Prof. Dr. Fabienne Becker-Stoll

Sozial-emotionales Lernen als Grundlage für Gemeinschaftssinn und Demokratiefähigkeit

Interaktionsqualität und Stressregulation als Grundlage gelingender früher Bildung

In den vergangenen 20 Jahren haben wir im Bereich frühe Bildung viel erreicht. Mit der Einführung der Bildungspläne wurde ein neues Verständnis von Bildung in Kindertageseinrichtungen von der Krippe bis zum Hort entwickelt, das Kinderrechte und Kinderschutzkonzepte umfasst ebenso wie Partizipation und Inklusion. Gleichzeitig aber kommen Kinder mit immer unterschiedlicheren Voraussetzungen in die Kindertageseinrichtungen und Grundschulen: Mit unterschiedlichen Sprachkenntnissen, mehr oder weniger sozialen und emotionalen Kompetenzen, mit besonderen Förderbedarfen oder gar mit Erfahrungen von Flucht, Armut oder anderen Belastungsfaktoren.

Hohe Stressbelastung bei Eltern und Kindern sowie bei Kita-Leitungen und Lehrkräften

Die Welt erlebt eine Wiederkehr vielfältiger Formen von Konflikten und Gewalt – von Rassismus und Diskriminierung über Hassrede bis hin zu bewaffneten Auseinandersetzungen, die nicht zuletzt durch Algorithmen der sozialen Medien noch befeuert werden und immer jüngere Kinder unmittelbar erreichen und zusätzlich belasten (vgl. Brailovskaia et al., 2025). Da verwundert es nicht, dass aktuelle Studien eine hohe Stressbelastung bei Eltern und Kindern sowie bei Kita-Leitungen und Lehrkräften zeigen:

- Die repräsentative Studie »Familie und Erziehung« der Pronova BKK (2025) zeigt, dass jedes zweite Elternteil sich häufig überfordert fühlt. Unter 30-jährige Eltern sind besonders gefährdet. Ein weiteres zentrales Ergebnis dieser Studie ist: Kinder wünschen sich, dass ihre Eltern weniger gestresst sind. Dieser Befund unterstreicht die Bedeutung der elterlichen Stressbewältigung für das Wohlbefinden der Kinder.
- Die Umfrage des Deutschen Kitaleitungskongresses (DKLK) 2024 zeigt, dass Kita-Leitungen durch Personalmangel, mangelnde Leitungszeit und Probleme bei der Fachkräftegewinnung stark gestresst sind (DKLK-Studie 2024).
- Das Deutsche Schulbarometer 2024, eine Befragung von Lehrkräften, zeigt, dass das Verhalten und die Heterogenität der Kinder für viele Lehrkräfte eine große Heraus-

forderung darstellen. Ein Drittel der Lehrkräfte gibt an, sich mehrmals pro Woche emotional erschöpft zu fühlen (Robert Bosch Stiftung, 2024).

- Für Kinder im Kita- und Grundschulalter bedeuten diese Befunde, dass sie oft in ihren Familien, Kindertageseinrichtungen und Grundschulen von gestressten Erwachsenen umgeben sind, die jedoch eigentlich als ihre Bindungs- oder Bezugspersonen für das Wohlergehen und die gute Entwicklung und Bildung dieser Kinder verantwortlich sind und von denen Kinder den Umgang mit Gefühlen und eine gelingende Stressregulation lernen sollten (Becker-Stoll, 2022, Mayer, Berkic, & Becker-Stoll, 2022).
- Besonders schwerwiegend ist, dass gestresste Erwachsene weniger feinfühlig auf die kindlichen Signale und Bedürfnisse reagieren und Kinder emotional nicht angemessen ko-regulieren können. Kinder können jedoch den Umgang mit Gefühlen und die Regulierung von Stress nur in den Interaktionen zu ihren wichtigsten Bezugspersonen erlernen (vgl. Becker-Stoll, 2022; Becker-Stoll, Kofler & Wertfein 2023).

Die Bedeutung von Beziehungs- und Interaktionsqualität für die Kompetenzentwicklung und Stressregulation

Lernen ist ein sozialer Prozess. Kinder lernen vor allem von Menschen, in sozialen Interaktionen und durch emotionale Beziehungen zu ihnen. Der Ertrag früher Bildungsprozesse hängt daher entscheidend von Beziehungs- und Bindungserfahrungen ab. Bildungsangebote werden nur dann wirksam, wenn sie in tragfähige Beziehungen eingebettet sind, die dem Kind Sicherheit vermitteln und ihm ermöglichen, sich als aktiv handelnde und selbstwirksame Person zu erleben, die bei Überforderung zuverlässig Trost und Unterstützung erfährt (Ahnert, 2016, 2020; Mayer, Berkic, & Becker-Stoll, 2022).

