

Bernd Niedergesäß

Bildungsprozesse bei den Mainkrokodilen, gestaltet unter bindungstheoretischen Gesichtspunkten¹

Ich werde im ersten Teil dieser Ausführungen kurz die Bildungsdiskussion seit dem Vorliegen der PISA-Ergebnisse skizzieren als Hintergrund für die Darstellung der Gestaltung der Bildungspraxis bei den Mainkrokodilen unter bindungstheoretischen Gesichtspunkten.

1. Abriss der Bildungsdiskussion seit dem Vorliegen der PISA-Ergebnisse

Seit 1990 ist der Bildungsauftrag der Kindertagesstätten gesetzlich im KJHG² verankert. Davor galten in Westdeutschland nur Schulen als Orte der Bildung. Was dieser Bildungsauftrag beinhaltet, ist Sache der Länder und bisher in Hessen noch nicht abschließend gesetzlich festgelegt.

Es waren die unterdurchschnittlichen deutschen Ergebnisse in der PISA-Studie 2000³ und die dagegen nur etwas verbesserten, nun durchschnittlichen Ergebnisse in PISA 2003⁴ in denen Lese-, mathematische, naturwissenschaftliche und fächerübergreifende Kompetenzen von 15-jährigen Schülern gemessen wurden, sowie (in Anschluss an die TIMS-Studie⁵ von 1997) die dagegen etwas besseren Ergebnisse der IGLU-Studie 2003⁶, in welcher entsprechende Kenntnisse von Schülern der 4. Klasse im Rahmen der OECD⁷ getestet wurden, welche diesbezüglich eine intensive Diskussion auslösten.

Weitere wichtige Ergebnisse dieser Studien waren, dass die Leistungen der deutschen Schüler am stärksten von allen beteiligten Ländern von dem sozialen Status des Elternhauses und vom Migrationshintergrund der Familien abhängen⁸ und dass diese Tendenz in der Sekundarstufe I also nach der Selektion der meisten Schüler in unterschiedliche Schulsysteme gegenüber der Grundstufe, in der die meisten Schüler noch gemeinsam betreut werden, zunimmt.

In den Unterschieden dieser Ergebnisse drücken sich im internationalen Vergleich gravierende Strukturunterschiede im Bildungsbereich aus, bei denen Deutschland in der Regel nicht gut abschneidet⁹. Länder die besser abschnitten (z.B. Finnland), führen diese Selektion

¹ Diese Ausführungen fassen einen Diskussions- und Praxisprozess in den Jahren 2005 und 2006 zusammen, in dem sich die MitarbeiterInnen aus allen Gruppen der Mainkrokodile in einer einrichtungsinternen Arbeitsgruppe intensiv mit der Bedeutung der Bildungsdiskussion für ihre pädagogische Arbeit auseinandergesetzt haben. Daran anschließend gingen sie theoretisch und praktisch der Frage nach, wie sie den einzelnen Kindern in einer Gruppe mit ihren unterschiedlichen emotionalen und kognitiven Fähigkeiten bei der Gestaltung von Rahmenbedingungen für Bildungsprozesse gerecht werden können

² Kinder- und Jugendhilfe-Gesetz / SGB VIII

³ In der PISA-Studie 2000 (Programme for International Student Assessment) lagen die Leistungen der deutschen Schülerinnen und Schüler zirka zehn Prozent unter dem Durchschnitt der 42 Teilnehmerstaaten. Zwischen starken und schwachen Schülern weist Deutschland den größten Unterschied auf (schwaches Mittelfeld, vgl. Schneider 2003). Aber auch in der Leistungsspitze sind deutsche Schüler nur durchschnittlich (vgl. Baumert 2002, zu weiteren Ergebnissen vgl. Rohnke 2004, S. 9).

⁴ Vgl. Prenzel et al. (2004)

⁵ In der Third International Mathematics and Science Study liegen die Leistungen deutscher Schülerinnen und Schüler in Mathematik und in den Naturwissenschaften am Ende der 7. und 8. Jahrgangsstufe in einem breiten internationalen Mittelfeld (vgl. <http://www.hh.schule.de/ifl/mathematik/ergtimss.htm>).

⁶ Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (vgl. Bos et al. 2003)

⁷ Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit

⁸ Die Zuwanderungssituation in Deutschland ist ähnlich wie die in Schweden; Schweden gehört aber zu den Spitzenreitern der Studie.

⁹ - Auf die Bedeutung der Bildung in Einrichtungen des Elementarbereiches verweist, dass diese in den meisten EU-Ländern den Bildungsministerien unterstellt sind, in wenigen Ländern immer noch – zu denen Deutschland gehört – den Sozial- und Gesundheitsministerien,
- Deutschland hatte bisher – im Gegensatz zum Schulbereich - als einer der wenigen Länder für den vorschulischen Bereich noch kein verbindliches Bildungskonzept,

oft erst in einer späteren Phase der schulischen Ausbildung als in Deutschland durch und nehmen im gemeinsamen Rahmen gezielt Binnendifferenzierungen zur Förderung von Schülern mit unterschiedlichen Leistungen vor und kennen deshalb „Sitzen bleiben“ nicht (vgl. Gehrman 2005).

Die Diskussion der deutschen Testergebnisse einerseits sowie von neueren wissenschaftlichen Erkenntnissen über die Entwicklung von Kindern andererseits führte zur Erstellung von 15 nun vorliegenden Bildungsplänen auf Länderebene (vgl. Eichhorn 2005, Kebbe 2005). Der Entwurf eines hessischen Bildungsplans, der sich nun in der Erprobungsphase befindet, wurde im März 2005 vorgelegt (vgl. Hess. Sozialministerium 2005).

