

Barbara Senckel
**Wie Kinder
sich die Welt
erschließen**

*Persönlichkeits-
entwicklung und
Bildung im
Kindergartenalter*

beck^{ische}
reihe



Barbara Senckel

Wie Kinder sich die Welt erschließen

**Persönlichkeitsentwicklung
und Bildung
im Kindergartenalter**

Verlag C. H. Beck

Zum Buch

Charakteristische Persönlichkeitsstrukturen und Einstellungen gegenüber Lernen und Wissen bilden sich schon im Kindergartenalter heraus. Ihr harmonisches Zusammenspiel ist die Voraussetzung dafür, daß später der Erwachsene selbstbewußt, sinnerfüllt, verantwortungsfähig und sozial akzeptiert sein Leben meistern kann.

Das vorliegende Buch von Barbara Senckel vermittelt ein umfassendes, differenziertes, auch dem Laien verständliches Gesamtbild der kindlichen Persönlichkeitsentfaltung und Bildung. Die Autorin macht deutlich, daß die kindliche Persönlichkeitsentwicklung in Familie und Kindergarten durch eine angemessene Umwelt- und Beziehungsgestaltung günstig zu beeinflussen ist und daß darin die wichtigste Aufgabe für Eltern und Erzieherinnen liegt.

Über die Autorin

Barbara Senckel, geb. 1948, hat Germanistik, Psychologie und Philosophie studiert. Sie begründete die Entwicklungsfreundliche Beziehung nach Dr. Senckel® und war von 1986 bis 2014 Dozentin an der Ludwig Schlaich Akademie in Waiblingen für die Fachbereiche Heilerziehungspflege und Heilpädagogik. Von ihr sind im Verlag C.H. Beck erschienen: *Mit geistig Behinderten leben und arbeiten* (¹⁰2015) und *Du bist ein weiter Baum* (⁴2011).

1. Auflage. 2016
© Verlag C.H.Beck oHG, München 2004
Umschlaggestaltung: +malsy, Bremen
Umschlagabbildung: © Phil Boorman/Getty Images
ISBN Buch 978 3 406 51080 9
ISBN eBook 978 3 406 69947 4

Die gedruckte Ausgabe dieses Titels erhalten Sie im Buchhandel
sowie versandkostenfrei auf unserer Website

www.chbeck.de.

Dort finden Sie auch unser gesamtes Programm und viele weitere
Informationen.

Für Mila und Justin

*Geist ist nicht eine späte Blüte am Baume
Mensch, sondern er ist das, was den Menschen als
solchen konstituiert. ... Ist das ein Denken, dann
ein Denken mit dem ganzen Leibe – der geisthafte
Mensch denkt mit den Fingerspitzen auch.*

Martin Buber

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	9
I. Der Begriff der Bildung	11
1. Die Entwicklung des Bildungsbegriffs	12
2. Das vorliegende Bildungsverständnis	17
3. Bildung und Persönlichkeitsentwicklung im Kindergartenalter	20
II. Die Persönlichkeitsentwicklung bis zur Schulreife	25
1. Der Beginn des Lebens und die Geburt	25
2. Der Säugling	26
3. Das Kleinkind	32
4. Das Kindergartenkind	37
III. Emotionale Voraussetzungen für den Bildungsprozeß	43
1. Gelöste Aufmerksamkeit	43
2. Sichere Bindung	46
3. Grundlagen der emotionalen Konstanz	50
IV. Den Bildungsprozeß unterstützende Bedingungen	54
1. Die sinnliche Gestaltung der Lebenswelt	55
Das Problem der Reizüberflutung – Die funktional gegliederte, lebendige Ordnung – Exkurs: Der Wald als Bildungsraum	
2. Die rhythmische Lebensordnung	66
3. Die Bedeutung der Bewegung	70
4. Die Beziehung zu Eltern und Erzieherinnen	75
Die Experten- oder Vorbildfunktion – Achtung und Wertschätzung – Emotionale Präsenz und Einfühlung – Echtheit und Klarheit – Behutsame Führung – Autonomie gewähren – Teilhaben lassen und teilnehmen – Fazit: Die Bedeutung der Bezugsperson	
V. Spezielle Entwicklungsthemen im Kindergartenalter und ihre Funktion im Bildungsgeschehen	99
1. Die Gruppenfähigkeit: Der schwierige Ausgleich zwischen «Ich» und «Wir»	99

2. Das kindliche Gewissen: Zum Umgang mit Normen und Werten	107
3. Aggression: Von der unkontrollierten Wut zur sozial-verträglichen Selbstbehauptung	112
4. Leistungsmotivation: Der erwachende Ehrgeiz und seine Probleme	120
5. Frustration: Hemmnis und Anreiz für die Entwicklung	128
VI. Formen kindlicher Weltaneignung	136
1. Die Nachahmung, das Experiment und die Wiederholung Die Nachahmung – Das Experiment – Die Wiederholung	138
2. Das Denken Die Denkentwicklung – Die Förderung des Denkens	145
3. Die Sprache Die Funktion der Sprache – Der Spracherwerb – Die Förderung der Sprachkompetenz	152
4. Das Spiel und das bildnerische Gestalten Das Wesen des Spiels – Exkurs: Das instrumentalisierte Spiel – Die Spielentwicklung – Die Entwicklung des bildnerischen Gestaltens – Problematisches Spiel- und Gestaltungsverhalten	160
VII. Bereiche der Bildungsangebote	177
1. Alltagsbewältigung Hauswirtschaftliche Arbeiten – Der eigene Körper – Verkehrserziehung	177
2. Naturerleben	183
3. Existentielle Fragen Geburt, Tod, Krankheit – Trennung, Trauer, Verlust – Streit, Scheitern, Schuld – Angst – Staunen, Freude, Glück – Grund und Sinn: Das Weltbild	187
4. Künstlerische Ausdrucksformen Bildnerisches Gestalten – Literatur – Musik und Rhythmik	217
VIII. Die Förderung des Bildungsgeschehens	239
1. Die personale Bezogenheit	239
2. Selbstbestimmung und Selbständigkeit	241
3. Die kindgerechte Umwelt	243
4. Ganzheitliches Lernen	243
IX. Fazit: Die Bildung des sechsjährigen Kindes	247
1. Entwicklungsskalen	247
2. «Kompetenzinventar»	269
Literatur	276

Einleitung

Seit der Pisastudie mit ihren deprimierenden Ergebnissen beschäftigt sich die Öffentlichkeit zunehmend mit Bildungsfragen. In diesem Zusammenhang richtet sie ihr Augenmerk verstärkt auf Kinder im Kindergartenalter und auf die Kindergärten. Sie diskutiert, wie diese – als erste Institution, die die meisten Kinder besuchen – ihren Bildungsauftrag erfüllen sollte. Dabei herrscht weitgehende Uneinigkeit darüber, was zur wünschenswerten Bildung von Vorschulkindern gehört.

Was benötigen Kinder für Startbedingungen? Wie soll sich der Anfang ihres Bildungsprozesses gestalten? Wohin soll er fortschreiten? Ich vertrete in dem vorliegenden Buch ein ganzheitliches Bildungskonzept, das die Persönlichkeitsbildung des Menschen in den Vordergrund stellt und konkretes «Bildungswissen» als integrierten Faktor versteht. Damit befinde ich mich in Übereinstimmung mit dem Ergebnis der Pisa-Studie, die gerade den Schulen ein besonders hohes Bildungsniveau in allen kognitiven Lernbereichen bescheinigt, die ihren Schwerpunkt auf die Bereiche Persönlichkeitsbildung und soziale Kompetenz legen. Das heißt, die wichtigste Aufgabe von Bildungseinrichtungen für Kinder besteht darin, ihre Persönlichkeitsentfaltung und Beziehungsfähigkeit zu fördern.

