

---

***Beziehungsgestaltung in der Elementarpädagogik als Voraussetzung für kindliche Bildungsprozesse –  
Relevanz bindungstheoretischer Ansätze und deren  
Umsetzung in den Rahmenplänen für die frühe Bildung in  
Kindertageseinrichtungen.***

---

**Inauguraldissertation zur Erlangung des Grades eines  
Doktors der Philosophie  
im Fachbereich Erziehungswissenschaften  
der Johann Wolfgang Goethe Universität zu Frankfurt am Main**

*vorgelegt von:*

***Andreas Koch***

***aus: Gera***

*Einreichungsjahr: 2012*

*Erscheinungsjahr: 2013*

- 
1. Gutachter: Prof. Dr. Micha Brumlik
  2. Gutachterin: Prof. Dr. Sabine Andresen
- Tag der mündlichen Prüfung: 07.05.2013

# INHALT

<b>1</b>	<b>Einleitung .....</b>	<b>5</b>
1.1	Zielsetzung und Fragestellung.....	8
1.2	Methodische Vorgehensweise .....	10
1.2.1	Kategorienbildung.....	11
1.2.2	Entwicklung der Untersuchungskriterien .....	13
1.2.3	Auswertung der Ergebnisse .....	15
1.2.4	Ablaufschema des Vergleichs der Rahmenpläne.....	16
<b>2</b>	<b>Begriffe, Definitionen.....</b>	<b>17</b>
2.1	Bildung, frühkindliche Bildung .....	17
2.2	Bildung und Erziehung .....	22
2.3	Gesetzlicher Bildungsauftrag für Kindertageseinrichtungen.....	23
2.4	Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen.....	24
<b>3</b>	<b>Darstellung des Forschungsgegenstandes.....</b>	<b>27</b>
3.1	Entwicklung der Rahmenpläne .....	27
3.2	Umfang und Gliederung der Rahmenpläne .....	36
3.3	Inhalte der Rahmenpläne.....	41
<b>4</b>	<b>Die Grundlagen der Bindungstheorie.....</b>	<b>80</b>
4.1	Entstehung der Bindungstheorie .....	80
4.2	Begriffe der Bindungstheorie.....	83
4.2.1	Grundannahmen der Bindungstheorie .....	83
4.2.2	Bindungsverhalten – Explorationsverhalten.....	85
4.3	Bindung .....	87
4.4	Entstehung von Bindung .....	89
4.5	Bindungsmuster .....	90
4.6	Bedingungen für sichere Bindung.....	92
4.7	Bedeutung von Bindungen.....	93

<b>5</b>	<b>Relevanz der Bindungstheorie für die Elementarpädagogik .....</b>	<b>96</b>
5.1	Zusammenhang zwischen Bindung und Bildung .....	98
5.2	Beziehungsgestaltung in der Elementarpädagogik.....	102
5.3	Erzieherin-Kind-Bindung .....	104
5.4	Einflussfaktoren auf das Bindungsverhalten der Kinder in der Kindertageseinrichtung .....	108
5.5	Folgen einer sicheren Bindungserfahrung in der Kindertageseinrichtung.....	111
5.6	Konsequenzen für die Elementarpädagogik .....	113
5.6.1	Die Gestaltung der Beziehung zwischen pädagogischer Fachkraft und Kindern .....	114
5.6.2	Die Qualifikation der pädagogischen Fachkräfte .....	115
5.6.3	Die Aufnahme des Kindes in die Kindertageseinrichtung.....	120
5.6.4	Die Zusammenarbeit mit den Eltern.....	122
5.6.5	Die Personaleinsatzplanung in der Kindertageseinrichtung.....	123
<b>6</b>	<b>Vergleich der Rahmenpläne .....</b>	<b>125</b>
6.1	Entwicklung der Untersuchungskriterien .....	126
6.2	Ergebnisse der Untersuchung .....	134
6.2.1	Auswertung der einzelnen Bundesländer.....	135
6.2.2	Tabellarische Übersicht des Vergleichs der Rahmenpläne.....	161
6.2.3	Vergleich der Rahmenpläne.....	167
6.3	Diskussion des Vergleichs .....	172
<b>7</b>	<b>Schlussdiskussion.....</b>	<b>178</b>
<b>8</b>	<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>194</b>

## Abkürzungsverzeichnis

BAW	Baden-Württemberg
BAY	Bayern
BER	Berlin
BRA	Brandenburg
BRE	Bremen
HAM	Hamburg
HES	Hessen
MVP	Mecklenburg-Vorpommern
NDS	Niedersachsen
NRW	Nordrhein-Westfalen
RLP	Rheinland Pfalz
SAR	Saarland
SAC	Sachsen
SAH	Sachsen-Anhalt
SHS	Schleswig-Holstein
THÜ	Thüringen

## 1 EINLEITUNG

Kindertageseinrichtungen sind Einrichtungen der Jugendhilfe, in denen Kinder von der Geburt bis zum Beginn der Schulpflicht einen Teil des Tages in Gruppen betreut werden. In Kindertageseinrichtungen soll die Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit gefördert werden. Diese Aufgabe beinhaltet die Betreuung, Bildung und Erziehung des Kindes. Diese Dreiteilung in einen Betreuungs-, einen Bildungs- und einen Erziehungsauftrag besteht seit 1990 im Achten Sozialgesetzbuch (vgl. §22 SGB VIII). Dennoch ist der Gedanke, dass in Kindertageseinrichtungen die Kinder nicht nur betreut und erzogen werden, sondern ihnen auch Bildung ermöglicht werden soll, erst nach der Jahrtausendwende in das öffentliche Interesse gerückt, nämlich nach dem Erscheinen und als Folge der Debatten um die PISA-Studien der OECD.<sup>1</sup>

Im internationalen Vergleich wurden erstmalig im Jahr 2000 15-jährige Schülerinnen und Schüler in den drei Bereichen Lesekompetenz, mathematische sowie naturwissenschaftliche Grundbildung getestet. In allen drei Bereichen lagen die Ergebnisse Deutschlands unterhalb des OECD-Durchschnitts (vgl. Artelt et al. 2001). Dieses Ergebnis führte zunächst zu politischen Debatten über das Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland und dann zu vielschichtigen Veränderungen in der Bildungslandschaft, wie z. B. der Reform der Bildungspläne in allen Schulformen, der Einführung des achtjährigen Gymnasiums, der Flexibilisierung der Stichtage für die Einschulung, der flächendeckenden Einführung von Ganztagschulen usw. Auch der Bereich der Kindertageseinrichtungen ist davon betroffen. Die erwähnte Stichtagsflexibilisierung des Einschulungsalters, die teilweise begonnene Akademisierung der Fachkraftausbildung und die verstärkte Kooperation zwischen Kindertagesstätten und Grundschulen sind weitere Beispiele dafür.

Der angeführte Bildungsauftrag für Kindertageseinrichtungen stellt sich im Gesetz nur sehr allgemein dar und muss deshalb inhaltlich konkretisiert werden. Es ist notwendig,

---

<sup>1</sup> P.I.S.A. Program for International Student Assessment (Programm für die internationale Bewertung von Schülern) der OECD Organisation for Economic Co-operation and Development (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung).

ein Bildungsverständnis zu entwickeln, welches diesem Bildungsauftrag gerecht wird. Dabei kann entweder von bereits bestehenden, etablierten Vorstellungen von Bildung ausgegangen werden, oder es kann für diesen Bereich ein eigenständiges, neues Bildungsverständnis entwickelt werden.

Der zuerst genannte Weg würde auf ein Bildungsverständnis aufbauen, welches vor allem durch schulische Konzepte geprägt ist, denn traditionell wird Bildung mit Schule assoziiert. Im schulischen Bereich sind jahrzehntelange Erfahrungen vorhanden, wie Bildungsprozesse organisiert, optimiert und durchgeführt werden. Darauf aufbauend könnten diese Bildungsformen auf den Bereich der 0- bis 6-jährigen Kinder übertragen und entsprechend transformiert werden.

Der zweite mögliche Weg ist, ein eigenes Bildungsverständnis für die Elementarpädagogik zu entwickeln und zu etablieren. Für diesen Weg spricht, dass die Kinder, die in Kindertageseinrichtungen betreut werden, aufgrund ihres Alters ganz andere Bildungsthemen, Entwicklungsstände und –potenziale aufweisen als Schulkinder. Besonders die Tatsache, dass in Deutschland ein massiver Ausbau der Betreuungsplätze für Kinder von 0 bis 3 Jahren erfolgt, verdeutlicht die Notwendigkeit, ein eigenes Bildungsverständnis für die Elementarpädagogik zu entwickeln, welches ganz besonders auch auf die Bedürfnisse dieser Altersgruppe eingeht. Erfahrungen in diesem Bereich sind in der Praxis vorhanden. Diese bauten aber bisher häufig auf Konzepte auf, die sich in erster Linie auf den Betreuungsaspekt beziehen und nur wenig mit Bildung assoziiert werden.

Die Entwicklungen der letzten Jahre in der Elementarpädagogik in Deutschland deuten darauf hin, dass der zweite genannte Weg eingeschlagen wurde, dass also für die institutionelle Betreuung und Bildung von Kindern vor dem Schulalter ein eigenes Bildungsverständnis entwickelt wird. Insbesondere wird dies am Gemeinsamen Rahmen der Länder deutlich, der die Grundlage für die Entwicklung der Rahmenpläne<sup>2</sup> der einzelnen Bundesländer ist (vgl. Kap. 2.4). Darin wird die Eigenständigkeit des Bildungsauftrages für Kindertageseinrichtungen hervorgehoben.

---

<sup>2</sup> Die Bezeichnung „Rahmenplan“ entstammt dem Gemeinsamen Rahmen der Länder (vgl. Kap. 2.4). Die Pläne werden aber auch als Bildungspläne bezeichnet. Darüber hinaus haben die einzelnen Bundesländer ganz unterschiedliche Bezeichnungen gewählt, wie z.B. Orientierungsplan, Bildungsprogramm usw. In dieser Arbeit wird der Begriff „Rahmenplan“ verwendet, wenn die Gesamtheit der Pläne gemeint ist.

Das Erkenntnisinteresse in dieser Dissertation richtet sich auf diesen eigenständigen Bildungsauftrag für Kindertageseinrichtungen. Bei der Suche nach einem Anhaltspunkt, der geeignet sein könnte, diesen eigenständigen Bildungsauftrag in den Rahmenplänen zu verfolgen, stieß ich dort wiederholt auf die Feststellung, dass Bildungsprozesse bei Kindern<sup>3</sup> verlässliche Beziehungen zu Erwachsenen zur Voraussetzung haben oder diese Beziehungen zumindest eine große Bedeutung für die Bildungsprozesse haben (vgl. z.B. BRE: 22, HAM: 11, NDS: 34, SAH: 19). Hier gab es also einen Aspekt, der sich gegenüber schulischen Bildungsvorstellungen als eigenständig abzeichnete. In anderen Bereichen der Rahmenpläne wiesen die Bildungsvorstellungen große Ähnlichkeiten zu schulischen Lehrplänen auf. Besonders bei der Aufteilung der Pläne in verschiedene Bildungs- und Entwicklungsbereiche wie Denken, Bewegung, Naturwissenschaften, Kunst usw. sind die Parallelen zum schulischen Lehrplan erkennbar.

Verlässliche Beziehungen zwischen den pädagogischen Fachkräften und den betreuten Kindern als Grundlage für gelingende Bildungsprozesse von Kindern zu verstehen, beschreibt ein Bildungsverständnis, welches in Fachkreisen inzwischen anerkannt ist. Sowohl psychologische als auch neurobiologische Befunde stützen diese Annahme. Pädagogische Konzepte, z.B. bei der Eingewöhnung der Kinder oder bei der Gestaltung des pädagogischen Alltags in der Kindertageseinrichtung, berücksichtigen diese Erkenntnisse. Entsprechend ist auch davon auszugehen, dass die Rahmenpläne der Bundesländer, die den gesetzlichen Bildungsauftrag konkretisieren sollen (vgl. Kap. 2.4), den Aspekt der Beziehungsgestaltung zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern enthalten und diesem Aspekt ein großes Gewicht geben.

Die Rahmenpläne bilden eine verbindliche Richtlinie für die pädagogische Arbeit der pädagogischen Fachkräfte in den Kindertageseinrichtungen der einzelnen Bundesländer – wenn auch eine gesetzliche Verankerung fehlt. Damit geben sie aber eine Zielrichtung vor, in die sich die Elementarpädagogik entwickeln soll. Ob also der Bildungsauftrag für die Kindertageseinrichtungen eine eigenständige Entwicklung nehmen

---

<sup>3</sup> In dieser Dissertation bezieht sich die Bezeichnung „Kinder“ grundsätzlich auf Kinder im Alter von 0 bis 6 Jahren.

kann, lässt sich möglicherweise gut an der Art ablesen, inwiefern die Beziehungsgestaltung zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern in den Rahmenplänen verankert ist.

Forscherinnen und Forscher haben sich in den letzten Jahren intensiv der Frage gewidmet, inwiefern Bindungsbeziehungen zwischen Kindern und ihren Eltern aber auch zwischen Kindern und den pädagogischen Fachkräften in der Kindertageseinrichtung für deren Entwicklung von Bedeutung sind (vgl. u. a. Ahnert und Maywald 2008, Ahnert 2010, Becker-Stoll 2009b, Bensele und Hauck-Schnabel 2009, Brisch und Hellbrügge 2009, Kasüschke und Fröhlich-Gildhoff 2008, Laewen et al. 2011, Fröhlich-Gildhoff et al. 2009). In dieser Dissertation bilden die Erkenntnisse dieser und anderer Forscherinnen und Forscher die Basis für die Auseinandersetzung mit dem Schwerpunktthema. Aber auch für Eltern stehen in dieser für viele Betroffene unbekanntem Situation Fachbücher zur Verfügung, an denen sie sich orientieren können (vgl. u.a. Andresen, Brummlik und Koch 2010, Andres und Laewen 2012, Brisch 2010).

Dass in dieser Dissertation die Bindungstheorie als Bezugstheorie gewählt wurde, hat folgende Gründe und wird in den Kapiteln 3 und 5 noch genauer ausgeführt:

1. Die Bindungstheorie bietet Erkenntnisse über die Art der Beziehungen zwischen Kindern und deren erwachsenen Bezugspersonen
2. In den Rahmenplänen wird an vielen Stellen erwähnt, dass Bindungsbeziehungen von Bedeutung für die kindliche Entwicklung sind.

Die Bindungstheorie ermöglicht darüber hinaus Implikationen für die Elementarpädagogik, die letztlich auch einen Einfluss auf die kindlichen Bildungschancen in der Kindertageseinrichtung haben.

## **1.1 ZIELSETZUNG UND FRAGESTELLUNG**

Das Ziel der vorliegenden Dissertation ist es, die Bedeutung der Beziehungsgestaltung zwischen pädagogischen Fachkräften und den Kindern in Kindertageseinrichtungen zu untersuchen. Es soll herausgearbeitet werden, ob und inwiefern der Aspekt der



professionellen Beziehungsgestaltung in den Rahmenplänen für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen enthalten ist. Die Untersuchung basiert auf Erkenntnissen der Bindungstheorie nach John Bowlby.

In dieser Dissertation wird demnach folgende Frage untersucht: Wie fließen aktuelle theoretische Ansätze der Bindungstheorie, die sich mit den Bedingungsfaktoren und der Entstehung einer professionellen Beziehungsgestaltung zwischen Erwachsenen und Kindern auseinandersetzen, in die Rahmenpläne für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen ein und welche Konzepte dafür lassen sich im Vergleich der Rahmenpläne untereinander herausarbeiten?

Die Arbeit soll dabei Folgendes leisten:

- Eine Darstellung verschiedener wissenschaftlicher Konzepte für die Gestaltung der Beziehung zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern in der Kindertageseinrichtung
- Eine Einordnung des aktuellen Forschungsstandes zum Thema der frühkindlichen Bindungen
- Eine Übersicht über die Strukturen der Rahmenpläne für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen
- Einen Vergleich der dargestellten Konzepte in den Rahmenplänen im Blick auf die Beziehungsgestaltung
- Einen Ausblick auf die Entwicklung der Elementarpädagogik im Sinne der Rahmenpläne

Als Bezugstheorie für diese Untersuchung wurde die Bindungstheorie nach John Bowlby gewählt. Die Beziehungen, welche zwischen Kindern und ihren Bezugspersonen aufgebaut werden bzw. entstehen, werden nach Bowlby als Bindungen bezeichnet, wenn sie sehr eng sind und ein gefühlsmäßiges Band zwischen dem Kind und seiner Bezugsperson herstellen (vgl. Kap. 3). Die aus der Entwicklungspsychologie stammende Theorie befasst sich mit der Entstehung, den Ursachen und den Auswirkungen dieser Bindungsbeziehungen auf die Entwicklung der Kinder. Sie wird im Kapitel 3 näher erläutert.

Die entwicklungspsychologische Bindungstheorie bildet in der vorliegenden Dissertation einen zentralen Bezugspunkt. Basierend auf den bindungstheoretischen Grundannahmen werden die Rahmenpläne für die frühe Bildung untersucht. Die Dissertation ist dennoch keine psychologische Forschungsarbeit, denn Forschungsgegenstand sind die Rahmenpläne der Bundesländer für die frühe Bildung, und diese sind pädagogische Instrumente. Diese Dissertation versteht sich als Beitrag zum erziehungswissenschaftlichen Diskurs über die frühkindliche Bildung.

## **1.2 METHODISCHE VORGEHENSWEISE**

Im folgenden Abschnitt wird erläutert, auf welche Weise methodisch vorgegangen wurde, um die zentrale Forschungsfrage zu bearbeiten.

In der vorliegenden Dissertation wurden die Rahmenpläne für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen untersucht. Diese Rahmenpläne werden inhaltlich in Hinblick auf die Forschungsfrage analysiert und miteinander verglichen. Entsprechend ist diese Dissertation als Textarbeit angelegt. Ein empirischer Teil ist im Rahmen dieses Forschungsvorhabens nicht enthalten.

Die 16 Rahmenpläne sind zum Teil sehr unterschiedlich aufgebaut und konzeptualisiert. Um diese Gegebenheit adäquat zu berücksichtigen, wird der Vergleich der Konzepte als Forschungsmethode angewendet. Dabei steht die analytische Dimension des Vergleichs im Vordergrund, das heißt, dass der Vergleich in Form einer Gegenüberstellung angewendet wird. Dabei ist es das Ziel, die verschiedenen Strategien bei der Konkretisierung des Bildungsauftrages für Kindertageseinrichtungen aufzuzeigen. Der Aspekt der professionellen Beziehungsgestaltung zwischen pädagogischen Fachkräften und den betreuten Kindern steht im Vordergrund. Eine Klassifizierung der Rahmenpläne bezüglich ihrer Qualität wurde in dieser Dissertation nicht angestrebt.

Im Vorfeld der Untersuchung der Rahmenpläne wurde auch eine quantitative Analyse in Erwägung gezogen, indem z.B. die Anzahl der Nennungen bestimmter Schlüsselbegriffe testweise erhoben wurde. Diese Zahlen ließen sich aber nicht logisch mit inhaltlichen Aussagen zum jeweiligen Thema verknüpfen. Darüber hinaus ist die Verwendung wichtiger Begriffe in den Rahmenplänen nicht immer eindeutig. So wird der Begriff „Bindung“ an einigen Stellen synonym für „Beziehung“ verwendet, was eine Interpretation der jeweiligen Bedeutung erforderlich macht. Aus diesen Gründen wurde eine weitere quantitative Analyse der Rahmenpläne verworfen.

### **1.2.1 KATEGORIENBILDUNG**

Aufgrund der umfangreichen Textmenge der Rahmenpläne war es notwendig, eine Methode für deren systematische Analyse zu entwickeln. Dabei war es das Ziel, den großen Umfang aller 16 Rahmenpläne so zu reduzieren, dass die Texte auf die Kernaussagen verdichtet werden konnten, die sich auf Aspekte der Forschungsfrage beziehen. Diese Methode musste drei Funktionen erfüllen:

1. Es mussten Kategorien gebildet werden, anhand derer die Rahmenpläne analysiert und verglichen wurden.
2. Es mussten für den Vergleich relevante Textstellen in den Rahmenplänen identifiziert werden.
3. Die gefundenen Textstellen mussten auf Ihre Relevanz für das Thema überprüft werden.

**Zu 1.** Für die Kategorienbildung boten sich Teilschritte aus der qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring an. Dieses Verfahren kann nicht komplett für die Analyse der Rahmenpläne verwendet werden, da es für Texte entwickelt wurde, die auf Kommunikation basieren. Mit den Rahmenplänen liegen jedoch Texte vor, deren bedeutsame Aussagen aus der großen Textmenge zusammengefasst werden müssen. Die schematischen Abläufe in der qualitativen Inhaltsanalyse dienten dafür als Basis.

Basierend auf der qualitativen Inhaltsanalyse wurden die Kategorien für den Vergleich unter Einbezug der aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnisse der Bindungstheorie entwickelt.

Mayring bezeichnet dies als die „Theoriegeleitetheit der Analyse“ (Mayring 2008: 45). Im Kapitel 3 werden die wichtigsten Aspekte der Bindungstheorie erläutert und im Kapitel 5 wird der Bezug dieser Erkenntnisse zur Elementarpädagogik dargestellt. Die auf diesen Grundlagen entwickelten Kategorien werden in Kapitel 6.1 erläutert.

Die Kategorien für die Analyse und den Vergleich der Rahmenpläne wurden nicht aus dem Inhalt der Rahmenpläne abgeleitet, sondern aus den theoretischen und wissenschaftlichen Erkenntnissen der Bezugstheorie. Folgende Kategorien wurden festgelegt:

Kategorie 1. Der Zusammenhang zwischen Bindung und Bildung

Kategorie 2. Die Beziehung zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern

Kategorie 3. Die Eingewöhnung in die Kindertageseinrichtung

Kategorie 4. Die Feinfühligkeit der pädagogischen Fachkraft im Umgang mit den Kindern.

**Zu 2.** Voraussetzung für den analytischen Vergleich ist es, zentrale Textstellen in den Rahmenplänen zu finden, die entsprechend den Kategorien für die Bearbeitung der zentralen Fragestellung dieser Dissertation relevant sind. Zu diesem Zweck wurden die Rahmenpläne systematisch anhand von Suchbegriffen durchsucht.

Folgende Suchbegriffe haben sich als geeignet für die systematische Identifizierung geeigneter Textstellen erwiesen:

zu Kategorie 1: „Bindung“, „Bildung“

zu Kategorie 2: „Beziehung“, „Erzieher(in)“, „Fachkraft“

zu Kategorie 3: „Eingewöhnen“, „Eingewöhnung“, „Aufnahme“, „Beginn“

zu Kategorie 4: „feinfühlig“, „einfühlsam“, „Empathie“

**Zu 3.** Die bei der Stichwortsuche gefunden Textstellen wurden daraufhin überprüft, ob sie tatsächlich relevante Informationen und Aussagen zu den Kategorien enthielten. Das war nicht immer der Fall. Der Begriff Bindung kam beispielsweise auch im Zusammenhang mit der Buchbindung vor.

Mit Hilfe der beschriebenen Methode wurde das gesamte Ausgangsmaterial durchsucht, und es wurden die für die Forschungsfrage relevanten Textstellen identifiziert.

### **1.2.2 ENTWICKLUNG DER UNTERSUCHUNGSKRITERIEN**

Die im vorigen Schritt beschriebene Entwicklung von Kategorien erlaubte es, die ausgewählten Abschnitte der Rahmenpläne nacheinander systematisch zu untersuchen. Dafür war es notwendig, konkrete Fragen zu entwickeln, auf welche hin die Rahmenpläne untersucht wurden. Diese Untersuchungsfragen mussten so allgemein sein, dass sie auf alle Rahmenpläne anwendbar waren, aber auch so speziell, dass sie zur Beantwortung der Forschungsfrage dieser Dissertation beitragen. Es war das Ziel, mit Hilfe der Fragen verschiedene Kriterien der Rahmenpläne zu ermitteln und diese dann zu vergleichen.

Inhaltlich orientierten sich die Fragestellungen an den zuvor entwickelten Kategorien. Es erwies sich als sinnvoll, im ersten Schritt in jeder der vier Kategorien daraufhin zu fragen, ob im jeweiligen Rahmenplan überhaupt Aussagen dazu gemacht werden. Im zweiten bzw. dritten Schritt wurde die Qualität der Aussagen zu jeder Kategorie untersucht. So entstanden folgende Fragestellungen, auf die hin die relevanten Textstellen der Rahmenpläne geprüft wurden.

Kategorie 1:

1. Wird der Zusammenhang von Bindung und Bildung thematisiert?
2. Werden aus dem Zusammenhang Konsequenzen für die pädagogische Praxis abgeleitet?

Kategorie 2:

1. Sind in den Rahmenplänen konkrete Aussagen über die Erzieherin-Kind-Bindung enthalten?
2. Werden Aussagen über Voraussetzungen und Entstehung einer Erzieherinnen-Kind-Bindung gemacht?

Kategorie 3:

1. Werden in den Rahmenplänen Eingewöhnungskonzepte thematisiert und vorgestellt?

2. Wird die Bedeutung der Eingewöhnung in den Rahmenplänen hervorgehoben?
3. Werden elternbegleitete Eingewöhnungen favorisiert?

Kategorie 4:

1. Wird das Konzept der Feinfühligkeit erwähnt und erläutert?
2. Gibt es Ausführungen zum professionellen Selbstverständnis der pädagogischen Fachkräfte bezogen auf die feinfühligkeitsgestaltende Beziehungsgestaltung?

Die Antworten auf diese Fragen gaben Aufschluss darüber, inwiefern der jeweilige Aspekt Bestandteil der Rahmenpläne ist, und in welcher Weise dieser Aspekt im Rahmenplan Berücksichtigung findet. So stellen diese Erkenntnisse wichtige Zwischenergebnisse der Untersuchung dar.

### **1.2.3            AUSWERTUNG DER ERGEBNISSE**

Im letzten Schritt der Untersuchung wurden die Ergebnisse des Vergleichs ausgewertet. Dafür wurden sie auf verschiedene Weise kategorisiert dargestellt.

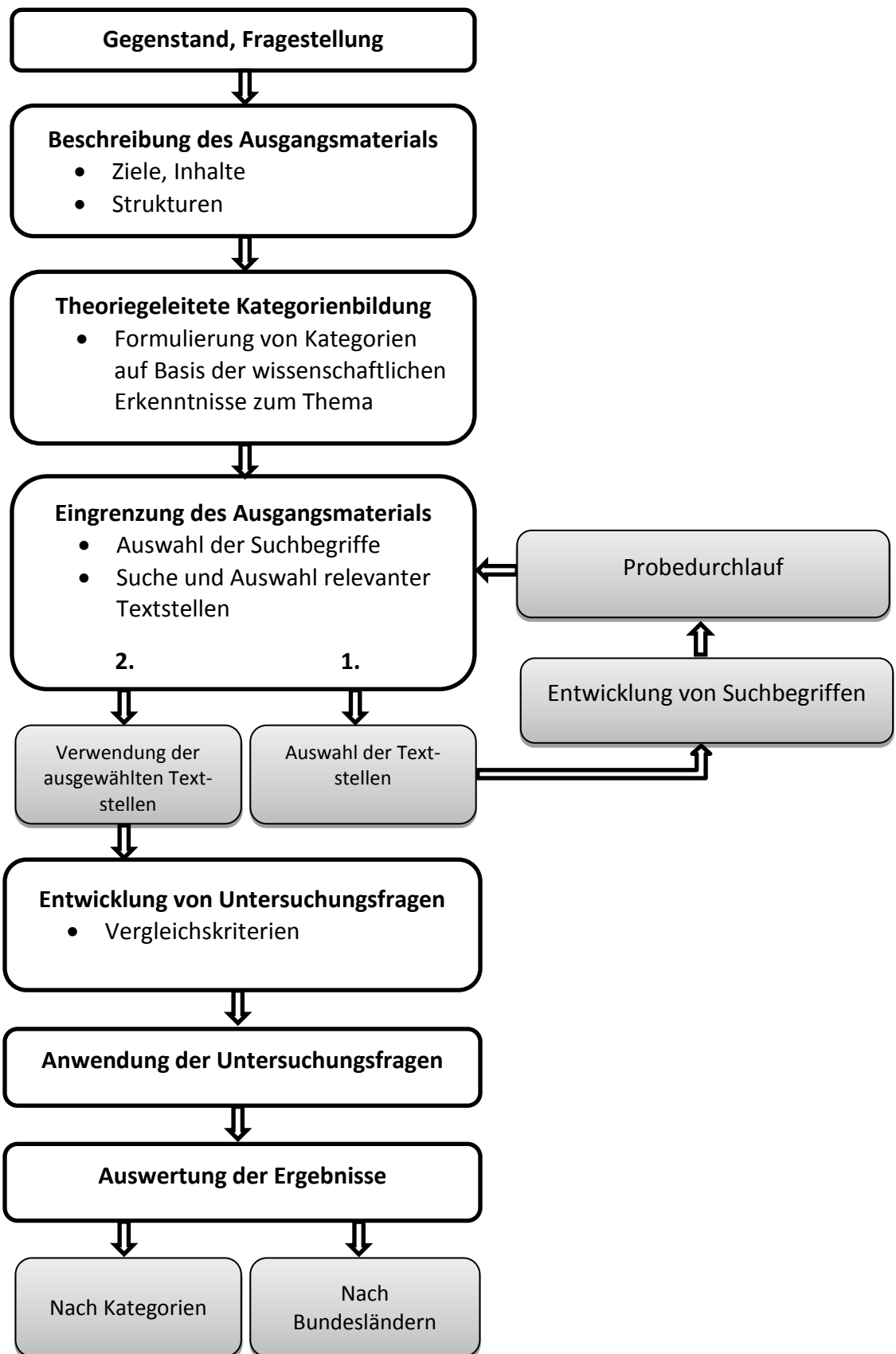
Zuerst wurden die Erkenntnisse für jedes Bundesland separat zusammengefasst. Dabei waren wieder die entwickelten Kategorien und die dazugehörigen Fragestellungen die strukturierende Komponente. Für jedes Bundesland wurden die Antworten auf die Forschungsfragen aufgeführt und schließlich zusammengefasst (vgl. Kap. 6.2.1).