Dort werden Bildungsziele formuliert,

1. welche den gewandelten gesellschaftlichen Bedingungen Rechnung tragen sollen. damit Kinder lernen,
 - den permanenten Wandel in starkem Maße als eigene Herausforderung anzunehmen;
 - die Begegnung, den Dialog und das Miteinander der Generationen bewusst und gezielt gestalten können, um so ihren persönlichen Beitrag zum Zusammenhalt zwischen den Generationen zu leisten;
 - in der globalisierten Wirtschaft mit dem Anstieg der internationalen Mobilität interkulturell und in Fremdsprachen kompetent zu werden;
 - für dezentraler werdende Arbeitsorganisationen angemessene Fähigkeiten z.B. in der Teamarbeit zu erwerben;
 - auf die sich verstärkenden Phänomenen wie Armut, soziale Ausgrenzung, Migration und Mobilität angemessen einzugehen;
 - in zunehmend diskontinuierlich verlaufenden Familienbiographien Übergänge und Veränderungen kompetent bewältigen zu können.
2. denen die neueren Ergebnissen der Säuglings- und Hirnforschung zugrunde liegen und dem darauf begründeten „neuen“ Bild des Kindes als „aktivem Lerner“ von Geburt an angemessen sein sollen¹⁰
3. und welche die am Bildungsprozess beteiligten Institutionen übergreifen, womit die Unbezogenheit der zwei völlig unterschiedlichen Systeme, in denen Elementar- und Schulpädagogik stattfinden, überwunden werden soll (vgl. Greese 2003). (Die Halbherzigkeit des Bildungsplanes in diesem Punkt zugunsten des weitgehenden Erhalts des Status-quo bei den Schulen wird jedoch – ebenso wie seine Kindergarten-zentrierte Sicht bei den außerschulischen Bildungsangeboten - in Stellungnahmen der Wohlfahrtsverbände¹¹ sowie des Landesjugendhilfeausschusses¹² kritisiert.)

- nur in Deutschland und Österreich werden die Innen für den Elementarbereich in Fachschulen ausgebildet, während diese im allen anderen Ländern der EU in Fachhochschulen oder Universitäten ausgebildet werden, mit entsprechenden Konsequenzen bei der späteren Bezahlung,

- die Versorgungsquote bei Krippen in **Westdeutschland** (3%) gehört zu den niedrigsten in Europa,
 - das Betreuungsverhältnis im Elementarbereich (Fachkraft:Kind) ist mit 1:25 am niedrigsten,
 - der Anteil der Eltern an den Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen liegt im OECD-Durchschnitt bei 17%, in Deutschland bei 37% (vgl. Schnurrer 2004).

¹⁰ So zeigen Ergebnisse der **Säuglingsforschung**, dass Säuglinge von Geburt z.B. an über Wahrnehmungsfähigkeiten verfügen, die es ihnen ermöglicht Personen zu unterscheiden und mit diesen aktiv in einen mimischen Dialog zu treten (vgl. Dornes 1993, Stern 1998).

Ergebnisse der **Hirnforschung** belegen, dass mit der Geburt sowohl Gene als auch Sinnes- also Umweltsignale die Entwicklung des Gehirn beeinflussen, dass jedoch „...Sinnessignale nur dann strukturierend auf die Entwicklung einwirken können, wenn sie Folge aktiver Interaktionen mit der Umwelt sind, bei denen der junge Organismus die Initiative hat“ (Singer 2003, S. 70). Weiterhin beschreiben sie die für die Förderung von Entwicklungsprozessen wichtige Tatsache, dass es für bestimmte Lernprozesse sensible Phasen (Zeitfenster) gibt, die sich nach Zeitpunkt und Dauer und deren Flexibilität je nach Entwicklungsbereich und darüber hinaus auch individuell unterscheiden.

¹¹ Liga der freien Wohlfahrtspflege in Hessen (2005)

¹² Landesjugendhilfeausschuss Hessen (2005)

Wesentlich erscheint mir, dass der dem Bildungsplan zugrunde liegende Bildungsbegriff von der großen Bedeutung der Selbstbildungskompetenz von Kindern ausgeht und die Verantwortung der PädagogInnen eher in der angemessenen und zeitgemäßen Gestaltung der Rahmenbedingungen für diese Prozesse sieht (vgl. Laewen 2002). Ich werde darauf bei der Definition des Bildungsbegriffs für meine weiteren Ausführungen zurückkommen.

Eine weitere wichtige Zielsetzung scheint mir der wertschätzende und auf Ermöglichung gleicher Bildungschancen zielende aber jeweils individuell angemessene Umgang mit Unterschieden der Kinder zu sein.

Im besonderen Maße betrifft dies aus meiner Sicht die familial in den ersten Lebensjahren (in seinen Grundmustern schon in der zweiten Hälfte des ersten Lebensjahres) geprägten Unterschiede in den emotionalen Kompetenzen von Kindern – deren grundsätzliche Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung und das Lernen von Kindern die Bindungsforschung in den letzten Jahrzehnten sehr eindringlich aufgezeigt hat (vgl. Niedergesäß 2004).

Ein wichtiger Hinweis auf die Bedeutung der emotionalen Kompetenzen für den Erwerb der in den PISA-Studien getesteten Leistungen zeigt das Ergebnis, dass erworbene bzw. nicht erworbene Kompetenzen stark mit der sozialen Kompetenz zusammen hängen, am meisten in Deutschland (vgl. dazu Rohnke 2004 S. 9).

Auf die Bedeutung der unterschiedlichen Kompetenzen der Kinder für die Gestaltung von Bildungsprozessen sowie unseres Kindertagesstättenalltags werde ich in meinen weiteren Ausführungen den Schwerpunkt legen.

2. Bildung, Erziehung, Betreuung – Klärung der Begriffe

Zuerst möchte ich erläutern, wie ich die in diesem Zusammenhang wichtigen Begriffe gebrauchen werde:

Nach meiner Auffassung bedeutet **Bildung** - einer Setzung von Hentig (1999, S. 37) folgend – sich bilden, d.h. der Anteil, den das sich bildende Subjekt am Bildungsvorgang hat, sollte möglichst groß sein. Solche Bildungsprozesse können in meinem Verständnis von Geburt an beginnen (vgl. Schäfer 2003 u. 2004).

Für die Pädagogik bedeutet dies, Kindern gezielt Rahmenbedingungen zur Verfügung zu stellen, die ihre Selbstgestaltungskräfte auf bestimmte Ziele hin anregen und den Bildungsprozess unterstützend zu begleiten. PädagogInnen nehmen auf diese Prozesse also eher *mittelbar* Einfluss.

