

8 Der Zusammenhang von Bildung und Bindung

Lieselotte Ahnert

Zusammenfassung

Aus dem umfassenden Forschungswerk Piagets (z.B. Piaget, 1998) hat die moderne Frühpädagogik das Bild vom sich selbstbildenden Kind abgeleitet, das Respekt gegenüber der aktiven Gestaltung seiner Lebenswirklichkeit verdient. Kinder benötigen jedoch eine soziale Umgebung, die Bildungsprozesse nicht nur durch Selbstbildung herausfordert, sondern sie auch vermittelt. Dies ist umso notwendiger, je jünger die Kinder sind. Im Folgenden wird ergründet, wie Klein- und Vorschulkinder Bildungsangebote verarbeiten und inwieweit Bindungsbeziehungen dabei helfen, die frühkindlichen Bildungsprozesse zu unterstützen. Diese Erkenntnisse sind äußerst wichtig, um die frühe Bildung angemessen organisieren und gestalten zu können.

8.1 Frühe Selbstbildungsprozesse

Die kindlichen Vorstellungen von der Welt sind genauso komplex und gut strukturiert wie die der Erwachsenen, allerdings sind sie davon auch sehr abweichend (Piaget 1998). Auf keinen Fall ist jedoch Kinderwissen ein bruchstückartiges Erwachsenenwissen, das darauf wartet, vervollständigt zu werden. Bereits Säuglinge und Kleinkinder verfügen über teils angeborene leistungsfähige Lernmechanismen, die es ihnen ermöglichen, eigene Bilder über die Welt zu konstruieren (vgl. Carey 2009). Sie bilden den Ausgangspunkt dafür, dass Kinder bis weit über die Grundschulzeit hinaus einen schrittweisen Prozess durchlaufen, in dessen Verlauf sie immer wieder neue Ideen über die Welt entwickeln, alte Vorstellungen revidieren und dabei Fehler korrigieren. Im Ergebnis dieser Erkenntnistätigkeit entstehen vielfältige Versuche, Eigenschaften der Umwelt zu erkennen. Wie beispielsweise Alltagsgegenstände funktionieren, in welcher Weise sie ihre Funktion verändern können und über welche Prozesse diese Veränderungen herbeigeführt werden, entdecken Kinder in Abhängigkeit davon, welche Erkenntnismittel ihnen zur Verfügung stehen. Zunächst ist die kindliche Erkenntnis über die gegenständliche Welt an die kindlichen Handlungen und Wahrnehmungen gebunden und lassen eine große Ich-Bezogenheit erkennen. Erst mit zunehmendem Alter wird sie davon unabhängig. Einiges davon wird unter Umständen vom Kind so verzerrt, dass

Angeborene Lernmechanismen bilden den Ausgangspunkt für den kindlichen Wissenserwerb

Widersprüche entstehen, die Erkenntniskonflikte auslösen: Werden es auf dem Tisch nicht weniger Gläser, wenn sie eng aneinander stehen? Kann ein hohes schmales Glas die gleiche Flüssigkeitsmenge enthalten wie ein niedrigeres breites? Zur Auflösung solcher Erkenntniskonflikte brauchen Kinder soziale Beziehungen und Bindungen.

