

Bolz, Tijs; Wittrock, Manfred; Koglin, Ute  
**Schüler-Lehrer-Beziehung aus bindungstheoretischer Perspektive im  
Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung**

*Zeitschrift für Heilpädagogik 70 (2019) 11, S. 560-571*



Quellenangabe/ Reference:

Bolz, Tijs; Wittrock, Manfred; Koglin, Ute: Schüler-Lehrer-Beziehung aus bindungstheoretischer Perspektive im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung - In: Zeitschrift für Heilpädagogik 70 (2019) 11, S. 560-571 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-251473 - DOI: 10.25656/01:25147

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-251473>

<https://doi.org/10.25656/01:25147>

#### 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  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft



*Tijs Bolz*



*Manfred Wittrock*



*Ute Koglin*

## Schüler-Lehrer-Beziehung aus bindungstheoretischer Perspektive im Förderschwerpunkt der Emotionalen und sozialen Entwicklung

### Zusammenfassung

Im Zentrum der sonderpädagogischen Förderung von Schülern mit sozial-emotionalen Beeinträchtigungen steht die Weiterentwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen (KMK, 2000). Dabei stellt die Schüler-Lehrer-Beziehung eine wesentliche Grundlage dieses Förderprozesses dar. Die Grundannahmen der Bindungstheorie sowie die Erkenntnisse aus der empirischen Bindungsforschung ermöglichen es, unterschiedliche Ausprägungen von Verhaltensweisen zu beleuchten sowie bindungsrelevante Aspekte bei der zielgerichteten Förderung und Unterstützung zu berücksichtigen. Eine empirische Auseinandersetzung aus dieser Perspektive bleibt jedoch im deutschen Sprachraum und insbesondere in diesem Handlungsfeld weitestgehend aus. Der Beitrag beschreibt die Potentiale einer bindungstheoretischen Perspektive für den Förderschwerpunkt, zeigt Forschungsdesiderate auf und leitet Implikationen für die sonderpädagogische Forschung und Praxis ab.

Eine tragfähige Schüler-Lehrer-Beziehung stellt eine wesentliche „[...] Voraussetzung für wirkungsvolles pädagogisches Handeln [...]“ (KMK, 2000, S. 59) im schulischen Arbeitsfeld dar. Daraus leitet sich der Auftrag von Lehrkräften für eine Stärkung der Beziehungsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf im Bereich des emotionalen Erlebens und sozialen Handelns ab. Insbesondere diese Zielgruppe stellt Lehrkräfte sowohl in inklusiven Settings als auch auf weiteren Unterstützungsebenen des gestuften Systems vor vielfältige Herausforderungen. Sie werden unter anderem durch schulische Rahmenbedingungen, individuelle Lernerfahrung und auch durch die Qualität der Schüler-Lehrer-Beziehung beeinflusst (Pianta, Stuhlmann & Hamre, 2007).

Die Berücksichtigung der Beziehungsdimension in schulischen Handlungsfeldern kann die Gestaltung positiver Lern- und Lehrsituationen unterstützen (Leidig & Hennemann, 2017). Da Schule darüber hinaus ein Ort sozialen Austauschs ist, kann sie ebenso soziale Einbindungsprozesse fördern (Ricking & Wittrock, 2017). Besonders in Förderschulen mit dem Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung kann die Gestaltung einer förderlichen Schüler-Lehrer-Beziehung ein Schlüssel aber ebenso eine besondere Herausforderung darstellen. Schülerinnen und Schüler dieser Förderschulen können von tiefgreifenden negativen Beziehungserfahrungen (z. B. familiäre Gewalt-, Verlust- oder Vernachlässigungserfahrungen) oder Bindungs- und Beziehungsabbrüchen betroffen sein. Es kommt nicht selten zu einer Repräsentation der beeinträchtigten Beziehungs- und Bindungsverhaltensweisen in pädagogischen Situationen (Kißgen, 2010; Julius, 2009). Dabei stellt eine unsichere Bindung häufig einen Risikofaktor für die Entwicklung von kognitiven und sozial-emotionalen Beeinträchtigungen dar (z. B. Groh, Roisman, Van Ijzendoon, Bakersmans-Kranenburg & Fearon, 2012). In der Folge können Schülerinnen und Schüler mit sozial-emotionalen Beeinträchtigungen die Beziehung zu Lehrkräften in unterschiedlichen Unterrichtssituationen auf die Probe stellen.

Um diese Prozesse der Schüler-Lehrer-Beziehung zu beleuchten, einzuordnen und reflektieren zu können, kann die Einnahme einer bindungstheoretischen Perspektive einen gewinnbringenden Ansatz darstellen. Im Rahmen des Beitrags werden dementsprechend zunächst bindungstheoretische Grundannahmen erläutert. Anschließend erfolgt eine Übertragung auf die Schüler-Lehrer-Beziehung und es werden praktische Implikationen zum Verständnis auffälligen Verhaltens von Schülerinnen und Schülern sowie zur Prävention und Intervention abgeleitet.

Unter Berücksichtigung psychoanalytischer, evolutionistischer, ethologischer, informationstheoretischer sowie kognitionspsychologischer Erkenntnisse geht Bowlby (1969) im Rahmen seiner Bindungstheorie davon aus, dass Menschen von Geburt an nach dem Aufbau emotionaler Beziehungen streben. Die Bindung an eine Bezugsperson dient der Herstellung und Aufrechterhaltung physischer und psychischer Nähe und damit dem Überleben von Säuglingen (Bowlby, 1969). Das Streben nach physischer und psychischer Nähe ist im Bindungsverhaltenssystem organisiert, das von der Wechselwirkung zwischen Bindungsverhalten und Explorationsverhalten geprägt ist. Kinder sind von Geburt an mit Bindungsverhaltensweisen ausgestattet, die sich z. B. im Rufen, Anklammern, Weinen, Lächeln sowie Protest bei Fernbleiben der Bezugsperson ausdrücken. Wenn das Sicherheitsbedürfnis des Kindes durch Auslöser wie Stress, Krankheit, Trauer, neue Reize sowie Schmerz bedroht wird, werden diese aktiviert (ebd.). Das Explorationsverhalten des Kindes hingegen bildet einen Gegenpol zum Bindungsverhalten. Fühlt sich ein Kind sicher, so stellt die primäre Bezugsperson eine sichere Basis dar, von der das Kind die Umwelt explorieren kann. Das Explorationsverhalten wird somit aktiviert. Erfährt ein Kind Unsicherheit, strebt es nach Nähe und das Bindungsverhalten wird aktiviert sowie das Explorationsverhalten eingestellt. Sowohl das Bindungsverhalten als auch das Explorationsverhalten stehen damit in Abhängigkeit vom Fürsorgeverhalten der Eltern (oder anderen primären Bezugspersonen) (Ainsworth, Blehar, Water & Wall, 1978). Durch geeignete Fürsorgeverhaltensweisen der Bezugsperson zielt das Fürsorgesystem darauf ab, die Bedürfnisse des Kindes nach Nähe und Sicherheit zu befriedigen. Die primäre Bezugsperson fungiert als sicherer Hafen, zu dem das Kind zurückkehren kann. (Ainsworth, 1969)

