

Ute Ziegenhain/Gabriele Gloger-Tippelt

Bindung und Handlungssteuerung als frühe emotionale und kognitive Voraussetzungen von Bildung

Zusammenfassung: Es wird der Frage nachgegangen, welche Bedeutung die emotionale Bindung zwischen Kind und Eltern für eine gelungene Bildungsentwicklung von Personen hat. Während die Relevanz von sicherer Bindung für die Entwicklung sozialer Kompetenzen und psychische Gesundheit gut belegt ist, gibt es weniger empirische Forschung zu ihrer Rolle für die kognitive Entwicklung und den Bildungsverlauf. Auf der Basis neuerer entwicklungspsychologischer Befunde wird hier der Versuch unternommen, sowohl emotionale Bindung als auch exekutive Handlungssteuerungen als Komponenten für eine gelungene Bildungsentwicklung von Kindern herauszuarbeiten. Beide Bereiche werden in gleicher Weise durch feinfühliges und strukturierendes Elternverhalten gefördert und sollten in Zukunft bei Interventionen und Grundlagenforschung stärker berücksichtigt werden.

Schlagworte: Bindungsqualität, Elternverhalten, kognitive Entwicklung, exekutive Steuerungsfunktionen, Bildungsentwicklung

1. Bindung als Ausgangsbasis

Die Bedeutung früher und enger Beziehungen für die spätere sozial-emotionale und Persönlichkeitsentwicklung ist eine der Kernthesen der ethologischen Bindungstheorie. Zahlreiche Forschungsergebnisse belegten Zusammenhänge zwischen sicherer Bindung und wünschenswerten sozial-emotionalen und sozial-kognitiven Kompetenzen, wie sie sich in sozialen Situationen, aber auch bei kognitiven Anforderungen zeigten. Hierzu gehören z.B. Empathie, soziale Fähigkeiten beim Aufbau und im Erhalt von Freundschaften mit Gleichaltrigen, konstruktiver Umgang mit Konflikten oder Beliebtheit bei Gleichaltrigen, autonomes und zielorientiertes Verhalten oder Flexibilität, Ausdauer und Frustrationstoleranz (Thompson, 2008; Jacobsen, Huss, Fendrich, Kruesi & Ziegenhain, 1997). Obwohl weniger im Zentrum bindungstheoretischer Forschung, fanden sich auch Belege für den Zusammenhang zwischen Bindungssicherheit und kognitiven Leistungen wie Schulerfolg oder sprachlichen Kompetenzen, jenseits von allgemeiner Intelligenz (Jacobsen & Hofmann, 1997; Granot & Maysseless, 2001; Korntheuer, Lissmann & Lohaus, 2007). Des Weiteren ließen sich Verhaltensauffälligkeiten von Kindern bzw. Indikatoren für einen psychopathologischen Entwicklungsverlauf insbesondere aus so genannten hochunsicheren frühen Bindungen voraussagen (Fearon, Bakermans-Kranenburg, van IJzendoorn, Lapsley & Roisman, 2010).

Kinder mit positiven Beziehungserfahrungen haben also Entwicklungsvorteile. Deren Bedeutung für die klinische und sozialpädagogische Praxis wurde in den vergan-

genen Jahren zunehmend erkannt. Dies zeigt sich zum Beispiel in mehreren neuen Ansätzen zur Förderung und Verbesserung elterlicher Beziehungs- und Erziehungskompetenzen, die im Rahmen therapeutischer Kontexte im Gesundheitssystem und in jüngerer Zeit in der Folge der Initiativen zu Frühen Hilfen und Kinderschutz auch in der Kinder- und Jugendhilfe etabliert wurden.

