

ESE

**Emotionale und Soziale Entwicklung
in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen**



**Heft 1 (2019)
Gemeinsam & Verschieden:
Was sind Spezifika des Faches „ESE“?**

Bibliografie:

Janet Langer und Marlen Eisfeld:
Repräsentationen der Lehrer-Schüler-Beziehung
aus Sicht von Lehrpersonen.
Emotionale und Soziale Entwicklung (ESE), 1 (1), 138-149.
<https://doi.org/10.35468/5750-09>

Gesamtausgabe online unter:
<http://www.eszeitschrift.net>
<https://doi.org/10.35468/5750>

ISSN 2629-0170

Repräsentationen der Lehrer-Schüler-Beziehung aus Sicht von Lehrpersonen

Janet Langer und Marlen Eisfeld

Abstract

Die Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung gilt in der Forschung als unbestrittene Einflussvariable auf die kindliche Entwicklung. Dies gilt insbesondere für Kinder mit Entwicklungsbeeinträchtigungen, für die eine sichere Beziehung zu einer außerfamiliären Bezugsperson entwicklungsförderlich wirken kann. Die Qualität der Beziehung lässt sich dabei am besten aus unterschiedlichen Blickwinkeln erfassen. In der vorliegenden explorativen Untersuchung werden daher verschiedene methodische Zugänge eingesetzt. Die Ergebnisse deuten auf Unterschiede in der Beziehungsqualität, je nach eingesetztem Erhebungsverfahren hin.

Keywords

Bindungsverhalten, Fürsorgeverhalten, Lehrer-Schüler-Interaktion, Methode

1 Grundlagen von Bindungsbeziehungen

Die Qualität der Eltern-Kind-Bindung ist mit der sozial-emotionalen und kognitiven Entwicklung des Kindes assoziiert. Demnach weisen Kinder mit unsicheren oder traumatischen Bindungserfahrungen häufiger sprachliche und kognitive Defizite auf (Eisfeld, 2014; van Ijzendoorn, Dijkstra & Bus, 1995), entwickeln eine geringere Sozialkompetenz sowie Verhaltensauffälligkeiten (Groh et al. 2014; Groh, Roisman, Ijzendoorn, Bakerman-Kranenburg & Fearon, 2012) im Vergleich zu Kindern mit sicheren Bindungserfahrungen. Es erscheint daher nicht verwunderlich, dass Kinder mit einem Förderbedarf in der sozial-emotionalen Entwicklung aber auch im Lernen signifikant häufiger eine unsichere und desorganisierte Bindung zu ihren primären Bindungspersonen aufweisen als Kinder ohne Förderbedarf (Julius, 2009; 2014). Um diesem Entwicklungsrisiko entgegen zu wirken, wären sichere und somit entwicklungsförderliche Beziehungserfahrungen zu außerfamiliären Bezugspersonen wie Lehrpersonen für diese Kinder notwendig. Allerdings scheint der Prozess der Transmission von Bindung auf sekundäre Beziehungen oftmals der Herstellung qualitativ hochwertiger Sozialbeziehungen entgegen zu stehen (Julius, 2015). Psychologische und physiologische Mechanismen scheinen hierbei sowohl auf Seiten des Kindes aber auch der Lehrperson bedeutsam zu sein (Langer, 2017). Zu den psychologischen Mechanismen in Beziehungen gehören die kognitiven Schemata und Verhaltensmuster. Die Basis des menschlichen Sozialverhaltens wird im basalen Mittel- und Vorderhirn verortet. Dort existiert ein Netzwerk von Gehirnkernen zur instinktiven Steuerung u.a. von Bindung, Exploration und Fürsorge (Newman, 1999). Diese angeborenen Verhaltensmuster werden wiederum durch Schlüsselreize aktiviert. Zum Beispiel löst der Stress des Kindes das Bedürfnis nach Nähe zu einer Bezugsperson aus, ein unbekannter Reiz das Explorationsbedürfnis (als Grundlage des Lernens) und das Weinen des Kindes die Fürsorge der Bezugsperson (George & Solomon, 2008). Hauptfunktion des Bindungsverhaltenssystems ist die Herstellung von Sicherheit und Stressregulation. Passend dazu verfolgt das Fürsorgeverhaltenssystem der Bindungsperson das Ziel, das Überleben des Nachwuchses zu sichern. Als komplexes soziales Lebewesen besitzt der Mensch genetisch präformierte, offene Verhaltenssysteme, die sich erfahrungsabhängig entwickeln und dadurch an die soziale Umwelt anpassen (Bretherton, 2012, S. 67). Die vier Bindungsmuster im Kindesalter stellen solche optimalen Anpassungen an die Fürsorgeumwelt des Kindes dar. Die sichere Bindung ist dabei jene angeborene Strategie, die durch die Fürsorge einer optimal schützenden und autonomiefördernden Fürsorgeperson gefestigt wird. Die unsicher-vermeidende Bindung ist eine Anpassung an Erfahrungen chronischer Zurückweisung. Die unsicher-ambivalente Bindung beruht auf dem Muster inkonsistenter Fürsorgeerfahrungen. Die unsicher-desorganisierte Bindung ist hingegen eine Anpassung des Bindungsverhaltenssystems an Erfahrungen von Gewalt und Vernachlässigung.

