

Lernen und Bindung im Kindesalter

von Roland Schleiffer

KiTa Fachtexte ist eine Kooperation der Alice Salomon Hochschule, der FRÖBEL-Gruppe und der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). Die drei Partner setzen sich für die weitere Professionalisierung in der frühpädagogischen Hochschulausbildung ein.

Lernen und Bindung im Kindesalter

von Roland Schleiffer

ABSTRACT

Wie die Bindungstheorie postuliert, besteht zwischen Bindungs- und Explorationsverhalten ein antagonistisches Verhältnis. Demnach kann es sich ein Kind nur dann erlauben, seine Welt neugierig zu erkunden, wenn es seine Bindungsbedürfnisse ausreichend sicher erfüllt weiß. Da die Beziehung des Kindes zu seinen pädagogischen Fachkräften in der Kita auch Bindungsaspekte aufweist, ist es diesen möglich, bindungsunsicheren Kindern bindungskorrigierende Erfahrungen zu vermitteln und sie zu explorativem Verhalten zu ermutigen. Geht man davon aus, dass es sich bei der Bindungssicherheit um einen Faktor handelt, der mit darüber entscheidet, ob und in welchem Ausmaß ein Kind vom Bildungsangebot profitieren kann, dann muss die bindungssensible Gestaltung des Beziehungsangebots als Qualitätsmerkmal auch einer vorschulischen Einrichtung angesehen werden.

GLIEDERUNG DES TEXTES

1. Einleitung: Erziehung, Lernen, Exploration
2. Grundzüge der Bindungstheorie
 - 2.1 Bindungstheoretische Grundannahmen
 - 2.2 Bindungsentwicklung
 - 2.3 Bindungsmuster
 - 2.4. Bedeutung im Lebenslauf
3. Bindung, Exploration und Lernen
4. Kindertagesstätte und Grundschule als bindungsrelevante Lernorte
5. Übergang zur Schule
6. Bindungsorientierte Interventionen in vorschulischen Einrichtungen
7. Die bindungskompetente pädagogische Fachkraft
8. Die bindungssensible Kita
9. Fragen und weiterführende Informationen
 - 9.1 Fragen und Aufgaben zur Bearbeitung des Textes
 - 9.2 Literatur und Empfehlungen zum Weiterlesen
 - 9.3 Glossar

**INFORMATIONEN
ZUM AUTOR**

Roland Schleiffer, Jahrgang 1947 ist Facharzt für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Facharzt für Psychotherapeutische Medizin mit psychoanalytischer Zusatzausbildung. Nach langjähriger Tätigkeit in der stationären Kinder- und Jugendpsychiatrie, zuletzt in leitender Funktion, von 1995 bis zur Emeritierung im Jahre 2012 Professor für Psychiatrie und Psychotherapie in der Heilpädagogik an der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln.

Forschungsschwerpunkte: Systemische Entwicklungspsychopathologie, Bindungstheorie, Fremdunterbringung

1. Einleitung: Erziehung, Lernen, Exploration

In der modernen Gesellschaft teilen sich zwei Funktionssysteme die Aufgabe der Kindererziehung. Es sind dies zum einen die Familie und zum anderen das professionelle Erziehungssystem mit der Kita und der Schule als zentrale Organisationen. Dabei kommt der Familie herausragende und lange unterschätzte Bedeutung als Bildungsinstitution für Kinder und Jugendliche zu, denn die „grundlegenden Fähigkeiten und Bereitschaften für lebenslange Bildungs- und schulische Lernprozesse werden in Familien gelegt“, wie es in den „Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte“ heißt (Bundesjugendkuratoriums u.a. 2002). Dieses Statement bezieht sich auf die informellen Lern- und Bildungsprozesse der ersten Lebensjahre, die sich weitgehend unbeabsichtigt in den unmittelbaren Lebens- und Erfahrungszusammenhängen des Familienalltags abspielen und die zum Erwerb prozeduralen bzw. impliziten Wissens führen. Neben und in Ergänzung zur Familie haben sich in den letzten Jahrzehnten zunehmend Kindertagesstätten als eigenständige Bildungsorte etabliert.

Lernfähigkeit entwickeln
als wichtigster
Bildungsauftrag

Definiert man Bildung als umfassenden „Prozess der Entwicklung und Entfaltung derjenigen Fähigkeiten, die Menschen in die Lage versetzen, zu lernen, Leistungspotenziale zu entwickeln, zu handeln, Probleme zu lösen und Beziehungen zu gestalten“ (Bundesjugendkuratoriums u.a. 2002), so lässt sich die Entwicklung von Lernfähigkeit als vielleicht wichtigster Bildungsauftrag der vorschulischen Erziehungsinstitutionen Familie und Kindertagesstätte ansehen. Schließlich werden gerade die frühen Lernerfahrungen eines Kindes zum Kern seiner Lernkonzeption. Das Kind erwirbt sich hierbei ein Wissen von sich selbst als Lernendem, d.h. von sich als Akteur und Adressaten der pädagogischen Kommunikation. Dieses Konzept prägt als mehr oder weniger bewusste Vorstellung über das eigene Lernen die künftigen Lernprozesse und entscheidet mit darüber, wie und welches Wissen sich das Kind aneignet.

Lernen ist daher der „mächtigste Mechanismus der kognitiven Entwicklung“ (Weinert 2001, 85). Fast alles, was wir wissen und können, haben wir gelernt. Schon um zu überleben, haben wir uns an die sich unablässig verändernden Umweltbedingungen anzupassen. Definiert man Lernen als „Prozess, der als Ergebnis von Erfahrungen relativ langfristige Änderungen im Verhaltenspotenzial erzeugt“ (Kiesel & Koch 2012, 11), lässt sich folgern, dass wir nicht anders können als zu lernen. Lernen lässt sich nicht vermeiden. Was allerdings vermieden werden kann, ist das explizite oder bewusste Lernen. Hierbei kommt es im Gegensatz zur impliziten oder unbeabsichtigten Form des Lernens, bei dem Wissen eher unbewusst und beiläufig angeeignet wird wie etwa beim Spielen oder bei der unreflektierten Ausübung einer Tätigkeit, zu einer bewussten Aufnahme von Informationen, die sich später auch bewusst wieder abrufen lassen. Schulisches Lernen ist daher weitgehend explizit.

Lernen und Bindung im Kindesalter

von Roland Schleiffer

**Auf das bewusste,
explizite Lernen kommt
es an**

Da es sich bei Erziehung um Kommunikation handelt, finden die Lernprozesse, zu denen es anlässlich der Erziehungsbemühungen kommt, in sozialen Beziehungen statt. Explizites Lernen ist insofern weitestgehend soziales Lernen. Ob und inwieweit gelernt wird, hängt dabei entscheidend von der Qualität der jeweiligen pädagogischen Beziehungen ab. Eltern wie auch professionelle pädagogische Fachkräfte werden in ihren pädagogischen Bemühungen erfolgreich sein, wenn es ihnen gelingt, die kindliche Neugier wachzuhalten und zu fördern. Kinder sind von Natur aus motiviert, ihre Umgebung zu erkunden und zu explorieren und so neues Wissen zu erwerben (vgl. Mackowiak et al. 2014). Auch darf man davon ausgehen, dass Kinder ein grundsätzliches Bedürfnis haben, sich von Erwachsenen, denen sie einen Wissensvorsprung zubilligen, auch beim Lernen unterstützen zu lassen.

**Spanne zwischen
Lernen-Sollen und
Lernen-Wollen
überbrücken**

Auch wenn Neugier und Interesse an der Umwelt als Motor der geistigen Entwicklung angesehen werden, sollten deren Kehrseite nicht übersehen werden. So kann Neugier Gefahren heraufbeschwören. Überhaupt ist jedes Erlernen neuen Wissens mit einer Veränderung verbunden, die verunsichern und Angst machen kann. Voraussetzung für Neugier ist daher eine hinlängliche Toleranz für Unsicherheit. Auch kann das explizite Lernen-Sollen oder gar Lernen-Müssen vom Lernen-Wollen abhalten. Dies ist dann der Fall, wenn die Erziehungssituation, die doch immer asymmetrisch konfiguriert ist, dem Grundbedürfnis nach Autonomie zuwiderläuft, sei es, dass das Erziehungsregime allzu autoritär verfasst ist, sei es, dass beim Kind ein allzu betonter Autonomiewunsch besteht. Dann macht es Sinn, Interesse und Neugier zurückzunehmen, pädagogische Anweisungen zu überhören und zu beschließen, nicht zu hören.

Explizites Lernen kann mühevoll oder gar zu mühevoll sein. Insbesondere wiederholte Misserfolge beim Lernen beschämen und sind geeignet, Neugier wie auch die Lernmotivation zu untergraben. Misserfolgsangst kann dann vor weiteren Enttäuschungen schützen. Die Explorationstendenzen werden eingeschränkt oder zumindest auf solche Themenbereiche begrenzt, bei denen das Enttäuschungsrisiko für gering gehalten wird.