Demgegenüber wurden mögliche Vorteile positiver Beziehungserfahrungen für die kognitive Entwicklung etwa im Zusammenhang mit Schulerfolg bzw. einer erfolgreichen Bildungskarriere im deutschsprachigen Raum bisher kaum diskutiert; Ansätze, in denen das Wissen um die Bedeutung emotionaler Sicherheit und persönlichen Engagements in Lernkontexten systematisch umgesetzt wird, sind wenig rezipiert (Pianta, 2006). Dies ist umso verwunderlicher, als das Zusammenspiel von emotionaler Sicherheit und Explorations- oder Neugierverhalten eine der zentralen Annahmen der Bindungstheorie ist. Mary Ainsworth, neben Bowlby die herausragende Vertreterin der Bindungsforschung, betonte in diesem Zusammenhang früh die Bedeutung elterlicher emotionaler Unterstützung als „sichere Basis“, von der aus das Kind unbelastet und neugierig erkunden könne. Exploration folgt demnach aus der subjektiven Überzeugung, eigenes Verhalten oder Ereignisse selbst beeinflussen und steuern zu können, und weist eine konzeptuelle Nähe zu Merkmalen wie interne Kontrollüberzeugung und Selbstwirksamkeit auf.

2. Bildung in der Kindheit

Das langjährige Desinteresse an Bindungswissen in Lern- und Bildungskontexten mag auch damit zusammenhängen, dass dem Einfluss von Eltern auf die Entwicklung ihrer Kinder zumindest in der deutschen Bildungsforschung lange Jahre wenig Beachtung geschenkt wurde (Walper, 2012). Ebenso wurde die frühe Kindheit, die den Schwerpunkt in der Bindungstheorie bildete, erst seit Ende der 90er Jahre in der Pädagogik als spezifische Lebensphase mit dem Thema Bildung in Zusammenhang gebracht. Erst die aktuelle Rezeption der Bindungsforschung in der Frühpädagogik bezieht sich auf das erwähnte Zusammenspiel von Bindungssicherheit und Exploration und begründet damit die didaktische Funktion von Bindung im Sinne einer Explorationsunterstützung und kognitiven Förderung der Kinder (Drieschner, 2011; Schelle, 2011).

Möglicherweise verstellten bestimmte traditionelle Vorverständnisse von Bildungsinhalten auf der einen und von notwendigen kindlichen Entwicklungsvoraussetzungen für eine Teilhabe an Bildung auf der anderen Seite den Blick. So wurde lange Zeit verbreitet, Säuglinge hätten noch kein Gedächtnis, Vorschulkinder verfügten noch über keine Strategien beim Wissensaufbau oder Kinder in der Grundschulzeit könnten nur anschaulich und nicht abstrakt denken (vgl. Gloger-Tippelt, 2010). Demgegenüber ist es entwicklungspsychologisch gut abgesichert, dass bereits Säuglinge Gegenstände und Ereignisse im Gedächtnis speichern. Sie verfügen nicht nur über die Fähigkeit, die Vielzahl von Objekten, die sie sehen und mit denen sie täglich umgehen, in Klassen einzuteilen, sondern können auch bisher unbekannte Objekte richtig einordnen und ihr vor-

handenes Wissen über die Eigenschaften vergleichbarer Objekte auf neue Situationen übertragen. Pauen und Rauh (2008) schlussfolgern aus diesen Fähigkeiten zur frühen Kategorien- und Konzeptbildung und einer Vielzahl anderer komplexer Kompetenzen, dass zur kognitiven Ausstattung von Säuglingen offensichtlich weit mehr gehört als funktionierende Sinnesorgane. Sie gehen davon aus, dass der Aufbau von so genanntem Weltwissen bereits im ersten Lebensjahr beginnt. Diese Befunde werden durch ebenso erstaunliche Befunde zu den sozialen Kompetenzen von Säuglingen und Kleinkindern ergänzt. Dazu gehören z. B. die besondere Ansprechbarkeit für „soziale“ Reize bereits mit der Geburt wie für menschliche Gesichter und die menschliche Stimme, prosodische Aspekte der Sprache (wie z. B. Satzmelodie, Artikulation) für die Verknüpfung von Sprache und Mimik oder für den spezifischen Rhythmus und die Kontingenzen in der sozialen Interaktion. Insgesamt zeigen Säuglinge eine höhere Lernbereitschaft und Lerneffizienz in sozial bedeutsamen Situationen und Zusammenhängen (Pauen & Rauh, 2008).