Das innere Regelsystem des Bindungs- und Explorationsverhaltenssystems ist das internale Arbeitsmodell von Bindung, auf dessen Grundlage das Kind Strategien zur Herstellung von Sicherheit und Schutz entwickelt. Ein elementarer Bestandteil ist dabei die Vorhersage der Responsivität und Verfügbarkeit der Fürsorgeperson sowie der Bereitschaft der Fürsorgeperson, das Explorationsstreben des Kindes zu akzeptieren (Bowlby, 2006a, 2006b). Da sich das internale Arbeitsmodell von Bindung maßgeblich auf der Grundlage von Fürsorgeerfahrungen entwickelt, wird es als komplementär zur späteren Fürsorgepraxis der erwachsenen Person angesehen (Collins & Read, 1994, S. 55). In den Fürsorgepraktiken spiegeln sich demnach die internale Repräsentation von Fürsorge auf der Grundlage selbst erlebter früher

Bindungs- und Fürsorgeerfahrungen der erwachsenen Person aber auch gegenwärtige Interaktionserfahrungen mit dem Kind wider. Fürsorgeverhaltensmuster lassen sich nach dem Grad der Feinfühligkeit unterscheiden. Dabei ist die flexible Fürsorge die primäre Strategie, welche durch ein hohes Maß an Feinfühligkeit gekennzeichnet ist. Die sekundären Fürsorgemuster sind hingegen durch kognitive Abwehrstrategien der kognitiven Abtrennung oder Deaktivierung gekennzeichnet (George & Solomon, 2008). Sowohl das innere Arbeitsmodell von Bindung als auch das innere Arbeitsmodell von Fürsorge sind theoretische Konstrukte. In der Praxis lassen sich jedoch Aussagen über deren Qualität sowohl aus dem Verhalten der Person in bindungsrelevanten bzw. Stresssituationen als auch im sprachlichen Diskurs über bindungsrelevante Ereignisse in Erfahrung bringen (Grossmann & Grossmann, 2008).

2 Transmission von Bindung auf die Lehrer-Schüler-Beziehung

Außerfamiliäre Betreuungskontexte schaffen aufgrund der fehlenden physischen Präsenz der primären Bindungsperson und vielfältiger Anforderungen bei vielen Kindern das Bedürfnis nach Unterstützung durch alternative Fürsorgepersonen (Lynch & Cicchetti, 1997). Dies scheint im besonderen Maße für jüngere Kinder aber auch für Kinder mit Entwicklungsrisiken zu gelten (Verschuere & Koomen, 2012). Bindung wird von Seiten des Kindes zu einer Person ausgebildet, von der schutzgebendes Verhalten erwartet wird (Berlin, Cassidy & Appleyard, 2008). Fürsorgepersonen gelten somit als sichere Basis, die es Kindern ermöglichen, frei zu explorieren und bei Bedarf Bindungsbedürfnisse zu befriedigen. Mit dieser Sicherheit als Grundlage werden Bindungsbeziehungen hergestellt (Booth, Kelly, Spicker & Zuckerman, 2003). Lehrpersonen füllen so für einen gewissen zeitlichen Rahmen eine konsistente und vorhersagbare Rolle im Leben der Kinder aus. Zajac und Kobak (2006) bezeichnen Lehrpersonen deshalb als „ad hoc Bindungsfiguren“ (S. 380). Vieles spricht dafür, dass es sich dabei um eine Beziehung mit bindungsbezogenen Dynamiken handelt (Maysless, 2005). Ungeachtet dessen ist die Beziehung zwischen Lehrperson und Kind der primären Bindungsbeziehung immer zeitlich nachgeordnet, d.h. das Kind besitzt bereits eine kognitive Repräsentation der primären Bindungsbeziehung (Howes & Spieker, 2008). Auch wenn in der Bindungsforschung die Struktur der internalen Arbeitsmodelle bisher nicht abschließend geklärt ist, so deuten Forschungsergebnisse jedoch auf Ähnlichkeiten zwischen dem primären internalen Arbeitsmodell der Eltern-Kind-Beziehung und sich nachfolgend entwickelnden kognitiven Repräsentationen hin (Ahnert, Pinquart & Lamp, 2006). In Anbetracht der risikohöhen Wirkung unsicherer Eltern-Kind-Beziehungen wäre eine stabile Bindungsbeziehung dieser Kinder zu sekundären Fürsorgepersonen für die gesunde Entwicklung der Kinder dringend erforderlich. Dem entgegen steht jedoch der Prozess der Transmission von Bindung (Julius, 2015). Aufgrund der Funktion internaler Arbeitsmodelle zur vorausschauenden Planung von Situationen werden neue Bezugspersonen an bestehende Modelle angepasst, unabhängig von der Funktionalität dieser Modelle (Bowlby, 2001). So zeigen sich signifikante Zusammenhänge zwischen dem bindungsbezogenen Verhalten des Kindes gegenüber der primären und sekundären Bindungsperson (DeMulder, Denham, Schmidt & Mitchell, 2000; O'Connor & McCartney, 2006). Darüber hinaus belegen Studien, dass Lehrpersonen komplementär zum bindungsbezogenen Verhalten des Kindes reagieren (Beetz & Julius, 2013; Langer 2017). Auch die Einschätzungen der Beziehungsqualität zum Kind aus Sicht der primären und sekundären Bindungsfigur weisen Übereinstimmungen auf (Lynch & Cicchetti, 1997; O'Connor, Scott, McCormick & Weinberg, 2014).

