



nifbe-Themenheft Nr. 3

Begabung und Beziehung

Susanne Völker / Christina Schwer

Schutzgebühr 3 Euro

Gefördert durch:



Niedersächsisches Ministerium
für Wissenschaft und Kultur

Begabung und Beziehung

Abstract

Die Annahme, dass die Begabungsentwicklung von Kindern ab der Geburt auch von der Qualität ihrer Beziehungen zu wichtigen Bezugspersonen abhängt, ist nicht neu. Dass jedoch fröhpädagogische Fachkräfte und sogar Lehrkräfte in der Grundschule wesentliche Beziehungsfunktionen erfüllen müssen, um die Lernentwicklung von Kindern individuell fördern zu können, wird häufig noch nicht stark genug beachtet. Dieser Text begründet, warum Lernen und Begabungsentfaltung nur auf dem Nährboden emotional bedeutsamer Beziehungen gelingen kann, in denen Kinder sich sicher und geschützt fühlen und sowohl Explorationsunterstützung als auch Lernassistenz erfahren.

Gliederung des Textes:

1. Lernentwicklung und emotionale Beziehungen
2. Emotionale Sicherheit und Begabungsentfaltung
3. Pädagogische Herausforderungen für die emotionale Sicherheit von Kindern
4. Wie entstehen gute Beziehungen zu Kindern?
5. Beziehung, Lernen und Selbstkompetenz
6. Zusammenfassung
7. Besondere Leseempfehlungen
8. Literaturverzeichnis

1. Lernentwicklung und emotionale Beziehungen

In vertrauensvollen Beziehungen zu Eltern, ErzieherInnen und Lehrkräften können Kinder besser kommunizieren und lernen.

Beziehungen sollten 5 Bedürfnisse von Kindern erfüllen:

1. *Zuwendung*
2. *Sicherheit*
3. *Stressreduktion*
4. *Lernassistenz*
5. *Explorationsunterstützung*

Ergebnisse der modernen Hirnforschung haben gezeigt, dass Lernen nur dann auf eine nachhaltige Weise erfolgt, wenn tiefere emotionale Zentren im Gehirn aktiviert werden - und genau dies geschieht vor allem im Kontext persönlich bedeutsamer zwischenmenschlicher Beziehungen (Hüther 2003; 2011; Spitzer 2011). Empirische Studien ergeben zusammenfassend, dass Kinder Erwachsene dann stärker beachten, intensiver von ihnen lernen und effektiver mit ihnen kommunizieren, wenn sie eine vertrauensvolle emotionale Beziehung zu ihnen haben (vgl. Ahnert, Harwardt 2008; Pianta 1999). Je jünger Kinder sind, umso besser können sie vor dem Hintergrund solcher Beziehungen überhaupt Energie und Aufmerksamkeit dem Lernen widmen. Das liegt daran, dass Lernen eine Freiheit von Angst und Unsicherheit voraussetzt, die Kinder, je jünger sie sind, nur bei Anwesenheit vertrauter Bezugspersonen empfinden können.

Familiäre Beziehungen, aber auch ErzieherInnen-Kind-Beziehungen und LehrerInnen-Schüler-Beziehungen erfüllen für das Lernen und die individuelle Entwicklung von Kindern (im Idealfall) mindestens fünf Funktionen: Sie bieten dem Kind Zuwendung, Sicherheit, Stressreduktion, Lernassistenz und Explorationsunterstützung (Booth et al. 2003; vgl. auch Ahnert, Harwardt 2008). Auf der Basis der sicherheitgebenden und stressreduzierenden Beziehungsfunktionen ermöglichen Explorationsunterstützung und Lernassistenz die besondere soziale Einbindung der Lernentwicklung, die für die Aneignung von Kulturwissen und -werten nötig ist (vgl. Drieschner 2011). In pädagogischen Beziehungen verlagern sich mit zunehmendem Alter der Kinder die sicherheitgebenden und stressreduzierenden Funktionen eher in den Hintergrund.

2. Emotionale Sicherheit und Begabungsentfaltung

Angst und Unsicherheit lösen Bindungsverhalten aus, das in einem natürlichen Widerspruch zum Neugier- und Erkundungsverhalten von Kindern steht.

Besonders jüngere Kinder (unter drei Jahren) müssen die Gewissheit haben, jederzeit körperliche Nähe zu einer vertrauten Bezugsperson herstellen zu können, um Schutz und Hilfe bei ihr zu finden, wenn sie sich durch etwas verunsichert fühlen. Das durch Angst und Unsicherheit ausgelöste Suchen nach Nähe - die Bindungsforschung spricht von „Bindungsverhalten“ (vgl. Ainsworth et al. 1978; Bowlby 1969) - ist angeboren und steht in einem natürlichen Widerspruch zum Neugier- und Erkundungsverhalten („Explorationsverhalten“), welches eine wichtige Grundlage für die geistige Entwicklung ist. Die folgende Abbildung stellt diese antagonistische Beziehung dar. Man spricht auch von einer „Bindungs-Explorations-Balance“, die das Kind im Zusammenspiel mit vertrauten Bezugspersonen herstellen muss, um sich positiv entwickeln zu können. Damit das Kind ein Bindungs-Explorations-Gleichgewicht aufrecht-

