

Drieschner, Elmar

Bindung und kognitive Entwicklung, ein Zusammenspiel. Ergebnisse der Bindungsforschung für eine frühpädagogische Beziehungsdidaktik. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)

München : Deutsches Jugendinstitut 2011, 29 S. - (Elementardidaktik. WiFF Expertisen; 13)



Quellenangabe/ Reference:

Drieschner, Elmar: Bindung und kognitive Entwicklung, ein Zusammenspiel. Ergebnisse der Bindungsforschung für eine frühpädagogische Beziehungsdidaktik. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München : Deutsches Jugendinstitut 2011, 29 S. - (Elementardidaktik. WiFF Expertisen; 13) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-285825 - DOI: 10.25656/01:28582

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-285825>

<https://doi.org/10.25656/01:28582>

in Kooperation mit / in cooperation with:



**Deutsches
Jugendinstitut**

<https://www.dji.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

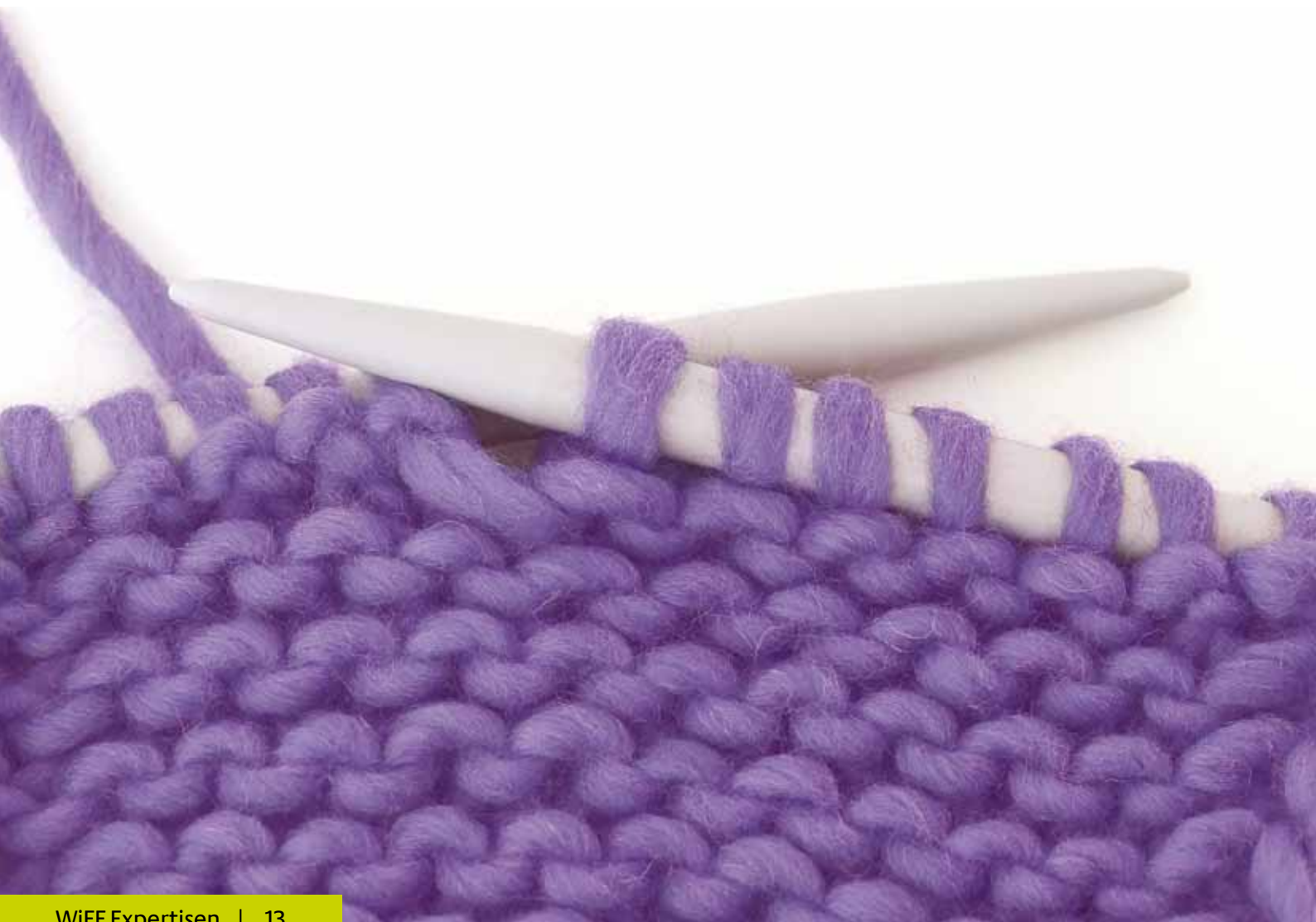
Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Elmar Drieschner

Bindung und kognitive Entwicklung – ein Zusammenspiel

Ergebnisse der Bindungsforschung für eine frühpädagogische
Beziehungsdidaktik



Die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) ist ein Projekt des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und der Robert Bosch Stiftung in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Jugendinstitut e. V. Die drei Partner setzen sich dafür ein, im frühpädagogischen Weiterbildungssystem in Deutschland mehr Transparenz herzustellen, die Qualität der Angebote zu sichern und anschlussfähige Bildungswege zu fördern.

© 2011 Deutsches Jugendinstitut e. V.
Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)
Nockherstraße 2, 81541 München
Telefon: +49 (0)89 62306-173
E-Mail: info@weiterbildungsinitiative.de

Herausgeber: Deutsches Jugendinstitut e. V. (DJI)
Koordination: Nina Rehbach
Lektorat: Jürgen Barthelmes
Gestaltung, Satz: Brandung, Leipzig
Titelfoto: U. Hardberck © Fotolia.com
Druck: Henrich Druck + Medien GmbH, Frankfurt a. M.

www.weiterbildungsinitiative.de

ISBN 978-3-935701-97-6

Elmar Drieschner

Bindung und kognitive Entwicklung – ein Zusammenspiel

Ergebnisse der Bindungsforschung für eine frühpädagogische
Beziehungsdidaktik

Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)

Vorwort

Bindungen von Kindern zu vertrauten Bezugspersonen gelten als grundlegende soziale Voraussetzung ihrer Entwicklung und Bildung. Die vorliegende Expertise geht der Frage nach, wie sich der Zusammenhang von Bindung und kognitiver Entwicklung verstehen lässt. Dabei interessiert vor allem die Rolle von Erzieherinnen und Erziehern als Bindungspersonen. Aktuelle theoretische und empirische Forschung wird daraufhin ausgewertet, wie frühpädagogische Fachkräfte Bindungen bildungsbezogen gestalten können.

Die Expertise von Elmar Drieschner wurde im Auftrag der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) erstellt und von der WiFF-Expertengruppe „Elementardidaktik-Rolle der Fachkraft“ verabschiedet.

Die Vergabe von Expertisen ist einer der projektspezifischen Ansätze von WiFF. So werden Wissen und Erkenntnisse über zentrale Anliegen der Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte zusammengetragen und aufbereitet. Die Verantwortung für die fachliche Aufbereitung der Inhalte liegt bei den jeweiligen Autorinnen und Autoren. Die Ergebnisse der Expertisen werden in Expertengruppen beraten, fließen in die weitere Projektgestaltung ein und werden der Fachöffentlichkeit präsentiert mit dem Ziel, die aktuellen fachlichen, fachpolitischen und wissenschaftlichen Diskussionen anzuregen.

München, im April 2011



Angelika Diller
Projektleitung WiFF



Hans Rudolf Leu
Wissenschaftliche Leitung WiFF

Inhalt

1	Einleitung	8
2	Ergebnisse der Bindungsforschung für die Beziehungsgestaltung in der frühen Kindheit – Thesen, Befunde, Erkenntnisinteressen	9
2.1	Anthropologische Grundannahmen und Ausgangsfragen des Bindungsparadigmas	9
2.2	Bindung als ein eigenständiges Motivationssystem	10
2.3	Der Zusammenhang von Bindungsverhalten und Fürsorgeverhalten	11
2.4	Klassifizierung von Bindungstypen	12
2.5	Bindung als Voraussetzung von kognitiver Entwicklung – Der Zusammenhang von Bindung und Exploration	13
2.6	Vom Mutterzentrismus zum System von Bindungspersonen	14
3	Bindung als zentrale Bedingung kognitiver Entwicklung – Interdisziplinäre Forschungsperspektiven	16
3.1	Explorationsunterstützung als Aufgabe von Bindungsbeziehungen	16
3.2	„Geteilte Aufmerksamkeit“ und „sustained shared thinking“ in Bindungsbeziehungen	18
3.3	Bindung und Gehirnentwicklung	21
4	Folgerungen für den Kompetenzerwerb beim frühpädagogischen Fachpersonal	23
5	Literatur	27

1 Einleitung

Die Bindungsforschung untersucht Zusammenhänge zwischen der *Beziehungsumwelt* und der *psychischen Entwicklung* von Kindern. Als grundlegend für eine gesunde Entwicklung in sozialer, emotionaler, kognitiver und moralischer Hinsicht gilt das komplementäre Zusammenspiel des *Bindungsverhaltens* von Kindern und des *Fürsorgeverhaltens* ihrer Bezugspersonen. Die frühen Interaktionserfahrungen mit Bezugspersonen führen je nach Befriedigung der psychischen Grundbedürfnisse wie Sicherheit, Kompetenz und Autonomie zur Herausbildung qualitativ unterschiedlicher Bindungsmuster, die sich jeweils anders auf das *sozial vermittelte Erfahrungslernen* auswirken.

Die primären Bindungspersonen eines Kindes sind in der Regel die Eltern. Aber auch Erzieherinnen-Kind-Beziehungen weisen bindungsbezogene Eigenschaften auf. In der Elementarpädagogik liefert die Bindungsforschung daher wichtige Zugänge zur Beschreibung und Analyse pädagogischer Beziehungen (Ahnert 2008; Becker-Stoll 2008; Becker-Textor 2007).

Der Blick auf die Entstehungsbedingungen von Bindungen zielt dabei geradezu in das Herz der Pädagogik der Frühen Kindheit. Im Rahmen einer erfahrungswissenschaftlich basierten Theorie liefert die Bindungsforschung Beiträge zur Konkretisierung des klassischen pädagogischen Gedankens, dass der älteren Generation erzieherische Verantwortung für das Wohl der jüngeren zukommt.

Seit ihrer Entstehung in den 1950er-Jahren ist in *wissenschaftlich-disziplinärer* und *pädagogisch-professioneller* Hinsicht ein Wandel der Bedeutung und Funktion von Bindungsforschung im frühpädagogischen Feld festzustellen:

Disziplinär fokussierte die Bindungsforschung zunächst im Rahmen einer Verbindung klinisch-psychoanalytischen Wissens und verhaltensbiologischen Denkens die soziale und emotionale Entwicklung von Kindern. Große Resonanz erzielten Forschungen zu Fragen des Ausmaßes der Angewiesenheit von Kindern auf ihre primären Bezugspersonen sowie zu Entwicklungschancen und Entwicklungsrisiken bei institutioneller Fremdbetreuung (Bowlby 1969, 1952). Die ältere Bindungsforschung verharnte mit

dieser Ausrichtung gewissermaßen bei der Frage, *wieviel Mutter* ein Kind mit Blick auf die Befriedigung seiner Grundbedürfnisse *Sicherheit* und *Geborgenheit* braucht. Dementsprechend wurde zu wenig berücksichtigt, dass die frühkindliche Bindungsbeziehung auch ein Geschehen der *kulturellen Weitergabe* ist (Gebhardt 2009, S. 13).

Kinder als Kulturneulinge brauchen enge emotionale Interaktionen mit vertrauten kulturerfahrenen Bezugspersonen, um sich aktiv die gesellschaftlich geteilten Sinn-, Wert- und Bedeutungszusammenhänge zu erschließen. Die über Bindungen und Interaktionsprozesse kulturell vermittelten Erfahrungen wirken sich auf die kognitive Entwicklung aus und berühren ebenso die Hirnphysiologie des Kindes.

Die *kulturpädagogische* Frage nach dem Zusammenhang von *Bindung* und *kognitiver Entwicklung*, die das Bindungsbedürfnis des Kindes an weitere „interessante“ Bezugspersonen (über seine Eltern hinaus) einschließt, blieb jedoch lange Zeit weitestgehend ein Desiderat. Antworten auf diese Frage, die von einem bindungstheoretischen Standpunkt ausgeht, setzen eine Interdisziplinarität der Problembearbeitung voraus.

Im Folgenden werden in einem ersten Schritt Kernthesen und zentrale Befunde der Bindungsforschung systematisch und historisch fundiert rekonstruiert. Diese Annäherung folgt der Beobachtung, dass sich der Fokus der Bindungsforschung weg von der Analyse der Exklusivität der Mutter-Kind-Bindung hin zu den vielfältigen Beziehungen und Beziehungskonstellationen im geteilten Betreuungsfeld wendet. In diesem Zusammenhang wird ein zunehmendes Interesse an der *Bildungsbedeutsamkeit frühkindlicher Bindungen* deutlich, woran interdisziplinäre Perspektiven anschließen können (Kapitel 2).

Als vielversprechend erweist sich eine Verknüpfung mit Forschungsperspektiven aus den Bereichen der evolutionären Anthropologie, der beobachtenden Säuglings- und Kleinkindforschung sowie der Hirnforschung. Daher werden in einem folgenden Schritt Konturen eines *erweiterten Begriffs von Bindungsbeziehungen* umrissen, der auch die Unterstützung und Assistenz von Exploration (Erkundungsverhalten des Kindes) umfasst. Dieses Konzept von Bindung wird dann auf die anthropologische Theorie der *geteilten Aufmerksamkeit*, das ähnlich angelegte Konzept des *sustained shared thinking* sowie die Analysen zum

Zusammenhang von *Bindung und Gehirnentwicklung* bezogen. Diese Bezugnahme macht deutlich, inwieweit sich Beziehungserfahrungen auf kognitive Lernprozesse und den Aufbau hirnanatomischer Strukturen auswirken (Kapitel 3).

Darauf aufbauend werden die skizzierten integrativen Theorieperspektiven zum Zusammenhang von Bindung und kognitiver Entwicklung auf die Frage nach der Rolle und dem Kompetenzprofil des frühpädagogischen Fachpersonals bezogen (Kapitel 4).

Insgesamt versucht der Beitrag, aktuelle Ergebnisse der Grundlagenforschung zur frühkindlichen Entwicklung von einem bindungstheoretischen Standpunkt aus zu verbinden und diese auf den Bereich der Elementardidaktik sowie auf den Diskurs um Handlungskompetenzen von Erzieherinnen und Erziehern zu beziehen.