**Fürsorglichen Schutz
fürs Lernen**

Diese Lernrisiken wird das Kind dann tolerieren, wenn es bei seinen Lernbemühungen auf den fürsorglichen Schutz durch seine erwachsenen Bezugspersonen vertrauen darf. Fürsorgliche Eltern unterstützen ihre Kinder beim Lernen durch einfache Hilfestellungen bis hin zu präzisen Unterweisungen. So motivieren sie ihre Kinder, geben ihnen Anstöße zum Lernen, begleiten deren Lernvorgänge und stehen als Helfer und Tröster bereit, sollte sich das vom Kind angestrebte Lernziel als unerreichbar erweisen (Mackowiak et al. 2008, 87). Diese elterliche Lernhilfe gehört zu einem in allen Kulturen zu beobachtenden Verhaltensrepertoire, das intuitiv genannt wird, da es nicht eigens gelernt werden muss. Ausreichend fürsorgliche Eltern nehmen das Schutzbedürfnis ihres Kindes anlässlich

Lernen und Bindung im Kindesalter von Roland Schleiffer

seiner Erkundungen wahr, erfüllen es und reduzieren so das Explorationsrisiko. Dem Kind die Angst zu nehmen und ihm so eine Explorationssicherheit zu gewährleisten, ist eine wichtige Aufgabe der Eltern in ihrer Funktion als Bindungspersonen.

2. Grundzüge der Bindungstheorie¹

2.1 Bindungstheoretische Grundannahmen

Der britische Kinderpsychiater und Psychoanalytiker John Bowlby, der zusammen mit der amerikanischen Entwicklungspsychologin Mary Ainsworth als Begründer der Bindungstheorie gilt, formulierte folgende fünf Grundannahmen:

Bindungstheoretische Grundannahmen

1. Bindung ist eine besondere, anhaltende, emotional begründete Beziehung eines Kindes zu seinen Eltern oder beständigen Bezugspersonen. Bei der Bindung handelt es sich nicht nur um ein wesentliches Merkmal der Eltern-Kind-Beziehung, sondern sie ist auch für die Ausgestaltung der Beziehung zwischen dem Kind und seiner pädagogischen Fachkraft von Bedeutung.
2. Die Bindungsbeziehung ist zu unterscheiden von Abhängigkeit.
3. Das Bindungssystem ist bei höheren Tieren und beim Menschen eines der biologisch fundierten Verhaltenssysteme mit evolutiven Vorteilen.
4. Die Erfahrungen des Kindes mit seinen Bindungspersonen finden ihren Niederschlag in psychischen Repräsentationen, den sogenannten inneren Arbeitsmodellen
5. Bestimmte Repräsentationen von frühen Bindungserfahrungen weisen einen Zusammenhang auf mit späterer psychopathologischer Auffälligkeit.

¹ Einen Überblick über die Bindungstheorie und Bindungsforschung bieten etwa Ahnert (2010, 2015), Grossmann & Grossmann (2014) oder Spangler & Zimmermann (2011), und auch bei den Kita-Fachtexten finden sich Übersichtbeiträge dazu.

2.2 Bindungsentwicklung

Fast alle Kinder entwickeln in den ersten Lebensmonaten Bindungen gegenüber Personen, von denen sie regelmäßig versorgt werden. Ausnahmen sind Kinder, bei denen die für den Aufbau einer Bindungsbeziehung notwendigen Bedingungen fehlen, sei es, dass dem Kind die zur Wahl einer Bindungsperson notwendigen biologischen Kompetenzen nicht zur Verfügung stehen, wie es bei der autistischen Störung angenommen werden muss, sei es, dass das kommunikative Angebot seitens der sozialen Umwelt zu dürftig ist, um einen Menschen als Bindungsperson auszuwählen. Im letzteren Fall liegt dann eine ausgeprägte frühkindliche Deprivation vor.

Durch Bindung zum Gefühl der Sicherheit

Auch wenn dieses biologisch begründete Bedürfnis nach Nähe zu einer Bindungsperson, die in Situationen von Kummer, Angst und Stress als sichere Basis zur Verfügung steht, im Kindesalter am deutlichsten zu beobachten ist, besteht es doch lebenslang, „von der Wiege bis zum Grab“ (Bowlby 1982, 159f.). Mit zunehmendem Alter besteht die Funktion des Bindungssystems dann darin, ein Gefühl von Sicherheit zu vermitteln in der Überzeugung, dass eine solche Bindungsperson grundsätzlich zur Verfügung steht. Bindungsbeziehungen sind typisch asymmetrisch konfiguriert. Schutz und Fürsorge sind nur von einem Menschen zu erwarten, der als kompetenter, in den Worten von Bowlby (1982, 159) als „stronger and wiser“ eingeschätzt wird.

Phasen der Bindungsentwicklung

Bei der Bindungsentwicklung lassen sich mehrere Phasen unterscheiden. Auch wenn das Neugeborene ein großes Interesse am menschlichen Gesicht und an der menschlichen Stimme zeigt und so den Kontakt zu anderen Menschen sucht, so lässt sich doch in den ersten beiden Lebensmonaten noch keine Vorliebe für eine bestimmte Person ausmachen. Erst ungefähr ab dem vierten Lebensmonat macht der Säugling dann Unterschiede. Er bevorzugt eindeutig diejenigen Menschen, von denen er versorgt wird. Diese bekommen auch häufiger ein Lächeln geschenkt. Es entwickelt sich nun eine besondere Beziehung, eben die Bindungsbeziehung, zu wenigen Bindungspersonen, vor allem zur Hauptbezugsperson, bei der es sich meist um die Mutter handelt.

In der dritten Phase, ab dem zweiten Lebenshalbjahr, festigt sich diese Bindung. Jetzt lässt sich von einer spezifischen Bindungsbeziehung sprechen. Dies zeigt sich vor allem darin, dass das Kind nicht mehr so unbefangen mit ihm unvertrauten Personen umgeht, sondern sich in Anwesenheit von Fremden gehemmt verhält und gar Angst empfindet. Es fremdelt und zeigt Trennungsängste. Es setzt nun seine fortgeschrittenen motorischen Fähigkeiten ein, zum einen um seine Welt zu erkunden, zum anderen auch, um sich bei seiner Bindungsperson rückzuversichern. So kann es der Mutter hinterher krabbeln oder zu ihr hinlaufen, ihr nachfolgen oder und nach ihr suchen und so die Nähe zu seinen Bindungspersonen kontrollieren.

Lernen und Bindung im Kindesalter von Roland Schleiffer

Innere symbolische Repräsentation der Bindungsperson

Mit der Zeit lernt das Kind auch die Gewohnheiten und Eigenarten seiner Bezugspersonen besser kennen. Kognitiv gereift, etwa ab dem dritten Lebensjahr, kann es sich in diese hineinversetzen und dieses Wissen nutzen, um die Erfolgswahrscheinlichkeit des eingesetzten Bindungsverhaltens zu erhöhen. Da das Ziel der Bemühungen nicht aus dem Auge verloren wird, handelt es sich hierbei im Unterschied zum starr ablaufenden Reflexverhalten um ein sogenanntes „zielkorrigiertes Verhalten“. All diese Verhaltensweisen dienen dazu, Nähe zur Bindungsperson herzustellen. Hat das Kind eine symbolische Repräsentation seiner Bindungsperson entwickelt, vermag es auch für eine gewisse Zeit ohne deren körperliche Anwesenheit auszukommen. Diese Repräsentation vermittelt dem Kind das Gefühl von Sicherheit, auch wenn die Bindungsperson aktuell nicht verfügbar ist. „Aus den Augen“ bedeutet dann nicht „aus dem Sinn“. Eine solche Überzeugung ist auch die Voraussetzung dafür, dass das Kind seine Autonomiebedürfnisse angstfrei genießen kann.

2.3 Bindungsmuster

Im 2. Lebensjahr äußern sich die Erwartungen des Kindes an seine Bindungspersonen in bestimmten Bindungsverhaltensmustern, die sich auch im Forschungslabor unter standardisierten Bedingungen, in der von Mary Ainsworth entwickelten „Fremden Situation“, erfassen lassen (Ainsworth et al. 1978). Bei diesem Untersuchungsverfahren wird das kleine Kind für kurze Zeit von seiner Bindungsperson getrennt, sodass es zu einer Aktivierung seines Bindungsverhaltenssystems kommt. Von trainierten Beobachtern wird dann eingeschätzt, ob und wie es der Bindungsperson gelingt, dieses Verhaltenssystem wieder zu deaktivieren. Aus dem jeweiligen Verhalten des Kindes lässt sich auf das ihm zur Verfügung stehende Bindungskonzept bzw. seine Bindungsrepräsentation schließen.

