

Die Bedeutung von Bindungssicherheit im Kontext von Bildung

Charlotte Weidenhammer, 2011

*„Merkwürdige Einschränkung der Conditio humana, der Bedingung des Menschseins:
Ohne die Anwesenheit eines anderen können wir nicht wir selbst werden“*

Boris Cyrulnik

„Ich ließ mir meine Bildung nie durch die Schule beeinträchtigen“

Mark Twain

Inhaltsverzeichnis

S.1	Standortbestimmung
S.2	Braucht Bildung Bindung?
S.2	Der Bildungsbegriff
S.3	Bowlby, Ainsworth, Slade – Bindungstheorie und „fremde Situation“
S.5	Die vier Bindungstypen
S.6	Bindungserfahrungen, Gehirnentwicklung und der „Blick in die Welt“
S.9	Bildung durch Bindung?
S.9	Bindung ins Curriculum!
S.11	Quellennachweis
S.12	Erklärung

Standortbestimmung

Bildung ist in aller Munde. Spätestens seit Pisa und seitdem eigentlich unaufhörlich, hat sich das Thema Bildung und die „Bildung unserer Kinder“ zu einem neuen Statussymbol in unserem Land entwickelt. Wer Wohlstand zeigen will, tut das sehr erfolgreich durch und mit der „Bildungskarriere“ seiner Kinder.

Bildung ist für Eltern wichtig, damit sich ihre „Arbeit lohnt“, um „alles für die Kinder“ zu tun, um „gute Eltern“ zu sein, um den Kindern „eine Zukunft zu bieten“.

Bildung ist für Kinder wichtig, um „etwas zu werden“, um „mithalten zu können“, um „wettbewerbsfähig“, und im Leben erfolgreich zu sein.

Und Bindung?

Bindung ist ein Fachbegriff, der nur zögerlich Einzug in unseren allgemeinen Wortschatz erhält. Bindung scheint irgendwie von alleine zu passieren, „stellt sich ein“, als etwas natürliches, automatisches, so wie der Milcheinschuss bei der Mutter, der Stimmbruch beim Sohn und die Midlifecrisis beim Ehemann.

Bindung passiert.

Bildung dagegen, muss geleistet werden.

Es scheint allgemeiner Konsens zu sein, dass Bildung wichtig ist – für jeden einzelnen und für die Gesellschaft als Ganzes.

Im Gegensatz zu Bindung: eine Privatangelegenheit, ein quasi „nicht-öffentlicher Akt“, der sich irgendwo in den Familien abspielt und für die Gesellschaft wenig oder keine Relevanz hat.

Kinder mit einem „Bildungs-Defizit“ müssen gefördert werden, sind potentiell aus benachteiligten Bevölkerungsschichten und schaden der Gesellschaft auf Dauer, weil sie ihre Leistungsfähigkeit herabsetzen.

Kinder mit einem Bindungsmangel oder Bindungsproblem, fallen zunächst einmal nicht auf (zumindest nicht in Anerkennung dieser Ursache) – es sei denn ihr Mangel zeigt sich in einer massiven Störung – und drückt sich z.B. durch Delinquenz, Hospitalismus, Gewaltausbrüche und die Unmöglichkeit der Beschulung aus. Wenn sich dann die psychiatrische Maschinerie in Bewegung setzt und nach vielen Tests eine Diagnose ausspuckt, könnte es sein, dass dort unter anderem „Bindungsstörung“ zu lesen ist – in diesem Fall eine psychische Störung im ICD10 (F94.1 bis F94.2) und nicht mehr länger ein Problem, das wir in unserem Alltag bearbeiten und lösen können. Jetzt müssen die Spezialisten „das Problem lösen“ - die Gesellschaft ist dafür weder verantwortlich noch

zuständig¹ (vergl. Grossmann und Grossmann 2006).

Braucht Bildung Bindung?

Doch was folgt nun aus der Erkenntnis die uns seit einigen Jahren, sowohl durch die Hirnforschung (vergl. Hüther, Spitzer) und die sich ständig verbessernden bildgebenden Verfahren, als auch durch Forschungen im Bereich der Entwicklungspsychologie (vergl. Grossmann und Grossmann 2004, Brisch, 1999) erreichen, und in denen mit wachsendem Nachdruck darauf hingewiesen wird, dass ein nicht unerheblicher Zusammenhang zwischen dem Bildungserfolg und der Bindungssicherheit eines Heranwachsenden besteht?

