

Entwicklungspsychologische Grundlagen pädagogischer Interaktionsqualität in Kita und Schule

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, und zwar sowohl in Kindertageseinrichtungen wie Krippe und Kindergarten als auch in der Grundschule. Bildungsangebote werden nur dann vom Kind wirklich wahrgenommen, wenn sie in funktionierenden 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 erleben¹. Die Beziehungsqualität zwischen Lehrendem und Lernenden wirkt sich auf Kompetenzentwicklung und damit den Lernerfolg nicht nur in den ersten Lebensjahren, sondern im gesamten Bildungsverlauf deutlich aus².

1 Qualität in Kindertageseinrichtungen muss sich vom Kind und seinen Bedürfnissen ableiten

Seit den Untersuchungen von René Spitz (1945) zum Hospitalismus wissen wir, dass die Befriedigung der physischen Grundbedürfnisse (Hunger, Durst, körperliche Hygiene, Schutz vor Kälte oder Hitze, körperliche Unversehrtheit) nicht ausreicht, um eine gesunde Entwicklung von Kindern zu gewährleisten. Vielmehr ist eine angemessene Befriedigung der psychischen Grundbedürfnisse die Voraussetzung für eine gesunde Entwicklung. Allerdings gelingt in Praxis leider viel zu oft nicht einmal die Befriedigung der körperlichen Grundbedürfnisse von Kindern, insbesondere wenn sie sehr jung sind, und Hunger, Durst, Schmerz oder Müdigkeit noch nicht verbal äußern können.

Nach den beiden amerikanischen Motivationsforschern Deci und Ryan (1995) unterscheiden wir die drei psychischen Grundbedürfnisse Bindung, Kompetenz und Autonomie.

- Das **Grundbedürfnis nach Bindung** steht für das Bedürfnis enge zwischenmenschliche Beziehungen einzugehen, sich sicher gebunden zu fühlen und sich als liebesfähig und liebenswert zu erleben.

¹ Ahnert, 2006, 2010

² Kuhl, Müller-Using, Solzbacher, Warnecke, 2011; Ahnert & Harwardt, 2008; Spilt, Hugh, & Kwok, 2012

- Dem **Grundbedürfnis nach Kompetenz** liegt der Wunsch nach einer effektiven Interaktion mit der Umwelt zugrunde, durch die positive Ergebnisse erzielt und negative verhindert werden können.
- **Autonomie** steht für das **Grundbedürfnis** nach freier Bestimmung des eigenen Handelns und selbstbestimmte Interaktion mit der Umwelt (Deci und Ryan, 1992). Der Mensch hat die angeborene motivationale Tendenz, sich mit anderen Personen in einer sozialen Umwelt verbunden zu fühlen, in dieser Umwelt effektiv zu wirken und sich dabei persönlich autonom und initiativ zu erfahren.

Die Befriedigung der psychischen Grundbedürfnisse nach Bindung, Kompetenzerleben, Autonomie ist die Voraussetzung für eine gesunde Entwicklung, nicht nur in der frühen Kindheit - aber hier ganz besonders, weil Kinder gänzlich und existentiell von ihrer Umwelt abhängig sind um ihre physischen und psychischen Grundbedürfnisse befriedigen zu können.

Das Verständnis von Qualität in Kindertageseinrichtungen muss sich also vom Kind und seinen entwicklungspezifischen Bedürfnissen her ableiten³. Damit sind sowohl die physischen Grundbedürfnisse als auch die psychischen Grundbedürfnisse nach Bindung, Kompetenz- und Autonomieerleben gemeint⁴. Wenn man diesen Grundsatz ernst nimmt, wird deutlich, dass das Verständnis von frühpädagogischer Qualität nicht von einem spezifischen pädagogischen Ansatz abhängig gemacht werden kann (z.B. ob nach Montessori, Steiner oder eher nach Reggio-Pädagogik gearbeitet wird), sondern sich vielmehr grundsätzlich darin zeigt, inwiefern die Bedürfnisse der Kinder befriedigt werden und ihre Entwicklung altersangemessen unterstützt wird.

Kinder brauchen zudem ein hohes Maß an *Orientierung*, d.h. grundlegende Werte und klare Strukturen, die sich als Orientierungsrahmen verstehen und Kinder nicht einengen, sondern zum Nachdenken, zu selbständiger Auseinandersetzung und zur Mitgestaltung von gemeinsamen Regeln und damit zur Partizipation anregen. Kinder, die positive Beziehungen zu ihren Bezugspersonen haben, lernen auch mit mehr Engagement. Wenn sie sich wohl fühlen und emotionale Sicherheit und Geborgenheit erfahren, die von einer vertrauensvollen Beziehung kommt, dann sind sie eher bereit, zu erkunden, Fragen zu stellen, Probleme zu lösen, neue Herausforderungen auszuprobieren und ihr Denken auszudrücken⁵.

³ z.B. Bensel & Haug-Schnabel 2008

⁴ Becker-Stoll & Wertfein 2013

⁵ O'Connor & McCartney 2007

1.1 Pädagogische Qualität wirkt sich auf die Entwicklung von Kindern 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 bestätigen⁶. 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 waren⁷. 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. Erfahren diese Kinder dagegen auch in der außerfamiliären Betreuung eine niedrige Qualität, so wirkt sich dies zusätzlich negativ auf ihre Entwicklung aus⁸.

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 ist⁹. Eine höhere Qualität der Fachkraft-Kind-Interaktion konnte mit besseren Lern- und Entwicklungsfortschritten in sowohl akademischen Kompetenzbereichen, wie z.B. der Sprachentwicklung, als auch der sozio-emotionalen Entwicklung in Verbindung gebracht werden¹⁰. Sogar Vierjährige, die in ihren Familien viel Zuwendung und Anregung erfahren, profitieren in ihrer Entwicklung zusätzlich von einer positiven Beziehung zu ihrer Bezugserzieherin. Der Einfluss einer positiven Beziehung zwischen der pädagogischen Fachkraft und Kind auf die Entwicklung aller Jungen und

⁶ z.B. Burchinal et al. 2008

⁷ Belsky 2009; McCartney et al. 2010

⁸ Watanabe et al., 2011

⁹ vgl. Pianta und Hamre, 2009

¹⁰ Anders et al. 2012; Mashburn et al. 2008; Siraj-Blatchford et al. 2002, Beckh et al. 2013

insbesondere auf Jungen mit Migrationshintergrund war in dieser Studie allerdings noch deutlich höher¹¹.

Grundlegend wichtig für das Gelingen von Prozessqualität scheint also die Kompetenz der Fachkraft zu sein, Interaktionen individuell abgestimmt auf das einzelne Kind zu gestalten, ohne dabei das Gruppengeschehen aus dem Auge zu verlieren¹². Somit sind Voraussetzungen für gelingende Bildungsprozesse: eine hohe individuelle Beziehungsqualität¹³ und professionelle Responsivität¹⁴ sowie eine gute Organisation der Lernsituation¹⁵.

1.2 Interaktionsqualität im Fokus

Die Qualität der Beziehungen und Interaktionen zwischen Kindern und Erwachsenen sowie der Kinder untereinander erweisen sich als Schlüssel zu Wohlbefinden und hoher Bildungsqualität.

Eine *hohe Interaktionsqualität* ist für Kinder entwicklungspsychologisch die notwendige Grundlage für Wohlbefinden, Exploration, autonomes Handeln, aktives Lernen und Interaktionsqualität. Eine einzelne Interaktion kann zufällig gelingen, sie wird aber das Kind nicht wirklich in seiner Kompetenzentwicklung unterstützen, wenn sie nicht in eine vertrauensvolle Beziehung eingebettet ist¹⁶

Zugleich ist Bildung ein auf Dialog ausgerichtetes interaktives Geschehen. Interaktionsqualität setzt sehr hohe soziale und emotionale Kompetenzen bei den pädagogischen Fachkräften voraus. Fachkräfte stehen in der Verantwortung,

- den Kindern als Bezugsperson und Dialogpartner Zuwendung, emotionale Sicherheit und vielfältige Anregungen zu geben,
- Kinder in ihren Äußerungen und Gestaltungsmöglichkeiten ernst zu nehmen und sicherzustellen, dass sie aktiv mitgestalten können,
- wahrzunehmen, was Kinder schon alles können, wissen und verstehen, und ihnen entsprechend viel zuzutrauen,
- ihnen in schwierigen Situationen beizustehen und sie zu selbständigem Lösen von Problemen und Überwinden von Hindernissen sowie zu neuem Erkunden zu

¹¹ Mayer et al. 2013

¹² Ahnert, 2006, 2007, Ahnert 2010;

¹³ Birch und Ladd 1998; Howes 2000)

¹⁴ Whitebook et al. 1990; Gutknecht 2012

¹⁵ Hamre und Pianta 2007; Siraj-Blatchford et al. 2002

¹⁶ Becker-Stoll, Niesel und Wertfein, 2014

ermutigen und zu begleiten, d.h. so viel Hilfestellung zu geben, damit sie den nächsten Schritt alleine machen können („Scaffolding“)¹⁷.