Der zentrale Gedankengang des Buches, den ich in den einzelnen Kapiteln darlege, läßt sich wie folgt zusammenfassen: Eine angemessene Unterstützung des kindlichen Bildungsprozesses setzt fundierte Kenntnisse der Persönlichkeitsentwicklung voraus. Bildungsrelevantes Lernen geschieht, indem das Kind sich aufmerksam und aufnahmebereit mit seiner Lebenswelt auseinandersetzt. Das ist ihm am leichtesten möglich, wenn es sich frei von Angst, emotional ausgeglichen und mit sich selbst im Einklang fühlt. Als Unterstützung, um zu gelöster, wacher Aufmerksamkeit zu finden, benötigt das Kind im Kindergartenalter

- eine überschaubare, lebendig geordnete äußere Umgebung, die einerseits optische und akustische Reizüberflutung vermeidet, andererseits doch genügend Anreize zu explorativem Spiel bietet und seinem Bewegungsdrang Raum gewährt;
- eine Halt vermittelnde, klare, rhythmische Lebensordnung, der sich das Kind vertrauensvoll anheimgeben kann;
- emotionale Sicherheit durch die Erfahrung einer verlässlichen, dialogisch gestalteten Beziehung zu Eltern und Erzieherinnen, die in psy-

- chisch schwierigen Situationen emotional verfügbar sind und Rückhalt sowie Orientierung bieten;
- die Bestätigung seiner Autonomie durch verantwortbare Spielräume zur Selbstbestimmung;
 - Angebote, die sich an der Lebenswelt und den Interessen des Kindes ausrichten und seinen körperlichen, sinnlich-ästhetischen sowie seelisch-geistigen Erfahrungswunsch befriedigen.

Die Bildungsinhalte verfolgen das Ziel, dem Kind die Welt als einen sinnvoll strukturierten Gesamtzusammenhang erlebbar zu machen. An diesem Erfahrungsprozeß beteiligt das Kind alle Kräfte seiner Persönlichkeit (die körperlichen, kognitiven, emotionalen, sozialen, moralischen und kreativen), die deshalb alle durch die Angebote angemessen anzusprechen sind. Die Bildungsinhalte sind im Kindergartenalter nicht medial, sondern im personalen Bezug zu vermitteln, weil sich das kleine Kind primär am Menschen orientiert und nur durch dessen liebevolle und wertschätzende Zuwendung die Welt menschlich, vertrauenswürdig und wertvoll wird bzw. bleibt. Als Ergebnis eines so verstandenen und begleiteten Bildungsprozesses wird der heranwachsende Mensch nicht nur Fachwissen erwerben, sondern auch ethisch verantwortlich handeln und sein Leben befriedigend und sinnerfüllt gestalten. Er empfindet sich als Teil eines umfassenden Ganzen, dem er mit Achtung begegnet, weil er mit ihm so verwoben ist, daß dieses Ganze zugleich als Teil seines eigenen Selbst erscheint.

Die Entstehung eines Buches ist immer ein spannendes Ereignis. Denn ein werdendes Buch besitzt durchaus eine eigene Dynamik, die zwar der grundlegenden Intention folgt, aber doch manch unerwartete Akzentverschiebung verlangt. Diese Eigengesetzlichkeit enthüllte sich schrittweise – frei nach Kleists «Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden» – in dem Maße, in dem ich in die einzelnen Fragestellungen tiefer eindrang und sie mit anderen Menschen diskutierte. Dafür, daß meine Freunde mich mit anhaltendem Interesse und geduldig bei diesen Prozeß begleiteten, bin ich sehr dankbar. Besonders danke ich: Ulrike Luxen, Ulrike Bartling, Esther Gosebruch-Seelig, Heide Schörnig-Linder, Bernhard Hanuschik und Felix Hecht. Sie trugen durch zahlreiche Gespräche mit wichtigen gedanklichen Anregungen und illustrierenden Beispielen zur inhaltlichen Differenzierung bei, prüften das Manuskript mit kritischer Sorgfalt und entlasteten mich von der Schreibe am PC. Kurz: sie opferten sehr viel Zeit und Energie.

1. Der Begriff der Bildung

Die Frage nach der Bildung, nach Bildungsqualität und Bildungsstandards beschäftigt seit einigen Jahren nicht mehr nur einige Fachleute in Bildungsinstitutionen, sondern seit den niederschmetternden Ergebnissen der PISA-Studie auch die Politiker. Ihr Vertrauen in das deutsche Bildungssystem, das mehr als hundert Jahre als vorbildlich galt und das Bildungsniveau der deutschen Dichter, Denker und Naturwissenschaftler sicherte, ist erschüttert. Deshalb gewähren sie nun dem Thema Bildung einen zentralen Platz in ihrem Aufgabenkatalog, versprechen, mehr in die Bildung des Nachwuchses zu investieren, wollen das Schulwesen reformieren, um bessere Bildungserfolge zu erzielen, fordern verstärktes Engagement und mehr Bewußtsein für die Notwendigkeit von Bildung bei der gesamten Bevölkerung. Inzwischen hat die Sorge um die Bildung ihrer Kinder auch die Eltern erfaßt. Verunsichert, wie sie sind, verlangen auch sie bessere Bildungseinrichtungen für ihre Kinder.

Doch worauf richtet sich der Ruf nach Bildung eigentlich? Was meinen Politiker und Gesellschaft, wenn sie die mangelnde Bildung der heranwachsenden Generation beklagen? Im großen und ganzen orientieren sie sich bei ihrem Urteil an den Untersuchungsergebnissen. Sie erschrecken über das niedrige Niveau, das fünfzehnjährige Schüler in verschiedenen Wissensgebieten aufweisen, über mangelnden Fähigkeiten im Umgang mit geschriebener Sprache oder bei der Lösung mathematischer Aufgaben, über unzulängliche naturwissenschaftliche Kenntnisse und geringes Zusammenhangswissen. Neben dem fehlenden Wissen bemängeln sie auch die unzureichende Sozialkompetenz der jugendlichen Schüler. Sie fordern Selbständigkeit in Wissenserwerb und -anwendung, sozial angemessene Selbstbehauptungsstrategien, damit verbunden: bessere Fähigkeiten, Konflikte sozial verträglich zu lösen sowie ein höheres Maß an Selbstkontrolle, mehr Teamfähigkeit, Bereitschaft zur Übernahme sozialer Verantwortung

und darüber hinaus noch etliche Persönlichkeitseigenschaften wie Wißbegier, Kreativität oder Initiative. Solche Kompetenzen lassen sich unter dem Begriff der «Schlüsselqualifikationen» zusammenfassen. Diese gelten als grundlegend dafür, daß das erworbene Wissen sinnvoll koordiniert und in der jeweils gegebenen Situation zum rechten Zeitpunkt auf angemessene Art und Weise eingesetzt werden kann.

Mehr Wissen und ausgeprägtere Schlüsselqualifikationen scheinen also die Hauptbestandteile der erstrebten Bildung zu sein, die durch umfassendere pädagogische Konzepte und bessere äußere Rahmenbedingungen erreicht werden soll. Als Lösungsweg bietet sich anscheinend an, daß die Zeit verlängert wird, die Kinder in Bildungseinrichtungen, besonders in den Schulen, aber auch schon in den Kindergärten zubringen. Der Kindergartenplatz für jedes Kind und Ganztagschulen gelten als wichtige politische Ziele, um die Bildungsqualität anzuheben. Die Kinder sollen bei ihrem Wissenserwerb individueller betreut werden, mehr und differenziertere Angebote zur Entfaltung ihrer Interessen erhalten, in freier Gruppenarbeit ihre Sozialkompetenz erhöhen. Somit wird Bildung noch stärker als bisher als Aufgabe und Produkt öffentlicher Erziehung verstanden.

