

Tippelt, Rudolf

Bildung und Bindung - eine ambivalente unsicher-vermeidende oder sichere Beziehung?

Zeitschrift für Pädagogik 59 (2013) 6, S. 858-867



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Tippelt, Rudolf: Bildung und Bindung - eine ambivalente unsicher-vermeidende oder sichere Beziehung? - In: Zeitschrift für Pädagogik 59 (2013) 6, S. 858-867 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-119998

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 6

November/Dezember 2013

■ *Thementeil*

Bildung und Bindung – verbindende und ambivalente Aspekte

■ *Allgemeiner Teil*

Das französische Zentralabitur – ein Modell für Deutschland?

Bildungsverläufe in der Sekundarstufe. Ergebnisse einer Längsschnittstudie zu Wechseln der Schulform und des Bildungsgangs

Qualität und Vergleichbarkeit durch Bildungsstandards und zentrale Prüfungen? Ein bundesweiter Vergleich von Prüfungsanforderungen im Fach Mathematik zum Erwerb des Mittleren Schulabschlusses

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Bildung und Bindung – verbindende und ambivalente Aspekte

Rudolf Tippelt

Bildung und Bindung – verbindende und ambivalente Aspekte.

Einführung in den Thementeil 791

Ute Ziegenhain/Gabriele Gloger-Tippelt

Bindung und Handlungssteuerung als frühe emotionale

und kognitive Voraussetzungen von Bildung 793

Daniela Mayer/Kathrin Beckh/Julia Berkic/Fabienne Becker-Stoll

Erzieherin-Kind-Beziehungen und kindliche Entwicklung:

Der Einfluss von Geschlecht und Migrationshintergrund 803

Elena Harwardt-Heinecke/Lieselotte Ahnert

Bindungserfahrungen in Kindergarten und Schule

in ihrer Wirkung auf die Schulbewährung –

Zusammenfassende Ergebnisse aus der BSB-Studie 817

Alfred Richartz/Almut Krapf/Karen Hoffmann

Die Qualität der Trainer-Kind-Beziehung aus der Perspektive

der Bindungsforschung. Bindungen und bindungstypische Prozesse

bei Kindern im Leistungssport 826

Lothar Krappmann

Bindung in Kinderbeziehungen? 837

Jörg M. Fegert/Tanja Besier

Entwicklungspsychopathologische Überlegungen

zur mangelnden Integration von bindungstheoretischen,

pädagogischen und familienrechtlichen Aspekten 848

<i>Rudolf Tippelt</i> Bildung und Bindung – eine ambivalente, unsicher-vermeidende oder sichere Beziehung?	858
--	-----

Allgemeiner Teil

<i>Rainer Bölling</i> Das französische Zentralabitur – ein Modell für Deutschland?	868
---	-----

<i>Hartmut Ditton</i> Bildungsverläufe in der Sekundarstufe. Ergebnisse einer Längsschnittstudie zu Wechseln der Schulform und des Bildungsgangs	887
---	-----

<i>Svenja Mareike Kühn/Christina Drüke-Noe</i> Qualität und Vergleichbarkeit durch Bildungsstandards und zentrale Prüfungen? Ein bundesweiter Vergleich von Prüfungsanforderungen im Fach Mathematik zum Erwerb des Mittleren Schulabschlusses	912
--	-----

Besprechungen

<i>Jürgen Oelkers</i> Sebastian Müller-Rolli: Erziehung und Kommunikation – Von Rousseau bis heute	933
--	-----

<i>Heinz-Elmar Tenorth</i> Sabine Schmidt-Lauff (Hrsg.): Zeit und Bildung. Annäherungen an eine zeittheoretische Grundlegung	935
--	-----

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen	939
-------------------------------------	-----

Impressum	U3
-----------------	----

Table of Contents

Topic: Education and Attachment – Connecting and Ambivalent Aspects

Rudolf Tippelt

Education and Attachment – Connecting and Ambivalent Aspects. Introduction	791
---	-----

Ute Ziegenhain/Gabriele Gloger-Tippelt

Attachment and Action Control as Early Emotional and Cognitive Prerequisites of Education	793
--	-----

Daniela Mayer/Kathrin Beckh/Julia Berkic/Fabienne Becker-Stoll

Student-Teacher Relationships and Child Development: The impact of gender and migration background	803
---	-----

Elena Harwardt-Heinecke/Lieselotte Ahnert

Attachment Experiences in Kindergarten and School and their Effect on School Achievement: Summary results of the BSB study	817
--	-----

Alfred Richartz/Almut Krapf/Karen Hoffmann

The Quality of Coach-Child Relationships from the Perspective of Research on Attachment – Attachment and attachment-specific processes among children in competitive sports	826
---	-----

Lothar Krappmann

Attachment in Child Relationships?	837
--	-----

Jörg M. Fegert/Tanja Besier

Developmental-Psychopathological Considerations on the Deficient Integration of Aspects of the Theory of Attachment, of Pedagogics, and of Family Law	848
---	-----

Rudolf Tippelt

Education and Attachment – An ambivalent, insecure-avoiding or secure relationship?	858
--	-----

Contributions

Rainer Bölling

The French Central Baccalaureate – a Model for Germany? 868

Hartmut Ditton

Educational Careers in Secondary Education.
Results of a longitudinal study on the changes
between school types and courses of education 887

Svenja Mareike Kühn/Christina Driike-Noe

Quality and Comparability through Educational Standards
and Central Exams? – A nation-wide comparison
between examination requirements in the field of mathematics
when acquiring the intermediate leaving certificate 912

Book Reviews 933

New Books 939

Impressum U3

Beilagenhinweis: Dieser Ausgabe der Z.f.Päd. liegt ein Prospekt des Kohlhammer Verlags, Stuttgart, und das Jahresinhaltsverzeichnis 2013 bei.