Bildung grenzt sich aus meiner Sicht ab sowohl von Maßnahmen der **Erziehung**, durch die das Verhalten von Kindern *unmittelbar*, durch Regelsetzung, beeinflusst wird, als auch von **Betreuung**, die den Kindern einen schützenden, beständigen und klaren äußeren Rahmen geben soll. Innerhalb dieser von Erwachsenen gesetzten Grenzen eröffnet sich der Raum für Bildung in Kindertagesstätten.

Bildung, Erziehung und Betreuung stellen daher in der Regel sich ergänzende unterschiedliche Aspekte von pädagogischen Prozessen dar.

Bildungsprozesse beziehen sich in der Regel auf **mehrere Bereiche der kindlichen Entwicklung**, wie die kognitive, emotionale, sprachliche, motorische und moralische Entwicklung.

Ein wesentlicher Bestandteil des Rahmens, den PädagogInnen Kindern für diese Bildungsprozesse zur Verfügung stellen, besteht in den **Beziehungen** zu ihnen, als Gegenüber in einem **Dialog**.

3. Das bindungsbedingt unterschiedliche Verhalten von Kindern in der Kita

Das Verhalten von Kindern in der Kita wird von ihren unterschiedlichen Bindungserfahrungen erheblich beeinflusst und unterscheidet sich in den einzelnen Entwicklungsbereichen oft in typischer Weise. Dazu Beispiele aus zwei Bereichen:

3.1 Konfliktverhalten

Sicher gebundene Kinder finden in Konflikten mit anderen Kindern eher eigene und schnellere Lösungen als unsicher gebundene. Vermeidend gebundene Kinder neigen eher dazu, Konflikten aus dem Weg zu gehen, während sich ambivalent gebundene Kinder öfter als andere in Konflikte verwickeln, bei denen es oft weniger um den konkreten Anlass als um anderes zu gehen scheint. Unsicher gebundene Kinder sind dabei vermehrt als sicher gebundene auf die Unterstützung der PädagogInnen angewiesen und sind dafür in der Regel jedoch weniger ansprechbar als sicher gebundene.

3.2 Spiel- und Sozialverhalten

Sicher gebundene Kinder können sich eher und ausdauernder als andere in ein Spiel mit anderen einlassen, während es unsicher vermeidend gebundene Kinder eher vorziehen, sich alleine zu längeren Spielen zurückzuziehen. Dies sind oft Spiele, die einen eher kognitiven Zugang erfordern. Unsicher ambivalent gebundene Kinder fällt es dagegen schwerer, sich mit anderen oder alleine auf längere Spielsequenzen einzulassen. Sie tendieren eher dazu, die Spielsituationen nach kurzer Zeit zu wechseln.

Sicher gebundene Kinder sind in der Regel in der Gruppe beliebter als ihre unsicher gebundenen Gefährten.

Kinder mit unterschiedlichen Bindungsformen zeigen weiterhin unterschiedliche symbolische Kompetenzen (vgl. Dornes 1998 S. 311ff.).

4. Voraussetzungen für die Planung von Bildungsprozessen unter Berücksichtigung von Bindungsgesichtspunkten

Folgende Voraussetzungen sollten gegeben sein:

- Der gesamte Alltag in der Kita wird als Bildungsprozess wahrgenommen und gestaltet,
- Kinder werden *auch* unter Bindungsgesichtspunkten beobachtet,
- es wird bedacht, welche Gestaltungsräume für die pädagogische Arbeit diese Beobachtungsergebnisse ermöglichen und wo sie prägnanter wie bisher die Grenzen der Pädagogik auf die Entwicklung von Kindern in der Kita aufzeigen.

4.1 Den Alltag in der Kita als Bildungsprozess wahrnehmen und gestalten

Dies bedeutet, die Situationen im Tages- und Wochenablauf unter dem Gesichtspunkt zu betrachten, inwieweit diese im unterschiedlichen Maße selbst gestaltetes Handeln der Kinder ermöglichen und begrenzen. Es bedeutet weiterhin, nicht nur die „größeren Projekte“, die wir mit bzw. für die Kinder planen, in dieser Weise neu und bewusster wahrzunehmen, sondern vor allem die „kleinen Situationen“, wenn wir eine von den Kindern selbst geschaffene Spielsituation lediglich zulassen oder sie „mit unserem warmen Blick“ begleiten (siehe Beispiele).

4.2 Unsere Beobachtungen des Bindungsverhaltens der daran beteiligten Kinder

Überlegen wir auf dem Hintergrund des bisher Dargelegten weiter, wie wir Rahmenbedingungen für Bildungsprozesse für alle Kinder bzw. einen bestimmten Teil der Kindergruppe planen bzw. Spielideen der Kinder aufgreifen können, um damit eine bestimmte Zielsetzung zu unterstützen. Dies setzt zum einen eine grobe Vorstellung der Bindungsformen der daran beteiligten Kinder voraus, es sei denn, wir beabsichtigen alle Bindungsformen bei dieser Planung zu berücksichtigen. Diese Vorstellungen können z.B. dann vorliegen, wenn bei unseren routinemäßigen Beobachtungen der Kinder deren Bindungsverhalten zu unseren üblichen Beobachtungsgesichtspunkten zählt. Erst die Beobachtungen der Trennungsprozesse (die Abschiede und das Abholen), möglichst von unterschiedlichen familialen Bindungspersonen, sowie der Kompetenzen der verschiedenen Entwicklungsbereiche eines Kindes über einen längeren Zeitraum durch mehr als eine PädagogIn der Gruppe sollten als Grundlage für vorläufige Hypothesen dafür dienen.

4.3 Unsere Bewertung der unterschiedlichen Kompetenzen dieser Kinder - das Verhalten sicher gebundener Kinder sollte nicht selbstverständlicher Maßstab für andere Kinder sein

Zum dritten hängt unsere Planung davon ab, wie wir die Kompetenzen der unterschiedlich gebundenen Kinder in bestimmten Entwicklungsbereichen bewerten. In der obigen Darstellung der oft zu beobachtenden unterschiedlichen Ausprägung dieser Kompetenzen in den verschiedenen Entwicklungsbereichen der Kinder in Abhängigkeit von ihrer jeweils individuellen Bindungsform bin ich absichtlich der gängigen Darstellung dieser Unterschiede in der Literatur gefolgt. Dort wird in der Regel die Ausprägung der Kompetenzen von sicher gebundenen Kindern als Maßstab genommen und die der unsicher gebundenen Kinder in diesem Vergleich für gewöhnlich als defizitär dargestellt. Dies halte ich für einseitig. Es trifft wohl zu, dass sicher gebundene Kinder einfacher als andere eine breite Palette gesellschaftlich erwünschter Eigenschaften entwickeln können. Andererseits entwickeln aber unsicher gebundene Kinder oft in ihrem Rahmen spezifische Lösungsformen für Situationen, die für uns neben dem Gesichtspunkt der Förderung in der Breite, wichtige Ansatzpunkte für individuelle Förderüberlegungen sein können.