Lernen im Dialog mit anderen und die lernende Gemeinschaft von Kindern und Erwachsenen, in der sich jedes Kind angenommen und akzeptiert fühlt, haben für nachhaltige Bildung einen besonderen Stellenwert. Durch *emotionale und lernanregende Unterstützung* tragen pädagogische Fachkräfte aktiv zur Entwicklung kognitiver, sprachlicher und sozio-emotionaler Kompetenzen des Kindes bei. So liegen im Bereich der frühpädagogischen Forschung zahlreiche Studien vor, die Zusammenhänge zwischen einer höheren Quantität und Qualität der Fachkraft-Kind-Interaktionen und besseren Lern- und Entwicklungsfortschritten der Kinder aufzeigen.¹⁸

Pädagogische Qualität zeigt sich in beobachtbarer *Interaktions- und Beziehungsqualität*, die den Umgang mit jedem Kind allein und in der Gruppe und die Dynamik des pädagogischen Geschehens sichtbar macht¹⁹.

¹⁷ Becker-Stoll, Niesel und Wertfein, 2014

¹⁸ zusammenfassend Anders, 2013

¹⁹ Hamre und Pianta 2007

2 Bindung – die verhaltensbiologische Grundlage von Lernen

Jeder Mensch hat den angeborenen Wunsch, sich mit anderen Personen verbunden zu fühlen. Die Erfahrungen, die Kinder in den Bindungsbeziehungen zu ihren Eltern machen, wirken sich auf ihre Entwicklung maßgeblich aus. Aber auch die Beziehungen zu Fachkräften besitzen für Kinder zentrale und manchmal sogar kompensatorische Bedeutung: Kinder haben in Kindertageseinrichtungen Gelegenheit, neue erste Beziehungserfahrungen außerhalb ihres engsten familiären Umfeldes zu machen. Gelingt es der Fachkraft, eine positive Beziehung zu dem Kind aufzubauen, wird dies die Entwicklung des Kindes mehr beeinflussen, als alle anderen Aspekte der pädagogischen Qualität in der Kita. Eine positive Fachkraft-Kind-Beziehung wirkt sogar auf die Bildungsentwicklung über die Kita-Zeit hinaus²⁰.

Kinder bringen prägende Bindungserfahrungen aus ihren Familien in die Kindertageseinrichtungen mit. Kindern, die eine sichere Bindungsbeziehung zu ihren Eltern entwickelt haben, fällt es leichter, auch zu anderen Erwachsenen vertrauensvolle Beziehungen aufzubauen. Bei kleinen stabilen Gruppen und Rahmenbedingungen, die es der Fachkraft erlauben, feinfühlig auf die Bedürfnisse der Kinder sowohl individuell als auch gruppenbezogen zu reagieren, kann die vertrauensvolle Beziehung zwischen Fachkraft und Kind auch zur weiteren, nachgeordneten Bindungsbeziehungen werden, und bei familiärer Belastung sogar kompensatorisch wirken²¹.

2.1 Bindung und Exploration gehören zusammen

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 sichern²². Diese beiden Verhaltenssysteme sind das Bindungsverhaltenssystem 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 unreifen Säuglings. Bindungsverhalten ist überlebensnotwendig – für das Kind und für die Art. Das Kind bindet sich nicht nur an die Bezugsperson, die es füttert

²⁰ Becker-Stoll, 2018

²¹ Ahnert, 2010; Eckstein-Madry & Ahnert, 2016

²² Bowlby 1987/2003

und seine leiblichen Bedürfnisse befriedigt, sondern auch an andere Personen, die mit ihm spielen und interagieren²³. Durch Fremdheit, Unwohlsein oder Angst wird das Bindungsverhaltenssystem aktiviert, und 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 schweren Trauerreaktionen und großem seelischen Leid²⁴.



1: Bindungs- und Explorationsverhalten nach Bowlby 1987/2003.

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 Lernen²⁵. Die Erkundung der Umwelt ist ebenfalls Voraussetzung für das Überleben, weil nur durch eine aktive

²³ Ainsworth 1964/2003

²⁴ Grossmann und Grossmann, 2012

²⁵ Bowlby 1987/2003

Auseinandersetzung mit der Umwelt Gefahren erkannt und Nahrungsquellen gefunden werden können.

Bowlby hat als Erster das Explorationsverhaltenssystem mit dem Bindungsverhaltenssystem in Zusammenhang gebracht. Beide Systeme sind komplementär und interdependent. Wenn das Bindungsverhaltenssystem aktiviert wird, dann kann das Explorationssystem nicht aktiviert werden²⁶. Ein Kind kann also nur dann Explorationsverhalten zeigen – sich z. B. für neues Spielzeug 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 (Erschrecken, Angst, Müdigkeit, Schmerz, Hunger, Unwohlsein), wird sein Bindungsverhalten aktiviert und es wird zur „sicheren Basis“ der Bindungsperson zurückkehren. Dort gewinnt das Kind meist über Körperkontakt 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.

Ist das Bindungsverhaltenssystem des Kindes aktiviert (siehe Abbildung 2), so braucht das Kind Nähe, Trost, Geborgenheit und Schutz. Gleichzeitig wird es sich aktiv gegen (gut gemeinte) Unterstützungsangebote wehren, die zu mehr Exploration und Selbstständigkeit ermutigen sollen.

Ist dagegen das Explorationsverhaltenssystem des Kindes aktiviert (siehe Abbildung 2), möchte es die Welt alleine entdecken und es wird körperliche Nähe und Unterstützung bei Aufgaben, die es selbst bewältigen möchte, als Einschränkung seiner Autonomie erleben und sich dagegen wehren. Lernen ist für die Entwicklung 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 kann²⁷.

2.2 Prozessqualität zeigt sich in feinfühligem Interaktionsverhalten

²⁶ Grossmann und Grossmann, 2012

²⁷Bowlby, 1969

Wie flexibel das Kind die Balance zwischen diesen beiden Verhaltenssystemen gestalten kann, und wie bedürfnis- und situationsangemessen es sich dabei verhält, hängt stark von den Reaktionen der Bindungspersonen auf das kindliche Verhalten ab

Feinfühliges Verhalten gegenüber einem Kleinkind ist die Voraussetzung für den Aufbau einer emotional vertrauensvollen und tragfähigen Beziehung und beinhaltet, die Signale des Kindes wahrzunehmen, richtig zu interpretieren und prompt sowie angemessen darauf zu reagieren.

28.

Dem kindlichen Explorations- und Bindungsverhaltenssystem steht das elterliche Pflegeverhaltenssystem gegenüber. Es stattet Eltern mit der Fähigkeit und Bereitschaft aus, auf die Signale und Bedürfnisse des Kindes zu reagieren, es zu beschützen und zu versorgen und unterstützt auch die Bindungsentwicklung der Eltern an ihr Kind. Durch seine Bindungssignale sorgt das Kind für die Aufrechterhaltung der elterlichen Zuwendung, die wiederum für das Überleben des Säuglings notwendig ist. Wie Eltern auf die Bindungs- und Explorationsbedürfnisse ihres Kindes reagieren, ist sehr unterschiedlich und hängt weitgehend mit ihren eigenen Kindheitserfahrungen zusammen. Mary Ainsworth hat dieses elterliche Antwortverhalten als Feinfühligkeit beschrieben²⁹.

Feinfühligkeit von Bindungspersonen gegenüber den Signalen des Kindes bedeutet, sich in die Lage des Kindes versetzen zu können und es als eigenständige Person mit eigenen Bedürfnissen und Absichten anzuerkennen.