2 Ergebnisse der Bindungsforschung für die Beziehungsgestaltung in der frühen Kindheit – Thesen, Befunde, Erkenntnisinteressen

2.1 Anthropologische Grundannahmen und Ausgangsfragen des Bindungsparadigmas

Die Bindungsforschung gilt als eine der einflussreichsten Weiterentwicklungen der Psychoanalyse. John Bowlby legte die Grundlagen dieses neuen wissenschaftlichen Paradigmas. Es war sein theoretisches Anliegen, Perspektiven der Ethologie (Verhaltensbiologie) auf psychoanalytische Fragestellungen nach dem Verhältnis von Mutter und Kind sowie von Trennung und Ablösung zu richten (Bowlby 2003, S. 55). Methodisch suchte er zusammen mit Mary Ainsworth den Anschluss an Verfahren der empirischen Forschung.

Ogleich die Bindungsforschung Fragen und Erkenntnisinteressen der Psychoanalyse aufgreift, bricht sie auf der Ebene des Bildes vom Kind mit der zu Beginn des 20. Jahrhunderts vorherrschenden psychoanalytischen Anthropologie, die Säuglinge als wenig sozialfähig, inaktiv und triebgesteuert erscheinen ließ.

Nach Sigmund Freud befinden sich Neugeborene in einem Zustand des *primären Narzissmus*. Demnach ist die für alles Verhalten konstitutive Triebenergie auf das eigene Wesen hin vereinigt, da Kinder dieses Alters die Umwelt psychisch noch nicht repräsentieren können.

Ähnlich geht Margaret Mahler von einem „normalen Autismus“ aus: Sie unterstellt eine starke Reizschwelle, die eine Außenweltwahrnehmung durch den Säugling fast vollständig verhindere.

Die Wendung hin zu einem stärker *sozial kompetenten* und *liebesbedürftigen* Kind lässt sich in der Psychoanalyse selbst nachweisen. So modifiziert bereits Erik H. Erikson die auf Freud zurückgehende psychosexuelle Entwicklungstheorie, indem er die Bildung eines *Urvertrauens* in die Welt als grundlegende Entwicklungsaufgabe ausweist. Dieser Gedanke des

Urvertrauens spiegelt sich in dem Konzept der *sicheren Bindung* von Bowlby. Einschneidender als Erikson spricht Bowlby dem Bindungsbedürfnis des Kindes eine paradigmatische Bedeutung für eine neu aufzustellende Entwicklungstheorie zu. Als entscheidend für eine gelingende Persönlichkeitsentwicklung galt nun nicht länger die Triebunterdrückung zugunsten der kulturellen Ordnung, sondern die intuitive emotionale Interaktion zwischen Kind und Bezugsperson (Drieschner 2007 a, S. 72).

Wie Studien zur historischen Entwicklung der Bindungsforschung (Gebhardt 2009) anschaulich zeigen, fällt die Revision der Anthropologie des Kindes mit verschiedenen gesellschaftlichen Veränderungen im westlichen Kulturraum Mitte des 20. Jahrhunderts zusammen. Demnach erwuchs der Wunsch nach einem durch *wahre Menschlichkeit* geprägten, liebesbedürftigen Kind und einem optimistischen Entwicklungskonzept vor dem Hintergrund der Gräueltaten des Zweiten Weltkriegs. Zudem ist seit den 1960er-Jahren ein gesellschaftlicher Modernisierungs- und Individualisierungsschub festzustellen, der kultursoziologisch als Übergang in eine sogenannte *postpatriarchale Kultur* beschrieben wurde.

Insgesamt kann die Genese des Bindungsparadigmas wissenssoziologisch in eine *gesellschaftlich ambivalente Entwicklung* eingeordnet werden. Diese war durch eine zunehmende Emotionalisierung der Eltern-Kind-Verhältnisse sowie parallel durch einen sukzessiven Niedergang patriarchaler Strukturen gekennzeichnet, der dazu führte, dass die väterlich autoritär determinierte Dominanz durch die von der Mutter verkörperte Liebe abgelöst wurde. Diese neue Zuweisung der Frau an die Mutterrolle geriet jedoch zeitgleich in Konflikt mit den Individualisierungsambitionen junger Frauen sowie dem Bedarf des Arbeitsmarkts an qualifizierten Frauen mittleren Alters.

Im Zeichen dieser gesellschaftlich-kulturellen Tendenzen galt das Ausgangsinteresse der Bindungsforschung dem Einfluss von elterlicher, speziell mütterlicher Liebe, von Feinfühligkeit und Zuwendung, aber auch von Vernachlässigung, Abneigung und Trennungserfahrungen auf die kindliche Entwicklung (Gebhardt 2009, S. 166 ff.).

2.2 Bindung als ein eigenständiges Motivationssystem

Auf einer ersten allgemeinen Bedeutungsebene kann der Bindungsbegriff definiert werden als „imaginäres Band, das in den Gefühlen einer Person verankert ist und das sie über Raum und Zeit hinweg an eine andere Person, die als stärker und weiser empfunden wird, bindet“ (Grossmann/Grossmann 2005, S. 71). Bindung wird hier als eine asymmetrische emotionale Beziehung zwischen zwei Individuen gekennzeichnet, bei der die eine Person eine große emotionale Bedeutung für die andere hat und deshalb nicht ersetzt werden kann.

Der Begriff der Bindung ist also spezifischer definiert als der allgemeine Begriff der Beziehung und impliziert in der Pädagogik der Frühen Kindheit insbesondere die Dimensionen von Nähe, Gemeinschaft, Kontinuität und Asymmetrie im pädagogischen Verhältnis.

Bindung wird als *eigenständiges Motivationssystem* betrachtet, das sich weder aus dem Bedürfnis nach Nahrung noch aus dem Sexualtrieb ableitet. Das durch Bindung angestrebte Gefühlsziel ist demnach „Sicherheit“, nicht „Triebbefriedigung“. Als anthropologische Konstante bleibt das Bedürfnis nach Sicherheit über den Lebenslauf bestehen. So haben beispielsweise auch Paarbeziehungen Anteile von Bindungsqualität.

In der neueren Forschung unterscheiden einige Autoren weitgehend zwischen der *Sicherheitsfunktion* und der *Zuwendungsfunktion* von Bindung. Dahinter steht die These, dass Sicherheit auch ohne zwischenmenschliche Wärme gewährleistet werden könne (MacDonald 1992). Für Bowlby hingegen leitet sich die emotionale Zuwendung aus der Funktion von Bindungen ab, Sicherheit zu spenden. Das psychische Grundbedürfnis nach Bindung, also nach *Sicherheit und Zuwendung*, und die physiologischen Grundbedürfnisse nach Atmung, Wärme, Nahrung, Wohlbefinden (durch Sauberkeit) sowie Schlaf werden zwar als eigenständige, aber ineinander greifende Motivationssysteme des Kindes betrachtet. So entsteht das Gefühl der *Geborgenheit* erst durch die Befriedigung körperlicher Grundbedürfnisse *und* die Nähe zu vertrauten Bezugspersonen (Largo 2006, S. 102).

Die Evolutionsbiologie liefert hier die Erkenntnis, dass sich das Verhaltenssystem Bindung bei höher entwickelten Tierarten aus Zwecken der *Lebenserhaltung* ausbildet. Bei menschlichen Nachkommen

gestaltet sich die über Bindung hergestellte Nähe zu Bezugspersonen als besonders lang und andauernd, da diese im Vergleich zu allen anderen Säugetierarten zu einem außerordentlich frühen Entwicklungszeitpunkt geboren werden.

Im Anschluss an Adolf Portmann wird das Menschenbaby daher in der Anthropologie auch als *extrauterine Frühgeburt* und das erste Lebensjahr als *Zeit des sozialen Uterus* bezeichnet. Basale Körper- und Verhaltensfunktionen sind bei der Geburt noch nicht ausgebildet, sondern entwickeln sich bis zur vollständigen (lebenserhaltenden) Funktionsfähigkeit erst in einem langfristigen und komplexen Zusammenspiel von *Reifung* und *aktiver Erfahrungsbildung*.

Um seine Anlagen und (auch lebensnotwendigen) Potenziale verwirklichen zu können, bedarf der Mensch in seiner Entwicklung also zwingend sozialer und kultureller Bezüge sowie emotionaler Zuwendung, die über Bindungen sichergestellt werden. Wenn (gelingende) Bindungsbeziehungen somit *Versorgung*, *Schutz* und *psychische Sicherheit* gewährleisten, dann ist Vernachlässigung, das Gegenteil von Bindung, ein „System menschlichen Verschleißes“ bzw. die Verschüttung einer „großen anthropologischen Möglichkeit“ zu starken und affektiv verankerten Sorgebeziehungen zwischen Individuen (Grossmann 2004, S. 24; Hassenstein 1977, S. 56).

Ein Mangel an Geborgenheit und Zuwendung führt zu kognitiven, emotionalen oder auch zu physischen Schäden, wie es insbesondere die Fälle von Kindesmisshandlung dramatisch zeigen, in denen Kindern in Verliesen eingekerkert vegetieren.

2.3 Der Zusammenhang von Bindungsverhalten und Fürsorgeverhalten

Bindungsbereitschaft und Bindungsverhalten werden evolutionsbiologisch als genetisch verankerte Verhaltensprogramme beschrieben, die an die unterschiedlichen Lebensbedingungen einer Art angepasst sind. Im Unterschied zu Herden- und Fluchttieren erfolgt der Bindungsaufbau beim Kind nicht in zeitlich begrenzten, einzelnen Phasen, sondern vollzieht sich kontinuierlich über vielfältige Interaktionen mit denjenigen Personen, die seine körperlichen und psychischen Bedürfnisse ebenso kontinuierlich wie verlässlich befriedigen (Largo 2006, S. 128).

Bindungsfähigkeit wird als soziale Vorangepasstheit und Ausgangspunkt von Sozialisation verstanden (Hopf 2005, S. 27 f.). Bindungsbeziehungen sind daran erkennbar, dass beispielsweise bei Angst typische Bindungsverhaltensweisen wie Weinen, Anklammern, Nachfolgen und Protest beim Verlassenwerden aktiviert werden. Auch frühe soziale Kompetenzen – beispielsweise die Vorliebe für die menschliche, speziell die mütterliche Stimme, die Präferenz für Gesichter, die frühe Fähigkeit, in Mimik und Gestik Gefühlsausdrücke und speziell die Zuwendungsbereitschaft der erwachsenen Bezugspersonen zu erkennen – stehen im Dienst der Herstellung und Aufrechterhaltung Sicherheitspendender Bindungen. Über die zunehmend bewusst eingesetzte Fähigkeit, selbst Interaktionen zu initiieren, dabei Kommunikationstechniken wie Blickkontakt und Lächeln anzuwenden sowie Bedürfnisse zu signalisieren, wird das schützende Fürsorgesystem der Bezugspersonen aktiviert. Die im aktuellen Diskurs über frühkindliche Entwicklung häufig einseitig hervorgehobene *Kompetenz* von kleinen Kindern sollte daher auf ihre existenzielle *Abhängigkeit* von Bezugspersonen rückbezogen werden.

Strittig ist bislang die Deutung der angeborenen Sozialkompetenz von Kleinstkindern vor dem Hintergrund des natürlichen Selektionsdrucks, der phylogenetisch auf ihnen lastet. In der klassischen Bindungsforschung wird aus der universellen Bindungsbereitschaft des Kindes und der gegenseitigen Anpassung der Verhaltenssysteme von Kind und Bezugspersonen auf eine tendenzielle *Umweltstabilität* insbesondere der mütterlichen Zuwendung geschlossen. Trifft dieser Schluss zu, waren „im Laufe der Evolution misshandelnde und vernachlässigende Mütter wohl immer die Ausnahme gewesen“ (Schleidt 1999, S. 693).

Neuere evolutionsbiologisch orientierte Forschungsperspektiven dagegen beschreiben das Verhältnis zwischen der mütterlichen Bezugsperson und dem Kind als weitaus spannungsreicher. In dieser *Post-Bowlbyschen-Denkweise* werden auch Interessenkonflikte zwischen Mutter und Kind berücksichtigt, ebenso wird argumentiert, dass Mütter menschheitsgeschichtlich beim Aufziehen ihrer Kinder Ressourcen und Risiken mit Blick auf deren Überlebenswahrscheinlichkeit abgewogen haben. Aus dieser Sicht wird gefolgert, dass Babys ihre soziale Interaktionskompetenz dazu einsetzen, um der Mutter und anderen

Bezugspersonen zu gefallen. Säuglinge sind für Sarah Hrdy daher vor allem „Mütterexperten“. Sie evozieren durch ihr niedliches Aussehen (Kindchen-Schema) und ihre Interaktionen Zuwendung, Unterstützung, Schutz und Anregung, weshalb menscheitsgeschichtlich von einer Umweltvariabilität der mütterlichen Zuwendung auszugehen sei (Hrdy 2002, S. 446).

In Anbetracht dieses phylogenetischen Erbes lösen auch heute noch zu früh geborene, nicht ohne medizinisch-apparative Hilfe lebensfähige Kinder das mütterliche Fürsorgesystem weniger verlässlich aus als voll ausgetragene Kinder. In der Vermittlung der verschiedenen Forschungsmeinungen lässt sich sagen, dass bei Erwachsenen offenbar eine *genetische Prädisposition* besteht, Kinder zu pflegen, für ihr Wohlbefinden zu sorgen, ihre Grundbedürfnisse zu befriedigen und ihre Entwicklung zu begleiten. Dieses intuitive Elternverhalten nimmt in komplexen und störanfälligen Interaktionen mit dem Kind Gestalt an (Papoušek/Papoušek 1987). Störvariablen sind beispielsweise negative Lebensumstände, psychische Erkrankungen oder ein unsicher-verwickelter Bindungshintergrund bzw. gestörte Bindungserfahrungen der Bezugsperson. Bindungsverhalten und Fürsorgeverhalten sind also zugleich *Potenziale* und *Aufgaben* der menschlichen Entwicklung (Liegle 2006, S. 40).

2.4 Klassifizierung von Bindungstypen

John Bowlby vertritt die These, „dass Unterschiede in der Art und Weise, wie sich solche Bindungen entwickeln, [...] im wesentlichen bestimmen, ob eine Person psychisch gesund aufwächst oder nicht“ (Bowlby 1995, S. 20). Mary Ainsworth unterscheidet zwischen der *sicheren*, *unsicher-vermeidenden* und *unsicher-ambivalenten Bindungsqualität* (Ainsworth 1964/2003); diese Einteilung wird später um den Typ der *desorganisierten* Bindung erweitert. Die Qualität der Bindung wird auf das Ausmaß zurückgeführt, in dem die Bezugsperson als *Sicherheitsbasis* wahrgenommen wird.

In der sogenannten *Fremden Situation* – einem weltweit replizierten Experiment – können die verschiedenen Bindungsqualitäten festgestellt werden: Zwölf Monate alte Kinder werden hier von ihren Müttern in ein interessantes, aber unvertrautes Spielzimmer gebracht. Das Bindungsverhalten konkurriert in der *Fremden Situation* mit dem ebenfalls stimulierten

Explorationsverhalten, einem ebenso lebenswichtigen wie komplementären Verhaltenssystem. Der Versuchsablauf ist durch die sukzessive Erhöhung von Unsicherheit gekennzeichnet. War die Mutter in der *Fremden Situation* anfangs anwesend, wird die Spannung erhöht, indem sie den Raum verlässt, wieder zurückkehrt, den Raum erneut verlässt und eine fremde Person hinzukommt. Die unterschiedlichen Reaktionen der Kinder dienen dabei zur systematischen Klassifizierung der verschiedenen Bindungsqualitäten.