Als Zweites wurden die Ergebnisse in tabellarischer Form zusammengefasst. Dabei wurden die Aussagen auf ein Minimum verkürzt, so dass ein Gesamteindruck darüber entstand, inwiefern die Rahmenpläne Aussagen zum Forschungsthema enthalten (vgl. Kap. 6.2.2).

Im dritten Schritt erfolgte eine Gruppierung anhand der Kategorien. Es wurde hier zusammengefasst, inwiefern zu den jeweiligen Kategorien in der Gesamtheit der Rahmenpläne Aussagen enthalten waren und welche inhaltlichen Dimensionen diese hatten (vgl. Kap. 6.2.3).

Eine Besonderheit bilden die Rahmenpläne von Berlin, Saarland und Hamburg. Diese wurden alle unter der Leitung von Christa Preissing von der Internationalen Akademie, INA gemeinnützige Gesellschaft für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie mbH an der Freien Universität Berlin entwickelt. Diese drei Pläne sind in großen Teilen gleich aufgebaut und an den relevanten Stellen fast vollständig wortgleich. Aus diesem Grund wurden sie nur dann miteinander verglichen, wenn die entsprechende Textstelle tatsächlich in den jeweiligen Plänen unterschiedlich war.

### 1.2.4 ABLAUSCHHEMA DES VERGLEICHS DER RAHMENPLÄNE





## **2 BEGRIFFE, DEFINITIONEN**

### **2.1 BILDUNG, FRÜHKINDLICHE BILDUNG**

Der Begriff *Bildung* wird sowohl im Bereich der Alltagssprache als auch für wissenschaftliche Zwecke verwendet. Dieser Mehrfachgebrauch bringt eine Ungenauigkeit in der Definition des Begriffes mit sich, die zuerst präzisiert werden muss, bevor man mit ihm operieren kann. Die Debatten über den Begriff *Bildung* dauern aber nach Laewen schon seit Wilhelm von Humboldt, also dem Anfang des 19. Jahrhunderts an (vgl. Laewen 2002: 16). Es liegt nahe, dass dieser Streit um die Verwendung des Bildungsbegriffes neben dem erwähnten Mehrfachgebrauch mit seiner ausschließlichen Existenz in der deutschen Sprache zusammenhängt. Diesen begrifflichen Besonderheiten soll im Folgenden nachgegangen werden.

In der Alltagsverwendung bzw. nicht-wissenschaftlichen Verwendung des Bildungsbegriffes bezeichnet Bildung sowohl einen Prozess als auch einen Zustand. Die Auffassung als Prozess kommt zum Tragen, wenn davon die Rede ist, sich zu bilden oder gebildet zu werden. Bildung ist damit ein gesellschaftliches Phänomen, an dem man z. B. durch den Besuch einer Bildungseinrichtung teilhaben kann oder wovon man ausgegrenzt sein kann. In dieser Vorstellung hat Bildung einen Gütercharakter. Die Auffassung von Bildung als Zustand beschreibt einen Status von gebildet sein bzw. nicht gebildet sein. Dabei wird deutlich, dass die Vorstellungen von Bildung als Prozess und als Zustand folgendermaßen in Bezug zueinander stehen: Wenn man erfolgreich ein Bildungssystem durchlaufen hat (Prozess), z. B. die Schule oder eine Berufsausbildung, hat oder besitzt (Zustand) man mehr oder weniger viel von dem Gut Bildung. Auch hier wird der Gütercharakter dieser Denkweise deutlich. Bildung zu haben, zu besitzen ist das scheinbare Bildungsziel. Zwei Aspekte sind hier noch zu erwähnen. Erstens: Wenn das Alltagsverständnis von Bildung sehr stark auf den Gütercharakter abzielt, ist es auch nachvollziehbar, dass Bildung nur für eine Gegenleistung zu haben ist. Ob dies nun in finanzieller Form oder in Form einer besonderen Anstrengung ist, spielt dabei keine

Rolle. Bildung muss man sich verdienen, ist die Aussage, die hinter einer güterorientierten Auffassung steht. Zweitens: Diese alltagsgebräuchliche Vorstellung von Bildung kann synonym für Wissen verwendet werden, nach dem Großen Wörterbuch der deutschen Sprache von Duden in der Bedeutung von „erworbenen Allgemeinwissen“. Wissen erfüllt größtenteils die Kriterien, die den oben erwähnten Zustand des gebildet sein beschreiben. Am Beispiel des Begriffes Allgemeinbildung wird dies deutlich. Allgemeinbildung bedeutet synonym nichts anderes, als viel allgemeines (also nicht spezielles) Wissen zu besitzen. Zur Verwendung des Bildungsbegriffs in der Alltagssprache sollen die vorangegangenen Ausführungen ausreichen.

Wissenschaftlich ist die Bedeutung des Begriffes Bildung viel schwieriger zu erfassen. Die genaue Genese dieses Begriffes zu analysieren und darzustellen ist in diesem Rahmen nicht zu leisten. Deshalb soll hier vor allem das zusammengetragen werden, was Wissenschaftler, die im Bereich der frühkindlichen Bildung forschen, zur Bedeutung des Bildungsbegriffes beigetragen haben.

Es scheint insoweit Einigkeit zu geben, dass es kein wissenschaftlich gesichertes Selbstverständnis von Bildung zu geben scheint. Zu dieser Aussage kommt Gerd E. Schäfer (2005: 29 f.). Martin R. Textor stellt fest, dass die Fragen nach dem Inhalt von Bildung in Deutschland nicht zufriedenstellend beantwortet werden können (Textor 2006: 20). Deshalb nähern sich die Autoren von Texten über frühkindliche Bildung auf verschiedenen Wegen an den Bildungsbegriff an.

Gerd E. Schäfer (2005: 16 ff.) nähert sich dem Bildungsbegriff an, indem er zunächst darstellt, was Bildung seiner Meinung nach nicht ist. Er spricht sich dagegen aus, Förderprogramme, die den Blick auf Defizite der Kinder richten, als frühkindliche Bildung anzusehen. Weiterhin möchte Schäfer Bildung nicht als Prozess verstanden wissen, bei dem jemanden etwas beigebracht wird. Man könne Bildungsprozesse nur anregen. Schäfer spricht sich gegen Bildung als Ware aus. Begriffe wie „vermitteln“, „Bildungsgüter“, „ein Angebot machen“, „Kompetenzen vermitteln“ drücken für Schäfer eine Bildungsvorstellung aus, die wissenschaftlich nicht tragbar sei – frühkindliche Bildungsprozesse sind aus Schäfers Sicht weder Informationsweitergabe noch Instruktion. Man

müsse immer auch auf das blicken, was Kinder an Erfahrungshorizonten mitbringen und nicht nur auf das, was gelernt werden soll.

Eine Übersicht über den Bildungsbegriff in verschiedenen pädagogischen Ansätze findet sich bei Martin R. Textor (2006: 21 ff). Diese wird im Folgenden zusammengefasst wiedergegeben. Der historische Ansatz enthält Textor zufolge sowohl Elemente, die Bildung als selbstständigen Aneignungsprozess und Prozess des Erschließens der Welt darstellen, als auch Elemente, die in der Sichtweise des "gebildet Werdens", also der Motivation von außen, verhaftet sind.

In Anlehnung an Fthenakis und den Bayerischen Bildungsplan beschreibt Textor Bildung als *Kompetenzförderung*, die auf einem ko-konstruktiven Prozess beruht. Im Zuge von Bildung werden Kompetenzen erworben, die sich die Kinder aneignen. Dazu gehören z.B. personale Kompetenzen, Kompetenzen zum Handeln im sozialen Kontext, lernmethodische Kompetenz, Kompetenzen im Umgang mit Veränderungen und Belastungen. Die Liste der Kompetenzen wird in dieser Vorstellung von der Gesellschaft und der Wirtschaft vorgegeben.

Der nächste Ansatz, den Textor beschreibt, ist der *Bildungskanon*. Am Beispiel Donata Elschenbroichs *Weltwissen der Siebenjährigen* (2001) zeigt er einen typischen Bildungskanon, also eine Auflistung von Erfahrungen, die Kinder bis zu einem bestimmten Alter in verschiedenen Bereichen gemacht haben sollen. Sie sollen eine Orientierung bieten, was Bildung beinhalten soll.

Weiterhin führt Textor den Ansatz *Bildung als Selbstbildung* auf. Er beschreibt diesen Ansatz als konstruktivistischen Ansatz nach DeVries und Kohlberg in Bezug auf Piaget. In diesem Verständnis hat die Eigenaktivität der Kinder eine zentrale Rolle. Hans-Joachim Laewen und Gerd E. Schäfer werden als Vertreter dieses Ansatzes genannt. Kinder stellen sich selbst Fragen über die Welt und konstruieren so ihr Bild von der Welt. Es wird aber immer betont, dass ein Sich-selbst-Bilden ohne die Hilfe von Erwachsenen nicht im Sinne dieses Ansatzes ist. Erwachsene schaffen Bedingungen, in denen sich die Kinder bestmöglich bilden können.

Ein weiterer Ansatz in Textors Liste ist Bildung als *Ko-Konstruktion*. Dieser Ansatz geht laut Textor auf Wygotski zurück. Für die Bildung ist ein Erwachsener oder ein kompetenteres Kind notwendig. Die Bildung erfolgt dabei aber nicht als einseitiger

Übernahmeprozess von der kompetenteren Person zu weniger kompetenten, sondern wird als gemeinsamer Prozess der Konstruktion verstanden. Dabei ist es nach Textor von entscheidender Bedeutung, dass die Bildungsprozesse in die nächsthöhere Zone der Entwicklung des jeweiligen Kindes fallen, um das richtige Maß an Anregung ohne Überforderung zu erreichen.

In Textors letztem, dem *zukunftsorientierten Ansatz*, stellt er seinen eigenen Ansatz dar. Dieser wird definiert durch die Anforderungen, die das Leben in der Zukunft (also ca. 20 Jahre voraus) an die heranwachsenden Kinder stellt. Dabei geht Textor wieder zurück zum Kanon von Kompetenzen, die zu erwerben sind. Der Hinweis auf die Kindorientierung lässt sich dabei nur schwer in das Konzept der gesellschaftlichen Bestimmung von Bildung integrieren.

Hans-Joachim Laewen (2002: 30 ff.) beschreibt bei seiner Annäherung an den Bildungsbegriff zwei gegensätzliche Perspektiven auf Bildung, die er zu erkennen glaubt. Zum einen ist das Bildung als Bedarfsdeckung. In dieser Perspektive steht der Erwerb von Schlüsselkompetenzen wie Lernkompetenz, Eigenständigkeit, Kommunikationskompetenz, Kulturtechniken usw. im Zentrum. Die Subjekt-Welt-Relation ist Laewen zufolge in diesem Ansatz nur durch den Weltbedarf bestimmt. Er kritisiert, dass der Zugang des Subjektes zur Welt darin ungeklärt bleibe. Zum anderen zeigt Laewen die Perspektive von Bildung als Eigenaktivität des Kindes auf. Darin zieht er verschiedene Ansätze heran um den Bildungsbegriff einzuengen, wie Pestalozzis Bild vom Kind (als Werk der Natur, der Gesellschaft und seiner selbst), Reggios Pädagogik (das Kind als Konstrukteur seiner Kenntnisse). Er spitzt seine Argumentation zu, indem er Hans-Georg Gadamer zitiert, der Bildung als etwas beschrieben hat, was man nicht machen kann, als etwas das wachsen muss und Zeit braucht.

Die Zugänge der drei Autoren Schäfer, Textor und Laewen zum Bildungsbegriff der frühen Kindheit weisen einige Gemeinsamkeiten aber auch gravierende Differenzen auf. In jedem der Zugänge ist mindestens an einer Stelle eine Sichtweise enthalten, bei der das Kind als Akteur des Bildungsprozesses gesehen wird.

Einige grundsätzliche Aspekte des Bildungsbegriffes sind deutlich geworden. Sie lassen sich mit aller Vorsicht folgendermaßen zusammenfassen:

Der Begriff Bildung beschreibt einen lebenslangen Prozess. In diesem Prozess setzt sich das Individuum (im Fall der Elementarpädagogik das Kind) selbst zur Welt – und zu sich selbst als Teil der Welt – ins Verhältnis und erschließt sie sich so. Dabei beeinflussen sich die Erfahrungen und Anlagen des Kindes und seine Umgebung wechselseitig. Bildungsprozesse gehen in erster Linie vom Kind selbst aus. Sie können durch die Umwelt (Eltern, Gesellschaft, etc.) angeregt, aber nicht durch sie gemacht oder vermittelt werden. Bildung geschieht in sozialen Kontexten.

An dieser Stelle soll noch die Beziehungsperspektive in die Auseinandersetzung mit dem Begriff der frühkindlichen Bildung eingebracht werden. Es wird hier davon ausgegangen, dass Kinder eine sichere Bindungsbeziehung zu erwachsenen Personen brauchen, um sich auf gelingende Bildungsprozesse einzulassen. Diese Erkenntnis wird auch durch unzählige Beobachtungen in der Praxis gestützt. Wie lässt sich diese Aussage theoretisch begründen? Dafür bietet die Bindungstheorie ein Modell an, welches im Kapitel 3 noch näher erläutert wird. Kurz zusammengefasst beschreibt es folgenden Zusammenhang: Wenn Kinder als Akteur in ihren Bildungsprozessen verstanden werden, was ja ein übereinstimmendes Merkmal der verschiedenen beschriebenen Ansätze ist, dann müssen sie auch aktiv die Welt erforschen. Sie tun das aber nur, wenn sie sich der Sicherheit gebenden Anwesenheit ihrer Bezugsperson vergewissern können. Eine Bezugsperson zeichnet sich dabei dadurch aus, dass das Kind ihr vertraut und sie seine emotionalen Bedürfnisse befriedigen kann. Später kann sich das Kind immer mehr von der Bezugsperson lösen, wenn es auf die positiven Beziehungserfahrungen der ersten Lebensjahre zurückgreifen kann. Sicheres Explorieren zum Erforschen der Welt hat also eine sichere Bindungsbeziehung zur Voraussetzung.

Auch der oben beschriebene Ansatz der Ko-Konstruktion nach Wygotski beinhaltet die Vorstellung, dass das Kind für Bildungsprozesse einen erwachsenen Ko-Konstrukteur braucht. In diesem Ansatz steht aber nicht die Beziehung zu diesem Erwachsenen im Vordergrund, sondern dessen Kompetenzen.

## **2.2 BILDUNG UND ERZIEHUNG**

Nachdem der Begriff Bildung im frühpädagogischen Kontext erörtert wurde, soll im Folgenden der Begriff der Erziehung dazu ins Verhältnis gesetzt werden. Eine Trennung der Begriffe Bildung und Erziehung ist nur auf der analytischen Ebene möglich. Diese Sichtweise entspricht der Auffassung Laewens: „Bildung (...) kann als realer Prozess nicht ohne Bezug auf Erziehung bestimmt werden, aber beide Begriffe haben unterschiedliche Bedeutungshorizonte und ihre Beziehung zueinander muss deshalb unter Beachtung dieser Differenz untersucht werden.“ (Laewen 2002: 27, Hervorhebung entfernt, A.K.). Dem oben skizzierten Verständnis von frühkindlicher Bildung folgend, kann sich ein Kind immer nur in selbst initiierten Prozessen bilden. Es braucht dafür aber erwachsene Bezugspersonen, die ihm die notwendige Sicherheit für die Erforschung der Welt geben. In dieser Vorstellung ist immer eine erziehende Komponente enthalten, denn Erziehung wird als soziales Handeln der erziehenden Person gegenüber der zu erziehenden Person verstanden. Darin inbegriffen sind laut Liegle:

- intentionales, also absichtsvolles, zielorientiertes Handeln,
- funktionales, also spontanes, nicht auf erzieherische Wirkung bedachtes Handeln und
- indirektes, extentionales Handeln (vgl. Liegle 2003: 16).

Damit wird jede Handlung einer Person, die eine verändernde Wirkung bei einer anderen Person erzielt, als Erziehung bezeichnet. In dieser Vorstellung sind keine expliziten Erziehungsziele enthalten, aber es wird deutlich, warum sich Bildung und Erziehung in realen Situationen nicht voneinander trennen lassen. Diese Einheit entsteht dadurch, dass Kinder für ihre Bildungsprozesse immer erwachsene Bezugspersonen brauchen, die ihrerseits durch ihr Handeln immer erzieherisch auf das Kind einwirken.

Bezogen auf die Elementarpädagogik bedeutet das, dass die pädagogischen Fachkräfte mit jeder Handlung im Rahmen ihrer beruflichen Tätigkeit, insbesondere bei der direkten Interaktion, eine erzieherische Wirkung auf die betreuten Kinder haben.

In der Interaktion und gegenseitigen Bedingtheit von Bildung und Erziehung wird auch das Bildungsverständnis deutlich, welches im Kapitel 2.1 beschrieben wurde.

## **2.3 GESETZLICHER BILDUNGS-AUFTRAG FÜR KINDERTAGESEINRICHTUNGEN**

Im folgenden Abschnitt wird kurz dargestellt, auf welchem rechtlichen Hintergrund die Kindertageseinrichtungen in Deutschland als Bildungseinrichtungen verstanden werden.

Bis zum Jahr 1990 muss die Situation der Kindertageseinrichtungen in DDR und BRD getrennt voneinander betrachtet werden. In der DDR wurden Kindergärten und Kinderkrippen 1965 in das Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem aufgenommen und waren damit Bildungseinrichtungen (GBl. I 25.02.1965).

In der BRD gab es keine Zuordnung der Kindertageseinrichtungen zum Bildungssystem. Ihre gesetzlichen Grundlagen waren im Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) geregelt. Sie waren somit Einrichtungen der Jugendhilfe. Laut Martin Textor wurden unabhängig von den gesetzlichen Bestimmungen die Kindertageseinrichtungen auch in Westdeutschland auf der wissenschaftlichen Ebene und in der öffentlichen und politischen Meinung als Bildungseinrichtungen gesehen. Darüber hinaus wurde der Kindergarten durch den Deutschen Bildungsrat als 1. Stufe des Bildungswesens definiert (vgl. Textor 2003).

In der BRD gab es demnach eine Diskrepanz zwischen den gesetzlichen Vorschriften und dem gesellschaftlichen Verständnis der Funktion von Kindertageseinrichtungen. In der DDR war diese Funktion eindeutig definiert.

Auch nach der Deutschen Einheit im Jahr 1990 wurde die in der BRD bestehende Diskrepanz nicht aufgehoben. Kindertageseinrichtungen wurden im 1990 aufgelegten Sozialgesetzbuch VIII (SGB VIII 1990, SGB VIII), dem ehemaligen KJHG, belassen, also im Kinder- und Jugendhilferecht. Für die Kindertageseinrichtungen auf dem Gebiet der ehemaligen DDR bedeutete das, dass sie rein rechtlich keine Bildungseinrichtungen mehr waren, sondern Einrichtungen der Jugendhilfe.

Besonders auffallend ist die weiterhin bestehende Diskrepanz bezüglich des Bildungsauftrages von Kindertageseinrichtungen im vereinten Deutschland dahingehend, dass im § 22 SGB VIII seit 1990 ausdrücklich die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder durch

Erziehung, Bildung und Betreuung gefördert werden soll. Dieser explizite Bildungsauftrag steht im Gegensatz zur Zuordnung des elementarpädagogischen Bereichs zum Jugendhilferecht. Darüber hinaus werden im § 26 SGB VIII landesrechtliche Vorbehalte bezüglich der Förderung der Kinder in Kindertageseinrichtungen eingeräumt. Dadurch sind Kindertageseinrichtungen in Deutschland unterschiedlichen Behörden wie Kultus-, Familien- oder Sozialministerien zugeordnet. Eine eindeutige Zuordnung der Kindertageseinrichtungen zu einem Bereich würde hier mehr Klarheit schaffen.

## **2.4 GEMEINSAMER RAHMEN DER LÄNDER FÜR DIE FRÜHE BILDUNG IN KINDERTAGESEINRICHTUNGEN**

Die Grundlage für die Erstellung der Rahmenpläne durch die Bundesländer bildet der Gemeinsame Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen aus dem Jahr 2004 (JMK und KMK 2004). Sowohl die Jugendministerkonferenz als auch die Kultusministerkonferenz haben diesen Gemeinsamen Rahmen beschlossen, dessen übergeordnete Aufgabe die „breite Verständigung der Länder über Ausformung und Umsetzung des Bildungsauftrags der Kindertageseinrichtungen im Elementarbereich“ ist. Er soll „wesentlich zur Verwirklichung der Bildungs- und Lebenschancen der Kinder in den Tageseinrichtungen des Elementarbereichs“ beitragen (ebd.: 1).

Die Kultus- und Jugendministerkonferenzen der Bundesländer setzten mit dem Gemeinsamen Rahmen im Jahr 2004 einen Impuls für eine Systematisierung und Strukturierung der frühkindlichen Bildung in den Kindertageseinrichtungen. In diesem Rahmen vereinbarten alle Bundesländer die Erarbeitung von Rahmenplänen zur Konkretisierung des Bildungsauftrages.



Darin sollen Aufgaben und zu erbringende Leistungen der Kindertagesstätten normiert werden:

„Die Länder erstellen Rahmenpläne, die Förderbereiche für das zu realisierende Bildungsangebot benennen und die dadurch deren Bildungsauftrag konkretisieren. Die Länder bestimmen den Altersbereich der Kinder, für den diese Pläne gelten. Durch die Beschäftigung mit Inhalten aus den vorgegebenen Bereichen soll das Kind nicht nur bereichsspezifische, sondern vor allem übergreifende und grundlegende Kompetenzen und Persönlichkeitsressourcen erwerben. In den Rahmenplänen werden Aufgaben und zu erbringende Leistungen der Tageseinrichtungen, nicht aber Qualifikationsniveaus normiert, die das Kind zu einem bestimmten Zeitpunkt zu erreichen hat.“ (ebd.: 2)

Weiterhin versteht sich der Gemeinsame Rahmen als eine „Verständigung der Länder über die Grundsätze der Bildungsarbeit der Kindertageseinrichtungen.“ Innerhalb dieses Rahmens können die Bundesländer ihre Bildungspläne situationsspezifisch ausgestalten. Weiter heißt es:

„Bildungspläne sind Orientierungsrahmen, auf deren Grundlage die Tageseinrichtungen unter Berücksichtigung der lokalen Gegebenheiten träger- oder einrichtungsspezifische Konzeptionen erstellen. Sie enthalten keinen umfassend geregelten Ablauf der pädagogischen Arbeit, belassen einen großen pädagogischen Freiraum und setzen auf die Berücksichtigung individueller Unterschiede und spielerischer, erkundender Lernformen.“ (ebd.: 2)

Insgesamt wird deutlich, dass der Gemeinsame Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen so angelegt ist, dass er zwar eine Orientierung bieten, aber nicht in die direkte Gestaltung der pädagogischen Arbeit der Kindertageseinrichtungen in den Bundesländern eingreifen soll. Festgelegt wurde nur, dass Bildungspläne erstellt werden und dass in diesen die Förderbereiche des Bildungsangebotes benannt werden sollten. Der Gemeinsame Rahmen benennt die als relevant angesehenen Bildungsbereiche und stellt pädagogische Grundprinzipien des Elementarbereiches dar.

Darüber hinaus, ohne dies aber als konkrete Zielvorgaben zu formulieren, werden im Gemeinsamen Rahmen noch folgende Aspekte thematisiert:

- Allgemeine Beschreibungen der Ziele im Hinblick auf Bildung im Elementarbereich
- Differenzierte Beschreibung der Bildungsarbeit in Kindertageseinrichtungen
- Bedingungen für die Umsetzung der Bildungsziele
- Optimierung des Übergangs vom Elementar- in den Primarbereich

### **3 DARSTELLUNG DES FORSCHUNGSGEGENSTANDES**

In den Rahmenplänen der Bundesländer für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen wurden unterschiedliche Konzepte angewandt, um den gesetzlichen Bildungsauftrag für Kindertageseinrichtungen zu konkretisieren. Sowohl der Umfang als auch die Strukturen sind zum Teil sehr unterschiedlich. Es gibt aber auch inhaltliche Differenzen, beispielsweise bezüglich der Altersspanne der Kinder, für die der Plan gelten soll.

In den folgenden Kapiteln soll dargestellt werden, wie die Rahmenpläne entstanden sind und welche verschiedenen strukturellen und konzeptionellen Wege in den Bundesländern bei der Umsetzung gegangen wurden.

#### **3.1 ENTWICKLUNG DER RAHMENPLÄNE**

In diesem ersten Kapitel werden die einzelnen Rahmenpläne der Bundesländer aufgeführt und es wird dargestellt, wie sie entstanden sind und auf welche Weise die Bundesländer bei der Entwicklung vorgegangen sind.

##### ***BADEN-WÜRTTEMBERG***

*Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten (Baden-Württemberg 2006).*

Das Kultusministerium und das Sozialministerium sowie die kommunalen Landesverbände, die kirchlichen und sonstigen Trägerverbände in Baden-Württemberg haben zur Stärkung des Bildungsortes Kindertageseinrichtung die Entwicklung des Orientierungsplans sowie die Erarbeitung von Umsetzungsschritten und eines Zeitplans vereinbart. Die Entwicklungsphase des Orientierungsplans begann im März 2003 mit der Ankündigung eines Bildungs- und Erziehungsplans durch die damalige Bildungsministerin Annette Schavan und endete im November 2005 mit dem Beginn der Pilotphase. In dieser Zeit gab es eine Anhörungsphase, in der Änderungswünsche berücksichtigt werden

sollten. Von November 2005 an erprobten die Einrichtungen den Orientierungsplan bis zum Ende der Pilotphase 2009/2010. Während dieser Phase wurden 30 Piloteinrichtungen wissenschaftlich begleitet. Mit dem Kindergartenjahr 2009/2010 sollte der Orientierungsplan für alle Kindertageseinrichtungen verbindlich sein. Die erste gedruckte Auflage des Orientierungsplans 2006 entspricht der Version, die für die Pilotphase ausgegeben wurde.

Die Implementierung des Orientierungsplans seit 2006 wird durch eine Fortbildungsoffensive für alle pädagogischen Fachkräfte begleitet (vgl. Baden-Württemberg 2008).

### **BAYERN**

*Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung (Bayern 2006).*

Ende 2001 wurde der Auftrag zur Entwicklung eines Bildungs- und Erziehungsplans durch das Bayerische Sozialministerium vorgegeben. Dieser hat zum Ziel, die verbindlichen Bildungs- und Erziehungsziele für alle staatlich geförderten Kindertageseinrichtungen eingehend zu beschreiben. Er soll dem pädagogischen Personal als Orientierung bei der Erfüllung der Bildungs- und Erziehungsaufgaben dienen. Den Auftrag zur Entwicklung erhielt das Staatsinstitut für Frühpädagogik unter Leitung von Wassilios E. Fthenakis. Nach einjähriger Erprobung in 104 Einrichtungen in den Jahren 2003/2004 lag die Endfassung des Bildungs- und Erziehungsplans Ende 2005 vor. In diese Endfassung sind die Ergebnisse der Erprobungsphase eingeflossen.

Die Einführung des Bildungsplans war mit Fortbildungskampagnen für Leitungen, Erzieherinnen und Grundschullehrkräfte verbunden (vgl. Bayern 2008).