Frühe Erfahrungen von Feinfühligkeit prägen die Emotionsregulation und Stressbewältigung nachhaltig. Je nachdem, wie aufmerksam und sensibel Bezugspersonen auf die emotionalen Signale eines Kindes reagieren, gelingt es ihnen besser oder schlechter, das Kind zu beruhigen und bei der emotionalen Regulation unterstützen. Diese wiederholten Erfahrungen beeinflussen die Entwicklung eines ausbalancierten Stressreaktionssystems, einer effektiven Emotionsregulation und einer zielkorrigierten Selbststeuerung (Becker-Stoll, 2022; Mayer, Berkic, & Becker-Stoll, 2022).

Auch in Kindertageseinrichtungen ist daher die feinfühlige Reaktion der Fachkräfte von größter Bedeutung – nicht nur gegenüber einzelnen Kindern, sondern auch im Hinblick auf die gesamte Gruppe und die Moderation gruppendynamischer Prozesse.

Befunde aus den eigenen Untersuchungen zur Reflexionsfähigkeit und Feinfühligkeit von pädagogischen Fachkräften (Mayer, Berkic & Becker-Stoll, 2024) zeigen, wie eigene Bindungserfahrungen die Reflexionsfähigkeit und damit die Feinfühligkeit gegenüber Kindern beeinflussen. Dabei mindert die erlebte emotionale Stressbelastung insbesondere bei Fachkräften mit unsicher-verstrickter Bindungsrepräsentation ihre Mentalisierungsfähigkeit wie auch infolgedessen ihre Feinfühligkeit gegenüber den ihnen anvertrauten Kindern.

Es sind jedoch insbesondere Situationen der Überforderung im Umgang mit Kindern, die zu Grenzverletzungen und Gewalt führen können und die ein empathisches, wertschätzendes und sicherheitsgebendes Interaktionsverhalten der Fachkraft gegenüber den Kindern verhindern (Mayer, Berkic, & Becker-Stoll, 2022).

In wiederkehrenden Alltagsituationen, die Kinder unmittelbar betreffen, ist die professionelle Responsivität der pädagogischen Fachkräfte entscheidend. Nach Gutknecht (2015) ermöglichen Fachkräfte durch responsives Handeln in Alltagssituationen Kindern, demokratische Prinzipien praktisch zu erleben: Gerade in den Bereichen Essen, Schlafen, Körperpflege und Anziehen geht es darum, auf die Bedürfnisse und Signale der Kinder zu achten und sie in Entscheidungsprozesse einzubeziehen. So werden Partizipation und Demokratiebildung im Alltag erlebbar. Kinder erleben durch professionelle Responsivität Beachtet- und Gehörtwerden, Mitgefühl, gegenseitige Hilfe, Ermutigung zur Selbstbestimmung sowie zur Beteiligung und Übernahme von Verantwortung – alles Grundpfeiler einer gemeinsinnstärkenden demokratischen Kultur.

Die Forschung zu Beziehungs-, Bindungs- und Interaktionsqualität zeigt deutlich, dass diese Faktoren darüber entscheiden, ob der Besuch einer Kita für das Wohlergehen, die Entwicklung und Bildung förderlich ist oder nicht (vgl. Anders & Oppermann, 2024). Insbesondere emotionale Unterstützung wirkt sich sowohl auf die soziale als auch auf die kognitive Entwicklung positiv aus (Beckh, Mayer, Berkic, & Becker-Stoll, 2014; Mayer, Berkic, & Becker-Stoll, 2022). Eine aktuelle Expertise zur Beziehungs- und Bildungsqualität in Kitas (Kluczniok et al., 2024) bestätigt die zentrale Bedeutung der Prozessqualität für die kindliche Entwicklung. Insbesondere die Qualität der Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern erweist sich als entscheidend. Zentrale Merkmale sind sensitive Responsivität, emotionale Unterstützung sowie kognitive und sprachliche Anregung.

Sozial-emotionales Lernen als Grundlage für Bildungserfolg und Demokratiefähigkeit

Das seit über 30 Jahren erforschte Konzept des sozial-emotionalen Lernens (vgl. Durlak, Domitrovich & Mahoney, 2025 sowie die Onlineplattform *www.CASEL.com*) zeigt auf, wie über die Transformation von Bildungseinrichtungen sozial-emotionale Kompetenzen erworben und umgesetzt werden können, die nachhaltig zu einer gesunden Entwicklung und

zum Bildungserfolg von Kindern beitragen und auch in Familien, Sozialräumen und letztlich in der ganzen Gesellschaft wirksam werden.