Mitteilungen der Redaktion

Herr Christian Krause hat zum 30. April 2013 die Redaktionsassistentenz der Zeitschrift für Pädagogik abgegeben. Die Herausgeber und Herausgeberinnen und die Redaktion danken ihm für seinen großen Einsatz und die sehr gute Zusammenarbeit. Die Arbeit wird fortgeführt von Frau Anne-Katrin Wintergerst.

Begutachtung 2012/2013

Die Herausgeber und Herausgeberinnen sowie die Redaktion der Zeitschrift für Pädagogik danken den folgenden externen Gutachterinnen und Gutachtern für die Beurteilung eingereicherter Manuskripte von August 2012 bis Juli 2013.

Cordula Artelt	Silke Hertel	Carsten Quesel
Jürgen Baumert	Jan Hochweber	Sandra Rademacher
Klaus Beck	Andreas Hoffmann-Ocon	Frank-Olaf Radtke
Andrea Bertschi-Kaufmann	Michael-Sebastian Honig	Dominique Rauch
Horst Biedermann	Stefan Hopmann	Norbert Ricken
Gérard Bless	Till-Sebastian Idel	Peter Rieker
Sigrid Blömeke	Reinhold Jäger	Silke Rönnebeck
Georg Breidenstein	Stepanka Kadera	Martin Rothland
Ines Maria Breinbauer	Heinz Kindler	Wolfgang Sander
Malte Brinkmann	Rüdiger Kießgen	Uwe Sandfuchs
Andrea Burgener Woeffray	Olaf Köller	Alfred Schäfer
Claus H. Carstensen	Michael Krelle	Bernhard Schmidt-Hertha
Rita Casale	Winfried Kronig	Wolfgang Schröer
Lucien Criblez	Marianne Krüger-Potratz	Angelika Speck-Hamdan
Andreas Dörpinghaus	Peter Labudde	Gita Steiner-Khamsi
Albert Düggele	Brigitte Latzko	Elsbeth Stern
Franz Eberle	Miriam Leuchter	Afra Sturm
Hans-Werner Fuchs	Katharina Maag Merki	Werner Thole
Axel Gehrman	Kai Maaz	Klaus-Jürgen Tillmann
Johannes Giesinger	Nele McElvany	Ulrich Trautwein
Kerstin Göbel	Astrid Messerschmidt	Ali Ünlü
Mechtild Gomolla	Käte Meyer-Drawe	Peter Vogel
Frithjof Grell	Urs Moser	Aiga von Hippel
Carola Groppe	Hans-Rüdiger Müller	Hans-Jürgen von Wensierski
Andreas Gruschka	Johannes Naumann	Eva-Verena Wendt
Petra Hanke	Alois Niggli	Ludger Wößmann
Tina Hascher	Arnd-Michael Nohl	Christoph Wulf
Ingeborg Hedderich	Fritz Oser	Klaus Zierer
Helmut Heid	Berit Ötsch	Jörg Zirfas
Aiso Heinze	Ilka Parchmann	Bernd Zymek
Catrin Heite	Matthias Proske	

Rudolf Tippelt

Bildung und Bindung – eine ambivalente, unsicher-vermeidende oder sichere Beziehung?

Zusammenfassung: Pädagogisches Handeln ist u. a. durch Nähe und Distanz geprägt. Was haben sich Bildungsforschung und Bindungsforschung in diesem Zusammenhang zu sagen? Herausgearbeitet werden der verschiedene Zugang zum Lernenden in beiden Disziplinen, die divergierenden erkenntnisleitenden Interessen, aber auch die Möglichkeiten eines für beide Seiten fruchtbaren Dialogs. Die allgemein pädagogischen Überlegungen sind daran interessiert, die sozio-kognitive und die sozio-emotionale Entwicklung von Menschen zu thematisieren und die emotionale Förderung und soziale Interaktion in Bildungsprozessen als Ziel und Mittel von pädagogischem Handeln zu begründen. Hierbei können sichere Beziehungen zwischen diesen beiden sehr verschiedenen Disziplinen hilfreich sein.