## **BERLIN**

*Das Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt (Berlin 2004).*

Im Juni 2003 wurde der Öffentlichkeit das Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern von 0 Jahren bis zu ihrem Schuleintritt in der Entwurfsfassung vorgelegt. Diesen Entwurf entwickelte die Internationale Akademie, INA gemeinnützige Gesellschaft für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie mbH an der Freien Universität Berlin, unter Leitung von Christa Preissing. Nachdem die Änderungswünsche und Anregungen eingeflossen waren, liegt seit 2004 die derzeitige Version des Bildungsprogramms vor, welches sich als Darstellung eines Zwischenstandes versteht. Das Bildungsprogramm beinhaltet eine verbindliche Beschreibung des Bildungsauftrages.

Die Einführung des Bildungsprogramms wird durch ein gestuftes Fortbildungssystem begleitet (vgl. Berlin 2008).

## **BRANDENBURG**

*Grundsätze elementarer Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung im Land Brandenburg (Brandenburg 2004b).*

Die Grundsätze elementarer Bildung wurden im Jahr 2004 vorgestellt. Sie basieren auf einem Gutachten von Ludger Pesch vom Dezember 2002 (Pesch 2002). Die Grundsätze wurden durch fachöffentliche Beiträge, eine Arbeitsgruppe und zwei Fachtagungen weiterentwickelt. Das 27-seitige Papier wird durch drei Handreichungen ergänzt, die allen Tageseinrichtungen für Kinder des Landes Brandenburg zur Verfügung gestellt wurden. Mit einer gemeinsamen Erklärung (Brandenburg 2004a) bekunden die LIGA der Spitzenverbände der freien Wohlfahrtspflege und das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg ihren Willen, die Grundsätze elementarer Bildung zu unterstützen und weiterzuentwickeln.

## **BREMEN**

*Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich (Bremen 2004).*

Von einer Arbeitsgruppe aus Vertretern der Stadtgemeinden Bremen und Bremerhaven, der Träger, Jugendämter, Eltern, der Universität Bremen, des Senators für Bildung unter der Leitung des Senators für Jugend und Soziales wurde der Rahmenplan entwickelt und im Dezember 2004 veröffentlicht. Das im Januar 2005 veröffentlichte Online-Handbuch *Gebildete Kindheit* von Johannes Merkel (Merkel 2005) ergänzt den 40-seitigen Rahmenplan. Knapp ein Jahr später wurden im Internet Konkretisierungen zu den Bildungsbereichen veröffentlicht. Die Fachöffentlichkeit kann sich darüber hinaus durch den PISA Newsletter (Bremen 2008) über die Umsetzung des Bildungsauftrages informieren, der seit 2003 halbjährlich im Internet erscheint.

## **HAMBURG**

*Hamburger Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen (Hamburg 2005).*

Die Hamburger Bildungsempfehlungen wurden wie das Berliner Bildungsprogramm von der Internationalen Akademie (INA) unter der Leitung von Christa Preissing in Zusammenarbeit mit den Verbänden und Trägern der Kindertageseinrichtungen entwickelt. Sie wurden im November 2005 veröffentlicht. Als Kurzinformation wurde ein Faltblatt erstellt, welches einen kurzen Überblick über die Bildungsempfehlungen gibt. Die Bildungsempfehlungen sind für alle Hamburger Kindertagesstätten und Vorschulklassen verbindlich.

Im Rahmen der Einführung werden Fortbildungsmaßnahmen durchgeführt und ein System für eine Qualitätsberichtserstattung erarbeitet (Hamburg 2008).

## **HESSEN**

*Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen (Hessen 2008).*

Mit der ersten Veröffentlichung des Bildungs- und Erziehungsplans im März 2005 legte Hessen als erstes Bundesland einen gemeinsamen Plan für Kindergarten und Grundschule vor. Bei der Erstellung wurde Fthenakis vom Bayerischen Staatsinstitut für Frühpädagogik durch eine Fachkommission aus verschiedenen Bereichen der Erziehung und Bildung begleitet. Dem folgte eine 3-monatige Anhörungsphase, die in die Erprobungsphase überleitete. Während dieser wurden 43 der 120 Tandems – Kooperationen von Grundschulen und Kindertageseinrichtungen – wissenschaftlich begleitet. Im Spätherbst 2007 wurde die überarbeitete Form des Bildungs- und Erziehungsplans vorgelegt.

Die Implementierung soll im Schul-/Kindergartenjahr 2008/2009 beginnen und durch Fortbildungen begleitet werden. Man geht von mindestens 5 Jahren für diese Phase aus (vgl. Hessen 2011).

#### **MECKLENBURG-VORPOMMERN**

*Rahmenplan für die zielgerichtete Vorbereitung von Kindern in Kindertageseinrichtungen auf die Schule (Mecklenburg-Vorpommern 2004).*

Eine Arbeitsgruppe unter Leitung von Toni Hansel entwickelte den ersten Rahmenplan, der am 01.08.2004 veröffentlicht wurde. Der Plan ist für die Arbeit in Kindertagesstätten verbindlich und gilt für alle Kinder ab 10 Monate vor dem voraussichtlichen Schuleintritt. Diese Einschränkung auf eine bestimmte Gruppe von Kindern sollte durch einen erweiterten Rahmenplan aufgehoben werden. Dieser wurde ab dem Schuljahr 2008/2009 erprobt. Darin soll die Förderung aller Kinder in Mecklenburg-Vorpommer'schen Tageseinrichtungen festgelegt sein.

Zur Einführung des Rahmenplans wurden Multiplikatorenfortbildungen durchgeführt.

Im Mai 2011 dann wurde der Rahmenplan durch die Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern zur Arbeit in Kindertageseinrichtungen

und Kindertagespflege ersetzt (Mecklenburg-Vorpommern 2011). Diese konnte in dieser Dissertation jedoch nicht mehr berücksichtigt werden.

### **NIEDERSACHSEN**

*Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder (Niedersachsen 2005).*

In einer Arbeitsgruppe von freien Trägern und Elternvertretern und dem Niedersächsischen Kultusministerium wurde ein Diskussionsentwurf des Orientierungsplans entwickelt und im April 2004 an die Kindertageseinrichtungen verschickt. Die Rückmeldungen sind in die Endfassung eingeflossen, die im 2. Quartal 2005 veröffentlicht wurde. Begleitet wurde die Einführung durch weitere Maßnahmen wie Konsultations-Kitas und Fortbildungsveranstaltungen sowie Begleitstudien zur Umsetzung des Orientierungsplans (Niedersachsen 2008).

### **NORDRHEIN-WESTFALEN**

*Bildungsvereinbarung NRW. Fundament stärken und erfolgreich starten (Nordrhein-Westfalen 2003).*

Die Bildungsvereinbarung NRW wurde 2003 vom Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen entwickelt und herausgegeben. Inhalt der Vereinbarung sind Grundsätze der Arbeit in Kindertageseinrichtungen, zu denen sich die Vereinbarungspartner verpflichten. Partner sind das zuständige Ministerium, Organisationen der fünf Freien Wohlfahrtsverbände, der Städtetag, der Landkreistag und der Städte- und Gemeindebund NRW sowie verschiedene kirchliche Organisationen. Der Vereinbarung ist eine 10-seitige „Handreichung zur Entwicklung träger- oder einrichtungsspezifischer Bildungskonzepte“. Diese enthält eine beispielhafte Auflistung verschiedener Bildungsbereiche mit Anregungen für die elementarpädagogische Praxis.



### **RHEINLAND-PFALZ**

*Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz (Rheinland-Pfalz 2004).*

Herausgeber der Bildungs- und Erziehungsempfehlungen ist das Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend Rheinland-Pfalz. In den Entwicklungsprozess wurden 2003 die Fachkräfte und andere am System Kindertageseinrichtung Beteiligte einbezogen und zur Diskussion über den Entwurf eingeladen. Nach der Diskussionsphase wurden 2004 die Bildungs- und Erziehungsempfehlungen herausgegeben. Sie sollen eine Orientierungs- und Reflexionshilfe für die Fachkräfte bilden. Ziel ist es, dass mithilfe der Empfehlungen einrichtungs- und trägerspezifische Konzepte erstellt werden.

Die Umsetzung der Empfehlungen wurde ab 2005 durch die Universität Trier wissenschaftlich begleitet (vgl. Rheinland-Pfalz 2012).

### **SAARLAND**

*Bildungsprogramm für saarländische Kindergärten (Saarland 2006).*

Im Saarland wurde 2004 und 2005 in der Fachöffentlichkeit der Entwurf für das Bildungsprogramm diskutiert. Dabei wurden mittels Fragebögen die Kindertageseinrichtungen, Träger, Eltern und andere Experten beteiligt. Das Konzept des saarländischen Bildungsprogramms beinhaltet eine Verknüpfung aus dem Programm selbst und den sogenannten Handreichungen für die Praxis (Internationale Akademie, INA 2007). Diese Verknüpfung wird folgendermaßen beschrieben:

„1. Das Bildungsprogramm enthält kurze programmatische Aussagen zu den Grundpfeilern des Bildungsverständnisses, den Zielen der Bildungsarbeit in den Kindergärten, den Bildungsinhalten, den Aufgaben der Erzieherinnen und der Kooperation mit den Grundschulen.

2. Die Handreichungen für die Praxis zum Bildungsprogramm geben ausführliche Erläuterungen und Begründungen sowie praktische Hinweise für die Umsetzung des Programms.“ (Saarland 2006: 6)

Die Handreichungen für die Praxis entsprechen in weiten Teilen dem Berliner Bildungsprogramm, das von der gleichen Institution, der Internationalen Akademie, INA, entwickelt wurde.

### **SACHSEN**

*Der Sächsische Bildungsplan – ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Kinderkrippen und Kindergärten (Sachsen 2006).*

Der Sächsische Bildungsplan wurde von einer Projektgruppe des Institutes für Sozialpädagogik, Sozialarbeit und Wohlfahrtswissenschaften der TU Dresden erarbeitet. Dabei wurde die Projektgruppe durch einen Beirat von Experten begleitet. Nach einer Phase der Fachdiskussion und Erprobung liegt seit 2006 die Endfassung vor.

Die Verantwortung für die Entwicklung des Bildungsplans lag beim Staatsministerium für Soziales, wurde aber durch das Kultusministerium begleitet.

Durch ein Curriculum zur Umsetzung des Bildungsauftrages in Kindertageseinrichtungen im Freistaat Sachsen wird die Einführung des Bildungsplans in die Praxis bestimmt. Darin enthalten ist auch eine Fortbildungsoffensive, die 7 Module beinhaltet, die in 240 Stunden absolviert werden (vgl. Sachsen 2008).

### **SACHSEN-ANHALT**

*Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt (Sachsen-Anhalt 2004).*

Das Sozialministerium Sachsen-Anhalts gab bei der Universität Halle einen Entwurf für das Bildungsprogramm in Auftrag. Dieser wurde in einem 10-monatigen Prozess weiterentwickelt und diskutiert, so dass 2004 die Endfassung veröffentlicht wurde. Um die Umsetzung des Bildungsprogramms zu konkretisieren, unterschrieben das Land Sachsen-Anhalt, die LIGA der freien Wohlfahrtspflege im Land Sachsen-Anhalt e.V., der Landkreistag Sachsen-Anhalt, der Städte- und Gemeindebund Sachsen-Anhalt, die Evangelischen Kirchen im Land Sachsen-Anhalt und die Katholische Kirche am 21.09.2004 eine Vereinbarung zur Umsetzung des Bildungsauftrags und des Bildungsprogramms für Kindertageseinrichtungen.

Begleitet wurde die Einführung durch die Einrichtung von vier Exzellenz-Zentren mit wissenschaftlicher Begleitung. Es sind weitere 20 Konsultationseinrichtungen geplant. Weiterhin werden Multiplikatoren für die Fachberatung der Kindertagesstätten ausgebildet sowie Fachtagungen und Fortbildungsprogramme durchgeführt. Der fachliche Austausch soll durch eine Internetplattform gefördert werden (vgl. Sachsen-Anhalt 2008).

### **SCHLESWIG-HOLSTEIN**

*Erfolgreich starten. Leitlinien zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen (Schleswig-Holstein 2009).*

In einer Arbeitsgruppe aus Mitarbeitern des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein, der Spitzenverbände der freien Wohlfahrtspflege, der FH Kiel und der Elternvertretung wurden die Leitlinien entworfen. Ende 2005 wurde die einjährige Erprobungsphase mit regionalen Diskussionen und schriftlichen Befragungen abgeschlossen.

Die Umsetzung der Leitlinien in die Praxis wird durch die Ausbildung von Multiplikatoren unterstützt, die die Fachberatung in den Einrichtungen durchführen. Auf Wunsch der pädagogischen Fachkräfte werden Handreichungen für die verschiedenen Bildungsbereiche entwickelt. Deren Veröffentlichung wird jeweils durch Fortbildungen und Fachtagungen begleitet.

### **THÜRINGEN**

*Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre (Thüringen 2008b).*

Eine interministerielle Arbeitsgruppe unter Beteiligung der kommunalen Spitzenverbände, der Spitzenverbände der freien Wohlfahrtspflege, der Elternvertreter, der Gewerkschaften und von Vertretern der Schule entwickelte zunächst die *Leitlinien frühkindlicher Bildung (Thüringen 2004)*. Diese wurden 2003/2004 in Konsultations-Kindertagesstätten erprobt und ab 2004/2005 zur verbindlichen Arbeitsgrundlage in allen Kindertageseinrichtungen erklärt. Für die Implementierung wurden unter anderem Pflichtfortbildungen durchgeführt.

Im Herbst 2005 begann ein wissenschaftliches Konsortium mit der Erarbeitung des Bildungsplans in Begleitung eines Fachbeirates. Die Erprobungsfassung liegt seit September 2006 vor und wurde bis zum Herbst 2007 in Konsultationseinrichtungen getestet. Der überarbeitete Plan soll bis Ende 2008 vorliegen und dann systematisch implementiert werden (vgl. Thüringen 2008a).

Thüringen und Hessen sind somit die beiden einzigen Bundesländer, die einen Bildungsplan vorlegen, der sowohl den Elementar- als auch den Primarbereich umfasst.

## **3.2 UMFANG UND GLIEDERUNG DER RAHMENPLÄNE**

Die Rahmenpläne für die Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen der verschiedenen Bundesländer unterscheiden sich sowohl in ihren Strukturen als auch im Umfang zum Teil erheblich voneinander. Darüber hinaus werden schon in der Bezeichnung der Pläne ganz unterschiedliche Konzepte deutlich. Das ist bemerkenswert, weil

alle Rahmenpläne auf derselben Grundlage, dem Gemeinsamen Rahmen der Länder (vgl. Kap. 2.4), basieren.

Zunächst werden die Rahmenpläne betrachtet, deren Umfang weniger als 30 Seiten umfasst. Schleswig-Holstein und Thüringen verwenden die Bezeichnung Leitlinien. Sie sollen demnach eine Richtung vorgeben und vor allzu starken Abweichungen von diesen Bildungsvorstellungen bewahren, ähnlich wie die Leitplanken an der Straße. Dies widerspricht in gewisser Weise dem Gedanken eines Rahmenplans, weil man sich innerhalb eines Rahmens – vorausgesetzt, er ist weit genug gefasst – relativ frei bewegen kann. Leitlinien suggerieren eine größere Enge. Die Bezeichnung „Leitlinien“ ist für den Schleswig-Holsteiner Rahmenplan verwirrend, weil die vermutete Lenkung in eine Richtung im Plan nicht erkennbar ist. Der Plan enthält weder Standards noch Handlungsanleitungen und die Erkenntnisse über frühkindliche Bildung sind lediglich knapp zusammengefasst.

Thüringen ergänzt seine Leitlinien durch den Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre, also ein gemeinsames Bildungskonzept für Kindergärten und Grundschulen. Dieses Modell des gemeinsamen Bildungsplans für Kindergärten und Grundschulen gibt es außer in Thüringen auch noch in Hessen. Beide Pläne werden unter Leitung von Fthenakis entwickelt, der auch die Entwicklung des Bayerischen Bildungsplans geleitet hat. In den Thüringer Leitlinien, die durch den Bildungsplan ergänzt werden sollen, werden die Besonderheiten der Bildung in Kindertagesstätten hervorgehoben. Dabei werden bestimmte, als wichtig erachtete Bildungsbereiche angesprochen und mit Situationsbeschreibungen verknüpft, die den wünschenswerten Charakter der Bildung in Kindertagesstätten widerspiegeln. In den Thüringer Leitlinien fehlt allerdings die Schnittstelle zum gemeinsamen Bildungsplan von Kindertagesstätten und Grundschule. In den Leitlinien wird die Elementarbildung durch einen eigenständigen Bildungsauftrag gekennzeichnet. Dieser wird im Bildungsplan berücksichtigt, indem alle Bildungsbereiche aus drei Perspektiven beleuchtet werden, nämlich aus Sicht der basalen, der elementaren und der primären Bildung.

Das Land Nordrhein-Westfalen erstellte keinen Rahmenplan, sondern wählte die Form einer Bildungsvereinbarung zwischen dem Kultusministerium und den Trägern der

Kindertagesstätten. Darin werden in aller Kürze Ziele und Notwendigkeiten der Elementarpädagogik aufgezeigt, die es zu erreichen oder zu berücksichtigen gilt. Ergänzt wird die zwölfseitige Vereinbarung durch zehn Seiten Handreichungen zur Entwicklung von Bildungskonzepten. Darin sind vor allem Aussagen enthalten, welche Bedingungen, Einstellungen oder Handlungen aus Sicht der Autoren notwendig und wünschenswert sind, um frühkindliche Bildung in Kindertagesstätten zu konzeptualisieren.

Die Brandenburger Grundsätze elementarer Bildung sind mit 25 Seiten sehr kompakt und beschäftigen sich ausschließlich mit den Bildungsbereichen. Jeder Bildungsbereich wird mit Grundverständnis, Umsetzungsebenen und Praxisbeispielen dargestellt und klar strukturiert. In der gegebenen Knappheit ist eine tiefere Auseinandersetzung mit den Grundlagen der Elementarpädagogik jedoch nicht möglich. Allerdings hat das Bildungsministerium Brandenburgs die Grundsätze elementarer Bildung durch umfangreiche Handreichungen in Form dreier Ordner ergänzt, die den Tageseinrichtungen des Landes zugeschickt wurden.

Der letzte Rahmenplan mit weniger als 30 Seiten Umfang wurde im Saarland entwickelt. Allerdings wird dieses Bildungsprogramm durch eine 180-seitige Handreichung ergänzt. Genauer gesagt ist das Bildungsprogramm eine Kurzzusammenfassung der Handreichungen. Die Handreichungen sind dabei später noch von Interesse, weil sie von der Forschergruppe um Christa Preissing entwickelt wurden, die ebenfalls die Rahmenpläne von Berlin und Hamburg entwickelt hat. Das hat dazu geführt, dass diese drei Pläne zum Teil identisch sind.

Bevor die Strukturen dieser Rahmenpläne dargestellt werden, sollen zwei Pläne mit ca. 50 Seiten Umfang beschrieben werden:

Bremen legt einen Rahmenplan und Niedersachsen einen Orientierungsplan vor. Der aus dem Gemeinsamen Rahmen der Länder übernommene Begriff „Rahmenplan“ vermittelt den Eindruck einer Begrenzung durch eben diesen Rahmen, während „Orientierungsplan“ eine Vorstellung von größerer Freiheit vermittelt, wegen der nicht vorhandenen Eingrenzung. Diese begriffliche Unterscheidung hat jedoch keinen nennenswerten Einfluss auf die jeweiligen Konzepte der Pläne. Mit dem steigenden Umfang werden auch die Themenbereiche in den Plänen vielfältiger. Wenn bei den

sehr kompakten Plänen mit weniger als 30 Seiten nur die Bildungsbereiche im Zentrum der Aufmerksamkeit standen, sind hier schon detaillierte Ausführungen zu den Zielen und Grundsätzen der pädagogischen Arbeit im Elementarbereich enthalten. Sowohl Bremen als auch Niedersachsen gehen darüber hinaus auch detailliert auf die methodische Umsetzung in der Arbeit der Fachkräfte ein. Dabei sind z. B. Qualitätssicherung und die Zusammenarbeit mit Eltern und Grundschule von Bedeutung. Bremen ergänzt seinen Rahmenplan durch ein Online-Handbuch von über 300 Seiten, welches insbesondere die Selbstbildung der Kinder in den Blick nimmt (Merkel 2005). Diese Sichtweise der Frühpädagogik wird an späterer Stelle noch genauer untersucht. Es kann aber hier schon erwähnt werden, dass Bremen das einzige Bundesland ist, in dessen Rahmenplan der Selbstbildungsgedanke in sehr kontinuierlicher Weise enthalten ist.

Die Rahmenpläne mit einem Umfang von etwa 80 bis 180 Seiten können strukturell folgendermaßen zusammengefasst werden:

In allen Plänen ist ein Teil enthalten, der sich mit den Bildungsbereichen befasst. Dabei werden unterschiedliche Bezeichnungen verwendet, wie z. B. Bildungs- und Erziehungsbereiche (MVP, RLP), Bildungs- und Entwicklungsfelder (BAW). Dass hier unterschiedliche Begriffe verwendet werden, lässt aber noch nicht auf die Inhalte schließen. Diese Thematik wird zum späteren Zeitpunkt behandelt, wenn es um die unterschiedlichen Konzepte der Rahmenpläne geht.

Über die Bildungsbereiche hinaus sind in allen Plänen mehr oder weniger umfangreiche Ausführungen enthalten, die sich mit dem grundlegenden Verständnis von Bildung und Erziehung im Bereich der Frühpädagogik auseinandersetzen. Dabei werden beispielsweise das Bild vom Kind oder das (neue) Verständnis von Bildung und bildungsfördernden Faktoren (z.B. Resilienz) dargestellt. Weiterhin enthalten die meisten Pläne methodische Aspekte für die Arbeit in den Kindergärten, wie z.B. die räumliche Gestaltung des Kindergartens und die Partizipation der Kinder. Ebenso gibt es in fast allen Rahmenplänen mit 80 bis 180 Seiten Kapitel über die Zusammenarbeit mit den Eltern und den angrenzenden Institutionen Krippe und Grundschule. In diesen Rahmenplänen werden auch Aussagen darüber gemacht, wie die Übergänge zwischen den Institutionen gestaltet werden sollen. Außerdem findet man Ausführungen über

Qualitätsentwicklung und -sicherung. Zusätzlich zu den beschriebenen Strukturen werden vereinzelt Themen wie demokratische Teilhabe, Bildungsdokumentation, Zusammenarbeit im Team, Trägeraufgaben usw. aufgegriffen.

Die Rahmenpläne mit 80 bis 180 Seiten Umfang sind unter allen Rahmenplänen die vorherrschende Form. Auch die Pläne, welche unter Mitarbeit der Gruppe um Christa Preissing erstellt wurden, namentlich Berlin, Saarland und Hamburg, liegen in diesem Spektrum. Die Hamburger Bildungsempfehlungen sind in vielen Teilen eine gekürzte Fassung des Berliner Bildungsprogramms. Die Kürzung erfolgte vor allem durch Weglassen bestimmter Textpassagen, also nicht durch Zusammenfassung. Die Saarländischen Handreichungen sind praktisch identisch mit dem Berliner Bildungsprogramm. Der Hessische Bildungs- und Erziehungsplan und der Thüringische Bildungsplan, die sowohl für den Elementarbereich als auch für die Grundschule entwickelt wurden, unterscheiden sich im Aufbau teilweise voneinander. Gemeinsam haben sie zunächst ein Grundlagenkapitel, in dem z. B. das Bildungsverständnis des Plans dargelegt wird oder begriffliche Klarstellungen erfolgen. Im Thüringer Bildungsplan werden dann folgend die Bildungsbereiche dargestellt, ähnlich wie bei den meisten Rahmenplänen der anderen Länder. Hier geschieht dies jeweils unter dem Aspekt der basalen, elementaren und primären Bildungsprozesse. Der hessische Plan hat einen anderen Zugang zu den Bildungsbereichen. Hier wird jeweils die Konsistenz, also die Geschlossenheit der Bildungs- und Erziehungsziele, der Inhalte und des Bildungsverlaufes ins Zentrum gestellt. Auf diese Weise soll dem Umstand Rechnung getragen werden, dass dieser Plan für Kinder von 0 bis 10 Jahren, also für einen längeren Zeitraum als bei den meisten anderen Plänen, entwickelt wurde.

Eine Sonderrolle bezogen auf den Aufbau und den Umfang nimmt der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan ein. Das Werk umfasst fast 500 Seiten. In diesem Umfang sind selbstverständlich sämtliche Komplexe enthalten, die auch in den anderen kompakteren Plänen vorkommen. Diese sind ein Grundlagenkapitel und die Bildungsbereiche, Qualitätsentwicklung, Zusammenarbeit mit Eltern und anderen Institutionen usw. Ein Teil des größeren Umfangs dieses Plans beruht auf den vielen Praxisbeispielen, die zu fast jedem Bereich aufgenommen wurden. Der Bayerische Bildungsplan enthält ein



Kapitel zu den Basiskompetenzen des Kindes, geht dann auf themenübergreifende und themenbezogene Bildungsperspektiven ein und schließt mit einem Teil zur Qualität von Bildung und Erziehung.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Rahmenpläne der Bundesländer für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen sowohl im Umfang als auch im Aufbau variieren. Das Spektrum reicht dabei von Leitlinien, die kaum detaillierte Handlungskonzepte für die Rahmenpläne enthalten, bis zu umfangreichen Plänen, die unterschiedliche Bereiche der Elementarpädagogik ausführlich beinhalten.

### **3.3 INHALTE DER RAHMENPLÄNE**

Die Rahmenpläne für die frühe Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen wurden eingeführt und entwickelt, um den spezifischen Bildungs- und Erziehungsauftrag deutlich zu machen und zu konkretisieren (vgl. JMK und KMK 2004). Auf welche Weise die einzelnen Bundesländer dieses Ziel erreichen wollen, wird im Folgenden dargestellt. Dabei werden systematisch folgende Aspekte herangezogen: Zunächst wird dargestellt, auf welche Weise der jeweilige Rahmenplan entstanden ist und welche Akteure an seiner Entwicklung beteiligt waren. Dann werden die explizit formulierten Ziele des Rahmenplans dargestellt und abschließend wird beschrieben, wie diese Ziele im Einzelnen erreicht werden sollen, also das dem Rahmenplan zugrunde liegende Konzept.

#### ***BADEN-WÜRTTEMBERG***

Die sogenannte Orientierungsplangruppe, die zur Entwicklung des Orientierungsplans einberufen wurde, bestand aus Vertretern verschiedenster Institutionen auf den Ebenen der Ministerien, der freien Wohlfahrtspflege, der öffentlichen Träger der Jugendhilfe, der Wissenschaft und der Tageseinrichtungen. Mit dieser vielfältigen Beteiligung

an der Entwicklung wollte man dem Ziel des Orientierungsplans, frühkindliche Bildung aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten, Rechnung tragen (vgl. Baden-Württemberg 2006: 8).

Die Autoren verstehen den Orientierungsplan als ein Gesamtkonzept für alle Tageseinrichtungen für Kinder mit einem besonderen Akzent auf dem Kindergarten, dessen Tradition und Geschichte in Deutschland dafür als Begründung herangezogen wird (vgl. ebd.: 7). Sie sehen den Kindergarten als Ort frühkindlicher Bildung durch den Orientierungsplan gestärkt. In einer verallgemeinernden Aussage über Bildungspläne im Elementarbereich werden die Ziele des baden-württembergischen Orientierungsplans deutlich: Demnach soll er eine Orientierung für pädagogischen Fachkräfte und für Eltern sein. Es sollen insbesondere die Grundlagen für eine frühe und individuelle begabungsgerechte Förderung der Kinder geschaffen werden (vgl. ebd.: 16). Diese Zieldefinition akzentuiert ausschließlich auf den individuellen Bildungsprozess des Kindes. Gesellschaftlich relevante Bildungs- und Erziehungsziele werden zumindest in dieser Zielsetzung zunächst ausgeblendet. Das Kind wird explizit in den Mittelpunkt von Bildung und Erziehung gerückt. Die Orientierung, die den Fachkräften und Eltern in Aussicht gestellt wird, bezieht sich auf die fachlichen Möglichkeiten, die den pädagogischen Fachkräften zur individuellen Förderung der Kinder zur Verfügung stehen. Der Orientierungsplan trägt diesen Anspruch auch schon im Titel und will den Fachkräften Methoden zur Erreichung der Bildungs- und Erziehungsziele aufzeigen, diese aber nicht als Handlungsanweisung vorschreiben.

Der Orientierungsplan besteht aus zwei Teilen. Im Teil A wird das Grundverständnis von Bildung und Erziehung im Kindergarten thematisiert. Im Teil B werden konkrete Anregungen zur Gestaltung der professionellen Arbeit im Kindergarten gegeben.