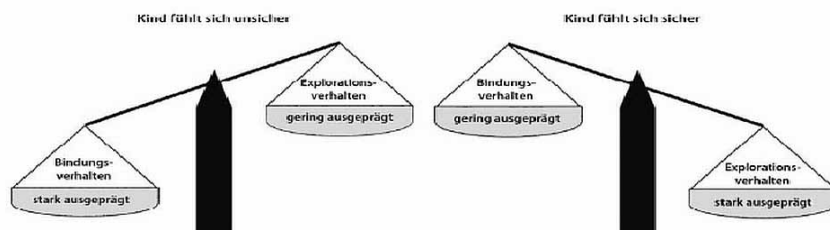


Abbildung: Antagonismus zwischen Bindungs- und Explorationsverhalten eines Kindes (Abbildung aus: Bolten 2009, S. 61)

erhalten kann, müssen „Bindungspersonen“ ihm gewissermaßen als eine „sichere Basis“ („secure base“, Ainsworth et al. 1978) zur Verfügung stehen, von der aus es die Welt erobern kann.

In Abhängigkeit von den Interaktionserfahrungen, die Kinder mit ihren Bezugspersonen ab der Geburt machen, entwickeln sie zu ihnen Bindungsbeziehungen, deren Qualitäten am Ende des ersten Lebensjahres an ihren Reaktionen auf kurze Trennungen erkennbar sind (de Wolff, van Ijzendoorn 1997; Ainsworth et al. 1978). Sogenannte „Bindungsmuster“ (Ainsworth et al. 1978) sind nichts anderes als erfahrungsbasierte, jedoch in diesem Alter noch nicht bewusst repräsentierte Erwartungshaltungen. Kinder mit einer „sicheren Bindung“ zu einer vertrauten Bezugsperson sind sich aufgrund ihrer Erfahrungen mit dieser Person „sicher“, dass sie bei Gefahr alles tun würde, um das Kind zu schützen. Kinder erwerben diese Erwartungshaltung vor allem dadurch, dass ihre Bezugspersonen feinfühlig auf sie eingehen, wenn sie Angst, Unsicherheit oder Unbehagen ausdrücken und körperliche Nähe suchen. Werden Kinder in einer unvertrauten Umgebung durch kurze Trennungen von einer Bezugsperson beunruhigt, zu der sie eine sichere Bindung entwickelt haben, so suchen sie anschließend sofort und direkt den Kontakt zu ihr und werden durch diesen schnell und nachhaltig beruhigt.

Es gibt verschiedene Muster unsicherer oder sogar hoch unsicherer Bindungen, die Kinder zu ihren Bezugspersonen ausbilden können. Liegt eine hochunsichere Bindung vor, so erwartet das Kind irgendeine Form von Gefahr, die von der entsprechenden Bezugsperson ausgeht (Crittenden 1994; Crittenden et al. 2007). Verhaltensweisen, an denen sich sichere, unsichere und hochunsichere Bindungsmuster identifizieren lassen, sind im Rahmen der Bindungsforschung mit Hilfe von Videoanalysen sehr detailliert beschrieben worden (Ainsworth et al. 1978; Crittenden 1994). Empirische Studien haben gezeigt, dass Bindungssicherheit nicht nur für die sozioemotionale sondern auch für die kognitive Entwicklung von Kindern sehr günstig ist (z.B. Arend et al. 1979; Erickson et al. 1985; Main, Cassidy 1988; Suess et al. 1992; Stams et al. 2002). Hoch unsichere Beziehungen haben ausgesprochen negative Auswirkungen auf die Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Kindern (Geddes 2007; Howes, Ritchie 2002; Zulauf-Logoz 2008).

Bindungsmuster, die Kinder in ihrem familiären Kontext entwickeln, bestimmen die Art und Weise ihrer Kontaktaufnahme und Beziehungsgestaltung mit Erwachsenen (und Kindern) außerhalb dieses Kontextes. So zeigen sich z.B. häufig Übereinstimmungen zwischen Bindungsmustern von Kindern mit ihren

Bindungsmuster sind unbewusste Erwartungshaltungen von Kindern, die sich darauf beziehen, wie Bezugspersonen mit ihren Bedürfnissen nach Schutz, Versorgung und Zuwendung umgehen.

Unsichere Bindungsmuster haben negative Auswirkungen auf die Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Kindern.

Studien zeigen, dass benachteiligte Kinder und solche mit unsicheren Bindungsmustern ganz besonders von guten pädagogischen Beziehungen profitieren.

Frühe Bindungserfahrungen werden auf spätere Beziehungen übertragen.