I. Die Entwicklung des Bildungsbegriffs

Mir erscheint es hilfreich, diese – hier sehr verkürzt dargestellte – gängige sozialpolitische Sicht der Bildung durch eine kurze Betrachtung der historischen Entwicklung des Bildungsbegriffs zu ergänzen, um das breite Bedeutungsspektrum das in dem deutschen Wort «Bildung» enthalten ist, zu beleuchten und so ein komplexeres Verständnis zu vermitteln.

Der Begriff der Bildung bezeichnet sowohl die gedanklichen, sittlichen und ästhetischen Inhalte, die ein Mensch aufnimmt und mit denen er sich (auch in seinem praktischen Tun) auseinandersetzt, als auch den Prozeß der sich dadurch ereignenden Persönlichkeitsformung, und schließlich das Ergebnis, den geistig-seelisch-sittlich geformten Menschen. Bildung umfaßt somit die Art des Verstehens, Wissens, Könnens, Gestaltens, Benehmens, Glaubens, des sittlichen und sozialen Verhaltens.

Die Vorstellung von Bildung wurzelt in der Philosophie der Antike ebenso wie im christlichen Menschenbild und taucht im Deutschen seit

dem Mittelalter auf. Beide Traditionen verstehen Bildung primär als Formung des Menschen entsprechend seines «eigentlich gemeinten Wesens», als eine Art «Selbstverwirklichung». Diese Selbstverwirklichung orientiert sich jedoch nicht an eigenen Vorstellungen, sondern an einem absoluten Seienden oder dem christlichen Gott und will dem angelegten inneren Wesen zur Entfaltung verhelfen.

Den Prozeß der Bildung leitet in der Philosophie *Platons* das Streben, durch die Betrachtung der kosmischen Ordnung die reinen Ideen zu erkennen. Diese sind die Ideen des Wahren, des Schönen und des Guten. Sie wirken überall im Kosmos, und alles Seiende hat in geringerem oder größerem Maße Anteil an ihnen. Diese ideale Ordnung stellt zugleich die wahre Ordnung der Welt und des Menschen dar. Sie im eigenen Wesen zu verwirklichen und sich so zum «eigentlichen» Menschen heranzubilden, ist das Ziel. Dies geschieht, indem ein Mensch alle Gemütskräfte harmonisch entfaltet und ausbalanciert, besonders den Geist in seinem Streben nach Erkenntnis (des Wahren), die Seele in ihrer ästhetischen Empfindungsfähigkeit (für das Schöne) sowie die moralische Urteilskraft und Handlungsfähigkeit (das Gute zu tun). Dabei hat selbst bei *Platon* die Bildung schon eine politische Dimension, insofern er die am besten gebildeten Leute, nämlich die Philosophen, auch für die fähigsten hält, die Geschicke eines Staates zu lenken.

Im christlichen Mittelalter erwächst der Bildungsbegriff aus dem grundlegenden Gedanken der Schöpfungsgeschichte, daß Gott sich den Menschen nach seinem Bilde schuf – der Mensch aber diese Ebenbildlichkeit durch den Sündenfall trübte. Nun erscheint die Bildung als Wiederherstellung dieser göttlichen Ursprungsabsicht, und zwar durch die «Ein-Bildung» (im Sinne von «Hineinbilden») Gottes in den Menschen und andererseits als die «Ein-Bildung» (im Sinne von «Angleichung») des Menschen in das Bild Christi.

Seit der Renaissance und vor allem seit der Aufklärung löst sich die Bildungsvorstellung aus ihrer religiösen Bindung. Sie umschreibt nicht länger die Teilhabe an einem Absoluten oder die Angleichung an ein göttliches Wesen, sondern gewinnt mehr und mehr eine rein weltliche Bedeutung. Als pädagogischer Begriff meint Bildung nun entweder die Tätigkeit der Erziehung durch die Erzieher oder die Selbstbildung, die Fähigkeit des Menschen, seine Menschlichkeit durch eigene Anstrengung zu entwickeln und zu vervollkommen. Dabei erheben sich nun auch die zwei bis heute strittigen Fragenkomplexe:

Erstens: Ist Bildung primär die Vermittlung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Verhaltensweisen, die den Menschen befähigen, sich möglichst vielseitig und wirkungsvoll mit seiner Lebenswelt auseinanderzusetzen? Oder ist Bildung primär die Formung der Persönlichkeit und ihrer psychischen Anlagen durch die Beschäftigung mit den verschiedensten Bildungsinhalten?

Und zweitens: Wozu soll die Bildung dienen? Soll sie die Entfaltung des Menschen um seiner selbst willen beabsichtigen oder ihn zu einem nützlichen Glied für die menschliche Gesellschaft erziehen? Im letzteren Fall sind die Bildungsinhalte von den jeweils herrschenden gesellschaftlichen Bedürfnissen (mit)zubestimmen, im ersteren müssen sie sich am «Wesen» des Menschen orientieren. Besonders die Vertreter dieser ersten Richtung benutzen den Begriff der Bildung auch, um sie betont von der Erziehung abzugrenzen, die sie als eine von äußeren Zielen vorgegebene Einflußnahme und Ausbildung verstehen. Beiden Richtungen gemeinsam bleibt jedoch die Sichtweise, daß sich der Mensch in Analogie zu anderen organischen Wachstumsprozessen entwickle, eingebettet in eine (wieder)herstellbare Harmonie des Ganzen der Natur. In diesem Rahmen gelte es, durch «Aufklärung» die vernünftig angelegten Seelen verständig zu machen, die Verstandeskräfte zu schulen und durch die Kunst den Geschmack zu fördern.

Mit der Wende zur deutschen Klassik und zum deutschen Idealismus greifen um das Jahr 1800 die deutschen Dichter und Philosophen den Bildungsbegriff auf und stellen ihn ins Zentrum ihrer Reflexionen. *Johann Gottfried Herder* betont, daß Bildung nicht allein durch Erziehung erreichbar sei, sondern nur gemeinsam durch das lebendige Wirken des Lehrenden und die Aktivität des Sich-Bildenden. Dabei begreift er Bildung, stärker als seine Vorgänger, als zielgerichtete Entwicklung der innewohnenden Individualität in körperlicher, seelischer und geistiger Hinsicht. *Johann Wolfgang von Goethe* hebt neben dem Bildungswillen noch die Bedeutung der sozialen Bedingungen hervor. In Rückbesinnung auf die seit der Renaissance wieder als Vorbild erachtete griechische Kultur fordert er darüber hinaus die Harmonie von innen und außen, d. h. von Geist und Seele einerseits sowie Gestalt, Auftreten und Rede andererseits – wobei er stets das Einhalten des rechten Maßes anmahnt. Zudem bevorzugt er die intensive Beschäftigung mit wenigem gegenüber der oberflächlichen Kenntnis von vielem: «Eines recht wissen und ausüben gibt höhere Bildung als Halb-