Während der zweiten Hälfte des ersten Lebensjahrs bilden sich bereits spezifische Bindungsverhaltensweisen in der Interaktion mit den primären Bezugspersonen heraus. Ausgehend von der Verfügbarkeit der primären Bezugspersonen und somit durch das Zusammenspiel zwischen dem angeborenen Bindungsverhalten des Kindes und der Reaktion der Bezugsperson werden diese im sogenannten internalen Arbeitsmodell (internalen Repräsentationen) integriert (Bowlby, 1969; Main, Kaplan & Cassidy, 1985). Internale Arbeitsmodelle lassen sich als mentale Repräsentationen charakterisieren, die sowohl affektive als auch kognitive Komponenten beinhalten und eine zentrale Rolle bei der Steuerung von Verhalten darstellen (Bowlby, 1969; Bretherton, 1985). Kinder mit einer feinfühligem und responsiven Bezugsperson weisen in ihrem internalen Arbeitsmodell Vertrauen in die Welt auf und darin, dass sie Hilfe erhalten, wenn sie diese benötigen. Sie können Selbstvertrauen und Vertrauen in andere Personen entwickeln. Kinder mit nicht verfügbaren und wenig responsiven Bezugspersonen erleben die Welt als unvorhersehbar und die Bezugsperson als wenig zuverlässig. Sie haben weniger Vertrauen in sich und in andere Menschen.

Internale Arbeitsmodelle lassen demnach ein inneres Bild von Bindung entstehen und münden in der Ausprägung unterschiedlicher Bindungsmuster. Bei Kindern kann zwischen vier verschiedenen Bindungsmustern unterschieden werden: dem sicheren (Typ B), dem unsicher-vermeidenden (Typ A), dem unsicher-ambivalenten (Typ C) und dem desorganisierten Arbeitsmodell (Typ D) (Ainsworth et al., 1978; Main et al., 1985). Die einzelnen Bindungsmuster lassen sich in weitere Subklassifikationen aufteilen (Grossmann & Grossmann, 2005). Sie können auch auf einem hypothetischen Kontinuum zwischen sicher und unsicher verortet werden. Die dargestellten Bindungsmuster sind differenzialdiagnostisch von einer Bindungs- und Beziehungsstörung abzugrenzen und somit nicht pathologisch. Die herausgebildeten Arbeitsmodelle neigen zur Stabilität, sind aber keinesfalls unveränderlich (Zimmermann, Spangler, Schieche & Becker-

## Grundannahmen der Bindungstheorie

## Bedeutsamkeit der Bindungstheorie für den Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung

Stoll, 2015). Dennoch wird die Veränderung im Verlauf der Lebensphasen schwieriger. Internale Arbeitsmodelle festigen sich in der weiteren Entwicklung und organisieren bindungsrelevante Erinnerungen und Bewertungen von Erfahrungen mit Bindungspersonen und lenken Erwartungen an das Verhalten von Bezugspersonen (Brisch, 2001). Die internalen Arbeitsmodelle haben somit einen bedeutsamen Einfluss auf die soziale Interaktion, die Emotionsregulation sowie die Bewertung von Situationen. Sie beeinflussen die zukünftige soziale und emotionale Entwicklung eines Kindes (Bowlby, 1969; Hoffmann & Castello, 2014).

Die Bindung an die Eltern bleibt über die Zeit bestehen. Weitere Bezugspersonen, die je nach Entwicklungsphase zunehmend an Bedeutung gewinnen, können ebenfalls einen Einfluss auf die Bindungsqualität nehmen. Zwei der bedeutsamsten sozialen Beziehungen, die Kinder und Jugendliche während der mittleren Kindheit und Adoleszenz mit der Zeit intensivieren und aufrechterhalten, sind die Beziehungen zu ihren Peers sowie zu ihren Lehrkräften. Im pädagogischen Bereich gibt es kaum eine andere Profession, die mehr Zeit mit Kindern verbringt, als Lehrkräfte (Julius, 2002).

In der Fachdisziplin der Psychologie liegt bereits eine Reihe empirischer Studien vor, die die Rolle bindungstheoretischer Grundannahmen für die sozial-emotionale Entwicklung aufzeigen. Die Theorien und Konzepte der Bindungsforschung können jedoch ebenfalls einen Beitrag zur sonderpädagogischen Förderung im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung leisten (Bleher & Hoanzl, 2018; Stein, 2017). Übergeordnet ermöglicht die Einnahme einer bindungstheoretischen Perspektive zunächst beziehungsrelevante Interaktionsprozesse in schulischen sowie außerschulischen Kontexten wahrzunehmen, zu analysieren und darauf aufbauend zu gestalten (Mays & Roos, 2018).

Eine grundlegende Aufgabe sonderpädagogischer Förderung im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung ist es, die Bedingungen zum Entstehen und Verfestigen von Störungen zunächst zu erklären und zu verstehen (KMK, 2000). Insbesondere im Übergang zur pädagogisch-therapeutischen Förderung sind dabei Erkenntnisse über die frühkindliche Bindung im Zusammenhang mit späteren Verhaltensweisen sinnvoll. Die Bindungstheorie kann Erklärungsansätze für unterschiedliche Ausprägungen von Verhaltensweisen bei Schülerinnen und Schülern im Unterricht bieten (Gloger-Tippelt, 2001). Besonders im Zentrum steht dabei die Betrachtung der unterschiedlichen Beziehungserfahrungen von Kindern mit ihren primären Bezugspersonen, die Auswirkung auf die kindliche Entwicklung haben und sich im späteren schulischen Alltag in konkreten Verhaltensweisen widerspiegeln können.

Bei einem Kind mit unsicher-vermeidender Bindung wird davon ausgegangen, dass es von der Bezugsperson wenig feinfühliges Verhalten erlebt. Die Bezugsperson hat nicht angemessen auf das Bindungsverhalten des Kindes reagiert, sondern eher zurückweisend, ablehnend oder strafend. Dadurch hat sich das Kind selbst als nicht beachtenswert und liebenswert erfahren. Da es Zurückweisung erwartet, versucht es Bindungsbedürfnisse weitgehend zu vermeiden und bindungsbezogene Gefühle zu deaktivieren. Es wendet sich verstärkt der Sachumwelt zu. Spangler und Grossmann (1993) zeigen, dass diese Kinder in bindungsrelevanten Situationen, gemessen an Speichelcortisol, deutlich gestresst sind und Explorationsverhalten nur oberflächlich stattfindet. Übertragen auf die Schüler-Lehrer-Beziehung kann sich eine unsicher-vermeidende Bindung dadurch äußern, dass Schülerinnen und Schüler scheinbar gleichgültig auf Beziehungsangebote reagieren oder diese sogar ablehnen. In bindungsrelevanten Situationen werden sie sich seltener an eine Lehrkraft wenden, um Unterstützung zu erfahren. Lernen im Sinne von Explorationsverhalten kann bei einem aktivierten Bindungssystem nur oberflächlich stattfinden.