4.4 Unser Handlungsspielraum in Bildungssituationen, die Entwicklung dieser Kinder zu fördern

Zum vierten ist zu bedenken, dass Bindungsstile sich als sehr resistent gegenüber Veränderungen über lange Zeiträume erwiesen haben. In verschiedenen Studien wurden für alle Altersstufen Stabilitäten von ca. 80% festgestellt, so Seiffge-Krenke 2004 (S. 167). Sie spricht lediglich für die Zeit der Adoleszenz von einer geringen Bindungsstabilität, von einem Bindungsloch, das eine mögliche Veränderungschance, die Chance eines Neubeginns in der regulären Entwicklung bietet. Darüber hinaus scheinen grundlegende Persönlichkeitsveränderungen, wie die des Bindungsstils, anderen Autoren nur über therapeutische Erfahrungen möglich. Weiterhin ist die Stabilität bestimmter Bindungsmuster über die Generationen hinweg ebenfalls sehr hoch (Köhler 198, S. 374). Dies bedeutet aus meiner Sicht, dass es für eine entwicklungsfördernde pädagogische Arbeit in der Kita vordringlich ist, zum einen die Veränderungsspielräume, welche die Kinder *innerhalb* ihres Bindungsstils haben, auszuloten und dort an den Stärken anzuknüpfen. Zum anderen ist es sinnvoll, ebenfalls die Veränderungsspielräume, welche deren Eltern *innerhalb* ihres Bindungsstils haben, auszuloten, sie in Gesprächen für bestimmte Verhaltensweisen und ihre Wirkungen zu sensibilisieren, damit sie bestimmte Lernprozesse ihrer Kinder zulassen

können. Auch allgemeine Kindergartenregeln, wie die z.B. für Eingewöhnungsprozesse, können in dieser Richtung hilfreich sein. Weiterhin sollte von PädagogInnen beachtet werden, dass unterschiedliche Stile zwischen den Bindungspersonen eines Kindes (sei es zwischen Mutter und Vater oder zwischen Eltern und PädagogInnen), von diesem dann als problematisch erlebt werden, wenn die Erwachsenen mit diesen Unterschieden nicht einvernehmlich umgehen können. Hier sehe ich die Aufgabe von PädagogInnen darin, mögliche Unterschiede so weit als möglich mit den Eltern zu thematisieren und darüber hinaus abzuwägen, ob weiterhin bestehen bleibende unvereinbare Unterschiede eher der Entwicklung eines Kindes nützen oder schaden. (Z.B. wie reagiere ich auf die Signale eines Kindes nach Nähe, wenn die Mutter in solchen Situationen eher auf der Selbständigkeit des Kindes bestehen würde und sich durch meine Verhalten in ihrer Einstellung bedroht fühlt.)

5. Vier Beispiele für die Gestaltung von Bildungssituationen unter bindungstheoretischen Gesichtspunkten

Ich werde das eben Gesagte nun anhand von vier Beispielen aus einer Babygruppe, einer Krabbelstube, einem Kindergarten und einem Hort erläutern:

5.1 Jacob, ein unsicher-vermeidend gebundenes Kind in einer Babygruppe, sucht nach Konflikte vermeidenden Lösungen im Spiel

Jacob ein zu seiner Mutter unsicher-vermeidend gebundenes Kind von ca. einem Jahr ging oft behutsam auf Situationen zu, in denen andere Kinder etwas für ihn Interessantes taten, schaute, berührte auch später die anderen Kinder vorsichtig, verließ diese Situationen aber wieder schnell. Es waren zumeist flüchtige Kontakte, die er da einging. Interessierte ihn ein Spielzeug, das ein anderes Kind gerade hatte, versuchte er kaum jemals es diesem Kind wegzunehmen, wartete eher geduldig, bis dieses das Spielzeug frei gegeben hatte und begab sich dann eher abseits, um sich in Ruhe damit beschäftigen zu können. Die PädagogInnen versuchten Jacobs Lösungen zur Entwicklung seiner Kompetenzen zuzulassen und zu fördern, bei Akzeptanz seiner Tendenz, sich vor Konflikten eher zurückzuziehen. Wie sie, so gaben auch die anderen Kinder diesen Versuchen Raum und akzeptierten seine freundlichen aber „flüchtigen“ (vermeidenden) Kontaktaufnahmen (vgl. dazu die ausführlicheren Darstellungen in Niedergesäß/Hämel-Heid 2004a u. b).

Die Gestaltung der geschilderten „Bildungssituation“ für die Entwicklung von Jacobs Beziehungs- und Konfliktverhalten begann in den Köpfen der PädagogInnen. Sie begann mit ihrer Entscheidung, das diesbezügliche Verhalten von Jacob nicht nur missbilligend hinzunehmen, sondern als *eine für ihn angemessene, von ihm selbst entwickelte Lösung* für seine Bedürfnisse anzuerkennen. Sie sahen, dass Jacob damit für sich eine Lösung gefunden hatte, zu Dingen, die für ihn wichtig waren, zu kommen. Er entwickelte dabei die Geduld zum Beobachten und auf den rechten Augenblick zum Handeln zu warten, um dann das Spielzeug vor den möglicherweise neugierigen und begehrlischen Blicken anderer zu schützen. Diese Akzeptanz der PädagogInnen förderte vermutlich die Akzeptanz der Gruppe sowohl zu Jacobs Beziehungs- als auch zu seinem Konfliktverhalten.