Eltern und mit frühpädagogischen Fachkräften (Ahnert et al. 2006). Auch Bindungsmuster, die Kinder mit ErzieherInnen entwickeln, zeigen eine Tendenz, sich auf weitere pädagogische Beziehungen zu „übertragen“. Man kann diesen Trend zur „Beziehungs-Muster-Reproduktion“ auch noch im Grundschulalter für LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehungen beobachten (Howes et al. 1998; Pianta, Stuhlman 2004). Obwohl Bindungsmuster somit offenbar eine Tendenz zur „sich selbst erfüllenden Prophezeiung“ innewohnt, birgt jede individuelle Beziehung aber auch die Möglichkeit modifizierender und damit musterverändernder Erfahrungen. Einige - z.T. auch groß angelegte - Studien zeigen, dass gerade für KiTa- und Grundschulkindern mit sehr problematischen Verhaltensweisen und / oder schwierigen familiären Bedingungen viel davon abhängt, ob es ErzieherInnen bzw. Lehrkräften gelingt, trotz der negativen Beziehungserwartungen, die diese Kinder mitbringen, eine vertrauensvolle Beziehung zu ihnen aufzubauen. Gelingt das, so verbessern sich die Prognosen ihrer weiteren sozio-emotionalen und akademischen Entwicklung bedeutsam (Burchinal et al. 2002; Hamre, Pianta 2001). Wie es Lehrkräften von Vor- und Grundschulkindern gelingen kann, die negativen Bindungsmuster „schwieriger“ Kinder nicht weiter zu stabilisieren (wozu das Verhalten dieser Kinder herausfordert) sondern positiv zu verändern, beschreiben z.B. Howes & Ritchie sowie Geddes auf der Basis umfangreicher Fallstudien (Geddes 2007; Howes, Ritchie 2002).

3. Pädagogische Herausforderungen für die emotionale Sicherheit von Kindern

Emotionale Unsicherheit geht mit körperlichen Stressreaktionen einher (Kortisol-Reaktionen), die sich ungünstig auf die Gehirnentwicklung auswirken

Bezugspersonen müssen nicht nur körperlich sondern auch mit ihrer Aufmerksamkeit anwesend sein, um kleinen Kindern emotionale Sicherheit zu vermitteln

Wenn Kinder sich in einer Beziehung emotional „sicher“ fühlen, so ist eine wichtige Grundbedingung für Lernen erfüllt, auf die - wie wir erläutert haben - um so sorgfältiger zu achten ist, und die um so schwieriger zu erfüllen ist, je jünger Kinder sind und je unsicherer die Bindungsmuster sind, die sie in ihrem familiären Kontext entwickelt haben. Gelingt es nicht, Kindern in der KiTa oder in der Schule im Rahmen pädagogischer Beziehungen emotionale Sicherheit zu vermitteln, so ist davon auszugehen, dass das die Kinder darin einschränkt, sich ihrer Umwelt mit Lerninteresse zuzuwenden. Die mit emotionaler Unsicherheit einhergehenden Prozesse der körperlichen Stressreaktion haben darüber hinaus - vor allem durch das Stresshormon Kortisol - direkte ungünstige Auswirkungen auf neuronale Prozesse im Gehirn, die mit der Lernentwicklung zusammenhängen (z.B. Hüther 2003).

Kinder unter drei Jahren sind hier besonders gefährdet, da alles Unbekannte in diesem Alter leicht Ängste auslöst, die von existenzieller Qualität sind. Es reicht nicht, dass eine vertraute Bezugsperson physisch anwesend ist, um dem Kind Sicherheit zu vermitteln. Um eine „secure-base“-Funktion zu erfüllen, muss sie ihm darüber hinaus ständig einen Teil ihrer Aufmerksamkeit widmen, um auf Signale der Rückversicherung angemessen reagieren zu können. In

Abhängigkeit von der Anzahl der zu betreuenden Kinder kann das in frühpädagogischen Kontexten in einigen Situationen zu einer schwierigen Aufgabe werden. Die Kortisol-Regulation kann somit gerade im Rahmen einer frühen Fremdbetreuung leicht ungünstig beeinflusst werden (Watamura et al. 2003).

Eine besonders sensible Situation für die emotionale Sicherheit kleiner Kinder stellt der Übergang in eine Fremdbetreuung dar. Den meisten frühpädagogischen Fachkräften ist das Berliner Eingewöhnungsmodell (Laewen et al. 2003) bekannt, das an der Bindungstheorie ausgerichtet ist und durch empirische Forschung weiter abgesichert wurde. Das Modell liefert praktische Richtlinien, die den Aufbau einer Bindungsbeziehung zu einer Bezugsbetreuerin in der kritischen Eingewöhnungsphase in die Kita unterstützen. Es legt besonderen Wert auf die Anwesenheit und Mitarbeit einer vertrauten Bindungsperson über einen individuell unterschiedlich langen Zeitraum, die es dem Kind ermöglicht, die psychologische Funktion der Sicherheitsbasis, die sie erfüllt, auf eine andere Person zu übertragen. Hierfür ist es notwendig, dass das Kind das verbale und nonverbale Beziehungsverhalten zwischen der vertrauten und der noch unvertrauten Bezugsperson beobachten kann und auf eine kongruente Weise vermittelt bekommt, dass seine vertraute Bezugsperson die Übergabe wünscht und dem Kind die Trennung zutraut.

