

Zum Nachdenken.
Reflexion über Konzepte, Material und Befunde

Die Bedeutung der Beziehungsqualität in Lehr-Lern-Situationen: Erkenntnisse aus der Entwicklungspsychologie

Fabienne Becker-Stoll^{1,*}

¹ Staatsinstitut für Frühpädagogik

* Kontakt: fabienne.becker-stoll@ifp.bayern.de

Zusammenfassung: Im folgenden Beitrag soll dargestellt werden, welche Rolle vertrauensvolle und sicherheitsgebende Beziehungen für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen insgesamt und für ihren Lern- und Bildungserfolg im Speziellen haben und welche Beziehungskompetenzen Lehrende brauchen, um die Bedürfnisse von einzelnen Kindern und Kindergruppen in Lehr- und Lernsituationen feinfühlig zu moderieren und zu beantworten. Die Erkenntnisse der Bindungsforschung, der Motivationsforschung und der Forschung zum sozial-emotionalen Lernen machen deutlich, dass es für das Wohlergehen von Kindern und Jugendlichen und deren gute Entwicklung in erster Linie auf die Qualität von Beziehungen und Interaktionen ankommt, die Heranwachsende in ihren verschiedenen Bildungsorten erfahren.

Schlagwörter: psychische Grundbedürfnisse nach Bindung, Kompetenzerleben und Autonomie, sozial-emotionales Lernen, Beziehungsqualität zwischen Lehrenden und Lernenden, Auswirkungen von Beziehungsqualität auf (Bildungs-)Entwicklung



Einleitung

Die Arbeit mit Erinnerungsgeschichten in pädagogischen Ausbildungs- und Studiengängen bietet – wie im Beitrag von Annedore Prengel in diesem Heft dargestellt – für Studierende die Möglichkeit, sich mit subjektiven Erlebnissen aus ihrer Kindheit und Jugend in Bildungseinrichtungen auseinanderzusetzen, diese in Beziehung zu wissenschaftlichen Erkenntnissen zu setzen und schließlich im Hinblick auf die eigene, zukünftige pädagogische Arbeit zu reflektieren. Im folgenden Beitrag soll nunmehr anhand von drei prominenten Forschungslinien ein Angebot für die empirisch-theoretisch angeleitete Reflexion gemacht werden.

Die biografisch relevanten Erfahrungen der Studierenden, die in den Schulgeschichten zum Ausdruck kommen, zeugen von Beziehungserfahrungen mit Lehrkräften, die von Anerkennung und Ermutigung, Fairness und Wertschätzung geprägt waren. Viel zu oft sind diese Erinnerungen jedoch von erfahrenen Demütigungen, Abwertungen, Entmutigungen und Ausgrenzungen, also von erlebten oder beobachteten schwerwiegenden Verletzungen der Würde von Schülerinnen und Schülern, geprägt.

Im folgenden Beitrag soll daher dargestellt werden, welche Rolle vertrauensvolle und sicherheitsgebende Beziehungen für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen insgesamt und für ihren Lern- und Bildungserfolg im Speziellen haben und welche Beziehungskompetenzen Lehrende brauchen, um die Bedürfnisse von einzelnen Kindern und Kindergruppen in Lehr- und Lernsituationen feinfühlig zu moderieren und zu beantworten. Die Erkenntnisse der Bindungsforschung, der Motivationsforschung und der Forschung zum sozial-emotionalen Lernen machen deutlich, dass es für das Wohlergehen von Kindern und Jugendlichen und deren gute Entwicklung in erster Linie auf die Qualität von Beziehungen und Interaktionen ankommt, die Heranwachsende in ihren verschiedenen Bildungsorten erfahren.

1 Bindung und Lernen

Internationale Studien zur pädagogischen Qualität in Kindertageseinrichtungen und im Schulunterricht belegen auch für ältere Kinder, dass die konkreten Interaktionen zwischen Pädagogen und Kindern, d.h. die pädagogische Qualität im engeren Sinne, entscheidend für das Gelingen von Bildungsprozessen sind. Nur bei hoher Interaktions- und Beziehungsqualität zwischen Fachkraft und Kind kann der Besuch einer Bildungseinrichtung die Entwicklung der Kinder positiv beeinflussen und sogar Belastungsfaktoren in den Familien entgegenwirken.

Die Bedeutung von hoher Beziehungsqualität ist für die Entwicklung und den Bildungserfolg von Kindern so wichtig, weil Kinder in Beziehungen lernen, ihre Emotionen, Impulse und ihre Aufmerksamkeit zu regulieren.

Diese sozialen und emotionalen Kompetenzen sind für das Lernen und den Bildungserfolg wichtiger als der Intelligenzquotient des Kindes. Insbesondere die Lern- und Leistungsmotivation hängen von der Qualität der Beziehung zwischen Lernendem und Lehrenden ab.

1.1 Lernen ist ein sozialer Prozess

Kinder lernen vor allem von Menschen, in sozialen Interaktionen und durch emotionale Beziehung zu ihnen. Deshalb hängt der Ertrag früher Bildungsprozesse von Beziehungs- und Bindungsprozessen ab. Bildungsangebote werden nur dann vom Kind wirklich wahrgenommen, wenn sie in funktionierende Beziehungen eingebettet sind, die mit denen bestehen, die dem Kind Bildung vermitteln wollen. In einer solchen Beziehung kann das Kind sich als aktiv handelnde und selbstwirksame Person erleben. Diese Eigenschaft

wird – so die Bindungstheorie und Bindungsforschung – in sicheren Bindungsbeziehungen umgesetzt (Ahnert, 2010).

In zwei Studien konnte Ahnert den Zusammenhang zwischen positiver Fach-/Lehrkraft-Kind-Beziehung und Kompetenz bzw. Leistung und Leistungsmotivation nachweisen. In der Untersuchung von Ahnert & Harwardt (2008) wurden 100 Kinder im Alter von sechs Jahren sechs Monate vor und nach der Einschulung in der Kita und zuhause beobachtet. Dabei wurden die Beziehungserfahrungen mit Mutter und pädagogischer Fachkraft eingeschätzt. Die Eltern gaben Auskünfte, wie gerne ihr Kind in die Schule geht, Hausaufgaben macht und von der Schule berichtet. Zusätzlich wurden die Zeugnisbeurteilungen (Lernwilligkeit, Anstrengungsbereitschaft, Aufmerksamkeit, Konzentration) ausgewertet. Außerdem wurden mit den Kindern Leistungstests in Mathematik und Deutsch durchgeführt. Die Ergebnisse zeigen, dass anstrengungsbereite und lernfreudige Kinder gute Beziehungsqualitäten zu Hause und im Kindergarten erfahren hatten. Sie fielen bereits durch ausgeprägte Spielfreude im Kindergarten auf und bewährten sich später in der Grundschule mit guten Leistungen.

In der zweiten Studie (Ahnert, Milatz, Kappler, Schneiderwind & Fischer, 2013) wurde untersucht, wie nachhaltig die Beziehungserfahrungen des Kindes den Lernprozess fördern oder hemmen. Dem Kind, das Aufgaben an einem Computer löste, wurde das Foto der pädagogischen Fachkraft beziehungsweise Lehrkraft eingeblendet, deren Beziehungsqualität zum Kind bekannt war. Dabei wurde das Foto in diesem Experiment nur so kurz dargeboten, dass es nicht bewusst wahrnehmbar war und als subliminale Botschaft unterschwellig wirken konnte. Die Analysen dieser experimentellen Anforderungen zeigten, dass es zu kurzen Reaktionszeiten und vielen Fehlern kommt, wenn das Kind von einer Person beim Lösen der Aufgaben subliminal „gestört“ wird, mit der es eine belastende Beziehung hat. Es arbeitete langsamer, aber auch sorgfältiger, wenn die Beziehungsqualität der eingeblendeten Person als unterstützend und anregend eingeschätzt wurde.

In der Studie von Spilt, Hughes, Wu und Kwok (2012) wurde die Schulleistung von 657 Schülerinnen und Schülern mit geringer Literacy-Kompetenz zu Schulbeginn im Verlauf der Grundschule (*elementary school*, USA) untersucht und zwar in Abhängigkeit davon, wie sich die Qualität der Lehrkraft-Kind-Beziehung über den Zeitraum der Grundschule entwickelte. Es zeigte sich, dass die Wahrscheinlichkeit von Schulversagen einherging mit der Dauer einer feindseligen Beziehung der Lehrkraft gegenüber dem Kind. Kinder, die eine ansteigende Konfliktbelastung in der Beziehung zur Lehrkraft erlebten, blieben in ihren Leistungen deutlich hinter ihren Möglichkeiten zurück. Positive Beziehungen zur Lehrkraft in der Grundschule sind demzufolge eine wichtige Voraussetzung, damit sich Begabung entwickeln kann. Positive, also wertschätzende und warmherzige Beziehungen geben Kindern emotionale Sicherheit, die ihr Selbstbild stärkt und zu Engagement und Leistung führt.

1.2 Bindung und Exploration sind die verhaltensbiologischen Grundlagen von Lernen

John Bowlby, der Begründer der Bindungstheorie, ging als Erster von der Annahme aus, dass der Mensch von Geburt an mit zwei grundlegenden Verhaltenssystemen ausgestattet ist, die sein Überleben und das seiner Art sichern (Bowlby, 2003/1987): das Bindungs- und das Explorationsverhaltenssystem.

Das erste System ermöglicht es dem Kind von Geburt an, Bindungsverhalten gegenüber einer oder einigen wenigen Personen zu zeigen und damit die Nähe zur Bindungsperson herzustellen. Die wichtigste Funktion von Bindung ist somit der Schutz des auf Hilfe angewiesenen Säuglings. Bindungsverhalten ist überlebensnotwendig – für das Kind und für die Art. Das Kind bindet sich nicht nur an die Bezugsperson, die es füttert und seine leiblichen Bedürfnisse befriedigt, sondern auch an andere Personen, die mit ihm spielen und interagieren (Ainsworth, 2003/1974). Durch Fremdheit, Unwohlsein

oder Angst wird das Bindungsverhaltenssystem aktiviert. Die Erregung wird durch Wahrnehmung der Bindungsperson – durch Nähe, liebevollen Körperkontakt und Interaktion mit ihr – beendet. Die meisten Kinder entwickeln in den ersten neun Lebensmonaten Bindungen gegenüber Personen, die sich dauerhaft um sie kümmern. Auch wenn das Kind zu mehreren Personen Bindungsbeziehungen entwickelt, sind diese eindeutig hierarchisch geordnet: Das Kind bevorzugt eine Bindungsperson vor den anderen. Hat ein Kind eine Bindung zu einer bestimmten Person aufgebaut, kann diese nicht ausgetauscht werden. Längere Trennungen oder gar der Verlust dieser Bindungsfigur führen zu Trauerreaktionen und seelischem Leid (Grossmann & Grossmann, 2012).