Kinder mit einer unsicher-ambivalenten Bindung haben ebenfalls keine verlässliche Reaktion durch ihre Bezugsperson erhalten. Manchmal hat die Bezugsperson angemessen auf das Bindungsverhalten reagiert und manchmal nicht. Die mangelnde Gewissheit, ob die Bezugsperson für das Kind verfügbar ist, führt dazu, dass die Kinder stark an der Bezugsperson

orientiert bleiben. Der emotionale Ausdruck der Kinder wird maximiert, um die Aufmerksamkeit der Bezugsperson zu erlangen. Dies kann sich beispielsweise durch Weinen, Schreien und Klammern äußern; insgesamt fällt es den Kindern schwer, sich wieder zu beruhigen. Mit Blick auf die Schüler-Lehrer-Beziehung kann ein aktiviertes Bindungssystem bei einem Kind mit unsicher-ambivalenten Bindung dementsprechend zu aufmerksamkeitsuchenden und emotional maximierten Verhalten führen. Dieses kann auch in Verbindung mit Vorwürfen oder aggressivem Verhalten auftreten. Bei Kindern mit unsicher-ambivalenter Bindung gilt ebenfalls, dass bei einem aktivierten Bindungssystem Explorationsverhalten und damit Lernen eingestellt wird. Die Verhaltensweisen von Kindern mit unsicherer Bindung können für Lehrkräfte als störendes Verhalten, Ablehnung und Trotz gedeutet werden. Diese Interpretation des kindlichen Verhaltens kann dazu führen, dass sie die Beziehungserfahrungen und -erwartungen der Kinder (z. B. mangelnde Verfügbarkeit) bestätigen, indem sie ihrerseits ablehnend oder strafend auf das Verhalten der Kinder reagieren.

In Anlehnung an Zimmermann (2000; s. Abb. 1) kann die Wirkung von frühen Bindungserfahrungen auf die Bewältigung schulischer Anforderungen für den schulischen Kontext dargestellt werden. Das interne Arbeitsmodell nimmt dabei eine zentrale Erklärung für die Fähigkeit ein, Belastungen und Krisen erfolgreich oder weniger erfolgreich zu bewältigen, da sie die Verhaltensstrategien bei emotionalen Belastungen steuern.

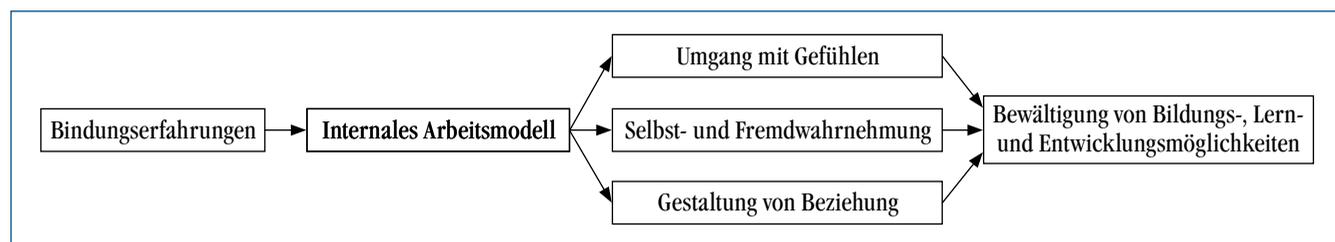


Abb. 1:  
Wirkung von Bindungserfahrungen  
auf die Bewältigungsfähigkeit in der  
Schule (in Anlehnung an  
Zimmermann, 2000, S. 121)

Zimmermann (2000) verdeutlicht, dass Bindungserfahrungen im internalen Arbeitsmodell gespeichert werden. Diese beeinflussen den Umgang mit Gefühlen, Prozesse der Selbst- und Fremdwahrnehmung sowie die Gestaltung von (engen) Beziehungen. In schulischen Kontexten steuern interne Arbeitsmodelle demzufolge die Wahrnehmung, Interpretation und Ausbildung von Erwartungen, die Emotionsregulation sowie das daraus resultierende Verhalten. Bildungs-, Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten hängen von der Ausprägung dieser drei Komponenten ab. Beispielsweise führen Defizite in der Emotionsregulation zu einer Beeinträchtigung der Entwicklungsmöglichkeiten.

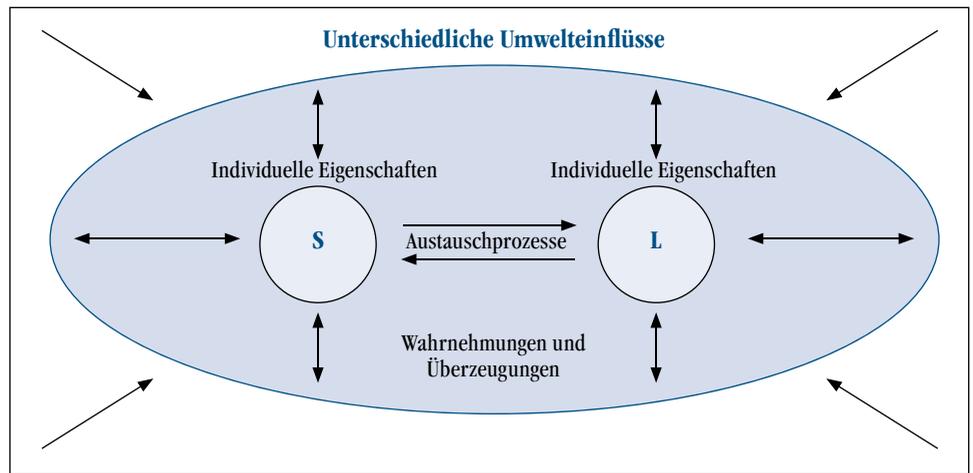
Kinder kommen somit mit unterschiedlichen Bindungsrepräsentationen in die Schule und es ist davon auszugehen, dass sie ihre Beziehung orientiert an ihren Bindungserfahrungen und den herausgebildeten internalen Arbeitsmodellen gestalten. Es kommt zu einer Transmission der Bindungserfahrungen und -repräsentationen in schulischen Handlungsfeldern (Sroufe, 2005; Julius, 2009; Langer, 2019). Schülerinnen und Schüler übertragen ihre Bindungskonzepte auf ihre Interaktion mit Lehrkräften und weiteren Pädagogen. Insbesondere bei Schülerinnen und Schülern mit diagnostiziertem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung können einzelne oder gleich mehrere der in der Abbildung 1 dargestellten Faktoren des Modells beeinträchtigt sein. Die Beeinträchtigung der Regulation von Emotion, Kognition und Verhalten steht demnach im direkten Zusammenhang mit unsicheren Bindungsrepräsentationen (Zimmermann, 2000).