Schlagnote: pädagogischer Bezug, sozio-emotionale Förderung, soziale Kompetenz, pädagogische Rollen, Bildung

1. Pädagogischer Bezug: Nähe und Distanz

Die Beziehung von Bildung und Bindung wird heute noch relativ wenig reflektiert, obwohl die frühkindliche professionelle Bildung stark an Bedeutung gewonnen hat. Gleichzeitig wird seit Jahren problematisiert, „dass Lehrer/-innen den Erziehungsauftrag der Schule gegenüber einem distanzierten Vermitteln von Fachinhalten vernachlässigen. Orientieren sich aber Lehrer/-innen oder Sozialpädagogen/innen umfassend an der Person, dann entstehen schnell Vorwürfe, dass Pädagogen/-innen unzulässig in die Privatsphäre von Heranwachsenden und ihren Familien eingriffen“ (Krüger & Helsper, 1995, S. 25).

Diese Spannung zwischen Privatheit und Öffentlichkeit, Professionalität und familiärer Intimität, Nähe und Distanz wird immer wieder thematisiert, weil ohne emotionale Zuwendung pädagogisches Handeln kaum vorstellbar ist. Die persönliche Beziehung zwischen Erziehern und Heranwachsenden wurde insbesondere in der traditionellen geisteswissenschaftlichen Pädagogik diskutiert. Beispielsweise hat Hermann Nohl (1961, S. 130 ff.) unter dem Topos „pädagogischer Bezug“ die personale Beziehung in der Erziehung und deren emotionale Bedeutung herausgearbeitet. Nohl reflektierte dabei sowohl die Qualität als auch die Wirkungen des pädagogischen Bezugs auf die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen. Dabei kommt er in den 30er Jahren des letzten Jahrhunderts zu Formulierungen, die aus heutiger Sicht fremd erscheinen und die auch keinesfalls naiv zustimmend zur Kenntnis genommen werden können:

Im Bildungserlebnis des jungen Menschen ist wesensmäßig die Hingabe an den Lehrer und die Erfahrung von einem Wachstum und einer Formung durch den anderen

enthalten (...). Die Grundlage der Erziehung ist also das leidenschaftliche Verhältnis eines reifen Menschen zu einem werdenden Menschen, und zwar um seiner selbst willen, dass er zu seinem Leben und seiner Form komme. (Nohl, 1961, S. 131-132)

In einer älteren Tradition wird von Herbart das besondere „pädagogische Verhältnis“ des Erziehers zu seinem Zögling mit dem Begriff des „pädagogischen Takts“ analysiert. Dabei stellt der pädagogische Takt, wenn man ihn modern rekonstruiert, einen situativ-zeitlich und auch sozial gedachten Gleichtakt zwischen Kindern und Jugendlichen einerseits und ihren Erziehern und Lehrern andererseits dar, was dann wiederum als eine Voraussetzung für die sinnvolle und produktive Gestaltung von Bildungs-, insbesondere von Lehr- und Lernsituationen verstanden werden kann (vgl. Tenorth & Tippelt, 2012, S. 548). Der Topos des pädagogischen Takts ist für moderne Konzepte der von Nähe und Distanz geprägten pädagogischen Interaktionen durchaus anschlussfähig. Andere, insbesondere einige spezifische reformpädagogische Schriften, betonten dagegen immer wieder verfänglich die „affektive Hingabe“ in erzieherischen Beziehungen. In professionstheoretischen pädagogischen Kontexten wurde aber auch früh darauf hingewiesen, dass die „Liebe zum Kind“ einen überfordernden Anspruch beinhalte. Professionelles pädagogisches Handeln sei zu begrenzen und es gelte unbedingt darauf zu achten, dass spezifische Kompetenzen und Wissensbestände nicht in den Hintergrund gedrängt werden (vgl. Prange, 1991; Krüger & Helsper, 1995, S. 25).

Die struktur-funktionale Theorie der Sozialisation betonte die Notwendigkeit von „affektiver Neutralität“ in beruflich pädagogischen Handlungsfeldern, und dies wurde nicht nur normativ eingefordert, sondern als eine Wirkung von strukturellen Entwicklungen pädagogischer Institutionen in modernen Gesellschaften dargelegt, wobei insbesondere die Schule im Fokus der Analyse stand (vgl. Dreeben, 1968; Tippelt, 1990). Gleichzeitig gab es auch gut nachvollziehbare Warnungen von der Kälte und Gefühllosigkeit in pädagogischen Einrichtungen, weil gerade im Kindes- und Jugendalter emotionale Komponenten beim Lernen von großer Bedeutung sind (vgl. Coleman, 1982). Vor dem Hintergrund dieser eindringlichen Debatte um Nähe und Distanz beim pädagogischen Handeln ist es verwunderlich, dass die Konzepte der Bindungsforschung nicht intensiver und direkter in der pädagogischen Bildungsforschung aufgegriffen wurden. Vermutlich liegt dies an mehreren Differenzen zwischen der theoretischen und empirischen Herangehensweise der Bildungs- und der Bindungsforschung und an den verschiedenen erkenntnisleitenden Interessen.

2. Unterschiede der erkenntnisleitenden Interessen der Bildungs- und der Bindungsforschung

„Attachment“ wurde in der frühen amerikanischen Bindungsforschung vor allen Dingen für die frühe Kindheit thematisiert (Bowlby, 1979; Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978; Spangler, 1999), während Bildung von Anfang an die Entwicklungen der Persönlichkeit über die Lebensspanne zum Ziel hat. Bildung bezieht sich nicht nur auf

die frühe Kindheit, sondern in gleicher Weise auf das Jugend- und Erwachsenenalter und zunehmend auch auf das späte Erwachsenenalter und die Alternsprozesse (vgl. Edelmann, Schmidt & Tippelt, 2011). Seit geraumer Zeit bezieht sich die Bindungsforschung ebenfalls auf das Jugend- und Erwachsenenalter (vgl. Cassidy & Shaver, 2008; Gloger-Tippelt, 2011).