Um diesen Zusammenhang detaillierter zu untersuchen, ist es zunächst nötig den Begriff „Bildung“ zu klären, sowie den Begriff „Bindung“ zu beleuchten und in den historischen und entwicklungspsychologischen Kontext zu stellen.

Was ist Bildung?

Der gängige Bildungsbegriff hat die Tendenz Bildung auf „intellektuelle Wissensvermittlung“: kognitives Lernen und schulischen Erfolg zu reduzieren.

Im folgenden Text möchte ich den Bildungsbegriff weiter fassen und im Kontext von sowohl kognitivem, als auch emotionalem und sozialem Lernen und Erfahren verstanden wissen.

Der Hirnforscher und Neurobiologe Gerald Hüther beschreibt Bildung als *„die Weitergabe des bisher gesammelten Wissens, der bisher erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Generation – durch dafür besonders ausgebildete und an dieser Aufgabe besonders interessierte Erwachsene – an die jeweils nachfolgende Generation.“*² (vergl. Gerald Hüther, 2011)

Für meine Ausführungen reicht diese kurze und komprimierte Erklärung völlig aus – umschreibt sie doch deutlich die Weite und die Vieldimensionalität die Bildung haben kann und haben soll.

Auf den Bindungsbegriff und die Bindungstheorie, sowie die verschiedenen Bindungsmodelle, möchte ich ausführlicher eingehen, da sie für meine Ausführungen

¹ Grossmann und Grossmann, aus: Deutsche Liga für das Kind, frühe Kindheit 6/06 „Bindung und Bildung – Über das Zusammenspiel von Psychischer Sicherheit und Kulturellem Lernen“

²Gerald Hüther, Deutsches Institut für Jugend und Gesellschaft: „Kinder brauchen Wurzeln – Die Bedeutung emotionaler Sicherheit für die Hirnentwicklung“

als Ausgangspunkt und Verständnisgrundlage dienen.

Bowlby, Ainsworth, Slade – Die Bindungstheorie und die „fremde Situation“

Die Bindungstheorie, ein Begriff und Forschungsgebiet der Entwicklungspsychologie, wurde in den 60er Jahren des vergangenen Jahrhunderts, von dem britischen Kinderpsychiater John Bowlby und der kanadischen Psychologin Mary Ainsworth entwickelt. Sie beschreibt das Bedürfnis des Menschen nach Beziehung und „Verbunden-Sein“ mit anderen Menschen. Sie bezieht sich auf die Evolutionstheorie Darwins und untersucht die verschiedenen Formen und Konstellationen in denen Menschen – und hier besonders Säuglinge und Kleinkinder - Bindungen eingehen.

„Bindung ist die Entwicklung von besonderen Beziehungen eines Kindes zu Personen, die es ständig betreuen.“ (Grossmann und Grossmann 2006)

Laut Arietta Slade, Psychoanalytikerin und Bindungsforscherin, lässt sich Bindungsverhalten folgendermaßen zusammenfassen:

- a) *Das Kind hat eine angeborene Präposition, sich an seine Bezugsperson zu binden.*
- b) *Das Kind wird sein Verhalten und Denken so organisieren, dass diese Bindungsbeziehung, die den Schlüssel zu seinem psychologischen und physischen Überleben bildet, aufrecht erhalten bleibt.*
- c) *Häufig wird das Kind solche Beziehungen um den hohen Preis eigener Funktionsstörungen aufrechterhalten.*
- d) *Die Verzerrungen im Fühlen und Denken, die einer frühen Bindungsstörung entstammen, entstehen meistens als Antworten des Kindes auf die Unfähigkeit der Eltern (der Bezugsperson/en!, Anmerkung der Verfasserin), seinen Bedürfnissen nach Wohlbefinden, Sicherheit und emotionaler Beruhigung, Rechnung zu tragen.*

(vergl. Arietta Slade, 1998)

Von dem Moment an, da ein Kind den umhüllenden „Innenraum“ der Mutter verlässt und „auf die Welt“ kommt, ist es auf die aktive Fürsorge und den Schutz seiner Bezugsperson/en angewiesen. Schon das Neugeborene entwickelt eine enge Beziehung zu der Person/den Personen, die sein Überleben sichern. Diese Bindung veranlasst den Säugling und später das Kleinkind, bei objektiv vorhandener oder subjektiv erlebter Gefahr (z.B. Schreck, Angst, Schmerz), mit den ihm, dem jeweiligen Entwicklungsstand entsprechenden Möglichkeiten (Schreien, auf den Schoß krabbeln, Rufen), Schutz, Trost und Beruhigung der Bezugsperson/en einzufordern und zu erhalten.