Neben dem Bindungsverhaltenssystem gibt es ein komplementäres Explorationsverhaltenssystem, das die Grundlage für die Erkundung der Umwelt bietet. Explorationsverhalten ist jede Form der Auseinandersetzung mit der Umwelt und damit die verhaltensbiologische Grundlage von Lernen (Bowlby, 2003/1987). Die Erkundung der Umwelt ist ebenfalls Voraussetzung für das Überleben, weil nur durch eine aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt Gefahren erkannt und Nahrungsquellen gefunden werden können.

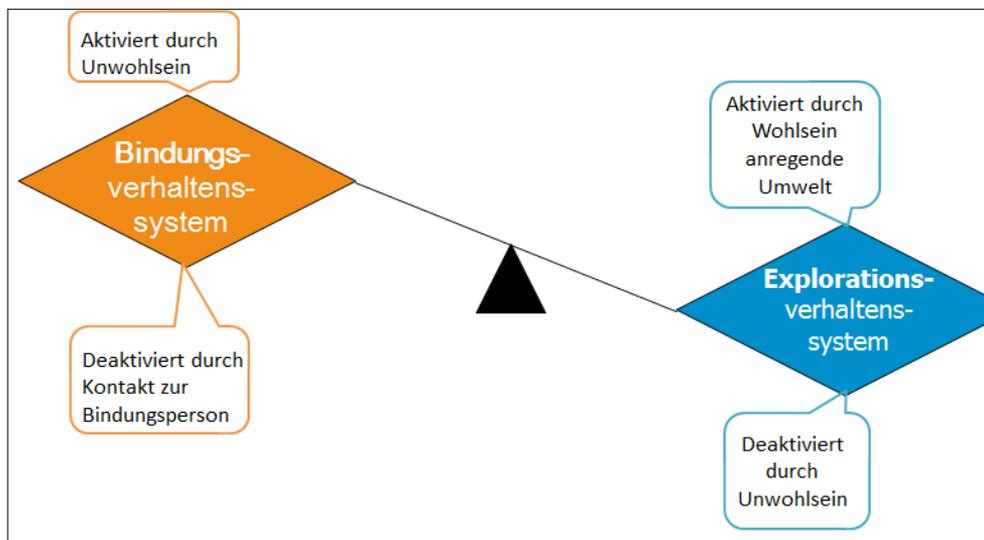


Abbildung 1: Die Balance zwischen Bindungs- und Explorationsverhalten nach John Bowlby (2003/1987)

Wenn das Bindungsverhaltenssystem aktiviert wird, dann kann das Explorationssystem nicht aktiviert werden (Grossmann & Grossmann, 2012). Ein Kind kann also nur dann Explorationsverhalten zeigen – sich z.B. für neues Spielzeug oder neue Sachverhalte interessieren –, wenn sein Bindungsverhaltenssystem beruhigt ist. Hat das Kleinkind zu einer Person eine Bindung aufgebaut, kann es von dieser aus seine Umwelt erkunden. Kommt das Kind dann bei seinen Erkundungsversuchen in eine Überforderungssituation (z.B. Erschrecken, Angst, Müdigkeit, Schmerz, Hunger, Unwohlsein), wird sein Bindungsverhalten aktiviert und es wird zur „sicheren Basis“ der Bindungsperson zurückkehren. Dort gewinnt das Kind – über Körperkontakt oder Kommunikation – seine emotionale Sicherheit wieder. Das Bindungsverhaltenssystem beruhigt sich, und das Explorationsverhaltenssystem wird wieder aktiviert, sodass das Kind sich von seiner „sicheren Basis“ lösen und der Erkundung der Umwelt zuwenden kann.

Lernen ist für die Entwicklung des Einzelnen und der Art so überlebenswichtig, dass nicht nur das Explorations-, sondern auch das Bindungsverhaltenssystem das Lernen absichert, indem es die Aufmerksamkeit des Kleinkindes auf die Bindungsperson lenkt, von der es und mit der es die wichtigsten Kommunikations- und damit Kulturtechniken lernen kann (Bowlby, 1975/1969).

1.3 Feinfühligkeit fördert Kompetenzentwicklung

Bindung erfüllt immer eine Doppelfunktion: einerseits das Trösten bei Überforderung und andererseits die Unterstützung des Erkundungsdranges und des Bedürfnisses, Neues zu lernen. Für die Bezugsperson bedeutet das grundsätzlich, dass sie sowohl eine sichere Basis als auch ein sicherer Hafen für das Kind sein soll.

Um sich gut entwickeln zu können, brauchen Kinder:

1. die Freiheit und das Vertrauen, sich von der Bindungsperson wegzubewegen und die Welt zu erkunden. Die Bindungsperson wird für das Kind zur sicheren Basis, die es zur Entdeckung der Welt ermutigt, aufmerksam und emotional verfügbar ist. Sie bietet, wenn nötig, Hilfe und Unterstützung an und freut sich mit dem Kind über seine neuen Entdeckungen und Abenteuer.
2. die Sicherheit, bei Bedarf jederzeit zur Bindungsperson zurückkommen zu können, um Schutz, Geborgenheit und Trost zu erfahren. Die Bindungsperson wird für das Kind zum sicheren Hafen, in den es jederzeit einlaufen und in dem es emotional aufladen kann. Wichtig ist hierbei die Unterstützung bei der Organisation und Regulation der Gefühle. Das Kind muss sich willkommen fühlen und das Gefühl bekommen, dass es beschützt, getröstet und verstanden wird.



Abbildung 2: Der Kreis der Sicherheit nach Marvin, Cooper, Hoffman & Powell (2000)

Entscheidend ist dabei auch das Bewusstsein, dass die Bezugsperson immer stärker und erfahrener ist als das Kind. Um sich sicher fühlen zu können, muss das Kind sich darauf verlassen können, dass die Betreuungsperson, wenn nötig, die Führung übernimmt, um es vor Gefahren zu schützen, um ihm Halt und Orientierung zu geben und um ihm zu helfen, seine Gefühle zu organisieren. Die Aufforderung an die Bindungsperson, gegenüber dem Kind immer „liebenswürdig“ zu sein, beinhaltet einerseits den Anspruch, dass die Bezugsperson sich der Liebe des Kindes als würdig erweist, und andererseits, dass sie ihre eigenen Bedürfnisse und Emotionen selber so reguliert, dass sie damit das Kind in seiner Entwicklung stärkt und nicht etwa beeinträchtigt (Pregel, Heinzl, Reitz & Winklhofer, 2017).

Die Verantwortung für das Wohlergehen des Kindes und für das Gelingen der Beziehung zum Kind liegt ausschließlich bei der erwachsenen Bezugsperson – das gilt für

Eltern und ganz besonders für professionell ausgebildete und arbeitende pädagogische Fach- und Lehrkräfte.

Je besser es den Eltern und anderen wichtigen Bezugspersonen gelingt, feinfühlig auf die emotionalen Bedürfnisse des Kindes zu reagieren, umso eher wird sich die Beziehung im Laufe der Zeit in Richtung Partnerschaftlichkeit und selbstbestimmte, aktive Kooperation entwickeln. Versucht man dagegen, Kindern ihre emotionalen Bedürfnisse nach Nähe im Zuge der Selbstständigkeitsentwicklung abzutrainieren (z.B. aus der Angst heraus, das Kind zu sehr zu verwöhnen), so begünstigt dies die Entwicklung von belastenden Auseinandersetzungen und anhaltenden Konflikten in der Beziehung, die die Entwicklung der Kinder beeinträchtigen können (Becker-Stoll, Beckh & Berkic, 2018).

1.4 Sichere Bindungsbeziehungen unterstützen das Lernen

Kinder sind von Natur aus neugierig, sie wollen die Welt entdecken und lernen. Sobald ein Kind sich in seiner Umgebung sicher fühlt, fängt es an, seine Umwelt zu erkunden. Das Lernen muss man also nicht speziell fördern – in der Tat ist die Gefahr groß, dass man durch ehrgeizige pädagogische Angebote und starke Vorgaben den Entdeckerdrang einschränkt. Kinder suchen sich ihre eigenen Herausforderungen, vorausgesetzt man lässt sie.

Bei einem einjährigen Kind sind das vielleicht Schubladen, die es unermüdlich aus- und manchmal auch wieder einräumt. Ein dreijähriges Kind versucht sich an ersten größeren Bauwerken mit Bausteinen oder traut sich zum ersten Mal auf das hohe Klettergerüst. Bei einem fünfjährigen Kind sind vielleicht der Experimentierkasten, die ersten Schreibversuche oder das Wettrennen neue Herausforderungen. Mit sieben Jahren erobert sich ein Kind das Computerspiel *Minecraft* oder ein Schnitzmesser. Natürlich unterscheiden sich Kinder stark in ihren Vorlieben, Begabungen und intellektuellen Fähigkeiten (Becker-Stoll et al., 2018).

Aber eine sichere Bindung unterstützt das Lernen nachgewiesenermaßen mehr als alle Versuche, den Kindern direkt bestimmte Fähigkeiten beizubringen, was häufig den Spaß nimmt, vermehrt zu Stress führt und damit das Lernen beeinträchtigt.

Das liegt daran, dass unerfüllte Bedürfnisse und Stress die Lernfähigkeit einschränken. Ganz allgemein kann man sagen, dass die Unsicherheit, die durch nicht erfüllte Grundbedürfnisse (s. Kap. 2) und den Mangel an Verbundenheit entsteht, bei Kindern zu einem chronischen Stress- und Belastungszustand führt, sodass sie kaum dazu in der Lage sind, sich intensiv mit einer anderen Sache zu beschäftigen (Hoffman, Cooper & Powell, 2017).

Manche Kinder reagieren auf das Fehlen von Verbundenheit und auf nicht erfüllte Bedürfnisse mit Ablenkung. Doch die Notwendigkeit, mit chronischer Unsicherheit und mangelnder Unterstützung zurechtzukommen, kostet so viel Energie, dass für effizientes Lernen kaum noch welche zur Verfügung steht (Williford, Carter & Pianta, 2016).