8.2 Bildung durch kulturelles Lernen

Andere Menschen werden schon früh als Informationsquelle genutzt

Die Welt, in die Kinder hineingeboren werden, ist voller sozialer Beziehungen und Bindungen. Es ist eine kulturell organisierte Welt, in der Menschen auf das kulturelle Wissen ihrer Vorfahren zurückgreifen und aufbauen und ihren Alltag organisieren (Ahnert/Hasselbeck 2014). Kinder wissen von Anfang an, dass die anderen von »ihrer Art« sind und mit ihren Handlungen etwas beabsichtigen und verfolgen (Meltzoff 2007). Dieses intuitive Wissen eröffnet dem Kind unmittelbare Möglichkeiten, andere Menschen als Quelle von Informationen zu nutzen (vgl. Tomasello, 2006). So kommt es, dass ein Kind bereits gegen Ende des ersten Lebensjahres die gegenständliche Welt nicht mehr nur allein, sondern gemeinsam mit einem anderen erkunden will. Das Kind strebt das (1) *Entstehen einer gemeinsamen Aufmerksamkeit* an und liebt es, die eigene und die Aufmerksamkeit eines anderen auf bestimmte Gegenstände und Tätigkeiten zu richten. Mit der gemeinsamen Aufmerksamkeit (= *joint attention*) steht dem Kind ein wichtiges Instrument sozialer Vermittlung zur Verfügung, das gegenseitig verstanden wird. In diesem Rahmen kann Wissen durch Zeigen und Benennen vermittelt werden. Weil Kinder die anderen als absichtsvoll Handelnde verstehen, und sie sich selbst auch so begreifen, wird außerdem das (2) *Verstehen der Absichten anderer* zu einer Möglichkeit, sich in die mentale Welt anderer Menschen hineinzuversetzen und nicht nur *von* ihnen, sondern *vor allem durch* sie zu lernen (Warum macht der andere es so, wie er es gerade tut, und nicht so, wie ich es selbst gemacht hätte?). Diese Prozesse machen es auch möglich, die Rolle eines anderen übernehmen zu können. Deshalb ist das (3) *Imitieren durch Rollentausch* ein weiterer wirkungsvoller Mechanismus kulturellen Lernens. Durch Imitation setzt das Kind sich als Handelnder nicht nur selbst an die Stelle eines anderen, sondern setzt den anderen als Ziel seiner Handlung gleichzeitig an seine Stelle. Wenn allerdings Kinder (4) *Sich in Kooperationen einbringen* und sich so auf das Wissen von anderen einlassen, entstehen bei ihnen bereits neue Vorstellungen von der Welt, die hinterfragt, ausgehandelt und angepasst werden müssen und können. Auf diese Weise überwinden Kinder ihre Erkenntniskonflikte am besten (vgl. Vygotskij 1987). Bildung entsteht also durch soziale Vermittlung und ist ohne sie nur eingeschränkt möglich.

Kinder lernen nicht nur von anderen Menschen, sondern durch sie.

8.3 Die Wirkung sozialer Vermittlung

Anders als Piaget (1998), der den Wissenserwerb des Kindes fast ausschließlich auf die Selbstbildung bezog, erkannte Vygotskij (1987), dass die soziale Umwelt entscheidend mitbestimmt, was Kinder wissen. Danach erweisen sich Erwachsene sogar als die wichtigsten Mittler beim Wissenserwerb des Kindes.

Tatsächlich wird einem Kind in allen menschlichen Kulturen beim Erlernen von Wissen geholfen. Zumeist werden einfache Hilfestellungen und grundständige Hinweise gegeben (vgl. Wood/Bruner/Roos 1976), um die Aufgabe zu vereinfachen oder deren Kernproblem hervorzuheben bzw. die Nebensächlichkeiten auszublenden (=Scaffolding). In vielen Kulturen geschehen diese Unterweisungen beim Zuschauen und Dabeisein (=Co-Education), wenn bestimmte Tätigkeiten verrichtet werden. Darüber hinaus gibt es jedoch eine Reihe von Fähigkeiten und Kenntnissen, die für so wichtig gehalten werden, dass auch direkte Unterweisungen als notwendig erachtet werden. Erwachsene haben dann ein besonderes Interesse, dass Kinder dieses Wissen erwerben. Zumeist wird der Lernprozess dann so lange begleitet, bis das Kind die Aufgabe bewältigt und die gewünschte Kompetenz entwickelt hat. Diese direkte Art der Unterweisung hat sich als wirksame Methode bei der Weitergabe von Kenntnissen und Fähigkeiten erwiesen, welche ein Leben lang verfügbar sein sollen. Allerdings hat Vygotskij (1987, S. 266) die Forderung erhoben, Unterweisungen an die Interessen des Kindes wie auch den Besonderheiten ihrer Entwicklung anzupassen und sie nicht nur auf das aktuelle Entwicklungsniveau des Kindes auszurichten. Vielmehr müsse auch auf das kindliche Leistungspotenzial Bezug genommen werden, das darüber hinausgehe und das möglichst erreichbare Niveau der Entwicklung darstelle. Die Divergenz zwischen dem, was ein Kind (auf sich selbst gestellt) leisten kann, und dem, wozu es gemeinsam mit einem anderen fähig ist, charakterisiert die *Zone der nächsten Entwicklung* und meint: »Was das Kind heute in Zusammenarbeit und unter Anleitung vollbringt, wird es morgen selbständig ausführen können.« (Vygotskij 1987, S. 83). Indem die *Zone der nächsten Entwicklung* ermittelt werden würde, könne es auch gleichzeitig möglich werden, eine Entwicklung des Kindes zu forcieren, die unmittelbar bevorstünde. Da Vygotskij bereits mit 38 Jahren verstarb, wurde die genaue Umsetzung dieses Konzeptes erst im Nachhinein ausgearbeitet und erprobt (vgl. Berk/Winsler 1995). Danach muss die Bildungsvermittlung der kindlichen Entwicklung immer ein wenig vorausgehen. Dies erfordert, dass pädagogische Fachkräfte die Kinder im Einzelnen sehr gut kennen müssen. Wenn sie wissen, wozu das Kind fähig ist, können sie seine gegenwärtigen Fähigkeiten angemessen bewerten. Erst aber wenn sie darüber hinaus wissen, was das Kind in einer Zusammenarbeit mit ihnen zu leisten imstande ist, können sie dessen *Zone der nächsten Entwicklung* beurteilen.