Der Paradigmenwechsel innerhalb der Entwicklungspsychologie Ende der 60er Jahre von einem ehemals „passiven“ zu einem „kompetenten Säugling“ wurde auch in der Pädagogik mitvollzogen und insbesondere mit der Sicht von Kindern als Konstrukteuren ihrer eigenen Entwicklung verknüpft. Dabei standen zunächst Konzepte der *Selbstsozialisation*, *Selbstbildung*, *Selbsterziehung* und pädagogisch-didaktische Konsequenzen wie frühe Förderung der Individualität und Autonomie von Kleinkindern im Vordergrund (Gloger-Tippelt, 2010). Allerdings entspricht eine Betonung der Selbstbildung, zumindest dann, wenn Selbst oder Individuum programmatisch und strikt der Umwelt bzw. der Familie oder Erziehern gegenübergestellt werden, nicht unbedingt moderner entwicklungspsychologischer und neurobiologischer Auffassung. Vielmehr wirken in der Entwicklung Reifungsprozesse bzw. über die Evolution gesicherte Voreinstellungen wie reifungsbedingte Veränderungen im Gehirn, umweltabhängige Lernprozesse und Interaktionserfahrungen komplex zusammen. Dabei sehen insbesondere verhaltensbiologische Forscher „*frühe soziale Interaktion als tragendes Gerüst*“ sowohl für soziales Lernen als auch für das kognitive Lernen über die Objektwelt (Pauen & Rauh, 2008; Braun, 2012). In der Bindungsforschung belegen vielfältige differentielle Befunde den Zusammenhang zwischen adäquatem elterlichem Verhalten, beschrieben mit dem Konzept der *Feinfühligkeit*, und sozialen und kognitiven Kompetenzen beim Kind. Auch in der Frühpädagogik wird neuerdings die „Selbstbildung“ um die Bedeutung sozialer Beziehungen ergänzt, z. B. in einer veränderten Didaktik als Ko-Konstruktion von Kind und Erwachsenen (Fachkraft) (Schelle, 2011) oder als Aufbau von Kompetenzen unter strukturierender Anleitung (vgl. Hammes-Di Bernardo, 2007). Zusammenfassend ist für Bildungsprozesse in der Kindheit ein *erweitertes Entwicklungskonzept* relevant, das den Menschen als *aktiven Gestalter seiner eigenen Entwicklung* versteht, wobei das Individuum modifizierend und selektierend auf die Umwelt einwirkt, die ebenfalls aktiv darauf reagiert.

Bis in die jüngste Zeit gab es jedoch kaum Vorstellungen, worauf Bildung in der frühen bzw. gesamten Kindheit zielt. „Der klassische Bildungsbegriff (...) beinhaltet in verkürzter Form eine Vorstellung vom ‚vollendeten‘ Menschen, der sich um die Ausbil-

derung aller seiner Fähigkeiten bemüht (...). Dieses Bildungsideal hat vielfältige Kritik erfahren, nicht zuletzt wegen seiner Begünstigung höherer Sozialschichten und wurde z. B. durch andere Begriffe ersetzt“ (Gloger-Tippelt, 2010, S. 629). Ähnlich wird auch in der neueren interdisziplinären Begründung der Frühpädagogik Bildung breit verstanden „(...) als Entfaltung der Möglichkeiten und Potentiale eines Individuums in aktiver Auseinandersetzung mit seiner sozialen und materiellen Umwelt mit dem Ziel, einen individuellen Welt- und Selbstbezug im Denken, Fühlen und Handeln zu entwickeln“ (Drieschner, 2011, S. 16).

Aus diesen pädagogischen Definitionen von Bildung lassen sich allerdings nur Zielvorstellungen entnehmen, die in zeitlicher und inhaltlicher Hinsicht weit von der Kindheit entfernt sind. Vor allem sind die Wege zur Erreichung dieser Ziele noch ungeklärt. Gemeinsam ist den Vorstellungen, dass die frühe Kindheit für diese Bildungsinhalte eine vorbereitende und grundlegende Lebensphase darstellt, in der Voraussetzungen beim Kind für eine eigentätige Bildung geschaffen werden können. Derartige grundlegende individuelle Voraussetzungen diskutieren wir im Folgenden.