Kinder, deren Eltern sich vorwiegend feinfühlig gegenüber ihren Signalen verhalten, entwickeln sichere Bindungen zu ihren Eltern und zeigen insgesamt eine günstigere Entwicklung:

Schon in der frühen Kindheit zeigen sich bei Kindern mit sicherer Bindung höhere soziale Kompetenzen als bei Kindern mit unsicherer Bindung. Solche Kinder zeigen schon früh einen offenen emotionalen Ausdruck vor allem negativer Gefühle, was Zuwendung oder Trost durch die Bindungsperson herbeiführt. Bereits am Ende des ersten Lebensjahres zeichnen sich sicher gebundene Kinder durch subtilere und vielfältige Kommunikationsfähigkeiten aus. Im Alter von zwei Jahren sind diese Kinder in Problemlösesituationen eher in der Lage, auf soziale Ressourcen, z.B. die Unterstützung durch die Mutter, zurückzugreifen. Im Kindergarten wurde bei sicher gebundenen Kindern weniger aggressives bzw. feindseliges Verhalten gegenüber

²⁸ Grossmann und Grossmann, 2012

²⁹ Ainsworth, 1978/2003

anderen Kindern und weniger emotionale Isolation und Abhängigkeit von den Erzieherinnen beobachtet. Sicher gebundene Kinder zeigten mehr Kompetenz im Umgang mit anderen Kindern und eine positivere Wahrnehmung von sozialen Konfliktsituationen und waren konzentrierter beim Spiel. Auch im Schul- bzw. Jugendalter zeichnen sich sicher gebundene Kinder durch positive soziale Wahrnehmung, hohe soziale Kompetenz, beziehungsorientiertes Verhalten, bessere Freundschaftsbeziehungen mit Gleichaltrigen und später, bessere Vertrauens- oder Liebesbeziehungen aus³⁰.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Erfahrungen von Feinfühligkeit und sicheren Bindungsbeziehungen in den ersten Lebensjahren sich positiv auf viele Bereiche der Entwicklung auswirken. Dennoch ist es wichtig festzustellen, dass die Qualität von Bindungsbeziehungen in der Kindheit immer auch von den aktuellen Erfahrungen in der Beziehung abhängt und sich verändern kann. Außerdem zeigt die Forschung zur Risiko- Schutzfaktoren z.B. von Emmy Werner, dass auch außerfamiliäre Beziehungserfahrungen zu wohlwollenden Erwachsenen z.B. in der Schule, sich sehr positiv auf den Lebensverlauf auswirken³¹. Die Bindungsforschung im Erwachsenenalter zeigt andererseits auch, dass eine reflektierte, sichere Bindungsrepräsentation auch auf dem Hintergrund schwieriger und zurückweisender Beziehungserfahrungen in der Kindheit entstehen kann, wenn diese emotional integriert und reflektiert werden können. Weder die Bindungstheorie noch die Ergebnisse der längsschnittlichen Bindungsforschung sind deterministisch. Aus therapeutischer Sicht bietet die Veränderbarkeit der Bindungsrepräsentation Raum und Ansätze für Interventionen, was nicht zuletzt von Bowlby (1988) selbst als Hoffnung betrachtet wurde.

2.3 Feinfühligke Begleitung führt zu 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

³⁰ Grossmann & Grossmann, 2012

³¹ Werner & Smith, 2001

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.

- 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 emotional auftanken 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.



2 Der Kreis der Sicherheit nach Cooper Hoffmann Marvin & 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 beeinträchtigt³².

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

³² Hoffmann Cooper & Powell, 2017, Beckh, Berkic & Mayer 2018

gilt für Eltern und ganz besonders für professionell ausgebildete und arbeitende Pädagogen.

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.

3 Feinfühligkeit im pädagogischen Kontext: Die Persönlichkeit und Interessen des Kindes respektieren

Feinfühligkeit in jedem Alter setzt voraus, das Kind als eigenständige Person mit eigenen Wünschen, Bedürfnissen und Zielen zu sehen und wertzuschätzen. Wichtig ist dabei die Bereitschaft, sich auf das kindliche Erleben einzulassen, die Perspektive des Kindes zu übernehmen und die Welt mit den Augen des Kindes zu betrachten. So wird es möglich, das Verhalten und die Gefühle des Kindes zu verstehen und angemessen darauf zu reagieren. Besonders wichtig und besonders herausfordernd ist es, die kindlichen Signale richtig zu interpretieren:

Ist das Bindungsverhaltenssystem des Kindes aktiviert (siehe Abbildung 1), so braucht das Kind Nähe, Trost, Geborgenheit und Schutz. Gleichzeitig wird es sich aktiv gegen (gut gemeinte) Unterstützungsangebote wehren, die zu mehr Exploration und Selbstständigkeit ermutigen sollen. Ist dagegen das Explorationsverhaltenssystem des Kindes aktiviert (siehe Abbildung 1), möchte es die Welt alleine entdecken und es wird körperliche Nähe und Unterstützung bei Aufgaben, die es selbst bewältigen möchte, als Einschränkung seiner Autonomie erleben und sich dagegen wehren.³³

Versucht man, sich in das Kind hineinzusetzen, um die Welt mit den Augen des Kindes zu sehen, dann wird das kindliche Verhalten oft viel verständlicher und auch für die Betreuungspersonen annehmbarer. Kinder, die sich in ihrem emotionalen Erleben wahrgenommen und verstanden fühlen, lernen mit ihren eigenen Gefühlen umzugehen und verhalten sich in der Folge deutlich kooperativer als Kinder, deren Gefühle falsch verstanden oder sogar ignoriert werden.³⁴

Hinter „unangepasstem“ Verhalten und „schlechtem“ Benehmen verbirgt sich sehr häufig der Wunsch nach Sicherheit und emotionalen Verbundenheit.

3.1 Jedes Kind ist „richtig“, wie es ist!

Kinder unterscheiden sich stark in ihrer Persönlichkeit und darin, wie sie mit neuen Situationen (z. B. dem Eintritt in den Kindergarten) umgehen, wie sie ihre Beziehungen gestalten und wie sie am liebsten ihre Zeit verbringen. Allen gemeinsam ist jedoch der Wunsch nach einem Gefühl der emotionalen Verbundenheit mit ihrem Umfeld, in dem sie so akzeptiert werden, wie sie sind.

Es wäre wenig feinfühlig, ein Kind, das sich gerne draußen bewegt, ständig an den Basteltisch zwingen zu wollen, einem Kind, das sich in der Gesellschaft von andern

³³ Hoffmann Cooper & Powell, 2017

³⁴ Beckh, Berkic & Mayer 2018

Kindern am wohlsten fühlt, vorzuhalten, dass es sich nie alleine beschäftigen kann, oder ein schüchternes Kind, das in neuen Situationen zunächst gerne im Hintergrund ist, ständig zu ermutigen, sich doch aktiv zu beteiligen. Durch solche (häufig gut gemeinten) Versuche entsteht bei Kindern in dem Alter nur allzu leicht das Gefühl, dass sie so wie sie sind, nicht in Ordnung sind, und sie fangen an, sich für ihre Gefühle, Wünsche und Bedürfnisse zu schämen, was die Entwicklung eines stabilen Selbst- und Identitätsgefühls erheblich beeinträchtigen kann.³⁵

Für die meisten Eltern und pädagogische Fachkräfte ist es ein wichtiges Ziel, die Kinder zu prosozialem Verhalten, Kooperationsfähigkeit und Empathie zu erziehen. Damit dies gelingt, ist es wichtig, den Entwicklungsstand der Kinder zu berücksichtigen.

Kleine Kinder sind von ihrem Entwicklungsstand her noch nicht dazu in der Lage, vorausschauend zu handeln und die Perspektive einer anderen Person in ihr Handeln einzubeziehen.

Insbesondere die Fähigkeit zu erkennen, dass die andere Person nicht über das gleiche Wissen verfügt wie man selbst, entwickelt sich erst um das vierte Lebensjahr, wie die Forschung zur „Theorie of Mind“ (zu Deutsch etwa: Das Denken über das Denken anderer) deutlich macht.³⁶ Damit wird nicht behauptet, dass nicht schon Einjährige zu mitfühlendem und helfendem Verhalten in der Lage sind. Es geht vielmehr um die kognitive Fähigkeit zu erkennen, dass das Verhalten einer anderen Person sich aufgrund ihres unterschiedlichen oder fehlenden Wissens erklären lässt.