Im Laufe des ersten Lebensjahrs durchläuft ein Kind sowohl physisch, als auch emotional und kognitiv eine Entwicklung, die mit absoluter Abhängigkeit von der Umwelt und den Bindungspersonen beginnt und in eine stetig wachsende Autonomie, die Möglichkeit des „Entfernens“ und „Zurückkommens“ mündet. Konkretes Bindungsverhalten zeigt ein Kind in der Regel nur in Situationen in der es der Hilfe und/oder des Schutzes der Bezugsperson bedarf. Wenn das Schutz- oder Nähebedürfnis befriedigt ist, wird das bindungssuchende Verhalten beendet und das Kind kann sich wieder der Exploration (dem Erkunden) seiner Umgebung widmen.

Je sicherer die Bindung zur Bezugsperson erlebt wird, umso intensiver und ungestörter kann sich das Kind seiner Autonomiebedürfnisse und „der Erforschung der Welt“ zuwenden.

Vierphasenmodell der Bindungsentwicklung nach Bowlby 1969:

1. *Vorphase: bis ca. 6 Wochen* (die Bindungsperson kann noch beliebig wechseln, Hauptsache sie bietet Schutz, Anmerkung der Verfasserin)
2. *Personenunterscheidende Phase: 6. Woche bis ca. 6./7. Monat*
3. *Eigentliche Bindung: 7./8. bis 24. Monat*
4. *Zielkorrigierte Partnerschaft³*

Bindung entsteht also vor allem im Laufe des ersten Lebensjahres und wird in der Zeit der frühen Kindheit weiter verfestigt und den Lebensumständen entsprechend, modifiziert und ausgeformt.

Bowlby und Ainsworth unterscheiden zwischen vier verschiedenen Bindungstypen, die sich aus der Interaktion zwischen Bindungsperson und Kind entwickeln.

Hierbei spielen vor allem die ersten sechs Lebensmonate des Kindes eine entscheidende Rolle: Die Bindungssicherheit des Kindes wird maßgeblich beeinflusst, sowohl von der Feinfühligkeit der Bezugspersonen im Hinblick auf die Bedürfnisse, was sowohl Schutz- als auch Autonomiebedürfnisse des Kindes betrifft, als auch durch die erworbenen und gelebten Bindungsmodelle der Bezugsperson, die sie (unbewusst) in ihrer Beziehung zum Kind „auslebt“.

Anhand der von ihr entwickelten Methode („fremde Situation“) zur Erforschung kindlicher Bindungsmuster, konnte Mary Ainsworth diese verschiedenen Bindungsschemata erkennbar machen (vergl. M.Dornes. 1997). Sie unterscheidet zwischen vier „Hauptgruppen“ die ich im folgenden beschreiben möchte:

³ www.wikipedia.org/wiki/Bindungstheorie

Die vier Bindungstypen

Sichere Bindung (Typ B)

Das Kind kann Nähe und Distanz zur Bezugsperson angemessen regulieren. Sicher gebundene Kinder entwickeln aufgrund von „Feinfühligkeit“ der Bezugsperson/en ein großes Vertrauen in die Verfügbarkeit der Bindung.

Das Bindungsverhalten wird vorübergehend aktiviert, wenn die Bezugsperson den Raum verlässt, danach wendet sich das Kind zügig wieder der Exploration des Raumes zu. Bei Rückkehr der Bezugsperson wird diese freudig begrüßt.

Unsicher-vermeidende Bindung (Typ A)

Das Kind zeigt eine „Pseudo-Unabhängigkeit“ von der Bezugsperson, sowie Kontaktvermeidungs-verhalten. Es spielt unauffällig, im Sinne einer Stresskompensationsstrategie.