Die als *sicher gebunden* eingestuften Kinder nutzen in dem Experiment der *Fremden Situation* die Mutter als Sicherheitsbasis zur Exploration. Sie zeigen Kummer und protestieren, wenn die Mutter den Raum verlässt und begrüßen sie bei ihrer Wiederkehr freudig, um beruhigt wieder ihr Spiel aufzunehmen. Die fremde Person wird nicht als Trost oder Schutz spendende Person, sondern als Spielpartner wahrgenommen.

Dagegen zeigen *unsicher-vermeidend* gebundene Kinder äußerlich keinen Kummer, wenn die Mutter den Raum verlässt, tatsächlich lässt sich aber mit der Ausschüttung des Hormons Cortisol ein Indikator für Stress nachweisen. Auf die Rückkehr der Mütter reagieren diese Kinder kaum; sie wirken resignativ und ziehen sich emotional zurück. Dies kann als Bewältigung abweisenden Elternverhaltens gedeutet werden. Um die Beziehung nicht zu gefährden, verbergen diese Kinder ihre negativen Emotionen.

Die *unsicher-ambivalent* gebundenen Kinder explorieren insgesamt wenig und sind massiv verunsichert, wenn die Mutter den Raum verlässt. Ausgeprägtes Bindungsverhalten mischt sich mit aggressiv-abwendendem Verhalten. Dieses Bindungsmuster wird mit inkonsistentem Elternverhalten in Verbindung gebracht.

Desorganisierte Kinder lassen kein konsistentes Verhalten in dem Experiment der *Fremden Situation* erkennen. Die Mutter scheint den Kindern nicht das Gefühl von Sicherheit zu vermitteln, sondern Angst auszulösen, was auf Deprivation oder Misshandlung schließen lässt (Ahnert 2010, S. 50 ff.; Grossmann/Grossmann 2005, S. 81 ff.; Hopf 2005, S. 48 ff.).

In zahlreichen Untersuchungen erhärtete sich die These von Mary Ainsworth, dass die *Feinfühligkeit* der Bezugspersonen für den Aufbau sicherer Bindungen maßgeblich ist. Das Konstrukt Feinfühligkeit umfasst die Aufmerksamkeit gegenüber dem Kind, die Wahrnehmung, empathische Deutung sowie adäquate

und prompte Reaktion auf seine Gefühle und Bedürfnisse. Ein Beispiel für ein signalisiertes Bedürfnis des Säuglings ist der so genannte „Kontaktruf beim Aufwachen“. Die feinfühligke Mutter erwidert diesen Ruf intuitiv, worauf der nun beruhigte Säugling diesen Laut nicht wiederholt (Hassenstein 1977, S. 60).

Feinfühligkeit gilt zwar als Schlüsselvariable für den Aufbau sicherer Bindungen, sie ist jedoch mit anderen Einflussfaktoren auf die Bindungsqualität in Beziehung zu setzen. Allgemein wird dabei zwischen *sozialen* und *psychischen* Faktoren unterschieden. Statistisch zeigt sich einerseits eine Korrelation mit der sozioökonomischen Situation der Familie:

„Mütter, die unter besonders schwierigen ökonomischen und sozialen Bedingungen leben, haben häufiger als andere unsicher gebundene Kinder, was durch ungünstige Betreuungsverhältnisse außerhalb der Familie noch verstärkt werden kann“ (Hopf 2005, S. 80).

Andererseits finden sich Belege für signifikante Auswirkungen des Bindungshintergrundes der Bezugsperson auf die Qualität ihres feinfühligke Verhalten. So zeigt eine Metaanalyse zahlreicher Forschungen, dass die verinnerlichte Bindungserfahrungen erwachsener Bezugspersonen nicht nur deren feinfühligke Verhalten steuern, sondern auch zentral die Beständigkeit und Verlässlichkeit der liebevollen Fürsorge beeinflussen (Suess/Burat-Hiemer 2009, S. 79).

Insgesamt machen die Forschungen deutlich, dass das kindliche Verhalten unumgänglich auf *Responsivität* (Beantwortung/Resonanz durch Bezugspersonen) angewiesen ist: Je jünger ein Kind ist, desto stärker ist es auf eine externe Regulierung seines Erlebens und Verhaltens angewiesen, je älter es wird, desto mehr muss es in seinen Autonomiebestrebungen wahrgenommen und unterstützt werden. Feinfühligke Verhalten passt sich also der Entwicklung des Kindes an. Dabei wird in der Forschung zwischen verschiedenen Ausprägungsgraden feinfühligke Verhaltens unterschieden. In Längsschnittstudien zeigte sich, dass bereits eine *hinreichende Feinfühligkeit* bzw. eine *hinreichend gute Bezugsperson* den Aufbau einer sicheren Bindung ermöglicht (Suess/Burat-Hiemer 2009, S. 76).

Weiterer Forschungsbedarf besteht zur Rolle des Lebensalters im Kontext von Bindung und Fürsorge. So müsste genauer beschrieben und analysiert werden, was beispielsweise Feinfühligkeit im Umgang mit einem einjährigen und einem fünfjährigen Kind bedeutet.

Nach John Bowlby verarbeitet ein Kind seine Interaktionserfahrungen zu sogenannten *inneren Arbeitsmodellen*. Diese repräsentieren das eigene Verhältnis zu den Bezugspersonen kognitiv und emotional; hieraus werden Erwartungen über die Reaktion auf die Bekundung von Bindungs- und Explorationsbedürfnissen abgeleitet. Innere Arbeitsmodelle beziehen sich in der klassischen Bindungsforschung auf Vertrauen, Sicherheit und Stressregulation. Ein wünschenswertes verinnerlichtes (internales) Arbeitsmodell vermittelt dasjenige psychische Erleben, das Erikson *Urvertrauen* nennt (Erikson 1966, S. 63). Analog beschreiben Karin und Klaus E. Grossmann Bindungssicherheit als Gewissheit, dass „die Bindungsperson [...] prinzipiell verfügbar (ist) und bereit zu reagieren und zu helfen, wenn es gewünscht wird und – komplementär – man [...] selbst eine im Grunde liebenswerte und wertvolle Person (ist), die es verdient, daß man ihr hilft“ (Grossmann/Grossmann 2005, S. 72). Über interne Arbeitsmodelle wirkt sich so die Qualität der Beziehungserfahrungen auf die Entwicklung psychischer Charakteristika aus.

2.5 Bindung als Voraussetzung von kognitiver Entwicklung – Der Zusammenhang von Bindung und Exploration

Die *entwicklungslogische Verzahnung von Bindungs- und Explorationsverhalten* ist somit empirisch gut bestätigt: Erst auf Basis einer sicheren Bindung und eines entsprechenden inneren Arbeitsmodells wird das Explorationssystem eines Kindes voll aktiviert. In der Folge kann es sein geistiges Potenzial optimal ausnutzen. Bindung erscheint in diesem Zusammenhang als *Voraussetzung* von kognitiver Entwicklung, insofern die Bindungsperson als sichere Basis für *Selbstbildungsprozesse* fungiert („sichere Exploration“). Das Kind muss sich bildlich gesprochen emotional und kognitiv gewiss sein, in den sicheren Hafen zurückkehren zu können, wenn es seine soziale und materielle Mit- und Umwelt erkundet.

Dieses antithetische Beschreibungsmuster von Bindung und Exploration, mithin von *Nähe* und *Distanz*, avancierte als „Zirkel der Bindungssicherheit“ zum Grundaxiom des gesamten Forschungsfeldes. Explorationsverhalten und damit vermittelt Autonomiefähig-

keit wird als Funktion von Bindungssicherheit vorgestellt (Ahnert 2010, S. 44; vgl. auch Bowlby 1995, S. 21).

Das Verhältnis von Bindung und Exploration ist eingebettet in ein höchst dynamisches, komplexes und interindividuell differentes Interaktionssystem zwischen Kind und Bezugsperson(en), das entwicklungsbedingt kontinuierlich neu ins Gleichgewicht gebracht werden muss. So nimmt das Bedürfnis nach Exploration und damit verbunden der Wunsch nach Handlungswirksamkeit und Selbstständigkeit durchschnittlich im Alter von zwei bis drei Jahren plötzlich rasant zu. Margret Schleidt spricht von einem „Selbstständigkeitsschub“, der die Regulierung des Zusammenhangs von Bindung und Exploration in besonderer Weise herausfordert (Schleidt 2001, S. 103). Die nun gehäuft auftretenden eigenständigen Willensbekundungen hängen mit diesem Bestreben zusammen, Dinge zunehmend selbstständig zu tun und mithin auch die Grenzen des eigenen Einflusses auszuloten.

Die Feinfühligkeit der Bezugspersonen als wichtigster Faktor im Aufbau von Bindungssicherheit und korrelierter Erkundungsfreudigkeit zeigt sich hier in einem *autoritativen Erziehungsstil*, der einerseits dem Kind entwicklungsangemessene Verhaltensgrenzen setzt und ihm andererseits einen geschützten Freiraum für die Umsetzung seiner Explorationsbedürfnisse, Wünsche und Interessen lässt. Aus Sicht der Entwicklungsvorstellung der Bindungstheorie erfährt das Kind auf diese Weise, „dass die Eltern zwar letztlich entscheiden, aber ihm in diesem Rahmen Freiraum zubilligen und seine Selbstständigkeit fördern. Für das Kind sind Eltern, die Grenzen bestimmen können, gleichzeitig auch stark. Von starken Eltern beschützt zu sein, ist etwas sehr Wichtiges gerade auch in der Phase der beginnenden Eroberung der Welt“ (Schleidt 2001, S. 103).

Diese grundlegende Theorieaussage der klassischen Bindungsforschung wird nicht nur durch experimentelle Beobachtungen in der *Fremden Situation* bestätigt (vgl. Kapitel 2.4), sondern in zahlreichen empirischen Forschungsdesigns, darunter auch Längsschnittuntersuchungen. So verdeutlichen etwa die bei Irene Herzberg referierten Studien, dass kindliche Akteurskompetenzen auf der stabilen Beziehung der Kinder zu ihren Bezugspersonen beruhen. Ungeachtet der heute zu Recht in der Kindheitsforschung sowie in der Erziehungspraxis betonten Eigenständigkeit von Kindern sei nicht zu verkennen, „wie stark ihre Tätig-

keiten gebunden sind an das, was in ihrem Elternhaus (vor)gelebt wird“ (Herzberg 2001, S. 79). Zwar baut sich das Kind als Person von Anfang an selbst auf, dies ist jedoch nur in *sozialen Zusammenhängen* möglich.

Auch Negativbeispiele zeigen eindringlich die Bedeutsamkeit von Bindungen für die Aktivierung des Explorationsverhaltens als Motor der kognitiven Entwicklung. Besonders dramatisch sind die Beobachtungen aus der Hospitalismusforschung, die nicht nur körperliche, soziale und emotionale, sondern auch kognitive Beeinträchtigungen bei Deprivation aufzeigen, die bis hin zu einer sekundären, also erworbenen Behinderung reichen (Brazelton/Greenspan 2008, S. 12 ff.).

2.6 Vom Mutterzentrismus zum System von Bindungspersonen

In der traditionellen Bindungstheorie erwartete man eher von der leiblichen Mutter als von anderen Personen, sich hingebungsvoll den Bedürfnissen des Kindes anzupassen. Deutlich wird dies in einem Gutachten zur Bedeutung primärer Bezugspersonen, das John Bowlby im Auftrag der Weltgesundheitsorganisation erstellte. Darin äußert er, dass sich Muttererwerbstätigkeit und Fremdbetreuung negativ auf Kinder auswirkten (Bowlby 1952). Die Annahme, das kleine Kind könne nur *eine* tiefe emotionale Beziehung entwickeln (*Monotropieprinzip*), führte im Übrigen zur Vernachlässigung des Vaters als Bindungsfigur, und obgleich Bowlby seine These später relativierte, hinterließ sie einen langen Nachhall. So war die deutsche bindungstheoretische Fachdiskussion der 1950er- und 1960er-Jahre durch massive Vorbehalte gegenüber der öffentlichen Kleinkinderziehung gekennzeichnet. Dies zeigte sich beispielsweise in einer verzerrten Interpretation der Hospitalismus-Studien von René Spitz, in denen kognitive, emotionale und somatische Entwicklungsrückstände bei sechs- bis achtmonatigen Kindern festgestellt wurden, die über mehrere Monate von ihren Müttern getrennt in Säuglingsheimen untergebracht werden mussten. In völlig unzulässiger Analogie mussten diese Studien zur *Mutterdeprivation* herhalten, um *Muttererwerbstätigkeit* zu kritisieren (Paterak 1999).

Im Zuge der Individualisierung junger Mütter und durch den Bedarf an (weiblichen) Arbeitskräften stieg

in den 1970er-Jahren das Interesse an differenzierten Forschungen zu den Auswirkungen von Fremdbetreuung. Wie Heike Paterak zeigt, war eine „Verabsolutierung der Mütter im Sozialisationsprozess“ nicht länger aufrechtzuerhalten, da ihre zeitliche Abwesenheit als nur eine von vielen Variablen relativiert werden konnte, die den Entwicklungsprozess von Kindern beeinflussen. Forschungen zur Tagesmutterbetreuung verwiesen zudem erstmals auf die Bedeutung der Qualifikationsmerkmale von Betreuungspersonen. Eine gute pädagogische Qualität ließ sogar *Chancen* für Jungen und Mädchen aus sozial benachteiligten und bildungsfernen Familien erkennen (Paterak 1999, S. 193).

Auch die groß angelegte *Study of Early Child Care*, die in den 1990er-Jahren vom US-amerikanischen *National Institute of Child Health and Human Development* (NICHD) durchgeführt wurde, konnte bei 15 Monate alten Kindern keinen Zusammenhang zwischen Müttererwerbstätigkeit, Fremdbetreuung und der Qualität der Mutter-Kind-Bindung feststellen. Demnach wird bei der Tagesbetreuung die „Wahrscheinlichkeit einer unsicheren Bindung nicht erhöht, wenn diese nicht bereits zuvor durch eine wenig sensible Mutter-Kind-Interaktion erhöht war“ (Datler u.a. 2002).

Diese Forschungsbefunde trugen entscheidend dazu bei, dass sich die Bindungsforschung von der Exklusivität der Mutterrolle der *multiperspektivischen Analyse der gesamten Beziehungskonstellationen* von Kindern zuwandte. Auf der Ebene kulturanthropologischer *Grundlagenforschungen* konnte kein *Urbild* der Kinderbetreuung in heute noch archaisch lebenden Kulturen gefunden werden. Vielmehr fand man multiple Betreuungspraxen, in denen die *biologische Mutter* zwar eine *zentrale*, aber *keine exklusive* Rolle spielt. Das Zusammenleben in der Gemeinschaft erforderte aus dieser Perspektive seit jeher einen flexiblen Umgang mit der Betreuungsfrage. Diese Erkenntnis korrespondiert mit der Möglichkeit, Bindungsbeziehungen unabhängig vom biologischen Kind- und Elternschaftsverhältnis auszubilden (Ahnert 2010; Hrdy 2002).