5.2 Oskar, ein unsicher-ambivalent gebundenes Kind in einer Krabbelstube, provoziert Konflikte, um Aufmerksamkeit zu erhalten

Oskar, ein an seine Mutter unsicher-ambivalent gebundenes Kind, beschäftigte die PädagogInnen öfters in ihren Teamgesprächen, da sich sein Konfliktverhalten trotz ihrer zahlreichen Interventionen nicht änderte. Oskar wurde von den vielen für ihn interessanten Spielsituationen für kurze Zeit angezogen. Dabei versuchte er in der Regel, sich das im Mittelpunkt befindliche Spielzeug zu nehmen, manchmal mit, manchmal ohne Erfolg. Wenn dabei keine Intervention einer PädagogIn erfolgte, war er sodann aber nur sehr kurze Zeit weiter an diesen Spielen beteiligt und zwar nur so lange, bis ihn eine andere Spielsituation aufs Neue anzog. Dort vollzog sich in der Regel die eben geschilderte Abfolge des Geschehens aufs Neue. Schritt eine der PädagogInnen jedoch in solchen Situationen ein und erinnerte ihn an die Einhaltung der Regeln, so warf er sich oft auf den Boden, jammerte und war durch ihre Worte zumeist nicht mehr erreichbar. Die PädagogInnen hatten mit der Zeit den Eindruck gewonnen, dass es Oskar in diesen Konflikten gar nicht so sehr um das Spielzeug ging, sondern dass er eher die (negative) Aufmerksamkeit der Kinder aber auch der PädagogInnen zu suchen schien. Denn einmal hatte eine von ihnen den lauten aber auch hilflos erscheinenden Oskar nach zunächst beiderseitigem Widerstreben auf den Schoß genommen, als er sich schnell beruhigte und sich sogar schließlich an sie schmiegte. Er war nun für ihre Ansprache zugänglich. Offensichtlich war es in dem von Oskar inszenierten Konflikt vor allem darum gegangen, Aufmerksamkeit zu erlangen und vielleicht auch darum, einen geborgenen Rahmen zum Ordnen seiner inneren widersprüchlichen Gefühle zu finden. Die PädagogInnen hatten damit für Oskar und für sich ebenfalls auch in manch weiteren, ähnlichen Situationen einen Zugang geschaffen.

5.3 Oskar findet Rahmenbedingungen, um sich länger auf ein Spiel einzulassen

Eine zweite Spielsituation, an der Oskar und ein weiteres Kind beteiligt waren, begann auf die oben beschriebene Weise. Doch Marco, ein sicher an seine Mutter gebundenes Kind, ließ sich sein Spielzeug nicht entwinden, blieb gelassen und Oscar saß daraufhin lange bei ihm und schaute dessen ruhigen Spiel zu.

Offenbar war es den PädagogInnen in der eingangs geschilderten Situation mit Oskar gelungen, sein bisher nur „ungekonnt“ geäußertes Bedürfnis nach Aufmerksamkeit und Unterstützung bei dem Ordnen seiner Gefühle in Konfliktsituationen zu verstehen und ihm das zu geben, wonach er wohl „eigentlich“ suchte. Den PädagogInnen fiel bei der Neubewertung von Oskars Verhalten weiter auf, dass dieser zwar in der Gruppe kein von vielen beliebtes, aber doch ein durchsetzungsfähiges Kind war.

Auch in der zweiten Situation hatte er offenbar eine für seine Gefühle angemessene Grenzsetzung erfahren, die es ihm darüber hinaus ermöglichte, seine Aufmerksamkeit länger als sonst auf ein Spiel zu konzentrieren. Es war also nicht (nur) eine mangelnde Konzentrationsfähigkeit, die Oskar gewöhnlich daran hinderte, sich länger an einem Spiel zu beteiligen, sondern andere wohl „wichtigere“ Bedürfnisse, die ihn auch oder offenbar noch mehr beschäftigten. Diese Spielsituation zu zweit hatte wohl weiterhin einen für ihn geeigneten „klaren“ Rahmen bedeutet, der seinen geringen Fähigkeiten, mit widersprüchlichen Bedürfnissen umzugehen, Rechnung trug. Dies war der Anlass für die PädagogInnen, auf entsprechende Rahmenbedingungen für Spiele, an denen Oskar sich beteiligte, stärker zu achten.

5.4 Knete oder Ton. Ein Beispiel für eine vorgegebene Spielsituation für die Gesamtgruppe in einem Kindergarten

Es war an einem regnerischen Tag als der von den Kindern schon freudig erwartete Musikpädagoge, der jede Woche um diese Zeit in die Kindergartengruppe kommt, krank war. Die Pädagogin, mit dem Zivildienstleistenden aufgrund des fest eingeplanten Musikangebots alleine, überlegte, was sie den teilweise ziemlich enttäuschten Kindern anbieten könnte. Sicher wären vor allem die Älteren mit ihrem in der Regel großen Bewegungsdrang gerne nach Draußen gegangen, doch dies ging ja wegen des Wetters nicht. Von dem ohne große Vorbereitungen verfügbaren Material und dem Interesse, das sich bei den meisten der anwesenden Kinder in den vergangenen Wochen gezeigt hatte, bot sich in ihren Augen sowohl Malen aber auch das Arbeiten mit Knete oder Ton an. Sie entschied sich spontan für letzteres. Von den dreizehn anwesenden Kindern entschieden sich etwa zwei Drittel für das Kneten, sowohl die Kleinen als auch eine Vierergruppe von großen Jungen, die anderen wandten sich dem Ton zu. Die Pädagogin konnte die ganze Zeit im Raum präsent bleiben, brauchte nicht einzugreifen, da sich zu ihrer Überraschung alle Kinder über längere Zeit nun intensiv mit ihrem Material beschäftigten.

In dem Raum standen drei Tische, an dem sich das gesamte Spielgeschehen vollzog. An einem entwickelte sich ein intensives Spiel von vier großen Jungen, von dem zweiten Tisch, an dem zuerst sehr viele Kinder mit Knete beschäftigt waren, zogen sich allmählich einige zu dem dritten Tisch mit dem Ton zurück, während dieser zweite Tisch der Bezugspunkt für die kleineren Kinder blieb.

Das „Arbeiten“ mit der Knete erwies sich für die damit beschäftigten Kinder eher als prozessorientiert. Die Kinder sprachen dabei, zeigten sich ihre Werke und veränderten sie dann zum Teil wieder. Besonders die Großen fingen an, mit ihren Figuren aus Knete gemeinsam zu spielen und ihre Figuren dann dem Verlauf des Spieles anzupassen. Es war ein intensives Spiel von allen vier Jungen, in dem jedoch einer von ihnen, Daniel, den Ton angab und ein anderer Junge, Anton eher verhalten mitspielte.