3. Bindung und exekutive Steuerungsfunktionen: Verflechtung von zwei Entwicklungsprozessen beim Kind mit gemeinsamer Auswirkung auf Bildung

Der Wissensbestand über die umfangreiche kognitive und soziale Ausstattung von Kleinkindern legt nahe, die Bildungsforschung auch auf die frühe Phase des menschlichen Lebenslaufes auszudehnen. Sofern Bildung nicht auf pure Wissensvermittlung reduziert wird, müssen emotionale, motivationale und sozial-kognitive Aspekte berücksichtigt werden, die Lernen und damit den Erwerb von Bildung unterstützen können. Hierzu sind neuerdings grundlegende kognitive und emotionale Handlungskompetenzen untersucht worden, die als so genannte *exekutive Funktionen* zusammengefasst werden. Exekutive Funktionen ermöglichen flexible und zielgerichtete Verhaltensweisen und umfassen zahlreiche soziale und kognitive Fähigkeiten, die das menschliche Denken und Handeln steuern. Solche Steuerungsprozesse betreffen bei Kleinkindern die Fähigkeiten, sich zu beruhigen, ihre Aufmerksamkeit zu steuern, sich zu konzentrieren, Impulse zu kontrollieren und Frustrationen zu tolerieren sowie Informationen im Gedächtnis zu behalten, Entscheidungen zu treffen, vorausschauend zu denken und Handlungen entsprechend zu planen.

Wesentliche Entwicklungen für die Ausbildung exekutiver Funktionen finden in den ersten fünf Lebensjahren statt (Hongwanishkul, Happaney, Lee & Zelazo, 2005; Garon, Bryson & Smith, 2008). Sie verzeichnen jeweils einen großen Zuwachs von 3 bis zu 5 Jahren, werden dann in unterschiedlichen Verläufen bis ins fünfte, teilweise siebte Lebensjahr aufgebaut und sind erst im frühen Erwachsenenalter vollständig entwickelt.

Dieser Prozess ist entscheidend mit der Gehirnreifung verbunden, insbesondere mit dem Aufbau des präfrontalen Cortex. Dessen Entwicklung wiederum steht in engem Zusammenhang mit der Qualität früher Beziehungserfahrungen, die, so die An-

nahme, die Gehirnentwicklung gleichermaßen negativ wie positiv beeinflussen können. Dabei lassen sich neben Tierstudien (Braun, 2012; Gunnar et al., 2006) auch zunehmend Studien über die Entwicklung von Kindern mit massiven Deprivationserfahrungen heranziehen, bei denen sowohl funktionale wie strukturelle Einschränkungen in der Gehirnentwicklung gefunden wurden (Curtis & Cicchetti, 2007; De Bellis, 2001). Insbesondere die Begleitung der Entwicklung rumänischer Heimkinder im Rahmen dreier systematischer Längsschnittstudien in England bzw. in Kanada lieferte hier systematische Informationen. Umgekehrt wird angenommen, dass gelingende Beziehungserfahrungen die Gehirnentwicklung positiv beeinflussen. Dies konnte auch bei Variationen im Normalbereich gezeigt werden; elterliche Unterstützung von Autonomie, altersangemessene Strukturierung von Anforderungen und Stärkung der Metakognition bzw. Mentalisierungsfähigkeit durch Vermittlung sprachlicher Bezeichnungen für innere psychische Prozesse fördern beim Kind eine eigenständige Handlungssteuerung (Bernier, Carlson & Whipple, 2010). Als entscheidende Verbindungsglieder zwischen frühem Elternverhalten und Vorläufern höherrangiger kognitiver Prozesse wurden von der Entwicklungspsychologie und Neurokognitionsforschung die exekutiven Funktionen bei Kleinkindern erforscht. Beispiele für die zentralen Bestandteile dieser Steuerungsprozesse sind in der frühen Kindheit das *Arbeitsgedächtnis*, die *Impulskontrolle* und *kognitive Flexibilität*.

