

Elena Harwardt-Heinecke/Lieselotte Ahnert

Bindungserfahrungen in Kindergarten und Schule in ihrer Wirkung auf die Schulbewährung

Zusammenfassende Ergebnisse aus der BSB-Studie

Zusammenfassung: Der vorliegende Beitrag fasst empirische Ergebnisse einer Längsschnittstudie zusammen, die die Schulbewährung aus der Sicht der Bindungserfahrung des Schulanfängers betrachtet. Während positive Beziehungserfahrungen aus dem Kindergarten sich auch nach Schuleintritt in einer effizienten Ausnutzung des vorhandenen Leistungspotentials zeigten, wurden in der Grundschule die negativen und konfliktbesetzten Merkmale der SchülerIn-LehrerIn-Beziehung wirksam. SchülerIn-LehrerIn-Konflikte hemmten danach die Anstrengungsbereitschaft und wirkten sich in dieser Weise negativ auf die schulischen Leistungen aus. Anhand von Cortisol-Analysen konnte außerdem eine zunehmende Beeinträchtigung in der Stressverarbeitung der SchülerInnen von Montag zu Freitag festgestellt werden.

Schlagnworte: Nähe, Konflikt, Anstrengungsbereitschaft, schulische Leistungsentwicklung, Cortisol-Ausschüttung

Die Entwicklungspsychologie lässt keinen Zweifel daran, dass Kinder vor allem von anderen Menschen, in sozialen Interaktionen und emotionalen Beziehungen mit ihnen lernen (Vygotskij, 1978; Tomasello, 1999/2006). Flankiert wird diese These von der modernen Neuropsychologie, nach der ohne vermittelnde Beziehungen Kinder nur unscharfe Wissensstrukturen erwerben (Siegel, 1999; Spitzer, 2004). In diesem Beitrag vertreten wir die These, dass sich Beziehungs- und Bindungserfahrungen insbesondere auf die motivationalen Grundlagen der Lern- und Bildungsprozesse auswirken, die es einem Kind ermöglichen, sich Wissen strategisch zu erarbeiten und auch dann noch anzustrengen, wenn die Wissensaneignung mit Schwierigkeiten verbunden ist.

Beziehungserfahrungen sind im Kontext der Bindungstheorie (Bowlby, 1969) am detailliertesten untersucht worden, die die *Bindungssicherheit* als deren zentrale Qualitätsdimension ansieht. Danach entwickeln Kinder, die so genannte *sichere* Beziehungserfahrungen machen, ein stabiles Identitäts- und Selbstwertgefühl, das Unterstützung erfahren hat, wenn das Kind an die Grenzen seiner Handlungsfähigkeit geraten war. Positive emotionale Erlebnisqualitäten wie Freude und Stolz konnten danach auch bei missglückten Lern- und Erkundungsverläufen garantiert werden, wenn generelle Lernorientierungen vermittelt werden, die dazu angelegt sind, Lernprozesse auf einen selbstbestimmten Weg zu bringen. In so genannten *unsicheren* Bindungsbeziehungen wird das Kind dagegen mit seinen unvollkommenen Kompetenzen weitgehend allein gelassen. Da kindliche Kompetenzen jedoch entwicklungsbedingt auf Grenzen stoßen, könn-

ten die eigenen Bewältigungsstrategien mehrheitlich unbefriedigend bleiben und eher zu einer negativen Selbstbewertung und mangelndem Selbstvertrauen führen. Von daher muss angenommen werden, dass für Kinder mit *unsicheren* Bindungserfahrungen Lernfreude und Anstrengungsbereitschaft gedämpft bleiben und sich im Laufe der Entwicklung hier sogar eine Abwärtsentwicklung einstellt.