Natürlich ist die emotionale Sicherheit von Kindern nicht nur in den ersten Lebensjahren ein Thema. Es gibt viele Situationen, die auch später heftige und anhaltende Stressreaktionen bei Kindern auslösen können und in denen sie Hilfe und Unterstützung brauchen, um ein Gefühl der emotionalen Sicherheit wieder herstellen zu können. So können z.B. schon im Grundschulalter Leistungsdruck und Leistungsangst ein Ausmaß erreichen, welches das innere Sicherheitsgefühl von Kindern gefährdet. Sobald das formelle Lernen beginnt, werden Kinder erstmals mit der Möglichkeit konfrontiert, vor den Augen anderer zu „versagen“. Es ist durch empirische Studien belegt, dass die Konfrontation mit nicht-lösbaren Aufgaben in einem sozial-evaluativen Kontext sehr starke und lang anhaltende Kortisol-Reaktionen hervorruft (Dickerson, Kemeny 2004). Im Hinblick auf die nachteiligen Auswirkungen, die Stress auf hirnpfysiologische Prozesse hat, die mit der Lernentwicklung im Zusammenhang stehen, sollten Überforderungen im Leistungsbereich und Bewertungen, die das Selbstwertgefühl gefährden, unbedingt im Kontext pädagogischer Beziehungen aufgefangen und letztlich durch eine individuelle Förderung vermieden werden.

Das Berliner Eingewöhnungsmodell liefert Richtlinien, wie der Übergang in eine Fremdbetreuung gelingen kann.

Pädagogische Beziehungen sollten Kinder vor Leistungsdruck und Leistungsangst schützen.



4. Wie entstehen gute Beziehungen zu Kindern?

Ein Kind kann eine gute Beziehung zu einer Bezugsperson entwickeln, wenn sie feinfühlig auf seine Kommunikationen und Verhaltensweisen eingeht.

Wir haben bereits herausgestellt, dass eine Betreuungsperson feinfühlig auf die emotionalen Kommunikationen eines Kindes eingehen muss, damit es Beziehungssicherheit entwickeln kann, und dass dabei die Qualität des Umganges mit Signalen, die Angst, Unbehagen, Unsicherheit oder Stress ausdrücken, ganz besonders wichtig ist. Wenn diese fundamentalen Beziehungsbedürfnisse erfüllt werden, tragen eine möglichst feinfühlig-Explorationsunterstützung und Lernassistenz weiter zu einer guten Beziehung bei. Was „Feinfühligkeit“ im Umgang mit Kindern bedeutet, wurde bereits in den Anfängen der Bindungsforschung von Mary Ainsworth (vgl. Ainsworth et al. 1974) definiert:

Feinfühligkeit im Umgang mit einem Kind beinhaltet, die Signale des Kindes (Ainsworth et al. 1974)

- a) wahrzunehmen,
- b) richtig zu interpretieren,
- c) angemessen darauf zu reagieren,
- d) prompt zu reagieren und
- e) verlässlich zu reagieren.

In Kindergruppen beeinflusst auch der Umgang einer Betreuungsperson mit den anderen Kindern die Beziehungsqualität, die ein individuelles Kind zu ihr entwickelt.

Die Feinfühligkeitsdefinition von Ainsworth entstand vor dem Hintergrund von Beobachtungen der Interaktionen zwischen Müttern und ihren Kindern im ersten Lebensjahr. Sie bezieht sich somit vorrangig auf den Umgang mit kindlichen Bedürfnissen, deren Erfüllung zu gewähren ist. Mit zunehmendem Alter wird aber auch das Setzen von Grenzen zum wichtigen Beziehungsthema zwischen Bezugsperson und Kind. Kinder äußern ihre Bedürfnisse nach Strukturgabe und Regeln sowie nach Konsequenz im Umgang mit dem Einhalten und Überschreiten von Regeln natürlich nicht direkt. Diese Bedürfnisse geraten zudem leicht in einen Widerspruch zu anderen Bedürfnissen und Wünschen, die das Kind gerade hat. Naturgemäß entstehen somit Konflikte mit seinen Bezugspersonen, welche die Entwicklung von Selbststeuerungskompetenzen vorantreiben, z.B. die Fähigkeit, Wunscherfüllungen auf einen späteren Zeitpunkt zu verschieben oder sogar manchmal ganz darauf zu verzichten. Ein sensibler Umgang von Bezugspersonen mit notwendigen Grenzsetzungen spielt nach dem ersten Lebensjahr für die Beziehungsqualität und für die emotionale Sicherheit von Kindern zunehmend eine ebenso wichtige Rolle wie die angemessene Erfüllung von Bedürfnissen und Wünschen.