Kinder bekommen in allen menschlichen Kulturen Hilfen beim Wissenserwerb .

Die Wissensvermittlung muss der Entwicklung des Kindes vorangehen.

Tipp

Pädagogische Fachkräfte sollten stets davon ausgehen, dass kleine Kinder eine neue Aufgabe anfangs nicht begreifen. Oft müssen sie deshalb die Aufgabe so strukturieren und zerlegen, dass die Kinder sie Schritt für Schritt bewältigen können.

Sie können dann den Kindern die jeweilige Aufgabenbewältigung vormachen (= *Modeling*), die Kinder gezielt anleiten (= *Coaching*), sie durch Nachfragen auf den richtigen Weg bringen (= *Guidance*), durch Lob und Ermutigung ihre Motivation aufrechterhalten (= *Reinforcement*) oder die Kinder selbst tätig sein lassen, ihnen jedoch von Zeit zu Zeit mitteilen, wie nah sie dem Ziel sind (= *Feedback*).

Auch können sie den Kindern helfen, Unbekanntes mit Bekanntem in Bezug zu setzen, Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden und Erklärungen zu finden. Auf keinen Fall darf es darum gehen, dass pädagogische Fachkräfte den Kindern unmittelbar mitteilen, was sie selbst wissen, damit das Kind das Wissen dann auch gleich parat hat. Stattdessen müssen die Fachkräfte herauskriegen, auf welchem Wissensniveau sie das Kind erreichen können, um es für die Inhalte zu begeistern, die es verarbeiten kann und sie dann auch weiterbringen (Berk & Winsler, 1995). In der frühen Bildungsvermittlung sollten sie jedoch ein weiteres wirkungsvolles Konzept in die Bildungsvermittlung einbeziehen: Die Bindung.

Mit Bindungssicherheit werden die zeitweilige Grenzen der Handlungsfähigkeit des Kindes erfolgreich überwunden.

8.4 Bindungen als Sonderformen sozialer Beziehungen

Bindung ist die Bezeichnung für eine enge emotionale Beziehung zwischen zwei Menschen. Diese besondere Beziehung ist im Rahmen der Bindungstheorie (Bowlby 1969) am detailliertesten untersucht worden. Die *Bindungssicherheit* wird dabei als zentrale Qualitätsdimension angesehen. Sie weist aus, ob das Kind zu einem Erwachsenen Vertrauen entwickelt hat, seine Unterweisungen annimmt, in seinem Beisein eigenständig und aufgeschlossen die weitere Umgebung erkundet und die neuen Erfahrungen verarbeiten kann. Das Bindungskonzept geht von einem Erwachsenen aus, der motiviert und in der Lage ist, dem Kind zu helfen, die Grenzen seiner Handlungsfähigkeit zu überwinden und vor allem irritierende und belastende Situationen zu bewältigen, indem er die kindliche Regulation der Emotionen unterstützt.