Ein weiterer Unterschied ist darin zu sehen, dass die Bindungsforschung – zumindest auf den ersten Blick – wenig zwischen sozialen Gruppen differenziert und eher grundsätzlich individuelle Differenzen im Modus der Bindung von engen Bezugspersonen und Kindern analysiert. Die Bildungsforschung – soziologisch beeinflusst – dagegen erläutert und analysiert soziale Ungleichheit, soziale Differenz zwischen den verschiedenen sozialen Gruppen und unterscheidet Bildung in den verschiedenen sozialen Milieus und Klassen, in verschiedenen Einkommens- und Berufsgruppen, denn die familiäre Herkunft und die stark variierenden sozialen und ökonomischen Bedingungen des Aufwachsens werden fokussiert (vgl. Cortina, Baumert, Leschinsky, Mayer & Trommer, 2003, S. 710 ff.; Tippelt & Schmidt, 2010). Gerade die Genderfrage hat in den letzten Jahren in der Bildungsforschung interessante Diskussionen ausgelöst und hat mit reichem empirischem Material darauf hingewiesen, dass sich geschlechtsspezifische Bildung und Entwicklung in den letzten Jahrzehnten deutlich veränderte und heute Jungen in vieler Hinsicht in ihrem Bildungshandeln gegenüber Mädchen Probleme zeigen. So sind sie in der Schule weniger erfolgreich, sind häufiger Wiederholer von Klassen in allen Schultypen, brechen Bildung häufiger ab, sind häufiger ohne Bildungsabschluss, nehmen in letzter Zeit auch seltener ein Studium auf, wenn man sie mit den gleichaltrigen Mädchen vergleicht (vgl. Stanat & Bergann, 2010, S. 513 ff.). Ähnliche Genderunterschiede werden in der Bindungsforschung zumindest auf den ersten Blick kaum thematisiert.

Eine dritte massive Differenz ist darin zu sehen, dass aufgrund des starken Einflusses von PISA und PIAAC die kognitiven Kompetenzen und insbesondere die kognitiven Leistungen in Mathematik, Naturwissenschaften, beim Lesen und beim Problemlösen in den Vordergrund des Interesses der Bildungsforschung geraten sind, während emotionale Prozesse, auch Prozesse der Rollenfindung zumindest in den letzten fünfzehn Jahren eher als Antezedensbedingungen wahrgenommen werden und in der Analyse des Lernens etwas in den Hintergrund rückten. Die Bindungsforschung setzt sich dagegen insbesondere mit emotionalen Prozessen auseinander und bearbeitet deren Wirkungen auf die Interaktion mit der sozialen Umwelt, und dies nicht primär im kognitiven Leistungsbereich.

Eine vierte Differenz ist darin zu sehen, dass die Bildungsforschung primär öffentliche und private Bildungsinstitutionen wie Kindergärten, Grundschulen, Sekundarschulen, berufliche Bildungseinrichtungen, Betriebe, Weiterbildungseinrichtungen und Hochschulen in ihrer Dynamik und auch in ihrem Einfluss auf die dort Lernenden analysiert (vgl. Cortina et al., 2003; Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010). Dabei wird auch das professionelle Handeln der pädagogischen Akteure im System des lebenslangen Lernens gefordert (vgl. Schütz, Nittel & Tippelt, 2013). Die Bindungsforschung dagegen konzentriert sich stärker auf die informellen Lernsituationen in der

Familie, ist also stark auf die primäre Sozialisation und den informellen Bereich ausgerichtet.

Ein fünfter Unterschied ist darin zu sehen, dass Bildungsforschung sich auf einer Makroebene auch der ökonomischen Entwicklung, der Entfaltung von Partizipation im politischen System, der Integration im Sozialsystem, der Legitimierung im politischen System und auch der kulturellen Entwicklung mit engem Bezug auf das kulturelle System widmet. Die Bindungsforschung dagegen thematisiert sehr viel stärker und sehr genau die Mikroebene der Persönlichkeitsentwicklung, insbesondere als Ergebnis der Interaktion von Mutter und Kind, in den letzten Jahren allerdings auch in Erweiterung der Elternbezüge – wie u. a. die Artikel in diesem Band zeigen – zunehmend auch die Bindung zu pädagogischen Rollenträgern.