Sozial-emotionales Lernen (SEL) ist ein Prozess, in dem Menschen Kompetenzen erwerben, um Emotionen wahrzunehmen und zu steuern, Fürsorge und Mitgefühl für andere zu entwickeln, positive Beziehungen aufzubauen, verantwortungsvolle Entscheidungen zu treffen und herausfordernde Situationen wirksam zu bewältigen. Es handelt sich um einen ganzheitlichen Lernprozess, der auf einer Ethik der Fürsorge basiert und kognitive mit sozialen, emotionalen und beziehungsbezogenen Aspekten des Lernens verbindet. Ziel ist es, das Wohlbefinden der Lernenden, ihren schulischen beziehungsweise fachlichen Erfolg sowie ihre aktive Mitgestaltung als global verantwortliche Bürgerinnen und Bürger zu fördern – und damit einen positiven gesellschaftlichen Wandel zu unterstützen (Durlak, Domitrovich & Mahoney, 2025; UNESCO, 2024).

Transformatives SEL verfolgt konkret das Ziel, positive Beziehungen sowie verhaltens- bzw. handlungsorientierte Veränderungen zu fördern, indem es Lernende befähigt:

- Emotionen angemessen wahrzunehmen, zu verstehen und auszudrücken
- angemessen und situationsbezogen zu reagieren
- ein gutes Selbstbild zu entwickeln
- gegenseitig unterstützende und gesunde zwischenmenschliche Beziehungen aufzubauen und zu pflegen
- persönliche und gemeinsame Ziele zu verfolgen
- ethisch verantwortungsvolle Entscheidungen zu treffen
- als engagierte und aktive Mitglieder ihrer Gemeinschaften mitzuwirken
- Empathie und Mitgefühl für andere zu zeigen
- zu übergeordneten Zielen beizutragen, wie dem Aufbau inklusiver, gerechter, gesunder, friedlicher und nachhaltiger Gesellschaften

Der aktuelle Forschungsstand zum sozial-emotionalen Lernen zeigt, dass durch SEL das prosoziale Verhalten zunimmt (z. B. Freundlichkeit, Bereitschaft zum Teilen, Mitgefühl), die Einstellung der Kinder gegenüber der Einrichtung verbessert wird und emotionale Belastungen und Stress bei Kindern verringert werden. Effektive Programme zum sozial-emotionalen Lernen beinhalten entsprechende Umsetzungen in den Kindergruppen, in der gesamten Eirichtungsorganisation, unter Einbezug der Familien, der Kinder und des Sozialraums (Durlak, Domitrovich & Mahoney, 2025).

Nach den Befunden des aktualisierten *Handbook of Social and Emotional Learning* von Durlak, Domitrovich und Mahoney (2025) umfasst SEL fünf Kernkompetenzen:

1. **Selbstwahrnehmung** – die eigenen Gefühle, Werte und Stärken erkennen, ein realistisches Selbstbild entwickeln und Selbstwirksamkeit erleben

2. **Selbstregulation** – Emotionen und Verhalten steuern, Impulse kontrollieren, mit Stress umgehen und Ausdauer bei der Zielverfolgung zeigen

3. **Soziale Wahrnehmung** – Empathie entwickeln, Perspektiven anderer einnehmen, Vielfalt wertschätzen und soziale Normen verstehen

4. **Beziehungskompetenz** – positive Beziehungen aufbauen und pflegen, konstruktiv kommunizieren, kooperieren und Konflikte lösen

5. **Verantwortungsvolle Entscheidungen** – ethische, sichere und nachhaltige Entscheidungen treffen, die das eigene Wohl und das der Gemeinschaft berücksichtigen

Soziale und emotionale Entwicklung für alle Kinder im pädagogischen Alltag zu fördern, heißt, soziale und emotionale Kompetenzen vorbildlich umzusetzen und aktiv zu lehren, Kindern Gelegenheiten zu bieten, in denen sie diese Kompetenzen einüben und vertiefen können, und Kindern die Möglichkeit zu bieten, in vielen unterschiedlichen Situationen diese sozialen und emotionalen Kompetenzen anzuwenden (Durlak, Domitrovich & Mahoney, 2025).