Wir möchten aufgrund unserer Beobachtungen von Kindern im KiTa-Alltag der ursprünglichen Feinfühligkeitsdefinition noch einen weiteren Aspekt hinzufügen. Sobald Kinder in Gruppen betreut werden, wird die Beziehungsqualität eines individuellen Kindes zur Betreuungsperson sehr wahrscheinlich auch durch ihren Umgang mit den anderen Kindern beeinflusst. Kinder beobachten diesen nämlich sehr genau. Aufgrund von Forschungsergebnissen zum Modell-

lernen (z.B. Bandura 1976) muss man davon ausgehen, dass sie sich während dieser Beobachtung mit den anderen Kindern identifizieren und - je nach dem, wie sich die Betreuungsperson den anderen Kindern gegenüber verhält - stellvertretend beziehungsrelevante Erwartungen ausbilden. Auch die „Gerechtigkeit“ der Zuwendungsverteilungen dürfte die Beziehungsqualität der einzelnen Kinder zu einer Betreuungsperson entscheidend mitbestimmen. Diese Annahmen entsprechen den Ergebnissen einer Meta-Analyse von Studien zur ErzieherInnen-Kind-Beziehung, in der sich zeigte, dass die Bindungsqualität von KiTa-Kindern zu einer Erzieherin unter Umständen (große Kindergruppen) sogar stärker durch ihre gruppenbezogene Feinfühligkeit bestimmt wird, als durch ihre Feinfühligkeit im Umgang mit dem jeweiligen individuellen Kind (Ahnert et al. 2006).

Welche Bedürfnisse von Kindern auf verschiedenen Entwicklungsstufen und in verschiedenen Kontexten durch welche Verhaltensweisen am besten zu erfüllen bzw. durch Grenzssetzungen zu regulieren sind, beschreibt das Feinfühligkeitskonzept nicht. Übertragen auf didaktische Situationen könnte man z.B. unter einer feinfühligem Explorationsunterstützung bzw. Lernassistenz die sensible Anpassung von spielerischen Herausforderungen oder Lernaufgaben an die bereits entwickelten Kompetenzen bzw. an das Lernvermögen eines Kindes verstehen. Eine solche feinfühligem Anpassung würde bewirken, dass das Kind sich weder über- noch unterfordert fühlt und ein Gefühl von Selbstwirksamkeit und Kompetenz im Umgang mit Leistungsthemen entwickelt (vgl. Drieschner 2011; Vygotsky 1987).

Menschen verfügen kulturübergreifend über ein intuitives Wissen im Umgang mit Kindern (vgl. Papousek, Papousek 1987), das ihnen bei aufmerksamer Wahrnehmung die richtigen Handlungsimpulse nahe legt. Automatisch richten sie sich zudem nach den kulturspezifischen, individuellen Erfahrungen aus, die sie selber als Kind mit ihren Bezugspersonen gemacht haben (z.B. Keller 2011; Ainsworth et al. 1974; van Ijzendoorn 1995). Da intuitive Impulse leicht durch falsche oder situativ unpassende Erziehungsvorstellungen oder durch die Auswirkungen ungünstiger erfahrungsabhängiger Beziehungsmuster überlagert und verfälscht werden können, ist es – besonders für pädagogisches Fachpersonal – unerlässlich, gute Kenntnisse über die psychologische Entwicklung von Kindern, über ihre altersabhängigen Bedürfnisse und über angemessene Formen des Umgangs damit zu erwerben. Da kulturelle Einflüsse schon die allerfrühesten Mutter-Kind-Interaktionen prägen und daher von Anfang an die Bedürfnisentwicklung und die Art des Bedürfnisausdruckes von Kindern modulieren, sollten pädagogische Fachkräfte, die multikulturelle Kindergruppen betreuen, auch hier gute Kenntnisse besitzen (Kärtner, Keller 2011).

Eine feinfühligem Lernassistenz beinhaltet die sensible Anpassung von Herausforderungen an die Kompetenzen eines Kindes.

Pädagogische Fachkräfte sollten gute Kenntnisse besitzen über entwicklungsphasenspezifische emotionale Bedürfnisse von Kindern und über kulturelle Besonderheiten der Bedürfnisentwicklung.



5. Beziehung, Lernen und Selbstkompetenz

Kinder nehmen sich Erwachsene eher zum Vorbild und übernehmen ihre Normen und Werte, wenn sie eine nahe und emotional positive Beziehung zu ihnen haben.

Um Begabungen in Leistungen umsetzen zu können, sind Selbststeuerungskompetenzen notwendig.

Selbstkompetenzen entwickeln sich in sozialen Beziehungen, indem Kinder an gut regulierten Interaktionen teilhaben.

Auf der Basis einer sicheren, emotional positiven Beziehung wirken sich basale Mechanismen des informellen und formellen Lernens effektiver aus: So identifizieren sich Kinder um so eher mit Erwachsenen und ahmen sie nach, je intensiver die Beziehung zu ihnen ist (z.B. Bandura 1969). Auch werden soziale Normen und Werte im Kontext emotional naher und affektiv warmer Beziehungen eher von Kindern übernommen (z.B. Rohner 1986).

Nicht nur eine größere Explorations- und Lernfreude und eine nachhaltigere Wirkung der basalen Mechanismen sozialer Beeinflussung resultieren aus einem positiven emotionalen Beziehungsumfeld – es gibt zudem noch ein grundlegendes Entwicklungsprinzip des menschlichen Gehirns, das erklärt, warum soziale Beziehungen und positive Interaktionserfahrungen für die Begabungsentfaltung von Kindern eine so zentrale Rolle spielen:

Um vorhandene Leistungspotenziale oder Begabungen tatsächlich in konkrete Leistungen umzusetzen, sind Selbststeuerungskompetenzen (Selbstkompetenzen) notwendig - wie z.B. die Fähigkeiten, sich selber wahrnehmen, zurückhalten, motivieren oder beruhigen zu können (vgl. Kuhl, Künne, Aufhammer 2011). Der Erwerb dieser Fähigkeiten ist mit der langsamen Reifung des präfrontalen Cortexes in Kindheit und Jugend assoziiert (Stuss, Benson 1986).