Die Beschaffenheit dieses Konzeptes hängt ab von den Bindungserfahrungen, die das Kind mit seinen frühen Bezugspersonen hat machen können und müssen. Dabei darf man davon ausgehen, dass es nicht beliebig viele solcher Konzepte gibt. Drei Bindungskonzepte wurden von Ainsworth beschrieben, das sichere, das unsicher-vermeidend sowie das unsicher-ambivalente Muster. Die Entwicklung dieser drei organisierten Bindungsmuster lässt sich auf die Besonderheiten der affektiv getönten Erfahrungen des Kindes mit seinen primären Bezugspersonen zurückführen.

Notwendig ist elterliche Feinfühligkeit

Als wichtiger und wahrscheinlich auch entscheidender Einflussfaktor für die Qualität der sich entwickelnden Bindungsbeziehung wird die elterliche Feinfühligkeit angesehen. Ein Kind, dessen Eltern seine Bindungs- wie auch Erkundungsbedürfnisse aufmerksam vernehmen und auf sie feinfühlig reagieren, lernt, dass es sich auf diese verlassen kann. Auf dieser sicheren Basis kann es sich dann auch

Lernen und Bindung im Kindesalter von Roland Schleiffer

vertrauensvoll Neugier leisten. Dagegen lernen Kinder, deren Eltern sich durch die Bindungsbedürfnisse eher bedrängt fühlen, dass vor allem ihre Autonomie geschätzt wird. In Erwartung einer kommenden Enttäuschung vermeiden sie es, ihre Bindungswünsche offen zu äußern, obwohl ihr Bindungssystem durchaus aktiviert ist. Die Bindungsqualität dieser Kinder wird unsicher-vermeidend genannt. Zuletzt gibt es Kinder, denen es nicht gelingt, die Antwortbereitschaft ihrer Eltern hinreichend sicher einzuschätzen, weil diese sich in Abhängigkeit von ihrer aktuellen eigenen Befindlichkeit unterschiedlich verhalten. Eine solche Mutter oder ein solcher Vater wird für das Kind in hohem Maße unvorhersehbar. Da sein Bindungsverhaltenssystem dauernd aktiviert ist, kann sich dieses Kind Neugier kaum leisten. Vielmehr ist es damit beschäftigt, seine Bezugsperson zu kontrollieren. Es sucht die Nähe zur Mutter, auch um an ihr ihre Wut und Enttäuschung auszulassen, weshalb dieses Bindungsmuster als unsicher-ambivalent oder später ab dem Jugendalter als bindungsverstrickt bezeichnet wird.

Unsicher-desorganisierte Bindung

Die mit diesem Untersuchungsverfahren gewonnenen empirischen Befunde gaben zudem Anlass für die Konstruktion einer vierten Kategorie, der sogenannten unsicher-desorganisierten Bindung. Dieser Bindungstyp ist aus entwicklungspsychopathologischer Sicht von besonderem Interesse. So zeigen die meisten vernachlässigten und misshandelten Kinder, aber auch Kinder von depressiven Müttern, die in ihrer Kindheit ein noch immer unverarbeitetes Bindungstrauma erlitten, ein widersprüchliches Bindungsverhalten, das sich den oben beschriebenen drei Bindungstypen nicht zuordnen lässt. Offenbar sind die Erfahrungen für diese Kinder zu widersprüchlich, als dass es ihnen gelingen könnte, bezüglich ihrer Bezugspersonen eine klare Erwartungsstruktur zu entwickeln und so eine eindeutige Verhaltensstrategie auszubilden. Aber auch biologische, insbesondere genetische Faktoren werden als mögliche Ursachen für die Ausbildung einer solchen unsicher-desorganisierten Bindung derzeit diskutiert (vgl. Gervai 2008)

2.4. Bedeutung im Lebenslauf

Mutter und Vater als Bindungspersonen

Die ersten Bindungsbeziehungen geht das Kind zu den Personen ein, von denen es anfänglich überwiegend versorgt wird. In der Regel sind dies die Eltern. Auch Geschwister, Großeltern oder nahe Freunde der Familie können die Funktion einer Bindungsperson wahrnehmen, wobei sich zumeist eine klare Hierarchie in der Bedeutsamkeit einstellt. In der Regel stellt die Mutter die primäre Bindungsperson dar. Dabei kann sich der Grad an Bindungssicherheit in der Beziehung zur Mutter durchaus von der zum Vater unterscheiden. Dann kann sich die sichere Bindung zu einem Elternteil ausgleichend auswirken. Auch wenn das Wissen über die Bindungsbeziehung zum Vater und um die Unterschiede zur Mutter noch begrenzt ist, besteht kein Zweifel, dass ein Vater den Verlust oder etwa krankheitsbedingten Ausfall der mütterlichen Bindungsbeziehung kompensieren kann. Stehen dem Kind beide Eltern als Bindungspersonen zur Verfügung,

Lernen und Bindung im Kindesalter

von Roland Schleiffer

darf man von einer Art Arbeitsteilung ausgehen. Mütter übernehmen anfänglich vor allem die sicherheitsgebenden und stressreduzierenden Aufgaben des Tröstens und Beruhigens, während Väter dazu tendieren, mit dem Kind zu spielen, es zu explorativen Tätigkeiten zu animieren und so dessen Autonomieentwicklung zu fördern. Insofern erweist sich für die Qualität der Bindungs-Explorationsbalance gerade die väterliche „Spielfeinfühligkeit“ (Grossmann & Grossmann 2014, 233ff.) als bedeutsam. Jedenfalls dürften sich beide Betreuungsmuster komplementär ergänzen. Die elterliche Feinfühligkeit ist auch dann gefragt, wenn es gilt, die Autonomieentwicklung ihres Kindes zu fördern und ihm Gelegenheit zu bieten, sich als erfolgreich erleben zu können.

**Bindungskonzept
beeinflusst die weitere
psychosoziale Entwicklung**

Die jeweiligen Bindungskonzepte sind nicht nur für die aktuelle psychische Befindlichkeit des Kindes von Bedeutung, sondern haben auch Einfluss auf dessen weitere psychosoziale Entwicklung. Letztlich entwickelt sich das Selbstkonzept komplementär zum Bindungskonzept. Ein Kind, das jederzeit auf die Unterstützung seiner Bezugspersonen bauen konnte, wird sich der Resonanz in seiner sozialen Umwelt sicher sein. Dagegen wird der Selbstwert eines Kindes, das gelernt hat, in Notzeiten sich nicht auf die Hilfe seiner erwachsenen Bezugspersonen verlassen zu können, deutlich eingeschränkt sein. Es muss davon ausgehen, im Zweifelsfall nicht ausreichend der Rede und der Aufmerksamkeit seiner Bezugspersonen wert zu sein.

**Hilfe bei der
Affektregulation**

Eine der wichtigsten Aufgaben einer Bindungsperson besteht darin, das Kind bei der Entwicklung der Affektregulation zu unterstützen. Kinder, die sich bei der Bewältigung negativer Affekte auf die Unterstützung ihrer Bindungspersonen verlassen konnten, machen sich diese Erfahrungen zu Eigen. Sie entwickeln eine sichere Bindungsrepräsentation. Ein sicher gebundenes Kind verfügt über Möglichkeiten, angemessen mit Ängsten umzugehen. Es verwundert daher nicht, dass solchen Kinder im weiteren Entwicklungsverlauf die Regulierung subjektiver Unsicherheit und negativer Gefühle innerhalb eines Beziehungskontextes gut gelingt. Sicher gebundene Kinder verhalten sich schon im Kindergartenalter sozial kompetenter als ihre bindungsunsicheren Altersgenossen (vgl. Grossmann & Grossmann 2014, 290). Sie trauen sich mehr zu, und ihnen wird auch mehr zutraut. Auch sind sie kooperativer und verhalten sich rücksichtsvoller, da sie sich in die Situation ihrer SpielpartnerInnen einfühlen können.

**Unterschiede je nach
Bindungstyp**

Die Bindungsrepräsentation hat auch Einfluss darauf, wie das Kind mit Belastungen und Herausforderungen umgeht. Ein sicher gebundenes Kind lässt sich in seinem Handeln und Erleben nicht von Versagensängsten bestimmen. Es kann auch diese Gefühle äußern und um Hilfe bitten, wenn es nötig ist. Insbesondere bei desorganisiert-unsicher gebundenen Kindern lässt sich hingegen immer wieder das bekannte Hilfeparadox beobachten. Gerade diejenigen, die „objektiv“ am meisten der Hilfe anderer bedürfen, sind demnach wenig bereit und in der Lage, um diese Hilfe zu bitten und/oder die ihnen angebotene Hilfe in Anspruch zu

Lernen und Bindung im Kindesalter

von Roland Schleiffer

nehmen. Sich-Helfen-Lassen setzt schließlich ein ausreichendes Vertrauen voraus, dass die eigene Hilfsbedürftigkeit nicht zum eigenen Nachteil ausgenutzt wird. An diesem Vertrauen fehlt es aber den (hoch)unsicher gebundenen Kindern.