Das Arbeiten mit dem Ton war eher produktorientiert. Die Kinder stellten gezielt etwas her, was erhalten und später gebrannt werden sollte. Dabei hatten sich diese Kinder alle an einem Tisch zusammen gefunden, arbeiteten jedoch jeder für sich. Dagegen wechselten vor allem die kleineren mit der Knete beschäftigten Kinder häufig ihren Platz.

Betrachten wir nun diese Situation unter bindungstheoretischen Gesichtspunkten beginnend mit den vier großen Jungen.

Diese Gruppe bestand aus *Max*, einem sicher gebundenen Vorschulkind. Er verhält sich in Konflikten in der Regel souverän, agiert zumeist ruhig und vernünftig. In der Gruppe hält er sich eher im Hintergrund.

Daniel, ein unsicher-ambivalent gebundenes Vorschulkind, agiert seine Gefühle zumeist lebhaft nach außen und hat einen großen Bewegungsdrang. Ihm fällt es in der Regel schwer, sich lange auf ein ruhiges Spiel einzulassen. Er braucht viel Aufmerksamkeit und suchte früher in Spielen oft Streit, ein Verhalten, das sich in den letzten Monaten verringert hat. In der Gruppe ist er in der Regel der Wortführer. Er spricht oft für *Max* Dinge aus.

Otto, der dritte Junge der Runde, ist ein Kann-Kind und wird im folgenden Jahr noch nicht in die Schule gehen. *Otto* wirkt in seinem Verhalten manchmal sicher dann eher wieder unsicher gebunden. Als er in den Kindergarten kam, fiel den PädagogInnen auf, dass er zuweilen, wenn er sich unbeobachtet glaubte, andere Kinder ärgerte, seine Aggressionen aber nicht offen zeigen konnte. Auch dieses Verhalten hat sich in den letzten Monaten verändert.

Anton, ein unsicher-vermeidend Kind, wirkt introvertiert und spielt oft alleine.

Insgesamt lässt die vorgegebene Struktur den vier Kindern mit unterschiedlichen emotionalen Grundmustern gleichermaßen Raum. Es ist offensichtlich im Spiel mit den Knete-Figuren

Platz sowohl für einen Wortführer als auch für einen üblicherweise zurückgezogenen Jungen. Wichtig ist dabei sicher die enge Beziehung zwischen dem ausgeglichenen, meist ruhigen und vernünftigen Max, der sich jedoch am liebsten im Hintergrund hält und dem lebhaften, in Konflikten weniger besonnenen Daniel, der für Max oft Dinge zur Sprache bringt. Auch Otto, ein gehemmt aggressives Kind findet offensichtlich da seinen Raum.

Insgesamt ermöglicht den Kindern ihre Auseinandersetzung mit dem Ton und der Knete eine Tätigkeit sowohl „alleine“ zu bleiben aber trotzdem am Gruppengeschehen teilzunehmen. Dies kommt den unsicher-vermeidend gebundenen Kindern entgegen. Es gestattet trotzdem auch dem verstärkt bei unsicher-ambivalent gebundenen Kindern zu beobachtenden Bedürfnis, Spielsituationen oft zu wechseln und ihrem Bewegungsdrang ein Stück auszuleben - ohne damit den gemeinsamen Rahmen der Spielsituation zu verlassen bzw. diesen damit zu gefährden.

Ton und Knete ermöglichen es den Kindern, sich sowohl sinnlich mit dem Material auseinanderzusetzen oder es als Knetefigur auch „sachlich“ in einem Spiel zu benutzen. Wichtig war sicherlich zum einen, dass das Spielgeschehen durch die drei Tische klar strukturiert war und zudem, dass die Pädagogin allein durch ihre Anwesenheit die Regeln repräsentierte und eine Atmosphäre schuf, die den Rahmen für das entstandene Gleichgewicht zwischen den unterschiedlichen Bedürfnissen der Kinder stützte.

5.5 Eine Zirkusvorstellung im Hort

An einem der ersten Ferientage im Herbst hatten Jonas und Fritz in unserem Hort die Idee, eine Zirkusvorführung für die anderen Kinder zu gestalten.

Jonas übernahm dabei die Rolle des Regisseurs des gesamten Geschehens. Ihm schien es aber - in den Augen der beiden PädagogInnen – wichtig zu sein, dass Fritz bei der Einübung der Zirkusnummern sowie bei den Aufführungen eine gleich wichtige Rolle wie ihm zukam. Anna war die Dritte in diesem Leitungsteam. Sie nahm jedoch nur eine untergeordnete Rolle ein.

Proben und Aufführungen wechselten im Laufe des Vormittags und eines Teils des Nachmittags ab, bis bei den Zuschauern schließlich das Interesse nachließ. Es fanden nacheinander drei Aufführungen statt, unterbrochen von Proben, bei denen die Zuschauer nicht anwesend sein durften.

Die Aufführungen bestanden aus zwei Teilen. Während des ersten Teils führten Jonas, Fritz und Anna abwechselnd Sketche vor. Anna hatte jedoch wesentlich weniger Auftritte als ihre beiden Mitakteure. Im zweiten Teil wurden akrobatische Kunststücke vorgeführt, bei denen noch einige andere Kinder, Edith, Martha, Natalie und Thomas, mitwirkten, die bei den Sketchen lediglich Statistenrollen einnahmen. Bei diesem zweiten Teil hielten sich Jonas und Fritz eher im Hintergrund. Trotz ihrer Nebenrollen in diesem Spiel schienen die fünf Akrobaten in der Wahrnehmung der PädagogInnen dennoch eine wichtige, stabilisierende Funktion für die gesamte Aufführung zu haben. Sie waren bei den Proben und bei der Darstellung ihrer Kunststücke sehr engagiert, wirkten jedoch in ihren für das Gesamtprojekt nach außen hin untergeordnet erscheinenden Rollen, die ihnen von dem Leitungstrio zugewiesen worden waren, zufrieden. Die Sketche von Jonas, Fritz und Anna bewunderten sie.