3 Relevanz der Beziehungsqualität zur Lehrperson für die kindliche Entwicklung

Die Persönlichkeitsentwicklung des Individuums ist zu jedem Zeitpunkt der Entwicklung von den gegebenen Interaktionen des Individuums mit der Fürsorgeumwelt abhängig (Bowlby, 2006b, S. 22). Wenn also angenommen wird, dass die Lehrer-Schüler-Beziehung einer Bindungsbeziehung ähnelt, dann ist anzunehmen, dass auch die Qualität der Beziehung zur Lehrperson die Entwicklung des Kindes beeinflusst.

Darauf deuten bisherige Forschungsergebnisse hin, wonach die Qualität der Beziehung zur Lehrperson der entscheidende Mechanismus zu sein scheint, der einen Einfluss auf die Anpassungsleistung aller Kinder an den Kontext Schule hat (Pianta, Stuhlman & Hamre, 2007). Insbesondere die frühe Schulzeit scheint von besonderer Relevanz zu sein (Pianta & Walsh, 1996). Empirische Evidenzen belegen einen Einfluss der Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung auf das Sozialverhalten und die Lernerfolge des Kindes. Positive Beziehungen sind im Kontext von Schule geprägt von einer feinfühligem, responsiven Lehrperson, die bindungsbezogene Bedürfnisse des Kindes differenziert wahrnimmt und unmittelbar reagiert. Somit wird das Explorationsbedürfnis des Kindes unterstützt und Stress reguliert. Beziehungen negativer Qualität sind hingegen durch weniger einfühlsames Verhalten von Lehrpersonen und mehr unsicheren Bindungsstrategien seitens des Kindes gekennzeichnet. Eine positive Beziehung zur Lehrperson hat demnach einen moderierenden Einfluss auf die Entwicklung von Verhaltensproblemen des Kindes (O'Connor et al. 2014; Skalická, Belsky, Stenseng & Wichstrom, 2015). Hinsichtlich des schulischen Erfolges stellt die Qualität der Beziehung zu Lehrpersonen zudem eine jener Variablen dar, die nach Hattie (2009) den stärksten Effekt auf die Schulleistungen besitzen. Erste Untersuchungen deuten darauf hin, dass die psychophysiologische Basis, die durch die Eltern-Kind-Bindung geprägt wird, ebenfalls auf die Beziehung zur Lehrperson übertragen wird (Langer, 2017). Eine Vielzahl an Studien belegen wiederum, dass nur die sichere Bindung eine optimale Strategie zur Stressregulation darstellt. In unsicheren Bindungsbeziehungen wird das Explorationsverhaltenssystems des Kindes nicht hinreichend gut aktiviert, woraus schulische Misserfolge resultieren können (Julius, Beetz, Kotschral, Turner & Uvnäs-Moberg, 2014).

4 Methode

Aufgrund der Relevanz der Lehrer-Schüler-Beziehung für die kindliche Entwicklung stellt sich die Frage, welche Qualität diese aus Sicht von Lehrpersonen einnimmt. Zur Erfassung der Beziehungsqualität sind unterschiedliche methodische Ansätze denkbar. Die vorliegende explorative Untersuchung zielt auf einen methodischen Vergleich der Innen- und Außensicht auf die Beziehung. Auf der kognitiven Ebene der Repräsentation der Lehrkraft und auf der Ebene der subjektiven Wahrnehmung stellt sich die Frage: Wie schätzen Lehrpersonen die Qualität der Beziehung zu ihren Schülerinnen und Schülern in der inklusiven Grundschule ein? Für eine objektive Sicht von außen auf die Beziehungsqualität wird die Innensicht der Lehrperson durch Verhaltensbeobachtungen ergänzt. Hierbei wird der Frage nachgegangen, welches Fürsorgeverhalten Lehrpersonen in bindungsrelevanten Situationen gegenüber ihren Schülerinnen und Schülern zeigen. Zur Überprüfung der Fragestellung ist der Zusammenhang zwischen der mentalen Repräsentation der Lehrer-Schüler-Beziehungen, der Wahrneh-

mung der Beziehungsqualität und dem Fürsorgeverhalten der Lehrpersonen in realen Unterrichtssituationen von Bedeutung.

4.1 Stichprobe und Untersuchungsablauf

An präventiven Grundschulen in Deutschland und Österreich konnten sieben Lehrerinnen und eine männliche Lehrkraft für die explorative Studie gewonnen werden. Auch wenn die Berufserfahrungen ($M = 9.6$ Jahre, $SD = 4.9$ Jahre) und das Alter ($M = 39.2$ Jahre, $SD = 12.1$ Jahre) der Lehrkräfte variierten, bestanden die Beziehungen mindestens vier Monate. Die Lehrpersonen wählten selbst ein Kind aus, das sie als auffällig im Verhalten eingeschätzt haben.