Das Grundverständnis im Teil A wird anhand dreier Schwerpunkte erläutert. Dies sind die Grundlagen und Ziele der Bildungs- und Erziehungsarbeit, die damit verbundenen pädagogischen Herausforderungen und die Qualitätskriterien für den Kindergarten. Im ersten Teil werden den pädagogischen Fachkräften in kurzer und verständlicher Weise die wichtigsten Erkenntnisse über frühkindliche Entwicklungsprozesse dargelegt. Dabei werden Erkenntnisse aus verschiedensten Bereichen der Forschung herangezogen. Dies

sind unter anderem psychologische, neurobiologische und soziologische Aussagen, Feststellungen aus der Wahrnehmungsforschung, der Interaktionsforschung sowie aus der Erforschung des kindlichen Spiels. Diese Ausführungen sind auf die Zielgruppe des Orientierungsplans, die pädagogischen Fachkräfte, abgestimmt und enthalten vor allem Aussagen darüber, wie sich die Forschungsergebnisse auf die professionelle Arbeit im Kindergarten auswirken können.

Ein Abschnitt über pädagogische Herausforderungen befasst sich zuerst mit der Haltung und der Professionalität der pädagogischen Fachkräfte. Sie erhalten hier konkrete Anregungen zu verschiedenen alltäglichen Situationen und sollen so angeregt werden, ihre eigene professionelle Haltung zu reflektieren. Die Anregungen beziehen sich beispielsweise auf die Art, wie mit den Kindern gesprochen wird, auf die Berücksichtigung und die feinfühlig Reaktion auf Lebensäußerungen der Kinder, auf die Schaffung von Herausforderungen für die Kinder usw. Dieser Abschnitt dient in erster Linie der Anregung von professionellem Verhalten der pädagogischen Fachkräfte. Im den weiteren Ausführungen zu den pädagogischen Herausforderungen wird die Kooperation mit verschiedenen Akteuren in den Blick genommen, nämlich mit den Eltern, den Lehrkräften der Grundschulen und anderen Institutionen und Einrichtungen, wie Ämtern, Vereinen usw. Außerdem wird dem Übergang vom Kindergarten in die Schule besondere Aufmerksamkeit gewidmet. Die Ausführungen beschreiben, wie aus Sicht der Autoren des Orientierungsplans die praktische Arbeit im Kindergarten aussehen sollte. So wird den pädagogischen

Fachkräften eine Vorstellung davon vermittelt, an welchen Kriterien sie sich orientieren können, ohne dass der Plan dabei restriktiv wirkt.

Der dritte Abschnitt des Teils A formuliert Qualitätskriterien für Kindergärten. Hier werden Anregungen in Form von Fragen gegeben, mit deren Hilfe die Fachkräfte ihre eigene Arbeit einschätzen können.

Zusammenfassend ist der Teil A zum Grundverständnis von Bildung und Erziehung im Kindergarten folgendermaßen aufgebaut: Zuerst werden die Ziele definiert, dann schließt sich die pädagogische Praxis zur Erreichung dieser Ziele an und abschließend wird mit den Qualitätsmerkmalen die Absicherung der Ergebnisse in den Blick genommen. So zeigt er ein einheitliches Konzept zur Orientierung.

Der Teil B des baden-württembergischen Orientierungsplans befasst sich mit den Bildungs- und Entwicklungsfeldern des Kindergartens. Die Autoren haben eine Systematik gewählt, die sich durch den gesamten Teil B zieht und einzigartig in den Rahmenplänen der Bundesländer ist. Sie basiert auf der sogenannten Erziehungs- und Bildungsmatrix. Dies ist eine Übersicht, die sowohl die sechs Bildungs- und Entwicklungsfelder als auch die vier Felder der Motivation des Kindes integriert. Die Bildungs- und Entwicklungsfelder sind

1. Körper
2. Sinne
3. Sprache
4. Denken
5. Gefühl und Mitgefühl
6. Sinn, Werte und Religion.

Die Motivation des Kindes wird eingeteilt in

- a) Anerkennung und Wohlbefinden erfahren
- b) Die Welt entdecken und verstehen
- c) Sich ausdrücken
- d) Mit anderen leben

Für jeden der Schnittpunkte der beiden Seiten der Matrix werden im späteren Verlauf Impulsfragen angeboten, mit deren Hilfe sich die pädagogische Fachkraft bei der Gestaltung der einzelnen Felder orientieren kann. Darüber hinaus wird jedes einzelne Bildungs- und Entwicklungsfeld einleitend beschrieben und es werden Ziele definiert, die das jeweilige Feld betreffen. Jedes Bildungs- und Entwicklungsfeld wird abschließend daraufhin betrachtet, wie es in der Grundschule weitergeführt werden kann. Auf diese Weise wird der Orientierungsplan dem Anspruch der Anschlussfähigkeit und Konsistenz gerecht.

Im baden-württembergischen Orientierungsplan kommt zum Tragen, dass – auf einer fundierten und doch leicht verständlichen Basis von Fachwissen aufbauend – die eigene Person und das eigene Professionsbild der pädagogischen Fachkraft reflektiert werden können. In der konkreten Auseinandersetzung mit den spezifischen Bildungs- und Entwicklungsfeldern der Frühpädagogik kann die pädagogische Fachkraft sich orientieren und ihre Arbeit strukturieren.

### **BAYERN**

Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung wurde im Auftrag des Bayerischen Staatsministeriums für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen am Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP) unter Federführung von Wassilios E. Fthenakis entwickelt. Die Fachkommission für die Entwicklung bestand aus Mitgliedern der Forschung, der Ministerien, der kommunalen und freien Spitzenverbände, der Berufsverbände, der Modelleinrichtungen, der Eltern und der Wirtschaft. Ende 2004 begann die einjährige Erprobungsphase in 104 Einrichtungen Bayerns, so dass Ende 2005 die Endfassung vorgelegt wurde.

Die Ziele des Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplans werden folgendermaßen aufgestellt: Er soll als Orientierungsrahmen und Anregung für die Fachkräfte und Träger dienen. Darüber hinaus bietet er laut eigenen Angaben eine umfassende und systematische Beschreibung der Bildungs- und Erziehungsprozesse. Ebenso verstehen die Autoren den Bildungsplan als einen aktiven Beitrag gegen fachliche Beliebigkeit im Bereich der Frühpädagogik. Mit diesen Zielen sollen Chancengleichheit und eine hohe Bildungsqualität erreicht werden (vgl. Bayern 2006: 37 f.). Als weitere Ziele des Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplans werden die Kontinuität und Anschlussfähigkeit aller Bildungsprozesse des Kindes genannt. Es wird explizit darauf hingewiesen, dass sich die Gestaltung und die Organisation von Bildungsprozessen allein am Kind zu orientieren haben und nicht an den jeweiligen Bildungsinstitutionen. Um das zu

erreichen, will der Plan Linien aufzeigen, entlang deren die Bildungsarbeit geleistet werden soll (vgl. ebd.: 38).

Im Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan gibt ein eigener Abschnitt über dessen Aufbau Auskunft. Die bildungsphilosophischen Grundlagen werden dem Plan in Teil 1 vorangestellt, während in Teil 2 entlang verschiedener Themengebiete die Bildungs- und Erziehungsbereiche thematisiert werden.

Der Teil 1 enthält neben dem zugrunde liegenden Menschenbild und den Prinzipien des Plans eine Hinführung zu der Notwendigkeit eines Bildungsplans und einige Ausführungen über seine Charakteristika. Schwerpunkt des Teils 1 ist aber das Kapitel 2, in dem das Menschenbild und die Prinzipien, die dem Bildungs- und Erziehungsplan zugrunde liegen, behandelt werden. Dieser Abschnitt fokussiert vor allem auf kindliche Entwicklungsprozesse und nimmt die dafür förderlichen Rahmenbedingungen in den Blick. Er ist in verschiedene Unterpunkte eingeteilt und vermittelt den Adressaten, also den pädagogischen Fachkräften, ein umfassendes Bild davon, welche unterschiedlichen Ansätze und Vorstellungen in die Prinzipien der Arbeit mit Kindern im vorschulischen Alter einfließen. Dabei werden auch Begrifflichkeiten geklärt, wie zum Beispiel das Verständnis von Bildung oder das Verhältnis von Bildung und Erziehung. In diesem Teil werden Erkenntnisse zur Frühpädagogik zu einem überschaubaren und leicht verständlichen Text zusammengefasst. Im Teil 1 wird deutlich gemacht, welche Perspektiven der bayerische Bildungs- und Erziehungsplan den pädagogischen Fachkräften vermitteln soll. Mit den oben genannten Prinzipien wird eine normative Komponente eingeflochten, die auf den Anspruch der Autoren des Plans zurückgeht, fachlicher Beliebigkeit entgegenzutreten.

Der Teil 2 des bayerischen Bildungs- und Erziehungsplans nimmt die konkreten Arbeitsfelder der Kindergartenpädagogik in den Blick. Hier hat das Staatsinstitut für Frühpädagogik eine Form gewählt, die unter den Rahmenplänen einzigartig ist. Den sogenannten themenbezogenen Bildungs- und Erziehungsbereichen werden noch zwei Kapitel vorangestellt. Zuerst werden die Basiskompetenzen des Kindes basierend auf der Selbstbestimmungstheorie aufgeführt. Darunter werden grundlegende Fertigkeiten und Per-

sönlichkeitscharakteristika verstanden, die das Kind befähigen, mit anderen zu interagieren und sich mit der Umwelt auseinanderzusetzen (vgl. ebd.: 55). Beispielsweise sind das die Selbstwahrnehmung, kognitive Kompetenzen oder die Fähigkeit und Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme. Ein besonderer Fokus wird dabei auf die lernmethodischen Kompetenzen und die Widerstandsfähigkeit (Resilienz) gelegt. Hier werden auch vereinfachte theoretische Überlegungen herangezogen. Auf die Ausführungen zu den Basiskompetenzen folgen zwei themenübergreifende Bildungs- und Erziehungsperspektiven. Es sind dies die Transitionen, also die Übergänge des Kindes im Bildungsverlauf, und die individuellen Unterschiede sowie die soziokulturelle Vielfalt. Der Abschnitt über Transitionen bezieht sich auf die Übergänge vom Elternhaus zur Tageseinrichtung und später zur Schule. Bei den individuellen Unterschieden werden Alter, Geschlecht, kultureller Hintergrund, Entwicklungsrisiken und Begabungen thematisiert. Die pädagogischen Fachkräfte erhalten hier in sehr umfangreicher Weise Informationen zu rechtlichen Rahmen, Zielen und Grundsätzen sowie Praxisbeispiele, Empfehlungen usw. zu diesen Bereichen.

Es folgt der Hauptteil des Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplans, der auch Schwerpunkt des Teils 2 ist, die themenbezogenen Bildungs- und Erziehungsbereiche. Auch hier fällt der große Umfang der Ausführungen auf, der nicht zuletzt durch die Praxisbeispiele entsteht. Praxisbeispiele werden während der Erprobungsphase diskutiert und von den Einrichtungen befürwortet. Alle Kapitel in diesem Bereich sowie im Teil der themenübergreifenden Bildungs- und Erziehungsperspektiven unterliegen einer bestimmten Binnenstruktur. Es werden zuerst die Leitgedanken, dann die Bildungs- und Erziehungsziele beschrieben und durch Anregungen zur Umsetzung und Literaturangaben ergänzt. Insbesondere diese Anregungen sind in dieser Form einzigartig in den Rahmenplänen. Hier werden den pädagogischen Fachkräften Grundgedanken bei der Entwicklung eigener Projekte vermittelt, Querverbindungen zu anderen Bildungs- und Erziehungsbereichen aufgezeigt oder auch bereits entwickelte Konzepte nutzbar gemacht. Ergänzt werden diese Punkte durch Beispiele aus der Praxis. Dieser Weg eröffnet den pädagogischen Fachkräften die Möglichkeit, sich Anregungen aus den Erfah-

rungen anderer zu nehmen und gleichzeitig eigene Ideen zu entwickeln und fachlich zu untermauern.

Themenbezogene Bildungs- und Erziehungsbereiche sind zum Beispiel Werteorientierung und Religiosität, Mathematik, Umwelt und Musik. Jeder dieser Bereiche ist sehr ausführlich beschrieben und gibt den pädagogischen Fachkräften reichlich Anregungen, aber auch konkrete Handlungsanweisungen. Die Ausführungen sind gut strukturiert und enthalten neben reinen Textpassagen auch Tabellen, Kästen und Spiegelpunkte. Die pädagogischen Fachkräfte können sich aufgrund der Fülle der Informationen in jedes einzelne Feld vertiefen. Die Fülle macht es aber auch nötig, dass die pädagogische Fachkraft bei der Umsetzung in die Praxis ein eigenes Konzept entwickelt, damit verschiedene Bildungs- und Entwicklungsfelder miteinander verknüpft werden können.

Im letzten Abschnitt des Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplans werden Schlüsselprozesse für die Bildungs- und Erziehungsqualität behandelt. Er ist unterteilt in die Themen der Beteiligung der Kinder am Geschehen in der Einrichtung, der Moderation von Bildungs- und Erziehungsprozessen, der Kooperation mit Eltern und anderen Institutionen und der Beobachtung, Evaluation und Weiterentwicklung von Bildungsprozessen. In diesem Teil werden den pädagogischen Fachkräften Anregungen vermittelt, wie sich die Grundideen des Bildungsplanes auf die Planung und Organisation der pädagogischen Praxis im Kindergarten auswirken. Auch hier wurde die Form gewählt, durch eine Mischung von Textteilen, Spiegelpunkten und Tabellen oder Übersichten den Lesern einerseits einen Gesamtüberblick über das Themengebiet zu geben als auch andererseits Antworten auf ganz konkrete Fragen zu bekommen.

Bayern entwickelte mit dem Bildungs- und Erziehungsplan den umfangreichsten Rahmenplan der Länder. Damit ist folglich auch verbunden, dass darin die meisten Themengebiete in einer Tiefe und einem Umfang dargestellt werden konnten, wie es in keinem andern Plan möglich war. Die pädagogischen Fachkräfte, die diesen Plan als Grundlage für ihre Arbeit verwenden, erhalten Anregungen zu den verschiedenen Themengebieten, werden aber auch entlang bestimmter Linien geführt, die den bildungspolitischen Zielen der Frühpädagogik entsprechen.



## **BERLIN**

In Berlin wurde der Titel Bildungsprogramm gewählt. Diese Bezeichnung impliziert eine größere Verbindlichkeit und Stringenz als die Bezeichnungen Bildungs- oder Rahmenplan. Auftraggeber des Berliner Bildungsprogramms für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt war die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport. Den Auftrag führte die Internationale Akademie der Freien Universität Berlin und der Leitung von Christa Preissing aus. In Berlin wurde diesen Informationen zur Folge keine Expertenkommission aus Vertretern der Beteiligten an der Frühpädagogik gegründet, wie es in einigen anderen Bundesländern praktiziert wurde. Seit 2008 wurde die Internationale Akademie auch damit beauftragt, die Implementierung des Bildungsprogramms zu begleiten, zu unterstützen und zu evaluieren. Zu diesem Zweck wurde in der Internationalen Akademie ein eigenes Institut gegründet, das Berliner Kita-Institut für Qualitätsentwicklung (BEKI).

Die mit dem Berliner Bildungsprogramm verfolgten Ziele werden nicht explizit darin aufgeführt. Lediglich im Vorwort des Bildungssenators sind einige Aussagen darüber enthalten. Hier heißt es, dass die bildungspolitische Bedeutung des Elementarbereichs des Bildungswesens eine verbindliche Beschreibung des Bildungsauftrags erfordere und es gibt klare Aussagen darüber, wie dieser Auftrag wahrgenommen und umgesetzt werden soll. Weiter heißt es an dieser Stelle, dass das Programm Orientierung biete und konkretes Arbeitsmaterial für eine fachlich begründete Praxis vor Ort zur Verfügung stelle (vgl. Berlin 2004: 7). Aus diesen Ausführungen lassen sich die Ziele des Bildungsprogramms ableiten. Einerseits ist es das Ziel, den Fachkräften Orientierung bezüglich des Bildungsauftrags zu bieten. Der Bildungsauftrag als abstrakte Größe soll hier konkreter beschrieben werden. Andererseits ist es das Ziel, durch das Bildungsprogramm die pädagogische Arbeit in den Berliner Tageseinrichtungen fachlich zu untermauern und das dafür benötigte Material zur Verfügung zu stellen. Wie diesen Ansprüchen im Berliner Bildungsprogramm genüge getan werden soll, wird allerdings nicht explizit erwähnt.

Das Bildungsprogramm ist in Bereiche eingeteilt, die sich auf die Ziele beziehen lassen. Die Beschreibung des Bildungsauftrages erfolgt in einem eigenen Kapitel *Zum Bildungsverständnis*. Frühkindliche Bildung wird hier einmal vom Blickwinkel des Individuums aus betrachtet und einmal vom Blickwinkel der Gesellschaft aus. Die Ausführungen geben stark zusammengefasst die wichtigsten Erkenntnisse aus verschiedenen Forschungsrichtungen wieder, allerdings ist ein Akzent auf die Erkenntnisse der Hirnforschung gesetzt.

Auf das Ziel, Klarheit über die Wahrnehmung des Bildungsauftrages der Tageseinrichtungen zu schaffen, wird in zwei Abschnitten eingegangen. Im ersten Abschnitt *Kompetenzen im Bildungsverlauf* werden Fähigkeiten und Fertigkeiten (Kompetenzen) aufgeführt, die es in der kindlichen Entwicklung durch die Tageseinrichtung zu unterstützen und zu fördern gilt. Im zweiten Abschnitt *Pädagogisch-methodische Aufgaben* werden die mit der Förderung der Kompetenzen verbundenen Aufgaben für die pädagogischen Fachkräfte dargestellt. Beispielsweise sind das Alltags- und Projektgestaltung, Raumgestaltung, Beobachtung und Dokumentation.

Im vierten Kapitel *Die Bildungsbereiche* des Berliner Bildungsprogramms wird das Ziel der Umsetzung des Bildungsauftrages für Tageseinrichtungen behandelt. Dies ist das Schwerpunktkapitel des gesamten Programms. Die Autoren folgen einer explizit dargestellten, gleich bleibenden Systematik innerhalb der einzelnen Bildungsbereiche. Nach dieser Systematik werden zuerst kurze theoriebezogene Einführungen zu den einzelnen Bildungsbereichen gegeben. Dann werden die pädagogischen Fachkräfte in Form von Impulsfragen dazu angehalten, den Blick auf die individuelle Ausgangslage des einzelnen Kindes zu richten. Anschließend werden in Form von Spiegelpunkten die Ziele bezogen auf das Kind erläutert, nämlich Ich-Kompetenzen, soziale Kompetenzen, Sachkompetenzen und lernmethodische Kompetenzen. Parallel dazu findet man Spiegelpunkte, in denen die Bildungsaufgaben für die pädagogischen Fachkräfte dargestellt sind. Der Begriff Bildungsaufgaben ist zweideutig und soll deshalb kurz erklärt werden. Bildungsaufgaben für pädagogische Fachkräfte sind die Aufgaben, die mit dem Bildungsprozess der Kinder in Verbindung stehen, nicht mit der Bildung der Fachkräfte. Die Spiegelpunkte der Ziele für die Kinder sind schlagwortartig, so dass

sie einen Überblick über den jeweiligen Bildungsbereich geben. Bei den Aufgaben für die pädagogischen Fachkräfte beinhalten die Spiegelpunkte ein Sammelsurium an möglichen Aktivitäten, Spielmaterialien, Verhaltensweisen und Anregungen für Projekte und Raumausstattung. Die beschriebene Systematik wiederholt sich in jedem Bildungsbereich und dort in den jeweiligen drei Abschnitten:

1. Das Kind in seiner Welt
2. Das Kind in der Kindergemeinschaft und
3. Weltgeschehen erleben, Weltgeschehen erkunden

Abschließend werden im Berliner Bildungsprogramm die Themen der Zusammenarbeit mit den Eltern, des Überganges der Kinder in die Grundschule und der demokratischen Teilhabe angeführt. In diesen Kapiteln werden die Notwendigkeiten der Berücksichtigung dieser Themen in der Tageseinrichtung erläutert und die Chancen und Möglichkeiten beschrieben, die sich daraus ergeben. Abschließend werden jeweils Aufgaben für das pädagogische Fachpersonal benannt, die zur Erfüllung der damit verbundenen Ziele beitragen können.

Das Berliner Bildungsprogramm hat eine klare Struktur, anhand derer sich die pädagogischen Fachkräfte gut orientieren können. Man kann sich ganz konkret auf einen bestimmten Bildungsinhalt konzentrieren und sich dazu Anregungen geben lassen. Die Ausführungen beziehen sich häufig direkt auf die pädagogische Praxis in der Tageseinrichtung, geben aber letztlich immer nur einen Überblick und Anregung. Die Umsetzung der Ideen obliegt dann doch den pädagogischen Fachkräften vor Ort.

### **BRANDENBURG**

Die Autoren der *Grundsätze der elementaren Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung im Land Brandenburg* sind Ludger Pesch und Petra Völkel. Der Text wurde mehrfach überarbeitet. Dabei wurden Anregungen der Fachöffentlichkeit, einer Arbeitsgruppe, zweier Tagungen und eines Internetforums des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport berücksichtigt. Ebenso wurden Anregungen aus dem Berliner

Bildungsprogramm aufgenommen. Die Schlussredaktion oblag dem Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg.

In den Brandenburger Grundsätzen ist nur ein Ziel explizit formuliert. Demnach sollen die Grundsätze sicherstellen, dass allen Kindern in den Tageseinrichtungen die erforderlichen und ihnen angemessenen Bildungsmöglichkeiten eröffnet werden (vgl. Brandenburg 2004b: 3). Diese Zielbestimmung lässt einerseits einen großen Spielraum für die individuellen Besonderheiten jedes Kindes und für die einrichtungsspezifische Ausgestaltung dieser Bildungsinhalte. Andererseits bleibt unklar, was genau die erforderlichen Bildungsmöglichkeiten sind und wie sich die den Kindern angemessenen Bildungsmöglichkeiten bestimmen lassen. Im Text heißt es dazu nur, dass die Grundsätze thematisch gegliederte Bildungsbereiche bestimmen, die den vorhandenen Bildungsmöglichkeiten von Kindern entsprechen. Es wird darauf hingewiesen, dass die Grundsätze elementarer Bildung als Handlungsrahmen zu verstehen sind, den es durch Engagement, Einfallsreichtum, pädagogische Kompetenz und die Fähigkeit zu situationsangemessenem Handeln mit Leben zu füllen gilt (vgl. ebd.: 3).

Die Brandenburger Grundsätze elementarer Bildung sind mit nur 27 Seiten Text sehr kompakt, wobei noch viele Passagen in Spiegelpunkten angelegt sind. Aus diesem Grund fehlt eine theoretische Auseinandersetzung mit frühkindlicher Entwicklung auf der Basis der neuesten wissenschaftlichen Erkenntnisse völlig. Lediglich an den Anfang jedes Bildungsbereiches sind einige Ausführungen gestellt, die die Bedeutung dieses Bildungsbereiches für die kindliche Entwicklung darstellen. Die pädagogischen Fachkräfte erhalten mit den Grundsätzen elementarer Bildung eine Vorgabe, auf welche Bereiche sich die Arbeit in der Tageseinrichtung beziehen soll.

Konkret sind das folgende:

- Körper, Bewegung und Gesundheit,
- Sprache, Kommunikation und Schriftkultur ,
- Musik,
- Darstellen und Gestalten,
- Mathematik und Naturwissenschaft,
- Soziales Leben.

Die Bildungsbereiche werden jedoch nicht in einen Gesamtzusammenhang eingebettet, wie es in den Rahmenplänen anderer Länder geschieht.

Nach den Darstellungen zum Grundverständnis des jeweiligen Bildungsbereiches am Anfang werden die Ebenen der Umsetzung in der Tageseinrichtung betrachtet. Hier werden nacheinander konzeptionelle Überlegungen, Hinweise zur Beobachtung und Dokumentation, Aussagen zum Selbstverständnis der pädagogischen Fachkräfte und Anregungen zur Material- und Raumausstattung aufgeführt. Jeder einzelne Bildungsbereich wird mit Praxisbeispielen und konkreten Gestaltungshinweisen abgeschlossen.

Mit den Brandenburger Grundsätzen elementarer Bildung erhalten die pädagogischen Fachkräfte eine Kurzbeschreibung ihres Arbeitsfeldes mit einigen praxisrelevanten Anregungen. Als Basis für die Ausgestaltung der pädagogischen Arbeit einer Tageseinrichtung für Kinder ist das natürlich nicht ausreichend. Deshalb wurden ab 2005 die Grundsätze elementarer Bildung durch drei Handreichungen in Form von Praxisordnern ergänzt. Diese können aufgrund ihres Umfangs jedoch nicht in diesen wissenschaftlichen Vergleich einbezogen werden.

Im Gegensatz zu den anderen Rahmenplänen haben die Autoren darauf verzichtet, die Übergänge vom Elternhaus zum Kindergarten und vom Kindergarten zur Schule, Qualitätsentwicklung und -sicherung und grundsätzliche Aussagen zum Bild vom Kind mit in die Brandenburger Grundsätze elementarer Bildung aufzunehmen.

### **BREMEN**

In der Freien Hansestadt Bremen ist der Senator für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales der Herausgeber des Rahmenplans für Bildung und Erziehung im Elementarbereich. Entwickelt wurde dieser von einer Gruppe von Autoren der Universität Bremen, des Landesverbandes evangelischer Tageseinrichtungen, der KiTa Bremen, des Jugendamtes und des entsprechenden Senats. Darüber hinaus wurden Experten aus verschiedenen Institutionen herangezogen, wie z.B. die freien Wohlfahrtsverbände, Ämter, Vereine, Elternvertretungen und Beratungsstellen.

In der Präambel werden explizit die Ziele des Rahmenplans benannt. Diese sind: die Konkretisierung des Bildungs- und Erziehungsauftrages, die Definition von Bildungsbereichen und die Beschreibung von Anforderungen, die der Bildungsarbeit zugrunde liegen. In der Umsetzung dieser drei Ziele sehen die Autoren die Vielfalt von Trägern und Konzeptionen nicht gefährdet.

Mit dem ersten Ziel wird der Fokus auf die rechtlichen und konzeptionellen Vorbedingungen der Bildungsarbeit in der Tageseinrichtung für Kinder gelegt. Die Konkretisierung des Bildungs- und Erziehungsauftrages ist auch ein Schwerpunkt des Gemeinsamen Rahmens der Länder (vgl. Kap. 2.4). Das zweite Ziel bezieht sich auf die konkrete

Bildungsarbeit mit den Kindern in der Tageseinrichtung, also die pädagogische Praxis. Die Anforderungen im dritten Ziel beziehen sich auf das Fachpersonal und ergänzen damit die beiden anderen Blickwinkel.

In der Gliederung des Rahmenplans sind diese drei Blickwinkel auf die Bildungsarbeit in Tageseinrichtungen für Kinder deutlich sichtbar. Die Konkretisierung des Bildungs- und Erziehungsauftrages wird in den Kapiteln 2 bis 4 vorgenommen. Kapitel 2 beinhaltet die Leitideen und Werte. Die pädagogischen Fachkräfte erhalten eine Übersicht über die aus Sicht der Autoren grundlegenden Werte der Arbeit in der Tageseinrichtung. Diese sind in Form einer Vorschrift formuliert, insofern in der Überschrift steht: „... die von den Fachkräften glaubhaft zu vertreten und in der pädagogischen Arbeit zu beachten sind.“ (Bremen 2004: 5) Ob diese Vorschrift überprüfbar ist, geht jedoch nicht daraus hervor.

Im Kapitel 3 werden die Ziele und Aufgaben des Elementarbereichs behandelt. Dabei gehen die Autoren gesondert auf die drei Aspekte der Betreuung, der Bildung und der Erziehung ein. Der Bremer Rahmenplan vermittelt den pädagogischen Fachkräften hier eine klare Vorstellung davon, wie diese drei Aspekte zu verstehen sind und welche Relevanz sie für die Arbeit in der Tageseinrichtung haben. Eine herausgehobene Stellung nimmt dabei die Bildung ein. Die Autoren zeichnen hier ein Bildungsverständnis, was sehr stark und ausschließlich auf die Selbsttätigkeit der Kinder abzielt. Diese Sichtweise ist zwar auch in allen anderen Rahmenplänen vorhanden, sie wird aber meist ergänzt durch gesellschaftliche Anforderungen, die z.B. in Vorbereitung auf die Schule erfüllt werden müssen. Diese Ergänzung wird im Bremer Rahmenplan nicht vorgenommen. Es ist indes ein zusätzlicher Absatz zum Verständnis von frühkindlicher Bildung als Selbstbildung vorhanden, in dem das Bildungsverständnis nochmals verstärkt wird.

Im Kapitel 4 gehen die Autoren darauf ein, unter welchen Bedingungen und auf welchen Wegen Kinder im Elementarbereich lernen. Dieses Kapitel ist in die Abschnitte ganzheitliches Lernen, forschendes Lernen, Kernkompetenzen und Lernen des Lernens unterteilt.

Die drei Kapitel, die sich mit der Konkretisierung des Bildungs- und Erziehungsauftrages befassen, nehmen zusammenfassend die Ziele, das Grundverständnis kindlicher Entwicklungsprozesse und die konkreten Wege dieser Prozesse in den Blick.