Mit Blick auf das Beziehungsgefüge des Kindes richteten sich *aktuelle Forschungstendenzen* auch auf die Vater-Kind-Bindung im westlichen Kulturraum. Die *Vaterforschung* wendet den Blick von der Intimität der Mutter-Kind-Dyade zum triadischen System Vater –

Mutter – Kind. Untersucht werden die Besonderheiten des väterlichen Fürsorgeverhaltens. Die Studien von Karin Grossmann u.a. zeigen, dass dieses durch die intensive Stimulierung und Herausforderung des Kindes im gemeinsamen Spiel sowie beim Erkunden und Problemlösen gekennzeichnet ist. Qualitäten der väterlichen Zuwendung im Spiel liegen demnach in einer gewährenden und einer herausfordernden Komponente: In der Spannung von aktivem Fördern und vertrauensvollem Gewähren werden Entwicklungsfortschritte des Kindes in Richtung selbstständiger Problemlösung evoziert und unterstützt (Ahnert 2010, S. 86; Grossmann u.a. 2002).

Im geteilten Betreuungsfeld erweitert sich das Gefüge der Bezugspersonen des Kindes. Krippen und Kindergärten gehören heute zum selbstverständlichen Bestandteil der frühkindlichen Sozialisation und gelten als Einrichtungen der Erziehung, Betreuung und Bildung. Gefragt wurde daher, ob auch pädagogische Beziehungen in der öffentlichen Erziehung als Bindungsbeziehungen beschrieben werden können. Zahlreiche Studien haben diesbezüglich gezeigt, dass Beziehungen von Kindern mit Tagesmüttern und Erzieherinnen bindungsspezifische Eigenschaften aufweisen. Nach Lieselotte Ahnert ist empirisch bestätigt, dass für Aufbau und Aufrechterhaltung dieser Bindungsbeziehung nicht nur ein familienähnlich kindzentriertes, sondern auch ein empathisch gruppenbezogenes Verhalten von Erzieherinnen und Erziehern entscheidend ist. Erst das Zusammenspiel von individueller Zuwendung und empathischer Ausrichtung auf die Gesamtgruppe vermittelt Kindern demnach das Gefühl von Sicherheit (Ahnert 2008, S. 267 f.).

3 Bindung als zentrale Bedingung kognitiver Entwicklung – Interdisziplinäre Forschungsperspektiven

Bisher wurde deutlich, dass das Bindungs- und Explorationsverhalten von Kindern auf die Beantwortung bzw. Resonanz durch die erwachsene Bezugspersonen angewiesen ist. *Bindung* ist somit grundlegend für *Bildung* – Bildung klassisch verstanden als Entfaltung der Möglichkeiten und Potenziale eines Individuums in aktiver Auseinandersetzung mit seiner sozialen und materiellen Umwelt mit dem Ziel, einen individuellen Welt- und Selbstbezug im Denken, Fühlen und Handeln zu entwickeln. Diesem Zusammenhang wird im Folgenden weiter nachgegangen.

Ausgehend von einem erweiterten *Bindungsbegriff*, der nicht nur die *Sicherheits- und Zuwendungsfunktion*, sondern darüber hinaus auch die *didaktische Funktion* von Bindungen in der Übermittlung von Kultur umfasst, werden interdisziplinäre Perspektiven auf den Nexus von Bindung und kognitiver Entwicklung rekonstruiert, die insbesondere im Rahmen der theoretischen Grundlegung frühkindlicher Bildung und Erziehung als zentral erachtet werden.

3.1 Explorationsunterstützung als Aufgabe von Bindungsbeziehungen

Die Thesen der klassischen Bindungstheorie zum Nexus von Bindung, Fürsorge und Exploration haben eine große Überzeugungskraft. Sie sind mittlerweile so stark in die Kultur eingegangen, dass sie zum Common Sense von Eltern und professionellen Pädagogen gehören. Der *reduzierte Fokus auf die Sicherheits- und Zuwendungsfunktion* von Bindung bedingt jedoch ein verkürztes Verständnis von Exploration als *Selbstaneignung* von Wissen und Kultur. Berücksichtigt wird nicht, dass Kinder und Erwachsene in gemeinsamen Lernsituationen zu *Explorationsverbündeten* bzw. zu gemeinsamen *Entdeckern* und *Ko-Konstrukteuren* von Wissen und Wirklichkeit werden.

Das Konzept der Bindung betont zwar in vielerlei Hinsicht die soziale Existenz und Angewiesenheit des Menschen. Die *soziale und interaktive Seite des frühkindlichen Bildungsprozesses* bleibt in der klassischen Theorieanlage jedoch theoretisch und empirisch erstaunlich unterbestimmt. Aus didaktischer Perspektive ist daher die Frage interessant, wie das Explorationsverhalten, das dem frühpädagogischen Selbstbildungsgedanken entspricht, mit der als notwendig erachteten gezielten Unterstützung durch die Bezugspersonen in Verbindung gebracht werden kann.

Aus der frühpädagogischen Fachdiskussion ist hinlänglich bekannt, dass Selbstbildung nicht als Von-Selbst-Bildung misszuverstehen ist. So betont Gerd E. Schäfer nachdrücklich, dass *Selbstbildung* die *eigenaktive Weltaneignung* des Kindes *in sozialen Bezügen* meint. Entscheidend ist die soziale Vermittlung und sichere Rahmung der Erfahrungen durch die Bezugspersonen (Schäfer 2008). Die Schaffung einer sicheren Entwicklungsumwelt ist jedoch nur die eine wichtige bildungsfunktionale Dimension von Bindungen. Darüber hinaus aber betont Schäfer insbesondere die bildungsfunktional viel weitergehende aktive Unterstützung von Exploration und aktiver Erfahrungsbildung:

„Damit Erfahrungen bewusst werden und denkend genutzt werden können, braucht das Kind Menschen, die auf seine Erfahrungen eingehen, sie auf unterschiedliche Weise spiegeln und sie schließlich auch in Worte fassen. [...] Daraus ergibt sich, dass kleine Kinder für ihre Bildungsprozesse vertraute Menschen benötigen, die ihre frühen Erfahrungen mit ihnen teilen“ (Schäfer 2008).

In diesen Ausführungen werden Konturen eines *erweiterten Bindungsbegriffs* sichtbar, der gegenwärtig im internationalen wissenschaftlichen Diskurs entwickelt wird. So fordern beispielsweise Cathryn Booth u.a., in der Bindungstheorie stärker die eigenständige Bedeutung der *Unterstützung* von kindlicher Erkundung und Auseinandersetzung mit der Umwelt zu berücksichtigen. Auch sie betrachten nicht nur Sicherheit, Zuwendung und Stressreduktion, sondern auch *Explorationsunterstützung* als Eigenschaften von Bindungsbeziehungen (Ahnert 2010, S. 47). Diese funktionell differenzierte Sicht auf Bindung geht mit einer vielschichtigen Betrachtung des *feinfühligem Verhaltens* der Bezugspersonen einher. Der Blick richtet

sich dabei einerseits auf die Frage nach dem Verhältnis der verschiedenen Eigenschaften der Bindungsbeziehung, die sich nicht nur harmonisch ergänzen, sondern im konkreten erzieherischen Handeln auch in ein konfliktträchtiges Verhältnis treten können.

In diesem Zusammenhang wird hervorgehoben, dass *feinfühligkeitsbezogene Personen* den Kindern in *situativ angemessener Weise* sowohl Zuwendung, Sicherheit und Stressreduktion vermitteln als auch Explorationsunterstützung gewähren. Bei kleinen Kindern gerät das Bedürfnis nach Geborgenheit nicht selten mit dem Streben nach Selbstständigkeit in einen innerpsychischen Konflikt, der sich äußerlich u.a. in Trotzreaktionen entlädt. Bildungsbezogen (d.h. mit Blick auf die Balance von Bindung und Exploration) wird als eine feinfühligkeitsbezogene Erziehungsaufgabe beschrieben, das richtige Maß an Geborgenheit, aber auch an Zumutung und Gewährung von Selbstständigkeit zu finden (Ahnert 2010, S. 59 f.; Drieschner 2007b).

Wodurch aber ist eine *feinfühligkeitsbezogene Explorationsunterstützung* gekennzeichnet? Grundsätzlich wird auch hier die Vermittlung von emotionaler Sicherheit und Wohlbefinden hervorgehoben, insofern Kinder mit sicherer Bindung bekanntlich ein aktiveres Explorationsverhalten zeigen (vgl. Kapitel 2.6). Ausgehend vom spielerischen Charakter der Exploration wird zudem das feinfühligkeitsbezogene Spielen mit dem Kind als Form von Explorationsunterstützung vorgestellt (Drieschner 2010, S. 190 ff.).

Bei Vätern konnte ein besonders enger Zusammenhang zwischen *Spielefeinfühligkeit* und Bindungsaufbau festgestellt werden: Während die Qualität der Mutter-Kind-Bindung vor allem mit der feinfühligkeitsbezogenen Reaktion auf die Bindungssignale des Kindes korreliert, scheint sich die Vater-Kind-Bindung komplementär dazu eher aus der Qualität seiner Unterstützung der kindlichen Exploration zu entwickeln. Wie in verschiedenen Studien deutlich wurde (vgl. bei Grossmann/Grossmann 2005), begegnen *feinfühligkeitsbezogene Väter* ihren Kindern „als interessanter, weil andersartiger Interaktionspartner, der andere und oft aufregendere Dinge mit dem Kind macht als die Mutter [...]; als Herausforderer, der das Kind auffordert, Neues zu tun, das es sich ohne seine Hilfe nicht zutrauen würde; als Vermittler von Bereichen der Umwelt, die ohne seine sorgende Umsicht für das Kind zu gefährlich wären [...], als Vermittler von Spielen und Festivitäten der jeweiligen Kultur; als Lehrer und Mentor, um dem

Kind sein eigenes Können und Wissen zu vermitteln [...]“ (Grossmann/Grossmann 2005, S. 232).

Zu bedenken ist, dass diesen Studien die klassische geschlechtsspezifische Rollenteilung zugrunde liegt, wonach Mütter den Großteil der Betreuungsleistungen erbringen – somit auch für die emotionale Grundversorgung der Kinder zuständig sind – und sich Väter eher auf die spielerische Interaktion beschränken. Dementsprechend wären weiterführende Studien wünschenswert, die insbesondere den gesellschaftlichen Wandel des Rollenverhaltens berücksichtigen.

Allgemein zeigen sich Indikatoren von Spielefeinfühligkeit in der Fähigkeit der erwachsenen Bezugsperson, den Spielfluss nicht zu unterbrechen, auf die Wünsche des Kindes einzugehen, das Kind angemessen kognitiv anzuregen, es bei Herausforderungen im Spiel ohne vorwegnehmende Hilfe zu unterstützen, sodass es einen Erfolg als eigene Leistung zuschreiben kann. Solchermaßen geprägte Spielsituationen sind insgesamt durch ein *kooperatives* Handeln gekennzeichnet.

Längsschnittuntersuchungen zeigen deutlich auf, dass sich die feinfühligkeitsbezogene Unterstützung und Herausforderung von Kindern im Spiel bis hin zum 22. Lebensjahr positiv auf die Bindungsentwicklung, auf Konzepte von Freundschaft und Partnerschaft sowie auf das Selbstvertrauen auswirken (Grossmann/Grossmann 2005).

Die zentrale Erkenntnis dieser Forschungen besteht darin, dass Kinder sowohl die *Sicherheit der Bindung* als auch der *Exploration* brauchen, die sich aus einer feinfühligkeitsbezogenen Resonanz auf ihr Sicherheits- und Zuwendungsbedürfnis sowie aus einer feinfühligkeitsbezogenen Herausforderung im Spiel ergeben. Diese Bindungseigenschaften müssen von der Bezugsperson ausbalanciert bzw. von verschiedenen Bindungspersonen in unterschiedlicher Gewichtung repräsentiert werden. Im Anschluss an diese Erkenntnisse und Beschreibungsmuster wird – übertragen auf die Situation in Krippe und Kindergarten – in der Frühpädagogik professionspolitisch argumentiert, dass die *Erzieherinnen-Kind-Bindung* einerseits eine sicherheits- und zuwendungsorientierte, andererseits aber auch und vor allem eine explorativ-kognitive Dimension umfassen muss. Gefordert wird, dass Erzieherinnen-Kind-Bindungen stärker noch als familiäre Bindungen die Aufforderung zu und die Begleitung von Explorationsprozessen in das Zentrum der frühpädagogischen

Beziehungsgestaltung rücken (Ahnert 2010, S. 246 ff.; Becker-Stoll 2008, S. 121 f.; Ahnert 2007, S. 31 ff.).

Eine solche Beziehungsqualität entspricht dem gesetzlich verankerten Bildungsauftrag der Elementarpädagogik sowie dem professionellen Selbstverständnis von Erzieherinnen und Erziehern als anregende und begleitende Personen von Selbstbildungsprozessen. Um theoretisch und empirisch zu erfassen, in welchen Formen sich Bildungsprozesse interaktiv vollziehen, scheint jedoch das begriffliche Inventar der Bindungstheorie allein nicht auszureichen. Ziel ist es demnach, die Bildungsbedeutsamkeit kooperativer Explorationssituationen differenzierter zu begreifen. Daher wird im Folgenden an Forschungen aus der evolutionären Anthropologie und der empirischen Säuglings- und Kleinkindforschung zum Phänomen gegenseitigen Verstehens und geteilter Aufmerksamkeit angeschlossen.

3.2 „Geteilte Aufmerksamkeit“ und „sustained shared thinking“ in Bindungsbeziehungen

Von besonderem Interesse für eine beziehungsorientierte frühpädagogische Didaktik ist das *Dreiecksverhältnis* zwischen dem *Kind*, der *Bezugsperson* und dem *Gegenstand der Interaktion*. Dieser bisher nicht näher bestimmte Fokus spielt in Forschungen zur geteilten Aufmerksamkeit eine zentrale Rolle. Insofern könnte dieser Ansatz eine wichtige Perspektive sein, wenn es im Sinne einer frühpädagogischen Beziehungsdidaktik darum geht, Verbindungslinien zwischen Bindungs- und Kognitionsforschung zu ziehen.

Der evolutionäre Anthropologe Michael Tomasello betrachtet die *geteilte Aufmerksamkeit* als Motor der kognitiven Entwicklung (2006). Kinder zeigen schon sehr früh ein genuines Interesse, ihre Erfahrungen mit ihren Bezugspersonen zu teilen; über die Resonanz der Erwachsenen erhalten sie wichtige Impulse für ihre Entwicklung.