Das *Arbeitsgedächtnis* hat eine begrenzte Speicherkapazität und integriert Informationen aus verschiedenen Quellen wie visuellen oder akustischen Informationen. Kleinkinder von 15 Monaten können z. B. versteckte Objekte mit Zeitverzögerung finden. Wesentlich ist, dass im Arbeitsgedächtnis Informationen bereits aktiv manipuliert werden können, wie Wort- oder Zahlenreihen auch rückwärts sagen (ab 3 J.). Bei Vorschulkindern ist das Arbeitsgedächtnis beim Sprechen durch Produktion von Sätzen und der Formulierung von Wörtern in angemessener grammatischer Form beteiligt.

Impulskontrolle meint die Fähigkeit, eine (motorische) Reaktion zu unterdrücken, um ein angestrebtes Ziel zu erreichen. Dies ist frühestens mit 8 Monaten möglich, in einfacher Form z. B. ein attraktives Spielzeug nicht zu berühren, um später etwas zu erhalten. Dies erreichen 80-90% der Zwei- bis Dreijährigen (Garon et al., 2008). Eine andere typische Aufgabe besteht in einem Belohnungsaufschub, z. B. einen bevorzugten Snack erst zu essen, wenn eine Glocke ertönt. Dreijährige können schon bis zu 45 sec. warten (Bernier, Carlson, Deschênes & Matte-Gagné, 2012). All diese Aufgaben verlangen, eine mentale Repräsentation zu benutzen, um das eigene Verhalten zu kontrollieren.

Kognitive Flexibilität beschreibt die Fähigkeit, von einer kognitiven Dimension oder Regel auf eine andere zu wechseln. Die Aufgaben enthalten zwei Phasen: zuerst lernen die Kleinkinder auf bestimmte relevante Reize (wie Farbe von Objekten) zu reagieren und andere ablenkende (Form) auszublenden, in der zweiten Phase soll eine im Konflikt zu der ersten Regel stehende Reizqualität beachtet werden (Form relevant, Farbe irrelevant). Dieser Wechsel der Aufmerksamkeit gelingt Kindern ab 3 Jahren.

4. Feinfühliges Verhalten und Unterstützung kindlicher Regulation: der elterliche Beitrag zu Bildungserfolg läuft über die Gewährung emotionaler Sicherheit und Unterstützung kindlicher Handlungssteuerung

Insgesamt erfassen diese Aufgaben Fähigkeiten, die in jungem Alter zielgerichtete Verhaltensweisen unter Einsatz von Gedächtnisprozessen, Regeln und gezielter Aufmerksamkeitssteuerung erlauben. Damit ist es dem Kleinkind möglich, seine Handlungen selbständig zu steuern. Schlägt man die Brücke zur Bindungsforschung, so wird es Kleinkindern insbesondere in engen Bindungsbeziehungen möglich ihr Verhalten, aber auch ihre Emotionen zunehmend zu steuern. Die Fähigkeit, sich selber zu regulieren, gilt als eine zentrale Komponente in der Entwicklung exekutiver Funktionen (Bernier et al., 2012). Die Anforderung, Erregungszustände, und dabei die Intensität von Gefühlen und Verhaltensimpulsen zu regulieren, sind wichtige Entwicklungsaufgaben und Voraussetzungen, sich der Umwelt offen zuwenden zu können. Aus Sicht der Bindungstheorie und neuer empirischer Ergebnisse unterstützen Bindungspersonen Kleinkinder in der Steuerung ihrer Handlungen auch durch Hilfen bei ihren physiologischen und emotionalen Regulationen. Danach lässt sich elterliches feinfühliges Verhalten im Sinne externer Hilfe bei der Regulation von Emotionen sowie Verhalten interpretieren. Diese beziehungsbezogene regulative Unterstützung manifestiert sich nicht nur im interaktiven Verhalten, sondern kann auch bis in die Gehirnentwicklung des Kindes nachvollzogen werden. Bindungsbeziehungen beeinflussen, positiv oder negativ, die Funktion und Struktur des sich entwickelnden Gehirns (Gunnar et al., 2006). Insofern lässt sich von einer psychobiologischen Regulation in der Bindungsbeziehung sprechen. Neben der klassischen Definition feinfühliges Verhalten nach Ainsworth (Sensitivität) als verlässliche und adäquate (emotionale) Reaktion auf die Bedürfnisse des Kindes, ergänzen neuere Forscher auch Dimensionen wie Strukturierung (scaffolding, z. B. altersangemessene Anleitung des kindlichen Problemlösens) und die Kommunikation möglicher Gedanken und Gefühle des Kindes (mind-mindedness) und Metakognition (Bernier et al., 2012). Durch ihr spezifisches Verhalten vermitteln Eltern „(...) dem Kind eine Erwartung, dass die Welt geordnet und vorhersagbar ist und stärken dadurch das Vertrauen der Kinder in ihre Fähigkeiten zur Selbststeuerung“¹ (Bernier et al., 2012, S. 13). Jenseits der frühen Eltern-Kind-Beziehung, im Kindergarten und in der Grundschule sind die exekutiven Funktionen und das Vertrauen in verlässliche enge Beziehungen (Bindungssicherheit) ebenfalls wesentlich, um die vielfältigen sozialen und kognitiven Anforderungen erfolgreich zu meistern. Auch Fachkräfte können diese Methoden zur Bewußtmachung der kindlichen Handlungen didaktisch nutzen (Schelle, 2011).