heit im Hundertfältigen» (*Goethe*: Wilhelm Meisters Wanderjahre. 1. Buch, HA Bd. 8 [1950], S. 148). Der Philosoph *Johann Gottlieb Fichte* spitzt den Bildungsbegriff so zu: Er wolle nicht nur «am Menschen etwas bilden», sondern den «Menschen selbst». Bildung sei kein Besitztum, sondern ein persönlicher Bestandteil des Menschen. Alle Menschen hätten ein Recht auf Bildung. Im Hinblick auf Bildung gebe es keinen Unterschied der Stände, da müsse ihnen Gleichheit und Freiheit zugestanden werden. Deshalb fordert er eine Nationalbildung für alle Deutschen. *Wilhelm von Humboldt* entwirft schließlich die im 19. Jahrhundert das deutsche Bildungswesen bestimmende Konzeption. Er versteht unter Bildung, ähnlich wie die Platoniker und die deutschen Idealisten, die Anregung aller Kräfte zu ihrer harmonisch-proportionalen Entfaltung sowie wechselseitigen Vernetzung und Beschränkung. Sie erfolgt, indem sich der Mensch die geistige Welt – zunächst über die grundlegenden Bereiche der Sprache, Ästhetik, Mathematik und Geschichte – aneignet und sich zu einem sich selbst bestimmenden Individuum entwickelt, das durch seine Einzigartigkeit die menschliche Gesellschaft bereichert. Eine derart gebildete Persönlichkeit hat nicht nur den eigenen Vorteil im Auge, sondern erlebt sich als Teil eines umfassenden Ganzen und übernimmt deshalb auch soziale Verantwortung.

Humboldts Bildungsideal prägt das gesamte deutsche Bildungswesen, gerät aber sehr bald in den Dienst zweckgebundener pädagogischer Systeme. So «degeneriert» Bildung zum «Besitz», durch den man Einfluß, Rechte und Prestige erwirbt und durch den sich die Schicht der «Gebildeten» von den «Ungebildeten» abgrenzt. Häufig erschöpft sich Bildung dabei im Erwerb der durch einen Bildungskanon vorgeschriebenen Wissensinhalte, Fähigkeiten und Verhaltensweisen, ohne die innere Qualität der «reinen Menschenweisheit» zu erreichen.

Die Erfahrung, daß auch die «gebildeten» Menschen sich gegenüber Ideologien und Fanatismus anfällig zeigen, führt seit den fünfziger Jahren des 20. Jahrhunderts in der pädagogischen Diskussion mehr und mehr zum Verzicht auf den umfassenden Bildungsgedanken. Er wird statt dessen ersetzt durch die nüchternen, angeblich ideologiefreien und nicht durch die Tradition belasteten Begriffe des Lernens, der Qualifikationen und der Sozialisation. Diese Formulierungen scheinen der Realität näher und besser überprüfbar. Doch allmählich erkennt man, daß sie gerade dadurch eine Einengung bedeuten und vor allen Dingen einen übergeordneten Standpunkt vermissen lassen,

von dem aus der Gesamtzusammenhang, Voraussetzungen und Ziele angemessen zu beurteilen wären. So wendet man sich in den achtziger Jahren erneut den Fragen nach dem Bildungsbegriff und der Bildungstheorie zu. Man erhofft sich, dadurch die technokratisch ausgerichtete Bildungspolitik zu überwinden sowie Leitgedanken zu finden, die in einer zunehmend pluralistischen Gesellschaft Orientierung für das bildungspolitische Denken und Handeln bieten können.

Zwar herrscht bis heute keine Einigkeit, was unter Bildung zu verstehen sei. Doch gibt es einige zentrale Gedanken, die die derzeitige Diskussion bereichern und bestimmen. Sie knüpfen zumeist an Elemente und Ziele der europäischen Aufklärung an, verstehen Bildung beispielsweise als «durch Belehrung und authentische Erfahrungen ermöglichte Selbstfindung und -bestimmung gegenüber dem Systemcharakter der Gesellschaft» (*von Hentig*) oder als «dialogische Führung der Aktivität des Ich zu begründbarem Wissen und verantwortbarer Haltung in der Einheit der Person» (*Heitger* u. a.). Die meisten neuen Definitionen verstehen Bildung nach wie vor einseitig als Dienst an der werdenden Persönlichkeit bei ihrer Selbstsuche, Selbstfindung, Selbstverwirklichung oder Selbstbestimmung. Dabei gilt der einzelne zu bildende Mensch – ersatzweise auch die Menschheit oder die menschliche Gesellschaft – als Zentrum oder Zweck aller Bemühungen, und er darf zur Erreichung seines Zieles alles Vorfindbare nutzen und seinen Interessen unterordnen. Allerdings gibt es auch ein Bildungskonzept, das Bildung als «Revolution der Denkungsart» (*Ballauf*) versteht und die vorherrschende Selbstbezogenheit überwindet. Bildung möchte, diesem Konzept entsprechend, dem Menschen zu einem so weiten Interpretationshorizont und zu solcher Selbständigkeit im Denken verhelfen, daß es ihm möglich wird, selbstlos die Dinge, Verhältnisse oder Mitmenschen in ihrer Eigenart wahrzunehmen, sie zu respektieren und ihnen somit wirklich gerecht zu werden. Das heißt, sie will verhindern, daß die Gegebenheiten gedanklich – und als Folge davon auch faktisch – durch festgelegte Lehren, Vorstellungen oder Interessen vereinnahmt werden, und statt dessen ein wirklich angemessenes Verständnis ermöglichen.

Wie immer man nun Bildung im einzelnen konzipieren mag, festzuhalten bleibt, daß nicht das direkte erzieherische Einwirken bildet, sondern Erlebnisse, Erfahrungen, Begegnungen, Sitten sowie der Umgang mit den Werken des Geistes und der Kunst. Ein inhaltlich festgelegter Bildungskanon garantiert nicht das erwünschte Ergebnis. Er vermittelt jedoch eine gemeinsame Wissens- und Orientierungsbasis und

erleichtert damit die kulturelle Identifikation – eine wichtige Aufgabe in einer durch den Pluralismus orientierungslos zu werden drohenden Gesellschaft. Zudem braucht der Geist auch Inhalte, an denen er sich bildet. Denn eine Form oder Struktur ohne Inhalt kann nicht existieren. Das Denken benötigt also gedankliche Herausforderungen, die Sprache benötigt Texte, die musischen Kräfte benötigen musische Angebote etc. Wichtig ist allerdings, eigenständig mit den Bildungsinhalten umzugehen und über sie verfügen zu dürfen. Denn Bildung erfordert die eigene, freiwillige Aktivität des sich bildenden Individuums. Seine Aufgabe bleibt, sich mit allen empfangenen Anregungen auseinanderzusetzen, sie zu verarbeiten und sich anzueignen.

2. Das vorliegende Bildungsverständnis

Die Bestimmung, was Bildung sei, ist – so läßt sich zusammenfassen – immer abhängig von dem jeweils zugrundeliegenden Menschen- und Weltbild. Welchem Verständnis von Bildung folgen nun die Ausführungen in diesem Buch? Welche Sichtweise vertrete ich und möchte ich vermitteln, weil ich sie für entwicklungspsychologisch und anthropologisch fundiert und deshalb für relevant erachte?