Diese Fähigkeiten entwickeln sich erst allmählich zwischen dem dritten und sechsten Lebensjahr. Die egozentrische Sichtweise von Kleinkindern geht dabei einzig und allein auf die noch nicht vorhandenen kognitiven Fähigkeiten zurück und sollte nicht als Fehlverhalten interpretiert werden. Im Gegenteil: Kinder, die die Erfahrung machen, dass ihre Perspektive und Sicht der Welt von anderen wahrgenommen und verstanden werden, lernen früher und besser die Perspektive des anderen zu berücksichtigen, was eine wichtige Voraussetzung für die Entwicklung von Empathie, kooperativem Verhalten und der Fähigkeit, Kompromisse einzugehen, darstellt.

Ergebnissen der Bindungsforschung zu Folge ist ein feinfühligere Umgang mit den kindlichen Bedürfnissen der beste Weg, eine vertrauensvolle Beziehung zum Kind aufzubauen, aufrechtzuerhalten oder wiederherzustellen, wenn die Beziehung ins

³⁵ Beckh, Berkic & Mayer 2018, Hoffmann Cooper & Powell, 2017

³⁶ Perner, 1991

Ungleichgewicht geraten ist. Es ist also entscheidend zu versuchen, die kindlichen Bedürfnisse aus der Sicht des jeweiligen Kindes zu verstehen. So wird schnell klar, es gibt keine allgemeinen Verhaltensregeln, die für alle Kinder gleichermaßen funktionieren.

3.2 Ziel der Eingewöhnung ist der Aufbau von sicheren Beziehungen

Daher kommt der Eingewöhnung der Kinder in die Kindertageseinrichtung eine so große Bedeutung zu. Ziel einer behutsamen Eingewöhnung ist es, dass das Kind – ausgehend von der sicheren Basis seiner primären Bindungsfigur – die zunächst fremde Umgebung der Kindertageseinrichtung kennen lernen und zu seiner oder seinem Bezugserzieher_in Vertrauen fassen kann³⁷. Ein deutliches Anzeichen von gelungener Eingewöhnung ist, wenn das Kind aktiv bei der pädagogischen Fachkraft Trost sucht und findet³⁸. Auch im Gruppengeschehen kann beobachtet werden, wie sich Kleinkinder in misslichen und belastenden Situationen ihren Betreuungspersonen zuwenden, um sich trösten zu lassen und Sicherheit zu gewinnen. Diese Beziehungen können als Erzieher_in-Kind-Bindungen gelten. Erzieher_in-Kind-Bindungen sind aber weder durch die Qualität der Eltern-Kind-Bindung festgelegt, noch können sie die Beziehung zu den Eltern ersetzen. Sie scheinen funktionell zunächst auf die Betreuungssituationen in der Krippe beschränkt zu bleiben. Sichere Erzieher_in-Kind-Bindungen entstehen in Kindergruppen, in denen die Gruppenatmosphäre durch ein empathisches Erziehverhalten bestimmt wird, das gruppenbezogen ausgerichtet ist und die Dynamik in der Gruppensituation reguliert. Dieses Erziehverhalten bildet sich insbesondere in kleinen und stabilen Gruppen aus³⁹.

Um das kindliche Gefühl von Sicherheit und Vertrauen weiter zu stärken, kommt es über die Eingewöhnungsphase hinaus auf gelingende Erzieher_in-Kind-Interaktionen an. Entscheidend ist hierbei, dass die Fachkraft die Bedürfnisse des Kindes erkennt und angemessen darauf reagiert.

Im gemeinsamen Alltag und Gruppengeschehen kann man gute Interaktionen daran erkennen, dass die Fachkraft

- mit den Kindern liebevoll und emotional zugewandt kommuniziert;
- die meiste Zeit körperlich und emotional verfügbar ist und den Kindern so Sicherheit vermittelt;

³⁷ Becker-Stoll, Niesel & Wertfein, 2014

³⁸ Ahnert; Pinquart & Lamb, 2006; Ahnert, 2007

³⁹ Ahnert 2006; Ahnert 2007, Ahnert et al., 2012

- die Kinder in herausfordernden Situationen darin unterstützt, ihre Emotionen zu regulieren;
- die Kinder darin unterstützt und ermutigt, Neues zu entdecken und Herausforderungen zu bewältigen;
- „Hilfe zur Selbsthilfe“ leistet und die Autonomie der Kinder unterstützt, wenn diese an ihre Grenzen stoßen, ohne ihnen die Lösung abzunehmen⁴⁰.

Gelingende Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern sind von einem hohen Grad an Abgestimmtheit geprägt. Für die Abstimmung im Sinne einer „professionellen Responsivität“ ist es entscheidend, die aktuelle Gefühlslage des Kindes, seinen Entwicklungsstand, eine eventuell vorliegende Behinderung, sein Geschlecht und seine Kultur zu berücksichtigen⁴¹.

Um das eigene Verhalten auf die emotionalen Äußerungen des Kindes anzupassen, ist eine genaue Beobachtung der kindlichen Reaktionen erforderlich. Bei Säuglingen und Kindern, die (noch) keine Worte benutzen, erfährt die Fachkraft aus der Mimik, Gestik und Körperhaltung, wie sie sich fühlen. Entscheidend sind die aufmerksame Zugewandtheit und eine „zuhörende“ Haltung. Gute Interaktionen berücksichtigen den aktuellen Entwicklungsstand und die Fähigkeiten des Kindes. Entwicklungsangemessen sind sie dann, wenn sie die Zone nächster Entwicklung anregen. Das Kind wird durch die Unterstützung des Erwachsenen dazu befähigt, etwas zu tun, das es zuvor noch nicht getan hat⁴².

⁴⁰ Lorber & Hanf, 2013

⁴¹ Gutknecht, 2012

⁴² Vygotsky, 1978; Becker-Stoll, Niesel & Wertfein, 2014

4 Die Bedeutung von emotional sicheren Erzieher_in-Kind-Beziehungen für die kindliche Entwicklung

Bereits in den 1980er Jahren konnte nachgewiesen werden, dass Kinder in Kindertageseinrichtungen gegenüber ihren Bezugserzieherinnen Bindungen eingehen und bei ihnen Nähe und Sicherheit in emotionale belastenden Situationen, ähnlich wie bei ihren Eltern suchen, und die Erzieher_in als Sicherheitsbasis nutzen⁴³. Andere Studien zeigten allerdings auch, dass die Betreuung mehrerer Kinder in einem Gruppenkontext die pädagogische Fachkraft vor besondere Herausforderungen stellt, da sie die Bedürfnisse eines einzelnen Kindes sensitiv beantworten und gleichzeitig mit den Bedürfnissen der Kindergruppe in Einklang bringen muss⁴⁴.

Gelingt es Erzieher_innen, auch im Gruppenkontext vorwiegend feinfühlig auf die Bedürfnisse einzelner Kinder einzugehen, können sichere Erzieher_in-Kind-Bindungen beobachtet werden⁴⁵. Kinder, die sichere Bindungsbeziehungen aufbauen konnten, zeigen eine günstigere Stress- und Verhaltensregulation im den Kita-Alltag⁴⁶, wie, auch langfristig an die Anforderungen des Schulalltages. Dementsprechend kann eine sichere Bindung zur Fachkraft auch maßgeblich zum Schulerfolg von Kindern und deren Bildungskarriere beitragen⁴⁷.

Dennoch hängt die Bindung zur oder zum Erzieher_in 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 können⁴⁸.

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 Erzieher_innen sichere Bindungsbeziehungen aufbauen können. Erstaunlicherweise war die Erzieher_in-Kind-Bindung im Gegensatz zur Eltern-Kind-Bindung bei den sozial benachteiligten Kindern sogar von höherer Bindungssicherheit gekennzeichnet. Das unterstützt die Tatsache, dass sich die Bindung zur Fachkraft unbeeinflusst von der Qualität der Mutter-Kind-Bindung entwickelt⁴⁹, sogar wenn diese von starken

⁴³ Cummings 1980

⁴⁴ Ahnert, Pinquart und Lamb, 2006; Eckstein-Madry & Ahnert, 2016

⁴⁵ Ahnert, Pinquart & Lamb, 2006

⁴⁶ Ahnert & Eckstein-Madry, 2015

⁴⁷ Ahnert und Harwardt, 2008; Ahnert et al., 2012

⁴⁸ vgl. Ritchie & Howes, 2003

⁴⁹ Ahnert, Pinquart & Lamb, 2006

Bindungsunsicherheiten geprägt ist. Dabei wurde deutlich, dass die positiven Bindungserfahrungen der sozial benachteiligten Kinder mit ihren Erzieher_innen auch mit besserer Verhaltensanpassung einhergingen: Waren sie zur pädagogischen Fachkraft sicher gebunden, zeigten sie geringeres Aggressionsverhalten und eine erhöhte Aufmerksamkeit. Konnten die Kinder keine sichere Bindung aufbauen, zeigten sie eine schlechtere Verhaltensregulation⁵⁰. Wie auch Watamura und Kollegen (2011) am Beispiel der sozial-emotionalen Entwicklung gezeigt haben, verdeutlichen die Ergebnisse zur Verhaltensanpassung erneut, wie abhängig die Entwicklungskonsequenzen der sozial benachteiligten Kinder von qualitativ hochwertig gestalteter Betreuung sind.