Die frühe externe Regulation durch feinfühliges, unterstützendes Elternverhalten wird zunehmend vom Kind selbst geleistet, und zwar nicht nur bei der Erkundung und dem Beherrschen neuer kognitiver Anforderungen der Umwelt, sondern auch bei der Verarbeitung von Stressbelastungen und negativen Gefühlen. So sind exekutive Funk-

1 Eigene Übersetzung.

tionen auch bei der Kontrolle eigener Gefühle (Ärger, Wut, Angst) beteiligt, dies ist ab drei Jahren möglich. In sozialen Beziehungen zu Gleichaltrigen hängen die kognitiven Steuerungsleistungen mit Impulskontrolle und der Regulation von Ärger zusammen. Reaktionshemmung kann bei Konflikten impulsives und aggressives Verhalten gegenüber Gleichaltrigen vermindern. Die Unterdrückung von Verhaltensimpulsen erleichtert es Kindern, soziale Situationen zunächst besser zu erkennen, positive und negative Gefühle auszudrücken, und letztlich empathischer zu reagieren. Dies fällt Kindern mit hoch unsicherer Bindung besonders schwer (Fearon et al., 2010).

Die gemeinsame Wirkung von Steuerungsleistungen und Bindungserfahrungen wird deutlich bei der Entstehung und Aufrechterhaltung von verschiedenen Verhaltensauffälligkeiten wie ADHS, oder Störungen des Sozialverhaltens wie Externalisierungsstörungen, die auch mit Lernbeeinträchtigungen und geringeren Schulleistungen verbunden sind. Exekutive Funktionen tragen in der mittleren Kindheit zu besserer Anpassung, Ausdauer, Planung, geringerer Ablenkbarkeit und stärkerer Selbstdisziplin bei, sie sind mit geringeren Aufmerksamkeitsproblemen verbunden. Dagegen weisen Kinder mit ADHS häufiger unsichere und hochunsichere Bindungen auf und zeigen geringere exekutive Steuerungsfunktionen (Thorell, Rydell & Bohlin, 2012). Auf diesen Befunden lassen sich Trainingsansätze begründen.

Zusammenfassend sind bisher Untersuchungen, die Bindungsforschung und Forschung zur Entwicklung exekutiver Funktionen bei Kindern systematisch verschränken, noch selten, aber vielversprechend. In einer eigenen Studie konnte gezeigt werden, dass sicher gebundene 6-jährige Kinder sich von unsicher gebundenen Kindern in bedeutsamer Weise darin unterscheiden, ihre Bedürfnisse aufzuschieben (Jacobsen et al., 1997). In der Längsschnittstudie von Bernier und Kollegen (Bernier et al., 2012) konnte die Entwicklung exekutiver Funktionen im dritten Lebensjahr aufgrund des früheren elterlichen unterstützenden Verhaltens vorausgesagt werden.