Ich greife zurück auf die Vorstellungen *Platons* und wesentliche Einsichten der klassisch-idealistischen Epoche, beziehe zeitgenössische Gedanken – wie sie beispielsweise *G. Hüther* formuliert – ein und verbinde sie mit entwicklungspsychologischen Erkenntnissen, die ermöglichen, den einzelnen Altersstufen bestimmte Inhalte des Bildungsprozesses zuzuordnen. So begründet, läßt sich Bildung folgendermaßen umschreiben: Die Bildung erfolgt während der gesamten Lebensspanne – und nicht nur im Laufe der Kindheit und Jugend. Sie durchwirkt die ganze Persönlichkeit und intendiert die Entfaltung sowie das harmonische Zusammenspiel aller Persönlichkeitsbereiche – also von «Herz, Hirn und Hand» oder von «Körper, Seele und Geist» – ebenso wie ein sinnhaftes und erfülltes Verhältnis des Individuums zu seiner Lebenswelt. Sie ereignet sich, indem ein Mensch so viel Welt wie möglich gedanklich ergreift, mit seinem Denken und Fühlen durchdringt, sich mit ihr innerlich verbindet und sich handelnd mit ihr auseinandersetzt. Dieser Prozeß, der nicht nur «im Kopf» stattfindet, sondern alle Persönlichkeitskräfte einbezieht, erfordert neben psychischer Aufnahmebereitschaft und geistiger Wachheit

vor allen Dingen Zeit und Muße, damit die Eindrücke, Erfahrungen und Einsichten wirklich in der gesamten Persönlichkeit einwurzeln und sie prägen können.

Je gebildeter ein Mensch ist, desto deutlicher ist ihm bewußt, in welcher Welt und Gesellschaft er lebt; dieses Wissen und seine Fähigkeit, sich in ihr zu bewegen und sie handelnd mitzugestalten, gehört ebenso zu seiner Bildung wie das Wertebewußtsein, das seine Urteile und Handlungen leitet. Bildung umfaßt folglich wesentlich mehr als nur die Anhäufung von Faktenwissen. Auch das so genannte «Zusammenhangswissen» – also die Vorstellung davon, wie die einzelnen Wissens-inhalte untereinander vernetzt sind – ist lediglich ein Bestandteil der Bildung. Denn Bildung übersteigt den Bereich des Wissens. Sie enthält immer auch einen moralischen Aspekt – insofern ist die Gewissensentwicklung ein wesentlicher Bestandteil im Bildungsgeschehen – und führt zu ethisch gebundener Urteils- und Handlungsfähigkeit. Doch der gebildete Mensch hat die ethischen Leitlinien nicht unkritisch übernommen, sondern sie eigenständig durchdacht, in ihrer Sinnhaftigkeit für ein umfassendes Ganzes erkannt und insofern als begründet akzeptiert. Der Wille, das umfassende Ganze zu verstehen und ihm zu entsprechen, treibt seinen eigenen Bildungswunsch beziehungsweise seine geistige Auseinandersetzung voran und befördert zugleich die ethische Weiterentwicklung sowie Selbständigkeit des moralischen Urteils.

Gleichermaßen gehört zur Bildung, daß ein Mensch seine Sensitivität pflegt und schult. Seine emotionale Ansprechbarkeit und Feingefühligkeit umfaßt alle Dimensionen des Lebens: die zwischenmenschlich-moralische ebenso wie die sinnlich-ästhetische. Sie bildet letztlich die Basis für seine Liebesfähigkeit. So vermag der gebildete Mensch andere Menschen in ihrer Eigenart wahrzunehmen, das Schöne in ihrem Wesen zu erkennen, zu schätzen und zu fördern. Er besitzt ein ausgeprägtes Gespür für Recht und Unrecht, empfindet Ehrfurcht vor dem Leben, achtet die Natur als großen Lebenszusammenhang und bemüht sich, anderen Wesen durch sein Verhalten keinen Schaden zuzufügen. Darüber hinaus ist er empfänglich für die ästhetischen Qualitäten in der Natur, den Künsten und anderen kulturellen Gestaltungen. Er freut sich an ihnen, läßt sich durch sie berühren und entfaltet seine eigene ästhetische Gestaltungskraft. Damit bereichert und durchwirkt sie auch den Bezug zum eigenen Selbst. Denn sie weckt den Wunsch nach eigenem ästhetischen Gestalten, die Lust, den eigenen «schönen» Ausdruck zu entdecken und zu erproben. Sie lockt die

Kreativität hervor, die Freude, sich sprachlich, musikalisch, bildlich oder darstellend zu beschäftigen, den Drang, die eigene Umgebung ästhetisch zu gestalten, um sich in ihr wohl zu fühlen. So verleiht die Liebe zur Schönheit – wie Platon bereits erkannte – dem menschlichen Empfinden gleichermaßen Tiefe und Freude.

Natürlich umfaßt Bildung neben der ethischen und der ästhetischen Dimension auch den Bereich des Wissens. Ein ganzheitlich gebildeter Mensch interessiert sich für viele Bereiche der Wirklichkeit, möchte sie verstehen und beschäftigt sich auch mit Fragen und Themen, die ihm nicht unmittelbar nützliche Erkenntnisse und verwertbare Antworten bescheren. Durch seine geistige Wachheit erwirbt er ein breites Grundlagenwissen auf vielen Gebieten. Er investiert Fleiß und Kraft, sein Wissen selbständig zu erweitern. Doch ist er sich auch bewußt, daß er dieses Wissen nicht selbst erzeugt hat, sondern es sich nur durch die Vermittlung anderer Menschen – seiner Eltern, Lehrer, Autoren von Büchern, Filmen etc. – aneignen konnte. So erkennt er sich als ein Glied in einem lebendigen geschichtlichen und sozialen Zusammenhang, er weiß sich eingebunden in einen Prozeß wechselseitigen Nehmens und Gebens. Als Empfangender empfindet er Wertschätzung für die «Gebenden», für das erhaltene Wissen und für das Leben, das sich als um so reicher, erstaunlicher und vielleicht sogar geheimnisvoller erweist, je intensiver er sich mit seiner Vielgestaltigkeit beschäftigt. Sein Wissen steigert seine Urteilsfähigkeit – denn er vermag viele Sachverhalte angemessen zu beurteilen – und erhöht zugleich seine Selbstsicherheit und Weltkenntnis. Doch nimmt er auch die Grenzen seines Wissens und des Wißbaren wahr. Bei allem Wert, den er dem Wissen beimißt, betrachtet er es deshalb dennoch nicht als absolut, sondern begreift, daß Wissen nicht alles ist, weshalb er sich zwar an seinem Wissen freut, aber sich nichts darauf einbildet und nicht auf weniger Wissende herabschaut. Er hat erfaßt, daß die Funktion des Wissens darin besteht, dem Leben zu dienen, d. h. er akzeptiert übergeordnete Werte und Prinzipien, an die er sich selbst auch mit seinem Wissen gebunden fühlt. Deshalb geht es ihm auch nicht primär darum, durch sein Wissen den eigenen Vorteil zu erzielen, andere Menschen zu manipulieren und sich selbst hervorzutun oder zu bestätigen. Vielmehr setzt er es sozial verantwortungsvoll ein. Zugleich bemüht er sich, nicht nur seine Wissensbasis ständig zu erweitern, sondern auch seine «gesamtmenschliche» Entwicklung voranzutreiben, besonders im Hinblick auf die angedeuteten Haltungen, Einstellungen und Verhaltensweisen.

Zu seiner ethischen Überzeugung gehört schließlich auch die Einsicht, daß die Welt nicht primär für die Erfüllung menschlicher Bedürfnisse existiert, sondern wesentlich um ihrer selbst willen. Er geht daher achtsam mit ihr um und beläßt ihr ihre eigene Würde, ebenso wie er die jedes anderen Menschen achtet.