Das zweite Ziel des Bremer Rahmenplans, die Definition von Bildungsbereichen, ist Inhalt des Kapitels 5. Die Elementarpädagogik wird hier in 7 Bereiche eingeteilt. Es wird aber gleich am Anfang darauf hingewiesen, dass ganzheitliche Bildung immer mehrere Bildungsbereiche miteinander verbindet. Die Bildungsbereiche sind also nicht als isolierte Einheiten zu betrachten. Jeder einzelne Bildungsbereich wurde in zwei Abschnitte aufgeteilt. Dabei werden zuerst die Chancen der Selbstbildung durch Erfahrungen in diesem Bildungsbereich dargestellt. Danach wird aufgezeigt, wie die Tageseinrichtung Selbstbildung in dem jeweiligen Bildungsbereich unterstützen kann. Auch hier wird die Grundannahme der frühkindlichen Bildungsprozesse als Selbstbildung konsequent fortgeführt.

Einen umfangreichen Teil im Rahmenplan bildet das Kapitel über die Arbeit der Fachkräfte. In diesem Kapitel wird den Leserinnen und Lesern dargelegt, welche Möglichkeiten sich aus einer fachlich fundierten Grundhaltung im Beziehungsgeflecht zwischen Kindern und Erwachsenen ergeben können. Darüber hinaus erfährt man, in welchen weiteren Bereichen die Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für die kindlichen Bildungs- und Entwicklungsprozesse von Bedeutung sind. Beispielsweise bezieht sich das auf die Ebene des Verstehens der Kinder, also die Empathie und die geschulte Beobachtung, auf die Förderung der individuellen Identität der Kinder, aber auch auf die Raum- und Alltagsgestaltung und auf die Zusammenarbeit mit den Eltern.

Im gesamten Rahmenplan findet man vor allem Prinzipien und Ansatzpunkte, die der Elementarpädagogik zugrunde liegen, bzw. aus Sicht der Autoren liegen sollten. Die Texte sind durch Spiegelpunkte aufgelockert und auch mit kleinen Praxisbeispielen angereichert. Insgesamt kommt der Plan damit seiner Bestimmung nach, einen Rahmen für die Elementarpädagogik zu geben. Dieser muss allerdings in der Einrichtung selbst mit Inhalten gefüllt werden. Als Anregung dafür stellt der Bremer Senat den Einrichtungen das Handbuch der Bildungsarbeit im Elementarbereich mit dem Titel *Gebildete*



*Kindheit* von Johannes Merkel zur Verfügung. Dieses umfangreiche Werk vertieft nochmals den Selbstbildungsgedanken und die pädagogischen Prinzipien des Bremer Rahmenplans.

### **HAMBURG**

Auftraggeber für die Hamburger Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen ist die Behörde für Soziales, Familie, Gesundheit und Verbraucherschutz der Freien und Hansestadt Hamburg. Den Auftrag für die Entwicklung erhielt die Internationale Akademie für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie der Freien Universität Berlin und der Leitung von Christa Preissing, die auch die Rahmenpläne für Berlin und das Saarland erarbeitet hat. In weiten Teilen sind die Hamburger Bildungsempfehlungen, das Berliner Bildungsprogramm und die saarländischen Handreichungen zum Bildungsprogramm fast identisch. In den Hamburger Bildungsempfehlungen wurden einige Passagen kürzer gefasst als im Berliner Bildungsprogramm. Aufbau und Struktur sind gleich.

Auch in den Hamburger Bildungsempfehlungen sind die Ziele, die damit verfolgt werden sollen, nur kurz in der Einleitung erwähnt. Dort heißt es, dass die Bildungsempfehlungen die seit langem stattfindende Praxisentwicklung systematisch und zusammenfassend darstellen sollen. Dabei soll es eine Verbindung mit aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen geben. Die Autoren sehen die Bildungsempfehlungen als ein „Handwerkszeug, das zur systematischen Weiterentwicklung der bereits erreichten Qualität beiträgt“ (Hamburg 2008: 9).

Wegen der übereinstimmenden Strukturen und Inhalte wird hier auf die Ausführungen zum Berliner Bildungsprogramm verwiesen.

## **HESSEN**

Der Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen mit dem Titel *Bildung von Anfang an* wurde vom Sozial- und vom Kultusministerium gemeinsam in Auftrag gegeben. Die Durchführung des Projektes realisierte eine Autorengruppe unter der Leitung von Wassilios E. Fthenakis, der auch Autor des Bayerischen Bildungsplanes ist. Der Hessische Bildungs- und Erziehungsplan basiert auf dem Bayerischen Bildungsplan (vgl. Hessen 2011). Für die Erstellung des Plans wurde eine Fachkommission einberufen, die aus Vertreterinnen und Vertretern aus Politik, Wissenschaft, Praxis, Eltern, Wirtschaft, Ausbildungsstätten sowie der kommunalen und freien Träger bestand (vgl. Hessen 2008: 10).

Im Jahr 2005 wurde zuerst ein Entwurf des Hessischen Bildungs- und Erziehungsplanes vorgelegt, der an 120 Standorten, die meist aus mehreren Einrichtungen bestanden, systematisch erprobt und anschließend überarbeitet wurde. Eigenen Angaben zufolge legt Hessen als erstes Bundesland einen Bildungs- und Erziehungsplan für die gesamte Spanne von der Krippe bis zum Ende der Grundschule vor.

Im Hessischen Bildungs- und Erziehungsplan werden folgende Ziele in den Einleitungen und Vorworten der Ministerinnen und Autoren explizit formuliert:

Der Bildungs- und Erziehungsplan soll eine Grundlage zur Verfügung stellen, um jedes Kind anzunehmen, zu begleiten und zu unterstützen (vgl. ebd.: 5). Dieses Ziel bezieht sich auf die Rezeption des Bildungs- und Erziehungsplanes durch die pädagogischen Fachkräfte. Durch die Lektüre und Umsetzung der Inhalte des Plans sollen die Fachkräfte in die Lage versetzt werden, auf die individuellen Bildungs- und Erziehungsbedürfnisse jedes einzelnen Kindes einzugehen und ihm bestmögliche Entwicklungschancen zu eröffnen. Als gesellschaftliches Ziel, welches hinter der Einführung des Bildungs- und Erziehungsplans steht, ist die frühere, nachhaltigere, individuellere und intensivere Bildung der Kinder angegeben (vgl. ebd.: 6). Es wird jedoch nicht explizit formuliert, worin die Steigerung in diesen Bereichen bestehen soll und auf welcher Basis sie beruht. Weiterhin soll der Bildungs- und Erziehungsplan die Reflexion der Bildungsprozesse von Kindern (vgl. ebd.: 12) ermöglichen, in deren Folge diese Prozesse differenzierter gestaltet werden sollen. Das letzte Ziel des Bildungs- und Erziehungsplans bezieht

sich auf die Kontinuität der Bildungsprozesse der Kinder im Verlauf des Wechsels zwischen verschiedenen Bildungsinstitutionen. Es soll eine Angleichung der Moderierung von Bildungsprozessen im Kindergarten und in der Schule ermöglicht werden (ebd.: 14).

Der Hessische Bildungs- und Erziehungsplan ist in drei inhaltliche Teile und einen Anhang gegliedert. Der Schwerpunkt dabei liegt auf dem Begriff der Konsistenz. Die drei Teile befassen sich jeweils mit der Konsistenz der Grundlagen kindlicher Bildung und Erziehung, der Bildungs- und Erziehungsziele und des Bildungsverlaufes und der Bildungsorganisation. Die proklamierte Geschlossenheit bezieht sich auf die unterschiedlichen Phasen und Orte der kindlichen Bildung.

Im ersten Teil, in dem die Konsistenz in den Grundlagen behandelt wird, soll ein einheitliches Bildungsverständnis und Bild vom Kind für alle Fachkräfte des Elementar- und Primarbereiches zugrunde gelegt werden. Außerdem werden Basiskompetenzen aufgeführt, die Kinder im Laufe der Zeit erwerben müssen.

Der zweite Teil, in dem die Konsistenz der Bildungs- und Erziehungsziele behandelt wird, orientiert sich an fünf Visionen, die als zentral angesehen für die kindliche Bildung und Erziehung angesehen werden: „starke Kinder“, „kommunikationsfreudige und medienkompetente Kinder“, „kreative, fantasievolle und künstlerische Kinder“, „lernende, forschende und entdeckungsfreudige Kinder“ und „verantwortungsvoll und wertorientiert handelnde Kinder“ (vgl. ebd.: 13). Diesen Visionen werden einzelne Lernfelder zugeordnet.

Im dritten Teil, in dem die Konsistenz des Bildungsverlaufs und der Bildungsorganisation thematisiert wird, stehen bereichsübergreifende Aspekte der Bildung und Erziehung im Zentrum. Dies sind z. B. die Bewältigung von Übergängen, die Beteiligung der Kinder und die Evaluation und Qualitätsentwicklung.

Die Leserinnen des Hessischen Bildungs- und Erziehungsplans erhalten umfangreiche Informationen zu den verschiedenen Themenfeldern und Anregungen für die Umsetzung der Ziele.

### **MECKLENBURG-VORPOMMERN**

Der Rahmenplan für die zielgerichtete Vorbereitung von Kindern auf die Schule wurde im August 2004 herausgegeben. Im Juni 2005 erschien eine zweite Auflage. Toni Hansel leitete das Autorenteam, das aus Erziehungswissenschaftlern, Fachwissenschaftlern und Vertretern der pädagogischen Praxis in Kindertagesstätten und Grundschulen bestand (vgl. Mecklenburg-Vorpommern 2004: 7).

Mit dem Rahmenplan fokussiere man nach Hansel nicht nur auf die Förderung der kindlichen Fähigkeiten. Sein Schwerpunkt liege vielmehr auf der Bewältigung künftiger bildungsrelevanter Aufgaben. Er soll ein Sachkonzept sein, welches die Ziel-Inhalts-Dimension der Arbeit in der Kindertageseinrichtung umreißt (vgl. ebd.). Die Fachkräfte sollen durch den Rahmenplan nicht eng geführt werden. Er enthält Orientierungsmarken und Empfehlungen, die jede Fachkraft ergänzen und erweitern muss. Der Rahmenplan soll Anregungen geben und Standards setzen, nach denen die Förderung abgerechnet werden kann. In den beschriebenen Dimensionen soll der Rahmenplan als fachliche Orientierung bei der Umsetzung des Bildungsauftrages dienen (vgl. ebd.).

Den Autoren zufolge ist der Rahmenplan ein erster Entwurf, der durch die Rückmeldungen aus der Praxis stetig erweitert werden soll (vgl. ebd.).

Der Rahmenplan Mecklenburg-Vorpommerns wurde ausschließlich auf die Schulvorbereitung ausgerichtet. Die Zielgruppe wird dabei aber nicht auf ältere Kinder eingeschränkt. Zuerst werden folgende Bildungsziele benannt und erläutert:

- Personale Fähigkeiten
- Soziale Fähigkeiten
- Kognitive Fähigkeiten
- Körperliche und motorische Fähigkeiten
- Alltagspraktische Fähigkeiten

Anschließend werden aus den Bildungszielen die für die Kindertageseinrichtung relevanten Bildungs- und Erziehungsbereiche abgeleitet. Dann erhalten die pädagogischen Fachkräfte methodische Hinweise für die Arbeit mit dem Rahmenplan. In einem separaten Abschnitt werden die didaktischen Grundprinzipien der pädagogischen Arbeit in der Kindertageseinrichtung aufgeführt und erläutert. Der Hauptteil des Rahmenplans sind die einzelnen Bildungs- und Erziehungsbereiche. Folgende Bereiche werden unterschieden:

- Sprechen und Sprache
- Bewegungserziehung
- Gemeinschaft – Natur – Sachen
- Musik, Ästhetik und bildnerisches Gestalten
- Elementares mathematisches Denken

Diese Bereiche sind jeweils in drei Abschnitte eingeteilt, nämlich die Aufgaben, bildungs- und erziehungsbereichsspezifische Ziele und Empfehlungen zur inhaltlichen Ausgestaltung des Bildungs- und Erziehungsbereiches.

### ***NIEDERSACHSEN***

In einer Arbeitsgruppe von freien Trägern und Elternvertretern sowie des Niedersächsischen Kultusministeriums wurde ein Diskussionsentwurf des Orientierungsplans für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder entwickelt und im April 2004 an die Kindertageseinrichtungen verschickt. Die Rückmeldungen sind in die Endfassung eingeflossen, die im 2. Quartal 2005 veröffentlicht wurde. Begleitet wurde die Einführung durch weitere Maßnahmen wie Konsultations-Kitas und Fortbildungsveranstaltungen sowie Begleitstudien zur Umsetzung des Orientierungsplans.

In der einführenden Erklärung weisen die Autoren auf den empfehlenden Charakter des Orientierungsplanes hin. Er soll als empfohlene Grundlage für die einrichtungsspezifischen Konzeptionen gelten (vgl. Niedersachsen 2005: 4).

Im Orientierungsplan werden dessen Ziele folgendermaßen formuliert: Er soll eine größere Transparenz und Verbindlichkeit der Bildungsarbeit ermöglichen. Dies gilt besonders gegenüber den Eltern und Grundschulen. Darüber hinaus sollen im Orientierungsplan die fachlichen Anforderungen an die sozialpädagogische Praxis benannt werden. Eingrenzend wird erwähnt, dass sich der Orientierungsplan auf die Arbeit mit Kindern von 3 bis 6 Jahren bezieht, aber grundsätzliche Aussagen auch für jüngere Kinder gelten. Die Hortarbeit wird dabei nicht berücksichtigt (vgl. ebd.: 8).

Der Niedersächsische Orientierungsplan ist in 4 Teile gegliedert.

Den Leserinnen und Lesern werden zuerst die Grundlagen und allgemeinen Ziele verdeutlicht. Dabei werden die Ziele des Orientierungsplanes benannt. Ein weiteres Thema sind demokratische Grundwerte unserer Gesellschaft, die den Kindern in einer elementaren politischen Bildung nahe gebracht werden sollen. Kernpunkte dabei sind Toleranz, Wertschätzung und Solidarität. Es kommt auch die gemeinsame Erziehung von behinderten und nicht behinderten Kindern zur Sprache. Als dritten Schwerpunkt beinhalten die Grundlagen das zugrundeliegende Bildungsverständnis des Orientierungsplanes.

Der zweite Teil befasst sich mit den Bildungszielen in Lernbereichen und Erfahrungsfeldern. Folgende Ziele werden benannt:

1. Emotionale Entwicklung und soziales Lernen
2. Entwicklung kognitiver Fähigkeiten und der Freude am Lernen
3. Körper – Bewegung – Gesundheit
4. Sprache und Sprechen
5. Lebenspraktische Kompetenzen
6. Mathematisches Grundverständnis
7. Ästhetische Bildung
8. Natur und Lebenswelt
9. Ethische und religiöse Fragen, Grunderfahrungen menschlicher Existenz

Jeder Bildungszielbereich wird mit einer Textpassage über Erkenntnisse zu kindlicher Entwicklung in dem jeweiligen Bereich eröffnet. Darin erhalten die pädagogischen Fachkräfte Informationen über die Bedeutung der unterschiedlichen Felder der pädagogischen Arbeit in der Kindertageseinrichtung, die mit Zielen verknüpft werden. Jeder Bereich wird mit anregenden Fragen zur Reflexion und Bildungsbegleitung abgeschlossen.

Der dritte Teil des Orientierungsplanes befasst sich mit drei Aspekten der Arbeit in der Kindertageseinrichtung, nämlich mit fachlichen Methoden und den Aufgaben für die Fachkräfte, der Erziehungspartnerschaft mit den Eltern und der Zusammenarbeit der Kindertageseinrichtung mit der Grundschule. Die Leserinnen und Leser erhalten beispielsweise Informationen über Gruppenprozesse, das kindliche Spiel, Raumgestaltung und Beobachtungs- und Dokumentationsformen für kindliche Bildungsprozesse. Bezüglich der Zusammenarbeit mit Eltern und Grundschule bietet der Orientierungsplan den Fachkräften jeweils grundlegende Anregungen, aber auch Praxisbeispiele und Ideen für die Umsetzung.

Der vierte Teil des Orientierungsplanes widmet sich der Qualitätsentwicklung und -sicherung. Darin werden die Zielsetzungen umrissen und erläutert. Ein besonderes Augenmerk wird auf die Instrumente der Beobachtung und Dokumentation kindlicher Entwicklung gelegt.

### ***NORDRHEIN-WESTFALEN***

Die Bildungsvereinbarung zwischen den Spitzenverbänden der freien Wohlfahrtspflege, den kommunalen Trägerverbänden, kirchlichen Trägern und dem Ministerium für Schule, Jugend und Kinder ist 2003 in Kraft getreten. Begleitend wurde ein trägerübergreifendes Projekt mit dem Titel „Professionalisierung frühkindlicher Bildung“ durchgeführt, welches 2005 abgeschlossen wurde.

In der Vereinbarung zwischen dem zuständigen Ministerium und den Trägern der Jugendhilfe werden grundsätzliche Rahmenpunkte der elementarpädagogischen Bildungsarbeit festgehalten. Sie hat daher auch nicht den Charakter eines Rahmen- oder

Bildungsplanes. Die entsprechenden Grundsätze werden benannt, aber nicht weiter ausgeführt oder erläutert.

Die nordrhein-westfälische Bildungsvereinbarung hat zum Ziel, die Bildungsprozesse in Kindertageseinrichtungen zu stärken und weiterzuentwickeln. Die darin enthaltenen Ausführungen werden als trägerübergreifende Grundsätze für die Stärkung des Bildungsauftrages in Kindertageseinrichtungen verstanden. Die Bildungsvereinbarung bezieht sich auf die Arbeit mit Kindern im Alter von 3 bis 6 Jahren (vgl. Nordrhein-Westfalen 2003: 5 f.).

Zuerst werden folgende Bildungsziele benannt:

- Begleitung, Förderung und Herausforderung der Kinder in ihren vielfältigen Entwicklungsbereichen
- Entwicklung von Selbstbewusstsein, Eigenständigkeit und Identität
- Unterstützung in der Persönlichkeitsentwicklung
- Vielseitiges Ausschöpfen der Entwicklungspotenziale
- Erfahren der schöpferischen Verarbeitungsmöglichkeiten

Als Ergebnis dieser Bildungswege werden eine Vorbereitung auf künftige Lebens- und Lernaufgaben und eine größere Chancengleichheit genannt (vgl. ebd.: 6).

Im Anschluss an die Bildungsziele werden verschiedene Aspekte der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen kurz angerissen, nämlich:

- Das Bildungskonzept
- Die Bildungsbereiche
- Die beobachtende Wahrnehmung
- Die Gestaltung des Übergangs in die Grundschule
- Die Mitwirkung der Eltern oder anderer Erziehungsberechtigter
- Die Evaluation



Die Vereinbarung wird durch eine 14-seitige Handreichung zur Entwicklung träger- oder einrichtungsspezifischer Bildungskonzepte ergänzt. Darin sind beispielhaft die vier Bildungsbereiche

- Bewegung
- Spielen, Gestalten und Medien
- Sprache
- Natur und kulturelle Umwelten

dargestellt. Sie sollen als Denkanstöße zu einer kontinuierlichen Weiterentwicklung der Elementarpädagogik verstanden werden (vgl. ebd.: 12).

Die Bildungsbereiche werden jeweils nach folgender Gliederung dargestellt:

1. Differenzierung von Wahrnehmungserfahrung
  - Über die Körpersinne
  - Über die Fernsinne
  - Über die Gefühle
2. Innere Verarbeitung
  - Durch Eigenkonstruktion
  - Durch Fantasie
  - Durch sprachliches Denken
  - Durch naturwissenschaftlich-logisches Denken
3. Soziale Beziehungen und Beziehungen zur sachlichen Umwelt
4. Umgang mit Komplexität und Lernen in Sinnzusammenhängen
5. Forschendes Lernen

### **RHEINLAND-PFALZ**

Die Arbeitsgruppe für die Entwicklung der Bildungs- und Erziehungsempfehlungen bestand aus Mitgliedern von Trägerverbänden, Kirchen, Eltern, kommunalen Spitzenverbänden und dem Ministerium. Sie legte im August 2002 einen Anhörungsentwurf vor. Mittels Rückmeldebogen konnten die Kindertageseinrichtungen ihre Anregungen und Wünsche einbringen. Die endgültige Fassung liegt seit August 2004 vor. Sie beinhaltet eine Selbstverpflichtung aller an der Entwicklung Beteiligten zur Unterstützung der Umsetzung der Bildungs- und Erziehungsempfehlungen.

Die Umsetzung wurde durch eine Studie der Universität Trier mittels Fragebögen begleitet. Außerdem wurden Konsultations-Tagesstätten eingerichtet und es wurde ein Fortbildungscurriculum für Fachkräfte entwickelt.

Als Ziele der rheinland-pfälzischen Bildungs- und Erziehungsempfehlungen werden genannt:

- Die Aktualisierung und Konkretisierung des Bildungsbegriffs und der Bildungsbereiche der Kindertageseinrichtungen
- Die verbindliche Gestaltung der Umsetzung (Rheinland-Pfalz 2004: 6)
- Die Erhöhung der Transparenz der pädagogischen Arbeit (ebd.: 12)

Die Bildungs- und Erziehungsempfehlungen verfolgen den Zweck, Grundlage für die träger- und einrichtungsspezifische Umsetzung des Bildungs- und Erziehungsauftrages zu sein. Den Kindertageseinrichtungen sollen sie eine Orientierung sein, der Verantwortung gegenüber der nächsten Generation gerecht zu werden (vgl. ebd.: 6). Darüber hinaus verfolgen sie den Zweck, Eltern und andere Interessierte ausführlich über die pädagogische Arbeit zu informieren, und sie verstehen sich als Bestandteil der Ausbildung von Erzieherinnen (vgl. ebd.: 12).

Die rheinland-pfälzischen Bildungs- und Erziehungsempfehlungen sind thematisch in 12 Teile gegliedert, die sich mit verschiedenen Aspekten der Arbeit in Kindertageseinrichtungen befassen. Die gewählte Form ist eine Mischung aus Textpassagen und Teilen mit Aufzählungen.

Im ersten Kapitel wird das Bildungs- und Erziehungsverständnis in Kindertagesstätten behandelt. Darin werden Themen angeschnitten, wie das Bild vom Kind, Bildungs- und Erziehungsziele und gesellschaftliche und individuelle Dimensionen von Bildung und Erziehung.

Das zweite Kapitel beinhaltet die Querschnittsthemen: Bedeutung von Resilienz, lernmethodische Kompetenz und geschlechtssensible Pädagogik.

Das dritte Kapitel ist den Bildungs- und Erziehungsbereichen gewidmet. Dabei „handelt es sich um wesentliche Lernfelder, die dem Kind eine Orientierung in unserer Welt ermöglichen“ (ebd.: 20). Es werden mit elf Feldern relativ viele Bereiche aufgeführt. Diese werden aber nur kurz dargestellt. Jeder Bereich beginnt mit einigen Sätzen, die den Gegenstand grob umreißen. Darauf folgend schließt sich ein Absatz an, der aufzählt, welche Möglichkeiten den Kindern in der Kindertageseinrichtung in dem jeweiligen Bereich gegeben werden sollen. Abschließend wird formuliert, welches Ziel mit der pädagogischen Arbeit in dem jeweiligen Bereich verfolgt wird.

Kapitel vier beinhaltet Ausführungen zu Krippenkindern und Kindern im Schulalter. Darin werden die Besonderheiten dieser beiden Zielgruppen in der pädagogischen Arbeit dargestellt. Die Verfasser der Bildungs- und Erziehungsempfehlungen folgen damit der Vorstellung, dass die Kindertagesbetreuung in unterschiedliche Anforderungen an die Arbeit mit Kindern unter 3 Jahren, von 3 bis 6 Jahren und Schulkinder stellt.

Im fünften Kapitel ist die Teilhabe an Bildungsprozessen das Thema. Darin wird dargestellt, welche Benachteiligungen Kinder unterschiedlicher Gruppen haben können und wie die Kindertageseinrichtung diesen begegnen kann.

Im Kapitel 6 wird die Kindertageseinrichtung selbst als Lern- und Erziehungsfeld betrachtet, indem methodische Aspekte thematisiert werden. Es soll auf traditionelle Formen der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen aufgebaut werden und zu einer Weiterentwicklung der Konzeption angeregt werden. Aspekte in diesem Kapitel sind die Raumgestaltung, Gruppenstrukturen und die Gestaltung des Tagesablaufs. Die Kapitel 7 und 8 befassen sich mit der Beobachtung und Dokumentation von Bildungs- und Lernprozessen in der Kindertageseinrichtung. Dabei werden Ziele definiert und verschiedene Methoden für diesen Bereich erwähnt.

Das Kapitel 9 stellt die Anforderungen an die pädagogischen Fachkräfte in der Kindertageseinrichtung dar. Themen dabei sind:

- Die berufliche Qualifikation der pädagogischen Fachkräfte
- Die Aufgaben der Leitung
- Die Zusammenarbeit der pädagogischen Fachkräfte

In den Kapiteln 10, 11 und 12 der Bildungs- und Erziehungsempfehlungen stehen die Themen Kooperation und Vernetzung im Zentrum. Zuerst wird die Erziehungspartnerschaft mit den Eltern näher betrachtet. Es werden verschiedene Formen dargestellt und Anregungen für die pädagogische Praxis gegeben.

Die Vernetzung im Gemeinwesen wird als Nächstes thematisiert. Dabei werden Kooperationen mit anderen Bildungseinrichtungen, mit anderen Institutionen des Gemeinwesens und mit Jugendhilfeinstitutionen angesprochen. Als letzter Schwerpunkt wird die Kooperation mit der Grundschule ausführlich erläutert. Themen sind die Ziele, die Voraussetzungen, die Grundlagen und die Formen der Kooperation zwischen Kindertageseinrichtung und Schule.

Die rheinland-pfälzischen Bildungs- und Erziehungsempfehlungen bieten den Leserinnen und Lesern sehr vielfältige und zum Teil auch detailreiche Einblicke in und Anregungen für die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Sie sind dabei so aufgebaut, dass die pädagogischen Fachkräfte zu jedem Themenbereich einige wichtige Informationen erhalten. Wenn sie vertieft in die Thematik einsteigen wollen, z.B. für die Weiterentwicklung der Einrichtungskonzeption, ist aber weiterführende Literatur notwendig.

#### **SAARLAND**

Im Saarland wurde der Titel Bildungsprogramm für saarländische Kindergärten gewählt. Das Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft ist Herausgeber dieses Programms. In der Präambel wird ausgeführt, dass aufgrund positiver Erfahrungen mit der Internationalen Akademie für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie der Freien Universität Berlin (INA) diese beauftragt wurde, ein Bildungsprogramm für saarländische Kindergärten zu entwickeln (vgl. Saarland 2006: 6). Dabei wurde ein

besonderer Weg im Vergleich zu den beiden anderen Rahmenplänen, die diese Akademie entwickelte, gewählt. Es wurden zwei Teile veröffentlicht:

1. „Das Bildungsprogramm enthält kurze programmatische Aussagen zu den Grundpfeilern des Bildungsverständnisses, den Zielen der Bildungsarbeit in Kindergärten, den Bildungsinhalten, den Aufgaben der Erzieherinnen und der Kooperation mit den Grundschulen.
2. Die Handreichungen für die Praxis zum Bildungsprogramm geben ausführliche Erläuterungen und Begründungen sowie praktische Hinweise für die Umsetzung des Programms.“ (ebd.: 6)

An der Entwicklung waren über das Ministerium und die INA hinaus die Mitglieder eines Fachbeirates beteiligt, der aus kommunalen und freien Trägerverbänden, Eltern, Landesjugendamt und Fachreferaten für Tageseinrichtungen für Kinder und Grundschulen bestand (vgl. ebd.: 6).

Das Bildungsprogramm für Saarländischen Kindergärten ist gedacht als ein „Handwerkszeug, das zur systematischen Weiterentwicklung der bereits erreichten Qualität beiträgt“ (Internationale Akademie, INA 2007: 11). Dabei soll es eine klare Orientierung für Kindertageseinrichtungen und Träger geben, aber auch ausreichend Spielraum lassen, um die Gegebenheiten vor Ort zu berücksichtigen (vgl. ebd.: 8). Das Bildungsprogramm in Verbindung mit den Handreichungen erhebt den Anspruch, die aktuellen Erkenntnisse aus der Wissenschaft „in klar strukturierte Bildungsbereiche mit konkret formulierten Zielen und praktischen Aufgaben“ zu übersetzen (ebd.: 8).

Wie diese Ziele umgesetzt werden sollen, wird hier nicht weiter ausgeführt. Es wird stattdessen auf die Ausführungen zum Berliner Bildungsprogramm verwiesen.