Die Grundlagen früher Bildungsprozesse werden schon sehr frühzeitig in den Familien geschaffen (Lüscher & Liegle, 2003). Familien gelten als die primären Bindungssysteme, mit Hilfe derer sich das Kind sowohl ein Bild von der Welt erarbeitet, als auch ein Bild von der eigenen Identität macht, die Erfahrungen mit der eigenen Handlungsfähigkeit und Selbstwirksamkeit einschließt. Wenn es demnach Beziehungserfahrungen sind, die die Auseinandersetzung eines Kindes mit sich selbst und seiner Umwelt beeinflussen, sollten unterschiedliche Bindungsqualitäten auch differente Folgen für das kindliche Lern- und Kognitionsniveau haben. Leider liegen zu diesen Thesen nur unbefriedigende Forschungsergebnisse vor, obwohl in der Vergangenheit mehrere Versuche unternommen wurden, die intellektuellen Fähigkeiten in unmittelbaren Zusammenhang mit den familiären Beziehungserfahrungen des Kindes zu bringen. Gefragt wurde, ob sicher gebundene Kinder eine bessere Grundlage hätten, ihre Umwelt ausgiebig zu erkunden, und infolgedessen bessere Lernstrategien haben ausbilden und eine bessere kognitive Entwicklung vorweisen können. Nach einer Meta-Analyse von 32 internationalen Studien (N = 1 026) konnte kein Zusammenhang von Bindungssicherheit und kognitiver Entwicklung ($r = .09$) durch van IJzendoorn, Dijkstra und Bus (1995) aufgezeigt werden. Auch Belsky und Fearon (2002) hatten bei den Nachanalysen der NICHD-Studie (N = 1 015) keinen Nachweis dafür gefunden, dass sich die Mutter-Kind-Bindung auf Fähigkeiten des Kindes unmittelbar auswirkt, die auch im Zusammenhang mit den ersten Leistungsprofilen nach Schuleintritt stehen.

Mit einer Längsschnittstudie mit ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen über kindliche Bindungserfahrungen in ihrer Wirkung auf die Schulbewährung (kurz: BSB-Studie; Bindungs-Schulbewährungs-Studie; gefördert von der DFG: AH 55/13-1) wurden deshalb neue empirische Zugänge erprobt (vgl. Ahnert & Harwardt, 2008; Ahnert, Harwardt-Heinecke, Kappler, Eckstein-Madry & Milatz, 2012; Ahnert, Milatz, Kappler, Schneiderwind & Fischer, 2013; Harwardt-Heinecke, Milatz & Ahnert, eingereicht; Milatz, Glüer, Harwardt-Heinecke & Ahnert, eingereicht).

1. Neue empirische Zugänge zur Erforschung des Zusammenhangs von Bindung und Bildung

Eine Vielzahl unterschiedlichster Methoden wurde ausgewählt, die aus der Bindungs-, Motivations-, Bildungs- und Kompetenz- sowie Stressforschung stammen. Sie wurden in der BSB-Studie vor Schuleintritt und am Ende des ersten Schuljahres an einer Stichprobe von N = 165 Kindern eingesetzt. Zwei inhaltliche Schwerpunkte des Zusammenspiels von Bindung und Bildung wurden dabei sowohl im Kindergarten als auch in der Grundschule in den Blick genommen: (1) die motivationalen Aspekte wie kindliche

Lernfreude und Anstrengungsbereitschaft in der intellektuellen Auseinandersetzung des Kindes mit seiner Umwelt als vermittelnde Einflussgrößen zwischen Bindungssicherheit und Kompetenzentwicklung, und (2) die Erweiterung der zu betrachtenden Beziehungen auf diejenigen, die als ErzieherInnen im Kindergarten und LehrerInnen nach Schuleintritt einen ganz unmittelbaren Einfluss auf Lernprozesse ausüben. Dabei sollten Beziehungskomponenten eine Rolle spielen, die die primären Bindungserfahrungen des Kindes mit der Mutter ergänzen.