Bindungsverhalten: Die Trennung von der Bezugsperson scheint ihm gleichgültig, (allerdings konnte im Versuch festgestellt werden, dass sowohl der Cortisol-Spiegel ansteigt, als auch der Herzschlag steigt – beides eindeutige Symptome für Stress), auch die Rückkehr der Bezugsperson ignoriert das Kind weitgehend und es scheint oft die Nähe einer fremden Person, der der Bezugsperson vorzuziehen.

Da dem Kind die Zuversicht bezüglich der Verfügbarkeit der Bindungsperson fehlt, begibt es sich quasi in einen „inneren Raum“, wo es sich durch Beziehungslosigkeit vor der Endtäuschung und des „Verlassen-werdens“ schützt.

Unsicher-ambivalente Bindung (Typ C)

Das Kind ist sehr ängstlich und abhängig von der Bezugsperson. Verlässt diese den Raum, reagiert es extrem belastet.

Bindungsverhalten: Das Kind zeigt quasi ein ununterbrochenes Bindungsverhalten, Autonomiebestrebungen und Explorationsverhalten sind eher selten und kurz. Da die Bindungsperson für das Kind nicht zuverlässig reagiert, muss es die Situation permanent auf ihre Sicherheit überprüfen und kontrollieren, um sich ihr anzupassen und die Bindungsperson durch sein Verhalten „an sich binden“.

Desorganisiert/desorientierte Bindung (Typ D)

Dieser Bindungstyp wurde der Klassifizierung erst später hinzugefügt, er beschreibt ein eher pathologisches Bindungsverhalten.

Das Kind zeigt zunächst vor allem unerwartete oder nicht zuzuordnende

Verhaltensweisen, es erschrickt leicht und oft, schreit nach der Bindungsperson wenn diese den Raum verlässt, entfernt sich dann aber von ihr, wenn diese zurückkehrt.

Auch stereotype Bewegungsmuster, „einfrieren“ von Bewegungen und Gesichtsausdruck können diesem Typ zugeordnet werden.

Das Kind fühlt sich bei seiner Bezugsperson augenscheinlich nicht sicher – ist aber trotzdem auf sie angewiesen (Double-Bind-Situation) und dadurch in einem ständigen inneren Konflikt, welchem seiner Gefühle es nachgehen darf oder nachgeben muss.

Entweder die Bindungsperson selbst stellt für das Kind eine Bedrohung dar, oder die Bindungsperson leidet an einem Trauma, in die sie das Kind „mitnimmt“, da es genau spürt, dass die Bezugsperson in ihren Grundfesten erschüttert, und nicht zu einer konstanten Bindung in der Lage ist.

Dadurch erlebt das Kind die Welt als einen bedrohlichen Ort, dessen Feindseligkeit sich im Gesichtsausdruck und im Verhalten der Mutter widerspiegelt.

Bindungserfahrungen, Gehirnentwicklung und der „Blick in die Welt“

Wenn wir unser Augenmerk nun, mit dem Wissen über die verschiedenen Bindungstypen und das damit verbundene Verhalten und „Erfahren der Umwelt“, wieder auf das Thema Bildung richten, dann stellt sich die Frage, welche Auswirkungen ein bestimmtes Bindungsverhalten auf unsere Fähigkeit und unser Vermögen hat, Bildung zu erfahren (als Kind) und Bildung zu vermitteln (als Erwachsener).

Wie erfährt ein unsicher-ambivalent gebundenes Kind Bildung, wie ein unsicher-vermeidendes Kind?

Wie vermittelt ein unsicher-vermeidend gebundener Lehrer sein Wissen, wie begegnet eine unsicher-ambivalent gebundene Erzieherin ihren Kindern? Was lernen Kinder von einer Lehrerin, die durch ein frühes, nicht bearbeitetes Trauma, große Bindungsanteile hat, die dem desorganisierten Typ zuzuordnen sind?