Vieles spricht dafür, dass Hirnreifungsprozesse dieser Art auf einem wechselseitigen Zusammenspiel von genetischen Faktoren und Interaktionserfahrungen basieren (Nelson, Bloom 1997; Siegel 2001). Konkret heißt das, dass die Entwicklung von Selbstregulationsfähigkeiten die Teilhabe an gut regulierten Interaktionsprozessen voraussetzt. Von Bezugspersonen gut regulierte Interaktionen mit Kindern sind wiederum Voraussetzung und auch Folge einer sicheren, emotional positiven Beziehung zu ihnen. Erleben Kinder in diesem Kontext, dass sie realistisch wahrgenommen und z.B. situationsangemessen ermutigt oder beruhigt werden, so lernen sie, diese Steuerungselemente auch im Umgang mit sich selber anzuwenden (vgl. Kuhl, Völker 1998). Selbstkompetenzen beim Problemlösen zeigen sich dann etwa in der Fähigkeit, Hindernisse zu überwinden und in der Frustrationstoleranz. Durch die Ausbildung dieser Fähigkeiten wird die allgemeine Lernentwicklung von Kindern enorm unterstützt und der Gewinn erhöht, den sie aus Lernkontexten ziehen können, in denen Methoden der individuellen Förderung eingesetzt werden.



6. Zusammenfassung

Kinder lernen und entwickeln sich vor allem in der Interaktion mit emotional bedeutsamen Bezugspersonen. Explorationsunterstützung und Lernassistenz können als didaktische Beziehungsfunktionen aufgefasst werden, die besonders in pädagogischen Kontexten im Vordergrund stehen und die Begabungsentfaltung ganz direkt unterstützen. Notwendige Bedingung dafür, dass diese didaktischen Beziehungsfunktionen und andere Prozesse des sozialen Lernens auf eine möglichst optimale Weise wirksam werden, sind fundamentalere Beziehungsfunktionen, die dem Kind emotionale Sicherheit vermitteln. Diese werden vor allem durch eine feinfühligere Stressregulation und durch das angemessene Eingehen auf emotionale Bedürfnisse erfüllt. Durch die Erfahrung einer feinfühligeren Regulation emotionaler Bedürfnisse – auch in Gruppensituationen – entwickeln Kinder zudem Selbststeuerungskompetenzen, die für die Umsetzung von Begabung in Leistung zentral sind.

7. Besondere Leseempfehlungen

Folgende weiterführende Literatur empfehlen wir zu diesem Thema:

- Drieschner (2011)
- Hüther (2003 und 2011)
- Keller (2011)
- Kuhl, Künne, Aufhammer (2011)
- Schwer, Völker (2011); Völker, Schwer (2011)

Die genauen bibliographischen Angaben entnehmen Sie bitte dem folgenden Literaturverzeichnis.

8. Literaturverzeichnis

- Ahnert, L.; Harwardt, E. (2008): Die Beziehungserfahrungen der Vorschulzeit und ihre Bedeutung für den Schuleintritt. In: *Empirische Pädagogik*, Jg. 22, H. 2, S. 145–159.
- Ahnert, L.; Pinquart, M.; Lamb, M. E. (2006): Security of children's relationships with nonparental care providers: A meta-analysis. In: *Child Development*, Jg. 74, H. 3, S. 664–679.
- Ainsworth, M. D. S.; Bell, S.; Stayton, D. J. (1974): Infant-mother attachment and social development: Socialization as a product of reciprocal responsiveness to signals. In: Richards, M. P. M. (Hg.): *The integration of a child into a social world*. London: Cambridge University Press, S. 97–119.
- Ainsworth, M. D. S.; Blehar, M. C.; Waters, E.; Wall, S. (1978): *Patterns of attachment. A psychological study of strange situation*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Arend, R.; Gove, F. L.; Sroufe, L. A. (1979): Continuity of individual adaptation from infancy to kindergarten: A predictive study of ego-resiliency and curiosity in preschoolers. In: *Child Development*, Jg. 50, H. 4, S. 950–959.
- Bandura, A. (1969): Social learning theory of identificatory processes. In: Goslin, D. A. (Hg.): *Handbook of socialization theory and research*. Chicago: Rand-McNally, S. 213–262.
- Bandura, A. (1976): *Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie*. Stuttgart: Klett.
- Bolten, M. (2009): Klinische Bindungsforschung. In: Schneider, S.; Margraf, J. (Hg.): *Lehrbuch der Verhaltenstherapie. Band 3: Störungen im Kindes- und Jugendalter*. Heidelberg: Springer Medizin Verlag Heidelberg, S. 55–76.
- Booth, C. L.; Kelly, J. F.; Spieker, S. J.; Zuckerman, T. G. (2003): Toddler's attachment security to child providers: the safe and security scale. In: *Early Education & Development*, H. 14, S. 83–100.
- Bowlby, J. (1969): *Attachment and loss. Attachment*. London: Hogarth (1).
- Burchinal, M. R.; Peisner-Feinberg, E.; Pianta, R. C.; Howes, C. (2002): Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories. In: *Journal of School Psychology*, Jg. 40, H. 5, S. 415–436.
- Crittenden, P. M. (1994): *The preschool assessment of attachment. Coding manual*. Miami: FL: Family Relations Institute.
- Crittenden, P. M.; Claussen, A. H.; Kozłowska (2007): Choosing a valid assessment of attachment for clinical use: a comparative study. In: *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*, Jg. 28, H. 2, S. 78–87.
- Dickerson, S. S.; Kemeny, M. E. (2004): Acute stressors and cortisol responses: A theoretical integration and synthesis of laboratory research. In: *Psychological Bulletin*, Jg. 13, H. 3, S. 355–391.
- Drieschner, E. (2011). *Bindung und kognitive Entwicklung – ein Zusammenspiel. Ergebnisse der Bindungsforschung für eine frühpädagogische Beziehungsdidaktik. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. München: Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI). www.weiterbildungsinitiative.de.
- Erickson, M. F.; Sroufe, L. A.; Egeland, B. (1985): The relationship between quality of attachment and behavior problems in preschool in a high-risk sample. In: *Monographs of the Society for Research in Child Development*, Jg. 50, H. 1/2, S. 147–166.