### **SACHSEN**

Der Herausgeber des Sächsischen Bildungsplanes ist das Sächsische Staatsministerium für Soziales. In Begleitung eines Beirats, der aus verschiedenen Fachleuten bestand, wurde er vom Institut für Sozialpädagogik, Sozialarbeit und Wohlfahrtswissenschaften der Technischen Universität Dresden entwickelt (vgl. Sachsen 2006: 2).

Über das Selbstverständnis des Sächsischen Bildungsplanes wird Folgendes ausgesagt: Der Bildungsplan dient dazu, eine Vorstellung von dem sich selbst bildenden Kind in der Gemeinschaft zu entwerfen. Dabei versteht er sich als ein „Kompass für die Weiterentwicklung der pädagogischen Kompetenz“ (ebd.: 3). Die Formulierungen geben hier sehr vorsichtig ein Bildungsverständnis vor, welches sich am Modell der Selbstbildung orientiert. Die Metapher des Kompasses soll eine Richtung für die Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit anzeigen. Sie beinhaltet aber zugleich die Freiheit für die Einrichtungen, einen eigenen Weg in diese Richtung zu gehen. Dies wird auch deutlich, wenn an späterer Stelle ausgeführt wird, dass die Vielfalt der pädagogischen Ansätze und Konzeptionen nicht einengen, sondern Ergänzungen und Aktualisierungen angeregt werden sollen. Weiter heißt es, dass der Bildungsplan eine Orientierungshilfe und Aufforderung zum Nachdenken sei. Durch ihn soll die Eigenständigkeit der elementarpädagogischen Arbeit herausgestellt werden (vgl. ebd.: 12).

Der Sächsische Bildungsplan besteht aus drei Teilen:

1. Grundlagen
2. Bildungsbereiche
3. Kontexte

Im ersten Abschnitt können sich die pädagogischen Fachkräfte über ein neues Bildungsverständnis und Bild vom Kind informieren. Darin werden weiterhin Spiel und Lernen als kindliche Aneignungstätigkeiten dargestellt und das professionelle Handeln pädagogischer Fachkräfte thematisiert.

Im zweiten Abschnitt werden sechs Bildungsbereiche behandelt, die jeweils eine abgeschlossene Einheit bilden sollen, aber trotzdem miteinander in Verbindung stehen.

- a. Somatische Bildung
- b. Soziale Bildung
- c. Kommunikative Bildung
- d. Ästhetische Bildung
- e. Naturwissenschaftliche Bildung

## f. Mathematische Bildung

Jeder der sechs Bildungsbereiche ist in vier Teile gegliedert: eine fachliche Einführung, ein Leitbegriff, Inhalte des Bereichs und Anregungen zum Weiterdenken. Jeder dieser vier Teile schließt mit Beobachtungs- und Analysefragen, die den pädagogischen Fachkräften Anregungen geben sollen. Die Nutzer des Bildungsplanes können sich demnach gezielt bestimmte Informationen zu einem Bildungsbereich heraussuchen oder den Plan als Ganzes lesen, um sich in ihrer pädagogischen Arbeit Anregungen zu holen.

Der dritte Abschnitt des Sächsischen Bildungsplanes beinhaltet Querschnittsthemen wie Raumgestaltung, Beobachtung und Dokumentation, Vernetzung in das Gemeinwesen, Zusammenarbeit mit Eltern und Kooperation mit der Grundschule (vgl. ebd.: 10 f.). Das übergeordnete Ziel des gesamten dritten Abschnittes ist die Gestaltung günstiger Lernumgebungen für die betreuten Kinder.

Der Sächsische Bildungsplan verfolgt das Konzept, dass er sich nicht als verbindliche Vorgabe für die Gestaltung des pädagogischen Alltags in den Kindertageseinrichtungen versteht, sondern Denkanregungen für die pädagogischen Fachkräfte zur Verfügung stellen will, anhand derer sie ihre fachlichen Kompetenzen weiterentwickeln können. Die Trennung in geschlossene Bildungsbereiche widerspricht dabei dem Prinzip der ganzheitlichen Bildung und Erziehung. Allerdings ist es auch möglich, die Bildungsbereiche sinnvoll zu einem ganzheitlichen Bildungsverständnis zu verknüpfen.

### **SACHSEN-ANHALT**

Auftraggeber für die Erstellung und Herausgeber des Bildungsprogramms für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt ist das Ministerium für Gesundheit und Soziales des Landes Sachsen-Anhalt. Erarbeitet wurde das Programm von der Projektgruppe *bildung: elementar* der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Institut für Pädagogik.

Die Autoren geben an, dass schon in der frühen Phase in Bildungswerkstätten, einer Expertinnen-Gruppe und im wissenschaftlichen Beirat intensiv über die fachlichen Inhalte des Bildungsprogramms diskutiert wurde (vgl. Sachsen-Anhalt 2004: 5).

Als Ziel des Bildungsprogramms wird formuliert, dass es Fachkräften und Trägern von Kindertageseinrichtungen vielfältige Informationen und Anregungen geben soll, um neue Bildungsideen umsetzen zu können. Dabei ist „die Erziehungspartnerschaft mit den Eltern von herausragender Bedeutung und nimmt im Bildungsprogramm einen hohen Stellenwert ein“ (ebd.: 2).

Folgendes Zitat gibt weitere Informationen zum Selbstverständnis des Bildungsprogramms: „Das vorliegende Programm ist daher ein Orientierungsrahmen für professionelle Erzieherinnen. Er ist kein Bildungsplan (der abzuarbeiten wäre), sondern ein Programm, zu dessen Verwirklichung viele kompetente Partner auf allen Ebenen des Systems Kindertageserziehung beitragen müssen. Dies muss notwendigerweise als langfristiger Qualifizierungsprozess angelegt werden.“ (ebd.: 5)

Das Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt ist in drei Teile gegliedert:

1. Voraussetzungen
2. Pädagogische Professionalität – fachliche Grundorientierungen – Bildungsbereiche
3. Kindertageseinrichtungen im Bildungssystem

Als Voraussetzungen im ersten Teil werden spezifische Aspekte der Kindertageseinrichtungen thematisiert. Dazu gehören das Selbstverständnis und der gesetzliche Bildungsauftrag, die besonderen Voraussetzungen in Sachsen-Anhalt unter anderem mit der Berücksichtigung der DDR-Vergangenheit und die Verankerung der elementarpädagogischen Bildung im Kinder- und Jugendhilferecht.

Im zweiten Teil des Bildungsprogramms werden zuerst allgemeine Kennzeichen professionellen Handelns beschrieben. Danach werden fachliche Grundorientierungen benannt und diskutiert. Dazu gehören z.B.: das Bildungsverständnis, Fördermöglichkeiten



und -ziele, Partizipation der Kinder und Diversität und Integration. Der größte Abschnitt im zweiten Teil sind die Bildungsbereiche. Folgende Bereiche werden benannt:

1. Körper, Bewegung und Gesundheit
2. Kommunikation, Sprache(n) und Schriftkultur
3. (Inter)kulturelle und soziale Grunderfahrungen
4. Ästhetik und Kreativität
5. Mathematische Grunderfahrungen
6. Welterkundung und naturwissenschaftliche Grunderfahrungen

„Jeder Bildungsbereich enthält eine fachliche Einführung, Vorschläge für Erfahrungen, die jedes Kind in diesem Bereich machen sollte, sowie Leitfragen für die Beobachtung und Anforderungen an das erzieherische Handeln in diesem Bereich.“ (ebd.: 8)

Der dritte Teil des Bildungsprogramms befasst sich mit der Gestaltung der Übergänge, insbesondere zur Grundschule, der Erziehungspartnerschaft mit den Eltern und der Qualitätsentwicklung.

Der konzeptionelle Aufbau des Bildungsprogramms für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt ist so gewählt, dass es den pädagogischen Fachkräften eine Orientierung für das professionelle Handeln im pädagogischen Alltag bieten soll. Die Fachkräfte können dabei die für sie relevanten Aspekte einzeln betrachten oder das Bildungsprogramm als Ganzes durcharbeiten.

### **SCHLESWIG-HOLSTEIN**

Die Leitlinien zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen des Landes Schleswig-Holstein wurden vom Ministerium für Bildung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein in Auftrag gegeben. Als Autoren werden Raingard Knauer von der Fachhochschule Kiel, Fachbereich Soziale Arbeit und Gesundheit, und Rüdiger Hansen vom Institut für Partizipation und Bildung genannt. Die Entwicklung der Leitlinien erfolgte in Zusammenarbeit mit den kommunalen und freien Trägern für Kindertageseinrichtungen (vgl. Schleswig-Holstein 2009: 4).

Ziel der Leitlinien ist die Unterstützung der pädagogischen Fachkräfte bei ihrer Arbeit mit den Kindern. Sie sollen praktische Hilfestellung geben, um die in den Leitlinien formulierten Ziele zu erreichen. Darüber hinaus verstehen sie sich als einen „Ausdruck des eigenen professionellen Selbstverständnisses und Selbstbewusstseins. Sie bestimmen fachliche Positionen, markieren aber genauso den Anspruch, den die frühkindliche Bildung und diejenigen, die sie Tag für Tag fördern, gegenüber Eltern und Schulen, aber auch gegenüber Gesellschaft und Politik insgesamt erheben.“ (ebd.: 4)

Mit diesem Anspruch fokussieren die Autoren der Leitlinien nicht nur auf die Bildungsprozesse der Kinder in der Kindertageseinrichtung, sondern auch auf berufspolitische und gesellschaftliche Dimensionen. Darin drückt sich eine Wertschätzung gegenüber der elementarpädagogischen Arbeit aus, die in diesem Zusammenhang nicht immer so deutlich ausgesprochen wird.

Der Aufbau der Leitlinien ähnelt dem der meisten anderen Rahmenpläne, indem zuerst die Grundlagen der Elementarpädagogik, dann die Bildungsbereiche und am Schluss die Kooperationen bearbeitet werden. Im Detail haben die Leitlinien 5 Teile:

1. Bildung in Kindertageseinrichtungen – Grundlagen
2. Querschnittsdimensionen von Bildung in Kindertageseinrichtungen
3. Bildungsbereiche
4. Didaktisch-methodische Bausteine zur Begleitung von Bildungsprozessen
5. Bildungsbegleitung in Kooperation

Die Sichtweise der pädagogischen Fachkräfte auf die Bildungsprozesse der Kinder ist Voraussetzung für die Begleitung der kindlichen Bildungsprozesse. So sehen es die Autoren der Leitlinien. Deshalb werden im ersten Teil Grundlagen wie z.B. das Bildungsverständnis, die Bedeutung von Bindung, die Ziele von Bildungsbegleitung oder das Verhältnis von Bildung und Erziehung beschrieben (vgl. ebd.: 5).

Im zweiten Teil stehen die individuellen Bildungsprozesse der Kinder im Mittelpunkt. Die pädagogischen Fachkräfte sollen durch die Auseinandersetzung mit verschiedenen Themenbereichen in die Lage versetzt werden, Differenzen wahrzunehmen und zu be-

rücksichtigen. Diese Differenzen beziehen sich beispielsweise auf die Generationen, die Kulturen, die Geschlechter und die sozialen Lebenslagen (vgl. ebd.: 16).

Der dritte Teil befasst sich mit den Bildungsbereichen in den Leitlinien. Diese sind:

- Musisch-ästhetische Bildung und Medien – oder: sich und die Welt mit allen Sinnen wahrnehmen
- Körper, Gesundheit und Bewegung – oder: mit sich und der Welt in Kontakt treten
- Sprache(n), Zeichen/Schrift und Kommunikation – oder: mit Anderen sprechen und denken
- Mathematik, Naturwissenschaft und Technik – oder: die Welt und ihre Regeln erforschen
- Kultur, Gesellschaft und Politik – oder: die Gemeinschaft mitgestalten
- Ethik, Religion und Philosophie – oder: Fragen nach dem Sinn stellen.

Es wird darauf hingewiesen, dass kindliche Bildungsprozesse immer in mehreren dieser Bildungsbereiche gleichzeitig stattfinden. Sie sollen nicht nacheinander abgearbeitet werden, sondern den pädagogischen Fachkräften zur Beobachtung und Reflexion dienen (vgl. ebd.: 24).

Im vierten Teil der Leitlinien werden die Planung und die Reflexion des pädagogischen Handelns thematisiert. Die pädagogischen Fachkräfte können sich in diesem Teil damit auseinandersetzen, welche Aspekte berücksichtigt werden müssen, wenn Bildungsprozesse professionell begleitet werden. Folgende Punkte werden bearbeitet:

- Erkunden und verstehen: Was beschäftigt das einzelne Kind? Was beschäftigt die Gruppe?
- Planen: Für welche Themen und Ziele entscheiden wir uns? Was wollen wir tun? Wie wollen wir vorgehen?
- Handeln: Wie setzen wir die Planung um? Reflektieren (und evaluieren): Was ist geschehen? Was kann künftig geschehen?
- Der gesamte Prozess wird begleitet durch Beobachtung und Dokumentation. (ebd.: 45)

Im fünften Abschnitt werden die verschiedenen Kooperationsebenen einer Kindertageseinrichtung behandelt. Konkret sind dies:

- Mütter und Väter
- Lehrkräfte
- Fachkräfte der Jugendhilfe
- Andere Menschen, die sich haupt- oder ehrenamtlich im Gemeinwesen engagieren

Die pädagogischen Fachkräfte sollen in die Lage versetzt werden, sich mit den eigenen Interessen und den Interessen der anderen Kooperationspartner bewusst auseinanderzusetzen. Sie sollen sich als Teil einer regionalen Bildungslandschaft verstehen und sich Partnerschaften suchen und diese intensivieren (vgl. ebd.: 55).

### **THÜRINGEN**

Der Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre wurde von einem Konsortium aus verschiedenen Mitarbeitern unter Leitung von Prof. Dr. Ada Sasse von der Universität Erfurt entwickelt. Dabei wurde mit einem Fachbeirat zusammengearbeitet. Der Herausgeber des Bildungsplanes ist das Thüringer Kultusministerium.

Es werden im Thüringer Bildungsplan nur wenige Ziele direkt benannt. Im Vorwort des zuständigen Ministers wird der Bildungsplan als ein „wahres Füllhorn an Anregungen und Hinweisen, wie Erziehung und Bildung erfolgreich gestaltet werden können“, bezeichnet (Thüringen 2008b: 9). Der Plan soll den pädagogischen Fachkräften Anregungen bieten, was umgekehrt bedeutet, dass er nicht den Charakter einer Vorschrift hat. Besonders hervorgehoben wird, dass im Bildungsplan das Kind in das Zentrum der Aufmerksamkeit gestellt werden soll (vgl. ebd.: 10). Damit erfolgt eine Distanzierung von Bildungskonzepten, die sich vor allem auf die gesellschaftlichen Anforderungen an die Kinder beziehen.

Die Besonderheit, dass der Thüringer Bildungsplan, ebenso wie der hessische, sich auf die Altersspanne von 0 bis 10 Jahren bezieht, wird in der Einleitung als eine Möglichkeit dargestellt, die Grenzen einzelner Institutionen und bestimmter pädagogischer Ansätze

zu überwinden (vgl. ebd.: 11). Mit dieser Erweiterung wird die Eigenständigkeit des elementarpädagogischen Bildungsverständnisses zugunsten eines konsistenten Verständnisses über die gesamte Kindheit hinweg aufgegeben.

Der Thüringer Bildungsplan ist in drei Teile gegliedert:

1. Erziehungswissenschaftliche Grundlagen
2. Bildungsbereiche
3. Qualitätsmanagement in pädagogischen Kontexten

Zu den erziehungswissenschaftlichen Grundlagen zählen das Bildungsverständnis, individuelle Unterschiede und soziale Vielfalt, Bildungskulturen, Gestaltung von Übergängen und Erziehungspartnerschaft mit Eltern. In diesem Teil werden die wichtigsten Erkenntnisse zu den einzelnen Aspekten dargestellt und auf kindliche Bildungsprozesse bezogen.

Im zweiten Teil werden sieben Bildungsbereiche bearbeitet. Es sind:

1. Sprachliche und schriftsprachliche Bildung
2. Motorische und gesundheitliche Bildung
3. Naturwissenschaftliche und technische Bildung
4. Mathematische Bildung
5. Musikalische Bildung
6. Künstlerisch gestaltende Bildung
7. Soziokulturelle, moralische und religiöse Bildung.

Entsprechend der Ausrichtung des Thüringer Bildungsplanes für Kinder im Alter von 0 bis 10 Jahren werden die Bildungsbereiche in basale, elementare und primäre Bildungsprozesse geteilt. In der Einleitung werden diese folgendermaßen unterschieden: *Basale Bildungsprozesse* haben einen informellen und nonformalen Charakter, sind in Beziehungen eingebettet, zeichnen sich durch selbsttätige, aktive Auseinandersetzung des Kindes mit der Welt aus und finden vornehmlich in spielerischen Situationen statt.

*Elementare Bildungsprozesse* finden statt, wenn Kinder spielen, lernen und arbeiten. Dabei entsteht ein zunehmender Bezug auf abstrakte und komplexe Phänomene. Die Kinder entwickeln subjektive Theorien über die Beschaffenheit der Welt.

*Primäre Bildungsprozesse* haben einen stärker formalen Charakter. Die Kinder erlernen beispielsweise das Lesen, Schreiben und Rechnen. Dies findet auf der Grundlage normativer Bildungsprozesse statt, das heißt, dass die Ergebnisse derartiger Bildungsprozesse an einer Norm gemessen werden (vgl. ebd.: 19).

Im Thüringer Bildungsplan wird Wert darauf gelegt, dass diese drei Formen von Bildungsprozessen nicht mit bestimmten festgelegten Altersspannen verknüpft werden, um der Individualität kindlicher Entwicklung und der Heterogenität der Kindergruppe gerecht zu werden (vgl. ebd.: 19 f.).

Im dritten Teil des Thüringer Bildungsplans werden Möglichkeiten ausgezeigt, wie die Qualität in einer Institution kindlicher Bildung sichergestellt werden kann. Dabei wird zunächst der Qualitätsbegriff erläutert, um dann mögliche Felder des Qualitätsmanagements zu betrachten. Weitere Schwerpunkte des dritten Teils sind die Konzeptionsentwicklung und die Evaluationsmöglichkeiten (vgl. ebd.: 158 ff.).

Das Konzept des Thüringer Bildungsplans, die Bildungsprozesse in der gesamten Altersspanne der Kindheit von 0 bis 10 Jahren zusammenzufassen, wird umgesetzt, indem einerseits die Kontinuität der kindlichen Bildungsprozesse betont wird. Andererseits werden die unterschiedlichen kindlichen Entwicklungsstufen berücksichtigt, indem eine Einteilung in basale, elementare und primäre Bildungsprozesse vorgenommen wird.

### **Zusammenfassung**

Die Übersicht über die Konzepte, die in den Rahmenplänen der Bundesländer zum Tragen kommen, zeigt, dass trotz unterschiedlichster Herangehensweisen in allen Plänen die Einteilung der Bildungsprozesse in Bildungsbereiche vorgenommen wird. Diese orientieren sich meist an den Vorschlägen des Gemeinsamen Rahmens der Länder (vgl. Kap. 2.4). Die Einteilung in Bildungsbereiche folgt dem Modell der Schule, wo Unterrichtsfächer die Bildungsprozesse strukturieren. Diese Bildungsvorstellung, in der es

eine Trennung in und eine separate Betrachtung und Gestaltung einzelner Bildungsbereiche gibt, scheint in einem sehr großen gesellschaftlichen Konsens zu stehen.

Auch in der Gesamtstruktur ähneln sich die Rahmenpläne der Länder in der Systematik, zuerst Grundlagen der Elementarpädagogik darzustellen, dann Bildungsbereiche einzeln zu behandeln und abschließend Querschnittsthemen der Elementarpädagogik aufzuzeigen.

## **4 DIE GRUNDLAGEN DER BINDUNGSTHEORIE**

Im Bereich der Elementarpädagogik arbeiten die professionellen Fachkräfte vor allem mit Kindern im Alter zwischen 2 und 6 Jahren. In diesem Alter haben die Kinder das Bedürfnis, sich emotional stark an Erwachsene zu binden, in den meisten Fällen an die Eltern. Für Kinder gilt, dass sie Beziehungen zu anderen Menschen für ihre Entwicklung brauchen. Vor allem sind dies sehr enge emotionale Beziehungen zu ihren erwachsenen Bezugspersonen. Beginnend in der Mitte des 20. Jahrhunderts entwickelte sich in der Psychologie eine Forschungs- und Theorierichtung, die sich mit diesen engen Bindungen befasste und befasst. In den folgenden Kapiteln werden verschiedene Aspekte dieser Bindungstheorie dargestellt. Die Einordnung im Kapitel 4.1 verdeutlicht, unter welchen wissenschaftlichen Vorbedingungen die Bindungstheorie entstand. Zentrale Aspekte, auf die die Bindungstheorie aufgebaut ist, werden im Kapitel 4.2 beschrieben. Die darauf folgenden Kapitel befassen sich mit dem Begriff der Bindung aus wissenschaftlicher Sicht, mit der Genese von Bindungen und mit der Qualität von Bindungen.

### **4.1 ENTSTEHUNG DER BINDUNGSTHEORIE**

Die Bindungstheorie und ihre Weiterentwicklung wurden in vielen Beiträgen hinlänglich beschrieben und eingeordnet (u.a. Grossmann und Grossmann 2003 und Spangler 2009). In dieser Arbeit soll nur ein kurzer Abriss der Ansätze der Bindungstheorie gegeben und ihre Entstehung skizziert werden.

Der Beginn der Forschung über Bindung ist vor allem mit den beiden Namen John Bowlby und Mary Ainsworth verwurzelt. Klaus Grossmann und Karin Grossmann, die in Deutschland zu den bekanntesten Bindungsforschern zählen, bezeichnen Bowlby als den Vater und Ainsworth als die Mutter der Bindungstheorie. Bowlby entwickelte ihnen zufolge die theoretischen Grundlagen und Ainsworth machte die Bindungstheorie der empirischen Forschung zugänglich (vgl. Grossmann und Grossmann 2003: 13 ff.).



Bowlby beschreibt, dass sein Forschungsinteresse dem besonderen Band zwischen Kindern und ihren Eltern galt. Die einzige Theorie, welche dafür bis dato eine Erklärung lieferte, ging von einer Abhängigkeit des Kindes von der Nahrung bietenden Mutter aus. Diese Theorie befriedigte Bowlby nicht. Er fand in den evolutionstheoretischen Ansätzen Konrad Lorenz' einen neuen Zugang zu seinen Forschungen. Dabei faszinierte ihn besonders, dass die Verhaltensweisen entgegen der bisherigen psychologischen Forschung empirisch zu untersuchen waren (vgl. Bowlby 2009: 19). Bowlby grenzt seine Bindungstheorie gegen Abhängigkeitstheorien ab, indem er emotionale Bindungen nicht als Absprengsel oder nachrangige Kategorien des Nahrungs- oder Sexualtriebs ansieht. Das starke Verlangen nach Zuwendung und Beistand wertet er nicht als „infantiles“, also kindisch-unreifes Bedürfnis. Eine Bindungsfähigkeit beider Partner kennzeichnet vielmehr psychisch stabile Persönlichkeiten (vgl. Bowlby 2008: 98).

Die theoretischen Arbeiten Bowlbys müssen vor dem Hintergrund der Studien Ainsworths betrachtet werden. Die bekannteste unter ihnen ist unter dem Namen Fremde-Situations-Test bekannt (vgl. Rauh 2008: 215). Besonders Grossmann und Grossmann heben Ainsworths Arbeiten hervor: „Ihr besonderer Beitrag liegt im dialektischen Wechselspiel von Theorie, scharfsinniger und kundiger Beobachtung, sprachlich anspruchsvoller Darstellung, rigoroser qualitativer Kategorisierung und Quantifizierung, statistischer Überprüfung und kreativem induktivem Entdecken psychologischer Zusammenhänge.“ (Grossmann und Grossmann 2003: 15)

Die Bindungstheorie entstand Grossmann und Grossmann zufolge aus Fragen heraus, die für die Psychoanalyse zentral waren. Diese lieferte demnach vielfach falsche Antworten auf richtige Fragen. Die Psychoanalyse konnte ihre Behauptungen nicht empirisch untermauern, so Grossmann und Grossmann. Mit Bezug auf Alan Scroufe bringen die Autoren zum Ausdruck, dass die Bindungstheorie eine Verbindung zwischen der Psychoanalyse und der Verhaltensforschung herstellt. Bis dahin musste man sich demnach entweder auf psychoanalytische Theorien des Lebendigen beziehen, die nicht überprüfbar waren, oder auf verhaltenspsychologische Theorien, die zwar überprüfbar waren, aber als Teiltheorien nicht das Ganze des menschlichen Verhaltens widerspiegeln (vgl. ebd.: 13 ff.).

Grossmann und Grossmann beschreiben den „Zeitgeist“ der Psychologie zur Zeit der Entstehung der Bindungstheorie folgendermaßen: Bowlbys Theorie wurde anfangs von der akademischen Psychologie abgelehnt, weil sie nicht behavioristisch ausgerichtet war. Die behavioristischen Psychologen waren eher an einer naturwissenschaftlichen positivistischen Fundierung der Theorien interessiert.

Ihre Vorstellung, Verhalten als Folge von Verstärkung und Nachahmung zu verstehen, ließ sich Grossmann und Grossmann zufolge mit Bowlbys Bindungstheorie nicht vereinbaren, der sich an der Verhaltensbiologie (Ethologie) orientierte. Bowlby stand insofern zwischen den psychoanalytisch und den behavioristisch ausgerichteten Psychologen. Beide Seiten lehnten seine Theorie zunächst ab. Die Behavioristen, weil sie davon überzeugt waren, dass Verhaltensdispositionen nicht angeboren sein können, die Psychoanalytiker, weil sie ihre Erkenntnisse aus der Erzählung ihrer Patienten gewannen und nicht aus der Beobachtung von Verhalten (vgl. Grossmann und Grossmann 2009: 12 ff.).

Als besondere Leistung Bindungstheorie Bowlbys und Ainsworths betonen Grossmann und Grossmann, dass sie menschliches Verhalten als Ganzes in den Blick nimmt und dieses nicht in kleine analytische Einheiten aufteilt. Die ganzheitliche Sichtweise der Bindungstheoretiker, die sowohl innere, genetisch veranlagte Dispositionen als auch äußere Einflüsse berücksichtigt, wird durch empirische Studien untermauert (vgl. Grossmann und Grossmann 2003: 17 f.).

## **4.2 BEGRIFFE DER BINDUNGSTHEORIE**

### **4.2.1 GRUNDANNAHMEN DER BINDUNGSTHEORIE**

Die von Bowlby entwickelte Bindungstheorie befasst sich mit bestimmten Verhaltensweisen zwischen Kindern und deren erwachsenen Bezugspersonen, wie z.B. dem Versuch des Kindes, in bestimmten Situationen Nähe zu seinen Eltern herzustellen. Dieses Verhalten kann auf unterschiedliche Weise interpretiert werden. Bevor Bowlby die Bindungstheorie entwickelte, wurde es vor allem als starke Abhängigkeit des Kindes von der Bezugsperson verstanden. Die Abhängigkeit geht beispielsweise auf die Versorgung des Kindes mit Nahrung zurück (vgl. Bowlby 2008: 97). Das Kind sucht demnach deshalb die Nähe seiner Mutter oder einer anderen Bezugsperson, weil es noch nicht in der Lage ist, sich selbst mit dem Lebensnotwendigen zu versorgen.

Bowlby war bestrebt, den Blick auf die Ursachen und Wirkungsmechanismen dieser engen Bindungen zu erweitern und auf andere Bereiche zu lenken. Mit seiner Bindungstheorie stellt er ein Modell auf, welches die bis dato vorherrschenden Ansichten überprüft und weiterentwickelt.

Er benennt folgende Kernpunkte oder Grundannahmen als wesentlich für seine Bindungstheorie:

- (a) „das biologisch-funktionale Primat emotionaler Bindungen, deren Entstehung und Fortbestand ein im Zentralnervensystem lokalisierbarer kybernetischer Regelkreis steuert, der die Selbstrepräsentationen mit den inneren Arbeitsmodellen der jeweiligen Bindungsfigur(en) vergleicht*
- (b) der gravierende Einfluss des elterlichen (insbesondere des mütterlichen) Verhaltens auf die kindliche Entwicklung*
- (c) die sich aus neueren Säuglings- und Entwicklungsstudien ergebende Notwendigkeit, die herkömmlichen von ‚Fixierungen‘ oder ‚Regressionen‘ ausgehenden phasischen Entwicklungstheorien durch ein Modell der Entwicklungslinien zu ersetzen.“ (ebd.: 98)*

Bowlby geht in seiner Bindungstheorie davon aus, dass Bindungsverhalten, mit dem Ziel, Nähe herzustellen, eine angeborene menschliche Eigenschaft ist. Zwei Funktionen werden dafür aufgeführt: Zum einen sieht Bowlby in dieser engen emotionalen Bezie-

hung die Quelle von Schutz, Zuwendung und Beistand für das Kind und stuft sie als lebenswichtig ein (vgl. ebd.). Auch Ainsworth und Bell beschreiben Bindung und Bindungsverhalten als Schutzfunktion, die das Überleben in der risikoreichen Kleinkindzeit sichert. Sie kennzeichnen sie damit ebenfalls als genetisch festgelegt und arterhaltend (vgl. Ainsworth und Bell 2003: 148). Zum einen entsteht durch die Bindung in einem dynamischen Prozess zwischen Bezugsperson und Kind das Selbstbild des Kindes, indem die eigenen Haltungen, Einstellungen, Ansichten usw. ständig mit denen des Bindungspartners verglichen werden. Bindung ermöglicht dem Kind also nicht nur ein sicheres Aufwachsen in einer Zeit, in der es noch auf den Schutz und die Versorgung durch die Eltern angewiesen ist, sondern sie ist auch grundlegend für die Herausbildung der Persönlichkeit des Kindes.