Desorganisiert-unsichere Bindung als Risikofaktor

Sicher gebundene Kinder zeigen im Vergleich zu unsicher gebundenen Kindern deutlich weniger Verhaltensauffälligkeiten und Verhaltensstörungen. Eine sichere Bindung schützt gewissermaßen als Puffer vor den negativen Auswirkungen von Stress, wovon gerade Kinder mit einem schwierigen Temperament zu profitieren scheinen (Schieche & Spangler 2005). Dagegen gilt ein unsicher-desorganisiertes und damit hochunsicheres Bindungskonzept als bedeutsamer Risikofaktor, der also die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass die psychosoziale Entwicklung des Kindes ungünstig verläuft. Eine Reihe von Längsschnittstudien (vgl. Lyons-Ruth & Jacobvitz 2008) belegen für sogenannte Hochrisikogruppen, d.h. für Kinder, die noch zusätzlichen Risikofaktoren ausgesetzt sind, den Zusammenhang insbesondere mit externalisierenden Störungen, die sich in aggressivem und dissozialem Verhalten äußern.

Auch wenn die Bindungskonzepte grundsätzlich veränderbar sind, ist zumindest unter unveränderten Kontextbedingungen von einer beträchtlichen Stabilität und Kontinuität im Lebenslauf auszugehen. Die Bindungskonzepte ändern sich in Richtung Unsicherheit vor allem durch sogenannte kritische Lebensereignisse wie etwa die Scheidung der Eltern, der Tod eines Partners oder andere sich traumatisch auswirkende Ereignisse, in Richtung zunehmender Sicherheit etwa durch die Partnerschaft mit einem Menschen, für den die hohe Wertschätzung von Bindung außer Frage steht, oder auch durch psychotherapeutische und / oder pädagogische Interventionen. Insofern ziehen problematische Bindungserfahrungen in der Kindheit nicht zwangsläufig eine unsichere Bindungshaltung im Erwachsenenalter nach sich.

Erfahrungen aus den ersten Jahren prägen lebenslang Beziehungen

In den ersten Lebensjahren beschreibt die Bindungsqualität als Beziehungsmerkmal die jeweilige Beziehung. Erst später lässt sich der besondere Bindungstyp auch als ein Persönlichkeitsmerkmal auffassen, zumal ein Mensch seine (zunächst kindlichen) Erwartungen auch an andere Menschen heranträgt. Insofern entwickeln sich Bindungsbeziehungen auch zu anderen Personen. Hierfür in Frage kommen etwa Verwandte und Freunde, aber auch pädagogische Fachkräfte oder professionelle HelferInnen wie etwa PsychotherapeutInnen. Voraussetzungen für die Übernahme der Rolle einer Bindungsperson sind nach Howes (1999) eine Sorge in körperlicher und emotionaler Hinsicht, eine kontinuierliche oder konsistente Bedeutung für das Leben des betreffenden Kindes sowie die Bereitschaft zu einer affektiven Investition. Stehen Bindungspersonen nicht oder nicht mehr zur Verfügung, wird sich das Bindungsbedürfnis in einer Suche nach alternativen Bindungspersonen äußern, wie es etwa bei fremdplatzierten Kindern und Jugendlichen der Fall ist (Schleiffer 2015).

3. Bindung, Exploration und Lernen

Bindung beeinflusst Lernmotivation

Das Bindungsverhaltenssystem ist ein primäres Motivationssystem, das nicht isoliert von anderen Verhaltenssystemen funktioniert. So besteht zum Erkundungssystem ein antagonistisches Verhältnis. Die angeborene Neigung zur Exploration der Umgebung wird gehemmt, wenn das Bindungsverhaltenssystem aktiviert ist. Dann hat die eigene Sicherheit Vorrang.

Im Kleinkindalter äußert sich eine ausgewogene Bindungs-Explorations-Balance in einer Motivation, sich mit Neuem zu beschäftigen. Sicher gebundene Kinder spielen konzentrierter, engagierter und lustvoller und verhalten sich dabei auch kooperativer als unsicher gebundene Kinder. Auch können sie schon viele ihrer Angelegenheiten selbstständig regeln, wobei sie dabei sorgfältig und gewissenhaft vorgehen. Anfallende Probleme suchen sie mit flexiblen Lösungsstrategien zu bewältigen. Sie bemühen sich angemessen um Hilfe. Grossmann & Grossmann (2014, 207) prägen für diese „Art von angstfreier, flexibler und engagierter Exploration im Zusammenhang mit sicherer Bindung“ den Begriff der psychischen Sicherheit. Diese Zusammenhänge lassen sich auch jenseits der Kleinkindzeit feststellen. Eine ausreichend sichere Bindung setzt die Aufmerksamkeitsressourcen frei, die für die volle Entfaltung und Nutzung der vorhandenen intellektuellen und kognitiven Fähigkeiten nötig sind. Insofern wäre es zu verkürzt, im Bindungsverhaltenssystem ausschließlich ein Notfallsystem zu sehen und die Funktion von Bindung auf die Affektregulierung bei Trennung oder starkem Stress zu begrenzen. In ihrem Plädoyer für eine erweiterte Perspektive der Bindungstheorie schlagen Grossmann et al. (2008) daher vor, Explorationssicherheit als einen integralen Bestandteil des Konzepts von Bindungssicherheit aufzufassen.

Qualität der Lernerfahrungen bestimmen Lernkonzept

Da eine sichere Bindung den Erwerb selbstregulatorischer Fähigkeiten wie Aufmerksamkeitssteuerung und Affektregulation erleichtert, die beim expliziten Lernen eine wichtige Rolle spielen, tut sich ein sicher gebundenes Kind mit dem Lernen leicht. Lernerfolge bleiben dann nicht aus. Diese Erfahrungen prägen die Erwartungen an künftige Lernprozesse. Das leicht lernende Kind erwartet dann von sich nichts Anderes als weiterhin erfolgreich zu lernen. Dieses Wissen von sich selbst als Lernendem, von sich als Adressaten der frühpädagogischen Kommunikation wird somit zum Kern der metakognitiven Lernkonzepte, die später als mehr oder weniger bewusste Vorstellungen über das eigene Lernen die Lernprozesse prägen und die für den späteren schulischen Erfolg von hoher Bedeutung sind. Zumindest bis in das Grundschulalter dürften diese Lernkonzepte überwiegend nur als prozedurales, dem Bewusstsein nicht zugängliches Wissen zur Verfügung stehen.

Diese engen Beziehungen zwischen Bindungsprozessen und Lernprozessen lassen erwarten, dass Bindungskonzepte und Lernkonzepte miteinander verknüpft

Lernen und Bindung im Kindesalter von Roland Schleiffer

sind. Dabei beziehen sich diese Konzepte oder inneren Arbeitsmodelle sowohl auf das Verhalten der Bindungsfigur bzw. der Erziehenden als auch auf das eigene Bindungs- und Lernverhalten, mithin auf die Beziehung wie auf die eigene Bedeutung in dieser Beziehung. Insofern beinhalten diese mentalen Repräsentationen auch die Selbstwirksamkeitserwartungen des Kindes in seiner Rolle als Lernenden. Bei einem explorationssicheren Kind wird sich das Selbstkonzept eines guten Lerners ausbilden, der im Vertrauen auf die Verfügbarkeit einer Bindungsperson gekonnt mit Neuem umgeht. Ein solches Kind traut sich zu, sich angemessen, also weder übervorsichtig noch unvorsichtig, auch ungewohnten Anforderungen zu stellen. Es verfügt über eine hohe Lernmotivation. Dagegen wird ein (hoch)unsicher gebundenes Kind nur eher enttäuschende Lernerfahrungen internalisieren und generalisieren können.

4. Kindertagesstätte und Grundschule als bindungsrelevante Lernorte

Bindung in der Kita

Das jeweilige Bindungskonzept, über das das Kind bei seinem Eintritt in die Kindertagesstätte verfügt, wird sich in der professionellen erzieherischen Kommunikation bemerkbar machen. Schließlich wird es für die Zeit seines Aufenthaltes in der Einrichtung erwarten, dass seine Bindungswünsche von seinen Bezugspersonen, die ihm affektiv wichtig sind, erfüllt werden. Zumindest in der Anfangszeit, in der die neue Umgebung noch unvertraut ist, kommt es zu einer Aktivierung des Bindungsverhaltenssystems. So dürften schon die allmorgendlichen Trennungen von den familiären Bezugspersonen, aber auch die tägliche Konfrontation mit einer Vielzahl von Beziehungen das Kind belasten und auch ängstigen. Das Kind wird daher zu seinen BetreuerInnen eine Beziehung eingehen, die als sekundäre Bindungsbeziehung bezeichnet wird, da sie mehr oder weniger ausgeprägte Bindungsaspekte aufweist.