Aber dennoch ist zu fragen, was es bringen könnte, wenn sich die beiden Forschungsbereiche der Bildung und der Bindung stärker aufeinander zubewegen würden. Gibt es Anlass für einen intensiveren inhaltlichen Austausch? Die Chancen einer solchen Kooperation liegen u. a. darin, das Wissen, wie eine gute Entwicklung in der frühen Kindheit sich auch auf die Persönlichkeitsentwicklung im Jugend- und Erwachsenenalter auswirkt, auch für die pädagogische und therapeutische Beratung zu nutzen. Bereits Bowlby hat die Gesamtheit der Kompetenzen und die verschiedenen Lebensalter in der Bindungsforschung thematisiert:

Evidence is accumulating that human beings of all ages are happiest and able to deploy their talents to best advantage when they are confident that, standing behind them, there are one or more trusted persons who will come to their aid should differences arise. The person trusted, also known as an attachment figure (...) can be considered as providing his (or her) companion with a secure base from which to operate. The requirement of an attachment figure, a secure personal base, is by no means confined to children though, because of its urgency during the early years, it is during those years that it is most evident and has been most studied. (Bowlby, 1979, S. 103)

Die genauen Kenntnisse der Mikroprozesse der Interaktion in der frühen Kindheit haben für Bildungsprozesse über die Lebensspanne eine hohe Bedeutung, denn das professionelle Handeln der pädagogisch Tätigen kann durch die Berücksichtigung von Ergebnissen der Bindungsforschung neu und fruchtbar rekonstruiert werden (vgl. Sabol & Pianta, 2012, S. 213 ff.; Hughes, 2012, S. 319 ff.; Verschueren & Koomen, 2012, S. 205 ff.). Eine weitere Wirkung ist darüber hinaus, dass die vor allem in den späten 60er und in den 70er Jahren stark thematisierten sozialen Kompetenzen und sozial-kognitiven Fähigkeiten wie Rollen- und Perspektiventübernahme oder Empathie (vgl. Krappmann, 1969) wieder stärker in den Blick kommen. Dies ist wichtig, weil so die Grundlagen für Exploration und Kreativität, für die Herstellung von sozialer Kohäsion und Inklusion pädagogisch thematisiert werden können.

3. Bindungsrepräsentationen von pädagogischen Rollenträgern

Eine wichtige Entwicklung in der Bindungsforschung, die diese für die Bildungsforschung attraktiv werden lässt, liegt darin, dass in neueren Studien auch die Bindungsrepräsentationen von Lehrern und Erziehern stark thematisiert werden (vgl. Verschueren, Doumen & Buyse, 2012; Schuengel, 2012) und die frühere Konzentration der Bindungsrepräsentation der Mütter zwar nach wie vor dominant, aber nicht ausschließlicher Fokus der Bindungsforschung ist. Gerade in einer Phase, in der u. a. die Inklusion von Bildungsinstitutionen auf dem Prüfstand steht (vgl. Döbert & Weishaupt, 2013), sind bindungstheoretische Arbeiten zum pädagogischen Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern und zur Stressregulation im Klassenzimmer von großem Interesse (vgl. Spilt, Koomen, Thijs & van der Leij, 2012; Ahnert, Harwardt-Heinecke, Kappler, Eckstein-Madry & Milatz, 2012). Es wäre aus Sicht der Bildungs- und Erziehungsforschung darüber hinaus wichtig, wenn sich die Bindungsforschung stärker mit Erziehungsstilen im Sinne des autoritativen, des autoritären, des permissiven oder des laissez-fairen Erziehungsstils auseinandersetzen würde, weil dies wiederum für die pädagogische Bildungsforschung der frühen Kindheit von großer Bedeutung ist.

Sicher lassen sich einige sehr interessante Forschungsfragen formulieren, an denen die Bildungsforschung interessiert ist, wenn sie den „pädagogischen Bezug“, das „pädagogische Verhältnis“ oder in der Sprache der Bindungsforschung „Bindungsrepräsentationen“ thematisiert. Wie beeinflussen die besonderen Formen der Bindung die Biografien und generell die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder auch im Jugend- und Erwachsenenalter? Beeinflusst die Bildung der Eltern, deren kulturelles Kapital, den Einfluss auf die Bindungsqualität zu deren Kindern? Welchen Einfluss hat die Qualität pädagogischer Interaktion in pädagogischen Institutionen auf die Bindung von Kindern? Es würde doch sehr interessieren mehr darüber zu erfahren, wie sich unsichere oder auch desorganisierte Formen der Bindung auf das Verhalten in pädagogischen Einrichtungen wie Kindergärten und Schulen auswirken und wie pädagogische Rollenträger auf entsprechende Verhaltensweisen unsicherer oder desorganisierter Bindung reagieren? Welchen Einfluss hat das Ausbalancieren der professionellen Nähe-Distanz-Antinomie (von Hippel, 2011; Thiersch, 2002) für die Gestaltung von professionellen Bildungsangeboten?

4. Familiäre und pädagogisch professionelle Rollenattribute: Privatheit und Öffentlichkeit

Man wird sagen können, dass die stark kognitive Tradition der Bildungsforschung, die heute eine eminente Bedeutung hat, weniger anschlussfähig an Bindungsforschung ist als jene in den 70er und 80er Jahren fokussierte Bildungsforschung, die ein holistisches Konzept der Kompetenz präferierte und vor allem die sozio-kognitiven und die sozio-emotionalen Fähigkeiten, die personalen, die sozialen und die kulturellen Einflüsse auf das Verhalten von Kindern thematisierte (vgl. Coleman, 1982; Fend, 1974, 2006;

Hargreaves, 1982). Dies war insbesondere im Rahmen der interaktionistischen Erziehungswissenschaft und Sozialisationsforschung (z. B. Edelstein & Habermas, 1984; Krappmann, 1969) der Fall. So lassen sich einige Rollenattribute der vorrangigen Bezugsgruppen, die einerseits die Bildungs- und andererseits die Bindungsforschung analysiert, benennen (in Analogie zu Dreeben, 1968).