Karl-Heinz Brisch bezeichnet die Bindung eines Kindes an seine Bezugsperson als „...die ‚emotionale Nahrung‘ für den kindlichen Körper und das kindliche Gehirn und damit für die kindliche Psyche.“ (Brisch 2009: 350) Er führt weiter aus, dass eine sichere Bindung dem Kind damit eine gesunde körperliche, emotionale und soziale Entwicklung ermöglicht.

Für den starken Einfluss elterlichen Verhaltens auf die kindliche Entwicklung zieht Bowlby Studien von Ainsworth und Sroufe heran. Deren Erkenntnissen zufolge lässt sich belegen, dass das Verhalten der Eltern sowohl in positiver als auch negativer Hinsicht die Prägungen im Verhalten der Kinder bestimmt. Bowlby sieht eine stabile Komponente im elterlichen Verhalten, weil die Eltern den Kindern immer auf die gleiche Weise begegnen und darüber hinaus bestimmte Verhaltensweisen dadurch verstärken. So müssen Bowlby zufolge Kinder, die sicher gebunden sind, weniger um Aufmerksamkeit ringen und wirken dadurch auch weniger fordernd auf die Eltern, was wiederum zu mehr positiver Zuwendung durch die Eltern führt. Umgekehrt erhalten Kinder, die unsicher gebunden sind, weniger positive Zuwendung durch ihre Eltern, weil sie fordernder auf sie wirken. Bowlby spricht hier von einem Teufelskreis (vgl. Bowlby 2008: 102 f.).

In der letzten Grundannahme bezieht sich Bowlby auf die klinische Anwendung der Bindungstheorie. Die in der psychoanalytischen Tradition angenommenen, in Phasen

und Stufen ablaufenden Entwicklungsprozesse und die entsprechenden Fixierungen und Regressionen bei psychischen Störungen sieht Bowlby durch die Bindungstheorie überwunden. Ihm zufolge sind Veränderungen in den Entwicklungslinien, die er den Stufen- und Phasenmodellen gegenüberstellt, jederzeit möglich. Entwicklungslinien können so verstanden werden, dass die Veränderung zuerst einmal kontinuierlich abläuft, was aber nicht bedeutet, dass dies immer gleichförmig sein muss. Darüber hinaus beinhaltet die Vorstellung von linienartiger Entwicklung, dass darin eine größere Dynamik enthalten ist, als das ein Stufenmodell zulässt, weil die Linien zu jedem Zeitpunkt ihre Richtung ändern können. Es muss nicht nach einem starren Modell erst eine bestimmte Stufe abgeschlossen sein, bevor die nächste erreicht werden kann. Bowlby sieht darin auch die Voraussetzung für eine erfolgreiche Therapie begründet (vgl. ebd., S 110 f.).

Zusammenfassend kann man festhalten, dass ein starkes Bedürfnis nach einer engen emotionalen Beziehung eines Menschen zu einem anderen Menschen in der Bindungstheorie als angeborene Disposition angenommen wird. Die daraus resultierende Bindung dient der Gewährung von Schutz in der Kindheit, wird durch das elterliche Verhalten bestimmt und wirkt darüber hinaus auf die Entwicklung des Menschen ein. Die Entwicklung vollzieht sich weniger in Stufen als entlang von Linien.

#### **4.2.2 BINDUNGSVERHALTEN – EXPLORATIONSVERHALTEN**

Zwei wesentliche Begriffe in der Bindungstheorie sind das *Bindungs-* und das *Explorationsverhalten des Kindes*. In den von Mary Ainsworth durchgeführten Experimenten wurden diese Verhaltenstypen herausgearbeitet (vgl. Ainsworth und Bell 2003: 146 ff.). Bindungsverhaltensweisen haben Ainsworth und Bell zufolge das Ziel, Nähe herzustellen und aufrecht zu erhalten. Nähe kann naher körperlicher Kontakt, aber auch Kommunikation über eine Distanz sein. Bindungsverhaltensweisen werden unterschieden in nähe- und kontaktsuchendes Verhalten, z.B. Annäherung, Nachfolgen, Anklammern, und Signalverhalten, z.B. Lächeln, Weinen und Rufen (vgl. ebd.: 147). Bindungsverhalten kann als das Bestreben des Kindes beschrieben werden, in einer verunsichernden Situation Sicherheit und Schutz zu erlangen. Ein Kind, dessen Bindungsverhaltenssystem aktiv ist, wird also durch kontaktsuchendes Verhalten und/oder Signalverhalten

versuchen, Nähe zu seiner Bezugsperson herzustellen. Diese Handlung allein kann noch nicht als Bindung bezeichnet werden. Das Kind kann das Bedürfnis nach Nähe verschiedenen Menschen gegenüber ausdrücken. Es ist entscheidend, wie diese Adressaten des kindlichen Bindungsverhaltens auf die Bestrebungen nach Nähe reagieren. Aufgrund dieser Erfahrungen kann das Kind sein Bindungsverhalten organisieren und eine Hierarchie der Personen, die es adressiert entwickeln. Ein Kind kann also seine Bindungssignale an verschiedene Bezugspersonen richten, wobei aber eine Rangordnung existiert. Genau diese Voraussetzung verwenden Ainsworth und Bell als Indikator dafür, ob ein Kind als gebunden an eine Person gelten kann. Das ist dann der Fall, wenn seine Bindungsverhaltensweisen hierarchisch organisiert und aktiv auf diese Person gerichtet sind (vgl. ebd.: 148).

In einer Situation, in der ein Kind Bindungsverhaltensweisen zeigt, ist in dieser Betrachtung jedoch eine Fähigkeit eingeschränkt, nämlich die, sich mit anderen Dingen in seiner Umwelt zu befassen.

Dazu ist es in der Lage, wenn es sich im Modus des Explorationsverhaltens befindet. Die Autorinnen Ainsworth und Bell sehen im Explorationsverhalten eine genetische Verhaltensweise, die dafür sorgt, dass das Individuum sich für neue Eigenschaften der Umwelt interessiert und während es von der Bezugsperson entfernt ist, exploriert und lernt. Exploration bedeutet Erkunden, Erforschen, etwas herausfinden über einen bestimmten Gegenstand.

Explorationsverhalten und Bindungsverhalten befinden sich in einer Balance, welche durch genetische Vorgaben und durch ganz konkrete Erfahrungen beider Partner gesteuert wird. Die Autorinnen sprechen von einer Interaktion zwischen Explorations- und Bindungsverhalten. Auch Klaus Fröhlich-Gildhoff beschreibt das Verhältnis von Explorations- und Bindungsverhalten als einen Gleichgewichtszustand. Sobald das Kind sich der Bindung zu seiner Bezugsperson sicher ist bzw. sich vergewissert hat, beginnt das Explorationsverhalten. Dies geschieht, so Fröhlich-Gildhoff, ohne dass es von außen motiviert werden muss (vgl. Fröhlich-Gildhoff 2009: 23 f.). Er weist damit auf den Aspekt hin, dass Bildungs- und Entwicklungsprozesse zwar von außen angeregt werden können, dass die Motivation und der Antrieb aber vom Kind selbst ausgeht.

Sollte aus irgendeinem Grund das Kind verunsichert werden, z. B. durch eine Verletzung, oder die Bindungsperson sich entfernen, wird beim Kind das Bindungsverhaltenssystem aktiviert und es wird sein Explorationsverhalten einstellen.

Hier wird die Bedeutung bindungstheoretischer Erkenntnisse für die Elementarpädagogik deutlich. Um möglichst intensive Bildungsprozesse bei Kindern auszulösen und zu initiieren, müssen sich diese Kinder möglichst häufig im Modus des Explorationsverhaltens befinden. Kinder werden aber entsprechend der Bindungstheorie erst dann bereit zur Exploration sein, wenn sie sich sicher fühlen. Dafür bedarf es einer Sicherheitgebenden Bindungsbeziehung, derer sich das Kind jederzeit versichern kann. Diese Erkenntnis hat einen starken Einfluss auf das professionelle Verhalten der pädagogischen Fachkräfte in der Kindertageseinrichtung, denn sie zeigt, wie bedeutsam die Beziehungsgestaltung in der Elementarpädagogik ist.

Mit der Begriffsdyade Bindungs- und Explorationsverhalten bietet die Bindungstheorie ein Denkmodell an, auf dessen Basis kindliches Verhalten als humanspezifisch, dynamisch und situationsbezogen verstanden werden kann. Für die Planung, Anregung und Unterstützung von kindlichen Bildungsprozessen in Kindertageseinrichtungen ist dieses Denkmodell gut anwendbar.

### **4.3 BINDUNG**

Im Vorfeld wurden einige zentrale Aspekte der Bindungstheorie thematisiert, bei denen schon der Begriff Bindung eine Rolle gespielt hat. Es sollen nun weitere Gesichtspunkte von Bindung herausgearbeitet werden.

Ainsworth und Bell bezeichnen Bindung als ein gefühlsmäßiges Band zwischen zwei bestimmten Menschen, welches eine räumliche und zeitlich andauernde Verbindung zwischen diesen Menschen herstellt (vgl. Ainsworth und Bell 2003: 147). Die Autorinnen kennzeichnen Bindung damit als ein prozesshaftes Phänomen. Bindung entsteht demnach nicht augenblicklich, sobald zwei Menschen interagieren, sondern bedarf einer Entwicklung. Entsprechend endet Bindung auch nicht mit dem Ende der konkreten Interaktion, sondern dauert darüber hinaus an. Wäre dem nicht so, würde auch das Explorationsverhalten nicht von Dauer sein, weil das Kind immer wieder neu Bindung herstellen müsste. Ainsworth und Bell gehen zwar davon aus, dass die Bindung über die Zeit der Interaktion hinweg andauert. Wie lange Bindung über die Zeit der Interaktion hinaus besteht, ist aber vom Alter des Kindes abhängig.

Bei Wilkening, Freund und Martin wird Bindung als eine besonders starke, überdauernde Beziehung zu einer Person bezeichnet. Diese Person ist meist die Mutter (vgl. Wilkening et al. 2008: 67 ff.). Bindungen werden auch zu anderen Bezugspersonen aufgebaut, z.B. Vater, Großeltern, Geschwister, Verwandte oder Betreuer. Dabei gibt es aber eine Hierarchie in der Bevorzugung einer bestimmten Bindungsperson (vgl. Spangler 2008: 148 f.). Dass Bindungen zu verschiedenen Menschen möglich sind, sieht Rauh als Zeichen dafür an, dass es keine Persönlichkeitseigenschaft ist, sondern das Ergebnis einer spezifischen Beziehung. Auch der Aspekt der Dauerhaftigkeit von Bindungen wird von Rauh hervorgehoben. Sie sieht Bindungen als besonders stabil gegen widrige Umwelteinflüsse an (vgl. Rauh 2008: 213 f.). Flammer charakterisiert Bindungen als ein Bedürfnis von Kindern, in Angst- oder Alarmsituationen mit Pflegepersonen Kontakt aufzunehmen und Zuflucht zu suchen. Dieses Bedürfnis sei arterhaltend und angeboren. Die große Varianzbreite von Bindungen begründet Flammer damit, dass nicht das konkrete Bindungsverhalten angeboren sei, sondern nur die Bereitschaft, Bindungssignale auszusenden. Die konkrete Ausformung der Bindung sei erlernt (vgl. Flammer 2009: 56).

Wenn es um die Bindung zwischen Kindern und ihren erwachsenen Bezugspersonen geht, steht in der Bindungstheorie das Kind im Zentrum der Überlegungen. Bindung



geht immer von ihm aus, nicht vom Erwachsenen, auch wenn das Verhalten des Erwachsenen einen gravierenden Einfluss auf die kindliche Entwicklung hat (vgl. Kap. 4.2.1). Gleichzeitig bedeutet dies aber, dass das Kind einen Bindungspartner braucht, der seine Bindungsbedürfnisse beantwortet. Die Ausführungen in der entwicklungspsychologischen Literatur lassen sich so interpretieren, dass jedes Kind Bindungen eingeht. Diese variieren aber individuell in der Intensität und Qualität der Bindung (vgl. Rauh 2008: 213 f.). Welche Arten von Bindungen existieren, wird weiter unten ausgeführt.

#### **4.4 ENTSTEHUNG VON BINDUNG**

Nach Rauh entwickelt jedes Kind im Laufe der ersten Lebensjahre eine personenspezifische Bindung, insofern es ein Minimum an Interaktionskontakt hat. Den Höhepunkt erreiche das Bindungsverhalten in der Regel mit zwei Jahren, so Rauh (vgl. ebd.: 213 f.). Bindungsverhalten ist also ein Phänomen der frühen Kindheit, auch wenn es Auswirkungen auf das gesamte Leben hat.

In einem von Rauh herangezogenen Stufenmodell von Bowlby und Ainsworth werden vier Etappen unterschieden (vgl. ebd.):

In der ersten Etappe, der sogenannten Vorphase, sind die Signale, die das Kind aussendet, noch allgemein und von der Person unabhängig. Erst nach drei Monaten, in der zweiten Phase, wird vom Kind unterschieden, welchen Personen es Bindungssignale sendet.

In der dritten Etappe, im Alter von etwa 7 bis 8 Monaten, erfährt das Bindungsverhalten eine besondere Dynamik. Ein entscheidender Punkt in dieser Phase ist die eigenständige Mobilität des Kindes (Lokomotion), verbunden mit dem kognitiven Entwicklungsschritt der Personen- und Objektpermanenz. Das Kind kann seine emotionalen Beziehungsbedürfnisse auch empfinden, wenn es sich von der Bezugsperson entfernt, und muss diese auch regulieren. Das Kind spürt einerseits das Bedürfnis, seine Umwelt zu erkunden, sich also von seiner Bezugsperson zu entfernen.

Sobald es damit beginnt, empfindet es aber auch das Bedürfnis, seiner Bezugsperson nahe zu sein. Zu Beginn der eigenständigen Mobilität ist das eine völlig neue Erfahrung. Bis dahin hat die Bezugsperson durch ihr Verhalten das Verhältnis von Nähe und Distanz bestimmt. Um explorieren zu können, muss das Kind lernen, seinen Wunsch nach Nähe zur Bezugsperson aufzuschieben. Besonders gut kann ihm das gelingen, wenn es in den ersten Lebensmonaten die Erfahrung gemacht hat, dass seine Bezugsperson ein verlässlicher Bindungspartner war. Nach Rauh kann erst in dieser Phase von Bindung gesprochen werden, weil das Kind erst hier in der Lage ist, Nähe und Distanz selbst zu regulieren (vgl. ebd.).

In der Etappe 4 beginnt nach Rauh die Beeinflussung des Partners durch das Kind. Diese Etappe wird erst mit ca. drei Jahren erreicht.

Bei der Betrachtung der Etappen für die Bindungsentwicklung wird deutlich, dass die Interaktion zwischen der jeweiligen Bezugsperson und dem Kind zunehmend an Bedeutung gewinnt, um dann wieder abzunehmen, wenn das Kind ein gewisses Maß an Selbstständigkeit erreicht hat.

## **4.5 BINDUNGSMUSTER**

Da Bindungsverhalten bei jedem Kind festgestellt werden kann, sich also nicht die Frage stellt, ob Bindungsverhalten überhaupt stattfindet, richteten Forscherinnen und Forscher ihr Augenmerk besonders auf die Qualität und die Art von Bindung wie in den bedeutenden Forschungen von Mary Ainsworth. An dieser Stelle möchte ich kurz die sogenannte Fremde-Situation beschreiben.

In verschiedenen Settings wird ein Kleinkind mit 1 bis 2 Jahren für kurze Zeit von seiner Mutter getrennt und wieder mit ihr zusammengeführt. Diese Trennung ist für die Kinder stressreich. An dem Verhalten der Mutter und des Kindes entwickelte Ainsworth drei Typen von Bindung (vgl. Wilkening et al. 2008: 67 ff.):

**1. Die sichere Bindung.** Die Mutter wird für das Kind als sichere Basis wahrgenommen. Das Kind erhält schnell Trost bei der Rückkehr der Mutter. Es sucht aktiv Kontakt zur Mutter.

**2. Die unsicher vermeidende Bindung.** Beim Verlassen der Mutter zeigt das Kind ein gleichgültiges Verhalten. Es akzeptiert von jedem Trost. Bei der Rückkehr der Mutter zeigt es keine oder eine stark verzögerte Kontaktaufnahme zur Mutter.

**3. Die unsicher ambivalente Bindung.** Wenn die Mutter anwesend ist, zeigt das Kind kaum Explorationsverhalten. Wenn die Mutter die Situation verlässt, führt das zu Wut und Schreien. Bei der Rückkehr der Mutter unternimmt das Kind schreiende und gestikulierende Kontaktsuche, wendet sich dann aber oft ab (ambivalent).

Diese Zusammenfassung gibt die Forschungsergebnisse Ainsworths nur sehr verkürzt wieder. Es zeigt sich aber, dass die sichere Bindung die Form des Bindungsverhaltens darstellt, die als wünschenswert angesehen ist. In der Verteilung der verschiedenen Typen ist die sichere Bindung die häufigste Form mit 65% Anteil. Die 35%, die unsicheres Bindungsverhalten zeigten, teilten sich in 20% vermeidend und 10% ambivalent auf. Die verbleibenden 5% der Kinder wurden später in anderen Studien als desorganisiert klassifiziert (vgl. ebd.).

Bindungsmuster sind die Folge ganz konkreter Erfahrungen des Kindes mit seinen Bezugspersonen in den ersten Lebensjahren. Es sind keine genetischen Dispositionen. Genetisch vorbestimmt ist allerdings, dass das Kind Bindungsverhaltensweisen als solche entwickelt und Bindungssignale aussendet. Bindungen müssen demnach nicht zwangsläufig bei ein und demselben Kind mit unterschiedlichen Bezugspersonen den gleichen Typus haben. Für die Entwicklung eines bestimmten Bindungstypus ist das Verhalten der erwachsenen Bezugsperson in Interaktion mit den vom Kind ausgehenden Anteilen entscheidend. Es ist aber auch davon auszugehen, dass die primären Bindungserfahrungen auch das künftige Bindungsverhalten des Kindes beeinflussen.

## **4.6 BEDINGUNGEN FÜR SICHERE BINDUNG**

Welche Faktoren begünstigen das Entstehen einer sicheren Bindung? In der Literatur wird immer wieder dargestellt, dass feinfühliges mütterliches Verhalten ein guter Prädiktor für die Entwicklung sicheren Bindungsverhaltens des Kindes sei (vgl. Becker-Stoll 2009a: 695). Sowohl Wilkening et al. (vgl. 2008: 70 f.) als auch Rauh (vgl. 2008: 213 f.) führen aus, dass die Bedingungsfaktoren für eine sichere Bindung immer in der Interaktion zwischen mütterlichen und kindlichen Anteilen zu suchen sind. Eine einseitige Ursachenforschung, so Wilkening et al., würde nicht zu zufriedenstellenden Ergebnissen führen. In der Interaktion beider Einflussfaktoren sehen die meisten Forscher den größeren Anteil bei den primären Bindungspersonen, meist den Müttern.

Die Anteile der primären Bindungspersonen liegen vor allem in der Fähigkeit, angemessen auf das Kind zu reagieren. Diese Aspekte werden durch das Feinfühligkeitskonzept der Bindungstheorie und die Responsivität beschrieben. Der Begriff „Feinfühligkeit“ bezieht sich dabei auf die Wahrnehmung und Deutung der kindlichen Verhaltensweisen und der darin enthaltenen Signale. „Responsivität“ bezieht sich auf die tatsächliche Reaktion der Mutter auf das Verhalten des Kindes. Das gesamte Konzept besteht dabei aus vier Elementen: Feinfühlig und responsiv ist die Bindungsperson, wenn sie

1. die kindlichen Bindungssignale wahrnimmt, sie
2. richtig deutet und interpretiert,
3. prompt und
4. angemessen darauf reagiert (Ainsworth 2003: 414).

Als Ergebnis von Feinfühligkeit und Responsivität der Bindungsperson kann sich das Kind schnell regulieren und sein aktives Bindungsverhaltenssystem wieder deaktivieren.

Wilkening et al. betonen aber, dass nicht von einem Kausalzusammenhang gesprochen werden kann. Ob das responsive und das sensitive Verhalten der Mutter tatsächlich ursächlich für ein sicheres Bindungsverhalten des Kindes sind, wurde bisher nicht sicher nachgewiesen.

Als kindlichen Einflussfaktor für eine sichere Bindung sehen die Autoren das Temperament. Es wird dabei in einfache und schwierige Kinder unterschieden. Demnach sind einfache Kinder häufiger sicher gebunden als schwierige. Aber auch hier könne man nicht sicher sagen, ob das Temperament tatsächlich die Ursache für das Bindungsverhalten sei (vgl. Wilkening et al. 2008: 70 f.).

Die Ursachen für die Ausprägung eines bestimmten Bindungsverhaltens können anhand dieser Forschungsergebnisse nicht auf eine Dimension eingeschränkt werden. Darüber hinaus beschreibt die Kategorisierung in drei oder vier Bindungstypen die menschliche Wirklichkeit nur sehr schemenhaft. Das Verhalten der Bezugspersonen ist aber nach dem derzeitigen Forschungsstand ein wesentlicher Einflussfaktor bei der Herausbildung einer sicheren Bindung.

#### **4.7 BEDEUTUNG VON BINDUNGEN**

Das Vermögen von Kindern, durch ihr Verhalten Bindungen zu Pflege- bzw. Bezugspersonen aufzubauen, wurde als arterhaltend bestimmt. Dieser arterhaltende Aspekt bezieht sich auf den Schutz, den das Kind durch das Aufsuchen der Bindungsperson und durch die Interaktion mit ihr erhält (vgl. ebd.: 67 ff.). Dieser Schutz kann unmittelbar sein, z. B. durch körperlichen Kontakt, durch eine Umarmung oder dadurch, dass die Bezugsperson das Kind vor einer unmittelbaren Gefahr bewahrt. Der Schutz vor Gefahr kann auch mittelbar gegeben sein. Kinder können sich z. B. bei den Eltern durch Blickkontakt das unausgesprochene Einverständnis holen, etwas Bestimmtes zu tun. Bei Unsicherheit, z. B. in gefährlichen Situationen, entscheidet das Kind je nach Reaktion der Mutter, ob es eine Tätigkeit ausführt oder nicht. Auf diese Weise bietet die Bindung zur Mutter oder Bezugsperson dem Kind indirekt Sicherheit.

Der arterhaltende Charakter der Bindungsbeziehung kann aber auch auf den weniger offensichtlichen Bereich der emotionalen Bedürfnisse ausgeweitet werden. Das Verlangen nach menschlicher Nähe und Verbundenheit jenseits des physiologischen Schutzes sowohl zwischen Eltern und Kindern als auch zwischen Menschen generell ist ebenso arterhaltend. Dieser Zusammenhang lässt sich aus den Experimenten mit Affen ableiten, bei denen den Tieren zwar die notwendige Versorgung mit Nahrung gewährleistet wurde, nicht aber die Fürsorge und Pflege, die ein Muttertier normalerweise gewährt. Die so aufgewachsenen Tiere waren später nicht in der Lage, selbst Nachkommen zu haben (vgl. Rauh 2008: 214 f.).

Eine wichtige Aufgabe wird dem Bindungsverhalten des Kindes bezüglich der Gestaltung zwischenmenschlicher Beziehungen auch weit über das Kindesalter hinaus zugestanden. Nach Wilkening et al. wird es sich entscheidend auf das spätere Leben bezüglich des Aufbaus und der Erhaltung zwischenmenschlicher Beziehungen auswirken, wenn Kinder die Erfahrung machen, dass ihre primären Bezugspersonen verfügbar und verlässlich sind und ihnen in schwierigen Situationen beistehen (vgl. Wilkening et al. 2008: 67 ff.). Durch ihre Bindungserfahrungen können Kinder je nach Situation ihr Verhalten, ihre Emotionen und ihre Motivation strukturieren. Zu dieser Erkenntnis kommt Rauh und fügt später hinzu, dass die Qualität der Bindung zur Mutter als Kriterium für Unterschiede in der Konfliktregulierung und in der Art und Offenheit der Emotionsregulierung herangezogen werden kann. Kinder, die mit einem Jahr sicher gebunden sind, finden sich demnach in der Kindertagesstätte und in der Schule besser zurecht, sind kompetenter in Konfliktsituationen und zeigen geringe Feindseligkeit (vgl. Rauh 2008: 213 f.). Die gleichen Forschungsergebnisse führt auch Spangler an und ergänzt noch, dass Kinder, deren Bindungsverhalten in der frühen Kindheit als unsicher eingestuft wurde, später aggressiver, abhängiger und emotional isolierter waren und im Umgang mit anderen Kindern weniger Kompetenz zeigten (vgl. Spangler 2008: 148 ff.).

Bindungserfahrungen in der frühen Kindheit haben also einen starken Einfluss auf die Art und Weise, wie der Mensch später seine sozialen Beziehungen regulieren kann und wie er mit seinen Emotionen umgeht. Sie haben aber auch einen Einfluss auf das

Explorationsverhalten des Kindes und damit auf die Möglichkeiten des Kindes, sich Erkenntnisse über die soziale und dingliche Welt und Fähigkeiten im Umgang mit ihr anzueignen. Schenk-Danziger bezeichnet dies als die Zuwendung des Kindes zur Umwelt, die Lernen ermöglicht. Sicher gebundene Kinder zeigen ein neugieriges und aktives Explorationsverhalten, während unsicher gebundene Kinder ein eher vermeidendes Verhalten zeigen (vgl. Schenk-Danzinger und Rieder 2002: 129).

Die Bindungstheorie stellt ein Modell zur Verfügung, mit dem die unterschiedlichen Verhaltensweisen von Kindern in Bezug auf enge emotionale Bindungen erklärt werden können. Auch wenn die in den Forschungsstudien herausgearbeiteten Bindungsmuster mit anderen Variablen, wie z.B. der späteren Aggressivität, korrelieren, haben sie weiterhin Modellcharakter. Die Schlüsse daraus sind zwar allgemein gültig, treffen aber für das einzelne Individuum nicht unbedingt zu. Deshalb ist es wichtig, keine Schlussfolgerungen aus den Ergebnissen der Bindungsforschung zu ziehen, die Kausalzusammenhänge implizieren. Damit ist gemeint, dass die pädagogischen Fachkräfte in der Kindertageseinrichtung keine Schlüsse über künftiges und aktuelles Verhalten der Kinder aus deren Bindungsmustern schließen können. Die Einstufung in verschiedene Bindungstypen kann lediglich dem besseren Verständnis des kindlichen Verhaltens und damit einer individuell abgestimmten, kindzentrierten Pädagogik dienen.

Es wurde deutlich, dass die Bindung von Kindern und die entsprechenden Verhaltensweisen der Bezugspersonen einen wesentlichen Einfluss auf die kindliche Entwicklung haben. Insofern sind bindungstheoretische Ansätze für die Elementarpädagogik zentral und die Beziehungsgestaltung in der Kindertageseinrichtung rückt damit in das Zentrum elementarpädagogischer Ansätze und Handlungen. Im Folgenden soll die Bedeutung der Bindungstheorie für die Elementarpädagogik ausführlicher erläutert werden.

## 5 RELEVANZ DER BINDUNGSTHEORIE FÜR DIE ELEMENTARPÄDAGOGIK

In den vorigen Kapiteln wurde dargestellt, wie bindungstheoretische Annahmen das Beziehungsverhalten zwischen Menschen, insbesondere zwischen Kleinkindern und ihren primären Bezugspersonen, beschreiben können. Dabei lag der Schwerpunkt auf den starken emotionalen Bindungen. Jetzt soll der Frage nachgegangen werden, ob und inwiefern sich diese Erkenntnisse auf die spezifische Beziehungskonstellation zwischen den Kindern und pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen übertragen lassen. Es können drei Bereiche bzw. Schwerpunkte ausgemacht werden, in denen bindungstheoretische Aussagen zum Tragen kommen.