Kinder machen diese so genannten *sicheren* Bindungserfahrungen zunächst in der Familie. Zweifellos gehen sie auch vertrauensvolle Beziehungen mit den pädagogischen Fachkräften in den Kindereinrichtungen ein. Von frühestem Alter an lassen sie sich von ihnen führen und anregen und wenden sich ihnen in misslichen Situationen zu, um sich trösten zu lassen und Sicherheit zu gewinnen. Bereits die ersten systematischen Beobachtungen über Fachkraft-Kind-Beziehungen lassen diese Bindungseigenschaften

erkennen. So war beispielsweise beim morgendlichen Bringen der Kinder aufgefallen, dass diese bereits mit positiver Stimmung in den Kindereinrichtungen eintrafen und kaum ihren Müttern nachlaufen wollten, wenn sie von Fachkräften empfangen wurden, die sie bis dahin täglich betreut hatten. Tagsüber wendeten sich die Kinder diesen Personen auch häufiger als jenen zu, die nur sporadisch in der Gruppe arbeiteten. Die Kinder weinten zudem in Anwesenheit der stabil betreuenden Fachkräfte weniger und ließen sich schneller von ihnen beruhigen (ausführlich in Ahnert 2004). Dies legt den Schluss nahe, dass die Kinder selbst in Kindereinrichtungen mit Bindungserfahrungen emotional gut eingebettet sein können, mit dessen Hilfe sie das Bild über ihre soziale Welt vervollständigen, aber auch das eigene Selbstbild bestimmen sowie Handlungsfähigkeit und Selbstwirksamkeit ausprobieren.

Tipp

Interessanterweise zeigen die Bindungsbeziehungen zu den Fachkräften im Gegensatz zu den Bindungen, welche die Kinder zu ihren Eltern aufbauen, eine ganze Reihe von Besonderheiten. Dies liegt in erster Linie daran, dass pädagogische Fachkräfte Kindergruppen betreuen. Ihre Aufmerksamkeit ist im Kontrast zur Aufmerksamkeit von Eltern nicht ungeteilt, sondern auf mehrere Kinder ausgerichtet. Sie müssen Kindergruppen regulieren, innerhalb derer sie sich im richtigen Moment auch auf die Probleme einzelner Kinder beziehen und dann individuelle Beziehungen entwickeln. Dies suggeriert einen völlig anderen Prozess des Beziehungsaufbaus und seiner Aufrechterhaltung zu einem einzelnen Kind als dies in der Familie der Fall ist, wo die prompte Reaktion auf die Bedürfnisse des Kindes (= *Sensitivität*) maßgeblich wird.

Neuere Studien erhärten die Annahme, dass die Fachkraft-Kind-Bindung eher durch ein gruppenorientiertes als ein kindzentriertes Fachkraftverhalten hervorgebracht wird. Eine übergreifende Analyse an 40 internationalen Studien hatte dazu die kindzentrierten den gruppenorientierten pädagogischen Prozessverläufe bei rund 3.000 Fachkraft-Kind-Paaren gegenübergestellt. Im Ergebnis zeigte sich, dass die Bindungssicherheit des Kindes eher mit dem erzieherischen Engagement für die Kindergruppe als mit der summarischen Individualbetreuung einzelner Kinder zusammenhängt (Ahnert/Pinquart/Lamb 2006). Die Balance zwischen der allgemeinen Betreuung einer Kindergruppe und der individuellen Reaktion auf die Bedürfnisse einzelner Kinder muss dabei täglich neu bestimmt werden. Gruppendynamische Eigenschaften (Gruppengröße, Geschlechterzusammensetzung, Bilingualität und Verhaltensabweichungen bei vereinzelt Kindern u.v.m.) spielen dabei eine große Rolle. Daraus ergibt sich die Forderung, Bindungserfahrungen in der Kindereinrichtung nicht nur aus dem Blickwinkel der pädagogischen Arbeit der Fachkräfte zu bewerten.

Bindungssicherheit des Kindes entsteht auch zu den pädagogischen Fachkräften in Kitas.

Gruppendynamik und gruppen-orientiertes Fachkraftverhalten bilden die Grundlagen für die Bindungssicherheit in Kitas.