Als Zuschauer wohnten fünf weitere Kinder des Hortes den Aufführungen neben den beiden PädagogInnen bei. Darunter waren Lara, ein Gastkind, und Leonie ein mehrfach behindertes, nicht sprechendes Mädchen, das seine emotionale Beteiligung durch starke Bewegungen zum Ausdruck brachte. Den PädagogInnen war die Aufgabe „zugefallen“, die Rahmenbedingungen für das gesamte Geschehen zu organisieren: sie sorgten dafür, dass der Raum für die Aufführung von keinen anderen Kindern zum Spielen benutzt wurde, dass Mitakteure und Zuschauer zur rechten Zeit zur Verfügung standen, dass die Zuschauer

während der Proben den Raum verließen, während dieser Zeit beschäftigt waren und sich rechtzeitig zur neuen Vorführung wieder einfanden. Sie strukturierten ebenfalls die Aufführung, indem sie bei den Sketchen, bei den sich die drei Akteure oft verzettelten und kein Ende finden konnten, das Ende der einzelnen Nummern durch ihr Klatschen signalisierten. Die PädagogInnen waren in Laufe des Geschehens, das sich fast über einen gesamten Horttag hinzog, beeindruckt von dem anhaltenden Interesse aller Kinder an diesem Spiel. Es fiel ihnen dabei auf, dass die Kinder darin ähnliche Rollen eingenommen hatten, wie im Hortalltag nach diesen ersten Wochen nach den Sommerferien auf der Suche nach ihrem neuen Platz im Gruppgefüge, nachdem viele Erstklässler hinzugekommen und andere Kinder gegangen waren. Doch auch Abweichungen von der Rolle der Kinder im Spiel und derjenigen sonst im Alltag waren ihnen aufgefallen. Offenbar – so vermuteten sie - hatten die Kinder in Spiel versucht, den möglichen Spielraum, der für sie im Rahmen ihrer nun eingenommenen Rolle in der Gruppe offenbar wünschenswert war, auszuloten. Bei diesen Überlegungen war ihnen weiterhin aufgefallen, dass sich die Gruppen der Akteure in ihren Bindungsmustern ähnelten.

Wir wollen uns die einzelnen Akteure nun deshalb unter bindungstheoretischen Gesichtspunkten näher ansehen.

Jonas ist ein zu seiner Mutter sicher, zu seinem Vater ambivalent gebundenes Kind. Die Eltern leben getrennt und Jonas ist abwechselnd eine Woche bei seiner Mutter und die andere bei seinem Vater. Nach der Woche bei seinem Vater ist es für die PädagogInnen auffällig, dass sein Verhalten unstrukturierter ist als wenn er bei seiner Mutter gewesen war. Er hat Freunde in der Kindergruppe, ist aber gerne der Wortführer sowohl gegenüber Großen und Kleinen. Er kann sich auf Aufgaben einlassen. In seinem Konfliktverhalten ist er gegenüber anderen Kindern kompetenter als zu Erwachsenen.

Fritz, ein zu beiden Eltern ambivalent gebundenes Kind, findet in der Kindergruppe schwer Freunde, da es ihm nicht leicht fällt, sich lange an einem Spiel zu beteiligen und er sich hauptsächlich auf die PädagogInnen als Spielpartner beziehen möchte. Fritz fällt es weiterhin schwer, Konflikte ohne Unterstützung zu bewältigen.

Anna ist ebenfalls ambivalent zu beiden Eltern gebunden. Sie findet schwer Spielpartner und spielt eher alleine, aber dann oft sehr ausdauernd aber unkonzentriert. Gerät sie in Konflikte, vermeidet sie – aus der Sicht der PädagogInnen - auffällig häufig, dabei eine Klärung herbeizuführen.

Zur Überraschung stellten die PädagogInnen beim Nachdenken über die Bindungsform der anderen Kinder fest, dass alle sonst noch an der Aufführung beteiligten Kinder sicher gebunden sind, während viele der Zuschauer unsicher-vermeidende Bindungsmuster haben.

Das Spiel ermöglichte allen daran mitwirkenden Kindern, sich gemäß ihrer emotionalen Kompetenzen an dem Zirkusprojekt zu beteiligen und dabei die Möglichkeiten und Grenzen ihrer bisher in der Gruppe eingenommen Rollen neu auszuloten.

Die drei Hauptakteure hatte sich durch das von ihnen initiierte Spiel ein Bühne geschaffen, positiv im Mittelpunkt zu stehen, was Fritz und Anna sonst in der Gruppe schwer fiel. Offenbar war es Jonas dabei wichtig, um der Beziehung zu Fritz willen, auf die Möglichkeit, alleine eine besondere Rolle einzunehmen, zu verzichten. Weiterhin gelang es insgesamt allen drei Kindern des Leitungsteams, zugunsten der Akrobaten während deren Aufführung im Hintergrund zu bleiben, wohl als allen Beteiligten ihre Rolle als Manager der Aufführung deutlich geworden war. Die Fähigkeit der fünf sicher gebundenen Kinder, sowohl zeitweise im Rampenlicht zustehen aber die Vorführung der anderen genauso genießen zu können, hatte offenbar für den gesamten Hergang eine wichtige, stabilisierende Funktion, die vermutlich durch die wohlwollende Sicht der PädagogInnen in diesem Punkt gestärkt wurde. Die (vermeidenden) Kinder, die offensichtlich nicht selbst im Rampenlicht stehen wollten, fanden als Zuschauer eine angemessene Rolle. Dabei konnten sie Leonie mit ihrer ungewöhnlichen

Art, ihre Freude beim Zuschauen durch heftige Bewegungen zum Ausdruck zu bringen, selbstverständlich integrieren.

Wichtig für das Gelingen dieser Zirkusvorführung war, dass die PädagogInnen sowohl hinsichtlich des gesamten Ablaufs, als auch bei den Sketchen eine strukturierende Funktion einnahmen. Wichtig erscheint mir weiterhin, dass so alle an der Aufführung beteiligten Kinder (wie schon das Beispiel der Kindergartengruppe zeigte) die Erfahrung machen konnten, dass individuell nicht ausbalancierte Kompetenzen (wie die Fülle von Einfällen bei den drei Hauptakteuren mit ihren individuellen Strukturierungsschwächen) im Rahmen der Gesamtaktivität einer Gruppe zu Stärken werden können.