Geteilte Aufmerksamkeit setzt elementar voraus, den anderen als ähnliches Wesen wahrzunehmen. Der experimentelle Befund, dass bereits Neugeborene die menschliche Stimme und ab circa drei Monaten auch das menschliche Gesicht gegenüber anderen akustischen und optischen Reizen präferieren, deutet darauf hin, dass sie Menschen als Menschen wahrneh-

men können. Demnach verfügen bereits Neugeborene auch über eine Vorstellung von ihrer eigenen Existenz und Zugehörigkeit zur Welt. Ein erstes Gefühl von Intentionalität, Kausalität und Selbstwirksamkeit entsteht, wenn vertraute Bezugspersonen feinfühlig auf Wünsche und Bedürfnisse des Kindes reagieren (Greenspan/Benderly 1997, S. 46).

Dieses *basale Selbsterleben* geht nach Daniel Stern mit dem voll ausgeprägten Unterscheidenkönnen von sich und anderen ab dem zweiten Lebensmonat in ein eigenständiges Persönlichkeitsempfinden über. Der Säugling agiert jetzt zielgerichtet, indem er beispielsweise gezielt nach Gegenständen greift. Stern sieht darin eine intentionale, also mit einem Willensgefühl begleitete Aktivität und spricht von der „*Empfindung eines Kernselbst*“.

Zwischen dem vierten und dem sechsten Lebensmonat bildet sich die Fähigkeit zur Objektpermanenz heraus, welche die Voraussetzung für die Entwicklung innerer Modelle von sich und anderen Personen bildet.

Ab dem neunten Lebensmonat differenziert sich das kindliche Selbst weiter aus, indem es nun zwischen eigenen psychischen Zuständen und denen von anderen Personen unterscheiden kann. In dieser Phase des Empfindens eines *subjektiven Selbst* sieht Daniel Stern den *ontogenetischen Ursprung von Intersubjektivität und Empathie*. Das Kind versteht, dass das Erleben anderer nicht mit den eigenen Gefühlen identisch ist (Stern 2000).

Die entwicklungspsychologische Voraussetzung hierfür ist (nach Tomasello) die genetisch gestützte, aber erst im Rahmen von Bindungsbeziehungen realisierte Fähigkeit, andere Personen als *intentionale Akteure wie sich selbst* zu verstehen und deren Motivation, Absicht und Aufmerksamkeit bei der eigenen Handlungsplanung zu berücksichtigen. Solche Verstehensprozesse beruhen auf einer Analogie zum eigenen Selbst:

In den ersten sieben bis acht Monaten erlebt das Kind sich selbst – und damit auch andere – als Lebewesen mit einer Handlungswirksamkeit. Erst wenn es sich bewusst als intentional erfährt, indem es beispielsweise zur Erreichung eines Handlungszwecks zwischen verschiedenen Mitteln auswählen kann, dann versteht es andere Personen auch so (Tomasello 2006, S. 100 f.). Diesen qualitativen Entwicklungsschritt nennt Tomasello „*Neunmonatsrevolution*“. Zwar verstehen alle Primaten relationale Kategorien (vor allem im sozialen Bereich) und sind intentionale

und kausale Wesen, die Interpretation der Welt in intentionalen und kausalen Bezügen ist jedoch eine spezifisch menschliche Fähigkeit. Dieser Unterschied ist insofern gravierend und folgenreich, als er die Möglichkeit *kulturellen Lernens von und durch Erwachsene* eröffnet (Tomasello 2006, S. 27).

Das erwachende Verstehen der Bezugspersonen als intentionale Akteure ab dem neunten Monat spiegelt sich in vermehrt auftretenden Situationen *gemeinsamer Aufmerksamkeit*, denen eine besondere Bedeutung für die kognitive Entwicklung beigemessen wird. Das bisher dyadisch geprägte Interaktionssystem zwischen Bezugsperson und Kind lässt sich nun um die gemeinsame Perspektive auf etwas *Drittes* erweitern. Das kleine Kind kann zunächst dem Blick vertrauter Erwachsener folgen, bevor es dann im Alter von 13 bis 15 Monaten deren Aufmerksamkeit selbst in eine bestimmte Richtung lenkt. Indem das Kind beispielsweise erst auf einen Gegenstand zeigt und dann die Mutter ansieht, diese dann freundlich und aufmunternd zurückblickt, macht das Kind nicht nur eine rein individuelle und unmittelbare Erfahrung mit dem Gegenstand, sondern „eine Erfahrung des Gegenstandes in seiner sozialen Einbettung durch die Mutter“ (Schäfer 2008, S. 8). Somit bedingt die soziale Einbettung die emotionale Färbung des Lernens mit dem bekannten engen Zusammenhang zwischen positiven Gefühlen, Explorationstätigkeit und Lernerfolg (vgl. Kapitel 3.3).

In der geteilten Aufmerksamkeit spielt nicht nur die *emotionale*, sondern auch die *kognitive Resonanz* auf die Erfahrungen des Kindes eine Rolle, z.B. durch erklärende Kommentare. Beides dient dem Kind dazu, sich seiner Erfahrungen *bewusst* zu werden, sie zu *benennen*, zu *deuten* und *einzuordnen*. Szenen geteilter Aufmerksamkeit können insofern als Schlüssel für das sukzessive Eindringen des Kindes in die Sinn- und Bedeutungszusammenhänge sowie in die Symbolsysteme (s)einer Kultur gelten. Eine zentrale Bedeutung misst Michael Tomasello in diesem Zusammenhang dem *Lernen durch Imitation* zu, das er als Grundform kulturellen Lernens versteht.

Obgleich bereits Neugeborene in beschränktem Ausmaß einfache Körperbewegungen, beispielsweise Mundstellungen, nachahmen können, kommt imitatives Lernen erst ab dem neunten Monat zu seiner eigentlichen Entfaltung. Wenn ein Kind in einer gemeinsamen Spielsituation eine Handlung bei anderen

beobachtet, kann es zunehmend zwischen der ihr zugrunde liegenden Intention und den eingesetzten Mitteln unterscheiden.

Kulturelles Lernen konzentriert sich demnach „auf intentionale Phänomene, bei denen ein Organismus das Verhalten eines anderen oder dessen Perspektive auf etwas Drittes übernimmt“ (Schäfer 2008, S. 72); es umfasst darüber auch das Verständnis „der intentionalen Dimension von Artefakten“, d.h. von kulturell manifestierter Intention und Wissen. Das Verstehen von Intentionen ermöglicht zudem kooperatives Verhalten, wodurch sich die Qualität gemeinsamer Aktivitäten von Kind und Bezugsperson erhöht. Hier imitiert das Kind also zunehmend nicht das äußere Verhalten des Spielpartners, sondern die Absicht dahinter.

In der Erschließung der Intentionalität einer beobachteten Handlung bzw. eines Artefaktes liegt auch der ontogenetische Ursprung des Verständnisses von Kontingenz, d.h. von Möglichkeitsspielräumen für funktional modifizierte oder äquivalente Handlungsmittel. So gehen bereits kleine Kinder kreativ mit kulturellen Artefakten um. Je älter Kinder werden, desto interessanter wird die Erprobung eigener kognitiver Strategien, um Absichten zu erreichen. Imitation ist demnach nicht nur äußerliches Nachahmen von Verhalten, sondern hat eine reflexive und innovative Komponente, auf der *die kumulative kulturelle Evolution* beruht.

Die zentrale Bedeutung geteilter Aufmerksamkeit wird besonders beim Erwerb kultureller Symbolsysteme wie der Sprache erkennbar. Für Michael Tomasello ist die semiotische Unterscheidung zwischen einem sprachlichen Zeichen und seiner Referenz in der Wahrnehmungswelt nicht hinreichend, um Spracherwerb zu erklären. Vielmehr sieht er eine *sprachliche Bezeichnung als soziale Handlung*, die die Aufmerksamkeit einer anderen Person auf etwas in der Welt lenken soll. Insofern bildet für ihn eine *Szene geteilter Aufmerksamkeit den Kontext*, in dem das Kind sprachliche Symbole erlernt (Tomasello 2006, S. 127 ff.).

Insgesamt verlangt dieser Erwerbsprozess von einem Kind, dass es „andere als intentionale Akteure versteht; an Szenen geteilter Aufmerksamkeit teilnimmt, die den sozio-kognitiven Hintergrund für Akte symbolischer, einschließlich sprachlicher Kommunikation abgeben; nicht nur Absichten, sondern auch kommunikative Absichten versteht, durch die jemand versucht, seine Aufmerksamkeit auf etwas innerhalb

der Szene geteilter Aufmerksamkeit zu lenken; und im kulturellen Lernprozess mit den Erwachsenen die Rollen tauscht und somit ihnen gegenüber dasselbe Zeichen gebraucht, was sie ihm gegenüber gebraucht haben, wodurch das intersubjektiv verstandene kommunikative Symbol oder die Konvention erzeugt wird“ (Tomasello 2006, S. 140).

Dies aber setzt eine kontinuierliche Interaktionsdichte zwischen Bezugsperson und Kind in immer wiederkehrenden Szenen geteilter Aufmerksamkeit voraus, realisiert in gemeinsamen Alltagsaktivitäten und im Spiel. Dabei scheint im Alter zwischen zwölf und achtzehn Monaten die *sprachliche Begleitung des kindlichen Aufmerksamkeitsfokus* durch die Bezugsperson das Gerüst für den frühen Spracherwerb zu bilden (scaffolding), insofern dem Kind das Erkennen kommunikativer Absichten erleichtert wird (Tomasello 2006, S. 144). Wenn das Kind im Erkennen kommunikativer Absichten geübt ist, gewinnt die aktive Aufmerksamkeitslenkung an didaktischer Bedeutung. Die intentionale Anwendung sprachlicher Ausdrücke durch das Kind setzt eine enge emotionale Beziehung zu vertrauten Erwachsenen voraus, gegenüber denen es seine Wünsche und Bedürfnisse zum Ausdruck bringen kann.

Die referierten Befunde machen deutlich, dass frühkindliche Bildungsprozesse uneingeschränkt in Situationen geteilter Aufmerksamkeit mit vertrauten Erwachsenen eingelagert sind. Wenn Bezugspersonen Kindern Bindungssicherheit vermitteln, Explorationsunterstützung gewähren und ihnen in Situationen geteilter Aufmerksamkeit emotionale und kognitive Resonanz auf ihre Erfahrungen geben, dann ist dies eine grundsätzlich andere Lern- und Beziehungsform als der Ansatz der zielgerichteten Instruktion innerhalb der schulischen Didaktik. Die hier referierten Forschungsansätze zeichnen vielmehr das Bild eines sich eigenaktiv in sozialen Beziehungen bildenden Kindes.

Ist dieses Bild zutreffend, dann muss in der *Didaktisierung von geteilter Aufmerksamkeit* eine zentrale theoretische und praktische Aufgabe der Frühpädagogik gesehen werden. In der internationalen frühpädagogischen Diskussion weist das professionelle Interaktionsprinzip des *sustained shared thinking* in diese Richtung (Sylva u.a. 2004). Diese Form der pädagogischen Beziehungsgestaltung verlangt von Erzieherinnen und Erziehern Aufmerksamkeit sowie ein genuines Interesse an den Bildungsthemen von

Kindern, die über Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren systematisch erhoben und reflektiert werden können. Dahinter steht eine professionelle Haltung, die in der deutschen Fachdiskussion mit dem Ausdruck „Erzieherinnen als Forscherinnen“ zusammengefasst wird. Mit „Forschung“ ist nicht wissenschaftliche Objektivität gemeint, sondern „Neugier und Interesse für die Vielfalt von Bedeutungen, die mit den Aktivitäten von Kindern verbunden sein können“ (Leu 2008, S. 176).

Auf dieser Basis kann eine Erzieherin bzw. ein Erzieher in eine kooperative und ko-konstruktive Situation gemeinsamer Aufmerksamkeit mit einem Kind übergehen. Wichtig ist dabei die Fähigkeit und Bereitschaft zum kindzentrierten Denken und zum Anschluss an die Gedankengänge und Handlungsoptionen des Kindes. Im Mittelpunkt der gemeinsamen Aufmerksamkeit steht nach Kathy Sylva die pragmatische Problemlösung:

„Sustained shared thinking is where two or more individuals ‚work together‘ in an intellectual way to solve a problem, clarify a concept, evaluate an activity, extend a narrative etc. Both parties must contribute to the thinking and it must develop and extend the understanding. It was found that the most effective settings encourage ‚sustained shared thinking‘ which was most likely to occur when children were interacting 1:1 with an adult.“ (Sylva u.a. 2004, S. 6)

Im Unterschied zur sozialen Situation des Unterrichts sind pädagogisch gestaltete Interaktionen, die dem Prinzip des *sustained shared thinking* folgen, *dialogisch* ausgerichtet; sie dienen der Förderung, Forderung und Aufrechterhaltung der eigenaktiven Lern- und Entwicklungsprozesse von Kindern durch die gemeinsame Entwicklung und Weiterführung von Gedankengängen. Da hier wechselseitig intentional kommunikativ interagiert wird, ist davon auszugehen, dass dieser Interaktionskontext die sprachliche Entwicklung des Kindes nachhaltig anregt. Die gemeinsamen Denkbewegungen mit der Bezugsperson geben dem Kind ein gedankliches Gerüst für seine Erfahrungen, sie evozieren kognitive Konflikte und tragen zur qualitativen Weiterentwicklung des kindlichen Denkens im Sinne der Zone der proximalen Entwicklung von Lew S. Wygotsky bei. Die aktuelle Studie von Anke König weist allerdings kritisch darauf hin, dass eine solche Unterstützung von Lernprozessen offenbar in der deutschen Kindergartenpraxis unterentwickelt ist. Sie fordert daher die theoretische und praktische

Entwicklung einer frühpädagogischen Handlungsdidaktik, die ihr Augenmerk auf die Tiefenstruktur der pädagogischen Interaktion richtet (König 2009).

In der Zusammenschau des Bindungsparadigmas, der Theorie der geteilten Aufmerksamkeit und des Ansatzes des *sustained shared thinking* kann festgehalten werden, dass Kinder im vorschulischen Alter für ihre kognitive Entwicklung feinfühlig Bezugspersonen benötigen, mit denen sie in direkten Interaktionsbeziehungen ihre Aufmerksamkeit teilen und gemeinsam denken können.

3.3 Bindung und Gehirnentwicklung

Die bisher erläuterten Kausalzusammenhänge zwischen der Qualität der Bindungsbeziehung und der kognitiven Entwicklung von Kindern werden durch Befunde der Hirnforschung gestützt. Die neurobiologische Perspektive auf die Bindungsbeziehung zeigt, dass sich frühe emotionale Erfahrungen mit vertrauten Bezugspersonen nachhaltig auf den Strukturaufbau des Gehirns und damit auf die weitere Entwicklung des Kindes auswirken.

Im Folgenden werden Grundzüge des neurophysiologischen Zugangs zu einem interdisziplinär ausgerichteten Verständnis der Bildungsbedeutsamkeit von Bindungen skizziert.