Tipp

Prinzipiell lassen die umfangreichen Studien aus der Bindungstheorie der Vergangenheit den Schluss zu, dass Kinder mit vertrauensvollen Beziehungen zu ihren pädagogischen Fachkräften *sichere* Beziehungserfahrungen machen und infolgedessen ein stabiles Identitäts- und Selbstwertgefühl entwickeln. Weil sie Unterstützung erfahren, wenn sie an die Grenzen ihrer Handlungsfähigkeit geraten, zeigen sie auch bei missglückten Lern- und Erkundungsprozessen Freude und Stolz. Wenn sie etwas Neues lernen, setzen sie Lernfreude und Anstrengungsbereitschaft ein. Im Kontrast dazu können Kinder aus so genannten *unsicheren* Bindungsbeziehungen, in denen sie mit ihren noch unvollkommenen Handlungsmöglichkeiten weitgehend allein gelassen werden, Lernfreude und Anstrengungsbereitschaft kaum aufrechterhalten. Da hierbei die eigenen Kompetenzen nur unbefriedigend wahrgenommen werden, führen die misslungenen Lernergebnisse eher zu einer negativen Selbstbewertung und mangelndem Selbstvertrauen.

Aus den theoretischen Ableitungen zu den frühen Bildungsprozessen erscheint der Zusammenhang von Bindung und Bildung äußerst naheliegend. Leider ist er jedoch sowohl in der Bindungstheorie, als auch in der Frühpädagogik weitgehend ausgeklammert worden.

8.5 Bindungsbezogene Wirkungen auf Bildungsprozesse

Unvollkommene Lernstrategien des Kindes stören den Wissenserwerb und werden durch Bindungssicherheit überwunden.

Mit der Bindung-Schulbewährung-Studie (BSB-Studie) wurde 2006 begonnen, den Zusammenhang von Bindung und Bildung zu untersuchen (vgl. Harwardt /Ahnert 2013). Die Studie wurde mit 165 Kindern im Kindergarten begonnen und nach dem ersten Schuljahr beendet und ausgewertet. Damit wurde der Übergang vom Kindergarten in die Schule als eine besonders intensive Zeit der Bildungsvermittlung gewählt. In dieser Zeit sind die noch unvollkommenen Lernstrategien des Kind auch besonders störanfällig. Es ist deshalb von größter Wichtigkeit, die entstehenden Unsicherheiten beim Kind abzufangen, damit sich die geforderten Fähigkeiten entwickeln können. Unsicherheiten in der Bildungsvermittlung bleiben über die ersten Schuljahre ohnehin erhalten und lösen sich erst mit zunehmender Denkentwicklung, kindeseigener Auseinandersetzung und didaktisch gut aufbereiteten Bildungsangeboten auf. Die BSB-Studie ging deshalb davon aus, dass sichere Beziehungen insbesondere bei Vorschulkindern und Schulanfängern gebraucht werden, damit das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten nicht nachlässt und sich trotz der Störanfälligkeit viele Lernerfolge einstellen und Lernfreude und Anstrengungsbereitschaft aufrechterhalten bleiben.

Eine Vielzahl unterschiedlichster Methoden wurde für die Durchführung der BSB-Studie ausgewählt, die aus der Bindungs-, Motivations-, Bildungs- und Kompetenz- sowie Stressforschung stammen. Es wurden sowohl (in den Kindereinrichtungen) externe Beobachtungsverfahren (AQS: Waters 1995), als auch (in den Grundschulen) Fragebögen (STRS: Pianta 2001) zur Erfassung der *Bindungssicherheit* verwendet. Darüber hinaus spielten Belastungs- und Stressmessungen eine Rolle. Im Kindergartenalter wurden die Kinder beispielsweise am Computer mit Aufgaben konfrontiert, die sie fehlerfrei lösen sollten. Ihnen wurde vor jeder Aufgabe das Portrait der jeweiligen pädagogischen Fachkraft so kurzzeitig eingeblendet (= *prime*), dass dies allerdings nur unterbewusst wirken konnte. Im Ergebnis zeigte sich jedoch, dass die Bearbeitungszeiten wesentlich kürzer waren, wenn der *prime* mit einer Fachkraft verbunden war, zu der das Kind eine Bindungssicherheit tatsächlich auch entwickelt hatte. Dieser Effekt konnte sogar noch nach Schuleintritt nachgewiesen werden und beweist, wie nachhaltig sich eine sichere Fachkraft-Kind-Bindung auf Lernleistungen auswirken kann (Ahnert/Milatz/Kappler, Schneiderwind/Fischer 2013).