Äußerlich sichtbar zeigt sich die Bildung eines Menschen in seinem Stil, durch den er sich selbst darstellt. Dieser Stil drückt sich zunächst in seiner körperlichen Erscheinung, seiner Haltung, Mimik und Gestik, seiner Sprechweise, seinem Benehmen und in seinem Umgang mit anderen Menschen aus. Er zeigt sich in seiner Art sich zu kleiden, die Wohnung einzurichten, in seinen Ernährungsgewohnheiten, in seiner Urlaubsgestaltung etc. In all diesen Formen der Selbstäußerung spiegeln sich gleichermaßen das Wissen (z. B. diese Nahrungsmittel sind gesund), die Moralität (sie sind fair gehandelt) und die Ästhetik (in der Art ihrer Zubereitung und Darbietung). Oder – um eine andere Betrachtungsweise zu erwähnen – es durchdringen sich wechselseitig die Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz.

Falls Bildung nur einseitig den Bereich des Wissens und der Fähigkeiten betrifft, die moralische Seite jedoch vernachlässigt, besteht die Gefahr, daß der Mensch mit seinem Wissen und seinem Können nur den eigenen Vorteil sucht oder daß er, einseitig theoretisch gebildet, vor praktischen Anforderungen versagt. Fehlen hingegen Selbst- und Sozialkompetenz, so vermag er auch sein Wissen nicht angemessen einzusetzen. Kommt der ästhetische Bereich zu kurz und mangelt es an emotionaler Empfänglichkeit und Bildung, so verarmen die Beziehungen zu sich selbst, zu anderen Menschen, zur Natur und zum Leben überhaupt. Unsere so oft beklagte «Ellenbogengesellschaft» ist also letztlich das Produkt einer Bildung, die einseitig auf verwertbares Wissen und praktisches Können ausgerichtet ist und den ganzheitlichen Anspruch aufgegeben hat.

3. Bildung und Persönlichkeitsentwicklung im Kindergartenalter

Ausgehend von der Leitidee eines «wahrhaft gebildeten Menschen», stellt sich nun die Frage: Welcher Anteil an dem lebenslangen Bildungsprozeß kommt dem Kindergartenalter zu? Welche Bildungsaufgaben sind in der Spanne dieser drei Jahre zu bewältigen?

Aus den bisherigen Ausführungen ergibt sich, daß sich Bildung und Persönlichkeitsentwicklung nicht klar voneinander trennen lassen. Vielmehr ist ein gebildeter Mensch eine Persönlichkeit, deren Entwicklung von den oben beschriebenen Prinzipien spürbar beeinflusst wurde. Diese Entwicklung wird im Laufe der Kindheit durch die Erziehung eingeleitet, wobei alle Lebensbereiche und Erfahrungen des Kindes zusammenwirken. Weil Kinder ganzheitlich erleben und Bildung ein ganzheitliches, alle Persönlichkeitskräfte einbeziehendes Geschehen ist, sind alle im Kindergartenalter wesentlichen Entwicklungsthemen und –bereiche aufzugreifen und für den Bildungsprozeß zu nutzen. Erst im Jugendalter und beim Erwachsenen entsteht eine Dominanz der kognitiven Prozesse, so daß der Heranwachsende zunehmend seine eigene Bildung über bewußte Reflexion und selbst vollzogene (geistige) Weichenstellungen zu steuern vermag.

Welche Themen kennzeichnen nun die Persönlichkeitsentwicklung im Kindergartenalter? Im Hinblick auf den sozio-emotionalen Bereich wäre zunächst das zunehmende Identitätsbewußtsein, auch bezüglich des eigenen Geschlechtes, zu nennen. Auf dieser Basis wachsen die Selbständigkeit und Gruppenfähigkeit des Kindes. Beides fördert seine Bewußtheit für das eigene Selbst und verlangt zunehmende Selbstkontrolle, beispielsweise die Fähigkeit, Frustrationen zu ertragen, Aufmerksamkeit und Handlungsimpulse zu lenken sowie Aggressionen sozial verträglich zu äußern. Zur Entfaltung all dieser Bereiche hilft ihm auch die Herausbildung seines Norm- und Wertebewußtseins, allgemein Gewissen genannt, die sich auch in diesem Alter vollzieht. Die sich zeitlich parallel entwickelnde Leistungsmotivation stärkt im günstigen Fall – wenn es nämlich stolz auf seine Erfolge ist und genügend Bestätigung erfährt – das Selbstbewußtsein des Kindes ebenso wie sie seine Art und Weise, sich mit der Welt auseinanderzusetzen, beeinflusst. Es entwickelt einen Gütemaßstab für die Qualität seiner Handlungen und beginnt, sich und sein Tun mit anderen zu vergleichen.

Im kognitiven Umgang mit der Welt herrschen zu Beginn des Kindergartenalters noch die «typisch kindlichen» Denkformen vor. Diese sind: das magische und animistische Denken, die Vermischung von Wunsch und Wirklichkeit, die egozentrische Perspektive und die Unfähigkeit, mehr als ein Merkmal in die Urteilsbildung einzubeziehen (s. Kap. VI). Bis zum Einschulungsalter eignen sich jedoch die Kinder weitgehend die rationalen Denkformen an. Ebenso lernen sie

in diesem Zeitraum ihre Erlebnisse, Empfindungen und Gedanken sprachlich zu fassen und mitzuteilen.

Wesentliche Bereiche ihrer Weltaneignung und -darstellung vollziehen sich im Spiel und durch das Spiel. Das Spiel ist das wichtigste Medium der experimentellen Welterforschung wie der kreativen Ausdruckslust. Doch auch die Beteiligung an der Lebenswelt der Erwachsenen fasziniert Kinder und bereichert ihre Weltkenntnis. Der Wunsch, die Empfindungen, Erlebnisse und Einsichten zu gestalten, sie zu verarbeiten und zu integrieren, findet jedoch nicht nur im Spiel seine Befriedigung, sondern dient auch als Antrieb, andere – vornehmlich bildliche – Ausdrucksformen zu erproben. Das emotionale Bedürfnis nach dem Schönen spiegelt sich darüber hinaus in der kindlichen Empfänglichkeit für alle musischen Bereiche, der Freude an musikalischen Aktivitäten und den immer deutlicher vertretenen eigenen Geschmacksurteilen.

Der Zusammenhang der Entwicklungsthemen mit der in diesem Buch vertretenen Bildungskonzeption liegt auf der Hand: Sie alle leisten einen bedeutsamen Beitrag im ganzheitlichen Bildungsprozeß. Denn in diesem Alter prägt sich die Grundstruktur aller Persönlichkeitsbereiche aus, deren ausgewogenes Zusammenspiel – wie bereits mehrfach betont – die Bildung anstrebt. Folglich besteht Bildung im Kindergartenalter darin, eine möglichst harmonische Ausbildung dieser Grundstruktur zu unterstützen. Die einzelnen inhaltlichen Bildungsangebote – seien sie kognitiver, sozialer, normorientierter oder musischer Art – sollten genau diesem Ziel dienen. Es geht also nicht primär darum, konkretes Einzelwissen oder spezielle Kompetenzen zu vermitteln, sondern darum, mit Hilfe der dargebotenen Inhalte und im lebendigen Handlungsvollzug bestimmte strukturelle Ziele, beispielsweise Haltungen und Einstellungen – auch im Hinblick auf die Funktion von Lernen und Wissen – aufzubauen. Daß diese sich nur über inhaltliche Konkretion erreichen lassen, steht dabei außer Frage. Selbstredend sollten zudem die einzelnen entwicklungspsychologisch relevanten Funktionsbereiche mit sechs Jahren ebenfalls altersgemäß entwickelt sein. Das heißt z. B.: Das Kind sollte mit Schuleintritt phantasievoll spielen, über rationale Denkformen verfügen, die Umgangssprache korrekt beherrschen, sich in Gruppen eingliedern können und zugleich hinreichend selbständig sein. Insofern spielen die inhaltlichen Angebote eine bedeutsame Rolle, aber eben eine dienende; sie sind Mittel zum Zweck und nicht der Zweck selbst.