1.1 *Die Erfassung von motivationalen Aspekten in der Auseinandersetzung beim Erwerb der Kulturtechniken*

Die Erfassung der Lernfreude und Anstrengungsbereitschaft erfolgte mittels einiger eigens für die Studie entwickelter Ratingverfahren (Harwardt, Krause & Kloss, 2006), die nach Erfassung der schulischen Vorläuferkompetenzen im Kindergarten wie auch nach der späteren lehrerunabhängigen Erfassung der Kompetenzen im Rechnen, Lesen und Schreiben am Ende des ersten Schuljahres eingesetzt wurden. Nach jeder dieser Testungen wurden anhand von insgesamt 15 (5-Punkt-Likert) Items drei motivationale Bereiche der kindlichen Anstrengung bewertet: (a) die *Allgemeine Motivation*, sich den Herausforderung zu stellen, geduldig und hartnäckig die Aufgaben zu lösen, wobei Anfangsmotivation, Persistenz und Interesse, Hartnäckigkeit, Motivation für bestimmte Aufgaben sowie Geduld und Zeitinvestition eine Rolle spielten; (b) die *Selbstmotivierung*, mit der das Interesse und die Begeisterungsfähigkeit selbst aufrechterhalten und kaum nachgefragt oder beständig Rückmeldungen erwartet wurden; sowie (c) die *Aufmerksamkeit*, mit der die SchülerInnen ohne eigene Unterbrechungen den Test absolvierten, kaum dazwischenredeten und auch Störungen ignorierten (Details in Harwardt-Heinecke et al., eingereicht).

1.2 *Beschreibungen von Bindungsbeziehungen zu ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen*

Für die Erfassung der SchülerIn-LehrerIn-Beziehungen hat Pianta (2001) die Student-Teacher-Relationship Scale (STRS) entwickelt, die auch im Kindergarten eingesetzt werden kann. Die STRS ist eine Befragung, die aus 28 (5-Punkt-Likert) Items besteht und von einem/einer ErzieherIn bzw. LehrerIn in Bezug auf ein bestimmtes Kind ausgefüllt wird. Im Ergebnis liegt eine Einschätzung über die Qualität einer ErzieherIn- bzw. LehrerIn-Kind-Beziehung auf der Grundlage von drei Qualitätsdimensionen vor: (a) *Nähe (closeness)* gibt den Grad der gegenseitigen Zuneigung und offenen Kommunikation in dieser Beziehung an, (b) *Konfliktneigung (conflict)* erfasst Konflikte und Unbehagen und (c) *Abhängigkeit (dependency)* beschreibt, inwieweit das Kind übermäßig empfundene Zuwendung und Unterstützung von einem/einer ErzieherIn bzw. LehrerIn einfordert.

Obwohl die STRS ein international weitverbreitetes Verfahren ist, hat ihre Anwendung zu Problemen außerhalb der USA geführt (wo sie validiert worden war), die vor allem mit der Definition von *dependency* zusammenhängen. Während *closeness* und *conflict* bisher kaum kulturelle Anpassungen erforderten, zeigte sich, dass *dependency* bei kulturellen Konventionen der Verbundenheit (in interdependenten Kulturen wie Griechenland) ihre Auslegung im Kontext von *closeness* erhält und positiv mit der *Nähe* in einer Beziehung korreliert, während sie in autonomen Kulturen (zu denen auch Deutschland gezählt wird) kaum etwas mit Nähe zu tun hat. Hier wird *dependency* eher als Beziehungsbelastung betrachtet, die beschreibt, in welcher Weise sich ein Kind gemaßregelt und kritisiert fühlt und dies durch Ärger offen ausdrückt. Außerdem konnte die (einseitige) Selbstbeurteilung der Beziehung aus der Sicht der Lehrperson durch SchülerInnen-Urteile bzw. teilnehmende Verhaltensbeobachtungen der ErzieherIn-Kind-Bindungen validiert werden (ausführlich in Milatz et al., eingereicht).

Basierend auf den drei Qualitätsdimensionen einer Beziehung haben Ahnert und KollegInnen (Ahnert et al., 2012) darüber hinaus eine Typologie für die LehrerIn-Kind-Beziehung vorgelegt, die die drei Skalen aufeinander bezieht und damit die Trias aus *closeness-conflict-dependency* als komplexes Beziehungsmuster erfasst. Folgende vier Beziehungsmuster konnten dabei beschrieben werden: (a) die PB-Beziehung (*Proximal-Balanced*) zeichnet sich durch Nähe aus, die durch eine ausbalancierte Abhängigkeit mit geringer Konfliktneigung flankiert wird, (b) die PD-Beziehung (*Proximal-Dependent*) ist durch Nähe und hohe Abhängigkeit geprägt, (c) die CL-Beziehung (*Conflict-Loaded*) lässt sich vor allem durch hohe Konfliktneigung, aber auch Abhängigkeit charakterisieren, und (d) die DI-Beziehung (*Distant-Independent*) erweist sich schließlich als äußerst distanziert und unnahbar.