Bindungsähnliche Beziehungen zu den Fachkräften

Bei allen Unterschieden zur primären Bindungsbeziehung zwischen dem Kind und seinen Eltern lassen sich durchaus Parallelen zwischen beiden Beziehungsformen ausmachen. Wie sich die sekundäre Bindungsbeziehung gestaltet, hängt vor allem von zwei Faktoren ab, von der professionellen Feinfühligkeit der pädagogischen Fachkraft sowie von den Bindungskonzepten, die das Kind gewissermaßen mitbringt. Im Unterschied zu den Eltern hat es die pädagogische Fachkraft immer mit mehreren Kindern zu tun. Pädagogische Fachkräfte können daher ihr Augenmerk nicht so sehr auf die Befindlichkeit des einzelnen Kindes richten, sondern haben sich um die gesamte Kindergruppe zu kümmern. Eine gerechte Aufteilung der Aufmerksamkeit seitens der pädagogischen Fachkräfte wie eine emotional positive und entspannte Gruppenatmosphäre bieten die größte

Lernen und Bindung im Kindesalter

von Roland Schleiffer

Chance, dass ein Kind auf die unmittelbare Befriedigung seiner persönlichen Bedürfnisse zu verzichten bereit ist, weil es nur dann sicher sein kann, seine Bezugsperson im Notfall erfolgreich adressieren zu können. Die professionelle Feinfühligkeit der pädagogische Fachkraft erweist sich gerade darin, dass es ihr gelingt, zu einem Ausgleich zwischen dem Interesse der gesamten Gruppe und dem des einzelnen Kindes zu kommen. Wie Ahnert (200, 268) hat aufzeigen können, entstehen ErzieherInnen-Kind-Bindungen von sicherer Qualität dann, wenn „die Gruppenatmosphäre durch ein empathisches Erzieherverhalten bestimmt wird, das – im Kontrast zu einem kindzentrierten sensitiven Verhalten der Eltern – gruppenbezogen ausgerichtet ist und die wichtigsten sozialen Bedürfnisse eines Kindes unter Gruppenbetreuung zum richtigen Zeitpunkt bedient“ werden.

**Empathisches
ErzieherInnenverhalten
nötig**

Kinder, die auf eine sichere Bindungsrepräsentation zurückgreifen können, werden es ihren Bezugspersonen in der Kita eher leichtmachen, diese Aufgabe zu meistern. Die außerfamiliale Betreuung selbst dürfte das Bindungssystem eines sicher gebundenen Kindes auch kaum aktivieren, zumindest nicht nach einer Phase der behutsamen Eingewöhnung, an der gerade feinfühligem Eltern auch gelegen ist (vgl. Becker-Stoll 2010). Eingewöhnt hat sich das Kind, wenn es seine Bezugsperson in ihrer Funktion als Bindungsperson verwendet, etwa wenn es sich trösten lässt. Kinder, die ihre pädagogische Fachkraft als feinfühlig und unterstützend erleben, werden zu ihr eine Beziehung eingehen, die einer sicheren Bindungsbeziehung nahekommt. Die pädagogische Fachkraft erlebt die Beziehung zu solchen Kindern dann als eng und entspannt (Pianta et al. 1995).

**Bindungssichere Kinder
in der Kita**

Vermittelt werden diese Zusammenhänge auch durch den in der Regel höheren Selbstwert bindungssicherer Kinder. Sie haben eine hohe Meinung von sich, von dem Anderen und von Beziehungen überhaupt. Bindungssichere Kinder verfügen über eine größere soziale Kompetenz. Sie sind daher beliebter und können besser mit allfälligen Konflikten umgehen. Daher schaffen sie es auch leichter, Unterstützung zu erhalten, von den Gleichaltrigen wie auch von den Erwachsenen. Ein bindungssicheres Kind wird den Erwachsenen erst einmal freundlich begegnen. Es wird sie als Wissensvermittler akzeptieren und nutzen können. Es lässt sich gerne etwas beibringen. Explorationssicher vermag das Kind lange Zeit „bei der Sache zu bleiben“ im Vertrauen darauf, auf die Beziehungsebene überwechseln zu können und zu dürfen, wenn es die Situation erfordert. Dadurch wird auf der Gegenseite auch die Selbstwirksamkeit der pädagogische Fachkraft erhöht, was sich wiederum auf die Qualität der Beziehung positiv auswirkt. Ein unsicher gebundenes Kind wird dagegen eher wenig von seiner pädagogischen Fachkraft erwarten. Sie nutzen ihre Bezugsperson als sichere Basis und geben ihr gewissermaßen als „Alliierte“ der Eltern eine Art Vertrauensvorschuss. So kann die Beziehung zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern entspannt und kooperativ sein im Sinne einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft (hierzu Fröhlich-Gildhoff 2013; Göbel-Reinhardt & Lundbeck 2015). Sicher gebundene

Lernen und Bindung im Kindesalter

von Roland Schleiffer

Das unsicher-vermeidend gebundene Kinder in der Kita

Kinder dürften daher grundsätzlich zu den eher „betreuungsleichten“ Kindern gehören.

Aber auch vermeidend-unsicher gebundene Kinder können als „betreuungsleicht“ imponieren. Sie verleugnen nämlich die Bedeutung des Beziehungsaspektes und konzentrieren sich stattdessen auf den Sachaspekt der Kommunikation. Gefühlsäußerungen sind bei ihnen eher selten. Eher leiden sie still vor sich hin. Ältere vermeidend-unsicher gebundene Kinder geben sich gerne betont „cool“. Da sie befürchten, in Abhängigkeit zu geraten, wenn sie um Hilfe bitten oder diese benötigen, lassen sie sich ungern helfen. Ohne hinreichendes Vertrauen in die Erwachsenen wird das Erleben von Abhängigkeit als Eingeständnis von Hilflosigkeit interpretiert und gefürchtet. Diese Kinder lehnen sich, ihre Autonomie betonend, gegen die Asymmetrie auf, welche die pädagogische Fachkraft-Kind-Beziehung doch charakterisiert. Aufgrund ihres geringen Vertrauens versuchen sie, sich möglichst auf sich selbst zu verlassen. Diese Selbstbezogenheit wird mit einem Mangel an Kreativität erkaufte. Die Erwachsenen reagieren insbesondere dann verärgert, wenn das Kind aggressives Verhalten und Regelübertretungen einsetzt, um sich so die vermeintliche Unabhängigkeit zu bestätigen. Vis-à-vis solch bindungsvermeidender Kinder wird sich die pädagogische Fachkraft mit ihren Beziehungsangeboten abgewiesen und abgewertet fühlen. Sie wird sich in dieser Beziehung kaum als wichtig erleben können und wenn, dann eher in negativer Weise. Eine solche distanzierte, gleichwohl auch konfliktreiche Beziehung dürfte frustrieren.

Das unsicher-ambivalent gebundene Kinder in der Kita

Dagegen betonen unsicher-ambivalent gebundene Kinder, deren Bindungssystem andauernd aktiviert ist, die Asymmetrie der Beziehung zu ihrer Bezugsperson und damit auch ihre Abhängigkeit von ihr. Ohne ausreichendes Vertrauen sind sie ängstlich bemüht, die Nähe zur Fachkraft und deren Verfügbarkeit zu kontrollieren. Solche Kinder neigen typisch zur Dramatisierung ihrer Affekte. Unentwegt müssen sie sich der Aufmerksamkeit ihrer Bezugsperson versichern. Anlässlich von Problemen und Konflikten geben sie sich untröstlich, was ihre BetreuerInnen hilflos und ärgerlich machen kann. In der pädagogischen Kommunikation geht es dann überwiegend um die Beziehung und weniger um die Sache. Die anhaltende Beschäftigung mit Beziehungsfragen hindert diese Kinder an einem „aktiv-entdeckenden Lernen“. Sie „nerven“ leicht. Sich an die Erwachsenen klammernd, sind ihnen die Beziehungen zu den anderen Kindern nicht so wichtig, was sie denn auch bei diesen unbeliebt macht. Die pädagogische Fachkraft erlebt diese Kinder als abhängig (Pianta et al. 1995). Heftige, aber auch ambivalente Gefühle prägen diese Beziehung, oft genug auf beiden Seiten. Je mehr die professionelle pädagogische Fachkraft den Wunsch verspürt, Distanz zu diesem Kind zu erreichen, desto mehr betont dieses dann seine Hilfsbedürftigkeit und erpresst gewissermaßen seine allerdings doch eher unwillig vorgenommene Unterstützung.

Lernen und Bindung im Kindesalter

von Roland Schleiffer

Das desorientiert-unsicher gebundene Kinder in der Kita

Besonders problematisch wird sich die pädagogische Beziehung zu Kindern gestalten, denen es aufgrund ihrer chaotischen Lebenserfahrungen in der Familie nicht gelungen ist, eine eindeutige, organisierte Bindungsrepräsentation zu entwickeln. Da sich bindungsvermeidende Strategien mit einem die Abhängigkeit betonenden infantilen Verhalten abwechseln, sind diese desorientiert-unsicher gebundenen Kinder für ihre Bezugsperson in hohem Maße unvorhersehbar und schwer zu erreichen. Dann besteht die Gefahr, dass diese sich zurückzieht. Das Kind wird in einem solchen Fall seine Bezugsperson als ängstigend erleben. Dieses Erleben kann zu einer weiteren Desorganisation der Bindungsrepräsentation beitragen.