4.2 Messinstrumente

4.2.1 Teacher Relationship Interview (TRI, Pianta, 1997)

Für die Erhebung der mentalen Repräsentation der Beziehung aus bindungstheoretischer Sicht wurde der TRI durchgeführt. Es ist ein halbstandardisiertes Interviewverfahren, das durch die Narrative eine affektive Beziehungsdimension messbar macht. Mittels der drei Dimensionen Inhalt, Verarbeitung und Affekt kann das internale Modell von Beziehung erhoben werden (Spilt, 2010). Dabei werden Skalenwerte von 1 bis 7 vergeben. Hohe Werte auf der Dimension Inhalt und Verarbeitung weisen auf eine pädagogisch feinfühlig Interaktion und der Fähigkeit der Lehrperson hin, offen über die Beziehung zum Kind zu sprechen. Dagegen deuten hohe Werte auf der Dimension Affekt auf eine negative Beziehungswahrnehmung hin. Lehrpersonen zeigen sich in der Beziehung dann eher hilflos oder feindselig gegenüber dem Kind. Im Rahmen der Studie erfolgte die Interpretation des Interviews mittels konsensueller Kodierung (Schmidt, 1997) innerhalb der Forschungsgruppe. Dieses Vorgehen wird mit der geringen Fallzahl begründet. Daten zur Inter-Rater-Reliabilität sprechen für einen akzeptablen Wert, so erreichten vier Auswertende eine prozentuale Übereinstimmung von 81 Prozent und einen $\kappa = .52$ (Stuhman & Pianta 2002). Stuhman & Pianta (2002) sowie Spilt (2010) gehen trotz weniger Studien von einer konvergenten und diskriminanten Validität aus. Ergebnisse des TRI, die mit den Antworten aus dem STRS in Bezug gesetzt wurden, korrelierten auf den komplementären Dimensionen beider Testverfahren.

4.2.2 Student Teacher Relationship Scale (STRS, Pianta, 2001)

Mittels STRS wurde die subjektive Beziehungswahrnehmung der Lehrkraft zum ausgewählten Kind erfragt. Insgesamt beinhaltet der Fragebogen 28 Items, die in ihrem Ausmaß auf einer fünfstufigen Likertskala (von 1 „trifft absolut nicht zu“ bis 5 „trifft voll zu“) eingeschätzt werden. Die Summe der Likertskalenwerte bilden einen Rohwert, welcher mit Hilfe von Normwerttabellen über Perzentilwerte interpretiert wird. Anhand von den drei Dimensionen Konflikt, Nähe und Abhängigkeit soll die Beziehungsqualität reflektiert werden. Dabei wird jedes Item entsprechend der Dimensionen zugeordnet. So zielt z.B. folgende Fragestellung auf die Dimension Konflikt ab: „Dieses Kind wird mir gegenüber schnell ärgerlich“. Items, die der Dimension Nähe zugeordnet sind, lassen folgende Formulierungen zu: „Wenn ich das Kind liebe, strahlt es stolz“ oder „Dieses Kind möchte mir gefallen“. Zur Dimension Abhängigkeit gehört beispielsweise „Dieses Kind reagiert heftig, wenn es von mir getrennt wird“. Hohe Werte (ab Perzentile 75) auf der Dimension Nähe deuten darauf hin, dass die Lehrperson sich selbst als soziale Unterstützung für das Kind sieht. Sehr hohe Werte (ab Perzentile 75) der Dimensionen Konflikt und Abhängigkeit deuten auf problematische Be-

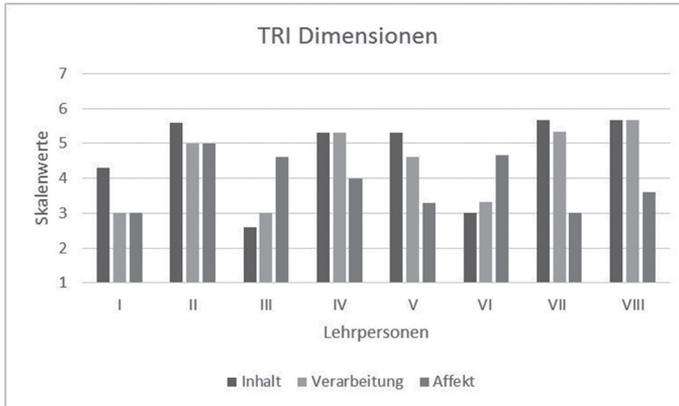
ziehungsstrukturen hin. Bezüglich der Gütekriterien ist der STRS insgesamt als ein reliables und valides Testverfahren einzuschätzen (Pianta, 2001). Allerdings wird darauf hingewiesen, dass die Gütekriterien für die Subskala „Anhänglichkeit“ nicht umfassend erfüllt sind, weshalb im Folgenden auf die Darstellung eines Gesamtwertes verzichtet wird (Günther, 2012).