Die für den späteren – beispielsweise schulischen – Bildungserfolg hilfreichen Haltungen und Einstellungen, die sich, wie noch zu zeigen wird, am leichtesten auf dem Boden einer sicheren Bindung entfalten, seien nun kurz erläutert: Elementar ist die «Neugier», die Welt zu entdecken und zu verstehen, mit der jeder Mensch geboren wird. Sie stellt einen zentralen Antrieb dar, den es zu bestätigen und unterstützen gilt. Zu ihr gehört die «Offenheit für Neues», aber auch die Fähigkeit zu staunen, sich zu begeistern, sich von Schönerem ansprechen zu lassen, kurz: die «emotionale Empfänglichkeit». Alle diese Qualitäten bewirken im Kind eine «Fragehaltung», die nach Antworten verlangt und sucht. Die erhaltenen Antworten verwandeln sich in Wissen und durch Übung in Kompetenzen. Erlebt das Kind hinreichend oft, daß Wissen und Kompetenzen für die Lösung seiner Probleme nützlich sind, so steigert dies sein Bewußtsein der «Selbstwirksamkeit», die «Freude am Lernen» und die «Erfolgsorientierung». Gemeinsam fördern diese Einstellungen die «Bereitschaft», sich konzentriert mit einer Sache auseinanderzusetzen und «sich anzustrengen». Die eigene Produktivität, die aus solcher Aktivität erwächst, äußert sich als «kreative Gestaltungslust». Insofern diese Prozesse zunächst aus eigenem Antrieb erfolgen, stärken sie wiederum das «Selbstbewußtsein» und die «Autonomie» des Kindes. In seiner Bindung an die Bezugspersonen und durch deren liebevolle Bestätigung erfährt es einen wichtigen Rückhalt, der nochmals seine Autonomie erhöht, aber auch seine Gemeinschaftsfähigkeit bedingt. So entwickelt es als Antwort auf die verlässliche Liebe, Wertschätzung, Einfühlungsfähigkeit und Behutsamkeit seiner Eltern und sonstigen Bezugspersonen die «soziale Bezogenheit» als Grundhaltung. Sie prägt sein Bewußtsein vom Wert der Mitmenschlichkeit und weckt seine «Liebesfähigkeit», die sich beispielsweise in Mitgefühl und Achtsamkeit zeigt – nicht nur Menschen, sondern allem gegenüber, was es lieben lernte. «Norm»- und «Verantwortungsbewußtsein» sowie die Fähigkeit zur «Selbstkontrolle» bilden sich ebenfalls in diesem Kontext.

Um diese Haltungen und Einstellungen gegenüber dem Lernen und der Welt als Wurzeln für einen lebenslang gelingenden Bildungsprozeß erwerben zu können, benötigt das Kind dreierlei:

- Es bedarf erstens verlässlicher, einfühlsamer, sicherheitsbietender Beziehungen, die ihm Vertrauen in die Welt und sich selbst vermitteln («sichere Bindung»).
- Es braucht zweitens erwachsene Vorbilder, an denen es sich orientieren kann, denn ein beträchtlicher Teil der kindlichen Persönlich-

keitsentwicklung erfolgt durch Nachahmung und Identifikation. An ihnen sollte es erleben, wie man mit sich selbst, mit anderen Menschen und den Gegebenheiten der Welt erfolgreich umgehen kann.

- Und schließlich benötigt es von den Erwachsenen gewährte und geschützte Spielräume zur Erforschung der Welt, zum experimentellen Spiel und zur Entfaltung seiner Kreativität.

Nicht wesentlich ist bis zum Alter von sechs Jahren die Förderung analytischer Fähigkeiten wie Schreiben und Lesen, abstraktes Denken und Rechnen. Aus neurobiologischer Sicht erweist sich nach *Hüther* das Grundschulalter nämlich als günstigster Zeitraum für den Erwerb dieser Kompetenzen, also genau der Zeitraum, in dem bei uns traditionell diese Inhalte gelehrt werden. Wenn ein Kind, das sich mit diesen Anforderungen konfrontiert sieht, ein gutes Selbstwertgefühl, Konzentrationsfähigkeit, Gestaltungsfreude und eine angstfreie Lernbereitschaft besitzt, so wird es sie problemlos und erfolgreich meistern.

II. Die Persönlichkeitsentwicklung bis zur Schulreife

Um den Horizont zu erhellen, der das kindliche Bildungsgeschehen im Vorschulalter umgibt, stelle ich im folgenden die Persönlichkeitsentwicklung mit den zu meisternden Entwicklungsaufgaben bis zum Schulalter dar.

I. Der Beginn des Lebens und die Geburt

Bereits die Zeit im Mutterleib scheint, wie neuere Forschungen nahelegen, einen prägenden Einfluß auf die spätere Persönlichkeit auszuüben, weil das Kind durch die biologische Einheit mit der Mutter an deren körperlicher Verfassung und Gefühlswelt teilhat, seine eigenen Sinne bereits arbeiten und das fötale Nervensystem in der zweiten Hälfte der Schwangerschaft schon hinreichend ausgebildet ist, um Erlebnisspuren zu speichern.

Mögen die Einflüsse der Schwangerschaft auf das weitere Leben im Detail schwer nachweisbar sein, die Bedeutung der Geburt steht außer Frage. Die Geburt stellt für den ins Leben hineinwachsenden Menschen einen herben Einschnitt dar. Nie wieder bis zum Tod wird er einen so radikalen Wechsel seiner Daseinsbedingungen vollziehen. Im Bauch seiner Mutter war es in den letzten Wochen zwar eng, so daß er in seinen Bewegungsmöglichkeiten eingeschränkt war, doch war es auch gleichmäßig warm und weich. Licht und Lärm drangen nur gedämpft zu ihm; von Schmerzen blieb er weitgehend verschont; Hunger und dergleichen drängende Bedürfnisse kannte er nicht; die Ernährung und Versorgung mit Sauerstoff erfolgte über die Nabelschnur; zusätzliche Bewegung vermittelte der mütterliche Körper. Nun ändert sich dies alles: Der Weg durch den Geburtskanal ist mühevoll, oftmals quälend lang und von Schmerzen begleitet. Die neue Welt ist kalt, rau, hell und laut. Die Schwerkraft wirkt ungemildert und beeinträchtigt die Bewegungsfähigkeit. Die lebenswichtigen Funktionen müssen nun selbständig ausgeübt

werden: die Erhaltung der Körpertemperatur, die Atmung, die Nahrungsaufnahme. Hunger und unbekannte Schmerzen stellen sich ein, und zum ersten Mal wird eine Trennung vollzogen.

Mit dem Eintritt in die Welt verbunden ist folgende grundlegende Erfahrung, die nach *M. Mahler* einen Zwiespalt und eine in zwei entgegengesetzte Richtungen drängende Sehnsucht aufbrechen läßt, welche erst mit dem Tod enden: Es gibt etwas, das bedeutet Unabhängigkeit, Selbstbestimmung und Selbständigkeit, zugleich aber auch Trennung und Alleinsein. Diese Qualität wird erworben um den Preis der Einheit, der umfassenden Geborgenheit und des vollständigen Versorgtwerdens. Beide Seinsformen, die aus der intrauterinen Zeit vertraute Einheit und die neu hinzugewonnene Selbständigkeit, erscheinen von nun an als gleichermaßen verlockend und drängen auf Verwirklichung. Durch ihre Gegensätzlichkeit entsteht eine Disharmonie, die immer wieder gelöst werden muß und so die Persönlichkeitsentwicklung vorantreibt. Der Symbiose-Autonomie-Konflikt, also der zwischen den Polen der sozialen Einheit und der individuellen Selbstbestimmung, ist erwacht. Die Verhaltensmuster, um den Konflikt stets erneut auszubalancieren, müssen erst erworben werden, hängen von den prägenden Beziehungserfahrungen ab und bilden ein Kernelement der sich entwickelnden Identität. Die gesunde Persönlichkeit erreicht immer wieder eine Versöhnung zwischen den beiden widersprüchlichen Tendenzen und erlebt sich vorwiegend als «autonom in sozialer Gebundenheit».