Die Befunde von Eckstein-Madry und Ahnert (2016), dass sogar Kinder mit sehr dysfunktionalen Beziehungserfahrungen in der Familie, zu ihren Bezugserzieher_innen sichere Bindungsbeziehungen aufbauen können, und diese ihnen helfen, ihre Verhaltensregulation zu verbessern, sind insofern erstaunlich, weil die Zusammenarbeit mit Kindern im Kita-Alltag dann besonders herausfordernd ist, wenn diese wenig soziale und emotionale Kompetenzen mitbringen⁵¹. Kinder aus belasteten Familien zeigen häufig Verhaltensprobleme, die auf geringe soziale und emotionale Kompetenzen hinweisen⁵² das gilt insbesondere für Kinder, die mehreren Risiken ausgesetzt sind⁵³. Damit wird auch deutlich, dass die Bildungsbegleitung von Kindern, die vielen Risiken im familiären Umfeld ausgesetzt sind, sehr hohe soziale und emotionale Kompetenzen bei den Lehrenden und Erziehenden voraussetzt.

4.1 Frühe Interaktionserfahrungen wirken sich auf Gehirnentwicklung, Emotionsregulation und Stressbewältigung aus

Kinder kommen immer jünger und für immer mehr Stunden pro Tag und Woche in Kindertageseinrichtungen. Laut statistischem Bundesamt (2012) hat sich die Zahl der Kinder, die eine durchgehende Betreuungszeit von mehr als sieben Stunden pro Betreuungstag haben, in den vergangenen Jahren weiter erhöht. Die sogenannte „Ganztagsquote“, das heißt der Anteil der Kinder mit mehr als sieben Stunden Betreuung pro Tag an allen Kindern der jeweiligen Altersgruppe, liegt bei den unter Dreijährigen jedoch nach wie vor weit unter der Quote der Drei bis Fünfjährigen. So wurde im März 2012 bundesweit mehr als jedes siebte Kind (14,6%) unter drei Jahren mehr als sieben Stunden in einer Tageseinrichtung oder in Kindertagespflege betreut.

⁵⁰ Eckstein-Madry & Ahnert, 2016

⁵¹ Fröhlich-Gildhoff et al., 2013; Salisch & Kraft, 2010)

⁵² Schreyer & Petermann, 2010)

⁵³ Robert-Koch Institut KiGGS Studie 2008, S.88f)

Gegenüber 2007 bedeutet dies eine Verdoppelung (2007: 7,3 %). Damit kommt dem pädagogischen Personal in Kindertageseinrichtungen eine große Bedeutung als Bezugsperson für die ihnen anvertrauten Kinder zu, da das Wohlergehen der Kinder in der Einrichtung von der Fähigkeit und Bereitschaft der Erzieherinnen abhängt, über Beziehungs- und Interaktionsqualität die Emotionsregulation und Stressbewältigung der Kinder tagtäglich aufs Neue zu unterstützen und zu begleiten.

Die Erkenntnisse aus der Neurobiologie und Gehirnforschung zeigen, wie sich frühe Interaktionserfahrungen mit den primären Bezugspersonen auf die Entwicklung im kindlichen Gehirn auswirken. Das menschliche Gehirn erfährt in den ersten Lebensjahren nicht nur ein enormes Wachstum, sondern auch eine starke Verdichtung der neuronalen Netzwerke. Bei dem Säugling sind insbesondere die Areale im Gehirn, in denen die starken Gefühle wie Wut, Furcht oder Trennungsangst entstehen, noch wenig mit den Gebieten im Gehirn verbunden, die helfen, diese Gefühle zu regulieren. Damit neue Verbindungen zwischen verschiedenen Gehirnarealen entstehen können, müssen bestimmte Stellen im Gehirn gleichzeitig stimuliert werden, denn nur das gleichzeitige Aktivieren von verschiedenen Nervenzellen führt zu bleibenden Strukturveränderungen, also zu neuen und bleibenden Verbindungen⁵⁴.

Hier spielt die feinfühlig Interaktion der Bezugsperson mit dem Kind eine entscheidende Rolle. Denn nur durch die Interaktion mit den vertrauten Bezugspersonen werden die wichtigen Areale im Gehirn des Kindes so aktiviert, dass neue Vernetzungen entstehen können. Ganz besonders gilt dies für die Vernetzungen zwischen den Gehirnarealen, in denen Gefühle entstehen und denen, wo diese Gefühle reguliert werden. Dies erklärt auch, warum „Baby-TV“ oder „Baby-Einstein-Videos“, die Anfang der 2000 Jahre vermarktet wurden, um neuronale Zeitfenster bei der Gehirnentwicklung von Säuglingen und Kleinkindern zu nutzen und somit eine kognitive Förderung versprochen, nicht nur wirkungslos, sondern deren Nutzung sich auf die kognitive und insbesondere Sprachentwicklung der Kleinkinder nachweislich negativ auswirkte⁵⁵.

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 für ihre Kinder, indem sie ihnen helfen, ihre Gefühle zu regulieren. In ihrer Entwicklung zeigen Kinder eine zunehmend selbstständige Regulation ihrer Gefühle. Sie wenden dabei die

⁵⁴ Braun et al., 2002)

⁵⁵ Zimmermann, Christakis & Meltzoff, 2007)

Emotionsregulationsmuster an, die sie in der Interaktion mit ihren Bezugspersonen gelernt 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“.

Das ist die wichtigste Funktion von Bindungsbeziehungen und zugleich Kennzeichen für sichere Bindungsbeziehungen, wenn Kinder bei ihrer Bezugsperson immer dann Zuwendung, Trost und Unterstützung erfahren, wenn sie selber (emotional) an ihre Grenzen stoßen⁵⁶.

4.2 Beziehungs- und Interaktionsqualität wirkt sich auf die Entwicklung von Kindern 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 bestätigen⁵⁷. 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 waren⁵⁸. 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 vorbeugen⁵⁹. Erfahren diese Kinder dagegen auch in der außerfamiliären Betreuung eine niedrige Qualität, so wirkt sich dies zusätzlich negativ auf ihre Entwicklung aus⁶⁰.

Aufgrund der emotionsregulierenden Funktion von Bindungen ist davon auszugehen, dass eine sichere Erzieher_in-Kind-Bindung auch Einfluss auf die kindliche

⁵⁶ Grossmann & Grossmann, 2012; Zimmermann, 2000; Becker-Stoll, 2013

⁵⁷ z.B. Burchinal et al., 2008

⁵⁸ Belsky, 2009; McCartney et al., 2010

⁵⁹ vgl. Eckstein-Madry & Ahnert, 2016

⁶⁰ Watamura et al., 2011

Stressregulation haben muss. Bisher haben sich nur wenige Studien mit diesem Einfluss auseinandergesetzt. Schätzen die Erzieher_innen die Bindungssicherheit der Kinder zu sich selbst ein, kann einen positiven Effekt auf die Stressregulation des Kindes gezeigt werden, wenn die Fachkraft sich dem Kind nah fühlte⁶¹. Ähnliche Effekte konnten auch für warme und harmonische Lehrkraft-Schüler-Beziehungen nachgewiesen werden, die mit besserer Stressregulation bei den Schulanfängern einhergingen⁶².