4.2.3 Beobachtungen im Unterricht

Unterstützt durch Beobachtungsprotokolle wurden offene, auf die Unterrichtseinheit begrenzte, zielgerichtete Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt. Ziel der Beobachtungen waren bindungsrelevante Interaktionen zwischen Lehrperson und Kind, die Aufschluss über das Fürsorgeverhalten der Lehrpersonen lieferten. Zu bindungsrelevanten Interaktionen zählen Stresssituationen, die potentiell das Bindungsverhaltenssystem des Kindes aktivieren z.B. wenn das Kind Misserfolg erlebt und traurig ist. Als Leitfrage wurde daher die Qualität des Fürsorgeverhaltens der Lehrpersonen in Bezug auf das Explorations- und Bindungsverhalten der Kinder im Unterrichtsetting beobachtet. Ausgewertet wurden die Protokolle auf deskriptiver Ebene für jede Lehrperson. Regelmäßiger verbaler Austausch über die Beobachtungsinhalte ergänzt die Wahrnehmungen der Beobachtenden. Eine Bewertung der Gütekriterien ist nur eingeschränkt möglich. Für möglichst objektive Beobachtungen tragen das einheitliche Format und die Leitfragen bei. Darüber hinaus wird durch einen gemeinsamen Austausch der Beobachtenden über das Gesehene und die Introspektionen während der Beobachtung die Objektivität erhöht.

5 Ergebnisse

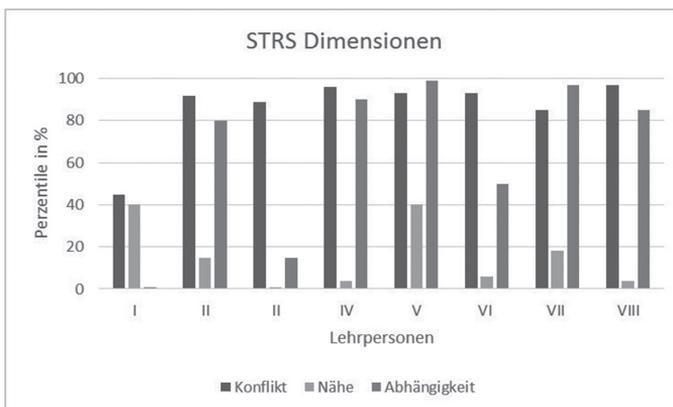
Die Daten der kognitiven Repräsentationen, gemessen mit dem TRI (siehe Abb. 1) zeigen im Mittel hohe bis moderate Ausprägungen der Dimensionen. Hohe Skalenwerte (5-7) auf den Dimensionen „Inhalt“ und „Affekt“ sprechen für eine hohe Ausprägung der jeweiligen Dimension. Für die Dimension Inhalt mit einem Median von 5.3 ($IQA = 2.9$) bedeutet diese Ausprägung, dass die Lehrkräfte ein Bewusstsein über die Bedürfnisse der Kinder haben und pädagogisch feinfühlig Strategien ableiten können. Auf der Affektdimension ($Md = 3.8$, $IQA = 3.2$) weist der Median auf eine weniger starke Ausprägung des Konstrukts hin, dies deutet im Mittel auf eher gemischte Gefühle der Lehrpersonen gegenüber den Kindern hin. Die Dimension Verarbeitung ($Md = 4.8$, $IQA = 3.2$) lässt Schlussfolgerungen auf die Kohärenz des eigenen Arbeitsmodells von Bindung zu. Hohe Werte auf der Verarbeitungsdimension im TRI sprechen demnach für ein kohärentes Arbeitsmodell, in dem offen über eigene und fremde Zustände gesprochen werden kann. Auf dieser Dimension erweisen sich die Lehrpersonen II, IV, VII und VIII als eher offen und kohärent, während das Arbeitsmodell der Beziehung von Lehrperson I, III, V und VI weniger offen und kohärent ist.



Anmerkungen: Werte der Dimensionen liegen zwischen 1 (sehr gering) bis 7 (sehr hoch ausgeprägt)

Abb. 1: Kognitive Repräsentationen, gemessen mit dem TRI ($N = 8$)

Ergebnisse des Fragebogens STRS (siehe Abb. 2) liegen im Median auf den Dimensionen Konflikt ($Md = 92.5$, $IQA = 88$) und Abhängigkeit ($Md = 82.5$, $IQA = 41.3$) im oberen Perzentilbereich, geprägt von einer hohen Varianz in den Daten. Dagegen liegen die Werte der Dimension Nähe ($Md = 10.5$, $IQA = 4$) im unterem Perzentilbereich. Zusammenfassend lässt sich erkennen, dass alle Lehrpersonen bis auf Lehrperson I die Beziehung zum jeweiligen Kind als konflikthaft wahrnehmen. Zusätzlich interpretieren die Lehrpersonen II, IV, V, VII und VIII das Verhalten des jeweiligen Kindes als stark anhänglich. Eine geringe Ausprägung auf der Skala „Nähe“ bei allen Lehrpersonen außer Lehrperson I und V deutet zudem auf die Wahrnehmung einer negativen Beziehungsqualität zum Kind hin.



Anmerkungen: Perzentilwerte ≥ 75 Prozent auf den Skalen Konflikt und Anhänglichkeit und Perzentilwerte ≤ 25 Prozent auf der Skala Nähe deuten auf eine negative Beziehungsqualität hin.