Als empirisch gesicherte neurobiologische Grunde Erkenntnis gilt der *nutzungs- und erfahrungsabhängige Aufbau* des Gehirns, wobei soziale Beziehungserfahrungen eine Schlüsselrolle einnehmen (Spitzer 2009; Hüther 2004). Die Plastizität des menschlichen Gehirns als anthropologisch festgestellte Voraussetzung für die Herausbildung von Kultur besteht über die gesamte Lebensspanne, ist aber in der Kindheit besonders stark ausgeprägt. Das lernfähige und strukturell noch hoch entwicklungsfähige Gehirn von Kindern ist insofern im Vergleich zu Erwachsenen besonders „formbar“, infolgedessen aber auch besonders „verformbar“ (Hüther 2004, S. 489).

Der Begriff der *Neuroplastizität* bezeichnet in diesem Kontext die „Fähigkeit des Nervensystems zur permanenten Anpassung seiner Verbindungen an ihren Gebrauch. Die gebrauchungsabhängige Differenzierung der synaptischen Verbindungen zwischen Neuronen gilt demnach als neurobiologische Repräsentation von Lernerfahrungen. Die bei der Geburt noch *relativ*

unspezifischen Verbindungen werden durch Lernereignisse *reorganisiert* und *spezifiziert*.

Dabei spielt die Qualität der Erfahrungen eine wichtige Rolle für ihre Repräsentation im Gehirn. Neuronen reagieren offenbar auf multimodal aufgenommene Reize am stärksten. Erfahrungen, die über mehrere Sinneskanäle ins Gehirn gelangen, werden so nachhaltiger neuronal repräsentiert. Zudem hinterlassen nicht einzelne und isolierte, sondern nur regelhafte und in ähnlicher Weise wiederkehrende Erfahrungen Spuren im Gehirn: Es speichert Erfahrungen nicht additiv, sondern die hinter den Erfahrungen stehenden Regeln. Aus hirnephysiologischer Sicht ist Lernen mithin nur als Anschlusslernen möglich. Die über neuronale Netzwerke in der Hirnstruktur verankerten kumulativen Erfahrungen sind die Grundlage für alle weiteren Lernprozesse. Anschlusslernen kann daher als Festigung bzw. Ausdifferenzierung einer kognitiven Struktur verstanden werden.

Bei der Analyse der Gehirnentwicklung von Säugetieren stellte sich in internationalen Forschungen heraus, dass ein *environmental enrichment*, d.h. ein vielfältiges, aber keinesfalls chaotisierendes Milieu, das sowohl wiederkehrende als auch neue Erfahrungen ermöglicht, zu komplexeren neuronalen Vernetzungen führt als ein diesbezüglich eher monotones Milieu (Sachser 2004, S. 479; Rittelmeyer 2002, S. 137). Die „Qualität der Milieuerfahrung“ manifestiert sich über längere Zeiträume durch die Anregung und Selektion des Synapsenwachstums in der „Qualität der Zytoarchitektur“. Dieses enge Verhältnis von Außen- und Innenwelt, das bereits die pränatale Entwicklung des Kindes kennzeichnet, beschreibt Rittelmeyer als „Inkorporation der Umweltinformation“ bzw. als „neuronale Individualisierung“ (Rittelmeyer 2002, S. 135, 137).

Im Prozess der Repräsentation von Erfahrungen wirkt sich die Qualität von Bindungsbeziehungen direkt auf die Architektur des kindlichen Gehirns aus. So konnte in experimentellen Versuchen an Ratten gezeigt werden, dass durch Trennungserlebnisse ausgelöster chronischer Stress den Strukturaufbau des Gehirns beeinträchtigt. Gleiches ist auch bei einem Mangel an mütterlicher Zuwendung zu beobachten. Über einen längeren Zeitraum ausgeschüttet wirken Stresshormone wie Cortisol im Gehirn toxisch. Festgestellt wurden u.a. eine Verminderung des Volumens des Hippocampus, eine Dysfunktion in der Synapsen-

bildung sowie eine fehlerhafte funktionale Differenzierung von Neuronenverbänden insbesondere in den Hirnarealen, die für die Regulation von Affekten und Stress zuständig sind.

Trennung und Vernachlässigung hinterlassen sogenannte „Stressnarben“ im sich entwickelnden Gehirn, insofern die Ausbildung des neuronalen Regulierungssystems von Stresshormonen durch Hormone initiiert und begleitet wird, die in Folge von Interaktionserfahrungen mit feinfühligem Bezugspersonen ausgeschüttet werden. Bei einem Mangel solcher Beziehungserfahrungen bleiben die für die Stressregulation zuständigen Hirnzentren unspezifisch vernetzt. Daraus kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass *sichere Bindungserfahrungen eine Voraussetzung für eine effiziente neuronale Vernetzung* bilden. In der Hirnforschung wird angenommen, dass diese Befunde aufgrund der identischen Funktionsprinzipien von Neuronen und Synapsen auch auf den Menschen übertragbar sind. Demnach bauen auch Kinder über die feinfühligke externalen Stressregulierung durch die Bezugsperson neuronale Netzwerke auf, die ihnen später zur emotionalen Selbstregulierung dienen (Ahnert 2010, S. 64 ff.; Rittelmeyer 2005, S. 76 ff.).

Insgesamt verdeutlichen auch diese Befunde der Hirnforschung, dass frühe Bindungserfahrungen weitreichende Einflüsse nicht nur auf die soziale und emotionale, sondern auch auf die kognitive Entwicklung haben. Nach Gerald Hüther ist es der Disziplin in den letzten zehn Jahren „vor allem mithilfe so genannter bildgebender Verfahren gelungen, nachzuweisen, welcher nachhaltigen Einfluss frühe Bindungserfahrungen darauf haben, wie und wofür ein Kind sein Gehirn benutzt, und welche Verschaltungen zwischen den Milliarden Nervenzellen deshalb besonders gut gebahnt und stabilisiert und welche nur unzureichend entwickelt und ausgeformt werden“ (Hüther 2004, S. 489).

Dabei spielt der *Nexus zwischen der Sicherheit von Bindung und der Exploration* eine entscheidende Rolle. Wie durch die Analyse der Prozesse der Gehirnentwicklung gezeigt werden konnte, korrespondiert die entwicklungsphysiologische Angewiesenheit der höheren Hirnfunktionen auf Erfahrungsbildung eng mit dem angeborenen Explorationsbedürfnis des kleinen Kindes:

„Neugier und Spiel sowie deren Verwobenheit mit dem Lernen (stellen) ein altes Säugetiererbe dar und gehören aus neuro-, verhaltens- und evolutionsbiolo-

gischer Sicht zweifellos zur ‚Natur des menschlichen Kindes‘“ (Sachser 2004, S. 482).

Gerald Hüther zufolge ist die *hirnphysiologische Funktion des Bindungssystems das Vertrauen*, das den sozialen Nährboden für die kindliche Lernlust und Entdeckerfreude bereitet. Angst, Stress, Verunsicherung und Überforderung steigern dagegen ebenso wie Unterforderung, mangelnde Anregungen, Verwöhnung und Vernachlässigung die Unruhe und Erregung im kindlichen Gehirn. Dadurch bedingt können Sinneserfahrungen nur schwer mit bereits neuronal repräsentierten Erfahrungen in Verbindung gesetzt werden: Der grundlegende hirnphysiologische Mechanismus des Lernens und damit die Ausbildung komplexer neuronaler Netzwerke ist somit beeinträchtigt (Hüther 2004, S. 491 ff.).

Dagegen wirkt sich aus Sicht der Hirnforschung eine Begleitung der kindlichen Explorationsprozesse positiv auf die Hirnentwicklung aus, wie sie im Theorieverbund von *Bindungsforschung*, der *Theorie der geteilten Aufmerksamkeit* sowie im Ansatz des *sustained shared thinking* beschrieben wird (vgl. Kapitel 3.2). Nach Hüther sind die „besten Anregungen für noch zu knüpfende und stabilisierende Verschaltungen im Gehirn [...] diejenigen, die das Kind von innen, also aus sich selbst heraus, entwickelt“ (Hüther 2004, S. 75).

Ähnlich sieht Wolf Singer die wichtigste Botschaft der Hirnforschung für die Frühpädagogik darin, dass „das Gehirn eines jungen Menschen von sich aus aktiv an die Umwelt heran(tritt) und [...] seine Fragen (stellt)“ (Singer 1999). Eine ko-konstruktive Begleitung der Selbstbildungsprozesse von Kindern regt demnach die Entstehung neuer neuronaler Verbindungen besser an als von außen gesetzte pädagogische Lernziele, weil so an bestehende neuronale Verbindungen im Sinne des Anschlusslernens angeknüpft werden kann. Dieses „implizite“ Lernen durch Spiel und Erkundung ist somit vom „intentionalen“ und „strategischen“ Lernen abzugrenzen, das sich nach Ludwig Liegle *erst ab dem sechsten Lebensjahr* herausbildet und zur Bezugsgröße des schulischen Lernens wird (Liegle 2008, S. 108).

Eine an diese Befunde anknüpfende frühpädagogische Beziehungsdidaktik wird daher Bindung und Exploration als Grundlage von Erziehung und Bildung nutzen und ihr Augenmerk auf die sensible Wahrnehmung, Unterstützung und kulturelle Herausforderung kindlicher Tätigkeiten richten.

4 Folgerungen für den Kompetenzerwerb beim frühpädagogischen Fachpersonal

Eine interdisziplinär orientierte Bindungsforschung liefert Einblicke in die Entstehungsbedingungen, in interaktive Ausgestaltungen und qualitative Unterschiede von Bindungsbeziehungen sowie zu deren Auswirkungen nicht nur auf die soziale und emotionale, sondern auch auf die kognitive Entwicklung von Kindern. In der aktuellen Forschung besteht Konsens darüber, dass Kinder unterschiedlich starke Bindungen zu verschiedenen stabil betreuenden Bezugspersonen wie Eltern und Tagesmüttern sowie zu Erzieherinnen und Erziehern entwickeln können. Da Kinder ihre Bindungsbedürfnisse also auch an professionell arbeitendes pädagogisches Fachpersonal richten, soll abschließend der Frage nachgegangen werden, wie das psychologische Konzept der Bindung elementarpädagogisch mit Blick auf die Förderung von Erziehungs- und Bildungsprozessen in Krippen und Kindergärten konzeptualisiert werden kann.

Dazu werden die oben dargestellten wissenschaftlichen Diskurse noch einmal unter der Fragestellung aufgegriffen, welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Eltern-Kind-Bindungen und Erzieherinnen-Kind-Bindungen bestehen und welche pädagogischen Konsequenzen daraus für die Aus- und Weiterbildung von Erzieherinnen und Erziehern abgeleitet werden können.

Die Qualität der Bindung ist verknüpft mit der Feinfühligkeit der Bezugsperson

Das verbindende Zentrum der Diskurse sind theoretische und empirische Analysen zur Funktionsbestimmung von Bindungsbeziehungen. Diese umfassen zuwendungsbezogene, sicherheitsvermittelnde, stressreduzierende und explorationsunterstützende Aspekte. Übereinstimmend wird die Qualität dieser Bindungseigenschaften mit der *Feinfühligkeit* der Bezugspersonen des Kindes in Verbindung gebracht. Feinfühligkeit bildet die Grundlage für ein Verständnis von Erziehung als Anpassung der Umwelt an die Be-

dürfnisse des Kindes. Aus pädagogisch-systematischer Sicht sind dabei Parallelen und Differenzen zwischen innerfamiliärer und öffentlicher Erziehung zu unterscheiden, insbesondere Überschneidungsbereiche und jeweils spezifische Akzentuierungen feinfühligem Verhaltens von Eltern und den pädagogischen Bezugspersonen, die über die Gestaltung einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Elternhaus und Kindergarten ausbalanciert werden können. Es wäre wünschenswert, dass zukünftige Forschungen diese Gemeinsamkeiten und Unterschiede feinfühligem Verhaltens stärker herausarbeiten.

Vor dem Hintergrund des bisherigen Forschungsstandes kann gesagt werden, dass sich die Feinfühligkeit von Eltern wie auch von Erzieherinnen und Erziehern in gleicher Weise grundlegend auf die Vermittlung von Bindungssicherheit richtet. Eltern sind in der Bindungshierarchie die primären Bezugspersonen, wenn es um die Befriedigung emotionaler Bedürfnisse geht – weshalb z.B. auch ihr rechtlicher Status in Verbindung mit dem Kindeswohl geschützt ist. Aber auch Erzieherinnen und Erzieher sind für das Kind Bindungspersonen und müssen feinfühlig bzw. empathisch auf sein Bindungsverhalten reagieren, um ihm das Gefühl psychischer Sicherheit zu vermitteln. Dies zeigt sich vor allem in einem unterstützenden Erziehungsverhalten, das auf Kooperation, Hilfe, Bekräftigung und Trost ausgerichtet ist. Restriktion, Abweisung und emotionale Abwehr im Umgang mit den Bedürfnissen eines Kindes sind im Gegenzug zu vermeiden. Die aus einer solchen fürsorglichen Zuwendung erwachsene Bindung zeigt sich im emotionalen Wohlbefinden des Kindes und in der Aktivierung seines Explorationsverhaltens.

Exploration ist Ausdruck und Bedingung von Bindung

Exploration ist jedoch nicht nur Ausdruck einer sicheren Bindung. Die feinfühlige Weckung und Unterstützung von Exploration ist zugleich eine Entstehungsbedingung von Bindung, wie es vor allem Studien zur Spielfeinfühligkeit gezeigt haben. Demnach sind der Person- und der Sachbezug in der frühkindlichen Weltaneignung unauflöslich miteinander verknüpft. Im Anschluss an diesen Befund kann professionspolitisch gefordert werden, dass die Erzieherinnen-Kind-Bindung im Vergleich zur Eltern-Kind-Bindung in besonderem Maße an dieser

bildungsorientierten Dimension von Bindungsbeziehungen ansetzen sollte.

Der Unterstützung der Exploration eine Schlüsselrolle in der pädagogischen Interaktionsqualität beizumessen, ist eine Möglichkeit, den gesetzlich verankerten Bindungsauftrag des Kindergartens einzulösen. Die Erzieherin als Explorationspartnerin muss kindliche Bildungsprozesse erkennen und herausfordern können. Die feinfühligkeitsunterstützte des kindlichen Spiels, die Gestaltung eines gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus sowie gemeinsamer Denkprozesse können vor diesem Hintergrund als frühpädagogische Basiskompetenzen bestimmt werden. Anders als in der Familie ist es in der öffentlichen Erziehung erforderlich, diese dyadischen Interaktionen in das Gruppengeschehen zu integrieren.

Balance zwischen kindzentriertem und gruppenzentriertem Fokus

Erzieherinnen und Erzieher changieren also fortlaufend zwischen einem kindzentrierten und einem gruppenzentrierten Fokus. Insgesamt richtet sich ihre Feinfühligkeit somit auf die Regulierung des Gruppengeschehens, auf die Initiierung und die Begleitung von Gruppenaktivitäten sowie auf die individuellen Bindungs- und Explorationsaktivitäten der einzelnen Kinder in der Gruppe. Diese Balance zwischen Gruppenfokus und individueller Resonanz auf die Bedürfnisse eines Einzelkindes muss in der alltäglichen pädagogischen Arbeit fortlaufend neu hergestellt werden.