Für das sonderpädagogische Handlungsfeld bedeutet dies, dass die Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern gegenüber Mitschülern sowie Lehrkräften, beispielsweise in Form von Aggressivität, Ängstlichkeit, starkem Klammern o.ä. als Hinweise auf das individuelle Bindungsmuster interpretiert werden können. Entsprechen die Lehrkraft oder Mitschülerinnen und Mitschüler mit ihrem Verhalten den im Bindungsmuster etablierten Erwartungen, kann davon ausgegangen werden, dass das Bindungssystem stabilisiert wird. Lehrkräfte können dieses Wissen

über die dargestellten Zusammenhänge in ihren Interaktionen mit Schülerinnen und Schülern integrieren sowie angemessen auf das gezeigte Verhalten reagieren.

Das nachfolgende Modell von Pianta (1999) kann das Modell von Zimmermann (2000) noch um die Wechselwirkungen zwischen Schüler und Lehrkraft erweitern. Demnach stellt das Konstrukt der Schüler-Lehrer-Beziehung aus bindungstheoretischer Perspektive ein dynamisches Zusammenspiel der Ebene Kind, Lehrkraft und Umweltbedingung dar (s. Abb. 2). Beziehungen sind demnach multifaktorielle, komplexe Systeme, in denen mindestens zwei Individuen involviert sind (Pianta, 1999). Sie sind kontextgebunden und bilden zwischen Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften die Infrastruktur für die Entwicklung des Kindes und dessen Erwerb von Kompetenzen und Schulerfahrungen.

Abb. 2:  
Konzeptionelles Schüler-Lehrer-  
Beziehungsmodell, orientiert an  
Pianta (1999, S. 77);  
S = Schüler und L = Lehrkraft



Aspekte wie familiäre Herkunft, die Beziehung zu Gleichaltrigen, übergeordnete Gesellschaftssysteme, kulturelle Wertvorstellungen, soziale Prozesse, individuelle Eigenschaften des Kindes und der Lehrkraft sowie der Klassenstruktur bzw. des Schulsystems wirken als Umwelteinflüsse auf die Schüler-Lehrer-Beziehung ein.

Ausgehend von diesem Modell von Pianta (1999) werden nachfolgend bindungsrelevante Einflussfaktoren auf die Schüler-Lehrer-Beziehung durch:

- Individuelle Eigenschaften des Kindes,
  - Individuelle Eigenschaften der Lehrkraft und
  - Umwelteinflüsse
- beschrieben.

Dabei werden vor allem Studien berücksichtigt, die besonders relevante Aspekte der Zielgruppe des Förderschwerpunkts einbeziehen. Daraus werden mögliche Ansatzpunkte für die empirische Forschung im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung abgeleitet.

Auf Basis der bereits dargestellten Grundannahmen der Bindungstheorie zum internalen Arbeitsmodell wurde verdeutlicht, dass die Bindungserfahrungen der frühen Kindheit die Erwartungen des Schülers an Verhaltensweisen von sekundären Bezugspersonen sowie dessen Interpretation beeinflussen (O'Connor & McCartney, 2006; Sabol & Pianta, 2012). Diese Annahme wird durch empirische Daten bestätigt. In ihrer Meta-Analyse zeigen Ahnert, Pinquart und Lamp (2006) auf, dass die erfahrene Sicherheit durch die Eltern signifikant mit der empfundenen Sicherheit von Schülerinnen und Schülern durch die Lehrkräfte korreliert. O'Connor und McCartney (2006) berichten, dass unsicher gebundene Kinder dazu tendieren, eine niedrigere Beziehungsqualität zu ihren Lehrkräften aufzuweisen als sicher gebundene Kinder in der frühen Kindheit. Dies deutet darauf hin, dass unsicher gebundene Schülerinnen und Schüler im schulischen Kontext weniger sicher mit ihren Lehrkräften interagieren.

## Bindungsrelevante Eigenschaften von Schülern als Einflussfaktoren auf die Schüler-Lehrer- Beziehung

Darüber hinaus bestehen empirische Belege zu sozialen und emotionalen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern und deren Einfluss auf das Verhalten von Lehrkräften beispielsweise in Form von emotionaler Unterstützung. Schüler, deren soziale Kompetenzen stärker ausgeprägt sind, gestalten mehr positive Interaktionen mit ihren Lehrkräften (Pianta, La Paro, Payne, Cox & Bradley, 2002). Schüler, die hingegen von Ablehnung sowie Mobbing durch Peers betroffen sind, oder depressive Symptome aufweisen, erhalten ein geringeres Maß an emotionaler Unterstützung durch Lehrkräfte (Gazelle, 2006).

Verschiedene Studien deuten auf weitere Zusammenhänge zwischen internalisierenden und externalisierenden Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern und der Beziehungsgestaltung zu ihren Lehrkräften hin. Zee und Roorda (2018) weisen beispielsweise positive Zusammenhänge zwischen internalisierenden Verhaltensproblemen (Angst, Schüchternheit) und Konflikten in der Beziehungsgestaltung zwischen Lehrkraft und Schüler im Primarbereich nach. Doumen, Buyse, Colpin und Verschueren (2011) bestätigen, dass ein niedrig ausgebildeter Selbstwert von Kindern aus dem Primarbereich einen Prädiktor für aggressives Verhalten darstellt. Schülerinnen und Schüler, die durch die Interaktion mit ihrer primären Bezugsperson ein negatives Selbstwertgefühl entwickelt haben, zeigen mehr aggressives Verhalten und dies wirkt sich auf eine konflikthafte Gestaltung der Schüler-Lehrer-Beziehung aus (Doumen et al., 2011). Darüber hinaus weist eine Vielzahl von englischsprachigen Studien den Zusammenhang zwischen Bindungsunsicherheit sowie Bindungsdesorganisation und Verhaltensauffälligkeiten auf (z.B. Groh, Fearon, Bakermans-Kranenburg, Van Ijzendoorn, Steele & Roisman, 2014; Madigan, Atkinson, Laurin & Benoit, 2013).

Insbesondere im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung befinden sich Schülerinnen und Schüler mit unsicheren Bindungsrepräsentationen und Beeinträchtigungen in der emotionalen und sozialen Entwicklung (z.B. Julius, 2001). Die empirische Erforschung bindungsrelevanter Schülereigenschaften sowie deren Einfluss auf die Gestaltung einer förderlichen Schüler-Lehrer-Beziehung im Kontext des Förderschwerpunkts Emotionale und soziale Entwicklung sind somit sowohl in der Allgemeinen Schule als auch an Förderschulen umso bedeutsamer. Eine empirische Auseinandersetzung in diesem Handlungsfeld durch die wissenschaftliche Community der Sonder- und Schulpädagogik erfolgt im deutschsprachigen Raum bisher nur sehr unzureichend.