Abb. 2: Wahrnehmung der Beziehungsqualität, gemessen mit dem STRS ($N = 8$)

Beobachtungen im Unterricht

Die freie Unterrichtsbeobachtung ermöglicht eine Sicht auf die Beziehung von der Lehrperson zum jeweiligen Kind aus der Außenperspektive. Die Lehrpersonen I, III, V und VI fielen in der Beobachtung durch vorwiegend reaktives Verhalten in Bezug auf das Verhalten des Kindes auf. Im Gegensatz dazu verhielten sich die Lehrpersonen II, IV, VII und VIII eher feinfühlig in Bezug auf das bindungsbezogene Verhalten der Kinder. Bei den Lehrpersonen I, III, V und VI war wiederum ein deutlich distanziertes Verhalten zu dem jeweiligen Grundschulkind erkennbar. Darüber hinaus fiel die Lehrperson III durch einen wenig feinfühligem Umgang mit dem Kind auf, der überwiegend von aversiven Reaktionen auf das bindungsbezogene Verhalten des Kindes geprägt war. Im Gegensatz dazu lassen die Beobachtungen zu den Lehrpersonen IV, V und VII darauf schließen, dass das jeweilige Kind von der Lehrperson viel Aufmerksamkeit, mehr individuelle Zeit und körperliche Nähe erfährt.

Vergleicht man die Ergebnisse des TRI und STRS zeigen sich Unterschiede in der Beschreibung der Beziehung aus Sicht der Lehrpersonen. Während die Beziehung zum Kind im STRS überwiegend konfliktbelastet und anhänglich beschrieben wird, sehen sich die Lehrpersonen im TRI als überwiegend feinfühlig und responsiv im Umgang mit dem Kind. Dennoch wird die Nähe zum Kind, gemessen mit dem STRS, als überwiegend gering bewertet. Gleichzeitig deutet die Ausprägung auf der affektiven Dimension im TRI im Mittel auf positive (z.B. Freude) und negative Gefühle (z.B. Ärger, Wut) gegenüber dem Kind hin, was sich jedoch bei einem Großteil der Lehrpersonen nicht auf ihre Rolle als sichere Basis und sicherer Hafen für das Kind auszuwirken scheint. Dies deckt sich auch mit der Unterrichtsbeobachtung. Lehrpersonen, die im TRI ein offenes, kohärentes Arbeitsmodell aufwiesen, verhielten sich in der Unterrichtsbeobachtung feinfühlicher und sensitiver im Umgang mit den Kindern, auch wenn diese durch störendes Verhalten auffielen. Lediglich die Ergebnisse der Lehrperson III zur Beziehungsqualität aus Innen- als auch Außenperspektive sind übereinstimmend zu bewerten.

6 Diskussion

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung verweisen auf widersprüchliche Aussagen über die Beziehungsqualitäten. Laut Ergebnissen des TRI scheinen sich die Lehrpersonen überwiegend als sichere Basis und sicherer Hafen für die Kinder zu sehen. Im Gegensatz dazu verweisen die Ergebnisse im STRS mehrheitlich auf negative Beziehungsqualitäten zwischen Lehrkraft und Kind. Ursächlich für diesen Widerspruch könnten die unterschiedlichen methodischen Zugänge des STRS und TRI sein. Der STRS gilt als bisher einziger validierter und standardisierter Fragebogen zur Erhebung der Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung (Pianta, 2000). Glüer (2013) weist jedoch darauf hin, dass der STRS nicht ausschließlich Bindungsaspekte innerhalb der Beziehung erfasst. Demnach ist es möglich, dass sich Verhaltensauffälligkeiten, denen gestörte Bindungs- und Beziehungserfahrungen zugrunde liegen können (Herz & Zimmermann, 2015), in den Antworten im STRS widerspiegeln. In der vorliegenden Stichprobe wiesen fünf der acht Kinder eine mit der Teachers Report Form (TRF, Döpfner, Plück, Achenbach & Kinnen, 2014) diagnostizierte Verhaltensstörung auf. Die Beziehungen zu den auffälligen Kindern wurden von der Lehrperson II und den Lehrpersonen V bis VIII als konflikthaft und anhänglich beschrieben. Dies entspricht dem Stand der Forschung, wonach Verhaltensauffälligkeiten von Kindern mit der Qualität der Bezie-