Zuerst einmal möchte ich den Blick auf die „Kinder-Seite“ richten, denn „Bindung und Gehirnentwicklung verlaufen Hand in Hand. So wie die Reifung des Stirnlappens eine entscheidenden Vorraussetzung für die Bindungsfähigkeit ist, so ist die stabile, verlässliche Beziehung eines Babys zu seiner verlässlichsten Bezugsperson für die normale Hirnentwicklung unverzichtbar, insbesondere für die Entwicklung eines gesunden limbischen Systems. Stress kann diese Entwicklung beeinträchtigen.“⁴

4 Lise Eliot: „Was geht da drinnen vor? - Die Gehirnentwicklung in der ersten fünf Lebensjahren, Berlin Verlag, 2002, S.445

Nicht nur, dass unsere Bindungserfahrungen unser Verhalten beeinflussen – wir wissen heute (vergl. Boris Cyrulnik, Daniel Goleman), dass sie auch unsere Gehirnentwicklung beeinflussen. Auf gravierende Weise verdeutlicht uns das die Tatsache, dass *„(...) Kernspinnresonanztherapien bei schwer vernachlässigten Kindern im Vergleich zur Kontrollgruppe eine um bis zu 30% verringerte Gehirngröße ergaben.“* (ebenda)

Im Umkehrschluss könnte man feststellen: Sichere Bindungen geben dem Gehirn Platz zum wachsen.

Ein sicher gebundenes Kind wird seine Autonomiebestrebungen und seine Neugier entsprechend seiner Entwicklung ausleben. Das Gefühl „gehalten zu sein“ wenn nötig, gibt ihm die Freiheit entspannt „in die Welt zu schauen“, diese zu „erfassen“ und zu „begreifen“ - beste Voraussetzungen um Bildung zu „erfahren“.

„Es versteht sich von selbst, dass alle Babys eine Menge Fürsorglichkeit brauchen, in den Armen gehalten und gehätschelt und getätschelt werden wollen. Unter Körperkontakt blühen Babys regelrecht auf, und jene, die von ihren Betreuern regelmäßig viel Wärme, Zuneigung und positives Feedback erleben, tendieren zu besseren kognitiven Ergebnissen.“⁵

Auch ein Kind vom Typ A (unsicher-vermeidend) scheint erst mal prädestiniert für eine erfolgreiche „Bildungskarriere“: Sein Erfahrungsfeld zeigt sich äußerlich unbeeindruckt von der Bindungssituation, nicht selten entsteht der Eindruck, dass sich dieses Kind lieber an ein Objekt (einen Lerninhalt) bindet als an einen lebendigen Menschen. Allerdings wissen wir, dass Stresshormone die gesunde Gehirnentwicklung beeinträchtigen: *“Was das Gehirn angeht, sind gute Leistungen in Schule und Beruf mit ein und demselben Zustand verbunden, mit der optimalen Position hinsichtlich unserer Leistungsfähigkeit. Vertrieben werden wir aus diesem Bereich der Exzellenz durch die Biologie der Angst (...) denn je größer die Angst, desto stärker ist die kognitive Leistungsfähigkeit in Mitleidenschaft gezogen.“⁶*

Darüber hinaus stellt sich die Frage, wie es einem Kind, dass Bindungen und „Miteinander“ eher vermeidet/oder und davon (heimlich!) „gestresst“ ist, gelingen kann seine isolierten Erfahrungen „in Bezug zur Welt“ zu setzen, seine Erkenntnisse zu teilen und seine kognitive Leistung mit seinen emotionalen und sozialen Bedürfnissen zu verbinden.

Beim Kind vom Typ C (unsicher-ambivalent) zeigen sich die Schwierigkeiten,

⁵ Lise Eliot: „Was geht da drinnen vor? - Die Gehirnentwicklung in der ersten fünf Lebensjahren, Berlin Verlag, 2002, S.642
⁶ Daniel Goleman: „Soziale Intelligenz, Droemer, 2006, Seite 396 ff.

Lerninhalte zu erfahren und sich auf diese Erfahrungen zu konzentrieren, in aller Deutlichkeit: Da es sein Bindungsverhalten quasi permanent aufrecht erhalten muss, um sich sicher zu fühlen, bleibt ihm wenig Zeit und Raum „die Welt in sich aufzunehmen“. Seine „Bindungssuche“ dominiert seine Explorationsbestrebungen – wir können uns vorstellen, wie schwer es diesem Kind wahrscheinlich fällt „bei der Sache zu sein“, sich auf etwas einzulassen, sich zu konzentrieren und sich „in aller Ruhe“ mit etwas zu beschäftigen. - Zu wichtig ist es diesem Kind zu sondieren „wie die Lage ist“, was seine Bezugsperson gerade tut und wie es die Bindung zu ihr für sich spürbar machen kann.