Ältere desorganisiert-unsicher gebundene Kinder können unterschiedliche Strategien einsetzen, um das Zuwendungsverhalten ihrer Bezugspersonen und damit ihre Adressierung zu kontrollieren. Manche legen ein geradezu fürsorgliches Verhalten gegenüber ihrer Bindungsperson an den Tag, um so negative Affekte zu vermeiden, die eine Ablehnung befürchten lassen. Andere verhalten sich dagegen ausgesprochen feindselig und aggressiv. Während die „kontrollierend-versorgenden“ Kinder eher internalisierende Störungsmuster zeigen, tendieren die „strafend-kontrollierenden“ Kinder eher zu externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten (Moss et al. 1999). Sie entwickeln sich häufig dissozial. Die besondere Anschlussfähigkeit negativer Affekte ausnutzend setzen sie ihre Adressierung bei den Erwachsenen wie auch bei den Gleichaltrigen aggressiv und rücksichtslos durch (Schleiffer 2013).

Dauerhaft aktiviertes Bindungssystem verhindert Lernen

Beiden Verhaltensmustern kommt dieselbe Funktion zu, nämlich den Kontakt zur Bindungsperson zu sichern. Angesichts einer dauernden Aktivierung ihres Bindungssystems bleibt diesen Kindern zu wenig psychische Energie, um das Explorationssystem zu mobilisieren. So sind sie im Lernen behindert, vor allem dann, wenn ihnen noch zusätzlich eine nur geringe intellektuelle Grundausstattung zur Verfügung steht. Schließlich erhöht eine intellektuelle Minderbegabung das Risiko für Lernprobleme. Kann man sich nicht auf die Unterstützung durch eine feinfühlig Bindungsperson verlassen, bietet es sich an, Exploration und explizites Lernen zu vermeiden. Die Gefahr eines beschämenden Versagens bei der Aneignung von neuem Wissen erscheint so gebannt. Schließlich ist es weniger kränkend, nicht zu wollen als nicht zu können.

5. Übergang zur Schule

Zwischen der Bindungsqualität der Eltern-Kind-Beziehung und dem Erreichen der Schulfähigkeit und den späteren Lernleistungen in der Schule besteht ein eindeutiger Zusammenhang (vgl. Bergin & Bergin 2009; West et al. 2013; Drake et al. 2014). Schon wegen ihrer höheren Lernmotivation und einer besseren Selbstregulationsfähigkeit wird bindungssicheren Kindern im Allgemeinen bereits früh die Schulfähigkeit attestiert. Sicher gebundene Schulkinder sind so eher in der Lage, sich in der Schule auf das zu konzentrieren, was ihnen von ihren LehrerInnen als wichtig und wissenswert angeboten wird. Sie lassen sich nicht so leicht ablenken. Sie können besser planen, verhalten sich weniger impulsiv und erledigen ihre Pflichten sorgfältiger. Insgesamt erscheinen sie besser organisiert als unsicher gebundene Schulanfänger. Sie sind bereit, sich den neuen sozialen und intellektuellen Anforderungen in der Schule zu stellen. In der Schule zeigen sicher gebundene Kinder dann auch ein größeres Engagement. Sie können sich an die dort geltenden Regeln halten und konfliktfrei von dem Lernangebot profitieren.

Sichere Bindung zeigt sich auch im Schulerfolg

Sicher gebundene Schulkinder wissen, dass ihre primären Bezugspersonen ihnen grundsätzlich zur Verfügung stehen. Sie leiden nicht unter Trennungsangst. Auch wissen ihre feinfühligem Bindungspersonen, wann und in welchem Ausmaß ihr Kind emotionaler oder kognitiver Lernhilfe bedarf, ohne ihm allerdings die eigene Anstrengung abzunehmen. Sollte diesen Kindern etwas nicht gelingen oder sollten sie sich einmal beim Lernen ungeschickt verhalten haben, können sie darauf vertrauen, nicht bloßgestellt, sondern von ihren Bindungspersonen emotional aufgefangen zu werden. Sicher gebundene Kinder können denn auch gut mit Unsicherheit umgehen und sind risikobereiter, ohne jedoch unvorsichtig zu sein. All dies trägt zu ihrer hohen Lernmotivation bei. Nach alledem kann der Zusammenhang zwischen Bindungssicherheit im Kleinkindalter mit späterem Schulerfolg auch nicht überraschen.

Die größten Lehr- und Lernprobleme dürften sich dagegen in der Interaktion mit Kindern auftun, die entweder betont bindungsvermeidende oder desorganisiert-kontrollierende Strategien einsetzen. Diese Strategien, die sich in der Herkunftsfamilie als sinnvoll erwiesen haben, werden auf die Kita- und Schulsituation übertragen. Insofern beeinflusst die Eltern-Kind-Beziehung auch die Beziehung des Kindes zu seinen pädagogischen Fachkräften und LehrerInnen.

6. Bindungsorientierte Interventionen in vorschulischen Einrichtungen

Was in der Kita für mehr Sicherheit getan werden kann

Es stellt sich die Frage, ob und wenn ja, welche Möglichkeiten den MitarbeiterInnen der vorschulischen Einrichtungen gegeben sind, Veränderungen bei den Bindungs- und Lernkonzepten der Kinder in Richtung eines Mehrs an Sicherheit anzustoßen. Die Chancen hierfür sollten nicht unterschätzt werden, auch wenn dem Verhalten der Eltern der größere Einfluss zukommt. Ob Veränderungen gelingen, hängt von der Qualität der Betreuung ab, die wiederum an die Person der jeweiligen pädagogischen Fachkraft geknüpft ist. Bindungs- wie auch Lernkonzepte ändern sich erfahrungsabhängig. Während von bindungsbezogenen Erfahrungen bereits Kleinkinder im Betreuungskontext einer Kindertagesstätte profitieren können, sind Erfahrungen mit expliziten Lernprozessen, die das Lernkonzept verändern könnten, eher bei älteren Vorschulkindern zu erwarten. Da, wie bereits erwähnt, explizites Lernen zumeist in einem sozialen Kontext stattfindet, sollten Lernerfahrungen zumeist auch bindungsrelevant sein.

Bindungskorrigierende Erfahrungen ermöglichen

Julius (2009) hat sich eingehend mit den Interventionsstrategien beschäftigt, die sich für LehrerInnen im Umgang mit ihren sich bindungsvermeidend oder bindungsverstrickt verhaltenden, d.h. ihren nicht sicher gebundenen SchülerInnen anbieten. Diese sollten auch auf den vorschulischen Kontext zu übertragen sein. Demnach zeichnen sich bindungskorrigierende Erfahrungen, die die Balance zwischen Bindungs- und Explorationssystem verbessern, dadurch aus, dass sie den gewohnten Bindungskonzepten zuwiderlaufen. Es geht mithin um die Vermittlung von Diskontinuitätserfahrungen. Ein komplementäres, also erwartungskonformes Verhalten von Seiten der pädagogische Fachkraft wäre doch nur geeignet, ein weiteres Mal das unsichere Bindungskonzept zu bestätigen. Dass sich ein solch erwartungsenttäuschendes Vorgehen allerdings immer wieder als mühevoll ausnimmt, steht außer Frage, versucht das Kind doch oft genug mit allen Mitteln, die sich in Unkenntnis der zugrunde liegenden Psychodynamik nur als Verhaltensstörungen einordnen lassen, eben solche „passenden“ Reaktionen bei seiner erwachsenen Bezugsperson zu provozieren. Für das Kind lässt sich in einem solchen Falle die Welt wieder als vorhersehbar erleben, sind ihm diese komplementären Verhaltensweisen seitens der Erwachsenen doch aus seinem familiären Kontext nur allzu vertraut.

Ein solches, den Erwartungen des Kindes zuwiderlaufendes pädagogisches Handeln setzt bei den pädagogischen Fachkräften ein ausreichend sicheres Selbstkonzept voraus. Schließlich ist es durchaus riskant, Beziehungsangebote insbesondere einem bindungsvermeidenden Kind zu machen, das diese scheinbar souverän erst einmal ausschlagen dürfte, zumal in einer Situation, die von den anderen beobachtet wird wie in einer Kindergruppe.