Dies liegt daran, dass der Mangel an Sicherheit und Schutz dazu führt, dass diese Kinder dauerhaft in einem Zustand erhöhter Alarmbereitschaft sind, um auf Gefahren reagieren zu können – was ihre Fähigkeit, bei der Sache zu bleiben, erheblich einschränkt (Grossmann & Grossmann, 2012).

Eine sichere Bindung fördert das Lernen dadurch, dass Eltern die sichere Basis bieten, von der aus das Kind sich auf den Weg macht, um die Welt zu entdecken und zu lernen. Das Vertrauen in die Eltern erleichtert es Kindern, bei Bedarf nach Unterstützung beim Lernen zu suchen. Gleichzeitig erleichtern Interaktionen zwischen Eltern und Kind, die beiden Freude machen, den Austausch von Informationen über alles, was das Kind interessiert oder beschäftigt.

Durch eine sichere Bindung entwickeln Kinder ein stimmiges Bild von sich und anderen, was auch ihr Denken beeinflusst. Das erleichtert ihnen, auch unter Belastung noch klar zu denken und sich in schwierigen Situationen nicht von negativen Gefühlen überwältigen zu lassen, sondern gute Lösungen zu finden (Hoffman et al., 2017).

Gerade in den ersten Lebensjahren ist es also weniger wichtig, was die Kinder lernen, sondern entscheidend ist die Art und Weise, wie sie lernen. Die Forschung zeigt, dass sichere gebundene Kinder unter anderem mehr Neugier zeigen, sich mehr zutrauen, bei Schwierigkeiten mehr Durchhaltevermögen zeigen und sich leichter damit tun, um Unterstützung zu bitten, wenn sie alleine nicht weiterkommen. Dies unterstützt auch das Selbstwertgefühl der Kinder, da sie so auch schwierige Aufgaben häufiger erfolgreich lösen (Grossmann, Grossmann & Waters, 2005).

1.5 Emotional sichere Beziehungen in außerfamiliären Bildungsorten

In der Kindertageseinrichtung oder Schule muss die Fach- oder Lehrkraft nicht nur feinfühlig auf die Signale eines Kindes reagieren, sondern die gesamte Kindergruppe oder Klasse im Blick behalten und die gruppendynamischen Prozesse feinfühlig moderieren. Inwiefern es der Fach- oder Lehrkraft gelingt, den ihr anvertrauten Kindern im pädagogischen Alltag feinfühlig zu begegnen, hängt auch von ihrer Fähigkeit ab, ihr eigenes Verhalten gegenüber den Bedürfnissen der Kinder immer wieder zu reflektieren und mit den anderen Fachkräften abzustimmen.

In mehreren Studien konnte inzwischen gezeigt werden, dass Feinfühligkeit nicht nur bei (belasteten) Eltern durch Coaching nachhaltig verändert werden kann, sondern dass auch Fach- und Lehrkräfte ihre Feinfühligkeit durch Video-Feedback-basierte Beratung mit erstaunlich geringem Aufwand nachhaltig verbessern können und dies bei diesen Fachkräften zu höherer Arbeitszufriedenheit führt (Hamre et al., 2012; Werner, Vermeer, Linting & Van IJzendoorn, 2018).

Bereits in den 1980er-Jahren konnte nachgewiesen werden, dass Kinder in Kindertageseinrichtungen gegenüber ihren Bezugserzieherinnen bzw. Fachkräften Bindungen eingehen und bei ihnen Nähe und Sicherheit in emotional belastenden Situationen – ähnlich wie bei ihren Eltern – suchen und die pädagogische Fachkraft als Sicherheitsbasis nutzen (Cummings, 1980). Andere Studien zeigten allerdings auch, dass die Betreuung mehrerer Kinder in einem Gruppenkontext die pädagogischen Fachkräfte vor besondere Herausforderungen stellt, da sie die Bedürfnisse eines einzelnen Kindes feinfühlig beantworten und gleichzeitig mit den Bedürfnissen der Kindergruppe in Einklang bringen muss. Gelingt es Fachkräften auch im Gruppenkontext, vorwiegend feinfühlig auf die Bedürfnisse einzelner Kinder einzugehen, können sichere Fachkraft-Kind-Bindungen beobachtet werden (Ahnert, Pinquart & Lamb, 2006).

Kinder, die sichere Bindungsbeziehungen zur Bezugsfachkraft aufbauen können, zeigen eine günstigere Stress- und Verhaltensregulation im pädagogischen Alltag und langfristig auch eine bessere Bewältigung der Anforderungen des Schulalltages. Dementsprechend kann eine sichere Bindung zur pädagogischen Fachkraft auch maßgeblich zum Schulerfolg von Kindern und deren Bildungskarriere beitragen (Ahnert et al., 2013).

Dennoch hängt die Bindung zur pädagogischen Fachkraft nicht nur von ihrem feinfühligem Verhalten ab, sondern auch von den familiären Erfahrungen, die das Kind in die außerfamiliäre Kleinkindbetreuung mitbringt, welche die Ausbildung einer sicheren Bindung erschweren können. Neuere Untersuchungen von Eckstein-Madry und Ahnert (2016) zeigen jedoch, dass Kinder aus sozial benachteiligten Familien, mit deutlichen Defiziten in der Bindungsbeziehung zu ihren Müttern, durchaus zu ihren pädagogischen Fachkräften sichere Bindungsbeziehungen aufbauen können. Erstaunlicherweise war die Fachkraft-Kind-Bindung im Gegensatz zur Mutter-Kind-Bindung bei den sozial benachteiligten Kindern sogar von höherer Bindungssicherheit gekennzeichnet. Das unterstützt die Tatsache, dass sich die Bindung zur pädagogischen Fachkraft unbeeinflusst von der Qualität der Mutter-Kind-Bindung entwickelt, sogar wenn diese von starken Bindungsunsicherheiten geprägt ist. Wie auch Watamura, Phillips, Morrissey, McCartney und Bub (2011) am Beispiel der sozial-emotionalen Entwicklung gezeigt haben, verdeutlichen diese Ergebnisse ebenso, wie abhängig die Entwicklungskonsequenzen der sozial benachteiligten Kinder von qualitativ hochwertig gestalteter Betreuung sind.

Die Unterstützung und emotionale Verfügbarkeit der Bindungsperson ist also Voraussetzung für die Entwicklung einer adaptiven Emotionsregulation. Eine adaptive Emotionsregulation ist ein zentrales Merkmal einer resilienten Persönlichkeit. Im Säuglingsalter und in der frühen Kindheit wirken die primären Bezugspersonen als externe Organisatoren (oder: interpersonale Regulation) für ihre Kinder, indem sie ihnen helfen, ihre Gefühle zu regulieren. Im Laufe ihrer Entwicklung zeigen Kinder dann eine zunehmend selbstständige Regulation ihrer Gefühle. Sie wenden dabei die Emotionsregulationsmuster an, die sie in der Interaktion mit ihren Bezugspersonen erlernt haben. Gleichzeitig sind Kinder bis ins Jugendalter hinein bei hoher emotionaler Belastung auf die Hilfe von erwachsenen Bezugspersonen angewiesen, um ihre Gefühle „wieder in Ordnung zu bringen“.

Die wichtigste Funktion von Bindungsbeziehungen und Kennzeichen für sichere Bindungsbeziehungen ist, wenn Kinder und Heranwachsende bei ihrer Bezugsperson immer dann Zuwendung, Trost und Unterstützung erfahren, wenn sie (emotional) an ihre Grenzen stoßen (Grossmann & Grossmann, 2012).

1.6 Beziehungsqualität wirkt sich auf das Lernen aus

Mittlerweile gibt es eine wachsende Anzahl von Studien, die Zusammenhänge zwischen der Qualität außerfamiliärer Betreuung und dem Entwicklungsstand von Kindern in Sprache, Kognition und sozial-emotionalen Kompetenzen bestätigen (z.B. Burchinal et al., 2008). Insbesondere die Daten der NICHD-Studie belegen empirisch sowohl den Einfluss von Familienfaktoren als auch den der außerfamiliären Betreuung auf die kindliche Entwicklung. So fanden sich beispielsweise längsschnittliche Zusammenhänge zwischen einer niedrigen Qualität der außerfamiliären Betreuung und späterem externalisierendem Problemverhalten der Kinder: Negative Effekte des Besuchs einer Kindertageseinrichtung mit niedriger Qualität zeigten sich vor allem dann, wenn die Kinder sehr viel Zeit in der Einrichtung verbrachten und wenn die Gruppen sehr groß waren (Belsky, 2009). Zwar fielen die Effektstärken der Einrichtungsqualität insbesondere im Vergleich zu dem Einfluss der Familie eher gering aus; dennoch dürfen diese Einflüsse in ihrer Bedeutung nicht unterschätzt werden.

Bei Kindern, die in ihren Familien keine ideale Betreuung erfahren, kann eine außerfamiliäre Betreuung mit ausgezeichneter Qualität kompensatorisch wirken und Defiziten in der sozialen Entwicklung sowie Problemverhalten vorbeugen (vgl. Eckstein-Madry & Ahnert, 2016). Erfahren diese Kinder dagegen auch in der außerfamiliären Betreuung eine niedrige Qualität, so wirkt sich dies zusätzlich negativ auf ihre Entwicklung aus (Watamura et al., 2011).

Internationale Studien zur pädagogischen Qualität in Tageseinrichtungen und im Schulunterricht belegen auch für ältere Kinder, dass die konkreten Interaktionen zwischen Pädagogen und Kindern, d.h. die Prozessqualität im engeren Sinne, entscheidend für das Gelingen von Bildungsprozessen sind.

Nur bei hoher Interaktions- und Beziehungsqualität zwischen Fachkraft und Kind kann der Besuch einer Kindertageseinrichtung die Entwicklung der Kinder positiv beeinflussen und sogar Belastungsfaktoren in den Familien entgegenwirken (Beckh, Mayer, Berkic & Becker-Stoll, 2013).