„Man stelle sich ein psychisch unsicheres Kind in der Schule vor; das häufig, wenn Anforderungen bedrohlich zu werden beginnen, seine Aufmerksamkeit auf seine Ängste und Gefühlskonflikte richtet und sie deshalb nicht auf die Unterrichts-Wirklichkeit richten kann (Grossmann & Grossmann, 1993) Im Intelligenztest, der keine gravierende psychische Bedrohung im bindungspsychologischen Sinne darstellt, unterscheiden sich sichere und unsichere Kinder dagegen nicht. Sie unterscheiden sich jedoch in Situationen psychischer Belastung darin, ob ihnen dann ihre Aufmerksamkeit, die sich auf die inneren Gefühlskonflikte richtet, genügend Spielraum für die Nutzung ihrer Intelligenz ermöglicht.“⁷

Und weiter heißt es: *„Einige Kinder sind so desorganisiert (damit wären wir beim Typ D, Anmerkung der Verfasserin), dass sie aus ihren Konfusionen keinen Ausweg mehr finden. Sie brauchen besondere Hilfe. Ohne vertraute Unterstützung stellen sie später einen Großteil derjenigen Personen, die professionelle psychotherapeutische Hilfe brauchen. (...)*

Bildung durch Bindung?!

„Bildung durch Bindung ist sicher nicht durch einfache Modifikation zu erreichen. Es verlangt eine klare Anerkennung der Kraft individueller Beziehungen, wie man sie umsetzt, und natürlich des Rahmens, der sie ermöglicht und fördert. Ein Blick auf die Trostlosigkeit zahlreicher, kaum integrierter Kinder, an denen schulische Bildung oft spurlos vorbei geht, lässt folgendes befürchten: Bildung ohne Bindung wird für die davon betroffenen psychisch unsicheren Kinder und für unsere Gesellschaft wesentlich teurer als eine Schule – und auch vorschulische Einrichtungen -, die auf ihre individuellen Bedürfnisse nicht nur oberflächlich, sondern nach allen Regeln bindungstheoretischen Wissens eingeht.“(ebenda)

7 frühe Kindheit 6/06 „Bindung und Bildung“, von Klaus E. Grossmann und Karin Grossmann

Bindung ins Curriculum!

Wie wirken sich die Bindungserfahrungen und die Bindungssicherheit von uns Erwachsenen auf unsere Kinder aus?

Aus der Bindungsforschung, und dem von Mary Main entwickelten AAI (Adult Attachment Interview), wissen wir, dass sich der Bindungstyp der Bezugsperson oft auch beim Kind wieder findet – es „überträgt“ sich also nicht selten das was uns vorgelebt wird – als Erwachsene sind wir „Vorbild“, auch was unsere Bindungs(un)sicherheit betrifft - ob wir wollen oder nicht.

Die nachhaltigsten Bindungserfahrungen macht ein Kind im ersten Lebensjahr, in einer Zeit, in der viele Kinder noch zu hause und nicht „fremdbetreut“ werden.

Doch auch danach – und ein Leben lang – können wir unsere Bindungsmuster verändern, neue Bindungserfahrungen machen, unser Gehirn kann alte Überzeugungen ablegen und neue (Bindungs-)Erfahrungen sammeln.(vergl... Hüther 2011, Goleman) - Vorausgesetzt uns begegnen bindungsfähige Erwachsene, mit einem Verständnis dafür, dass „Lernen“ immer auch Beziehung bedeutet und Kinder nicht nur einen „Bildungsraum“, sondern zuallererst einen „Bindungsraum“ vorfinden müssen, um von dort die Welt zu erkunden.