Lernen und Bindung im Kindesalter

von Roland Schleiffer

Kind bestimmt über Grad an Nähe und Distanz

Hier gilt es, dem Kind die Angst zu nehmen, eine auch affektiv getönte Beziehung einzugehen, und es davon zu überzeugen, dass das Zeigen von Gefühlen nicht als Zeichen von Schwäche zu verstehen ist. Nach Bowlby gehört zu den wesentlichen Merkmalen einer gesunden Persönlichkeit „die Fähigkeit, sich vertrauensvoll auf andere zu verlassen, wenn es die Gelegenheit erfordert, und zu wissen, auf wen man sich verlassen kann“ (Bowlby 1982, 132). Pädagogische Fachkräfte sollten feinfühlig auf die Autonomie- und Kontrollbedürfnisse des Kindes reagieren und dieses den Grad von Nähe bzw. Distanz selbst bestimmen lassen. Das Wissen um die Funktionalität des gezeigten Bindungsverhaltens ermöglicht es, dieses erst einmal positiv zu konnotieren. So sollte das Kind für sein Bestreben, ein Problem selbst lösen zu wollen, durchaus gelobt werden. Es sollte aber auch ermutigt werden, um Hilfe zu bitten, wenn diese Aufgabe es vorhersehbar überfordert. Keinesfalls sollte auf ein Scheitern auch noch so unschlauer Selbstversuche mit Spott und Schadenfreude reagiert werden, gar mit dem in der Tat besserwisserischen Hinweis darauf, dass ein solches Scheitern doch vorauszusehen war. Andernfalls riskierte man eine symmetrische Eskalation, da dem bindungsvermeidenden Verhalten die Funktion zukommt, die eigene Kränkungsgefahr zu kontrollieren und die Integrität des Selbstkonzeptes zu wahren.

Enttäuschungen verkraften lernen

Ein Kind, das ambivalente bzw. verstrickte Bindungsstrategien einsetzt und im Gegensatz zum bindungsvermeidenden Kind die Äußerung von Affekten geradezu übertreibt, sollte seine Umwelt, d.h. seine professionelle Bindungsperson wie auch die Einrichtung insgesamt, als verlässlich und vorhersehbar erleben können. Die angemessene entwicklungsfördernde pädagogische Strategie besteht darin, das Kind zu einem Verzicht auf sein regressives Verhalten und zu einem gekonnteren Umgang mit Enttäuschungen zu ermutigen im Vertrauen auf eine „trotzdem“ zuverlässige Zuwendung seitens seiner BetreuerInnen.

Pädagogische Fachkräfte als „stronger and wiser“-PartnerInnen

7. Die bindungskompetente pädagogische Fachkraft

MitarbeiterInnen einer vorschulischen Bildungsinstitution dürften durchaus geeignet sein, „bindungskorrigierende“ Erfahrungen zu vermitteln. „Stronger and wiser“ (Bowlby 1982, 159) als die ihnen anvertrauten Kinder können sie Bindungsfunktionen übernehmen. Auch wenn, wie bereits erwähnt, die pädagogische Fachkraft sich für die gesamte Kindergruppe verantwortlich zu fühlen und um die Herstellung einer entspannten, freundlichen Gruppenatmosphäre zu kümmern hat, sollten zumindest zeitweise Eins-zu-Eins-Interaktion möglich sein. Kinder, die ihre BetreuerInnen als feinfühlig wahrnehmen, werden zu diesen eine Beziehung mit sicherer Bindungsqualität aufbauen können. „Ausreichend gute“, bindungssensible pädagogische Fachkräfte sind fürsorglich und

Lernen und Bindung im Kindesalter

von Roland Schleiffer

wertschätzend, engagiert und affektiv kompetent. Sie verfügen neben Taktgefühl über einen ausreichenden Selbstwert, der es ihnen ermöglicht, die allfälligen Kränkungen, die gerade im Umgang mit hoch bindungsunsicheren Kindern nicht ausbleiben, ohne nachhaltige Beschädigung zu überstehen. Ihre Feinfühligkeit zeigt sich in einer Sensibilität auch für nicht offen geäußerte Bindungsbedürfnisse der Kinder in deren Alltag. Eine bindungskompetente pädagogische Fachkraft kann die Ängste des Kindes anlässlich eines Lernen-Sollens wahrnehmen und wird es unaufdringlich dazu ermutigen, neugierig zu sein.

Zusammenarbeit mit den Eltern

Pädagogische Fachkräfte sollten über ein entwicklungspsychologisches und bindungstheoretisches Basiswissen verfügen. Nicht weniger wichtig ist die Reflexion sowohl bezüglich des Umgangs mit eigenen Bindungsbedürfnissen und deren Enttäuschungen als auch bezüglich der eigenen Reaktionstendenzen beim Umgang mit Kindern, deren bisweilen erziehungsschwieriges Verhalten als hochunsichere und desorganisierte Bindungsstrategie zu verstehen ist. Als hilfreich erweist sich eine solche Selbstreflexion auch anlässlich der Kontakte mit den Eltern, die sich dann besonders schwierig gestalten, wenn das hochunsichere Bindungsverhalten eines Kindes offenkundig mit einem grob unfeinfühligem oder gar emotional vernachlässigendem Elternverhalten in Verbindung gebracht werden muss. In einem solchen Fall ist eine positive Erziehungspartnerschaft schwer zu etablieren.

Konkurrenz und Rivalisieren gilt es zu vermeiden. Auch sollten die unvermeidlich aufkommenden negativen Affekte solchen Eltern gegenüber nicht verleugnet werden. Sie sollten aber nicht zu einer vorschnellen Handlung oder einem unbedachten kritischen Kommentar verführen, sondern erst einmal Anlass geben zu einer handlungsanleitenden Reflexion der Eltern-pädagogische Fachkraft-Beziehung.

Reflexion der eigenen Erfahrungen der PädagogInnen

Es lässt sich vermuten, dass pädagogische Fachkräfte, die sich in ihrer Beziehungsarbeit auf eine eigene sichere Bindungsrepräsentation stützen können, am besten geeignet sind, den Kindern bindungskorrigierende Erfahrungen zu ermöglichen. Zumindest sollten die ablaufenden Beziehungsprozesse reflektieren können, um nicht in die Situation von schwierigen HelferInnen zu geraten. So sollten sie auch bemerken, wann die Funktion einer alternativen Bindungsperson sie persönlich überfordert. Auch sollten sie ihre Einflussmöglichkeiten realistisch einschätzen können und insofern mit sich selbst auch ausreichend fürsorglich umgehen. Eine Supervision kann von Nutzen sein. Sie ist insbesondere dann angezeigt, wenn negative Affekte die pädagogische Beziehung zu dem Kind oder seinen Eltern zu beschädigen drohen. In einem solchen Fall kann auch eine therapeutische Intervention für das betreffende Kind angezeigt sein.

8. Die bindungssensible Kita

Der im Kapitel 5 geschilderte Zusammenhang zwischen Bindungssicherheit, Akzeptanz und respektvollem Verhalten und Lernen in der Schule dürfte auch auf die Kita als vorschulische Bildungseinrichtung übertragbar sein. Auch in der Kindertagesstätte kommt einem beziehungsfördernden Klima große Bedeutung zu, von dem pädagogische Fachkräfte und Kinder gleichermaßen profitieren.

Bindungssensibles pädagogisches Handeln oder gar bindungskorrigierende Interventionen sind nur von Fachkräften zu erwarten, die sich in der Institution selbst wohlfühlen. Insofern muss die Kita für alle Beteiligten ein sicherer Ort zum Lernen sein. Um eine „sichere Lernbasis“ für die Kinder anbieten zu können, müssen die pädagogische Fachkräfte selbst über ausreichend eigene Selbstsicherheit verfügen. Reziprok zu einem inneren Arbeitsmodell von „sicherer Exploration“ auf Seiten des Kindes ließe sich auch bei der pädagogischen Fachkraft ein inneres Arbeitsmodell von „sicherem Belehren“ beschreiben, das sich durch eine Balance zwischen Wissensvermittlung und Bindungsangebot auszeichnet.

Gerade um die persönlich doch immer wieder belastende Beziehungsarbeit überhaupt wagen zu können, sollten die MitarbeiterInnen erwarten dürfen, dass die Institution für sie als sichere Basis fungiert. Schließlich kann die Gewährleistung des Kindeswohls kaum unabhängig vom Wohl des Personals erfolgen. Ohne Vertrauen in die Organisation lassen sich bindungskorrigierende und damit vertrauensbildende Erfahrungen nur schwer vermitteln. Hierfür sind die Fachkräfte auf die kollegiale Achtung, ja auf einen fürsorglichen Umgang angewiesen, auf eine Einrichtungskultur, die zur Diskussion über schwierige Kinder und problematische Situationen in der Kindergruppe ermuntert. Auch sollte es möglich sein, sich individuell mit einzelnen Kindern beschäftigen zu können.

Von der Güte der Beziehungen zwischen dem Kind und seinen pädagogischen Fachkräften, die auch immer Bindungsaspekte aufweisen, hängt es ab, ob es gelingt, auch ein bindungsunsicheres Kind zum Explorieren zu ermutigen. Geht man davon aus, dass es sich bei der Bindungssicherheit um einen Faktor handelt, der mit darüber entscheidet, ob und in welchem Ausmaß ein Kind vom Bildungsangebot profitieren kann, dann muss die bindungssensible Gestaltung des Beziehungsangebots als Qualitätsmerkmal vorschulischer Einrichtungen angesehen werden.