Nach Schuleintritt interessierten die Stressverarbeitung der Schulanfängerinnen und -anfänger sowie die Frage, ob eine schwierige Lehrkraft-Kind-Beziehung die kindliche Stressverarbeitung im Rahmen der allgemeinen Umstellung auf die schulischen Anforderungen noch zusätzlich belastet. Dazu wurde das Stresshormon Cortisol am Montag und Freitag einer Schulwoche mehrfach aus Speichelproben erfasst und Cortisol-Tages-Profile erstellt. Im Montag-Freitag-Vergleich der Profile zeigte sich erwartungsgemäß die charakteristische Abflachung des Profils bei schlechter Stressverarbeitung vor allem am Freitag. Diese Profile waren jedoch zusätzlich beeinträchtigt, wenn die Beziehung des Kindes zur Lehrkraft konfliktbeladen war (Ahnert/Harwardt-Heinecke/Kappler/Eckstein-Madry/Milatz 2012).

Zu all diesen Untersuchungen wurde auch die Lernmotivation der Kinder mit deren Bindungserfahrungen in Zusammenhang gebracht. Die Lernmotivation wurde nach einer eigenen Leistungstestung (zur Feststellung der Vorläuferfähigkeit in der Kindereinrichtung bzw. zur Erfassung der entwickelten Fähigkeit im Lesen, Schreiben und Rechnen am Ende des ersten Schuljahres) beurteilt. Zur Beurteilung dienten Einschätzungsskalen, die drei motivationale Bereiche bewerteten: (a) die *Allgemeine Motivation*, sich den Herausforderung zu stellen, geduldig und hartnäckig die Aufgaben zu lösen, wobei Anfangsmotivation, Persistenz und Interesse, Hartnäckigkeit, Motivation für bestimmte Aufgaben sowie Geduld und Zeitinvestition eine Rolle spielten; (b) die *Selbstmotivierung*, mit der das Interesse und die Begeisterungsfähigkeit selbst aufrechterhalten und kaum nachgefragt oder beständig Rückmeldungen erwartet wurden; sowie (c) die *Aufmerksamkeit*, mit der die Schülerinnen und Schüler ohne eigene Unterbrechungen den Test absolvierten, kaum dazwischen redeten und auch Störungen ignorierten (vgl. Harwardt-Heinecke/Milatz/Ahnert 2014). Im Ergebnis konnte demonstriert werden, wie Lernfreude und Anstrengungsbereitschaft nach

Die Fachkraft-Kind-Bindung wirkt sich nachweislich auf kindliche Lernleistungen aus.

Die Fachkraft-Kind-Bindung wirkt auch der kindlichen Stressverarbeitung entgegen.

Die Fachkraft-Kind-Bindung beeinflusst Lernfreude und Anstrengungsbereitschaft selbst noch nach Schuleintritt.

Schuleintritt bereits und vor allem durch sichere Bindungsbeziehungen in der Vorschulzeit geprägt werden. Dabei waren sowohl die Bindungserfahrungen des Kindes zur Mutter, als auch zu den pädagogischen Fachkräften in der Kita für die Lernfreude und Lernmotivation des Kindes bedeutsam. Die Bindungssicherheit zur Mutter erwies sich als wichtig für die *Selbstmotivierung*, jene zu den Fachkräften bedeutsam für die *Allgemeine Motivation*. Eine ausgeprägte kindliche Anstrengungsbereitschaft war schließlich mit guten Leistungsprofilen in Mathematik und Deutsch am Ende des ersten Schuljahres verbunden.

8.6 Ein Plädoyer für bindungsbezogene Determinanten der Bildung

Tipp

Bildungsangebote werden dann vom Kind wirklich wahrgenommen, wenn sie in funktionierende Beziehungen eingebettet sind, die mit Personen bestehen, die dem Kind Bildung vermitteln und ihm beim Lernen helfen wollen. In einer solchen Beziehung wird dem Kind das Gefühl gegeben, eine aktiv handelnde und selbstwirksame Person zu sein – eine Eigenschaft, die die Bindungstheorie in *sicheren* Bindungsbeziehungen umgesetzt sieht. Ohne sichere Beziehungen bewerten Kinder die Grenzen ihrer Handlungsfähigkeit eher als Misserfolg und erleben sich selbst eher als unfähig, was sich negativ auf das Selbstbild, das Selbstwirksamkeitserleben und die Bildungsmotivation auswirkt.