Man wird festhalten können, dass Bildungsforschung und Bindungsforschung unterschiedliche Bezugsgruppen thematisieren und daher auch jeweils verschiedene Akzente der Persönlichkeitsentwicklung von Kindern, Jugendlichen und auch Erwachsenen betonen. Schon analoge Gegenüberstellungen von Privatheit und Öffentlichkeit der – aus der Mode gekommenen – struktural-funktionalen Theorie nach T. Parsons (1968) oder im jugendtheoretischen Kontext von Eisenstadt (1956, 1967) legen nahe, dass sich Bindungsforschung stärker mit den elterlichen Bezügen zu den Heranwachsenden beschäftigt, die Bildungsforschung dagegen stärker die professionellen beruflichen Rollenträger wie Lehrer, Erzieher, Jugendleiter oder Weiterbildner in ihren Bezügen zu Lernenden thematisiert. Es gibt – idealtypisch – spezifische Differenzen zwischen den jeweiligen Bezugsgruppen. So haben Eltern zu ihren Kindern in aller Regel lebenslange Kontakte, während die Kontakte der beruflichen Rollenträger zu den Lernenden, mit denen sie zu tun haben, meist zeitlich stark gebunden sind. Eltern formulieren diffuse, holistische Interessen an das Lernen und die Persönlichkeitsentwicklung ihrer Kinder, während das Interesse von beruflichen Rollenträgern durch Spezifität manchmal sogar durch eine domänenbezogene Spezialisierung profiliert ist. Eltern interessieren sich für die volle Entwicklung der Persönlichkeit und sie entfalten intensiven emotionalen Kontakt zu ihren Kindern, berufliche Rollenträger dagegen fördern meist – trotz holistischer Ansprüche – spezielle Fähigkeiten und haben schon aufgrund der Tatsache, dass sie es mit einer Vielzahl von Lernenden zu tun haben, mit emotional schwächeren Kontakten zu tun, was nicht bedeutet, dass sie nicht sensibel auf Emotionen reagieren müssen. Eltern handeln häufig spontan und ihre Bindung ist in hohem Maße individualisiert zu ihren Kindern, Lehrer dagegen planen Erziehung als intendierte Handlungen und pflegen eine ausgesprochen rationale Art des Sprechens, die sich deutlich von den affektiven und alltäglichen Dialogen in Familien unterscheidet. Eltern haben ein natürliches besonderes Interesse an ihrem eigenen Kind, während berufliche Rollenträger ein überparteiliches und überindividuelles Interesse – schon im Sinne von Fairness – an den Lernenden in ihren Gruppen haben müssen; Gleichheit der Behandlung vieler ist daher häufig ihre Grundlage.

5. Fazit: Von unsicher-vermeidenden oder ambivalenten Bezügen zu sicheren „Beziehungen“ zwischen zwei Disziplinen

Trotz dieser Differenzen familialer und auf berufliche pädagogische Rollen bezogener Anforderungen an Bindung und „pädagogischen Bezug“ haben sowohl die Bildungsforschung als auch die Bindungsforschung das gemeinsame Interesse, den Lernenden Kenntnisse zu vermitteln, Orientierungen anzubieten, Interessen zu fördern und selbst-

gesteuertes Handeln in den nichtvorhersagbaren Lebenssituationen der Lernenden zu unterstützen. Es geht u. a. um die Förderung von Autonomie und Exploration, von Feinfühligkeit und Regulation von Nähe und Distanz durch ein reflektiertes pädagogisch professionelles Handeln. Liegt in der Bindungsforschung nicht auch die Chance, den pädagogischen Bezug neu, sachlich und empirisch gehaltvoll zu rekonstruieren, um weder der familialen Intimisierung noch der „Gefühllosigkeit“ im pädagogischen Diskurs das Wort zu reden?

Die aktuelle Entwicklung der Bindungsforschung zeigt, dass sich Bindungsforscher zunehmend auch den professionellen Rollenträgern in pädagogischen Bereichen zuwenden und die Bindungsrepräsentationen von Lehrern/-innen und Erziehern/-innen analysieren und damit möglicherweise eine neue Qualität der Beschreibung des „pädagogischen Bezugs“ erreichbar wird.

Auch ist das Aktivieren der sozio-kognitiven und sozio-emotionalen Tradition der Bildungsforschung (und Sozialisationsforschung) aktuell von großer Bedeutung, wenn man die großen Herausforderungen an die soziale Kohäsion in hoch arbeitsteiligen und teilweise diffundierenden Gesellschaften betrachtet.