Für die ErzieherIn-Kind-Beziehung hat sich neben dem Einsatz der STRS schließlich auch die Anwendung des Attachment-Q-Sort-Verfahrens (Waters, 1995) bewährt. Es handelt sich dabei um eine teilnehmende Beobachtung, die durch die Vorgabe von 90 Items strukturiert ist, welche auch bindungsrelevante Situationsmerkmale enthalten. Im Ergebnis dieser Beobachtung ergibt sich ein Bindungswert, der die Bindungssicherheit auf einem Kontinuum von unsicher bis sicher abbildet. In einer erweiterten Auswertung haben wir auf Vorschlag von Booth, Kelly, Spieker und Zuckerman (2003) fünf Beziehungskomponenten aus dem Item-Set herausgefiltert, die das Ausmaß von *Zuwendung*, *Sicherheit*, *Stressreduktion*, *Assistenz* und *Explorationsunterstützung* angeben und den allgemeinen Bindungswert damit ergänzen. Vorteil dieses Beobachtungsverfahrens und seiner erweiterten Auswertung ist es, die Qualität der ErzieherIn-Kind-Beziehung mit der Mutter-Kind-Beziehung vergleichen zu können, da das Verfahren sowohl im Kindergarten als auch in der Familie validiert worden ist und die Komponenten in beiden Beziehungen relevant, jedoch unterschiedlich prävalent sind (vgl. Ahnert, 2004, 2007). Auch das professionelle ErzieherInnenverhalten wird von empathischen Zuwendungsformen getragen, die darauf ausgerichtet sind, dem Kind Sicherheit zu vermitteln. Von den fünf Beziehungskomponenten sind es jedoch die *assistierenden* und *unterstützenden* Verhaltensweisen, die gerade in der Vorschulzeit von zentraler Bedeutung sind und für die Bildbarkeit der Kinder eine wichtige Rolle spielen (ausführlich in Ahnert, 2007).

2. Der Einfluss der SchülerIn-LehrerIn-Beziehung auf die schulischen Leistungsprofile beim Erwerb von Lesen/Schreiben und Rechnen

Empirische Studien der letzten Jahre haben tatsächlich zeigen können, dass eine nahe Beziehung eines Kindes (*closeness*) zu seinen LehrerInnen zu einer optimalen Herausbildung des schulischen Leistungsprofils in den ersten Schuljahren beiträgt (z. B. Pianta & Stuhlman, 2004). Konflikthafte SchülerIn-LehrerIn-Beziehungen (*conflict*) schienen dagegen die allgemeine Schulanpassung zu stören und das Engagement der Schulkinder im Unterricht und bei schulischen Aufgaben zu mindern. Ärger, Spannungen und Konflikte mit den lehrenden Personen wurden schließlich mit schlechten Schulleistungen assoziiert (z. B. Murray, Waas & Murray, 2008; Hughes & Kwok, 2007; Stipek & Miles, 2008). Interessanterweise wirkten sich auch Abhängigkeiten (*dependency*) der Schulanfänger zu ihren LehrerInnen negativ auf die Schulanpassung und das Leistungsprofil aus, da die kindlichen Beziehungsbemühungen zumeist als inadäquat erlebt werden (Pianta, Steinberg & Rollins, 1995; Hamre & Pianta, 2001).