In der bereits zitierten Untersuchung von Eckstein-Madry und Ahnert (2016) wurde bei den Kindern aus sozial benachteiligten Familien nicht nur die Bindungsbeziehung zur Mutter und später zur oder zum Erzieher_in erhoben und mit einer Kontrollgruppe von Kindern aus Mittelschichtsfamilien verglichen, sondern auch die Stressregulation im Übergang in die Kindertageseinrichtung. Dabei wurde die Wirkung der Erzieher_in-Kind-Bindung auf die alltägliche Stressregulation von Kindern, die am Wochenanfang und -ende auf der Basis von Cortisol-Tagesprofilen (am Montag, Freitag und Sonntag einer Woche) analysiert wurde. Die Kinder aus sozial benachteiligten Familien zeigten dabei im Vergleich zu einer Kontrollgruppe prinzipiell höhere Cortisolwerte und gleichzeitig flachere Cortisol-Tagesprofile. Wie in früheren Studien bestätigen diese Ergebnisse die eingeschränkte Fähigkeit zur Regulierung des Stresses bei sozial benachteiligten Kindern, wobei das Stresssystem durch die aversiven, familiären Erfahrungen dauerhaft alarmiert zu sein scheint, was das tagtägliche Herabregulieren des erlebten Stresses erschwert⁶³. Umso erstaunlicher ist es, dass in der Untersuchung von Eckstein-Madry und Ahnert (2016) eine höhere Bindungssicherheit zur pädagogischen Fachkraft mit einer besseren Stressregulation des Kindes am Freitag assoziiert war. Offenbar gelang es diesen Erzieher_innen, ihre Bezugskinder in alltäglichen Herausforderungen effektiv zu unterstützen. Von dieser feinfühligem Begleitung können insbesondere Kinder aus sozial benachteiligten Familien profitieren, da sie mit einer verbesserten Stressregulation ihren ohnehin erhöhten Tagesprofilen zumindest am Ende der Woche entgegenwirken können⁶⁴. Aber auch Vierjährige, die in ihren Familien viel Zuwendung und Anregung erfahren, profitieren in ihrer sozialen, kommunikativen und kognitiven Entwicklung zusätzlich von einer positiven Beziehung zu ihrer Bezugserzieherin (Einschätzung der Beziehungsqualität zum Zielkind durch die Erzieherin). Der Einfluss einer positiven Erzieher_in-Kind-Beziehung auf die Entwicklung aller Jungen und insbesondere auf

⁶¹ Badanes, Dmitrieva und Watamura, 2012

⁶² Ahnert et. al., 2012

⁶³ vgl. Flinn, 2006; Lupien, King, Meaney & McEwen, 2001; Saridjan et al., 2010

⁶⁴ (Eckstein-Madry & Ahnert, 2016)

Jungen mit Migrationshintergrund war in dieser Studie allerdings noch deutlich höher⁶⁵.

⁶⁵ Mayer, Beckh, Berkich & Becker-Stoll, 2013

4.3 Soziale und emotionale Kompetenzen als Voraussetzung für pädagogische Qualität

Aktuelle Forschungen zur Beziehungsqualität (wie die Erzieher_innen ihre Beziehung zu einem bestimmten Kind wahrnehmen), Bindungsqualität (Beobachtungen des kindlichen Bindungsverhaltens gegenüber seiner Bezugsperson) und zur Interaktionsqualität zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern (wissenschaftlich beobachtet und nach bestimmten Dimensionen ausgewertet) zeigen deutlich, dass die Qualität dieser Beziehungs-, Bindungs- und Interaktionserfahrung darüber entscheidet, ob der Besuch einer Kindertageseinrichtung für das Wohlergehen, die Entwicklung und Bildung der Kinder förderlich ist oder nicht⁶⁶.

Insbesondere der Aspekt der emotionalen Unterstützung ist für Kinder von größter Bedeutung sowohl für die Entwicklung sozialer als auch kognitiver Kompetenzen⁶⁷.

Grundlegend wichtig für das Gelingen von Beziehungs- und Interaktionsqualität scheint also die Kompetenz der Fachkraft zu sein, Interaktionen individuell abgestimmt auf das einzelne Kind zu gestalten, ohne dabei das Gruppengeschehen aus dem Auge zu verlieren⁶⁸. Somit sind Voraussetzungen für gelingende Bildungsprozesse: eine hohe individuelle Beziehungsqualität⁶⁹ und professionelle Responsivität und feinfühlig emotionale Unterstützung⁷⁰ sowie eine gute Organisation der Lernsituation⁷¹. Eine gute Organisation der Lernsituation hilft nicht nur Kindern, sich zu orientieren und selbstwirksam und aktiv am Geschehen teilzunehmen, sondern trägt auch entscheidend zur Stressreduktion im Erleben der pädagogischen Fachkräften bei, was wiederum Voraussetzung für eine feinfühlig, Kind- und gruppenbezogene Interaktion ist⁷².

Ob Erzieher_innen über diese sozialen und emotionalen Regulationskompetenzen verfügen oder nicht, entscheidet nicht nur über das Wohlergehen der ihr anvertrauten Kinder in der Kindertageseinrichtung, sondern auch über deren weitere Entwicklung⁷³.

⁶⁶ Mashburn et al., 2008; Burchinal, Kainz & Cai, 2011; Mayer, Beckh, Berkic & Becker-Stoll, 2013; Ahnert & Eckstein-Madry, 2015

⁶⁷ vgl. z.B. Pianta, 2017; Wirts, Wertfein & Wildgruber, 2017

⁶⁸ Ahnert, 2006, 2007, 2010; Becker-Stoll, Niesel & Wertfein, 2014

⁶⁹ Birch & Ladd, 1998; Howes, 2000a,b)

⁷⁰ Whitebook, Howes & Phillips, 1990; Gutknecht, 2012, Ahnert & Eckstein-Madry, 2015; Pianta 2017

⁷¹ Hamre & Pianta, 2007; Siraj-Blatchford et al. 2002; Wirts, Wertfein & Wildgruber 2017)

⁷² Becker-Stoll, Niesel, & Wertfein, 2014

⁷³ Ahnert 2010, Ahnert & Harwardt, 2008; Ahnert et al., 2012

Die Forschung zum sozial-emotionalen Lernen zeigt eindrücklich, dass soziale und emotionale Kompetenzen mit die wichtigsten Voraussetzungen für einen erfolgreichen Bildungs- und Lebensverlauf sind⁷⁴.

Die Bedeutung der emotionalen und sozialen Kompetenzen der Lehrenden und Lernenden für die weitere Bildungsentwicklung muss in den Mittelpunkt der Diskussion um Qualität in der Frühpädagogik gestellt werden.

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 Kinder⁷⁵.

Im *Handbook of Social and Emotional Learning*, das Ende 2015 von Durlak, Domitrovich, Weissberg und Gullotta herausgegeben wurde, wird nach fast 20 Jahren Forschung dargelegt, warum diese soziale und emotionale Regulationskompetenz der pädagogischen Fachkräfte 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.

4.4 Definition von sozial-emotionalem Lernen (SEL)

Sozial- emotionales Lernen (SEL) wird als Prozess definiert, 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 interagieren⁷⁶.

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

⁷⁴ Durlak et al., 2015

⁷⁵ Durlak, Domitrovich, Weissberg & Gullotta, 2015

⁷⁶ Elias et al. (1997)

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 wird. Effektive Programme zum sozial- emotionalen Lernen beinhalten entsprechende Umsetzungen in den Kindergruppen, in der gesamten Einrichtung- Organisation, unter Einbezug der Familien, der Kinder und des Sozialraumes⁷⁷.

Wird **sozial- emotionales Lernen** effektiv in Bildungseinrichtungen auf allen Ebenen umgesetzt, dann können nach Durlak und Kollegen (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 awareness)
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 aufrecht zu erhalten, und sich gemäß sozialen Normen zu verhalten. Beziehungskompetenz beinhaltet die Fähigkeiten zur klaren

⁷⁷ Durlak et al. 2011, Brackett, Rivers und Salovey 2011; Durlak, Domitrovich, Weissberg & Gullotta, 2015)

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 können⁷⁸.

4.5 Umsetzung von sozial-emotionalem Lernen in Bildungseinrichtungen

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 anzuwenden⁷⁹.

Pädagogische Fachkräfte können natürlich 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. Erzieher_in-Kind Interaktionen unterstützen das sozial-emotionale Lernen dann, wenn sie zu positiven Erzieher_in-Kind-Beziehungen führen, Fachkräften ermöglichen, sozio-emotionale Kompetenzen vorzuleben und wenn sie die aktive Teilhabe der Kinder fördern. Verhaltensweisen der Fachkräfte, die Kindern emotionale Unterstützung zukommen lassen, ermöglichen es Kindern, ihre Bedürfnisse zu äußern, Autonomie zu erfahren und sich kompetent zu erleben – was

⁷⁸ Brackett, Rivers & Salovey 2011; Durlak et al. 2011; Weissberg, Durlak, Domitrovich & Gullotta, 2015

⁷⁹ Williford & Sanger Wolcott, 2015

jeweils zu Wohlbefinden, besserer Teilhabe und Kompetenzentwicklung bei den Kindern führt⁸⁰.