Eine zentrale Rolle auf der Ebene der individuellen Bedingungsfaktoren der Lehrkraft stellt ihre Feinfühligkeit innerhalb der Interaktion zwischen ihr und dem Schüler dar. Feinfühligkeit liegt im schulischen Kontext vor, wenn eine Lehrkraft sensitiv, angemessen und prompt auf Schülerverhalten reagiert. Lehrkräfte können im Klassenraum als professionelle Fürsorge- bzw. Bezugspersonen fungieren und Prozesse der Autonomie- sowie Zugehörigkeitsbestrebungen fördern. Im Rahmen der Metaanalyse von Ahnert und Kollegen (2006) wurde die Feinfühligkeit der professionellen Bezugsperson als Prädiktor für die Qualität der Bezugspersonen-Kind-Beziehung bestätigt. Besonders relevant scheint die Bedeutung der Feinfühligkeit von Lehrkräften bei Kindern und Jugendlichen mit sozial-emotionalen Beeinträchtigungen zu sein. Englischsprachige Studien, die in die Metaanalyse einbezogen wurden, konnten einen Zusammenhang zwischen der Ausprägung der Feinfühligkeit in Grundschulklassen und der Qualität der Beziehung von Lehrkräften zu Kindern mit Verhaltensstörungen nachweisen.

Die Feinfühligkeit der Lehrkraft ist nicht nur ein Einflussfaktor für die Schüler-Lehrer-Beziehung, sondern stellt selbst einen Teil dieses Konstrukts dar. Hamre und Pianta (2005) stellen beispielsweise fest, dass die beobachtete emotionale Unterstützung, die in der Studie einen Aspekt der Feinfühligkeit von Lehrkräften darstellt, die Konflikte zwischen Schülerinnen und Schülern mit stark ausgeprägten und tiefgreifenden Verhaltensstörungen und ihren Lehrkräften reduziert. Des Weiteren bestätigten Buyse, Verschueren und Doumen (2011), dass feinfühliges Verhalten von Lehrkräften einen Schutzfaktor für aggressives Verhalten bei Kindern mit unsicherer Bindung

## Bindungsrelevante Eigenschaften von Lehrkräften als Einflussfaktoren auf die Schüler-Lehrer- Beziehung

darstellt. Feinfühligkeitsfähige Lehrkräfte schafften es zudem, auch zu Kindern mit unsicherer Bindung eine enge Schüler-Lehrer-Beziehung aufzubauen.

Spilt, Vervoort, Koenen, Bosmans und Verschueren (2016) untersuchten im Rahmen einer Längsschnittstudie den Einfluss der Feinfühligkeit von Lehrkräften auf die sozial-emotionale Entwicklung von Schülerinnen und Schülern mit Symptomen reaktiver Bindungsstörungen im belgischen Förderschulsetting. Sie konnten nachweisen, dass weniger ausgeprägt feinfühliges Verhalten der Lehrkräfte mit offenen und relationalen aggressiven Verhaltensweisen der Schüler zusammenhängt. Ein hohes Maß an Feinfühligkeit ist somit ein Prädiktor für die Abnahme aggressiver Verhaltensweisen (Spilt et al., 2016). Im deutschsprachigen Raum untersucht Langer (2019) unter anderem den Zusammenhang zwischen den Bindungsverhaltensweisen von fünf unsicher-desorganisiert gebundenen Kindern und den feinfühligkeitsfähigen Reaktionen ihrer Grundschullehrkräfte. Die Ergebnisse weisen auf einen Zusammenhang zwischen den Bindungsstrategien der Kinder und den komplementären, nicht feinfühligkeitsfähigen Reaktionen der Lehrkräfte hin.

Ausgehend von den bindungstheoretischen Grundannahmen wirken die eigenen Beziehungserfahrungen der Lehrkräfte ebenfalls auf die Qualität der Schüler-Lehrer-Beziehung ein. Kesner (2000) stellte im Rahmen seiner Studie fest, dass die Beziehungserfahrungen von Lehrkräften einen signifikanten Prädiktor für die Einschätzung der Schüler-Lehrer-Beziehungsqualität darstellen. Demnach berichten Lehrkräfte von einer engeren Beziehung zu ihren Schülerinnen und Schülern, wenn sie selbst als Kind durch ihre Eltern weniger harten Disziplinierungen ausgesetzt waren.

Des Weiteren konnten Zusammenhänge zwischen der empfundenen Stressbelastung der Lehrkraft und der Beziehungsqualität belegt werden (z.B. Yoon, 2002). Im deutschsprachigen Raum stellen Mays und Roos (2018) sowie Beetz (2014) erste deskriptive Ergebnisse zur Erfassung der Bindungsrepräsentationen sonderpädagogischer Lehrkräfte, die im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung tätig sind, vor. Die Analyse des Einflusses der Bindungsrepräsentationen von sonderpädagogischen Lehrkräften auf die konkrete Beziehungsgestaltung bei Schülerinnen und Schülern mit sozial-emotionalen Beeinträchtigungen bleibt jedoch weitestgehend aus.

Die Betrachtung der Umweltbedingungen lässt sich an dieser Stelle in den Klassenraum bzw. die Schule, die Familie und die kulturellen Aspekte einteilen. Sie wirken auf den schulischen Alltag in unterschiedlicher Art und Weise. Auf schulischer Ebene kann zwischen organisatorischen Strukturen und Ressourcen der gesamten Schule sowie strukturellen Gegebenheiten in der Klasse unterschieden werden.

Allgemeine Schulstrukturen beziehen sich beispielsweise auf curriculare Vorgaben und/oder pädagogische Konzepte der Schule. Insbesondere in Förderschulen mit dem Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung, aber auch vereinzelt in Primar- und Sekundarbereichen Allgemeiner Schulen, haben sich Schulstrukturen mit kleineren Schulen, kleineren Schulzweigen in Schulen sowie Stundenpläne mit Blockunterricht etabliert. Im Rahmen der Evaluation einiger dieser Schulkonzepte im amerikanischen Schulsystem an Sekundarschulen konnte verdeutlicht werden, dass diese Strukturen die zwischenmenschlichen Beziehungen verbessern (Midgley & Edeling, 1998). Ob diese Strukturen auch einen Einfluss auf bindungsrelevante Aspekte (z. B. Emotionsregulation) haben, wurde hingegen nicht untersucht. Dies gilt auch für weitere strukturelle Aspekte. Wie Burchinal und Kollegen (Burchinal, Roberts, Riggins, Zeisel, Neebe & Bryant, 2000) belegen, scheint die Qualität der Schüler-Lehrer-Beziehung höher ausgeprägt zu sein, wenn das Verhältnis von Schüler- zu Lehrpersonenzahl in Grundschulklassen niedrig ist. Des Weiteren konnten Pianta und Kollegen (Pianta, Howes, Burchinal, Bryant, Clifford, Early et al., 2005) niedrige bis gar keine Zusammenhänge zwischen strukturellen Aspekten, wie die Länge des Schultags oder den Ort des Klassenraums im Schulgebäude, und der Qualität der Schüler-Lehrer-Beziehung in der frühen Schullaufbahn nachweisen.