Eine Metaanalyse zur Umsetzung von SEL-Programmen in Bildungseinrichtungen mit Kindern und Heranwachsenden im Alter von 5 bis 18 Jahren zeigte, dass die Schülerinnen und Schüler, die an SEL-Programmen teilgenommen hatten, im Anschluss daran höhere soziale und emotionale Kompetenzen, positivere Einstellungen gegenüber sich und anderen, positiveres Sozialverhalten, weniger Problemverhalten und weniger emotionalen Stress aufwiesen. Obwohl es nicht intendiertes Ziel der SEL-Programme war, Schulleistungen im Sinne von kognitiven Kompetenzen zu verbessern, zeigte sich in der Metaanalyse, dass eine Teilnahme an SEL-Programmen mit im Durchschnitt um 11 % besseren Leistungen einherging (Durlak, et al. 2011).

Diese Ergebnisse zeigen, dass es nicht darum geht, soziale und emotionale Regulationskompetenzen gegen kognitive Kompetenzen auszuspielen, sondern zu erkennen, dass soziale und emotionale Kompetenzen wichtige Voraussetzung für den nachhaltigen Erwerb kognitiver Fähigkeiten und Fertigkeiten sind.

Folgerichtig liegt der Schwerpunkt des Startchancen-Programms für benachteiligte Grundschulen (BMBF, 2024) nicht nur auf den Basiskompetenzen wie den Grundkompetenzen in Deutsch und Mathematik, sondern soll die Kinder auch zu demokratischer Teilhabe befähigen und in ihren sozio-emotionalen Kompetenzen wie Selbstregulation, Resilienz, Selbstbewusstsein, Empathie stärken.

Die Feinfühligkeit und damit Interaktionsqualität von Fachkräften im frühpädagogischen Bereich ist trainierbar und kann durch gezielte, individuell ausgerichtete Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen erhöht werden. Als besonders wirksam hat sich länderübergreifend die ressourcenorientierte Methode des Videofeedbacks erwiesen.

In Bayern wurde zur Sicherung und Weiterentwicklung der Interaktionsqualität in Kindertageseinrichtungen das Unterstützungssystem der Pädagogischen Qualitätsbegleitung in Kindertageseinrichtungen (PQB) eingerichtet, bei dem die Beobachtung und Reflexion der Interaktionsqualität in der jeweiligen Kindertageseinrichtungen im Mittelpunkt steht und, anknüpfend an gelingenden Interaktionen, die professionelle Responsivität aller pädagogischen Fachkräfte auch in stressigen Situationen weiterentwickelt wird. In diesen herausfordernden Situationen lernen Kinder in der Interaktion mit den Erwachsenen, sozial und emotional kompetent zu handeln – oder nicht (Becker-Stoll, Wertfein, Kofler 2023).

Sozial-emotionales Lernen ist keine Zusatzaufgabe für Kindertageseinrichtungen und Grundschulen, sondern eine Grundvoraussetzung für Bildungserfolg, Wohlbefinden und gesellschaftliche Teilhabe – und damit auch für Demokratiefähigkeit. Pädagogische Fachkräfte in Krippe, Kita und Hort tragen hier eine Schlüsselrolle – durch ihr Vorbild, ihre Interaktionen und die Gestaltung einer lernförderlichen Gemeinschaft – ganz im Sinne des Bayerisches Kinderbildungs- und -Betreuungsgesetzes, BayKiBiG, in dem unter Artikel 13 steht:

»Das pädagogische Personal in förderfähigen Kindertageseinrichtungen hat die Kinder in ihrer Entwicklung zu eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten zu unterstützen […]. Dazu zählen beispielsweise positives Selbstwertgefühl, Problemlösefähigkeit, lernmethodische Kompetenz, Verantwortungsübernahme sowie Kooperations und Kommunikationsfähigkeit.«

Es kommt letztlich darauf an, welche Qualität jedes einzelne Kind in der Kita »am eigenen Leib« tagtäglich erfährt. Es sind die konkreten Interaktions- und Kommunikationserfahrungen, die jedes einzelne Kind vom morgendlichen Gebrachtwerden bis zum nachmittäglichen Abgeholtwerden in der Kindertageseinrichtung erlebt, die darüber entscheiden, ob der Besuch dieser Kindertageseinrichtung dem Wohlergehen, der weiteren Entwicklung und Bildung eines jeden Kindes und damit seiner Entwicklung zur eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit zuträglich ist oder nicht.

Literatur

Ahnert, L. (2016). Sensitivity in teachers' interaction processes is central to the improvement of teacher–child relationships: Commentary on "Formations of attachment relationships towards teachers lead to conclusions for public child care." International Journal of Developmental Science, 10(3–4), 111–113. https://doi.org/10.3233/DEV-160 206

Ahnert, L. (2020). Wieviel Mutter braucht ein Kind? Beltz.