Diese Herausforderungen gewinnen dadurch an Brisanz, dass seit der Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen im Jahr 2009 und der Anerkennung dieser Konvention durch die Europäische Union im Jahr 2010 die Debatte zur Inklusion im Bildungswesen verstärkt geführt wird. Pädagogische Professionalität wird sich dabei einerseits auf die individuelle Regulationsfähigkeit, verstanden als die Fähigkeit des Individuums, das eigene Verhalten zur Umwelt, zur eigenen Biographie und zur öffentlichen Gemeinschaft selbständig zu gestalten, stützen. Andererseits setzt inklusive Pädagogik die Fähigkeit zur sozial-kognitiven Empathie voraus, denn es geht darum, sich in andere Lebenslagen und Lebenswelten hineindenken zu können, um bedürfnis- und wissensadäquat zu handeln (vgl. Tippelt & Schmidt-Hertha, 2013). Eine informierte und intelligent planende Konstruktion von inklusiven Bildungsprozessen könnte von den Erkenntnissen der Bindungsforschung vermutlich profitieren, denn die für inklusive Austauschprozesse notwendige Empathie ist für inklusive Bildungsprozesse eine notwendige, wenn auch nicht hinreichende Voraussetzung. Die bei inklusiven Bildungsprozessen besonders hohe Diversität von Rollenerwartungen und Interaktionspartnern kann negative Emotionen auslösen und zu konfliktgeladenen Interaktionen führen. Inklusive Pädagogik wird darauf angewiesen sein, dass pädagogisch professionell Handelnde nicht nur eigene Affekte kognitiv reflektieren, sondern auch Handlungsmotivationen und emotionale Befindlichkeiten anderer deuten können. Zum einen ist das interaktive Verstehen durch das Nachvollziehen von individuellen Absichten eine Voraussetzung zur erfolgreichen Gestaltung inklusiver Lehr- und Lernprozesse, zum anderen kann – so die Erwartung – die durch die Bindungsforschung erschlossene neue Begrifflichkeit dazu beitragen, mit emotional besetzten Lernprozessen sprachlich und auch verhaltensrelevant sicherer umzugehen.

Die Fortschritte einer Leistung fokussierenden Bildungsforschung müssen deshalb in keiner Weise negiert werden: Bildungsforschung muss darauf beharren, dass die Sprach- und Selbstregulationskompetenzen (Kulturwerkzeuge) beherrscht werden, dass

eine basale Mathematisierungskompetenz, grundlegende fremdsprachliche Kompetenz, die Kompetenz in der Nutzung von Informationstechnologien und die Befähigung zur Selbstregulation des Wissenserwerbs erworben werden und entsprechende Vermittlungsprozesse von Kompetenzen auch evaluiert werden (vgl. Baumert et al., 2001). In der Bildungsforschung ist es bewusst, dass über die Vermittlung und Aneignung basaler Kompetenzen hinaus die Schule (vgl. Baumert & Kunter 2006) und auch die außerschulische Bildung ein Orientierungswissen bereitstellen müssen, das zur kognitiv instrumentellen Modulierung der Welt befähigt, das die ästhetisch-expressive Begegnung und Gestaltung von Umwelt (z. B. durch Sprache, Kunst, Literatur und Musik) ermöglicht, das es den Lernenden erlaubt, normativ-evaluativ sich mit Wirtschaft und Gesellschaft auseinanderzusetzen (durch Geschichte, Ökonomie, Politik und Gesellschaftskunde), und das auch mit Problemen konstitutiver Rationalität konfrontiert (z. B. durch Ethikunterricht, Philosophie und Religion). Es ist Ziel der Bildungsforschung, die Kultivierung des Umgangs miteinander auch im Alltag, nicht die Zurichtung eines bloßen Fachmenschtums durch Bildungsmaßnahmen, zu fördern (vgl. Edelmann, Schmidt & Tippelt, 2011). Aber gerade deshalb müssen auch die sozio-emotionalen und sozio-kognitiven Entwicklungen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen für eine partizipative Gesellschaftsentwicklung analysiert und verstanden werden. Die neueren Ergebnisse der Bindungsforschung bieten mit den Mitteln ihrer Mikroanalysen Möglichkeiten, die Tradition dieser sozio-emotionalen und sozio-kognitiven pädagogischen Diskurse auf empirischer Basis zu revitalisieren. Darin liegt m. E. eine besondere Chance der Kooperation von Bildungs- und Bindungsforschung.

Literatur

- 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*(3), 249-263.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment. A psychological study of the strange situation*. Hillsdale: Erlbaum.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010). *Bildung in Deutschland 2010*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J., & Weiß, M. (Hrsg.) (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9*, 469-520.
- Bowlby, J. (1979). *The making and breaking of affectional bonds*. London: Tavistock Publishers.
- Cassidy, J., & Shaver, P. R. (2008). *Handbook of attachment. Theory, research, and clinical applications* (2. Aufl.). New York: Guilford Press.
- Coleman, J. S. (1982). *The Asymmetric Society*. Syracuse: Syracuse University Press.
- Cortina, K. S., Baumert, J., Leschinsky, A., Mayer, K. U., & Trommer, L. (Hrsg.) (2003). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*. Reinbek: Rowohlt.
- Döbert, H., & Weishaupt, H. (Hrsg.) (2013). *Inklusive Bildung professionell gestalten – Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen*. Münster: Waxmann [im Druck].