Die BSB-Studie, die eine der ersten deutschen Untersuchungen dieser Art ist, ging deshalb davon aus, dass eine gute Beziehungsqualität zwischen Schüler- und LehrerInnen eine bedeutsame Grundlage dafür sein muss, damit die vorhandenen Lernerfahrungen eines Schulanfängers in den Schulkontext transferiert werden und auf den bereits entwickelten kognitiven Potentialen aufbauen können. Da konflikthafte Beziehungen diese Prozesse blockieren, sollten sich die schulischen Leistungsprofile der Schulanfänger vergleichsweise schwächer herausbilden, als dies bei guten Beziehungen der Fall ist. Vor dem Hintergrund mathematischer und schriftsprachlicher Vorläuferkompetenzen im Kindergarten wurde in der BSB-Studie nun vor allem die Lernmotivation der SchülerInnen untersucht und bestätigt, dass die Leistungsprofilbildung im Rechnen wie auch Lesen und Schreiben am Ende des ersten Schuljahres unter beziehungsbezogenen Einflüssen steht. Allerdings wurde auch deutlich, dass die schulischen Leistungen insbesondere durch Beziehungskonflikte beeinflusst waren. Je konfliktreicher eine Beziehung der SchülerInnen zu ihren LehrerInnen war, desto schlechtere Leistungen hatten sie im Rechnen bzw. Lesen und Schreiben. Aus der Facette möglicher Beziehungserfahrungen von Nähe, Abhängigkeit und Konfliktneigung waren es infolgedessen die negativen Aspekte einer SchülerIn-LehrerIn-Beziehung, die sich so nachhaltig auf die Motivation auswirkten, dass sie die Leistungen beeinträchtigten. Starke negative Beziehungseinflüsse, wie sie in Konflikten reflektiert werden und auch weit über die typischen Ablehnungen bei Abhängigkeitsbeziehungen hinausgehen, hemmen damit den Wissenserwerb und müssen infolgedessen als Risikofaktoren in der Leistungsentwicklung betrachtet werden (vgl. Harwardt-Heinecke et al., eingereicht).

Dagegen waren für die Nähe der SchülerInnen zu ihren LehrerInnen keine nennenswerten Einflüsse auf die schulischen Leistungsprofile nachweisbar, wie dies in den amerikanischen Studien demonstriert werden konnte (z. B. Pianta & Stuhlmann, 2004). Hier liegt der Schluss nahe, dass amerikanische Schulen nur sehr vorsichtig mit deutschen Schulen verglichen werden sollten, da sich ihre Kontexte in vielerlei Hinsicht unterscheiden. Die ausgeprägte Emotionalisierung des amerikanischen Anfangsunterrichts

scheint offensichtlich weitaus stärkere Impulse für die Motivation zu setzen, als dies für die SchülerInnen in deutschen Grundschulen der Fall ist, in denen die Leistungsorientierung im Vordergrund steht (vgl. Kraus, 1998; Möller, 2002; Schmidt, Roßbach & Sechting, 2010).

Die deutschen Schulanfänger schienen damit relativ unempfindlich gegenüber positiven SchülerIn-LehrerIn-Beziehungen, jedoch hochempfindlich gegenüber den negativen Einflüssen zu sein. Ein grundlegendes Bemühen des Anfangsunterrichts muss es deshalb sein, ein positives Beziehungsklima entstehen zu lassen, damit die SchülerInnen selbstverständlich an neues Wissen herangeführt werden können und sich beim Wissenserwerb unterstützen lassen. Vor allem aber soll ihre Motivation aufrechterhalten bleiben und ihre Anstrengungsbereitschaft mit Freude am Lernen verknüpft werden.