Leitungen von Kindertageseinrichtungen (sowie 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/ Schüler_innen. Dafür müssen gemeinsam klare Verhaltensregeln, Werte und Ziele sowohl für Kinder / Schüler_innen, als auch für das pädagogische und nichtpädagogische Personal entwickelt werden und Teams gebildet werden, die sich für die Weiterentwicklung des (Schul-)Klimas engagieren⁸¹.

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_innen 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 haben, 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 Metanalyse, dass eine Teilnahme an SEL-Programmen bei den Kindern mit im Durchschnitt um 11% besseren Schulleistungen, einherging⁸². Diese Ergebnisse zeigen, dass es nicht darum geht, soziale und emotionale Regulationskompetenzen gegen kognitive Kompetenzen auszuspielen, sondern zu kennen, 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 vom Kindern und Heranwachsenden wirklich angenommen werden, wenn sie in funktionierenden Beziehungen eingebettet sind, die mit denen bestehen, die dem Kind Bildung vermitteln wollen.

⁸⁰ vgl. auch Bierman & Motamedi, 2015; Eckstein-Madry & Ahnert, 2016

⁸¹ Patti, Senge, Madrazo & Stern, 2015

⁸² Durlak, et al. 2011

5 Literatur

Ahnert, L. (2006). Anfänge der frühen Bildungskarriere. Frühe Kindheit: die ersten sechs Jahre (6), 18–23.

Ahnert, L. (2007a). Inanspruchnahme öffentlicher Kinderbetreuung. In: M. Hasselhorn/W. Schneider (Hrsg.). Handbuch der Psychologie, Bd. Entwicklungspsychologie (S. 479–488). Bern: Hogrefe.

Ahnert, L. (2007b). Von der Mutter-Kind- zur Erzieherinnen-Kind-Bindung. In: F. Becker-Stoll/M. R. Textor (Hrsg.). Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Zentrum von Bildung und Erziehung (S. 31–41). Berlin/Düsseldorf/Mannheim: Cornelsen Scriptor.

Ahnert, L. (2010). Wie viel Mutter braucht das Kind? Bindung – Bildung – Betreuung: öffentlich und privat. Heidelberg: Spektrum.

Ahnert, L., & Eckstein-Madry, T. (2015). Entwicklungskonsequenzen außerfamiliärer Tagesbetreuung für Kinder von 0-3 Jahren. In: O. Kapella (Hrsg.). Betreuung, Bildung und Erziehung im Kindesalter. Eine Literaturanalyse, ÖIF Forschungsbericht Nr. 15/2015 (S. 6–34). Eigenverlag: Wien.

Ahnert, L., & Harwardt, E. (2008). Beziehungserfahrungen der Vorschulzeit und ihre Bedeutung für den Schuleintritt. Empirische Pädagogik, 22, 145–159.

Ahnert, L., Harwardt-Heinecke, E., Kappler G., Eckstein-Madry, T. & Milatz, A. (2012). Student-teacher relationships and classroom climate in first grade: how do they relate to students' stress regulation? Attachment & Human Development, 14, 249–263.

Ahnert, L., Pinquart, M., & Lamb, M. E. (2006). Security of children's relationships with nonparental care providers: A meta-analysis. Child Development, 77, 664–679.

Ahnert, L./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.

Ainsworth, M.D.S. & Bell, S. M. (1974/2003). Die Interaktion zwischen Mutter und Säugling und die Entwicklung von Kompetenz. In K.E. Grossmann & K. Grossmann (Hrsg.). Bindung und menschliche Entwicklung. (S. 217-241). Stuttgart: Klett-Cotta.

Ainsworth, M.D.S. (1974/2003). 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.

Anders, Y. (2013): Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher institutioneller Betreuung und Bildung. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 16, 2, 237–275.

- 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.
- Becker-Stoll, F., & Wertfein, M. (2013). Qualitätsmessung und Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen. In: M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 845-855). Wiesbaden: Springer/VS
- Becker-Stoll, F., Niesel R. & Wertfein, M. (2014). *Handbuch Kinderkrippe. So gelingt Qualität in der Tagesbetreuung*. Freiburg: Herder.
- Beckh, K., Berkic, J. & Mayer, D. (2016). Feinfühligkeit von Eltern und ErzieherInnen. Beziehungen mit Kindern im Alter von 3 bis 6 Jahren gestalten. Verfügbar unter www.ifp.bayern.de
- Beckh, K., Mayer, D., Berkic, J. & Becker-Stoll, F. (2014) Der Einfluss der Einrichtungsqualität auf die sprachliche und sozial-emotionale Entwicklung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. *Frühe Bildung*, 3 (2), 73-81.
- Beckh, K., Mayer, D., Berkic, J. & Becker-Stoll, F. (2013). Qualität in Kindertageseinrichtungen – Ergebnisse der NUBBEK-Studie. *TPS – Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, 9, 2013, 44–48.
- Beckh, K./Mayer, D./Berkic, J./Becker-Stoll, F. (2014). Der Einfluss der Betreuungsqualität auf die sprachliche und sozial-emotionale Entwicklung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. *Frühe Bildung*, 2/2014.
- Belsky, J. (2009). Classroom Composition, Child-Care History and Social Development: Are Child-Care Effects Disappearing or Spreading? *Social Development*, 18, 230–238.
- Bensel, J./Haug-Schnabel, G. (2008) Krippenkinder integrieren. *Betreuung, Bildung und Erziehung der 0–3-Jährigen*. Klein & Groß (1), 7–9.
- Bierman, K. L., & Motamedi, M. (2015). SEL Programs for Preschool Children. In: Durlak, A. , Domitrovich, C. E. , Weissberg, R. P., & Gullotta, T. P. (Eds.), *Handbook of Social and Emotional Learning* (p. 135 - 151). New York: The Guilford Press.
- Birch, S. H. & Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology*, 34 (5), 934–946.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss*. Vol. 1: Attachment. London: Hogarth Press and Institute of Psycho-Analysis (deutsch: Bindung. München: Kindler, 1975).
- Bowlby, J. (1987/2003) Bindung. In K.E. Grossmann & K. Grossmann (Hrsg.). *Bindung und menschliche Entwicklung*. (S. 22-28). Stuttgart: Klett-Cotta.

Bowlby, J. (1988). Developmental psychiatry comes of age. *American Journal of Psychiatry*, 145, 1-10.

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.

Braun, A.K., Bock, J., Gruss, M., Helmeke, C. Ovtcharoff, W. Schnabel, R. Ziabreva, I. & Poeggel, G. (2002): Frühe emotionale Erfahrungen und ihre Relevanz für die Entstehung und Therapie psychischer Erkrankungen. In: B. Strauß, A. Buchheim, H. Kächele, (Hrsg.), *Klinische Bindungsforschung – Methoden und Konzepte*. (S. 121-128) Schattauer: Stuttgart.

Burchinal, M., Howes, C., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., & Barbarin, O. (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.

Cummings, E. M. (1980). Caregiver stability and daycare. *Developmental Psychology*, 16, 31-37.

Deci, E. L./Ryan, R. M. (1995). Human autonomy: The basis for true self-esteem. In: M. Kernis (Hrsg.) (1995). *Efficacy, agency, and self-esteem* (S. 31-49). New York: Plenum.

Deci, E. L./Ryan, R.M. (1992). The initiation and regulation of intrinsically motivated learning and achievement. In: Boggiano, A. K./Pittman, T. S. (Hrsg.) (1992). *Achievement and motivation: a social-developmental Perspective* (S. 9-36). Cambridge: Cambridge University Press.

Durlak, A. , Domitrovich, C. E. , Weissberg, R. P. & Gullotta, T. P. (2015) *Handbook of Social and Emotional Learning* . Ney York: 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.

Eckstein-Madry, T., & Ahnert, L. (2016). Kinder aus sozial benachteiligten Familien: Wie Bindungsdefizite und Verhaltensauffälligkeiten durch KiTa-Betreuung beeinflusst werden. *Familiendynamik*, 4, 304-311.

Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, Ks 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.

Flinn, M. V. (2006). Evolution and ontogeny of stress response to social challenges in the human child. *Developmental Review*, 26, 138–174.