hung zur Lehrperson assoziiert sind (O'Connor, Collins & Supplee, 2012). Die Fragen im STRS beziehen sich auf das bindungsbezogene Verhalten des Kindes gegenüber der Lehrkraft (z.B.: „Dieses Kind reagiert heftig, wenn es von mir getrennt wird“). Aufgrund dessen, dass der STRS das Verhalten der Kinder erfragt, könnten die Antwortmuster die Verhaltensauffälligkeiten der Kinder und nicht ihr bindungsbezogenes Verhalten widerspiegeln. Dies legt auch die Vermutung nahe, dass mit dem STRS die Transmission von bindungsbezogenen und anderen Verhaltensweisen des Kindes auf die Beziehung zur Lehrperson erfasst werden und nicht die kognitive Repräsentation der Beziehung aus Sicht der Lehrkraft. In zukünftigen Untersuchungen sollten daher sowohl das Ausmaß an Verhaltensauffälligkeiten als auch das primäre Bindungsmuster des Kindes erhoben werden, um die Ergebnisse im STRS mit diesen in Beziehung setzen zu können. In der Bindungsforschung stehen Fragebögen zur Erhebung von Bindungsstilen in der Kritik, sind doch die Antworten im Fragebogen durch subjektive Informationsverarbeitungsprozesse beeinflusst. Antworten auf einen Fragebogen sind damit Ausdruck der Zugänglichkeit des internalen Arbeitsmodells von Bindung und der Kognition, nicht jedoch des internalen Arbeitsmodells an sich. Letzteres lässt sich nur durch die Diskursanalyse des Interviews erheben (Höger, 2002). Mit dem TRI liegt wiederum ein Interviewverfahren vor, das eine Diskursanalyse ermöglicht. Aus bindungstheoretischer Sicht müssen die internalen Arbeitsmodelle von Bindung und Fürsorge, die das jeweilige Verhaltenssystem steuern, über bindungsrelevante Stressoren aktiviert werden, um Aussagen über deren Qualität zu erhalten. Dass im TRI eher eine kognitive Repräsentation der bindungsrelevanten Verhaltenssysteme aktiviert wird, bestätigt zudem das Ergebnis der Verhaltensbeobachtung. Auch wenn sich die Lehrpersonen überwiegend als feinfühlig und responsiv gegenüber dem Kind einschätzten, deuten die Ergebnisse der Verhaltensbeobachtung auf einen Zusammenhang zwischen dem sensitiven Fürsorgeverhalten der Lehrpersonen und der Kohärenz des internalen Arbeitsmodells hin. Demnach verhielten sich Lehrpersonen, deren Antworten im TRI auf Abwehrmechanismen hinwiesen weniger feinfühlig gegenüber den Kindern. In zukünftigen Untersuchungen sollten jedoch die bisherigen Beobachtungen um systematische Verhaltensbeobachtungen ergänzt werden. So ließen sich weitere Mechanismen klären, die einen Einfluss auf die Qualität der Beziehung zum Kind haben.

Literatur

- Ahnert, L., Pinquart, M. & Lamp, M. E. (2006). Security of children's relationships with nonparental care providers: A meta-analysis. *Child Development*, 77, 664-679.
- Beetz, A. & Julius, H. (2013). Bindungstheoretisch basierte Beobachtungen von Lehrerverhalten in der Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen. *Heilpädagogische Forschung*, 39 (1), 26-36.
- Berlin, L. J., Cassidy, J. & Appleyard, K. (2008). The Influence of Early Attachments on Other Relationships. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Hrsg.), *Handbook of Attachment. Theory, Research, and Clinical Implications* (S. 333-347). New York: Guilford Press.
- 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 (1), 83-100.
- Bowlby, J. (2001). *Das Glück und die Trauer. Herstellung und Lösung affektiver Bindungen*. Klett-Cotta.
- Bowlby, J. (2006a). *Bindung*. München u.a.: Reinhardt.
- Bowlby, J. (2006b). *Trennung, Angst und Zorn*. München u. Basel: Reinhardt.
- Bretherton, I. (2012). Zur Konzeption innerer Arbeitsmodelle in der Bindungstheorie. In G. Gloger-Tippelt (Hrsg.), *Bindung im Erwachsenenalter. Ein Handbuch für Forschung und Praxis* (S. 65-92). Bern u.a.: Huber.
- Collins, N. L. & Read, S. R. (1994). Cognitive Representations of Attachment. The Structure and Function of Working Models. In K. Bartholomew & D. Perlman (Hrsg.), *Attachment Processes in Adulthood* (S. 53-90). London: Jessica Kingsley Publishers.
- DeMulder, E. K., Denham, S., Schmidt, M. & Mitchell, J. (2000). Q-sort assessment of attachment security during the preschool years: Links from home to school. *Developmental Psychology*, 36 (2), 274-282.