9. Fragen und weiterführende Informationen

9.1 Fragen und Aufgaben zur Bearbeitung des Textes



AUFGABE 1:

Beobachten Sie, wie sowohl Sie selbst als auch Ihre MitarbeiterInnen auf ein Kind reagieren, das sich nicht helfen lässt, obwohl es die anstehende Aufgabe offensichtlich nicht lösen kann!



FRAGE 1:

Was sind Ihre bevorzugten Strategien, wenn Sie einen Text nicht verstehen?



FRAGE 2:

Wie gehen Sie damit um, wenn ein Kind von anderen Kindern aufgezogen wird, weil es langsamer als diese lernt?



FRAGE 3:

Wie lässt sich eine Erziehungspartnerschaft am besten realisieren, wenn sich beobachten lässt, dass Eltern ihre Funktion als Bindungspersonen nur grob unfeinfühlig ausüben?

9.2 Literatur und Empfehlungen zum Weiterlesen

- Ahnert, L. (2004): Bindungsbeziehungen außerhalb der Familie: Tagesbetreuung und Erzieherinnen-Kind-Bindung. In Ahnert, L. (Hrsg.), *Frühe Bindung* (S. 256-277). München: Reinhardt
- Ahnert, L. (2010): *Wieviel Mutter braucht ein Kind? Bindung – Bildung – Betreuung: öffentlich und privat*. Heidelberg: Springer (Nachdruck 2015)
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., Wall, S. (1978): *Patterns of attachment*. Hillsdale: Erlbaum
- Becker-Stoll, F. (2010): *Bindung, Eingewöhnung und Qualität in der KiTa*. Osnabrück: Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung e.V. <http://nifbe.de/component/themensammlung/item/33-themensammlung/grundlagen-a-grundfragen/fruehkindliche-bildung--paedagogik-der-kindheit/418-bindung-eingewoehnung-und-qualitaet-in-der-kita>
- Bundesjugendkuratorium. Sachverständigenkommission für den Elften Kinder- und Jugendbericht. Arbeitsgemeinschaft Jugendhilfe (2002): *Bildung ist mehr als Schule. Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte*. Forum Jugendhilfe 26 (3), S. 2
- Bergin, C. & Bergin, D. (2009): Attachment in the Classroom. *Educational Psychology Review*, 21, 141-170
- Bowlby, J. (1982): *Das Glück und die Trauer. Herstellung und Lösung affektiver Bindungen*. Stuttgart: Klett-Cotta
- Drake, K., Belsky, J. & Fearon, R.M.P. (2014): From early attachment to engagement with learning in school: The role of self-regulation and persistence. *Developmental Psychology*, 50, 1350-1361
- Fröhlich-Gildhoff, K. (2013). Die Zusammenarbeit von pädagogischen Fachkräften und Eltern im Feld der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung. *Bildungsforschung* 10, URL: <http://www.bildungsforschung.org/>
- Gervai, J. (2008): Einflüsse von Genetik und Umwelt auf die Entwicklung von Bindungsverhaltensweisen. In: Brisch, K. H. & Hellbrügge, T. (Hrsg.), *Der Säugling – Bindung, Neurobiologie und Gene* (S. 185-206). Stuttgart: Klett-Cotta
- Göbel-Reinhardt, A. & Lundbeck, N. (2015): *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften in Kitas. Qualitative Forschungsergebnisse für eine erfolgreiche Praxis*. Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften
- Grossmann, K. & Grossmann, K. (2014): *Bindungen – das Gefüge psychischer Sicherheit*. Stuttgart: Klett-Cotta, 6. Auflage
- Grossmann, K., Grossmann, K. E., Kindler, H., Zimmermann, P. (2008): The wider concept of attachment and exploration. In Cassidy, J. & Shaver, P.R. (Hrsg.), *Handbook of Attachment. Theory, Research, and Clinical Applications* (S. 857-879). New York: Guilford, 2. Auflage
- Howes, C. (1999): Attachment relationships in the context of multiple caregivers. In Cassidy, J. & Shaver, P. R. (Hrsg.), *Handbook of Attachment* (S. 671-687). New York: Guilford
- Julius, H. (2009): Bindungsgeleitete Interventionen in der schulischen Erziehungshilfe. In Heinen, N., Julius, H., Gasteiger, B. & Kissgen, R. (Hrsg.), *Bedeutung der Bindungstheorie für die therapeutische und pädagogische Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern* (S. 293-315). Göttingen: Hogrefe
- Kiesel, A. & Koch, I. (2012): *Lernen*. Berlin: Springer Verlag für Sozialwissenschaften

Lernen und Bindung im Kindesalter von Roland Schleiffer

- Lyons-Ruth, K. & Jacobvitz, D. (2008): *Disorganized attachment: Genetic factors, parenting contexts, and developmental transformation from infancy to adulthood*
In Cassidy, J. & Shaver, P. R. (Hrsg.), *Handbook of Attachment. Theory, Research, and Clinical Applications* (S. 666-697). New York: Guilford, 2. Auflage
- Mackowiak, K., Lauth, G.R. & Spiess, R. (2008): *Förderung von Lernprozessen*.
Stuttgart: Kohlhammer
- Mackowiak, K., Lengning, A. & Trudewind, C. (2014): *Welche Bedeutung hat die kindliche Neugier und wie lässt sich diese unterstützen?* http://www.ulrich-temme.de/download/Paed_Jgst_12/Kindliche_Entwicklung-Neugier_und_Angst.pdf
- Moss, E., St.Laurent, D. & Rarent, S. (1999): *Disorganized attachment and developmental risk at school age*. In Solomon, J. & George, C. (Hrsg.): *Attachment Disorganization* (S. 160-186). New York: Guilford.
- Pianta, R. C., Steinberg, M. S. & Rollins, K. B. (1995): *The first two years of school: teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment*. *Development and Psychopathology*, 7, 295-312
- Renkl, A. (2015): *Wissenserwerb*. In Wild, E. & Möller, J. (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie* (S. 3-24). Berlin: Springer
- Schieche, M. & Spangler, G. (2005): *Individual differences in biobehavioral organization during problem-solving in toddlers: The influence of maternal behavior, infant-mother attachment and behavioral inhibition on the attachment-exploration balance*. *Developmental Psychobiology*, 46, 293-306
- Schleiffer, R. (2013): *Verhaltensstörungen*. Heidelberg: Carl-Auer
- Schleiffer, R. (2015): *Fremdplatzierung und Bindung*. Weinheim: Juventa-Beltz
- Spangler, G. & Zimmermann, P. (2011). (Hrsg.): *Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung*. Stuttgart: Klett-Cotta, 6. Auflage
- Weinert, F. E. (2001): *Schulleistungen – Leistungen der Schule oder der Schüler?*
In Weinert, F. E. (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 73-86). Weinheim: Beltz
- West, K. K., Mathews, B. L. & Kerns, K. A. (2013): *Mother-child attachment and cognitive performance in middle childhood: An examination of mediating mechanisms*. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 259-270
- Brisch, K. H. (2015) *Kindergartenalter. Reihe Bindungspsychotherapie – Bindungsbasierte Beratung und Therapie, Band 3*. Stuttgart: Klett-Cotta
- Ahnert, L. (Hrsg.), (2014): *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung*. 3. Aufl.
München: Reinhardt

EMPFEHLUNGEN ZUM WEITERLESEN

9.4 Glossar

Metakognitive Lernkonzepte Metakognition meint das Wissen über Wissen. Metakognitive Lernkonzepte beziehen sich auf das Planen, das Kontrollieren und Bewerten der beim Lernen anfallenden kognitiven Prozesse (vgl. Renkl 2015).

Bindungstheorie Nach der Bindungstheorie haben alle Menschen ein Leben lang ein angeborenes Bedürfnis, enge und von intensiven Gefühlen geprägte Beziehungen zu Mitmenschen aufzubauen. Die verschiedenen Bindungsmuster gehen auf frühe Erfahrungen der Eltern-Kind-Beziehungen zurück und beeinflussen das Lernen und soziale Erfahrungen ein Leben lang.

KiTa Fachtexte ist eine Kooperation der Alice Salomon Hochschule, der FRÖBEL-Gruppe und der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). KiTa Fachtexte möchte Lehrende und Studierende an Hochschulen und Fachkräfte in Krippen und Kitas durch aktuelle Fachtexte für Studium und Praxis unterstützen. Alle Fachtexte sind erhältlich unter: www.kita-fachtexte.de

Zitiervorschlag:

Schleiffer, R. (4.2016): Lernen und Bindung im Kindesalter. Verfügbar unter: <http://www.kita-fachtexte.de/XXXX> (Hier die vollständige URL einfügen.). Zugriff am TT.MM.JJJJ