## Bindungsrelevante Umwelteigenschaften als Einflussfaktoren auf die Schüler-Lehrer- Beziehung

## Implikationen für die Forschung und Praxis

Die empirische Betrachtung der Schüler-Lehrer-Beziehung aus einer bindungstheoretischen Perspektive ist für das Handlungsfeld des Förderschwerpunkts Emotionale und soziale Entwicklung sehr bedeutsam. Dennoch lassen sich die Ergebnisse aus den angeführten Studien nur eingeschränkt auf den nationalen Raum übertragen. Die Studien stammen primär aus dem englischsprachigen Raum und fokussieren häufig, nicht explizit die Zielgruppe im Förderschwerpunkt der Emotionalen und sozialen Entwicklung. Sie repräsentieren Ergebnisse, die sich auf andere Schulsysteme, -curricula und -strukturen beziehen. Dementsprechend sind die aufgezeigten Zusammenhänge im Rahmen der angeführten Studien vor dem Hintergrund dieser jeweiligen Kontexte zu betrachten. Eine gezielte empirische Auseinandersetzung mit dem dyadischen Konstrukt Schüler-Lehrer-Beziehung aus einer bindungstheoretischen Perspektive im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung bleibt im deutschsprachigen Raum weitestgehend aus. Dabei können die Ergebnisse der empirischen Bindungsforschung ein weiterführendes Wissen zur Gestaltung einer guten Schüler-Lehrer-Beziehung liefern.

Im Rahmen des Beitrags konnte unter anderem die Relevanz früher Bindungserfahrungen für den Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung verdeutlicht werden. Dabei wurden Ergebnisse primär aus psychologischen Studien übertragen. Um diese für das sonderpädagogische Handlungsfeld nutzbar zu machen, sollte die Relevanz früher Bindungserfahrungen zunächst anhand von empirischen Daten aus dem Förderschwerpunkt überprüft werden. Empirische Daten über die Häufigkeit und die Ausprägung von Bindungsmustern von Kindern im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung könnten eine Basis für weiterführende, angewandte sonderpädagogische Forschung bilden. Eine Studie von Julius (2001) zur Erfassung der Bindungsorganisation von Schülerinnen und Schülern im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung sowie die dargestellten Erkenntnisse von Mays und Roos (2018) zur Erfassung der Bindungsrepräsentation von Lehrkräften stellen erste Ansätze in diesem Zusammenhang dar.

Im Praxisfeld kann das Wissen über die Bindungsrepräsentation von Schülerinnen und Schülern im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung sowie Lehrkräften zu einer reflektierten Einordnung von bindungs- und beziehungsbezogenen Verhaltensmustern beitragen und eine zielgerichtete Förderung und Unterstützung bieten. Die Auseinandersetzung und Selbstreflexion der Schüler mit den eigenen Bindungserfahrungen kann in pädagogischen Situationen genutzt werden, um negative Bindungserfahrungen von Schülerinnen und Schülern zu unterbrechen bzw. in anderen Kontexten zu verändern. Die Reflexion der eigenen Bindungs- und Beziehungserfahrung ist in vielen pädagogischen sowie therapeutischen Handlungsfeldern fester Bestandteil. Im Lehrerberuf wird die Auseinandersetzung mit den eigenen Bindungs- und Beziehungserfahrungen und deren Auswirkungen auf das pädagogische Handeln jedoch viel zu sehr vernachlässigt. Die Betrachtung der Bindungserfahrungen und -repräsentationen von pädagogischen Fachkräften stellt einen wichtigen Ansatzpunkt für die Gestaltung einer vertrauensvollen Schüler-Lehrer-Beziehung dar. Sie leistet damit einen Beitrag dazu, Fragen der Nähe und Distanz sowie des Beziehungsaufbaus zur Grundlage pädagogischen Handelns zu machen und kann somit zur Stärkung professioneller Selbstreflexionsfähigkeit beitragen.

Ein weiterer Forschungsschwerpunkt sollte die empirische Analyse des Einflusses der Bindungsrepräsentationen von Schülerinnen und Schülern auf schulische Aspekte darstellen. Die Analyse dieser Zusammenhänge kann eine Grundlage für die Berücksichtigung bindungsrelevanter Aspekte bei der Entwicklung zielgerichteter Förder- und Unterstützungsstrukturen bieten. Beetz (2013) liefert im Rahmen ihrer Studie zum Zusammenhang zwischen der Bindung zur Mutter und den Emotionsregulationsstrategien von Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung erste Ergebnisse für den deutschen Sprachraum. Diese Ergebnisse beziehen sich auf das Jugendalter. Für die mittlere Kindheit bestehen jedoch keine empirischen Studien. Mit dem Wissen über diese Zusammenhänge könnten unter anderem Unterrichtsmethoden auf die Bindungsrepräsentationen abgestimmt werden. Classroom-Management Strategien, Verstärkerpläne oder das Umsetzen von

Ritualen und Regeln könnten beispielsweise an Bindungs- und Beziehungserfahrungen der Schülerinnen und Schüler angepasst werden.

Ergänzend dazu könnte der Einfluss der Bindungsrepräsentation von Lehrkräften auf die emotionale Unterstützung und Organisation im Unterricht empirisch untersucht werden. Die Analyse dieser Zusammenhänge kann einen Beitrag leisten, den pädagogischen Nutzen feinfühligere Lehrerverhaltensweisen in der Interaktion mit Schülerinnen und Schülern mit emotionalen und sozialen Beeinträchtigungen zu unterstreichen und Förderung und Unterstützung zu gestalten. Sie ermöglicht eine feinfühligere Anpassung der Verhaltensweisen von Pädagogen an die jeweilige Bindungsrepräsentation von Kindern und Jugendlichen.

Im Handlungsfeld können die Erkenntnisse über den Einfluss der Feinfühligkeit der Lehrkraft auf die sozial-emotionale Entwicklung von Schülerinnen und Schülern wichtige Selbstreflexionsanlässe für das pädagogische Handeln von Lehrkräften bieten.

Lehrkräfte agieren insbesondere im Förderschwerpunkt der Emotionalen und sozialen Entwicklung in vielen schulischen Situationen als „Beziehungspartner“ oder gar als temporäre Bindungsperson. Dies wirkt sich unmittelbar auf die schulische Situation aus. Insbesondere in den ersten Schuljahren ist es wichtig, dass Lehrkräfte als sichere Basis und „sicherer Hafen“ fungieren. Dies ist in der häufigeren Aktivierung des internalen Arbeitsmodells und somit des Bindungssystems sowie der eingeschränkteren Kapazität der Selbstregulation von jüngeren Kindern begründet (Verschuere & Koomen, 2012). Bindungsbezogene Prozesse sind während dieser Lebensspanne sehr dynamisch und bedeutsam. Die Anzahl der unterschiedlichen sozialen Rollen von Schülerinnen und Schülern nimmt gerade in dieser Altersstufe zu (Frale & Davis, 1997). Lehrkräfte können diese Prozesse mithilfe bindungstheoretischer Erkenntnisse unterstützen.