- Döpfner, M., Plück, J., Achenbach, T. M. & Kinnen, C. (2014). *CBCL/6-18R, TRF/6-18R, YSR/11-18R: Deutsche Schulalter-Formen der Child Behavior Checklist von Thomas M. Achenbach. Elternfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen (CBCL/6-18R), Lehrerfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen (TRF/6-18R), Fragebogen für Jugendliche (YSR/11-18R)*. Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Eisfeld, M. (2014). *Bindung und IQ. eine empirische Studie zum Bindungsverhalten von Kindern im Grundschulalter*. Universität Rostock. Rostock.
- George, C. & Solomon, J. (2008). The Caregiving System: A Behavioral Systems Approach to Parenting. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Hrsg.), *Handbook of Attachment. Theory, Research, and Clinical Implications* (S. 833-856). New York: Guilford Press.
- Glier, M. (2013). *Beziehungsqualität und kindliche Kooperations- und Bildungsbereitschaft. Eine Studie in Kindergärten und Grundschulen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Groh, A. M., 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 (2), 103-136.
- Groh, A. M., Roisman, G. I., van Ijzendoorn, M. H., Bakermans-Kranenburg, M. J. & Fearon, R. P. (2012). The Significance of Insecure and Disorganized Attachment for Children's Internalizing Symptoms: A Meta-Analytic Study. *Child Development*, 83 (2), 591-610.
- Grossmann, K. & Grossmann, K. E. (2008). *Bindungen. Das Gefüge psychischer Sicherheit* (4. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Günther, C. (2012). *Bindung und Lernbehinderung. Der Einfluss von Bindungsqualität auf Beziehungsgestaltung und Sozialverhalten*. Münster: Waxmann.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analysis relating to achievement*. London: Routledge.
- Herz, B. & Zimmermann, D. (2015). Beziehung statt Erziehung? Psychoanalytische Perspektiven auf pädagogische Herausforderungen in der Praxis mit emotional-sozial belasteten Heranwachsenden. In R. Stein (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (S. 144-169). Stuttgart: Kohlhammer.
- Howes, C. & Spieker, S. J. (2008). Attachment Relationships in the Context of Multiple Caregivers. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Hrsg.), *Handbook of Attachment. Theory, Research, and Clinical Implications* (S. 317-332). New York: Guilford Press.
- Julius, H. (2009). Bindung und familiäre Gewalt-, Verlust- und Vernachlässigungserfahrungen. In H. Julius, B. Gasteiger-Klicpera & R. Kißgen (Hrsg.), *Bindung im Kindesalter. Diagnostik und Interventionen* (S. 13-26). Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Julius, H. (2014). Bindung und schulische Entwicklung. *Behinderte Menschen: Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten*, 37 (6), 29-47.
- Julius, H. (2015). Der Einsatz von Tieren im Kontext bindungsorientierter Interventionen. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 60, 297-308.
- Julius, H., Beetz, A., Kotschal, K., Turner, D. C. & Uvnäs-Moberg, K. (2014). *Bindung zu Tieren. Psychologische und neurobiologische Grundlagen tiergestützter Interventionen*. Göttingen: Hogrefe.
- Langer, J. (2017). *Von der Eltern-Kind- zur Lehrer*in-Schüler*in-Beziehung. Psychologische und physiologische Mechanismen der Transmission von Bindung*. Rostock: Universität.
- Lynch, M. & Cicchetti, D. (1997). Children's relationships with adults and peers: An examination of elementary and junior high school students. *Journal of School Psychology*, 35 (1), 81-99.
- Maysse, O. (2005). Ontogeny of Attachment in Middle Childhood. In K. A. Kerns & R. A. Richardson (Hrsg.), *Attachment in Middle Childhood* (S. 1-23). New York: Guilford Press.
- Newman, S. W. (1999). The Medial Extended Amygdala in Male Reproductive Behavior A Node in the Mammalian Social Behavior Network. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 877, 242-257.
- O'Connor, E. & McCartney, K. (2006). Associations between Young Children's Relationships with Mothers and Teachers. *Journal of Educational Psychology*, 98 (1), 87-98.
- O'Connor, E. E., Collins, B. A. & Supplee, L. (2012). Behavior problems in late childhood: the roles of early maternal attachment and teacher-child relationship trajectories. *Attachment & Human Development*, 14 (3), 265-288.
- O'Connor, E. E., Scott, M. A., McCormick, M. P. & Weinberg, S. L. (2014). Early mother-child attachment and behavior problems in middle childhood: the role of the subsequent caregiving environment. *Attachment & Human Development*, 16 (6), 590-612.
- Pianta, R. C. (2001). *The Student-Teacher Relationship Scale*. Charlottesville.
- Pianta, R. C., Stuhlman, M. W. & Hamre, B. K. (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: Reinhardt.

- Pianta, R. C. & Walsh, D. J. (1996). *High-risk children in schools. Constructing sustaining relationships*. New York u. London: Routledge.
- Schmidt, C. (1997). Am Material: Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In B. Frieberthäuser & A. Prenzel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 544-568). Weinheim: Juventa-Verl..
- Skalická, V., Belsky, J., Stenseng, F. & Wichstrøm, L. (2015). Reciprocal Relations Between Student–Teacher Relationship and Children’s Behavioral Problems: Moderation by Child-Care Group Size. *Child Development*, 86 (5), 1557–1570.
- Spilt, J. L. (2010). *Relationships between teachers and disruptive children in kindergarten. an exploration of different methods and perspectives, and the possibility of change*. Universität of Amsterdam. Amsterdam.
- Stuhlman, M. W. & Pianta, R. C. (2002). Teacher’s narratives about their relationships with children: Associations with behavior in classrooms. *School Psychology Review*, 31 (2), 148-163.
- van Ijzendoorn, M. H., Dijkstra, J. & Bus, A. G. (1995). Attachment, Intelligence, and Language: A Meta-analysis. *Social Development*, 4 (2), 115-128.
- Verschueren, K. & Koomen, H. M. Y. (2012). Teacher-child-relationships from an attachment perspective. *Attachment & Human Development*, 14 (3), 205-211.
- Zajac, K. & Kobak, R. (2006). Attachment. In G. G. Bear & K. M. Minke (Hrsg.), *Children’s needs III. Development, prevention, and intervention* (S. 379-389). Bethesda, Md: National Association of School Psychologists.