Eine höhere Qualität der Fachkraft-Kind-Interaktion konnte mit besseren Lern- und Entwicklungsfortschritten sowohl in akademischen Kompetenzbereichen, wie z.B. der Sprachentwicklung, als auch in der sozio-emotionalen Entwicklung in Verbindung gebracht werden (Anders, 2013). Sogar Vierjährige, die in ihren Familien viel Zuwendung und Anregung erfahren, profitieren in ihrer Entwicklung zusätzlich von einer positiven Beziehung zu ihrer Bezugsfachkraft. Der Einfluss einer positiven Fachkraft-Kind-Beziehung auf die Entwicklung aller Jungen und insbesondere auf Jungen mit Migrationshintergrund war in dieser Studie allerdings noch deutlich höher (Mayer, Beckh, Berkic & Becker-Stoll, 2013).

Aufgrund der emotionsregulierenden Funktion von Bindungen ist davon auszugehen, dass eine sichere Fachkraft-Kind-Bindung auch Einfluss auf die kindliche Stressregulation hat. Bisher haben sich nur wenige Studien mit diesem Einfluss auseinandergesetzt. Badanes, Dmitrieva und Watamura (2012) ließen die Bindungssicherheit zu den Kindern von den pädagogischen Fachkräften einschätzen und konnten einen positiven Effekt auf die Stressregulation des Kindes zeigen, wenn die Fachkraft sich dem Kind nahe fühlte. Ähnliche Effekte konnten auch für warme und harmonische Lehrkraft-Schüler- bzw. -Schülerinnen-Beziehungen nachgewiesen werden, die mit besserer Stressregulation bei den Schulanfängern einhergingen (Ahnert et al., 2013).

2 Motivationsforschung: Die Bedeutung psychischer Grundbedürfnisse für das Lernen

Die amerikanischen Motivationsforscher Edward Deci und Richard Ryan (Deci & Ryan, 1995, 2000; Ryan & Deci, 2020) postulieren drei angeborene psychologische Grundbedürfnisse menschlichen Verhaltens und beziehen sich dabei ausdrücklich auf die dahinter liegenden Forschungstraditionen:

1. *Bindung und soziale Verbundenheit*: enge zwischenmenschliche Beziehungen eingehen, sich sicher gebunden fühlen, sich selbst als liebesfähig und liebenswert erleben (Bowlby, 1975/1969; Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978);
2. *Kompetenzerleben*: effektive Interaktion mit der Umwelt, positive Ergebnisse erzielen, negative verhindern können (White, 1959);
3. *Autonomie*: freie Bestimmung des eigenen Handelns, selbstbestimmte Interaktion mit der Umwelt (Deci & Ryan, 1992);

Deci und Ryan (Deci & Ryan, 1995, 2000; Ryan & Deci, 2020) gehen davon aus, dass der Mensch die angeborene motivationale Tendenz hat, sich mit anderen Personen in einer sozialen Umwelt verbunden zu fühlen, in dieser Umwelt effektiv zu wirken und sich dabei persönlich autonom und initiativ, also selbstbestimmt, zu erfahren.

Weiterhin benennen sie Faktoren in der sozialen Umwelt, die für das Auftreten intrinsischer Motivation und die Entwicklung extrinsischer Motivation verantwortlich sind. Soziale Umweltfaktoren, die den Heranwachsenden Gelegenheit geben, ihre Bedürfnisse nach Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit zu befriedigen, fördern das Auftreten intrinsischer Motivation und die Integration extrinsischer Motivation. Soziale Umweltfaktoren, die die Befriedigung dieser Bedürfnisse verhindern, hemmen diese Prozesse.

Kinder und Heranwachsende sind darauf angewiesen, dass neben ihren physischen Grundbedürfnissen auch ihre psychischen Grundbedürfnisse von ihrer unmittelbaren sozialen Umwelt, also ihren erwachsenen Bindungs- und Bezugspersonen, befriedigt werden.

2.1 Befriedigung der psychischen Grundbedürfnisse durch Bezugspersonen

Die Entwicklungspsychologen Skinner und Wellborn (1994) sehen in der Erfüllung dieser drei Grundbedürfnisse durch den sozialen Kontext, also durch die Bezugspersonen, die Voraussetzung für die Entwicklung von psychischer Gesundheit und gelungener Entwicklung und beschreiben die Wirkung möglicher Risikofaktoren auf die drei Grundbedürfnisse und die daraus resultierenden Folgen für die weitere Entwicklung.

Im Zentrum der Darstellung von Skinner und Wellborn (1994) steht die Handlung – ein flexibles und interessiertes Engagement in Beziehungen, aber auch in anderen Aktivitäten, das förderlich für eine weitere adaptive Entwicklung ist. Ob eine solche engagierte Auseinandersetzung mit der Umwelt möglich ist oder es zu einem Rückzug und

zu Resignation kommt, hängt wesentlich von bestimmten Aspekten des sozialen Kontextes ab, die auf die drei Grundbedürfnisse einwirken:

1. *Elterliches Engagement* steht für eine Beziehung zum Kind, die von Freude und Interesse am Kind geprägt ist, in der Gefühle offen ausgedrückt werden können und in der die Bezugsperson emotional und zeitlich verfügbar ist. Fehlendes elterliches Engagement reicht von mangelnder Feinfühligkeit bis zu Vernachlässigung und Misshandlung.
2. *Struktur* ist notwendig, um die Kompetenz eines Kindes zu fördern; sie umfasst an den Entwicklungsstand angepasste Herausforderungen, aber auch Hilfestellung beim Erwerb von neuen Strategien. Das Gegenteil von Struktur – Chaos – ist charakterisiert von Unvorhersagbarkeit, Über- oder Unterstimulation, einem Mangel an Kontrolle und an Unterstützung beim Erreichen von Zielen.
3. *Autonomie unterstützendes Verhalten* beinhaltet die Gewährung von Freiheit und Wahlmöglichkeiten bei einem Minimum an Regeln, so dass eigene Ziele erkannt und verfolgt werden können (Skinner & Wellborn, 1994).

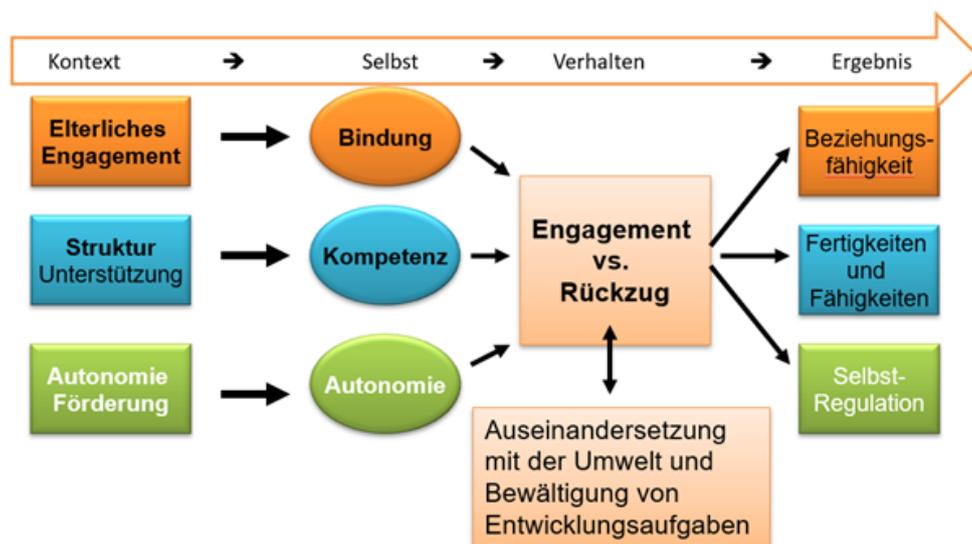


Abbildung 3: Entwicklungsmodell von Skinner und Wellborn (1994, Fig. 3, S. 106)

Autonomie wird auch als Entwicklungsschritt verstanden, als Übergang zu selbst-reguliertem Verhalten (Deci & Ryan, 1995), der jedoch nicht unabhängig von der Umwelt geschehen kann und somit sehr beeinflussbar ist (Ryan, Kuhl & Deci, 1997). Die Unterstützung von Autonomie ist demnach ein wichtiger Punkt im Verhalten von Bezugspersonen (Ryan, Deci & Grolnick, 1995). Die Hemmung von Autonomiebestrebungen kann durch übermäßige Kontrolle, Manipulation oder Strafen geschehen.

2.2 Psychische Grundbedürfnisse und Lernmotivation

Der Zusammenhang zwischen den psychischen Grundbedürfnissen und der Motivation ist für die Gestaltung von Lehr- und Lernsituationen von größter Bedeutung: Trotz angeborenem Erkundungsverhalten können die Lernmotivation und Anstrengungsbereitschaft und der Mut von Kindern und Heranwachsenden, Neues auszuprobieren, durch das Verhalten von Bezugspersonen in Lernsituationen stark beeinträchtigt werden.

Verhalten von Erwachsenen gegenüber Kindern, das nicht feinfühlig auf die Grundbedürfnisse von Kindern eingeht, ihre Bindungs-, Kompetenz- und Autonomiebedürfnisse verletzt, das Kinder durch Unter- oder Überforderung verunsichert oder durch erfahrene oder beobachtete Demütigungen, Abwertungen, Entmutigungen und Ausgrenzungen verängstigt, untergräbt und sabotiert jede Lernmotivation – mit nachhaltigen

Schädigungen für die weitere Entwicklung und den Bildungserfolg der Kinder und Heranwachsenden.

Die Beziehungsqualität zwischen Lehrenden und Lernenden entscheidet darüber, ob positive Lernerfahrungen möglich sind und sich Begabungspotenzial entfalten kann oder nicht – und das unabhängig von der Intelligenz des Lernenden. Eine gute Beziehung zwischen Fach- oder Lehrkraft und Kind, in der sich das Kind als wertvoller Teil der Gemeinschaft, als kompetent und selbstwirksam erfahren kann, wirkt sich bei Kindern mit hohem wie mit niedrigem Intelligenzquotienten positiv auf die Lernmotivation und auf die Schulleistung aus. Leistungsangst beeinträchtigt sowohl bei hohem als auch bei niedrigem Intelligenzquotienten die Lernmotivation und die Schulleistung. Besonders nachdenklich stimmt der Befund, dass Hochbegabte, die sich von der Lehrkraft nicht angenommen fühlen, fast ähnlich niedrige Schulleistungen zeigen wie Schülerinnen und Schüler, deren Intelligenzquotient weit unter dem Durchschnitt liegt (Kuhl, Künne & Aufhammer, 2011).