Dass sich Konflikte auch in physiologisch nachweisbaren Stressmustern abbilden, konnten Ahnert et al. (2012) an systematisch erhobenen Cortisol-Analysen demonstrieren, die bei den Schulanfängern der BSB-Studie an zwei Schultagen (Montag und Freitag) zu jeweils vier Messzeitpunkten vorgenommen wurden. Im Ergebnis dieser Analysen zeigte sich ein von Montag zu Freitag verändertes Belastungsgeschehen: Während die Cortisol-Messkurven am Montag die typischen großen Abfall-Gradienten zeigten, die auf eine optimale Stressregulation hindeuten, verflachten diese Kurven am Freitag und demonstrierten damit eine erhöhte Belastung am Ende der Schulwoche. Besonders betroffen waren dabei SchülerInnen, deren Beziehungen zu ihren LehrerInnen konfliktbeladen waren (CL-Beziehungsmuster), während SchülerInnen in PB-Beziehungen (Proximal-Balanced) keine Anzeichen einer erhöhten Belastung zeigten. Bei ihnen war lediglich die Cortisol-Ausschüttung am Freitag insgesamt erniedrigt, was die Notwendigkeit einer Erholungsphase übers Wochenende begründet. Wenn die Cortisol-Profile der SchülerInnen unter dem Aspekt eines allgemeinen positiven Klassenklimas betrachtet wurden (das unabhängig von einer einzelnen SchülerIn-LehrerIn-Beziehung ebenfalls auf die Belastung wirkt und in der BSB-Studie auch unabhängig davon erfasst wurde), zeigte sich ein verstärkender Einfluss auf die Stressverarbeitung des einzelnen Schülers: In unterstützenden und positiven Klassenatmosphären waren die Auswirkungen der Belastungen über die Woche weniger prävalent.

3. Vorläufer der schulischen Lernfreude und Anstrengungsbereitschaft durch Beziehungserfahrungen im Kindergarten

Inwieweit sich die schulische Lernfreude und Anstrengungsbereitschaft bis in die Frühentwicklung hinein zurückverfolgen lassen, ist bislang weitgehend unbekannt. Für die Beziehungsgestaltung des Kindes im Kindergarten sollte ebenfalls gelten, dass Bildungsangebote vom Kind vor allem in dem Maße angenommen werden, wie sie in persönlich bedeutsame Beziehungsstrukturen eingebettet sind und über diese adäquat vermittelt werden. Weltweit gibt es gegenwärtig 40 Forschungsstudien, die das Bindungskonzept auf die ErzieherIn-Kind-Beziehung angewendet haben (Überblick in Ahnert, Pinquart & Lamb, 2006). In eigenen weiterführenden Forschungsarbeiten gin-

gen wir dabei davon aus, dass professionelles ErzieherInnenverhalten nicht nur unterweisend und assistierend im Sinne direkter und indirekter Bildungsvermittlung ist, sondern durch empathische Zuwendungsformen getragen wird, die gleichzeitig emotionale Sicherheit vermitteln. Außerdem zeigte sich, dass ErzieherInnen dem Kind in Konfliktsituationen bei der Regulierung von Emotionen und Stress helfen sowie seine Exploration und Eigenaktivität effektiv unterstützen können (Ahnert, 2004, 2007).

In der BSB-Studie konnte demonstriert werden, wie Lernfreude und Anstrengungsbereitschaft nach Schuleintritt bereits durch sichere Bindungsbeziehungen in der Vorschulzeit geprägt werden. Dabei waren sowohl die sicherheitsgebenden mütterlichen als auch explorationsunterstützenden und assistierenden Beziehungsaspekte zu den ErzieherInnen für die Lernfreude und Lernmotivation des Kindes bedeutsam. Die Beziehungserfahrungen aus der Mutter-Kind-Bindung erweisen sich dabei als prädiktiv für die *Selbstmotivierung*, jene aus der ErzieherIn-Kind-Bindung bedeutsam für die *Allgemeine Motivation*. Eine ausgeprägte kindliche Anstrengungsbereitschaft war schließlich mit guten Leistungsprofilen in Mathematik und Deutsch am Ende des ersten Schuljahres verbunden (Ahnert & Harwardt, 2008) und zeigte sich dort sogar in einem besseren Einsatz des vorhandenen Leistungspotentials (Ahnert et al., 2013).