## Schlüsselwörter

Schüler-Lehrer-Beziehung, Bindung, sozial-emotionale Beeinträchtigungen, Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung

## Abstract

The focus in the area of supporting students with 'emotional and behavioral difficulties' is the promotion of social-emotional skills (KMK, 2000). The student-teacher-relationship provides the basis for support. Knowledge about attachment theories and findings of empirical research processes enable us to look at and analyze different students' behaviors. Considering attachment-relevant insights help us to develop tailored prevention and intervention strategies. However, there is a lack of empirical research and discussion concerning attachment-based perspectives in the area of emotional and behavioral difficulties with a focus on student-teacher-relationships in Germany. This article describes chances of an attachment-theory-based perspective in the area of emotional and behavioral difficulties, underlines the recent gap of research and draws implications for research and its application.

## Keywords

Student-Teacher-Relationship, Attachment, social-emotional difficulties

Ausgehend von empirischen Forschungsergebnissen zu konkreten Ausprägungen von Bindungsrepräsentationen von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften lassen sich bindungs- und beziehungsgeleitete schulische Präventions- und Interventionsmaßnahmen ableiten. Die bindungsgeleiteten Interventionen von Julius (2009; 2014) sowie die herausgearbeiteten Lerndreiecke zu den Bindungstypen von Geddes (2007) bieten erste Ansätze bindungs- und beziehungsorientierter Interventionen für das schulische Arbeitsfeld. Ziel dieser bindungsgeleiteten Interventionen ist die Korrektur der Beziehungserfahrungen. Im Rahmen dieser Interventionen werden in erster Linie unsichere Bindungsmuster fokussiert. Durch die Herstellung von Diskontinuitäts Erfahrungen sollen unsichere Bindungsmuster verändert und neue Beziehungserlebnisse ermöglicht werden (Julius, 2009). In diesem Zusammenhang finden auch tiergestützte Interventionen Berücksichtigung (Julius, 2015; Vernooij & Schneider, 2018). Eine empirische Untersuchung der Wirksamkeit dieser einzelnen Konzepte bleibt jedoch weitestgehend aus. Julius (2009) selbst merkt an, dass die Evaluation solcher bindungsgeleiteten Interventionen noch am Anfang steht. Zudem müssen bei diesen Interventionsformen die fachliche Expertise und der Übergang zu psychotherapeutischen Verfahren beachtet werden. Lehrkräfte fungieren in schulischen Kontexten als Pädagogen. Somit müssen die Erkenntnisse der Bindungstheorie vor allem für proaktive und reaktive Unterrichtsstrategien nutzbar gemacht und in niedrigschwellige Maßnahmen und Konzepte integriert werden.

Grundsätzlich können die angeführten Implikationen Ansatzpunkte dafür liefern, Schule für Schülerinnen und Schüler als sicheren Ort

erfahrbar zu machen. Insbesondere im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung können Ergebnisse aus der schulischen Bindungsforschung zur Gestaltung tragfähiger Settings beitragen. Ziel muss es sein, sichere und haltende Systeme für Kinder und Jugendliche mit sozial-emotionalen Beeinträchtigungen zu schaffen, in denen die Schüler selbst sowie die pädagogisch Handelnden handlungsfähig sind. Die Integration bindungs- und beziehungsrelevanter Erkenntnisse in bestehende Mehrebenen-Präventionsansätze könnte einen möglichen Beitrag dazu leisten. Allerdings wurde durch die Aufarbeitung des aktuellen Forschungsstands sehr deutlich, dass aus dem nationalen Sprachraum noch zu wenig empirische Evidenz vorliegt, um daraus – übereilte - praktische Maßnahmen zu entwickeln.

Ahnert, L., Pinquart, M. & Lamp, M. (2006). Security of children's relationship with nonparental care providers: A meta-analysis. *Child Development*, 77, 664-479.

Ainsworth, M. (1969). Objectiv relations, dependency, and attachment: A theoretical review of the infant mother relationship. *Child Development*, 40, 969-1025.

Ainsworth, M., Blehar, M., Water, E. & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment. A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Beetz, A. (2013). Bindung und Emotionsregulationsstrategien bei Jugendlichen mit und ohne emotionalen Störungen und Verhaltensauffälligkeiten. *Empirische Sonderpädagogik*, 2, 144-159.

Beetz, A. (2014). Unsichere Bindung bei Lehrern und Erziehern in der Sonderpädagogik mit dem Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung. *Heilpädagogische Forschung*, 39, 26-36.

Bleher, W. & Hoenzel, M. (2018). *Elterliche Erziehung – Aspekte, Herausforderungen und Probleme*. In T. Müller, & R. Stein, (Hrsg.), *Erziehung als Herausforderung. Grundlagen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen* (S. 82-119). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss. Vol. 1: Attachment*. New York: Basic Books.

Brisch, K. H. (2001). *Bindungsstörungen. Von der Bindungstheorie zur Therapie*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Burchinal, M., Roberts, J., Riggins, R., Zeisel, S., Neebe, E. & Bryant, D. (2000). Relating quality of center-based childcare to early cognitive and language development longitudinally. *Child Development*, 71, 339–357.

Buyse, E., Verschueren, K. & Doumen, S. (2011). Preschoolers' attachment to mother and risk for adjustment problems in kindergarten: Can teachers make a difference? *Social Development*, 20, 33-50.

Bretherton, I. (1985). Attachment theory: Retrospect and prospect. In I. Bretherton & F. Waters (Hrsg.), *Growing points of attachment theory and research: Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50, 3-35.

Doumen, S., Buyse, E., Colpin, H. & Verschueren, K. (2011). Teacher-Child Conflict and Aggressive Behavior in First Grade: The Intervening Role of Children's Self-esteem. *Infant and Child Development*, 20, 449-465.

Fraley, R. & Davis, K. (1997). Attachment formation and transfer in young adults' close friendships and romantic relationships. *Personal Relationships*, 4, 131-144.

Gazelle, H. (2006). Class climate moderates peer relations and emotional adjustment in children with an early history of anxious solitude: A child × environment model. *Developmental Psychology*, 42, 1179–1192.

Geddes, H. (2007). *Attachment in the Classroom*. London: Worth Pub.

Gloger-Tippelt, G. (2001). *Bindung im Erwachsenenalter. Ein Handbuch für Forschung und Praxis*. Göttingen: Hans Huber.

Groh, A., Roisman, G., Van Ijzendoon, M., Bakersmans-Kranenburg, M. & Fearon, R. (2012). The significance of insecure and disorganized attachment for children's internalizing symptoms: A meta-analytic study. *Child Development*, 83, 591-610.