- Geddes, H. (2007): Attachment in the classroom. The links between children's early experience, emotional well-being and performance in school. Reprinted. London: Worth Publishing.
- Hamre, B. K.; Pianta, R. C. (2001): Early teacher-child relationships and trajectory of children's school outcomes through eighth grade. In: *Child Development*, Jg. 72, H. 2, S. 625–638.
- Howes, C.; Hamilton, C. E.; Philipsen, L. C. (1998): Stability and continuity of child-caregiver and child-peer relationships. In: *Child Development*, Jg. 69, H. 2, S. 418–426.
- Howes, C.; Ritchie, S. (2002): A matter of trust: Connecting teachers and learners in the early childhood classroom. New York, London: Teachers College Press.
- Hüther, G. (2003): Über die Beschaffenheit des neurobiologischen Substrats, auf dem Bildung gedeihen kann. In: *Neue Sammlung*, Jg. 43, H. 1, S. 31–43.
- Hüther, G. (2011): Die Bedeutung emotionaler Sicherheit für die Entwicklung des kindlichen Gehirns. In: Gebauer, K.; Hüther, G. (Hg.): *Kinder brauchen Wurzeln. Neue Perspektiven für eine gelingende Entwicklung*. 6. Aufl. Ostfildern: Patmos, S. 15–34.
- Kärtner, J.; Keller, H. (2011): Diversität von Erziehungsvorstellungen. In: Keuk, E.; Ghaderi, C.; Joksimovic, L.; David, D. M. (Hg.): *Diversity. Transkulturelle Kompetenz in klinischen und sozialen Arbeitsfeldern*. 1. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer, S. 303–312.
- Keller, H. (2011): *Kinderalltag. Kulturen der Kindheit und ihre Bedeutung für Bindung, Bildung und Erziehung*. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
- Kuhl, J.; Küne, T.; Aufhammer, F. (2011): Wer sich angenommen fühlt, lernt besser: Begabungsförderung und Selbstkompetenzen. In: Kuhl, J.; Müller-Using, S.; Solzbacher, C.; Warnecke, W. (Hg.): *Bildung braucht Beziehung. Selbstkompetenzen stärken – Begabungen entfalten*. Freiburg: Herder, S. 15–27.
- Kuhl, J.; Völker, S. (1998): *Entwicklung und Persönlichkeit*. In: Keller, H. (Hg.): *Lehrbuch der Entwicklungspsychologie*. Bern: Huber, S. 207–240.
- Laewen, H. -J.; Andres B.; Hedervari, E. (2003): *Die ersten Tage - ein Modell zur Eingewöhnung in Krippe und Tagespflege*. Weinheim: Beltz.
- Main, M.; Cassidy, J. (1988): Categories of response to reunion with the parent at age six. Predictable from infant attachment classification and stable over a one-month period. In: *Developmental Psychology*, Jg. 24, S. 415–426.
- Nelson, C. A.; Bloom, F. E. (1997): Child development and neuroscience. In: *Child Development*, Jg. 68, H. 5, S. 970–987.
- Papousek, H.; Papousek, M. (1987): Intuitiv parenting: A dialectic counterpart to the infant's integrative competence. In: Osofsky, J. D. (Hg.): *Handbook of infant development*. 2. Aufl. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc., S. 669–720.
- Pianta, R. C. (1999): *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington D.C. USA: American Psychological Association.
- Pianta, R. C.; Stuhlman, M. W. (2004): Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. In: *School Psychology Review*, Jg. 33, H. 3, S. 444–458.
- Rohner, R. P. (1986): *The warmth dimension: Foundations of psychological acceptance-rejection theory*. Beverly Hills: Sage.