4. Schlussbetrachtung

Die Ergebnisse der BSB-Studie verweisen auf bindungsbezogene Wirkungen, die die kindliche Anstrengungsbereitschaft und Lernmotivation beim Übergang vom Kindergarten in die Schule in einer besonderen Weise prägen und zu den grundlegenden Leistungsprofilen im Rechnen und Lesen/Schreiben mittlere bis starke Zusammenhangsstärken aufzeigen. In dieser Zeit wird Bildung gezielt und strukturiert angeboten (Sameroff & Haith, 1996), so dass das Kind dabei systematisch auf Lernstrategien zurückgreifen muss, für die es allerdings zu diesem Zeitpunkt noch eine Reihe von Produktions-, Nutzungs- und Mediationsdefiziten aufweist (Hasselhorn, 2005). Diese unvollkommenen Lernstrategien machen das Kind störanfällig. Es ist deshalb besonders wichtig, die entstehenden Unsicherheiten abzufangen, damit sich die kognitiven Kompetenzen entwickeln können. Unsicherheiten im kindlichen Verständnis bleiben über die ersten Schuljahre ohnehin erhalten und lösen sich erst mit zunehmender Denkentwicklung, kindeseigener Auseinandersetzung und didaktisch kluger Bildungsvermittlung auf. In diesem Zusammenhang muss es auch darum gehen, emotionalen Instabilitäten von Seiten der LehrerInnen entschieden entgegenzuwirken, so wie sie sich etwa im Vorfeld einer Burn-out-Symptomatik ankündigen. Die vorliegenden Forschungsergebnisse lassen den Schluss zu, dass Kinder bei Bildungsprozessen sichere Beziehungen brauchen, damit das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten nicht nachlässt und sich trotz eigener Störanfälligkeit Lernerfolge einstellen und Lernfreude und Anstrengungsbereitschaft aufrechterhalten bleiben.

Literatur

- Ahnert, L. (2004). Bindungsbeziehungen außerhalb der Familie: Tagesbetreuung und Erzieherinnen-Kind-Bindung. In Dies. (Hrsg.), *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung* (S. 256-277). München: Reinhardt.
- Ahnert, L. (2007). Von der Mutter-Kind-Bindung zur Erzieherin-Kind-Beziehung? In F. Becker-Stoll, B. Becker-Gebhard & M. R. Textor (Hrsg.), *Die Erzieherin-Kind-Beziehung – Zentrum von Bildung und Erziehung* (S. 31-41). Weinheim: PVU.
- Ahnert, L., & Harwardt, E. (2008). Die Beziehungserfahrungen der Vorschulzeit und ihre Bedeutung für den Schuleintritt. *Empirische Pädagogik*, 22, 145-159.
- Ahnert, L., Harwardt-Heinecke, E., Kappler G., Eckstein-Madry, T., & Milatz, A. (2012). Student-teacher relationships and classroom climate in first grade: how do they relate to students' stress regulation? *Attachment & Human Development*, 14, 249-263.
- Ahnert, L., Milatz, A., Kappler, G., Schneiderwind, J., & Fischer, R. (2013). The impact of teacher-child relationships on child cognitive performance as explored by a priming paradigm. *Developmental Psychology*, 49, 554-567.
- Ahnert, L., Pinquart, M., & Lamb, M. E. (2006). Security of children's relationships with non-parental care providers: A meta-analysis. *Child Development*, 77, 664-679.
- Belsky, J., & Fearon, R. M. P. (2002). Infant-mother attachment security, contextual risk and early development. *Development & Psychopathology*, 14, 293-310.
- Booth, C. L., Kelly, J. F., Spieker, S. J., & Zuckerman, T. G. (2003). Toddlers' attachment security to child-care providers: The safe and secure scale. *Early Education & Development*, 14, 83-100.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. New York: Basic Books.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children's Outcomes through Eighth Grade. *Child Development*, 72(2), 625-638.
- Harwardt, E., Krause, S., & Kloss, A.-K. (2006). *Ratings on students' motivation to achieve* (unveröffentlichtes Manuskript). Köln: Universität zu Köln.
- Harwardt-Heinecke, E., Milatz, A., & Ahnert, L. (eingereicht). Die Herausbildung der Leistungsprofile nach Schuleintritt: Zusammenhänge zur Beziehungsqualität zwischen Schüler- und Lehrer/inne/n.
- Hasselhorn, M. (2005). Lernen im Altersbereich zwischen 4 und 8 Jahren: Individuelle Voraussetzungen, Entwicklung, Diagnostik und Förderung. In T. Guldemann & B. Hauser (Hrsg.), *Bildung 4- bis 8-jähriger Kinder* (S. 77-88). Münster: Waxmann.
- Hughes, J., & Kwok, O. M. (2007). Influence of Student-Teacher and Parent-Teacher Relationships on Lower Achieving Readers' Engagement and Achievement in the Primary Grades. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 39-51.
- Kraus, J. (1998). *Spass-Pädagogik. Sackgassen deutscher Schulpolitik*. München: Universitas.
- Lüscher, K., & Liegle, L. (2003). *Generationenbeziehungen in Familie und Gesellschaft*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Milatz, A., Glüer, M., Harwardt-Heinecke, E., & Ahnert, L. (eingereicht). *The Student-Teacher Relationship Scale revisited: Testing factorial structure, measurement invariance and validity criteria in German speaking samples*.
- Möller, K. (2002). Anspruchsvolles Lernen in der Grundschule – am Beispiel naturwissenschaftlich-technischer Inhalte. *Pädagogische Rundschau*, 56, 411-435.
- Murray, C., Waas, G. A., & Murray, K. M. (2008). Child Race and Gender as Moderators of the Association between Teacher-Child Relationships and School Adjustment. *Psychology in the Schools*, 45(6), 562-578.
- Pianta, R. C. (2001). *STRS. Student-Teacher Relationship Scale*. Lutz, FL: Psychological Assessment Resources.