Zum Beispiel zeigt „eine wachsende Zahl von Forschungsarbeiten, dass Schüler, die sich mit ihrer Schule verbunden fühlen – mit den Lehrern, den Mitschülern, der Schule insgesamt - , bessere Leistungen erbringen.“⁸ Diese „positive Wirkung von emotional bindungsfähigen Lehrern ist nicht nur bei Erstklässlern zu beobachten. Wenn Sechstklässler solche Lehrer hatten, waren ihre Noten nicht nur im betreffenden Jahr besser, sondern auch in dem darauf folgenden.“⁹

Grossmann und Grossmann fordern „Einrichtungen, die auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder nach allen Regeln bindungstheoretischen Wissens“ eingehen – wenn wir unser Wissen über die Bedeutung von Bildung, unser Wissen über die Entwicklung und Ausbildung des Gehirns und viele eindeutige Forschungsergebnisse aus der Neurobiologie (vergl. Hüther, Spitzer, Brisch) zusammenfassen, wird uns die Tragweite dieser Erkenntnisse bewusst: Sie fordern uns auf, Bildungseinrichtungen neu zu fokussieren und den Bildungsauftrag neu zu definieren, sie fordern uns aber zu aller erst auf, auch der Ausbildung zum „Lehrenden“ - sei es in Kita, Schule, oder anderen

8 Sonderausgabe des Journal of School Health 74, Nr.7, Sept 2004/vergl. Daniel Goleman: „Soziale Intelligenz“, Droemer, 2006, S.420

9 K. Wentzel „Are Affective Teachers Like Good Parents? Teaching Styles and Student Adjustmend in Early Adolescence“, Child Development 73, 2002, S. 287 – 301/vergl. Daniel Goleman: „Soziale Intelligenz“, Droemer, 2006, S.422 f.

Bildungseinrichtungen – neue Impulse zu geben.

Wenn der „Bildungsauftrag“ also zwangsläufig auch ein „Bindungsauftrag“ ist – dann müssen Lehrende nicht nur lernen Bildung zu vermitteln – sie müssen zu aller erst lernen, Kinder in ihren Bindungsmustern zu erkennen, vertrauensvolle Bindungen anzubieten und diese zu pflegen.

Zur Bildung von Lehrenden, von „Bildungsvermittlern“, gehört demnach ganz wesentlich die Auseinandersetzung mit, und die Bearbeitung von den eigenen Bindungsmustern – denn nur dann kann ein Lernumfeld entstehen, in dem Kindern der Erfahrungsraum angeboten wird den sie brauchen, um ihre Potentiale zu entfalten, um sich „sicher gebunden“ zu fühlen und daraus schöpfend neue Aufgaben zu meistern, die „Welt zu erkunden“ und sich selbst darin zu erkennen.

Quellenverzeichnis

- Brisch, Karl Heinz; Grossmann und Grossmann; Köhler (Hrsg.): „Bindung und seelische Entwicklungswege“. Stuttgart, Klett-Cotta, 2002
- Brisch, Karl Heinz: „Bindungsstörungen: Von der Bindungstheorie zur Therapie“. Stuttgart, Klett-Kotta, 1999
- Dornes, M.: „Die frühe Kindheit. Entwicklungspsychologie der frühen Lebensjahre“, Frankfurt am Main, Fischer, 1997
- Eliot, Lise: „Was geht da drinnen vor – Die Gehirnentwicklung in den ersten fünf Lebensjahren“, Berlin Verlag, 2002
- Cyrulnik, Boris: „Mit Leib und Seele – Wie wir Krisen bewältigen“, Hoffmann&Campe, 2007
- Goleman, Daniel: „Soziale Intelligenz“, Droemer,2006
- Grossmann, Karin und Grossmann, Klaus E.; aus: Deutsche Liga für das Kind, frühe Kindheit 6/06 „Bindung und Bildung – Über das Zusammenspiel von Psychischer Sicherheit und Kulturellem Lernen“
- Hüther, Gerald; Deutsches Institut für Jugend und Gesellschaft: „Kinder brauchen Wurzeln – Die Bedeutung emotionaler Sicherheit für die Hirnentwicklung“ <http://www.dijg.de/gerald-huether.html>, am 20.2.2011
- Slade, Arietta : „Attachement Theorie and Research: Implications for the theory and practice of individual psychotherapy with adults. In: Cassidy& Shaver (Hg.) The Handbook of Theory and Research. New York: Guilford Press, 1998
- www.wikipedia.org/wiki/Bindungstheorie