Folgt man der Bindungstheorie, ist für die genannten Prozesse zunächst der Aufbau einer sicheren Eltern-Kind-Bindung die Grundvoraussetzung, um im weiteren Entwicklungsverlauf Kompetenz- und Autonomiebestrebungen optimal beantworten und fördern zu können.

Die Befriedigung der psychischen Grundbedürfnisse nach Bindung, Kompetenzerleben und Autonomie ist die Voraussetzung für die Entwicklung von effektiver Emotionsregulation und damit von Selbstkompetenzen, Selbstmotivierung, Selbstberuhigung und Planungskompetenz.

Die Entwicklung von effektiver Emotionsregulation und von Selbstkompetenzen ist wiederum die Voraussetzung für Begabungsentwicklung nicht nur in der frühen Kindheit.

Der Besuch einer Bildungseinrichtung wirkt sich auf die Entwicklung von Kindern und Heranwachsenden nur dann günstig aus, wenn diese eine sehr gute pädagogische Qualität aufweist und wenn jedes Kind dort sehr gute Beziehungs- und Interaktionsqualität erfährt.

Interaktionsqualität setzt aber sehr hohe soziale und emotionale Kompetenzen bei den Lehrenden und Erziehenden voraus. Auf welche sozialen und emotionalen Kompetenzen es ankommt und wie diese im pädagogischen Alltag gelebt, gelehrt und gelernt werden können, zeigt die Forschung zum sozial-emotionalen Lernen.

3 Sozial-emotionales Lernen und pädagogische Qualität

Lehren und Lernen in Bildungseinrichtungen beinhaltet gleichermaßen soziale, emotionale und kognitive Komponenten. Kinder lernen typischer Weise nicht alleine, sondern in Zusammenarbeit mit ihren pädagogischen Fachkräften, in Gemeinschaft mit Gleichaltrigen und mit der Unterstützung ihrer Familien. Emotionen können die Lernmotivation, die Anstrengungsbereitschaft und damit den Bildungserfolg unterstützen oder beeinträchtigen. Beziehungserfahrungen und emotionale Prozesse beeinflussen, wie und was wir lernen. Daher müssen sowohl Bildungseinrichtungen als auch Familien diese sozialen und emotionalen Aspekte von Lernen wirksam umsetzen, zum Wohle aller Kinder (Durlak, Domitrovich, Weissberg & Gullotta, 2015).

Im *Handbook of Social and Emotional Learning*, das Ende 2015 von Durlak et al. herausgegeben wurde, wird nach über 20 Jahren Forschung dargelegt, warum diese soziale und emotionale Regulationskompetenz der pädagogischen Fach- und Lehrkräfte für die weitere Entwicklung und auch für die Bildung der ihnen anvertrauten Kinder so bedeutsam ist und warum soziale und emotionale Kompetenzen bei der Bildung vom Elementarbereich über die Primar- und Sekundarschulen bis zu den Berufs- und Hochschulen entscheidend sind, genauso wie in der Familie und in anderen außerschulischen Lernorten.

3.1 Definition von sozial-emotionalem Lernen (SEL)

Elias et al. (1997) definieren sozial-emotionales Lernen (SEL) als den Prozess, Schlüsselkompetenzen zu erwerben, Gefühle zu erkennen und regulieren zu können, sich positive Ziele zu setzen und diese zu erreichen, die Perspektive anderer wertschätzen zu können, positive Beziehungen zu anderen aufzubauen und zu erhalten, verantwortungsvolle Entscheidungen zu treffen und konstruktiv mit anderen zu interagieren.

Sozial-emotionales Lernen (SEL) bietet ein Fundament für angstfreies und positives Lernen und stärkt die Fähigkeit der Kinder und Jugendlichen, auf ihrem Bildungsweg, in ihrer beruflichen Entwicklung und in ihrem Leben nachhaltig erfolgreich zu sein.

Der aktuelle Forschungsstand zum sozial-emotionalen Lernen zeigt, dass durch SEL das prosoziale Verhalten zunimmt (z.B. Freundlichkeit, Bereitschaft zum Teilen, Mitgefühl), die Einstellung der Kinder gegenüber der Einrichtung verbessert wird und emotionale Belastungen und Stress bei Kindern verringert werden. Effektive Programme zum sozial-emotionalen Lernen beinhalten entsprechende Umsetzungen in den Kindergruppen, in der gesamten Einrichtungorganisation, unter Einbezug der Familien, der Kinder und des Sozialraumes (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011; Brackett, Rivers & Salovey, 2011; Durlak et al., 2015).

Wird sozial-emotionales Lernen effektiv in Bildungseinrichtungen auf allen Ebenen umgesetzt, dann können nach Durlak et al. (2015) folgende zentrale Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen kontinuierlich gestärkt werden:

1. *Selbstwahrnehmung/Selbstachtsamkeit (self-awareness),*
2. *Selbstregulation (self management),*
3. *Soziale Wahrnehmung/Soziale Achtsamkeit (social awarness),*
4. *Beziehungskompetenz (relationship skills),*
5. *Verantwortungsvolle Entscheidungen treffen (responsible decision making).*

Selbstwahrnehmung/Selbstachtsamkeit bedeutet, die eigenen Emotionen, Ziele und Werte zu verstehen. Dies beinhaltet eine genaue Einschätzung der eigenen Stärken und Schwächen, positive Einstellungen zu sich und anderen zu haben, sich als selbstwirksam zu erfahren und optimistisch zu sein. Ein hohes Maß an Selbstwahrnehmung/Selbstachtsamkeit setzt die Fähigkeit voraus, zu erkennen, wie die eigenen Gedanken, Gefühle und Verhaltensweisen miteinander verbunden sind und sich gegenseitig beeinflussen.

Selbstregulation erfordert Fertigkeiten und Einstellungen, die eine Regulierung der eigenen Emotionen und des eigenen Verhaltens ermöglichen. Dies beinhaltet die Fähigkeit, Belohnungen aufzuschieben, mit Stress umzugehen, Impulse zu kontrollieren und auch bei Schwierigkeiten durchzuhalten und ausdauernd zu sein, um selbstgesetzte Ziele zu erreichen.

Soziale Wahrnehmung/Achtsamkeit beschreibt die Fähigkeit, Andere zu verstehen, empathisch zu sein, Mitgefühl zu zeigen und sich einzusetzen für diejenigen, die eine andere Herkunft haben oder aus einer anderen Kultur kommen. Soziale Wahrnehmung beinhaltet auch, soziale Verhaltensnormen zu verstehen und die Ressourcen von Familie, Schule und Sozialraum anzuerkennen und zu nutzen.

Beziehungskompetenz hilft Kindern und Heranwachsenden, gesunde und positive Beziehungen aufzubauen und aufrechtzuerhalten und sich gemäß sozialen Normen zu verhalten. Beziehungskompetenz beinhaltet die Fähigkeiten zur klaren Kommunikation, zum aktiven Zuhören, zur Kooperation, zum Widerstand gegen unangemessenen Gruppendruck, zur konstruktiven Konfliktlösung und die Fähigkeit, Hilfe zu holen, wenn diese benötigt wird.

Verantwortungsbewusste Entscheidungen treffen, heißt zu lernen, konstruktive Entscheidungen bezüglich des eigenen Verhaltens und der sozialen Interaktionen in verschiedenen Situationen zu treffen. Es erfordert die Fähigkeit, ethische Normen, Sicherheitsaspekte, angemessene Verhaltensweisen, die eigene Gesundheit sowie die der anderen und das eigene Wohlbefinden sowie das der anderen zu berücksichtigen und in

Betracht zu ziehen, sowie die Fähigkeit, die Folgen des eigenen Verhaltens realistisch einzuschätzen.

Kinder und Jugendliche kommen in Bildungssettings und im Alltag besser zurecht, wenn sie sich selbst gut kennen und gut regulieren können, wenn sie die Perspektive anderer verstehen und konstruktiv mit anderen zusammenarbeiten können oder fähig sind, sinnvolle Entscheidungen bezüglich persönlicher und sozialer Ziele treffen zu können (Brackett et al., 2011; Durlak et al., 2011; Weissberg, Durlak, Domitrovich & Gullotta, 2015).

3.2 Sozial-emotionales Lernen in Bildungseinrichtungen ermöglichen

Soziale und emotionale Entwicklung für alle Kinder im pädagogischen Alltag zu fördern, heißt, soziale und emotionale Kompetenzen vorbildlich umzusetzen und aktiv zu lehren, Kindern Gelegenheiten zu bieten, in denen sie diese Kompetenzen einüben und vertiefen können, und Kindern die Möglichkeit zu bieten, in vielen unterschiedlichen Situationen diese sozialen und emotionalen Kompetenzen anzuwenden (Durlak et al., 2015).

Pädagogische Fach- und Lehrkräfte können die sozialen Kompetenzen der Kinder durch ihr eigenes positives Interaktionsverhalten fördern, sowohl in der Interaktion mit einzelnen Kindern als auch mit Gruppen oder anderen Erwachsenen, während des gesamten pädagogischen Alltages.

Lehrkraft-Kind-Interaktionen unterstützen das sozial-emotionale Lernen dann, wenn sie zu positiven Lehrkraft-Kind-Beziehungen führen, Lehr- und Fachkräften ermöglichen, sozio-emotionale Kompetenzen vorzuleben, und wenn sie die aktive Teilhabe der Kinder fördern. *Verhaltensweisen der Fach- und Lehrkräfte, die Kindern emotionale Unterstützung zukommen lassen, ermöglichen es Kindern, ihre Bedürfnisse zu äußern, Autonomie zu erfahren und sich kompetent zu erleben – was jeweils zu Wohlbefinden, besserer Teilhabe und Kompetenzentwicklung bei den Kindern führt* (vgl. auch Bierman & Motamedi, 2015; Eckstein-Madry & Ahnert, 2016).

Leitungen von Kindertageseinrichtungen (Schulen) spielen eine entscheidende Rolle dabei, für die gesamte Einrichtung auf verschiedenen Ebenen Entscheidungen zu treffen, die zu einem positiven (Schul-)Klima beitragen, wie z.B. kompetentes und beispielhaftes soziales und emotionales Verhalten der Erwachsenen sowohl untereinander als auch gegenüber den Kindern (Schülern). Dafür müssen gemeinsam klare Verhaltensregeln, Werte und Ziele sowohl für Kinder (Schüler) als auch für das pädagogische und nicht-pädagogische Personal entwickelt und Teams gebildet werden, die sich für die Weiterentwicklung des (Schul-)Klimas engagieren (Patti, Senge, Madrazo & Stern, 2015).