- Dreeben, R. (1968). *On what is learned in school*. Reading: Addison-Wesley.
- Edelmann, D., Schmidt, J., & Tippelt, R. (2011). *Einführung in die Bildungsforschung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Edelstein, W., & Habermas, J. (1984). *Soziale Interaktion und soziales Verstehen. Beiträge zur Entwicklung der Interaktionskompetenz*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Eisenstadt, S. N. (1956). *From generation to generation. Age groups and social structure*. Glencoe: Free Press.
- Eisenstadt, S. N. (1967). Altersgruppen und Sozialstruktur. In L. V. Friedeburg (Hrsg.), *Jugend in der modernen Gesellschaft* (4. Aufl., S. 49-81). Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Fend, H. (1974). *Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. Soziologie der Schule I*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gloger-Tippelt, G. (Hrsg.) (2011). *Bindung im Erwachsenenalter. Ein Handbuch für Forschung und Praxis* (2. Aufl.). Bern: Huber.
- Hargreaves, D. H. (1982). *The challenge for the comprehensive school. Culture, curriculum, and community*. London/New York: Routledge & Kegan Paul.
- Hughes, J. N. (2012). Teacher-student relationships and school adjustment: progress and remaining challenges. *Attachment & Human Development*, 14(3), 319-327.
- Krappmann, L. (1969). *Soziologische Dimension der Identität*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Krüger, H.-H., & Helsper, W. (Hrsg.) (1995). *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske + Budrich.
- Nohl, H. (1961). *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie* (5. Aufl.). Frankfurt a. M.: Schulte-Bulmke.
- Parsons, T. (1968). *Sozialstruktur und Persönlichkeit*. Frankfurt a. M.: Europäische Verlagsanstalt.
- Prange, K. (1991). *Pädagogik im Leviathan. Ein Versuch über die Lehrbarkeit der Erziehung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment & Human Development*, 14(3), 213-231.
- Schuengel, C. (2012). Teacher-child relationships as a developmental issue. *Attachment & Human Development*, 14(3), 329-336.
- Schütz, J., Nittel, D., & Tippelt, R. (Hrsg.) (2013). *Pädagogische Erwerbsarbeit im System des lebenslangen Lernens*. Weinheim/Basel: Beltz [im Druck].
- Spangler, G. (Hrsg.) (1999). *Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung* (3. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., Thijs, J. T., & van der Leij, A. (2012). Supporting teachers' relationships with disruptive children: the potential of relationship-focused reflection. *Attachment & Human Development*, 14(3), 305-318.
- Stanat, P., & Bergann, S. (2010). Geschlechterbezogene Disparitäten in der Bildung. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 513-527). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tenorth, H.-E., & Tippelt, R. (Hrsg.) (2012). *Lexikon Pädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Thiersch, H. (2002). Sozialpädagogik – Handeln in Widersprüchen. In H.-U. Otto & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz* (S. 209-222). Opladen: Budrich.
- Tippelt, R. (1990). *Bildung und sozialer Wandel. Eine Untersuchung von Modernisierungsprozessen am Beispiel der Bundesrepublik Deutschland seit 1950*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Tippelt, R., & Schmidt, B. (2010). *Handbuch Bildungsforschung* (3. durchges. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Tippelt, R., & Schmidt-Hertha, B. (2013). Inklusion in der Hochschule. In H. Döbert & H. Weis-
haupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten – Situationsanalyse und Handlungs-
empfehlungen*. Münster: Waxmann [im Druck].
- Verschuereen, K., Doumen, S., & Buyse, E. (2012). Relationships with mother, teacher, and peers:
unique and joint effects on young children's self-concept. *Attachment & Human Develop-
ment, 14*(3), 233-248.
- Verschuereen, K., & Koomen, H. M. Y. (2012). Teacher-child relationships from an attachment
perspective. *Attachment & Human Development, 14*(3), 205-211.
- von Hippel, A. (2011). Programmplanungshandeln im Spannungsfeld heterogener Erwartungen:
ein Ansatz zur Differenzierung von Widerspruchskonstellationen und professionellen Anti-
nomien. *REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 2011*(1), 45-57.

Abstract: Pedagogical action is, among other things, characterized by proximity and dis-
tance. What do research on education and research on attachment have to tell each other
in this context? It is shown that the two disciplines differ in their approach to the learner,
that they have divergent cognition-inducing interests, but that they also offer the opportu-
nity for a fruitful dialogue between the two sides. The general pedagogical considerations
focus on topicalizing the socio-cognitive and socio-emotional development of people and
on substantiating the emotional promotion and social interaction in educational processes
as both aim and means of pedagogical action. In this respect, secure relations between
these two highly disparate disciplines can be rather helpful.

Keywords: Educational Relationship, Social-Emotional Encouragement, Social Compe-
tence, Professional Educational Roles, Education

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Rudolf Tippelt, Ludwig-Maximilians-Universität München, Fakultät für Psychologie
und Pädagogik, Leopoldstraße 13, 80802 München, Deutschland
E-Mail: tippelt@edu.lmu.de