2. Der Säugling

Bis ein Kind ein Jahr alt wird, hat es in körperlicher, emotionaler und sozialer Hinsicht die Grundlagen seiner Identität – und damit den Kern seiner Persönlichkeit – erworben. Es kann krabbeln, stehen und vielleicht auch einige Schritte laufen, sich also selbständig fortbewegen, und hat schon so viele Bewegungserfahrungen gesammelt, daß es «weiß», welche Glieder zu seinem Körper gehören. Es besitzt auch ein anfängliches «inneres Wissen» um körperliche Proportionen und die zweckmäßige Organisation von Bewegungsabläufen, d. h. ein keimhaftes Körperschema.

In sozialer Hinsicht ist das Kind im günstigen Fall nun fest an seine Eltern gebunden. Vorrangig von der Mutter erwartet es verlässliche

Fürsorge und Schutz; an ihrem Ausdrucksverhalten orientiert es sich bei seinen beginnenden Ausflügen in die Welt. Längst hat es die Qualität der Beziehung zu seiner wichtigsten Bezugsperson verinnerlicht. Sie beeinflusst als Urbild von Beziehung sein Selbsterleben und prägt zu einem gewissen Teil die Erwartungen, die es an alle späteren Partner richten wird, insofern diese wirklich innere Bedeutung gewinnen. Auf diese Weise schlägt sich das frühe Beziehungserleben auch in seinem Identitätsgefüge nieder.

Die Summe aller bisherigen Erfahrungen ergeben darüber hinaus das Grundgefühl, mit dem das Kind zukünftig sich selbst, anderen Menschen und dem Leben überhaupt begegnet. Entsprachen diese Erfahrungen überwiegend seiner Fähigkeit, sie emotional zu verarbeiten, waren sie in diesem Sinne weitgehend «gut», so wird sich auch ein positives Grundgefühl, von *E. Erikson* als «Urvertrauen» bezeichnet, einstellen. Dieses Urvertrauen besteht in der Gewißheit: Das Leben gewährt, was ich brauche, es bietet genügend Möglichkeiten der Befriedigung und ich bin ihrer wert. Ich kann mich selbst annehmen und auf das Dasein einlassen. Denn ich darf vertrauen: anderen Menschen, mir selbst und dem Leben überhaupt. Dieses Grundvertrauen trägt später auch durch schwierige Lebenssituationen und verleiht die für eine positive Bewältigung notwendige Zuversicht.

Ob das Kind Urvertrauen entwickeln kann, hängt im hohen Maße ab von der Art der Beziehung zur primären Bezugsperson. Denn diese gestaltet seine Erlebniswelt. Nimmt sie es ohne Vorbehalte an, ist sie verlässlich, einfühlsam, hinlänglich emotional stabil und präsent, so wird sie die Signale des Babys beachten und angemessen beantworten. Damit bietet sie günstige Voraussetzungen für die Entstehung einer sicheren Bindung (*J. Bowlby*) und des Grundvertrauens. Umgekehrt gilt: Je schlechter die emotionalen Bedingungen sind, unter denen ein Kind heranwächst, um so schwächer wird sich sein elementares Vertrauen entfalten und schließlich sogar in ein bleibendes, tiefes Mißtrauen umschlagen. Damit ist eine emotionale Haltung gemeint, die von immer wiederkehrenden Zweifeln, negativen Erwartungen und innerer Distanz den eigenen Impulsen sowie der Welt gegenüber geprägt ist. Die Beständigkeit dieser emotionalen – vertrauenden oder mißtrauenden – Grundhaltung macht sie ebenfalls zu einem wichtigen Bestandteil der Identität der Persönlichkeit.

Was weiß man nun im einzelnen über die Bedingungen, die ein Säugling benötigt, um die Entwicklungsaufgabe seines ersten Lebensjahres,

den Erwerb der sicheren Bindung und die Bildung des Urvertrauens erfüllen zu können? Zunächst einmal braucht er, weil er gar so hilflos und unreif zur Welt kommt, die liebevolle Aufnahme in einen «sozialen Uterus» (*Pörtner*), der ihm «gebärmutterähnliche» Verhältnisse bietet. Das bedeutet konkret, daß man im ersten halben Lebensjahr alle seine Bedürfnisse schnellstmöglich (und später immer noch recht schnell) befriedigt, wenn er sie durch Unruhe oder Schreien verkündet. Denn im Mutterbauch gab es keinen Mangel an Nahrung, Wärme, Sinneseindrücken und Kontakt. Zudem besitzt der Säugling im ersten halben Jahr noch keinerlei Fähigkeiten, mit denen er selbst für die Milderung seiner Nöte sorgen könnte. Er vermag auch nicht auf irgendwelche beruhigenden Erinnerungen und Vorstellungen zurückzugreifen. Denn noch weiß er nicht, daß Menschen und Dinge weiterhin existieren, wenn er sie nicht sieht. Er hat noch keinen Raum- oder Zeitbegriff, weiß also nicht, was es bedeutet, «fünf Minuten zu warten». Auch hat er die Erfahrung eines stabilen «Wenn-dann-Zusammenhangs» noch nicht gemacht und besitzt daher keinerlei Frustrationstoleranz. Statt dessen versetzen ihn unbefriedigte Bedürfnisse in einen unerträglichen Streß und lösen existentielle Ängste aus, die sein Gehirn speichert.

Man muß keine Bedenken haben, daß ein Säugling im ersten halben Lebensjahr verwöhnt würde, wenn man ihn möglichst wenig schreien läßt, sich ihm zuwendet und ihm viel Körperkontakt bietet. Denn allen Bemühungen zum Trotz bleiben noch genügend unerkannte und nicht linderbare Nöte – beispielsweise Verdauungsprobleme – bestehen. So kann man nur dafür sorgen, daß der Streß nicht überhandnimmt, das Angebot des Lebens als vertrauenswürdig empfunden wird und die vertrauensvolle Bindung an die fürsorglichen Erwachsenen wächst.

Ein ganz besonders wichtiges Bedürfnis ist das Erleben emotionaler Einheit (Symbiose) mit der bedeutsamsten Bezugsperson, das nun die verlorene Einheit im Mutterbauch ersetzen muß. Sie bildet neben der schnellen Bedürfnisbefriedigung das wichtigste Element für den Aufbau der sicheren Bindung und des Urvertrauens.

Das Empfinden emotionaler Einheit erfährt der Säugling in körperlicher sowie in seelisch-geistiger Hinsicht. Körperlich stellt es sich ein, wenn er von allen physischen und psychischen Nöten befreit, entspannt am Körper eines Elternteils ruht oder wenn beim Stillen Bedürfnis und Bedürfnisbefriedigung nahtlos ineinanderfließen, so daß die Welt keinen Widerstand zu bieten scheint. Dann verliert sich das Bewußtsein von zwei getrennten Körpern und verschmilzt zu einer ein-