- Schwer, C.; Völker, S. (2011): Bindung und Begabungsentfaltung bei Kita-Kindern: Was sagt die Forschung? In: Kuhl, J.; Müller-Using, S.; Solzbacher, C.; Warnecke, W. (Hg.): *Bildung braucht Beziehung. Selbstkompetenz stärken - Begabungen entfalten*. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder, S. 59–70.
- Siegel, D. J. (2001): Toward an interpersonal neurobiology of the developing mind: Attachment relationships, „mindsight“ and neural integration. In: *Infant Mental Health Journal*, Jg. 22, H. 1-2, S. 67–94.
- Spitzer, M. (2011): *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Berlin: Spektrum Verlag.
- Stams, G. -J; Juffer, F.; van Ijzendoorn, M. H. (2002): Maternal sensitivity, infant attachment, and temperament in early childhood predict adjustment in middle childhood: The case of adopted children and their biologically unrelated parents. In: *Developmental Psychology*, Jg. 38, H. 5, S. 806–821.
- Stuss, D. T.; Benson, D. F. (1986): *The frontal lobes*. New York: Raven Press.
- Suess, G. J.; Grossmann, K. E.; Sroufe, L. A. (1992): Effects of infant attachment to mother and father on quality of adaptation in preschool: From dyadic to individual organization to self. In: *International Journal of Behavioral Development*, Jg. 15, H. 1, S. 43–65.
- van Ijzendoorn, M. H. (1995): Adult attachment representations, parental responsiveness, and infant attachment: A meta-analysis on predictive validity of the adult attachment interview. In: *Psychological Bulletin*, Jg. 117, H. 3, S. 387–403.
- Völker, S.; Schwer, C. (2011): Bindung und Begabungsentfaltung: Analyse einer Szene aus dem Kita-Alltag. In: Kuhl, J.; Müller-Using, S.; Solzbacher, C.; Warnecke, W. (Hg.): *Bildung braucht Beziehung. Selbstkompetenz stärken - Begabungen entfalten*. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder, S. 71–78.
- Vygotsky, L. S. (1987): *Ausgewählte Schriften: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit*. Köln: Pahl-Rugenstein Verlag.
- Watamura, S. E.; Donzella, B.; Alwin, J.; Gunnar, M. R. (2003): Morning-to-afternoon increases in cortisol concentrations for infants and toddlers at child care: age differences and behavioral correlates. In: *Child Development*, Jg. 74, S. 1006–1020.
- Wolff, M. de; van Ijzendoorn, M. H. (1997): Sensitivity and attachment: a meta-analysis on parental antecedents of infant attachment. In: *Child Development*, Jg. 68, H. 4, S. 571–591.
- Zulauf-Logoz, M. (2008): Die Desorganisation der frühen Bindung und ihre Konsequenzen. In: Ahnert, L. (Hg.): *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung*. 2. Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 297–312.

AutorInnen



Dr. Susanne Völker

Diplompsychologin und Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeutin, seit August 2008 wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Forschungsstelle Begabungsförderung des Niedersächsischen Instituts für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe). Aktuelle Arbeitsschwerpunkte: Diagnostik und Förderung von Selbstkompetenzen; pädagogische Beziehungen und deren Bedeutung für die Begabungsentfaltung von Kindern.



Dr. Christina Schwer

Diplompädagogin, seit Januar 2009 wissenschaftliche Mitarbeiterin der Forschungsstelle Begabungsförderung des nifbe. Aktueller Arbeitsschwerpunkt: Pädagogische Beziehungen und deren Bedeutung für die Begabungsentwicklung von Kindern.

Impressum

V.i.S.d.P.:

Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung /
Forschungsstelle Begabungsförderung

Leitung: Prof. Dr. Claudia Solzbacher / Prof. Dr. Julius Kuhl

Alle Fotos und Zeichnungen sind urheberrechtlich geschützt und dürfen nur mit vorheriger Genehmigung und Quellenangabe verwendet werden.

Zur Forschungsstelle Begabungsförderung:

Die Forschungsstelle Begabungsförderung des nifbe wird von Prof. Dr. Claudia Solzbacher (Erziehungswissenschaft) und Prof. Dr. Julius Kuhl (Psychologie) geleitet. Die interdisziplinär arbeitende Forschungsstelle befasst sich mit Fragen der Begabungsförderung sowohl in der Elementar- als auch in der Primärpädagogik und nähert sich diesen Fragen aus erziehungswissenschaftlicher, psychologischer und sozialwissenschaftlicher Forschungsperspektive. Aktuelle Forschungsschwerpunkte sind Begabung und Beziehung, Selbstkompetenz und Selbstkompetenzentwicklung sowie individuelle Förderung. Die Forschungsmethoden umfassen zurzeit bedingungsanalytische Verfahren, Videografie, quantitative Verfahren (Fragebögen und Online-Befragungen für SPSS-Auswertungen), qualitative Verfahren (Erhebungen mit Experteninterviews, Gruppendiskussionen und anderen Formen persönlicher Interviews Auswertungsverfahren entlang der Inhaltsanalyse und der Grounded Theorie).

Weitere Infos unter www.nifbe.de