In einer Meta-Analyse von Durlak et al. (2011) mit über 213 Studien zur Umsetzung von SEL-Programmen in Schulen, an denen insgesamt 270.034 Schüler im Alter von 5 bis 18 Jahren teilnahmen, erwiesen sich die mittleren Effektstärken als signifikant (durchschnittliche Effektstärke von 0.30 mit einem Konfidenzintervall von 0.26–0.33), d.h., die Schüler, die an SEL Programmen teilgenommen hatten, zeigten im Anschluss daran höhere soziale und emotionale Kompetenzen, positivere Einstellungen gegenüber sich und anderen, positiveres Sozialverhalten, weniger Problemverhalten und weniger emotionalen Stress. Obwohl es nicht intendiertes Ziel der SEL-Programme war, Schulleistungen im Sinne von kognitiven Kompetenzen zu verbessern, zeigte sich in der Metaanalyse, dass eine Teilnahme an SEL-Programmen bei den Kindern mit im Durchschnitt um 11 Prozent besseren Schulleistungen einherging (Durlak et al., 2011). Diese Ergebnisse zeigen, dass es nicht darum geht, soziale und emotionale Regulationskompetenzen gegen kognitive Kompetenzen auszuspielen, sondern zu erkennen, dass soziale und emotionale Kompetenzen wichtige Voraussetzung für den nachhaltigen Erwerb kognitiver Fähigkeiten und Fertigkeiten sind.

Die Ergebnisse dieser Studie bestätigen erneut, dass Bildungsangebote nur dann von den Kindern und Heranwachsenden wirklich angenommen werden, wenn sie in funktionierende Beziehungen eingebettet sind, die mit denen bestehen, die dem Kind Bildung vermitteln wollen (vgl. Ahnert, 2006, 2007).

4 Der ethische Anspruch auf pädagogische Qualität: *Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen*

Die *Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen* (vgl. Prengel et al., 2017) setzen sich unter besonderer Berücksichtigung seelischer Verletzungen für die international gültigen Kinderrechte und für das Gewaltverbot in der Erziehung ein, das in nationalen demokratischen Verfassungen und Gesetzen verankert ist.

Sie wenden sich zugleich gegen alle Formen der Gewalt und beziehen die Arbeit gegen körperliche, sexualisierte, miterlebte und vernachlässigende Gewalt mit ein. Die *Reckahner Reflexionen* betreffen alle Kinder und Jugendlichen in vielfältigen Lebenslagen und tragen zu Menschenrechtsbildung, Antidiskriminierung, Partizipation und Inklusion auf der Beziehungsebene des ununterbrochen stattfindenden professionellen Handelns bei. Seelische Verletzungen kommen zu oft vor und werden zu wenig beachtet (Prengel et al., 2017).

Viele pädagogische Fachkräfte realisieren alltäglich genügend gute pädagogische Beziehungen. Sie zeigen, dass es im Bildungssystem möglich ist, die Lernenden respektvoll anzusprechen. Aber zugleich erfahren Kinder und Jugendliche auf allen Bildungsstufen Verletzungen durch Erwachsene, die sie betreuen und unterrichten. Durchschnittlich sind mehr als 5 Prozent aller pädagogischen Interaktionen als sehr verletzend und weitere 20 Prozent als leicht verletzend einzustufen. Seelische Verletzungen sind die Gewaltform, von der Kinder und Jugendliche am häufigsten betroffen sind. Die *Reckahner Reflexionen* machen auf seelische Verletzungen aufmerksam, um zur Verbesserung pädagogischer Beziehungen beizutragen (Prengel et al., 2017).

Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte sowie Kinder und Jugendliche brauchen gute pädagogische Beziehungen, damit Leben, Lernen und demokratische Sozialisation gelingen: Anerkennung trägt dazu bei, dass Kinder ihre Rechte und ein erfülltes Leben genießen können. Seelische Verletzungen beschädigen das emotionale, soziale und kognitive Gedeihen aller Kinder.

Anerkennung der Rechte, der Würde und der Bedürfnisse von Kindern fördert die Entfaltung der Persönlichkeit sowie Achtung der Menschenrechte, Bildung, Teilhabe, Selbstwirksamkeit und Verantwortungsübernahme.

Notwendig ist eine kritische Auseinandersetzung mit manipulierenden, ausgrenzenden und etikettierenden Erziehungsmethoden, die häufig kurzfristige Erfolge versprechen und die den Grund für Störungen nur bei Kindern und Jugendlichen suchen und den Anteil von Erwachsenen daran ausblenden.

Die *Reckahner Reflexionen* dienen der Auseinandersetzung mit der Ethik pädagogischer Beziehungen in Teams und Kollegien sowie auf weiteren Handlungsebenen:

Pädagogische Situationen brauchen Reflexion, weil sie einzigartig, unvorhersehbar und widersprüchlich sind. Die *Reckahner Reflexionen* formulieren wegweisende menschenrechtliche Grundlagen. Sie sollen helfen, pädagogische Situationen kollegial zu überdenken und an den Kinderrechten auszurichten. Zur Unterstützung der pädagogischen Fachkräfte und Lehrpersonen regen die *Reckahner Reflexionen* Initiativen auf allen Handlungsebenen des Bildungswesens sowie internationale Kooperation an.

Daraus wird der ethische Anspruch auf Qualität von pädagogischen Beziehungen abgeleitet, basierend auf dem Konzept der Anerkennungspädagogik und entsprechender empirischer Beobachtungen in Bildungseinrichtungen, sowie historisch abgeleitet von den pädagogischen Überlegungen der Aufklärung (Prengel et al., 2017).

Die Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen dienen dazu, die menschenwürdige Gestaltung pädagogischer Beziehungen zu fördern.

Die Autorinnen der *Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen* gehen davon aus, dass gute pädagogische Beziehungen ein Fundament dafür bilden, dass Leben, Lernen und demokratische Sozialisation gelingen. Das entspricht den dargestellten Erkenntnissen der Entwicklungspsychologie, insbesondere den Ergebnissen der Bindungsforschung, der Motivationsforschung und der Forschung zum sozial-emotionalen Lernen.

Mit den hier vorliegenden ethischen Leitlinien werden die wechselseitige Achtung der Würde aller Mitglieder von Bildungseinrichtungen gestärkt. Die Leitlinien sollen die professionelle Reflexion anregen und als Orientierung für dauerhafte professionelle Entwicklungen auf der Beziehungsebene dienen. Sie wenden sich an Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte sowie an verantwortliche Erwachsene in allen Bereichen des Bildungswesens (vgl. Prengel et al., 2017, S. 4).

Die zehn Leitlinien der *Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen* lauten:

„Was ethisch begründet ist

1. *Kinder und Jugendliche werden wertschätzend angesprochen und behandelt.*
2. *Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte hören Kindern und Jugendlichen zu.*
3. *Bei Rückmeldungen zum Lernen wird das Erreichte benannt. Auf dieser Basis werden neue Lernschritte und förderliche Unterstützung besprochen.*
4. *Bei Rückmeldungen zum Verhalten werden bereits gelingende Verhaltensweisen benannt. Schritte zur guten Weiterentwicklung werden vereinbart. Die dauerhafte Zugehörigkeit aller zur Gemeinschaft wird gestärkt.*
5. *Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte achten auf Interessen, Freuden, Bedürfnisse, Nöte, Schmerzen und Kummer von Kindern und Jugendlichen. Sie berücksichtigen ihre Belange und den subjektiven Sinn ihres Verhaltens.*
6. *Kinder und Jugendliche werden zu Selbstachtung und Anerkennung der Anderen angeleitet.*

Was ethisch unzulässig ist

7. *Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte Kinder und Jugendliche diskriminierend, respektlos, demütigend, übergriffig oder unhöflich behandeln.*
8. *Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte Produkte und Leistungen von Kindern und Jugendlichen entwertend und entmutigend kommentieren.*
9. *Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte auf das Verhalten von Kindern und Jugendlichen herabsetzend, überwältigend oder ausgrenzend reagieren.*
10. *Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte verbale, tätliche oder mediale Verletzungen zwischen Kindern und Jugendlichen ignorieren“ (Prengel et al., 2017, S. 4).*

Im Folgenden werden die zehn Leitlinien der *Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen* aus entwicklungspsychologischer Perspektive beleuchtet, und es wird dargestellt, inwiefern sie jeweils den Erkenntnissen der Bindungsforschung, der Motivationsforschung und der Forschung zum sozial-emotionalen Lernen entsprechen.

4.1 Die *Reckahner Reflexionen* aus der Perspektive der Bindungsforschung

Betrachtet man die zehn Leitlinien der *Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen* unter dem Aspekt der Bindungsforschung, fallen Parallelen zum „Kreis der Sicherheit“ (s. Kap. 1.3 und Abb. 2) auf (Hoffman et al., 2017). Die Beschreibung des ethisch zulässigen pädagogischen Verhaltens von Fach- und Lehrkräften gegenüber Kindern und Jugendlichen entspricht der doppelten Funktion von Bindungs- und Bezugspersonen als sichere Basis und sicherer Hafen, die sowohl die Exploration unterstützen als auch emotionale Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen feinfühlig beantworten.

Der im Kreis der Sicherheit formulierte Anspruch an Bezugspersonen kommt in den Leitlinien der *Reckahner Reflexionen* deutlich zum Ausdruck: Die Verantwortung für das Wohlergehen der Kinder und Jugendlichen und für das Gelingen der Beziehung liegt allein bei der erwachsenen Bezugsperson. Sie muss sich in ihrem Verhalten und in der Gestaltung der Beziehung zu den Kindern und Jugendlichen immer als liebenswürdig erweisen, – wenn möglich – den Bedürfnissen ihrer Schutzbefohlenen nachkommen und – wenn nötig – die Leitung übernehmen (Hoffman et al., 2017).

Die Bezugsperson trägt nicht nur alleine die Verantwortung für das Gelingen ihrer Beziehungen zu den einzelnen Kindern, sondern auch für die Beziehungen zwischen den Kindern.

Darüber hinaus liegt die Verantwortung für die Gestaltung gelingender Lehr-Lernsituationen im Sinne einer sicheren emotionalen Basis, von der aus Kinder und Jugendliche Neues ausprobieren, ihre Kompetenzen erweitern und ihre Begabungen entfalten können, ebenfalls ausschließlich bei der pädagogischen Fach- oder Lehrkraft (Hoffman et al., 2017).