Exekutive Funktionen stellen offenbar wichtige metakognitive Prozesse dar, die für eine gelungene Bildungskarriere von Kindern wesentlich mit verantwortlich sein dürften. Zum Zurechtkommen in einer demokratischen Gesellschaft und einer zunehmend globalisierten Welt sind etwa Kompetenzen wie Leistungsbereitschaft bzw. Frustrationstoleranz, Wissens- und Handlungskompetenzen, wie z. B. Problemlösefähigkeiten insbesondere in neuen Situationen oder soziale Fähigkeiten, bedeutsam.

5. Ausblick für Praxis und Grundlagenforschung

Die Argumentation, dass die Entwicklung gut funktionierender Handlungssteuerung als Beitrag zu einer erfolgreichen Bildungskarriere bzw. Persönlichkeitsentwicklung in beträchtlichem Maße mit frühen Bindungs- und Familienbeziehungen zusammenhängt, hat durchaus praktische Implikationen. Diese implizieren einen frühen und systematischen Beginn von Bildungsprozessen und deren Unterstützung. Wirksame Maßnahmen gehen über die Förderung von Selbstbildung oder Selbstsozialisation des Kindes hinaus und beziehen sich explizit auf die Förderung von frühen Bindungsbeziehungen und die

Förderung elterlicher Beziehungs- und Erziehungskompetenzen. Auf der Ebene notwendiger Praxisentwicklungen lassen sich hier Überschneidungen zu den so genannten Frühen Hilfen anführen, die in den vergangenen Jahren zunächst im Kontext der Initiativen zur Verbesserung des Schutzes von Kindern als Folge tragischer Kinderschutzfälle entstanden sind. Die Förderung elterlicher Beziehungs- und Erziehungskompetenzen, bindungstheoretisch begründet aus der beziehungsbezogenen Abhängigkeit von kindlicher Entwicklung und kompetentem elterlichem Verhalten, ist hier konzeptioneller Schwerpunkt. Bisher ist das Thema „Frühe Bildung“ in der Diskussion und in der Entwicklung der Frühen Hilfen zu wenig präsent. Wünschenswert wäre eine Öffnung der Diskussion über die Ressort- und akademischen Grenzen zwischen Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik bzw. Entwicklungspsychologie und Jugendhilfe hinweg.

Literatur

- Bernier, A., Carlson, S. M., Deschênes, M., & Matte-Gagné, C. (2012). Social factors in the development of early executive functioning: a closer look at the caregiving environment. *Developmental Science*, 15(1), 12-24.
- Bernier, A., Carlson, S. M., & Wipple, N. (2010). From external regulation to self-regulation: Early parenting precursors of young children's executive functioning. *Child Development*, 81(1), 326-339.
- Braun, A. K. (2012). *Früh übt sich, wer ein Meister werden will – Neurobiologie des kindlichen Lernens*. Deutsches Jugendinstitut, WiFF Expertisen 26.
- Curtis, W. J., & Cicchetti, D. (2007). Emotion and resilience: A multilevel investigation of hemispheric electroencephalogram asymmetry and emotion regulation in maltreated and non-maltreated children. *Development and Psychopathology*, 19, 811-840.
- De Bellis, M. D. (2001). Developmental traumatology: The psychobiological development of maltreated children and its implications for research, treatment and policy. *Development and Psychopathology*, 13(2), 539-564.
- Drieschner, E. (2011). *Bindung und kognitive Entwicklung – ein Zusammenspiel. Ergebnisse der Bindungsforschung für eine frühpädagogische Beziehungsdidaktik*. Deutsches Jugendinstitut, WiFF Expertisen 13.
- Fearon, R. P., Bakermans-Kranenburg, M. J., van IJzendooren, M. H., Lapsly, A.-M., & Roisman, G. I. (2010). The significance of insecure attachment and disorganization in the development of children's externalizing behavior: a meta-analytic study. *Child Development*, 81(2), 435-456.
- Garon, N., Bryson, S. E., & Smith, I. M. (2008). Executive functioning in preschoolers: A review using an integrative framework. *Psychological Bulletin*, 134(1), 31-60.
- Gloger-Tippelt, G. (2010). Bildung in der Kindheit. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (3. durchges. Aufl., S. 627-640). Opladen: Leske + Budrich.
- Granot, D., & Mayseless, O. (2001). Attachment security and adjustment to school in middle childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 25(6), 530-541.
- Gunnar, M. R., Fisher, P. A., & the Early Experience Stress and Prevention Science Network (2006). Bringing basic research on early experience and stress neurobiology to bear on preventive interventions for neglected and maltreated children. *Development and Psychopathology*, 18(3), 651-677.
- Hammes-Di Bernardo, E. (Hrsg.) (2007). *Kompetente Erziehung. Zwischen Anleitung und Selbstbildung*. Weimar: Verlag das Netz.