- Pianta, R. C., Steinberg, M. S., & Rollins, K. B. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, 4, 295-312.
- Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33, 444-458.
- Sameroff, A. J., & Haith, M. M. (1996). *The five to seven year shift: The age of reason and responsibility*. Chicago: University of Chicago Press.
- Schmidt, T., Roßbach, H.-G., & Sechting, J. (2010). Bildung in frühpädagogischen Institutionen. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 351-363). Heidelberg: Springer.
- Siegel, D. J. (1999). *The developing mind: Toward a neurobiology of interpersonal experience*. New York: The Guilford Press.
- Spitzer, M. (2004). *Lernen*. Heidelberg: Spektrum.
- Stipek, D., & Miles, S. (2008). Effects of Aggression on Achievement: Does Conflict With the Teacher Make It Worse? *Child Development*, 79, 1721-1735.
- Tomasello, M. (1999/2006). *Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens: Zur Evolution der Kognition*. Berlin: Suhrkamp.
- van IJzendoorn, M., Dijkstra, J., & Bus, A. (1995). Attachment, intelligence, and language: A meta-analysis. *Social Development*, 4, 115-128.
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Waters, E. (1995). The attachment Q-Set (Version 3.0). *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 60, 71-91.

Abstract: The present study summarizes empirical findings of a longitudinal study which investigates school achievement from the perspective of the bonding experiences made by children starting school. While positive relationship experiences made in kindergarten led to an efficient use of the existing achievement potential also after starting school, the negative and conflict-rife characteristics of the student-teacher relationship took effect in elementary school. According to these findings, conflicts between students and teachers impeded the willingness to exert oneself and had thus a negative effect on school achievement. By applying Cortisol analyses, it could also be shown that there is an increasing impairment of the students' stress management from Monday to Friday.

Keywords: Closeness, Conflict, Mastery Motivation, Academic Achievement, Cortisol Release

Anschrift der Autorinnen

Dipl. Reha-Psych. Elena Harwardt-Heinecke, M.Sc., Universität Wien, Institut für Angewandte Psychologie: Gesundheit-Entwicklung-Förderung, Arbeitsbereich Entwicklung, Liebiggasse 5, 1010 Wien, Österreich
E-Mail: elena.harwardt@univie.ac.at

Univ.-Prof. DDr. Lieselotte Ahnert, Universität Wien, Institut für Angewandte Psychologie: Gesundheit-Entwicklung-Förderung, Arbeitsbereich Entwicklung, Liebiggasse 5, 1010 Wien, Österreich
E-Mail: lieselotte.ahnert@univie.ac.at