Das explizite Benennen der ethisch nicht zulässigen pädagogischen Verhaltensweisen ist aus bindungstheoretischer Sicht insofern wichtig, als dass diese Verhaltensweisen verhindern, dass Kinder und Jugendliche sich in der Lehr-Lern-Situation sicher fühlen. Vielmehr werden sie durch das hier beschriebene, ethisch unzulässige Verhalten emotional so belastet, dass keine Exploration und damit auch kein Lernen mehr möglich sind (Hoffman et al., 2017; Grossmann & Grossmann, 2012).

Damit beschreiben die Leitlinien der *Reckahner Reflexionen* pädagogisches Verhalten, das zu vertrauensvollen, sicheren Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden, aber auch zwischen den Lernenden als Gruppe führt. Diese Beziehungserfahrungen in Lehr-Lernsituationen sind es, die Kinder und Jugendliche befähigen, mit Mut und Zuversicht Neues auszuprobieren, sich nicht von Misserfolgen entmutigen zu lassen und sich bei Bedarf die Hilfe und Unterstützung zu holen, die sie brauchen, um selbstständig weiterarbeiten zu können – und damit Vertrauen in sich und in Andere entwickeln zu können.

4.2 Die *Reckahner Reflexionen* aus der Perspektive der Motivationsforschung

Die zehn Leitlinien der *Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen* adressieren zum Teil direkt die psychischen *Grundbedürfnisse* der Kinder und Jugendlichen nach *Verbundenheit, Kompetenzerleben und Autonomie* (Deci & Ryan, 1995, 2020).

Am deutlichsten wird dies in der 5. Leitlinie, in der Lehrpersonen dazu aufgefordert werden, auf „die Interessen, Freuden, Bedürfnisse, Nöte, Schmerzen und Kummer von Kindern und Jugendlichen“ zu achten und den „subjektiven Sinn ihres Verhaltens zu berücksichtigen“. In dieser Leitlinie wird auch am stärksten das Grundbedürfnis nach *Autonomie* adressiert.

Die Leitlinien 1 und 4 adressieren deutlich das Grundbedürfnis nach *Verbundenheit* und sozialer Zugehörigkeit, während die Leitlinien 2, 3 und 6 das Grundbedürfnis nach

Kompetenzerleben adressieren und in den Leitlinien 7, 8, 9 und auch 10 die Verletzung des Grundbedürfnisses nach Kompetenzerleben als unzulässig definieren.

Durch pädagogisches Verhalten von Lehrpersonen gegenüber Kindern und Jugendlichen, das sich an den Leitlinien der *Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen* orientiert, wird den psychischen Grundbedürfnissen nach Verbundenheit, nach Kompetenzerleben und Autonomie Rechnung getragen. Durch ein solches Verhalten können Kinder und Jugendliche sich in pädagogischen Situationen als wertvoller Teil der Lerngemeinschaft erleben, sie können ihren Interessen gemäß ihre Kompetenzen weiterentwickeln und dies in einer selbstbestimmten Art und Weise tun, indem sie in ihrer Autonomie Unterstützung erfahren.

4.3 Die *Reckahner Reflexionen* aus der Perspektive des sozial-emotionalen Lernens

Um die Leitlinien der *Reckahner Reflexionen* in Lehr- und Lernsituationen mit Kindern und Jugendlichen umzusetzen, benötigen Lehrpersonen selber hohe sozio-emotionale Kompetenzen und müssen in der Lage sein, sich selbst wahrzunehmen, eigene Emotionen situationsangemessen zu regulieren, die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen wahrnehmen und richtig interpretieren und darauf angemessen reagieren zu können. Lehrpersonen brauchen also hohe Beziehungskompetenz und müssen dazu in der Lage sein, verantwortungsvolle Entscheidungen zu treffen zum Wohle der ihnen anvertrauten Kinder und Jugendlichen und ihrer (Bildungs-)Entwicklung (vgl. Durlak et al., 2015).

Ohne diese sozial-emotionalen Kompetenzen können Lehrpersonen keine der zehn Leitlinien zur Ethik pädagogischer Beziehungen umsetzen. Bereits für die Berücksichtigung der ersten beiden Leitlinien „1. Kinder und Jugendliche werden wertschätzend angesprochen und behandelt“ und „2. Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte hören Kindern und Jugendlichen zu“ braucht es ein gewisses Maß an Selbstwahrnehmung und Selbstregulation. Die Leitlinien 3, 4, 5 und 6 sind nur mit hoher sozialer Wahrnehmung, Beziehungskompetenz und der Fähigkeit, verantwortungsvolle Entscheidungen zu treffen, im pädagogischen Alltag umsetzbar.

Die Leitlinien 7 bis 10, die ethisch unzulässiges Verhalten von Lehrpersonen beschreiben, veranschaulichen, welchen seelischen Verletzungen Kinder und Jugendlichen im pädagogischen Alltag ausgesetzt sind, wenn ihre Lehrpersonen nicht ausreichend über soziale und emotionale Kompetenzen verfügen.

Die gute Nachricht ist, dass diese fünf grundlegenden sozialen Kompetenzen erlernbar sind, wie die langjährige Forschung im Bereich des sozio-emotionalen Lernens und vor allem wissenschaftlich fundierte Fortbildungsprogramme, wie z.B. „My Teaching Partner“, zeigen, die mit individuellem Video-Feedback arbeiten (Hamre et al., 2012).

Aber fehlende soziale und emotionale Kompetenzen von Lehrpersonen führen nicht nur zu schwerwiegenden, unzulässigen seelischen Verletzungen bei Kindern und Jugendlichen – was an sich schon unverzeihlich ist, auch weil dieses Verhalten mit nachhaltiger Beeinträchtigung der Entwicklung und des Bildungserfolges von Kindern und Jugendlichen einhergeht. Ebenso schwerwiegend ist, dass fehlende sozio-emotionale Kompetenzen der Lehrpersonen verhindern, dass Kinder und Jugendliche im pädagogischen Alltag diese Kompetenzen erlernen und entwickeln können. Dies wiegt umso schwerer, als die Forschung zum sozial-emotionalen Lernen eindeutig zeigt, dass diese Kompetenzen die Grundlage für eine gesunde Entwicklung und einen erfolgreichen Bildungsweg bilden (Durlak et al., 2015).

Kindertageseinrichtungen und Schulen stehen vor der Herausforderung, interkulturelle Kompetenzen zu entwickeln und Mehrsprachigkeit zu fördern, um Kindern und Familien aus zunehmend unterschiedlichen ethnischen, kulturellen und sozial-ökonomischen Hintergründen in partnerschaftlicher Zusammenarbeit bestmögliche Bildung, Erziehung und Betreuung für ihre Kinder anbieten zu können.

Pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen und Lehrkräfte in Schulen arbeiten schon heute mit Kindern, die sehr unterschiedliche Voraussetzungen, z.B. in ihren sozialen und kognitiven Kompetenzen oder in ihren sozio-ökonomischen Ressourcen, mitbringen. Allen Bildungseinrichtungen kommt die Aufgabe zu, jedem einzelnen Kind den Erwerb von emotionalen und sozialen Kompetenzen zu ermöglichen. Ganz besonders wichtig sind das Erlernen und Einüben von sozialen und emotionalen Kompetenzen für diejenigen Kinder, die in ihren Familien darin wenig Unterstützung erfahren. Dies kann aber nur gelingen, wenn die Lehrenden und Erziehenden selber über hohe soziale und emotionale Kompetenzen verfügen und das sozial-emotionale Lernen ins Zentrum der frühen Bildungsbemühungen gesetzt wird. Die Chancen, die Bildung bietet, können nur dann von allen Kindern angenommen und wahrgenommen werden – im Sinne von aktiver Teilhabe. Nur dann kann das Recht eines jeden Kindes auf bestmögliche Bildung, Erziehung und Betreuung realisiert werden, und nur dann werden in Kindertageseinrichtungen und Schulen die Kinderrechte auf Schutz, Förderung und Teilhabe umgesetzt.

4 Fazit – Reflexion über das Seminarconcept

Die Arbeit mit Erinnerungsgeschichten in pädagogischen Ausbildungs- und Studiengängen bietet für Studierende die Möglichkeit, sich mit subjektiven Erlebnissen aus ihrer Kindheit und Jugend in Bildungseinrichtungen auseinanderzusetzen und diese in Beziehung zu wissenschaftlichen Erkenntnissen wie z.B. der Bindungs- und Motivationsforschung und den Erkenntnissen zum sozial-emotionalen Lernen zu setzen.

Sowohl ermutigende als auch verletzende Beziehungserfahrungen können auf dem Hintergrund der Bindungs- und Motivationsforschung oder der sozial-emotionalen Kompetenzen reflektiert werden, indem z.B. der Frage nachgegangen wird, inwiefern durch konkrete Erfahrungen die erlebte emotionale Sicherheit und das eigene Selbstvertrauen gestärkt oder beeinträchtigt wurden oder inwiefern dadurch die Grundbedürfnisse nach sozialer Zugehörigkeit, Kompetenzerleben oder Autonomie erfüllt oder behindert wurden. Ebenso kann der Frage nachgegangen werden, welche sozial-emotionalen Kompetenzen dadurch vermittelt wurden oder eben nicht.

Für die Auseinandersetzung mit der eigenen zukünftigen pädagogischen Tätigkeit ist insbesondere eine Reflexion positiver Interaktionserfahrungen förderlich. Hier zu erkennen, welche Aspekte der Interaktion genau zur Stärkung des eigenen Selbstvertrauens oder der eigenen Lernmotivation und zur Kompetenzentwicklung im sozial-emotionalen Bereich beigetragen haben, bildet eine wichtige Grundlage dafür, das eigene professionelle Handeln in Lehr-Lernsituationen reflektieren und weiterentwickeln zu können – immer ausgehend von den bereits gut gelingenden Aspekten.