Die *Indikatoren von Feinfühligkeit* können – kompetenztheoretisch gewendet – zugleich als *Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen* beschrieben werden, über die Erzieherinnen und Erzieher in den bildungsorientierten Interaktionen mit den ihnen anvertrauten Kindern verfügen müssen und auf die sie in ihrer Aus- und Weiterbildung vorzubereiten sind. Für Zwecke der professionellen Kompetenzentwicklung bietet es sich an, die Merkmale feinfühligkeitsunterstützten Verhaltens entlang zentraler pädagogischer Aufgaben in der bildungsbezogenen Ausgestaltung von Bindungsbeziehungen darzustellen. Eine solche, von einem bindungstheoretischen Standpunkt ausgehende Aufgabenbestimmung korrespondiert im Ergebnis mit einem Verständnis frühpädagogischer Didaktik als Unterstützung von Selbstbildungsprozessen bzw. inzidentellem (beiläufigem) und implizitem (unbewusstem oder spielerischem) Lernen (Liegle 2010; Schäfer 2010 a).

Aufgabenbeschreibungen für Erzieherinnen und Erzieher

Im Folgenden werden die Aufgabenbereiche analytisch voneinander getrennt dargestellt. Zu bedenken ist, dass sie in der Praxis auf vielfältige Weise ineinander greifen („Erzieherin“ steht dabei für die Gesamtheit der pädagogischen Bezugspersonen):

- *Die Erzieherin versteht sich als Bindungsperson.* Sie ermöglicht den Kindern die Erfahrung von Vertrauen, Verlässlichkeit, Verbundenheit und Anerkennung, indem sie sich ihnen einerseits individuell, aufmerksam und interessiert zuwendet und andererseits das Gruppengeschehen empathisch begleitet und reguliert. Die Erzieherin nimmt sich also Zeit, parallel zum Gruppenfokus das individuelle Tätigsein des Kindes zu beobachten und zu begleiten.
- *Die Erzieherin unterstützt sowohl Bindungsverhalten als auch Explorationsverhalten in individuell und altersabhängig angemessener Weise.* Sie gestaltet sich also als eine „personale Umwelt“, die Kindern sowohl einen emotionalen Rückzug als auch einen interessanten Zugang zur Welt eröffnet.
- *Die Erzieherin bereitet einen geschützten Raum für Explorationen vor.* Das bedeutet, dass sie sowohl Innenräume als auch Außenräume mit Aufforderungscharakter und wenig Gefahrenquellen arrangiert, um die Neugierde der Kinder herauszufordern. Die Räume ermöglichen sozial- und materialbezogene Lernerfahrungen, die an den Interessen und Fähigkeiten der Kinder anknüpfen und helfen, diese zu erweitern.
- *Die Erzieherin eröffnet den Kindern die Möglichkeit zum eigen-explorativen (selbsttätigen) Lernen in der vorbereiteten Umgebung.* Sie hält inne und tritt gegebenenfalls von ihren Kontroll- und Lenkungsbedürfnissen zurück, um Kinder selbstständig etwas machen zu lassen.
- *Die Erzieherin sichert durch ihre Verfügbarkeit und Ansprechbarkeit die Explorationstätigkeit der Kinder.* Sie verkörpert in ihrer Person einen sicheren Ankerpunkt, damit die Kinder ihre Aufmerksamkeit im Spielen, Gestalten und Forschen fokussieren können.
- *Die Erzieherin ist aufgeschlossen und interessiert gegenüber der Weltsicht von Kindern.* Sie weiß, dass Kinder neue Erfahrungen auf der Grundlage ihrer bisher ausgebildeten Erfahrungs- und Verständnismodelle interpretieren. Sie vollzieht diese – aus Sicht von Erwachsenen beispielsweise befremdlichen –

- erfahrungsgebundenen Eigentheorien der Kinder nach und erkennt diese in ihrer Eigenwertigkeit an.
- *Die Erzieherin spiegelt die Erfahrungen des Kindes.* Sie fungiert als Dialogpartnerin, die Erfahrungen des Kindes sprachlich begleitet, auf seine Fragen eingeht und seinen „Entdeckungen“ kognitive wie auch emotionale Resonanz gibt. In diesem Interaktionsprozess durchdringt das Kind seine Erfahrungen zunehmend bewusst. Ihm erschließt sich die Welt sukzessiv in ihren intersubjektiv geteilten Sinn- und Bedeutungszusammenhängen.
 - *Die Erzieherin teilt ihre Aufmerksamkeit mit einzelnen Kindern, unterstützt und assistiert deren Explorations- und denkt mit ihnen gemeinsam.* Sie weiß, dass gemeinsame Interaktionen den Kompetenzerwerb nachhaltig anregen und gestaltet daher gezielt solche kompetenzfördernden Interaktionen.
 - *Die Erzieherin fördert die Engagiertheit von Kindern, indem sie neue Aktivitäten anregt.* Dies ist insbesondere dann wichtig, wenn die natürliche Neugierde und Entdeckerlust bei einem Kind gering ausgeprägt ist oder ins Stocken gerät. Ausgehend von der Suche nach Ursachen findet die Erzieherin passende Interventionsmöglichkeiten, um das Kind in seinem Selbstbildungsprozess zu stützen und zu stabilisieren.
 - *Die Erzieherin beobachtet und dokumentiert das Bindungs- und Explorationsverhalten von Kindern.* Dabei nimmt sie Abstand von vorschnellen Interpretationen. Vielmehr dokumentiert sie sensibel Verhaltensveränderungen über die Zeit hinweg und sucht Deutungsmöglichkeiten mit Blick auf das gesamte Lebensumfeld des Kindes, um vor diesem Hintergrund dessen Entwicklung förderlich zu begleiten.

Bezogen auf die Aus- und Weiterbildung des frühpädagogischen Fachpersonals stellt sich zudem die Frage, wie entsprechende beziehungsorientierte Handlungskompetenzen entwickelt werden können.

Entscheidend sind berufsbiografische Erfahrung und Entwicklung

Allgemein ist zu bedenken, dass die komplexe und auf eigenen Bindungserfahrungen und inneren Bindungsmodellen beruhende Disposition der *Feinfühligkeit* den Erzieherinnen und Erziehern nicht durch Übungslektionen oder praxeologisches Training „eingeflößt“ werden kann. Erfahrungen aus der berufsbiografischen Professionalisierungsforschung

lassen erwarten, dass Erzieherinnen und Erzieher die Fähigkeit zum Verstehen, angemessenen Unterstützen und Herausfordern kindlicher Tätigkeiten nur in einem berufsbiografischen Entwicklungsprozess erwerben können (Terhart 2001). Dieser umfasst auch die bewusste Auseinandersetzung mit dem persönlichen sicheren bzw. unsicheren Bindungshintergrund, der sich darauf auswirkt, wie eine Erzieherin bzw. ein Erzieher kindliche Verhaltensweisen emotional wahrnimmt (Suess/Burat-Hiemer 2009, S. 97 ff.).

Doch nicht nur unverarbeitete bzw. verdrängte Beziehungskonflikte, sondern auch leidvolle Erfahrungen in der eigenen Bildungsbiografie müssen aufgearbeitet werden. So sperren sich einige Erzieherinnen und Erzieher gegenüber einem bildungsbezogenen Anspruch der frühpädagogischen Arbeit, weil sie eigene negative Schulerfahrungen nicht bewältigt haben. Dies betrifft vor allem das naturwissenschaftliche Lernen, aber auch den Bildungsbereich „Literacy“. Da Feinfühligkeit und Empathie gegenüber Kindern in ihren Entwicklungs- und Bildungsprozessen somit unauflöslich in biografische Bezüge eingebunden ist, kann auch eine wissenschaftsorientierte Aus- und Weiterbildung nicht zur feinfühligsten Beziehungsgestaltung ermächtigen. In diesem Rahmen können allerdings Kompetenzen zur *Wahrnehmung und reflexiven Durchdringung von Bindungsbeziehungen und Explorationsprozessen* vermittelt und erworben werden, die die Grundlage professioneller Handlungskompetenz bilden.

Bereitschaft zur stetigen Reflexion des eigenen Handelns

Die Kernaufgabe der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern besteht deshalb darin, die Bereitschaft und Fähigkeit zu kontinuierlicher Reflexion der eigenen Praxis und speziell der Beziehungen zu den Kindern im Sinne eines „*forschenden Berufshabitus*“ zu erhöhen. In dem didaktischen Leistungsangebot von Hochschule, Fachschule und anderen Anbietern von Weiterbildung kann ein Orientierungsrahmen für die Entwicklung einer entsprechenden, wissenschaftlich fundierten Reflexivität geschaffen werden, indem Forschungsergebnisse und Theoriemodelle auf konkrete professionell-pädagogische Handlungsaufgaben sowie auf die Rolle und Person der Fachkraft bezogen werden (Drieschner/Gaus 2009).

Hier bietet sich die Arbeit an *Fallstudien* und *Best Practice-Beispielen* an. Diese gehen von der Komplexi-

tät und Ambivalenz des pädagogischen Alltags aus. Dadurch wird es möglich, die Indikatoren von Feinfühligkeit in Alltagszusammenhängen zu illustrieren, die an die Erfahrungen von Praktikern anknüpfen. Dies ist insofern wichtig, als „Feinfühligkeit“ in den oben vorgestellten Studien vorwiegend in experimentellen Forschungssituationen erhoben wird, welche die Komplexität des Alltags methodisch reduzieren.

Anhand von geeigneten Praxisbeispielen sollte es möglich sein, die *verschiedenen Ausdrucksformen* von Bindungs- und Explorationsverhalten in pädagogischen Interaktionen zu verdeutlichen. Es erscheint daher als sinnvoll, die Fallstudien und Best Practice-Beispiele systematisch auszuwählen. Dabei ist zunächst der *Fokus* der kindlichen Explorationstätigkeit ein Auswahlkriterium, der sich sowohl auf die gegenständliche als auch die soziale Umwelt richten kann. Die Welt der Gegenstände fordert das kindliche Explorationsverhalten in anderer Weise heraus als die soziale Mitwelt.

Die Vermittlung von kulturell zulässigen Sozial- und Verhaltensformen

Ein wichtiger Gegenstand der pädagogischen Reflexion ist auch die *Ambivalenz* des Explorationsverhaltens, die in experimentellen Settings nur schwer sichtbar wird.

In Bezug auf eine besonders „engagierte“ gegenständliche Exploration ist beispielsweise zu fragen, bis wann ein Verhalten noch als genuines Interesse an einem Gegenstand bzw. schon als zerstörerisch und aggressiv eingestuft werden kann.

Bezogen auf die soziale Exploration ist darüber nachzudenken, wodurch eine feinfühlige Reaktion auf die Frage eines Kindes gekennzeichnet ist, „warum denn dieser Mann da so dick ist“. Die Unbefangenheit und Spontaneität der sozialen Neugierde des Kindes ist hier feinfühlig mit der Einführung in kulturell zulässige Sozial- und Verhaltensformen zu verbinden, mit denen Rücksicht auf die Verletzlichkeit anderer Personen genommen wird; anders gesagt: Kulturneuling (das Kind) und Kulturroulinier (die Erzieherin) erleben und reflektieren die *Chancen* und *Grenzen* konkreten Explorationsverhaltens aus der Sicht des Kindes, der Gegenstände, der Mitmenschen und der Kultur.

Nachgehen und Lenken – Geteilte

Aufmerksamkeit und gemeinsames Denken

In didaktischer Hinsicht ist zudem die Unterscheidung zwischen der *nachgehenden* und der *lenkenden*

Dimension von Explorationsprozessen relevant. Die nachgehende Dimension entspricht einem frühpädagogischen Handeln als „Möglichkeitsorientierung“, das sich nicht an vorgegebenen Lernzielen, sondern am Erfassen der kindlichen Potenziale und Entwicklungsschritte orientiert, auf die Entwicklungsthemen, Fragen und Interessen der Kinder reagiert und versucht, diese zu verstetigen, zu festigen und in Zusammenhänge einzubinden (Schäfer 2010b).

Die *lenkende* Dimension richtet sich zunächst indirekt auf die Bereitstellung einer anregungsreichen Umgebung mit einem Fundus an Explorationen ermöglichenden Gegenständen. Hinzu kommt die direkte Anregung der Exploration mit Blick auf die Bildungsbereiche des Kindergartens, die je nach Bundesland spezifisch in offenen Curricula festgehalten sind. Ein Beispiel, wie die kindliche Explorationstätigkeit für Lernen im naturwissenschaftlichen Bereich genutzt werden kann, sind gemeinsam durchgeführte Experimente. Ist ein solchermaßen an ein Kind herangetragen „Thema“ mit seinen Eigeninteressen kompatibel, kann die pädagogische Bezugsperson kraft der Bindung und der Neugierde davon ausgehen, die Aufmerksamkeit des Kindes zu erzielen (Laewen 2002, S. 54).

Ein großer Bedarf besteht auch an Best Practice-Beispielen, die vor Augen führen, wie durch Explorationsunterstützung in Form von *geteilter Aufmerksamkeit* und durch *gemeinsames Denken* in Problemlösungszusammenhängen Kompetenzen in zentralen frühkindlichen Bildungsbereichen gefördert werden können.

Fazit – Auf die Bindung und Beziehung von Erzieherin und Kind kommt es an

Entscheidend auf dem Weg zu einer verbesserten bildungsorientierten Beziehungsqualität in deutschen Kindertagesstätten ist das noch zu optimierende Zusammenspiel von interdisziplinärer Forschung, praktischer Pädagogik und Bildungspolitik. Dabei kommt es darauf an, Forschungsperspektiven zu bündeln, zentrale Befunde kompetenztheoretisch aufzuarbeiten, in Aus- und Weiterbildungsprogramme zu transferieren und in den Einrichtungen Strukturbedingungen – vor allem günstige Betreuungsschlüssel und dauerhafte personelle Betreuungsverhältnisse – zu gewährleisten, die intensive dyadische Interaktionsformen zwischen Erzieherinnen und Kindern überhaupt erst ermöglichen.