Anders, Y., & Oppermann, E. (2024). Frühpädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen: Eine Erweiterung des Struktur-Prozess-Modells. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 27(3), 551–577. https://doi.org/10.1007/s11 618–024–01 218–7

Becker-Stoll, F. (2022). Gefühle verstehen und beantworten: Wie Kleinstkinder in den ersten drei Lebensjahren eine Vielfalt an Emotionen entwickeln und durch die Unterstützung von Bezugspersonen einen guten Umgang – auch mit schwierigen Gefühlen – finden. Kleinstkinder in Kita und Tagespflege, 10(10), 6–12. Herder.

Becker-Stoll, F., Kofler, A., & Wertfein, M. (2023). Wissen, was unsere Kinder wollen – finden, was sie brauchen: Pädagogische Interaktion achtsam auf die Grundbedürfnisse jedes Kindes ausrichten. Zukunfts-Handbuch Kindertageseinrichtungen, 3(3), 55–66.

Beckh, K., Mayer, D., Berkic, J., & Becker-Stoll, F. (2014). Der Einfluss der Einrichtungsqualität auf die sprachliche und sozial-emotionale Entwicklung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Frühe Bildung, 3(2), 73–81. https://doi.org/10.1026/2191–9186/a000 162

Brailovskaia, J., Buchmann, J., Hertwig, R., Metzinger, T., Montag, C., Sadeghi, A.-R., Schneider, S., Spiecker gen. Döhmann, I., & Waldherr, A. (2025). Soziale Medien und die psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen (Diskussion Nr. 40). Nationale Akademie der Wissenschaften Leopoldina.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2024). Startchancen-Programm – Fragen und Antworten. www.bmbf.de/SharedDocs/FAQs/DE/startchancen-faq.html

CASEL (o.J.). *What is SEL?* Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. Abgerufen am 18. August 2025, von https://casel.org/what-is-sel/

Deutscher Kitaleitungskongress (2024). DKLK-Studie 2024: Sprachliche Bildung in Kitas. Deutscher Kitaleitungskongress. www.vbe.de/veranstaltungen/deutscher-kitaleitungskongress/dklk-/-dklk-studie-2024

Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Mahoney, J. L. (Hrsg.). (2025). Handbook of social and emotional learning (2. Aufl.). Guilford Press.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. Child Development, 82(1), 405–432. https://doi.org/10.1111/j.1467–8624.2010.01 564.x

Freistaat Bayern (2005). Art. 13 Grundsätze für die Bildungs- und Erziehungsarbeit in förderfähigen Kindertageseinrichtungen; Bildungs- und Erziehungsziele (Bayerisches Kinderbildungs- und -Betreuungsgesetz – BayKiBiG). www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayKiBiG-13

Gutknecht, D. (2015). Bildung in der Kinderkrippe: Wege zur professionellen Responsivität (2., überarb. Aufl.). W. Kohlhammer.

Kluczniok, K., Grad, T., Schneider, M., & Faas, S. (2024). Expertise: Auswirkungen von Kindertagesbetreuung auf die kindliche Entwicklung. Pädquis Stiftung. www.fruehe-chancen.de/themen/qualitaetsentwicklung/auswirkungen-von-kindertagesbetreuung-auf-die-kindliche-entwicklung

Mayer, D., Berkic, J., & Becker-Stoll, F. (2022). Auf die Beziehung kommt es an! Qualität in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen aus entwicklungspsychologischer Sicht. Die Fachzeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement, 7(8), 222–224. Carl Link.

Mayer, D., Berkic, J., Danay, E., & Becker-Stoll, F. (2024). Mentalisieren von pädagogischen Fachkräften: Der Einfluss von Bindung und emotionaler Belastung. Empirische Pädagogik, 38(3), 315–334. https://doi.org/10.62 350/PFGF8429

Robert Bosch Stiftung (2024). Deutsches Schulbarometer: Befragung Lehrkräfte 2024. www.bosch-stiftung.de/de/publikation/deutsches-schulbarometer-befragung-lehrkraefte-2024

UNESCO (2024). Mainstreaming social and emotional learning in education systems: Policy guide. UNESCO. https://doi.org/10.54 675/ORWD691

Prof. Dr. Fabienne Becker-Stoll

Direktorin des Staatsinstituts für Frühpädagogik und Medienkompetenz (IFP), Amberg