Literatur und Internetquellen

- Ahnert, L. (2006). Anfänge der frühen Bildungskarriere. *Frühe Kindheit: die ersten sechs Jahre*, (6), 18–23.
- Ahnert, L. (2007). Inanspruchnahme öffentlicher Kinderbetreuung. In M. Hasselhorn & W. Schneider (Hrsg.), *Handbuch der Entwicklungspsychologie* (Handbuch der Psychologie, Bd. 7) (S. 479–488). Bern: Hogrefe.
- Ahnert, L. (2010). *Wie viel Mutter braucht das Kind? Bindung – Bildung – Betreuung: öffentlich und privat*. Heidelberg: Spektrum.
- Ahnert, L., & Harwardt, E. (2008). Beziehungserfahrungen der Vorschulzeit und ihre Bedeutung für den Schuleintritt. *Empirische Pädagogik*, 22, 145–159.
- 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 (3), 554–567. <https://doi.org/10.1037/a0031283>

- 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. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00896.x>
- Ainsworth, M.D.S. (2003/1974). Feinfühligkeit versus Unfeinfühligkeit gegenüber den Mitteilungen des Babys. In K.E. Grossmann & K. Grossmann (Hrsg.), *Bindung und menschliche Entwicklung* (S. 414–421). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Ainsworth, M.D.S., Blehar, M.C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of Attachment. A Psychological Study of the Strange Situation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Anders, Y. (2013). Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher institutioneller Betreuung und Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16* (2), 237–275. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0357-5>
- Badanes, L.S., Dmitrieva, J., & Watamura, S.E. (2012). Understanding Cortisol Reactivity Across the Day at Child Care: The Potential Buffering Role of Secure Attachments to Caregivers. *Early Childhood Research Quarterly, 27*, 156–165. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.05.005>
- Becker-Stoll, F., Beckh, K., & Berkic, J. (2018). *Bindung – eine sichere Basis fürs Leben. Das große Elternbuch für die ersten 6 Jahre*. München: Kösel.
- Beckh, K., Mayer, D., Berkic, J., & Becker-Stoll, F. (2013). Qualität in Kindertageseinrichtungen – Ergebnisse der NUBBEK-Studie. *TPS – Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 9*, 44–48.
- Belsky, J. (2009). Classroom Composition, Child-Care History and Social Development: Are Child-Care Effects Disappearing or Spreading? *Social Development, 18*, 230–238. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00511.x>
- Bierman, K.L., & Motamedi, M. (2015). SEL Programs for Preschool Children. In A. Durlak, C.E. Domitrovich, R.P. Weissberg & T.P. Gullotta (Hrsg.), *Handbook of Social and Emotional Learning* (S. 135–151). New York, NY: The Guilford Press.
- Bowlby, J. (1975). *Bindung* (Attachment, Bd. 1). München: Kindler. Engl. Original-Titel: *Attachment and Loss* (1969).
- Bowlby, J. (2003/1987). Bindung. In K.E. Grossmann & K. Grossmann (Hrsg.), *Bindung und menschliche Entwicklung* (S. 22–28). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brackett, M.A., Rivers, S.E., & Salovey, P. (2011). Emotional Intelligence: Implications for Personal, Social, Academic, and Workplace Success. *Social and Personality Psychology Compass, 5* (1), 88–103. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00334.x>
- Burchinal, M., Howes, C., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., et al. (2008). Predicting Child Outcomes at the End of Kindergarten from the Quality of Pre-Kindergarten Teacher-Child Interactions and Instruction. *Applied Developmental Sciences, 12* (3), 140–153. <https://doi.org/10.1080/10888690802199418>
- Cummings, E.M. (1980). Caregiver Stability and Daycare. *Developmental Psychology, 16*, 31–37. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.16.1.31>
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1992). The Initiation and Regulation of Intrinsically Motivated Learning and Achievement. In A.K. Boggiano & T.S. Pittman (Hrsg.), *Achievement and Motivation: A Social-Developmental Perspective* (S. 9–36). Cambridge: Cambridge University Press.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1995). Human Autonomy: The Basis for True Self-Esteem. In M. Kernis (Hrsg.), *Efficacy, Agency, and Self-Esteem* (S. 31–49). New York, NY: Plenum. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-1280-0_3
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry, 11* (4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Durlak, A., Domitrovich, C.E., Weissberg, R.P., & Gullotta, T.P. (2015). *Handbook of Social and Emotional Learning*. New York, NY: The Guilford Press.

- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., & Schellinger, K.B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development, 82* (1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Eckstein-Madry, T., & Ahnert, L. (2016). Kinder aus sozial benachteiligten Familien: Wie Bindungsdefizite und Verhaltensauffälligkeiten durch KiTa-Betreuung beeinflusst werden. *Familiendynamik, 4*, 304–311. <https://doi.org/10.21706/FD-41-4-304>
- Elias, M.J., Zins, J.E., Weissberg, R.P., Frey, K.S., Greenberg, M.T., Heynes N.M., et al. (1997). *Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Grossmann, K., & Grossmann, K.E. (2012). *Bindung – das Gefüge psychischer Sicherheit*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Grossmann, K.E., Grossmann, K., & Waters, E. (Hrsg.). (2005). *Attachment from Infancy to Adulthood: The Major Longitudinal Studies*. New York, NY: Guilford Press.
- Hamre, B.K., Pianta, R.C., Burchinal, M., Field, S., LoCasale-Crouch, J., Downer, J.T., et al. (2012). A Course on Effective Teacher-Child Interactions: Effects on Teacher Beliefs, Knowledge, and Observed Practice. *American Educational Research Journal, 49* (1), 88–123. <https://doi.org/10.3102/0002831211434596>
- Hoffman, K., Cooper, G., & Powell, B. (2017). *Raising a Secure Child*. New York, NY: Guilford Press.
- Kuhl, J., Künne, T., & Aufhammer, F. (2011). Wer sich angenommen fühlt, lernt besser: Begabungsförderung und Selbstkompetenzen. In J. Kuhl, S. Müller-Using, C. Solzbacher & W. Warnecke (2011), *Bildung braucht Beziehung* (S. 15–27). Freiburg i.Br.: Herder.
- Marvin, R., Cooper, G., Hoffman, K., & Powell, B. (2000). The Circle of Security Project: Attachment-based Intervention with Caregiver-Pre-School Child Dyads. *Attachment & Human Development, 4* (1), 107–124. <https://doi.org/10.1080/14616730252982491>
- Mayer, D., Beckh, K., Berkic, J., & Becker-Stoll, F. (2013). Erzieherin-Kind-Beziehungen und kindliche Entwicklung: Der Einfluss von Geschlecht und Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Pädagogik, 6*, 803–816.
- Patti, J., Senge, P., Madrazo, C., & Stern, R.S. (2015). Developing Socially, Emotionally and Cognitively Competent School Leaders and Learning Communities. In A. Durlak, C.E. Domitrovich, R.P. Weissberg & T.P. Gullotta (Hrsg.), *Handbook of Social and Emotional Learning* (S. 244–259). New York, NY: The Guilford Press.
- Prenzel, A., Heinzl, F., Reitz, S., & Winklhofer, U. (2017). *Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen* (Broschüre, Flyer und Plakat). Rochow: Rochow Edition. Zugriff am 16.11.2021. Verfügbar unter: <https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/publikationen/detail/reckahner-reflexionen-zur-ethik-paedagogischer-beziehungen>.
- Prenzel, A. (2022). Erinnerungsgeschichten in pädagogischen Ausbildungs- und Studiengängen. Ziele, Arbeitsbündnis, Arbeitsschritte und theoretische Bezüge. *DiMawe – Die Materialwerkstatt, 3* (5), 5–33. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4862>
- Ryan, R.M., & Deci E.L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2020). Intrinsic and Extrinsic Motivation from a Self-Determination Theory Perspective: Definitions, Theory, Practices, and Future Directions. *Contemporary Educational Psychology, 61*, Article 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Ryan, R.M., Deci, E.L., & Grolnick, W.S. (1995). Autonomy, Relatedness and the Self: Their Relation to Development and Psychopathology. In D. Cicchetti & D.J. Cohen

- (Hrsg.), *Theory and Methods* (Development and Psychopathology, Bd. 1) (S. 618–655). Oxford: John Wiley & Sons.
- Ryan, R.M., Kuhl, J., & Deci, E.L. (1997). Nature and Autonomy: An Organizational View of Social and Neurobiological Aspects of Self-Regulation in Behavior and Development. *Development and Psychopathology*, 9, 701–728. <https://doi.org/10.1017/S0954579497001405>
- Skinner, E.A., & Wellborn, J.G. (1994). Coping during Childhood and Adolescence: A Motivational Perspective. In D.L. Featherman, R.M. Lerner & M. Perlmutter (Hrsg.), *Life-Span Development and Behavior* (S. 91–133). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9781315789255-3>
- Spilt, J.L., Hughes, J.N, Wu, J., & Kwok, O. (2012). Dynamics of Teacher-Student Relationships. Stability and Change Across Elementary School and the Influence on Children's Academic Success. *Child Development*, 83 (4), 1180–1195. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01761.x>
- Watamura, S.E., Phillips D.A., Morrissey, T.W., McCartney, K., & Bub, K. (2011). Double Jeopardy: Poorer Social-Emotional Outcomes for Children in the NICHD SEC-CYD Experiencing Home and Child-Care Environments That Confer Risk. *Child Development*, 82 (1), 48–65. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01540.x>
- Weissberg, R.P., Durlak, A., Domitrovich, C.E., & Gullotta, T.P. (2015). Social and Emotional Learning: Past, Present and Future. In A. Durlak, C.E. Domitrovich, R.P. Weissberg & T. P. Gullotta (Hrsg.), *Handbook of Social and Emotional Learning* (S. 3–9). New York, NY: The Guilford Press.
- Werner, C.D., Vermeer, H.J., Linting, M., & Van IJzendoorn, M.H. (2018). Video-Feedback Intervention in Center-based Child Care: A Randomized Controlled Trial. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 93–104. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.07.005>
- White, R.W. (1959). Motivation Reconsidered: The Concept of Competence. *Psychological Review*, 66, 287–333. <https://doi.org/10.1037/h0040934>
- Williford, A.P., Carter, L.M., & Pianta, R.C. (2016). Attachment and School Readiness. In J. Cassidy & P.R. Shaver (Hrsg.), *Handbook of Attachment. Theory, Research and Clinical Applications* (S. 966–982). New York, NY: Guilford.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Becker-Stoll, F. (2022). Die Bedeutung der Beziehungsqualität in Lehr-Lern-Situationen: Erkenntnisse aus der Entwicklungspsychologie. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 4 (5), 55–75. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4863>

Online verfügbar: 06.11.2022

ISSN: 2629–5598



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>