Die kindliche Selbstbestimmung darf nicht dem Selbstlauf überlassen werden.

Leider wird den Kindern heute möglichst früh eine Selbstbildung zugesprochen. Zu früh kann dies jedoch zu Überforderungen führen. Im Rahmen der Bildungsentwicklung darf die Selbstbestimmung des Kindes nicht dem Selbstlauf überlassen, sondern muss auf der Grundlage wachsender Handlungsfähigkeit des Kindes und dessen Wissen begleitet werden. Bildungsangebote müssen dabei so gestaltet werden, dass die Kinder die Bildung als interaktive Herausforderung erleben. So erfahren sie positive Bestätigung und erwerben Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten. Lernfreude und Anstrengungsbereitschaft werden damit auch dann nicht abreißen, wenn die Anforderungen an Schwierigkeit zunehmen. Neben dem didaktischen Geschick im pädagogischen Prozess sind dazu sichere Bindungsbeziehungen des Kindes mit den Fachkräften in der Kita angezeigt. Diese Bindungserfahrungen sind jedoch kein Ersatz für mangelhafte Eltern-Kind-Beziehungen, sondern Teil eines erweiterten Beziehungsnetzes, das sich in Wechselwirkung mit den familiären Bindungssystemen ausformt. Gute Beziehungen zwischen Eltern und Fachkräften sind von daher ebenso wichtig wie die Beziehungsmuster zwischen den Kindern und den pädagogischen Fachkräften in den Kindereinrichtungen.

Literatur

- Ahnert, L./Hasselbeck, H. (2014): Entwicklung und Kultur. In L. Ahnert (Hrsg.), *Theorien in der Entwicklungspsychologie* (S. 26–59). Heidelberg: Springer.
- Ahnert, L./Pinquart, M./Lamb, M. E. (2006): Security of children's relationships with nonparental care providers: A meta-analysis. *Child Development*, 77, 664–679.
- Ahnert, L./Harwardt-Heinecke, E./Kappler G./Eckstein-Madry, T./Milatz, A. (2012): Student–teacher relationships and classroom climate in first grade: how do they relate to students' stress regulation? *Attachment & Human Development*, 14, 249–263.
- Ahnert, L./Milatz, A./Kappler, G./Schneiderwind, J./Fischer, R. (2013): The impact of teacher-child relationships on child cognitive performance as explored by a priming paradigm. *Developmental Psychology*, 49, 554–567.
- Berk, L. E./Winsler, A. (1995): *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education*. Washington: National Association for the Education of Young Children.
- Bowlby, J. (1969): *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. New York: Basic Books.
- Carey, S. (2009): *The origin of concepts*. New York: Oxford University Press
- Harwardt-Heinecke, E./Ahnert, L. (2013): Bindungserfahrungen in Kindergarten und Schule in ihrer Wirkung auf die Schulbewährung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 6, 817–825.
- Harwardt-Heinecke, E./Milatz, A./Ahnert, L. (2014): Die Herausbildung des Leistungsprofils nach Schuleintritt: Zusammenhänge zur Beziehungsqualität zwischen Schüler- und Lehrer/inne/n. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 4, 267–280.
- Meltzoff, A. N. (2007): The 'like me' framework for recognizing and becoming an intentional agent. *Acta Psychologica*, 124, 26–43.
- Piaget, J. (1998): *Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kind*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Pianta, R. C. (2001): *STRS. Student-Teacher Relationship Scale*. Lutz, FL: Psychological Assessment Resources.
- Vygotskij, L. S. (1987): *Ausgewählte Schriften. Band 2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit*. Berlin: Volk & Wissen.
- Waters, E. (1995): The attachment Q-Set (Version 3.0). *Monographs of the Society for Research*, 60, 71–91.
- Wood, D./Bruner, J. S./Ross, G. (1976): The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89–100.

Zum Weiterlesen

Ahnert, L. (2004): Bindung und Bonding: Konzepte früher Bindungsentwicklung. In L. Ahnert (Hrsg.), Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung (S. 63–81). München: Reinhardt.

Tomasello, M. (2006): *Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.