Fröhlich-Gildhoff, K., Lorenz F. L., Tinius, C., Sippel, M. (2013). Überblicksstudie zur pädagogischen Arbeit mit Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten in Kindertageseinrichtungen, *Frühe Bildung*, 2, 59-71.

Grossmann, K. & Grossmann, K.E. (2012). Bindung – das Gefüge psychischer Sicherheit. Stuttgart: Klett-Cotta.

Gutknecht, D. (2012). Bildung in der Kinderkrippe. Wege zur Professionellen Responsivität. Stuttgart: Kohlhammer.

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.

Hamre, B. K./Pianta, R. C. (2007): Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms. In: R.C. Pianta/J.C. Martha/K.L. Snow (Hrsg.), *School Readiness and the Transition to Kindergarten in the Era of Accountability* (S. 49-84). Baltimore: Brookes.

Hoffmann Cooper & Powell, 2017

Howes, C. (2000a). Social-emotional Classroom Climate in Child Care, Child-Teacher Relationships and Children's Second Grade Peer Relations. *Social Development*, 9 (2), 191–204.

Howes, C. (2000b). Social development, family, and attachment relationships of infants and toddlers. In: D. Cryer/T. Harms (Hrsg.). *Infants and toddlers in out-of-home care* (S. 87–223). Baltimore: Paul H. Brooks.

Howes, C. (2000b). Social development, family, and attachment relationships of infants and toddlers. In: D. Cryer & T. Harms (Hrsg.). *Infants and toddlers in out-of-home care* (p. 187–223). Baltimore: Paul H. Brooks.

Howes, C./Hamilton, C. E./Matheson, C. C. (1994): Children's Relationships with Peers: Differential Associations with Aspects of the Teacher-Child Relationship. *Child Development*, 65 (1), 253-263.

Kuhl, J., Müller-Using, S., Solzbacher, C. & Warnecke, W. (2011). Bildung braucht Beziehung. Herder: Freiburg im Breisgau.

Lorber, K., & Hanf, J. (2013). Beziehungsdidaktik in der Krippe. In: N. Neuß (Hrsg.). *Grundwissen Didaktik für Krippe und Kindergarten* (112–123). Berlin: Cornelsen.

- Lupien, S. J., King, S., Meaney, M. J., & McEwen, B. S. (2001). Can poverty get under your skin? Basal cortisol levels and cognitive function in children from low and high socioeconomic status. *Development and Psychopathology*, 13, 653-676.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O., Bryant, D., et al. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79(3), 732-749.
- 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.
- Mayer, D., Beckh, K., Berkic, J. & Becker-Stoll, F. (2013). Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK) - Ergebnisbericht der Untersuchung in Bayern (IFP-Projektbericht 25/2013). München: Staatsinstitut für Frühpädagogik
- McCartney, K. (1984): The effect of quality day care environment upon children's language development. *Developmental Psychology*, 20, 244-260.
- McCartney, K., Burchinal, M., Clarke-Stewart, A, Bub K. L., Owen M. T. & Belsky J. (2010). Testing a series of causal propositions relating time in child care to children's externalizing behaviour. *Developmental Psychology*, 46, 1-17.
- O'Connor, E./McCartney, K. (2007): Examining teacher-child relationships and achievement as part of an ecological model of development. *American Educational Research Journal*, 44, 340-369.
- 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 (Eds.), *Handbook of Social and Emotional Learning* (p. 244-259). New York: The Guilford Press.
- Perner, J. (1991). *Learning, development, and conceptual change. Understanding the representational mind*. Cambridge, MA, US: The MIT Press.
- Pianta, R. C. & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, Measurement, and Improvement of Classroom Processes: Standardized Observation Can Leverage Capacity. *Educational Researcher*, 38, 109-119.
- Pianta, R. C. (2017). Beobachtung und Weiterentwicklung der Fachkraft-Kind-Interaktionen in der Frühpädagogik. In M. Wertfein, A. Wildgruber, C. Wirts & F. Becker-Stoll (Hrsg.), *Interaktionen in Kindertageseinrichtungen* (S. 22-34). Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht.

Pianta, R. C./LaParo, K. M./Hamre, B. K. (2008): The Classroom Assessment Scoring System. Manual, pre-K. Baltimore: Brookes.

Ritchie, S., & Howes, C. (2003). Program practices, caregiver stability, and child-caregiver relationships. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24, 497-516.

Robert-Koch Institut. (2008). KiGGS Studie: Zugriff am 12.6.2016 www.kiggs.de

Saridjan, N. S., Huizink, A. C., Koetsier, J. A., Jaddoe, V. W., Mackenbach, J. P., Hofman, A., Tiemeier, H. (2010). Do social disadvantage and early family adversity affect the diurnal cortisol rhythm in infants? The Generation R Study. *Hormones and Behavior*, 57, 247-254.

Schreyer, I. & Petermann, U. (2010). Verhaltensauffälligkeiten und Lebensqualität bei Kindern im Vorschulalter und deren Mütter. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 18, 119-129.

Siraj-Blatchford, I. (2007). Effektive Bildungsprozesse: Lehren in der frühen Kindheit. In: F. Becker-Stoll/M. R. Textor (Hrsg.). *Die Erzieherin-Kind-Beziehung*. Zentrum von Bildung und Erziehung (S. 97-114). Berlin, Düsseldorf/Mannheim: Cornelsen Scriptor.

Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R., & Bell, D. (2002). Researching Effective Paedagogy in the Early Years: DfES Research Report 356: Zugriff am 12.03.2014 <http://www.327matters.org/Docs/RR356.pdf>

Spilt, J. L., Hughes, J. N, Wu, J., & Kwok, O. (2012). Child development, dynamics of teacher-student relationships. *Child Development*, 83 (4), 1180-1195.

Spitz, R. A. (1945). Hospitalism. *Psychoanalytic Study of the Child*, 1, 53-74.

Statistisches Bundesamt (2012), *Kindertagesbetreuung in Deutschland, 2012*.

Statistisches Bundesamt, Wiesbaden. (2012). *Kindertagesbetreuung in Deutschland 2012*: Zugriff am 27.06.2017 www.destatis.de/publikationen

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes.*, 14. Ausgabe, Harvard: University Press.

Watanura, S.E., Phillips D.A., Morrissey, T.W., McCartney, K. & Bub, K.,(2011). Double jeopardy: poorer social-emotional outcomes for children in the NICHD SECCYD experiencing home and child-care environments that confer risk. *Child Development*, 82 (1), 48-65.

Werner, E. E. & Smith, R. S. (2001). *Journeys from childhood to midlife: Risk, resilience and recovery*. New York: Cornell University Press.

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 (Eds.), *Handbook of Social and Emotional Learning*. (p. 3 – 9). New York: The Guilford Press.

Whitebook, M./Howes, C./Phillips, D. (1990): *Who cares? Child care teachers and the quality of care in America*. Oakland, California: Child Care Employee Project.

Wirts, C., Wertfein, M. & Wildgruber, A. (2017). Unterstützung kindlicher Kompetenzentwicklungen und ihrer Bedingungen in Kindertageseinrichtungen. In M. Wertfein, A. Wildgruber, C. Wirts & F. Becker-Stoll (Hrsg.), *Interaktionen in Kindertageseinrichtungen* (S. 59-72). Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht.

Zimmerman FJ, Christakis DA, Meltzoff AN. (2007). Associations between media viewing and language development in children under age 2 years. *J Pediatr* 2007; 151: 364–368.

Zimmermann, P. (2000). Bindung, Emotionsregulation und interne Arbeitsmodelle: Die Rolle von Bindungserfahrungen im Risiko-Schutz-Modell. *Frühförderung Interdisziplinär*, 19, 119–129.

Autorenangaben Frau Prof. Dr. Becker-Stoll:

Prof. Dr. Fabienne Becker-Stoll, Dipl.-Psychologin, seit 2006 Leiterin des Staatsinstitutes für Frühpädagogik (IFP). Studium der Psychologie und Pädagogik an der Universität Regensburg. Promotion 1997 bei Klaus Grossmann im Bereich der Bindungsforschung. Anschließend wissenschaftliche Mitarbeit am Max-Planck-Institut für Psychiatrie in München. 2005 Habilitation an der Ludwig-Maximilians-Universität München, seit 2012 APL Professur an der LMU München. Forschungsschwerpunkte: Bindungsentwicklung von der Kindheit bis zum Jugendalter, frühkindliche Bildungsprozesse, Qualitätsbedingungen frühkindlicher Bildung, Erziehung und Betreuung.