## Literatur

- Groh, A., Fearon, R. P., Bakermans-Kranenburg, M. J., Van Ijzendoorn, M. H., Steele, R. D. & Roisman, G. I. (2014). The significance of Attachment Security for Children's Social Competence with Peers: A Meta-Analytic Study. *Attachment & Human Development*, 16, 103-136.
- Grossmann, K.E. & Grossmann, K. (2005). *Universality of human social attachment as an adaptive process*. In C.S. Carter, L. Ahnert, K.E. Grossmann, S.B. Hrdy, M.E. Lamb, S.W. Porges, and N. Sachser (Hrsg.), Attachment and bonding: A new synthesis. Dahlem Workshop Report 92 (S.199-229) Cambridge, MA: The MIT Press.
- Hamre, B. & Pianta, R. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk at school failure?. *Child Development*, 76, 949-967.
- Hoffmann, B. & Castello, A. (2014). *Bindungserfahrungen*. In A. Castello (Hrsg.), Entwicklungsrisiken bei Kindern und Jugendlichen. Prävention im pädagogischen Alltag (S. 9-19). Stuttgart: Kohlhammer.
- Julius, H. (2001). Die Bindungsorganisation von Kinder, die an Erziehungshilfeschulen unterrichtet werden. *Sonderpädagogik*, 31, 2,74-93.
- Julius, H. (2002). Beziehungsorientierte Interventionen für verhaltensgestörte Kinder. *Erziehung und Unterricht*, 152, 601-617.
- Julius, H. (2009). *Bindungsgeleitete Interventionen in der schulischen Erziehungshilfe*. In H. Julius, B. Gasteiger-Klicpera & R. Kißgen (Hrsg.), Bindung im Kindesalter. Diagnostik und Interventionen (S. 293-317). Göttingen: Hogrefe.
- Julius, H. (2014). Bindung und schulische Entwicklung. Behinderte Menschen: *Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten*, 37, 29-47.
- Julius, H. (2015). Der Einsatz von Tieren im Kontext bindungsorientierter Interventionen. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 60, 297-308.
- Kesner, J. (2000). Teacher characteristics and the quality of child-teacher relationships. *Journal of School Psychology*, 28, 133-149.
- Kißen, R. (2010). *Frühe Risiken und Präventionsintervention aus Sicht der Bindungstheorie*. In R. Kißen & N. Heine (Hrsg.), Frühe Risiken und Frühe Hilfen. Grundlagen, Diagnostik, Prävention (S. 132-147). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Kultusministerkonferenz KMK (2000). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung*. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.03.2000)
- Langer, J. (2019). *Bindung und Schule. Psychologische und physiologische Mechanismen bei der Transmission von Bindung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Leidig, T. & Hennemann, T. (2017). *Effektive Förderung zwischen Prävention und Intervention*. In A. Methner, K. Popp & B. Seebach (Hrsg.), Verhaltensprobleme in der Sekundarstufe. Unterricht – Förderung – Intervention (S. 106-122). Stuttgart: Kohlhammer.
- Madigan, S., Atkinson, L., Laurin, K. & Benoit, D. (2013). Attachment and internalizing behavior in early childhood: a Meta-analysis. *Developmental Psychology*, 672-689.
- Main, M., Kaplan, N., & Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50 (1-2, Serial No. 209), 66-104.
- Mays, D. & Roos, S. (2018). *Prima Klima in der inklusiven Schule. Wie man auch schwierige Beziehungen positiv gestalten kann*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Midgley, C. & Edeling, K. (1998). Middle school reform and early adolescent well being: The good news and the bad. *Educational Psychologist*, 33, 195-206.
- O'Conner, E. & McCartney, K. (2006). Testing associations between mother-child and teacher-child relationships. *Journal of Educational Psychology*, 26, 301-326.
- Pianta, R. (1999). *Enhancing Relationship. Between Children and Teachers*. Washington D.C.: American Psychological Association.
- Pianta, R., La Paro, K., Payne, C., Cox, M. & Bradley, R. (2002). The relation of kindergarten classroom environment to teacher, family, and school characteristics and child outcomes, *The Elementary School Journal*, 102, 225 – 238.
- Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R.M., Early, D.M., et al. (2005). Features of pre-kindergarten programs, classrooms, and teachers: Prediction of observed classroom quality and teacher-child interactions. *Applied Developmental Science*, 9, 144–159.

- Pianta, R., Stuhlmann, M., & Hamre, B. (2007). *Der Einfluss von Erwachsenen-Kind-Beziehungen auf Resilienzprozesse im Vorschulalter und in der Grundschule*. In G. Opp & M. Fingerle (Hrsg.), Was Kinder stärkt: Erziehung zwischen Risiko und Resilienz (S. 192-211). München: Ernst Reinhardt.
- Ricking, H. & Wittrock, M. (2017). *Schulabsentismus, Motivation und Engagement in der Schule*. In A. Methner, K. Popp & B. Seebach (Hrsg.), Verhaltensprobleme in der Sekundarstufe. Unterricht – Förderung – Intervention (S. 188-159). Stuttgart: Kohlhammer.
- Sabol, T. & Pianta, R. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment & Human Development*, 14 (3), 213-231.
- Spangler, G. & Grossmann, K. E. (1993). Biobehavioral organization in securely and insecurely attached infants. *Child Development*, 64, 1439-1450.
- Spilt, J., Vervoort, E., Koenen, A., Bosmans, G. & Verschueren, K. (2016). The Social-Behavioral Development of Children with symptoms of Attachment Disorder: An Observational Study of Teacher Sensitivity in Special Education. *Research in Developmental Disabilities*, 56, 71-82.
- Sroufe, L. (2005). Attachment and Development: A Prospective, Longitudinal Study from Birth to Adulthood. *Attachment & Human Development*, 7, 349-367.
- Stein, R. (2017). *Grundwissen Verhaltensstörungen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Vernooij, M. & Schneider, S. (2018). *Handbuch der Tiergestützten Intervention: Grundlagen – Konzepte – Praxisfelder*. Wiebelsheim: Quelle & Meyer.
- Verschueren, K. & Koomen, H. (2012). Teacher-child relationships form an attachment perspective. *Attachment & Human Development*, 14, 205-211.
- Yoon, J. (2002). Teacher characteristics as predictors of teacher-student relationship: Stress, negative affect, and self-efficacy. *Social Behavior and Personality*, 30, 485-493.
- Zee, M. & Roorda, D. (2018). Student-teacher relationships on elementary school: The unique role of shyness, anxiety, and emotional problems. *Learning and Individual Differences*, 67, 156-166.
- Zimmermann, P. (2000). Bindung, interne Arbeitsmodelle und Emotionsregulation: Die Rolle von Bindungserfahrungen im Risiko-Schutz-Modell. *Frühförderung interdisziplinär*, 19, 119-129.
- Zimmermann, P., Spangler, G., Schieche, F. & Becker-Stoll, F. (2015). *Bindung im Lebenslauf: Determinanten, Kontinuität, Konsequenzen und künftige Perspektiven*. In G. Spangler & P. Zimmermann, (Hrsg.), Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung (S. 311-332) Stuttgart: Klett-Cotta.

Tijs Bolz  
Fakultät I - Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik,  
Ammerländer Heerstraße 114-118; 26111 Oldenburg  
Tel. 0441 798-2063  
tijs.bolz@uni-oldenburg.de

Prof. Dr. Manfred Wittrock  
Fakultät I - Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik,  
Ammerländer Heerstraße 114-118; 26111 Oldenburg  
manfred.wittrock@uni-oldenburg.de

Prof. Dr. Ute Koglin  
Fakultät I - Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik,  
Ammerländer Heerstraße 114-118; 26111 Oldenburg  
ute.koglin@uni-oldenburg.de

 Dieser Artikel ist im Peer-Review-Verfahren erschienen