- Hongwanishkul, D., Happaney, K. R., Lee, W. S. C., & Zelazo, P. D. (2005). Assessment of hot and cool function in young children: Age-related changes and individual differences. *Developmental Neuropsychology*, 28(2), 617-644.
- Jacobsen, T., & Hofmann, V. (1997). Children's attachment representations: Longitudinal relations to school behavior and academic competency in middle childhood and adolescence. *Developmental Psychology*, 33(4), 703-710.
- Jacobsen, T., Huss, M., Fendrich, M., Kruesi, M. J. P., & Ziegenhain, U. (1997). Children's ability to delay of gratification: Longitudinal relations to mother-child attachment. *The Journal of Genetic Psychology*, 158(4), 411-426.
- Korntheuer, P., Lissmann, I., & Lohaus, A. (2007). Bindungssicherheit und die Entwicklung von Sprache und Kognition. *Kindheit und Entwicklung*, 16(3), 180-189.
- Pauen, S., & Rauh, H. (2008). Frühe Kindheit. In M. Hasselhorn & R. Silbereisen (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Band 4: Entwicklungspsychologie des Säuglings- und Kleinkindalters* (S. 67-126). Göttingen: Hogrefe.
- Pianta, R. C. (2006). Classroom management and relationships between children and teachers: Implications for research and practice. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Hrsg.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (S. 685-709). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Schelle, R. (2011). *Die Bedeutung der Fachkraft im frühkindlichen Bildungsprozess. Didaktik im Elementarbereich*. Deutsches Jugendinstitut, WiFF Expertisen 18.
- Thompson, R. (2008). Early attachment and later development. Familiar questions, new answers. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Hrsg.), *Handbook of Attachment: Theory, research, and clinical applications* (2. Aufl., S. 348-365). New York: Guilford Press.
- Thorell, L. B., Rydell, A. M., & Bohlin, G. (2012). Parent-child attachment and executive functioning in relation to ADHD symptoms in middle childhood. *Attachment & Human Development*, 14(5), 517-532.
- Walper, S. (2012). Vom Einfluss der Eltern. Wie Kinder in der Familie aufwachsen, ist entscheidend für ihre Bildungsmöglichkeiten. *DJI Impulse*, 10-13.

Abstract: The authors examine the significance of the emotional attachment between child and parents for a person's successful educational career. While the relevance of secure attachment for the development of social competences and mental health has been well substantiated, there exists little empirical research on the importance of attachment for the cognitive development and educational career. On the basis of recent findings in developmental psychology, the authors try to show that both emotional attachment and executive functioning are important components of a child's successful educational development. Both aspects can be promoted through sensitive and structuring parental behavior and ought to be taken more into account in future interventions and basic research.

Keywords: Attachment Quality, Parenting Behavior, Cognitive Development, Executive Functioning, Academic Development

Anschrift der Autorinnen

Prof. Dr. Ute Ziegenhain, Universitätsklinikum Ulm, Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie/
Psychotherapie, Steinhövelstraße 5, 89075 Ulm, Deutschland
E-Mail: ute.ziegenhain@uniklinik-ulm.de

Prof. i. R. Dr. Gabriele Gloger-Tippelt, Universitätsklinikum Ulm, Klinik für Kinder- und
Jugendpsychiatrie/Psychotherapie, Steinhövelstraße 5, 89075 Ulm, Deutschland
E-Mail: gabriele.gloger-tippelt@uni-ulm.de