6. Zusammenfassung:

- Die den Fähigkeiten von Kindern angemessenen Bildungssituationen sollen deren Selbstgestaltungskräfte anregen. PädagogInnen nehmen durch die Gestaltung der Rahmenbedingungen für diese Prozesse unter bestimmten Zielsetzungen auf die Bildungsprozesse der Kinder nur *mittelbar* Einfluss. Dagegen beeinflussen sie durch ihre Maßnahmen der Erziehung und Betreuung deren Handeln *unmittelbar*.
- Bei der Gestaltung von Bildungsprozessen ist es sinnvoll, auch die „inneren“ Bedingungen der Kinder – wie deren Bindungskompetenzen – zu berücksichtigen.
- Wesentlich dabei ist es zu berücksichtigen, welchen Spielraum den PädagogInnen in der Kita zur Verfügung steht, auf die Entwicklung dieser sehr stabilen Persönlichkeitsmerkmale Einfluss zu nehmen und wie sie die Fähigkeiten der unterschiedlich gebundenen Kinder in den einzelnen Entwicklungsbereichen bewerten.
- Neben gezielter Beobachtung scheint die Bereitschaft der PädagogInnen dabei wichtig zu sein, vor der Bereitstellung von äußeren geeigneten Bedingungen erst in ihren Köpfen einen Raum für diese Bildungsprozesse zu schaffen, der den Kindern neue Erfahrungen ermöglichen kann.

7. Literatur:

Baumert, J. et al. (Hrsg.) (2002): PISA 2000. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich, Opladen

Bos, W. et al. (Hrsg.) (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich, Münster

Dornes M. (1997): Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen. Frankfurt (Main) 1993

Dornes, M. (1998): Bindungstheorie und Psychoanalyse: Konvergenzen und Divergenzen, *Psyche* 52.Jg., 4/1998, 299-348

Eichhorn, J. (2005): Konsequenzen aus dem Schock. Eine Übersicht über den Stand der Bildungspläne und –empfehlungen in den Bundesländern 1 u. 2, *kiga heute* 1/2005, 20-27 u, 3/2005, 30-38

Fthenakis, W., (2003): Zur Neukonzeptualisierung von Bildung in der frühen Kindheit, In: Fthenakis, W., (Hrsg.) *Elementarpädagogik nach Pisa*, Freiburg im Breisgau, S. 18 –2005-09-03

Gehrmann, A. (2005): Einmaleins für Kinder. Warum sind die Schülerinnen und Schüler aus Finnland bei der Pisa-Studie immer ganz vorn? *Frankfurter Rundschau* v. 31.08.05, 32

Greese, D. (2003): Bildung aus einer hand. Wir brauchen eine Verzahnung von Elementar- und Primarpädagogik, *Blätter der Wohlfahrtspflege* 6/2003, 208-211

Hess. Sozialministerium (Hrsg.) (2005): Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen (Entwurf). Stand März 2005

<http://www.hh.schule.de/ifl/mathematik/ergtimss.htm>(1997): Die zentralen Ergebnisse von TIMSS

v. Hentig, H., (1999): Bildung, München, Wien, (1996)

Kebbe, A. (2005): Bildungspläne für Kindertageseinrichtungen. Eine vergleichende Betrachtung, TPS 06/05, 42-46

Laewen, H.-J. (2002): Was Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen bedeuten können. In: Laewen H.-J./Andres, B. (Hrsg.) Forscher, Künstler Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen, Weinheim, Berlin, Basel

Landesjugendhilfeausschuss Hessen (2005): Stellungnahme des Fachausschusses Tageseinrichtungen für Kinder und Tagespflege vom 20.05.5

Liga der freien Wohlfahrtspflege in Hessen (2005): Stellungnahme der Liga der freien Wohlfahrtspflege zum Entwurf des hessischen Bildungs- und Erziehungsplanes vom März 2005

Niedergesäß, B., Heipt-Schädel, B., (2003): Bildungsprozesse in integrativen Einrichtungen Eine Darstellung anhand von Beispielen aus Einrichtungen der Mainkrokodile und der Lebenshilfe. Sonderpäd. Förderung 48. Jg., 4/2003, 409-414

Niedergesäß, B., (2004): Einleitung zu dem Buch: Die ersten gemeinsamen Schritte in die Welt. Babys in Tageseinrichtungen – Bereicherung oder Belastung für Babys, ihre Familie und PädagogInnen? Trägerverbund frei gemeinnütziger Träger. Niedergesäß, B., Drexler-Wagner, S. Strüber, E., Bastian-Störk, A. (Hrsg.) 11-21

Prenzel, M. et al. (Hrsg.) (2004): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten Internationalen Vergleichs. Münster

Rohnke, H.-J. (2004) Bildungsbemühungen zwischen Euphorie und Realität Teil 1, KiTa aktuell HRS, 1/2004, 9-11

Schäfer, G.E. (2003): Bildung beginnt mit der Geburt, Weinheim, Basel, Berlin 2003

Schäfer, G.E., (2004): Bildungsprozesse im Krippenalter. In: Trägerverbund frei gemeinnütziger Träger. Niedergesäß, B., Drexler-Wagner, S. Strüber, E., Bastian-Störk, A. (Hrsg.) Die ersten gemeinsamen Schritte in die Welt. Babys in Tageseinrichtungen – Bereicherung oder Belastung für Babys, ihre Familie und PädagogInnen? 127-156

Schneider, K. (2003): Wer kriegt die klügsten Kinder? Der Bildungsauftrag im Elementarbereich, Blätter der Wohlfahrtspflege 6/2003, 204-207

Schnurrer, H. (2004): Von unseren europäischen Nachbarn lernen- Tendenzen in der vorschulischen Bildung und Erziehung in Europa. Welche Position hat Deutschland inne? (Teil 1 u. 2) KiTa aktuell HRS, 6/2004 131-133, 9/2004 186-190

Singer, W., (2004): „Was kann ein Mensch wann lernen?“, KiTa aktuell HRS, 2/2004, 28-34

Stern D.N. (2000): Die Lebenserfahrung des Säuglings, Stuttgart (1985)