5 Literatur

- Ahnert, Lieselotte (2007): Von der Mutter-Kind zur Erzieherinnen-Kind-Bindung? In: Becker-Stoll, Fabienne/Textor, Martin (Hrsg.): Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Zentrum von Bildung und Erziehung. Berlin, S. 31–41
- Ahnert, Lieselotte (2008): Bindungsbeziehungen außerhalb der Familie: Tagesbetreuung und Erzieherinnen-Kind-Bindung. In: Ahnert, Lieselotte (Hrsg.): Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung. 2. Aufl. München, S. 256–280
- Ahnert, Lieselotte (2010): Wieviel Mutter braucht ein Kind? Bindung – Bildung – Betreuung: öffentlich und privat. Heidelberg
- Ainsworth, Mary D.S. (1964/2003): Muster von Bindungsverhalten, die vom Kind in der Interaktion mit seiner Mutter gezeigt werden. In: Grossmann, Karin/Grossmann, Klaus E. (Hrsg.): Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie. Stuttgart, S. 102–111
- Becker-Stoll, Fabienne (2008): Welche Bildung brauchen Kinder? In: Thole, Werner/Rosbach/Hans-Günther/Fölling-Albers, Maria/Tippelt Rudolf (Hrsg.): Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre. Opladen, S. 115–124
- Becker-Textor, Ingeborg (2007): Erziehung in der Erzieherin-Kind-Beziehung. In: Becker-Stoll, Fabienne/Textor, Martin (Hrsg.): Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Zentrum von Bildung und Erziehung. Berlin, S. 58–73
- Booth, Cathryn L./Kelly, Jean F./Spieker, Susan J./Zuckermann, Tracey G.: (2003): Toddler's attachment security to child care providers: The Safe and Secure Scale. In: Early Education and Development, H. 14, S. 83–100
- Bowlby, John (1952): Maternal Care and mental health. World Health Organization. Geneva
- Bowlby, John (1969): Attachment and loss. 2. Bde. London: Hogarth Press
- Bowlby, John (1995): Bindung: Historische Wurzeln, theoretische Konzepte und klinische Relevanz. In: Spangler, Gottfried/Zimmermann, Peter (Hrsg.): Die Bindungstheorie. Stuttgart
- Bowlby, John (2003): Ethologisches Licht auf psychoanalytische Probleme. In: Grossmann, Karin/Grossmann, Klaus E. (Hrsg.): Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie. Stuttgart, S. 55–69
- Brazelton, Berry Thomas/Greenspan, Stanley (2008): Die sieben Grundbedürfnisse von Kindern. Was jedes Kind braucht, um gesund aufzuwachsen, gut zu lernen und glücklich zu sein. Weinheim/München
- Datler, Wilfried/Ereky, Katharina/Strobel, Karin (2002): Allein unter Fremden. Zur Bedeutung des Trennungserlebens von Kleinkindern in Kinderkrippen. In: Winterhager-Schmid, Luise/Eggert-Schmid Noerr Annelinde/Datler, Wilfried: Das selbständige Kind. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 12. Gießen, S. 53–77
- Drieschner, Elmar (2007a): Die Metapher vom Kind als Wissenschaftler. Zum Forschergeist und zur Kompetenz von Säuglingen und Kleinkindern. In: Hoffmann, Dietrich/Gaus, Detlef/Uhle, Reinhard (Hrsg.): Mythen und Metaphern, Slogans und Signets. Erziehungswissenschaft zwischen literarischem und journalistischem Jargon. Hamburg, S. 71–90
- Drieschner, Elmar (2007b): Erziehungsziel „Selbstständigkeit“. Grundlagen, Theorien und Probleme eines Leitbildes der Pädagogik. Wiesbaden
- Drieschner, Elmar (2010): Bildung als Selbstbildung oder Kompetenzentwicklung? Zur Ambivalenz von Kind- und Kontextorientierung in der frühpädagogischen Bildungsdebatte. In: Gaus, Detlef/Drieschner, Elmar (2010): Bildung jenseits pädagogischer Theoriebildung. Fragen zu Sinn, Zweck und Funktion der Allgemeinen Pädagogik. Wiesbaden, S. 179–216
- Drieschner, Elmar/Gaus, Detlef (2009): Studienziel „Pädagogische Handlungskompetenz“. Chancen und Grenzen kompetenzorientierter Studienprogramme für frühpädagogisches Fachpersonal und Lehrkräfte. In: Pädagogische Rundschau, 63. Jg., H. 4, S. 463–478
- Drink, Barbara (1999): Vaterbilder. Eine interdisziplinäre und kulturübergreifende Studie zur Vaterrolle. Bonn
- Erikson, Erik H. (1966): Identität und Lebenszyklus. Frankfurt am Main

- Gebhardt, Miriam (2009): Die Angst vor dem kindlichen Tyrannen. Eine Geschichte der Erziehung im 20. Jahrhundert. München
- Greenspan, Stanley I./Benderly, Beryl Lieff (1997): Die bedrohte Intelligenz. Die Bedeutung der Emotionen für unsere geistige Entwicklung. München
- Grossmann, Klaus E. (2004): Theoretische und historische Perspektiven der Bindungsforschung. In: Ahnert, Liselotte (Hrsg.): Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung. München, S. 21–41
- Grossmann, Karin/Grossmann Klaus E./Fremmer-Bombik, Elisabeth/Kindler, Heinz/Scheuerer-Englisch, Hermann/Zimmermann, Peter (2002): The Uniqueness of the child-father attachment relationship: Fathers' sensitive and challenging play as a pivotal variable in a 16-year longitudinal study. In: Social Development, H. 11, S. 307–331
- Grossmann, Karin/Grossmann, Klaus E. (2005): Bindungen – das Gefüge psychischer Sicherheit. 2. Aufl. Stuttgart
- Hassenstein, Bernhard (1977): Die Bedeutung der Familie für die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder. In: Fontes, José M./Hassenstein, Bernhard/Lobkowicz, Nikolaus/Rhonheimer, Martin: Familie – Feindbild und Leitbild. Lindenthal-Institut-Colloquium. Köln, S. 51–93
- Herzberg, Irene (2001): Kleine Singles. Lebenswelten von Schulkindern, die ihre Freizeit häufig allein verbringen. Weinheim/München
- Hopf, Christel (2005): Frühe Bindungen und Sozialisation. Eine Einführung. Weinheim/München
- Hrdy, Sara B. (2002): Mutter Natur. Die weibliche Seite der Evolution. Berlin
- Hüther, Gerald (2004): Die Bedeutung sozialer Erfahrungen für die Strukturierung des menschlichen Gehirns. Welche sozialen Beziehungen brauchen Schüler und Lehrer? In: Zeitschrift für Pädagogik, 50. Jg., H. 4, S. 487–495
- König, Anke (2009): Interaktionsprozesse zwischen ErzieherInnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag. Wiesbaden
- Laewen, Hans-Joachim (2002): Was Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen bedeuten können. In: Laewen, Hans Joachim/Andres, Beate (Hrsg.): Forscher, Künstler, Konstrukteure: Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Weinheim/München, S. 33–69
- Largo, Remo H. (2006): Kinderjahre. Die Individualität des Kindes als erzieherische Herausforderung. 12. Aufl. München
- Leu, Hans-Rudolf (2008): Beobachtung von Bildungs- und Lernprozessen in der frühpädagogischen Praxis. In: Thole, Werner/Rosbach, Hans-Günther/Fölling-Albers, Maria/Tippelt Rudolf (Hrsg.): Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre. Opladen/Farmington Hills, S. 165–182
- Liegle, Ludwig (2006): Bildung und Erziehung in früher Kindheit. Stuttgart
- Liegle, Ludwig (2008): Erziehung als Aufforderung zur Bildung. In: Thole, Werner/Rosbach, Hans-Günther/Fölling-Albers, Maria/Tippelt Rudolf (Hrsg.): Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre. Opladen/Farmington Hills, S. 85–114
- Liegle, Ludwig (2010): Didaktik der indirekten Erziehung. In: Meiners, Kathrin/Schäfer, Gerd E./Staege, Roswitha (Hrsg.): Kinderwelten – Bildungswelten. Unterwegs zur Frühpädagogik. Berlin, S. 11–25
- MacDonald, Kevin B. (1992): Warmth as developmental construct: An evolutionary analysis. In: Child Development, H. 63, S. 753–773
- Papoušek, Hanus/Papoušek, Mechthild (1987): Intuitive parenting: A dialectic counterpart to the infant's integrative competence. In: Osofsky, Joy D. (Hrsg.): Handbook of infant development. New York: Wiley, S. 669–720
- Paterak, Heike (1999): Institutionalisierte Früherziehung im Spannungsfeld normativer Familienmodelle und gesellschaftlicher Realität. Münster
- Rittelmeyer, Christian (2002): Pädagogische Anthropologie des Leibes. Biologische Voraussetzungen der Erziehung und Bildung. Weinheim/München
- Rittelmeyer, Christian (2005): Frühe Erfahrungen des Kindes. Ergebnisse der pränatalen Psychologie und der Bindungsforschung. Stuttgart
- Sachser, Norbert (2004): Neugier, Spiel und Lernen: Verhaltensbiologische Anmerkungen zur Kindheit. In: Zeitschrift für Pädagogik, 50, S. 475–486
- Schäfer, Gerd E. (2008): Das Denken lernen. Bildung im Krippenalter. In: Betrifft Kinder, H. 8/9, S. 7–15
- Schäfer, Gerd E. (2010a): Fachfrau für den kindlichen Anfängergeist. In: Meiners, Kathrin/Schäfer, Gerd E./Staege, Roswitha (Hrsg.): Kinderwelten – Bildungswelten. Unterwegs zur Frühpädagogik. Berlin, S. 38–50

- Schäfer, Gerd E. (2010b): Frühkindliche Bildung in einer Kultur des Lernens. In: Schäfer, Gerd E.: Die Bildung des kindlichen Anfängergeistes (Arbeitstitel). Weinheim/München (in Vorbereitung)
- Schleidt, Margret (1999): Menschenkinder. Über das Verhalten Neugeborener. In: Universitas, Zeitschrift für interdisziplinäre Wissenschaft, H. 7, S. 690–699
- Schleidt, Margret (2001): Kindheit aus humanethologischer Sicht. In: Forster, Johanna/Krebs, Uwe (Hrsg.): Kindheit zwischen Pharao und Internet. 4000 Jahre in interdisziplinärer Perspektive. Bad Heilbrunn, S. 87–108
- Singer, Wolf (1999): In der Bildung gilt: Je früher, desto besser. In Psychologie heute, Dezember 1999, S. 60–65
- Spitzer, Manfred (2009): Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. 2. Aufl. Heidelberg
- Stern, Daniel (2000): Die Lebenserfahrung des Säuglings. Stuttgart
- Suess, Gerhard J./Burat-Hiemer, Edith (2009): Erziehung in Krippe, Kindergarten, Kinderzimmer. Stuttgart
- Sylva, Kathy/Melhuish, Edward/Sammons, Pam/Siraj-Blatchford, Iram/Taggart, Brench (2004): The effective provision of pre-school education (EPPE) Project: Findings from the pre-school period. www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/SSU_SF_2004_01.pdf (16.06.2010)
- Terhart, Ewald (2001): Lehrerberuf und Lehrerbildung: Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte. Weinheim/München
- Textor, Martin (2007): Bildung in der Erzieherin-Kind-Beziehung. In: Becker-Stoll, Fabienne/ Textor, Martin (Hrsg.): Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Zentrum von Bildung und Erziehung. Berlin, S. 74–96
- Tomasello, Michael (2006): Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. 3. Aufl. Frankfurt am Main

Zum Autor

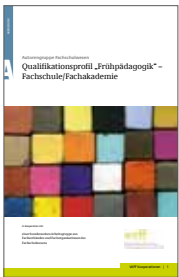


Dr. phil. Elmar Drieschner

Jahrgang 1979; 2004 und 2008 1. und 2. Staatsexamen Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen, 2006 Promotion, seit 2008 zunächst Postdoc-Stipendiat, dann wissenschaftlicher Mitarbeiter am *Institut für Bildungswissenschaften* der Leuphana Universität Lüneburg, seit 2009 Mitglied im *Forschungskolleg Frühkindliche Bildung* der *Robert Bosch Stiftung*. Seine Arbeitsschwerpunkte sind frühkindliche Bildung, Grundschulpädagogik und -didaktik sowie Theorie von Erziehung und Bildung.

Die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) stellt alle Ergebnisse in Form von Print- und Online-Publikationen zur Verfügung.

Alle Publikationen sind erhältlich unter: www.weiterbildungsinitiative.de

WiFF Expertisen	WiFF Studien	WiFF Wegweiser Weiterbildung	WiFF Kooperationen
Wissenschaftliche Analysen und Berichte zu aktuellen Fachdiskussionen, offenen Fragestellungen und verwandten Themen von WiFF	Ergebnisberichte der WiFF-eigenen Forschungen und Erhebungen zur Vermessung der Aus- und Weiterbildungslandschaft in der Frühpädagogik	Exemplarisches Praxismaterial als Orientierungshilfe für die Konzeption und den Vergleich von kompetenzorientierten Weiterbildungsangeboten	Produkte und Ergebnisberichte aus der Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Partnern und Initiativen im Feld der Frühpädagogik
			
Band 13: Elmar Drieschner: Bindung und kognitive Entwicklung – ein Zusammenspiel	Band 9: Rolf Janssen: Das Profil sozialpädagogischer Fachschulen		Band 1: Autorengruppe Fachschulen: Qualifikationsprofil „Frühpädagogik“ – Fachschule/Fachakademie
Zuletzt erschienen: Band 12: Monika Rothweiler/Tobias Ruberg: Der Erwerb des Deutschen bei Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache Band 11: Gudula List: Spracherwerb und die Ausbildung kognitiver und sozialer Kompetenzen Band 10: Helga Andresen: Erzählen und Rollenspiel von Kindern zwischen drei und sechs Jahren Band 9: Iris Füssenich: Vom Sprechen zur Schrift Band 8: Jörg Maywald: Kindeswohlgefährdung	Zuletzt erschienen: Band 8: Rolf Janssen: Die Zugangsvoraussetzungen zur sozialpädagogischen Fachschulausbildung von Erzieherinnen und Erziehern Band 7: Katja Flämig: Kooperation zwischen Fachschulen/Berufsfachschulen und Praxisstätten Band 6: Karin Beher/Michael Walter: Zehn Fragen – Zehn Antworten zur Fort- und Weiterbildungslandschaft für frühpädagogische Fachkräfte Band 5: Jutta Helm: Das Bachelorstudium Frühpädagogik. Zugangswege – Studienzufriedenheit – Berufserwartungen	Demnächst: Band 1: Sprachliche Bildung. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung (Ende Mai 2011) Band 2: Kinder in den ersten drei Lebensjahren. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung (Ende Mai 2011)	

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



Robert Bosch **Stiftung**



Deutsches
Jugendinstitut

Beziehungs- und Bildungsqualität sind in Krippe und Kindergarten eng verbunden. Wie neugierig, erkundend und selbstwirksam sich Kinder ihrer Umwelt zuwenden, hängt von ihren Beziehungen zu vertrauten Bezugspersonen ab. Nach aktuellen Forschungen ist die feinfühlig unterstützte Exploration und das Spiel ein Schlüssel zu sicheren Bindungen zwischen Erzieherinnen/Erziehern und Kindern. Geteilte Erfahrungen und gemeinsames Denken sind Keimzellen der kognitiven Entwicklung und des kulturellen Lernens. Vor diesem Hintergrund reflektiert Elmar Drieschner interdisziplinäre Forschungen zum Zusammenhang von Bindung, kognitiver Entwicklung und pädagogischem Handeln. Er stellt Kompetenzen von Erzieherinnen und Erziehern in der bildungsbezogenen Gestaltung von Bindungsbeziehungen dar und erläutert, wie diese Kompetenzen in der Aus- und Weiterbildung vermittelt werden können.