Erstens: Bei den meisten Kindern werden Bindungserfahrungen hauptsächlich in der Familie, also mit den Eltern gemacht. Dies gilt besonders für Kinder im Alter unter drei Jahren. Für die Fachkräfte in der Kindertageseinrichtung ist es deshalb bedeutsam, diese familiären Bindungserfahrungen zu (er)kennen und bei der Gestaltung der eigenen Beziehung zu berücksichtigen. Die Erkenntnisse der Bindungstheorie könnten den Fachkräften einen Denk- und Argumentationsrahmen bieten, um die Bildungs- und Erziehungsprozesse auf eine bestimmte Art und Weise zu gestalten. Beispiele dafür sind elternbegleitete Eingewöhnungskonzepte, bestimmte pädagogische Konzepte, sicherzustellen, dass die Kinder insbesondere am Anfang der Betreuungszeit stetige Bezugspersonen in der Kindertageseinrichtung haben oder die Beobachtung der Eltern-Kind-Interaktion im Rahmen der Aufnahme des Kindes in die Kindertageseinrichtung um daraus Erkenntnisse bezüglich des Bindungsverhaltens abzuleiten.

Zweitens: Während der Betreuung in der Kindertageseinrichtung kommt es zwischen den pädagogischen Fachkräften und den Kindern ebenfalls zu sehr intensiven Beziehungen, die ähnliche Funktionen wie die Bindungsbeziehungen in der Familie erfüllen können. Es stellt sich also die Frage, ob Bindungsbeziehungen auch in der Tageseinrichtung entstehen können und ob sich dann die Erkenntnisse der Bindungstheorie direkt auf diese Beziehungen übertragen lassen. Ist diese Frage zu bejahen, so ist zum einen relevant, wie sich die pädagogischen Fachkräfte verhalten müssen, um für die ihnen



anvertrauten Kinder als Bindungspartner zur Verfügung zu stehen. Es ist also die professionelle Qualifizierung der Fachkräfte von Bedeutung, die Bindungsbeziehungen ermöglichen sollen. Zum anderen muss herausgearbeitet werden, welche Besonderheiten sich bezogen auf Bindungsbeziehungen innerhalb der Kindertageseinrichtung ergeben. Hier sind z.B. die Gruppensituation, die wechselnden Bezugspersonen im Rahmen des Personaleinsatzes und die Berücksichtigung der besonderen Form einer Dreiecksbeziehung zwischen primärer Bindungsperson, Kind und pädagogischer Fachkraft zu nennen.

Drittens: Wenn sich bindungstheoretische Ansätze auf die Erzieherinnen-Kind-Beziehung übertragen lassen, so müssen auch die bindungsrelevanten eigenen Erfahrungen der pädagogischen Fachkräfte reflektiert werden. Auch hier fokussieren die Überlegungen auf die Qualifikation der Fachkräfte. Die Fähigkeit, reflektiert mit der eigenen Vergangenheit, den eigenen Neigungen, Vorstellungen und Handlungsmustern umzugehen und dabei konkret anwendbare Erkenntnisse für die professionelle Situation ableiten zu können, ist eine wesentliche Qualifikation im Rahmen jeder pädagogischen Ausbildung. Für den Bereich der professionellen Beziehungsgestaltung zu Kindern muss sie als obligatorisch eingestuft werden. Dabei spielen sowohl die im Rahmen der eigenen Betreuungserfahrungen außerhalb der Familie gesammelten als auch die familiären Erfahrungen eine Rolle.

Die erwähnten drei Bereiche der Elementarpädagogik, in denen bindungstheoretische Erkenntnisse relevant sind, erscheinen nicht losgelöst vom Kontext der gesamten Kindertageseinrichtung, sondern sind ausdrücklich fest im Kontext verankert. So führen grundlegende Festlegungen oder Veränderungen in diesen Bereichen zwangsläufig auch zu bestimmten Strukturen in anderen Bereichen der pädagogischen Arbeit.

Folgendes Beispiel soll das verdeutlichen: Kommen die Fachkräfte einer Einrichtung zu der Überzeugung, dass aufgrund bindungstheoretischer Erkenntnisse in der Kindertageseinrichtung eine elternbegleitete Eingewöhnung unerlässlich ist, muss auch die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern als Ganzes konzeptionell überprüft werden. Wurden Eltern vielleicht vorher in der Kindertageseinrichtung nur geduldet

und nicht selbstverständlich zu einer engen Zusammenarbeit eingeladen bzw. aufgefordert, so würde eine elternbegleitete Eingewöhnung hier eine deutliche Veränderung bewirken. In Folge dessen ist auch die Personaleinsatzplanung von dieser Veränderung betroffen. Darüber hinaus hat die elternbegleitete Eingewöhnung auch auf die Didaktik und Methodik der pädagogischen Arbeit einen Einfluss. Eine kind- und elternorientierte, individuelle Eingewöhnung lässt sich möglicherweise nicht mit den bisher praktizierten Angebotsformen in der Kindertageseinrichtung vereinbaren. Die Zusammenhänge zwischen den unterschiedlichen Bereichen in der Kindertageseinrichtung sind vielfältig und nach Möglichkeit als Ganzes zu betrachten. Lediglich für die wissenschaftliche Auseinandersetzung ist eine separate Untersuchung nur bindungsrelevanter Aspekte sinnvoll.

Einige Bindungsforscherinnen und -forscher beschäftigen sich mit der Frage, wie die Erkenntnisse der Bindungsforschung auf pädagogische Bereiche (wie die Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen und Schulen) übertragen werden können. Ohne einen Anspruch auf Vollständigkeit nenne ich die Namen von Klaus E. und Karin Grossmann, Lieselotte Ahnert, Klaus Fröhlich-Gildhoff, Éva Hedervari-Heller und Fabienne Becker-Stoll.

Im Folgenden werden Aspekte der wissenschaftlichen Auseinandersetzung zusammengetragen und in Beziehung zu relevanten Bereichen in der Kindertageseinrichtung gesetzt. Vorangestellt wird ein Abschnitt, in dem der Zusammenhang zwischen Bildungsprozessen und Bindung thematisiert wird.

## **5.1 ZUSAMMENHANG ZWISCHEN BINDUNG UND BILDUNG**

Der Zusammenhang zwischen Bindung und Bildung gilt als unbestritten (vgl. Schneider 2009: 39 f.). Worin dieser besteht und welche Aussagen sich daraus für die Elementarpädagogik ableiten lassen, soll im folgenden Abschnitt ausgeführt werden.

Bildungsprozesse stützen sich Gerd E. Schäfer zu Folge unter anderem auf soziale Beziehungen (vgl. Schäfer 2005: 66 f.). Demnach brauchen Kinder andere Menschen zu

denen sie Beziehungen aufbauen können und die sie bei ihren Bildungsprozessen begleiten. Sie können mit diesen über die Dinge und Erlebnisse sprechen, die ihnen bedeutsam erscheinen oder sie können gemeinsam Bildungsprozesse erleben. Diese Art der Beziehung zwischen Kind und Erwachsenem muss aber nicht immer den Anspruch einer Bindungsbeziehung erfüllen. Das Kriterium der Gewährleistung von Schutz und Nähe, welches für Bindungsbeziehungen relevant ist, muss in derartigen Beziehungen nicht zwangsläufig enthalten sein. Dennoch spielen bindungstheoretische Überlegungen eine entscheidende Rolle. Eine soziale Beziehung muss sich langsam entwickeln. In der Familie finden sich dafür in der Regel gute Voraussetzungen in Form von sehr intensiven Kontakten zwischen Eltern und Kind, relativ viel Zeit und einer meist dyadischen Situation.

In der Kindertageseinrichtung stellt sich die Situation anders dar. Jede institutionelle Betreuungssituation muss von einem Anfangspunkt ausgehen, der Aufnahme in die Kindertageseinrichtung. An diesem Punkt kommen alle Kinder mit bestimmten Vorerfahrungen in die Einrichtung und sie kommen mit ihren bisherigen Bezugspersonen. Der Aufbau einer Beziehung zwischen der pädagogischen Fachkraft und dem Kind wird also immer auf schon vorhandenen Bindungsbeziehungen und den daraus resultierenden Erfahrungen erfolgen. Bei jüngeren Kindern gilt dabei umso mehr, dass die Loslösung von der aktuellen Bezugsperson und der Aufbau neuer Beziehungen in der Kindertageseinrichtung schneller und unproblematischer abläuft, wenn das Kind die pädagogische Fachkraft als neue Bindungsperson annehmen kann.

Folgt man in der Elementarpädagogik der Argumentation Schäfers, dass Bildungsprozesse sich auf Beziehungen stützen, dann ist es auch folgerichtig, Aspekte der frühen Bindungen in die Überlegungen einzubeziehen. Die Bindungstheorie liefert hier besonders Anhaltspunkte über die Entstehung einer engen emotionalen Beziehung zwischen einem Kind und einem Erwachsenen und darüber, welche Rolle das Verhalten des Erwachsenen dabei spielt.

### ***BINDUNGS- UND EXPLORATIONSVERHALTEN***

Eine Bindungsbeziehung entsteht entsprechend der Bindungstheorie aufgrund der Tätigkeit des Kindes, das einem angeborenen Bedürfnis folgt, Kontakt zu seinen Pflegepersonen aufzunehmen (vgl. Flammer 2009: 56). Diese besondere Art der Beziehung gibt dem Kind Sicherheit und unterstützt so sein Explorationsverhalten, indem die Bindungsperson ihm Nähe und Trost in verunsichernden Situationen spendet. Bindungs- und Explorationsverhalten befinden sich nach Klaus Fröhlich-Gildhoff in einem Gleichgewichtszustand (vgl. Kap. 4.2.2). Dementsprechend ist Bindung eine Grundlage für Bildungsprozesse, insbesondere im Kleinkindalter.

Karin und Klaus E. Grossmann kommen in ihren Untersuchungen zu einem ähnlichen Ergebnis. Folgendes Zitat soll das verdeutlichen: „Bei Kindern gibt es keine engagierte Bildung ohne persönliche Bindung oder zumindest persönlich engagierte Anteilnahme. Wenn man Bildung will, muss man sich auf Bindungen einlassen.“ (Grossmann 2006: 12). Die Autoren plädieren in diesem Zusammenhang dafür, dass Bindungs- und Bildungswissen ineinander integriert und als gemeinsame Entwicklungsprozesse betrachtet werden sollen. Mit dieser engen Verknüpfung von Bildungs- und Bindungsprozessen betonen Grossmann und Grossmann nicht nur einen Zusammenhang zwischen Bildung und Bindung, sondern verstehen diese beiden Prozesse als eine wechselseitig wirksame Einheit. Sie gehen sogar noch weiter: Für die institutionalisierte Bildung in pädagogischen Einrichtungen sehen sie in einer fehlenden Integration von Bindung und Bildung eine Ursache für Fehlschlüsse bezüglich der Ursachen mangelnder Bildungserfolge (vgl. ebd.).

Lotte Schenk-Danziger geht bezüglich des Explorationsverhaltens auf die Qualität der Bindungsbeziehung ein. Ihren Ausführungen zu Folge zeichnen sich sicher gebundene Kinder durch eine zugewandte Haltung zur Umwelt, durch Neugierde und Aktivität aus, die Lernen ermöglichen (vgl. Schenk-Danzinger und Rieder 2002: 129).

Diesen Zusammenhang zwischen Bindung und Bildung als kausal anzunehmen, sieht Kornelia Schneider als fraglich an. Sie wirft die Frage auf, ob Bindung auch Bildung bewirkt. Dass es einen Zusammenhang zwischen Bindung und Bildung gibt, sieht sie als inzwischen unbestritten an. Er wird ihrer Meinung nach aber nicht ausreichend präzisiert, und es wird nicht klar, worin dieser Zusammenhang genau besteht (vgl. Schneider 2009: 38 f.). Weiterhin weist Schneider darauf hin, dass die Forschung zu Bindungen belegt, dass Kinder mit einer sicheren Bindung sehr gute Bildungschancen haben, was aber nicht ausschließt, dass auch weniger sicher gebundene Kinder sich bilden (vgl. ebd.).

Der Zusammenhang zwischen Bindung und Bildung in Tageseinrichtungen für Kinder ist offenbar vielschichtig. Er kann nicht als Kausalzusammenhang beschrieben werden; das eine bewirkt nicht das andere. Es müssen erstens die Bindungserfahrungen im Elternhaus berücksichtigt werden, auf deren Basis die Kinder in der Tageseinrichtung ihre Beziehungen gestalten. Zweitens muss thematisiert werden, inwieweit die Beziehungen zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern als Bindungsbeziehungen beschrieben werden können und ob sich aus deren Qualität Schlüsse für die Bildungschancen der Kinder ableiten lassen. Und drittens sind auch die eigenen Bindungserfahrungen der pädagogischen Fachkräfte für die Gestaltung der Beziehungen in der Tageseinrichtung von Bedeutung. Man kann davon ausgehen, dass alle drei Aspekte einen Einfluss auf die Bildungsprozesse der Kinder in der Tageseinrichtung haben, diese aber nicht gleichförmig oder gleichgewichtig sind.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Planung und Umsetzung frühkindlicher Bildungsprozesse im elementarpädagogischen Bereich eine Auseinandersetzung mit Aspekten der Bindungstheorie sinnvoll und notwendig erscheinen lässt.

## **5.2 BEZIEHUNGSGESTALTUNG IN DER ELEMENTARPÄDAGOGIK**

In der institutionellen Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen gibt es unterschiedliche Beziehungsebenen, die durch die pädagogischen Fachkräfte gestaltet werden müssen. Dazu zählen die Beziehungen zwischen Fachkraft und Kind, zwischen Fachkraft und Eltern, zwischen den Kindern untereinander und zwischen den Fachkräften untereinander. Es gibt eine Hierarchie der Bedeutungen der verschiedenen Ebenen, wobei die Erzieherin-Kind-Beziehung eine besondere Position einnimmt. Dafür gibt es folgende Gründe:

Die pädagogischen Fachkräfte verbringen die meiste ihrer Zeit in der Kindertageseinrichtung in direkter Interaktion mit den Kindern. Dabei kann man zwischen Interaktionen mit einzelnen Kindern und mit Gruppen von Kindern unterscheiden. In beiden Fällen kommt es je nach Alter der Kinder zu sehr intensiven Beziehungen zwischen den pädagogischen Fachkräften und den ihnen anvertrauten Kindern. Aufgrund ihrer Intensität haben diese Beziehungen auch eine besondere Auswirkung auf die Entwicklung der Kinder. Auch die Beziehung zwischen den Kindern in der Kindertageseinrichtung kann sehr intensiv sein und nimmt einen großen Teil der Aufenthaltszeit der Kinder in der Einrichtung ein. Für die Beziehungen zwischen den pädagogischen Fachkräften und den Kindern gilt aber zusätzlich, dass sie durch einen sehr großen Alters- und Erfahrungsunterschied geprägt sind. Die Person der pädagogischen Fachkraft nimmt dadurch eine besondere Rolle im Leben der Kinder ein. Diese Rolle beinhaltet eine Vorbildfunktion, die Gewährung von Unterstützung, Schutz und emotionaler Zuwendung.

Die anderen oben genannten Beziehungsebenen haben ebenfalls eine Bedeutung für die pädagogische Arbeit in der Kindertageseinrichtung. Sie haben aber auf die Entwicklung der Kinder eine geringere Wirkung als die Beziehung zwischen Fachkraft und Kind. Am folgenden Beispiel soll das erläutert werden: Die Beziehung, die im professionellen Zusammenhang zwischen zwei pädagogischen Fachkräften einer Einrichtung entsteht, kann sehr intensiv sein, was aber keinen direkten Einfluss auf die Entwicklung der Kinder hat. Dennoch ist die Beziehung indirekt von Bedeutung, weil darin für die Kinder ein Vorbild für den Umgang miteinander gelebt werden kann. Pädagogische Fachkräfte,

die respektvoll und wertschätzend miteinander umgehen, geben den Kindern der Einrichtung ein Beispiel dafür, wie sie ihre eigenen Beziehungen gestalten können. Es wird damit deutlich, dass alle Beziehungsebenen in der Kindertageseinrichtung von Bedeutung sind, aber nicht gleichermaßen.

Die professionelle Gestaltung der Beziehung zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern ist eine Grundvoraussetzung für die Ermöglichung optimaler Bildungs- und Entwicklungschancen für die Kinder der Tageseinrichtung. Cornelia Schäfter grenzt die professionelle pädagogische Beziehung gegenüber der psychologischen und soziologischen Beziehung ab. In der pädagogischen Beziehung, so Schäfter, wird die Beschaffenheit der Beziehung „durch die festgelegten Rollen und die an sie geknüpften Erwartungen bestimmt.“ (Schäfter 2010: 32) Die Rollen der Beziehungspartner in der institutionellen Elementarpädagogik werden durch die gesetzlichen Rahmen, aber auch durch konkrete Formen der Umsetzung in der Einrichtung definiert. Die pädagogische Fachkraft hat die Aufgabe, den gesetzlichen Förderauftrag umzusetzen, der darin besteht, die Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit durch Erziehung, Bildung und Betreuung zu unterstützen (vgl. §22 SGB VIII). Damit ist die Rolle der pädagogischen Fachkraft klar umrissen. Es ist aufgrund der Komplexität dieser Anforderung aber nicht eindeutig festgelegt, wie diese Rolle genau zu erfüllen ist, also welche Erwartungen damit verbunden sind.

Die elementarpädagogischen Konzepte der Kindertageseinrichtungen in Deutschland verfolgen einen eigenständigen Bildungsauftrag, der – anders als z.B. in der Schule – zu eher familiären Situationen im Alltag führt. So sind viele Kindergruppen altersgemischt und der Tagesablauf orientiert sich an den kindlichen Bedürfnissen und nicht an einem Lehrplan. Dementsprechend lassen sich auch die Aspekte der Beziehungsgestaltung mit denen in der Familie vergleichen. Diese Parallelen der Beziehungsebene zwischen pädagogischer Fachkraft und Kind zu der zwischen Eltern und Kind führen zu der Frage, ob sich Erkenntnisse aus der Bindungstheorie auch auf die Frühpädagogik übertragen lassen. Einige Autoren und Autorinnen verfolgen diesen Ansatz seit einigen Jahren, wie z. B. Lieselotte Ahnert, Fabienne Becker-Stoll, Karin und Klaus E. Grossmann und Klaus

Fröhlich-Gildhoff. Es soll zunächst dargestellt werden, welche Erkenntnisse aus der Bindungstheorie für die Beziehungsgestaltung zwischen pädagogischer Fachkraft und Kind von Bedeutung sind.

### **5.3 ERZIEHERIN-KIND-BINDUNG**

Mit der Frage, welche Art von Beziehungen zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern in einer Tageseinrichtung entstehen und welche Auswirkungen diese auf die pädagogische Arbeit haben, beschäftigte sich Liselotte Ahnert. Auf ihren Erkenntnissen basieren die folgenden Ausführungen (vgl. Ahnert 2009).

Ahnert fragt zunächst nach Parallelen und Unterschieden der Erzieherinnen-Kind-Bindung zur Eltern-Kind-Bindung. Die Funktionen der Bindungsbeziehungen sieht sie als vergleichbar an.

Die Kinder erhalten sowohl durch die Eltern-Kind-Bindung als auch die Erzieherin-Kind-Bindung Zuwendung und Sicherheit, was zu einer Stressreduktion in für das Kind angespannten Situationen führen kann. Derartige Situationen kommen in Kindertageseinrichtungen alltäglich vor, beispielsweise bei der Trennung des Kindes von seinen Eltern, in Konflikten von Kindern untereinander, bei unbekanntem Begebenheiten oder wenn bestimmte Ordnungen auch gegen den Willen des Kindes durchgesetzt werden müssen (z.B. Sicherheitsregeln). In diesen Situationen können Sicherheit und Zuwendung dem Kind Orientierung und Unterstützung dabei geben, mit diesen Anspannungen konstruktiv umzugehen oder sie zu überwinden.

Darüber hinaus gibt die Erzieherinnen-Kind-Bindung dem Kind Hilfe bei der Erkundung der Welt und dem Erwerb von Wissen, ähnlich wie bei der Eltern-Kind-Bindung, so Ahnert.

Auch in der Funktion der Bindungsbeziehung, Explorationsverhalten zu ermöglichen, gibt es sehr viele Parallelen zur Eltern-Kind-Bindung. Dies bewirkt eine Zuwendung des Kindes zu Neuem und ist damit als Basis aller Bildungsprozesse von großer Bedeutung in der Kindertageseinrichtung.

Die Unterschiede zwischen den beiden Beziehungsformen sieht Ahnert vor allem in den strukturellen Eigenschaften. Der Aufbau der Erzieherinnen-Kind-Bindung vollzieht sich



völlig anders aufgrund der Tatsache, dass Erzieherinnen immer mit einer Gruppe von Kindern interagieren, während Eltern meist ihre ungeteilte Aufmerksamkeit dem Kind geben können. Daraus leitet Ahnert aber nicht den Schluss ab, dass auch die Qualität der Bindungsbeziehung zwischen Erzieherin und Kind geringer sein muss. Außerdem beginnt die Eltern-Kind-Bindung viel früher im Leben des Kindes als die Erzieherinnen-Kind-Bindung. Sie hat also einen sehr prägenden Charakter in der Biografie des Kindes, während die Erzieherinnen-Kind-Bindung auf schon vorhandenen Bindungserfahrungen aufbaut.

Ahnert führt aus, dass die Erzieherinnen-Kind-Bindung zweifellos mit dem Konzept der Bindung erfasst werden kann. Sie zieht Studien heran, nach denen stabil betreuende Erzieherinnen den Kindern mehr Sicherheit geben als sporadisch mit dem Kind arbeitende. Die Kinder zeigten dabei Verhaltensweisen, die denen aus Studien zur Eltern-Kind-Bindung entsprachen, z.B. das Suchen nach Nähe in stressreichen Situationen. Stabile Betreuungskonstellationen alleine reichen jedoch ebenfalls nicht aus, um Bindungsbeziehungen zwischen Erzieherinnen und betreuten Kindern zu ermöglichen. Auch Spangler und Schwarzer wollen in Beziehungen zu Erzieherinnen typische Bindungsverhaltensmuster erkennen. Ihren Ausführungen zufolge gibt es aber eine Hierarchie, die sich durch die Bevorzugung einer bestimmten Bindungsperson in einer bindungsrelevanten Situation äußert (vgl. Spangler 2008: 148 f.).

Die Ausprägung einer sicheren Erzieherinnen-Kind-Bindung wird laut Ahnert von Eigenschaften bestimmt, die in jeder Bindungsbeziehung unterschiedlich ausgeprägt sind. Für Kindertageseinrichtungen sieht sie folgende Aspekte als bedeutsam an:

**Zuwendung**, die auf einer liebevollen und emotional warmen Kommunikation beruht, versteht sie als Basis jeder Bindungsbeziehung. Aus dem Gefühl der **Sicherheit** heraus spielen Kinder intensiver und erkunden ihre Umwelt aufgeschlossener. Die Erzieherinnen-Kind-Bindung ermöglicht dem Kind eine **Stressreduktion**, indem es z.B. in einer misslichen Lage Trost und Unterstützung erhält. Das Kind wird durch Ermutigung und mögliche Rückversicherung bei der Erzieherin bei der **Exploration unterstützt**. Als letzten Aspekt führt Ahnert die Unterstützung des Kindes bei schwierigen Aufgaben an, die **Assistenz** (vgl. Ahnert 2009).

Ist die Beziehung zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern in einer Kindertageseinrichtung eine Bindungsbeziehung, müssen die pädagogischen Fachkräfte ihr professionelles Handeln auf die Ermöglichung einer solchen Bindungsbeziehung ausrichten. Im Gegensatz zum elterlichen Verhalten, das vor allem intuitiv erfolgt, müssen pädagogische Fachkräfte ihr professionelles Verhalten über intuitive Ansätze hinaus reflektieren und gestalten. Das bedeutet, dass die Handlungen bezogen auf die Ermöglichung einer Bindungsbeziehung mit den Kindern bei Fachkräften folgende Aspekte berücksichtigen:

Die Verhaltensweisen basieren auf Fachwissen über die Bindungstheorie und deren Implikationen. Ein kindliches Verhalten, z.B. Kontakt- oder Signalverhalten (vgl. Kap. 4.2.2), wird nicht nur intuitiv beantwortet, sondern nach einer Einordnung dieses Verhaltens in bindungstheoretische Annahmen. Beispiel:

Ein Kind, welches kurz nach der Eingewöhnung in die Kindertageseinrichtung plötzlich unzufrieden wirkt und Kontakt zur Fachkraft aufnimmt, dann diesen aber sofort wieder abbricht, kann verschiedene Gründe dafür haben. Einer könnte sein, dass das Kind unsicher ist, weil das Antwortverhalten der Eltern vielleicht nicht immer vorhersehbar oder auch unangemessen war. Wenn die Fachkraft diese Verhaltensweise richtig interpretiert, kann sie dem Kind deutlich zeigen, dass ihre Reaktionen auf Kontaktverhalten stabil ist und so dem Kind die notwendige Sicherheit zur Regulation seiner Bedürfnisse geben. Es ist dabei notwendig, dass die Fachkraft ihr eigenes Verhalten und dessen Wirkung im Nachhinein kritisch reflektiert, um daraus möglichen Veränderungsbedarf abzuleiten.

Darüber hinaus soll und muss das Verhalten der Fachkräfte natürlich, authentisch und so weit wie möglich spontan sein, was mit einer gewissen Erfahrung auch gut mit dem Anspruch auf Professionalität vereinbar ist.

Ahnert fragt nach der Erfüllbarkeit von Bindungsbeziehungen zwischen Erzieherinnen und Kindern in der Tageseinrichtung unter den gegebenen Umständen. Die Strukturen in Kindertageseinrichtungen unterscheiden sich deutlich von denen im familiären Kontext. Für die Qualität einer Bindungsbeziehung zwischen Eltern und Kind wird die Feinfühligkeit der Bindungsperson als ausschlaggebend angenommen. Diese setzt aber eine ständige Verfügbarkeit der Bindungsperson voraus, was in Tageseinrichtungen nicht als gegeben angenommen werden kann, weil dort die Kinder in Gruppen betreut werden. Ahnert bezieht sich auf vorhandene Studien, wenn sie feststellt, dass die Bindungssicherheit einer Erzieherinnen-Kind-Bindung von einer professionalisierten Erzieherintätigkeit abhängt. Das bedeutet, dass die Gruppenatmosphäre durch ein empathisches Erzieherinnenverhalten bestimmt ist. Dieses reguliert die Dynamik der Gruppe, wobei die wichtigsten sozialen Bedürfnisse des einzelnen Kindes auch zum richtigen Zeitpunkt bedient werden müssen (vgl. ebd.: 6). Ahnert schließt daraus, dass nicht die intensive Einzelbeziehung zu allen Kindern in der Gruppe ausschlaggebend für die Herausbildung einer sicheren Erzieherinnen-Kind-Bindung ist, sondern die professionelle Regulierung der Gruppendynamik, vor allem mit dem Ziel einer empathischen Atmosphäre.

Bei Gruppengrößen von bis zu 28 Kindern<sup>4</sup> wird deutlich, dass eine Vervielfachung der intensiven Einzelbeziehung zwischen Fachkraft und Kind nicht zu leisten wäre. Diese würde dazu führen, dass die gesamte Gruppensituation weniger gut gesteuert werden könnte, was den Bedarf an intensiver Einzelbetreuung noch erhöhen würde. Ahnerts Ergebnisse lassen sich so interpretieren, dass in einer emphatischen Gruppenatmosphäre die Bindungsbedürfnisse der Kinder und damit auch das Bindungsverhalten weniger stark ausgeprägt sind. Wenn es bei einzelnen Kindern dann doch zu Bindungsverhalten kommt, kann die Fachkraft responsiv, also angemessen und zeitnah darauf reagieren.

Als weitere Einflussfaktoren auf die Erzieherinnen-Kind-Bindung nennt Ahnert die pädagogischen Konzepte, die Gruppengröße, die Geschlechter- und die Alterszusammensetzung. Dazu folgen im nächsten Abschnitt einige Ausführungen.

---

<sup>4</sup> Z.B. bei einer Halbtagsgruppe für Kinder von 3-6 Jahren in Baden-Württemberg. Vgl. Gruppenblatt zum Antrag auf Erteilung/Änderung einer Betriebserlaubnis. Stand Juli 2011. <http://www.kvjs.de/jugend/arbeitshilfen-formulare-rundschreiben.html>. 23.01.2012.

## **5.4 EINFLUSSFAKTOREN AUF DAS BINDUNGSVERHALTEN DER KINDER IN DER KINDERTAGESEINRICHTUNG**

Ahnert und Maywald benennen drei weitere Faktoren, die das Bindungsverhalten und damit die Ausprägung einer Fachkraft-Kind-Bindung beeinflussen können. Dies sind:

1. Kindzentriertes und gruppenorientiertes Fachkraftverhalten.
2. Einfluss der Kindergruppe.
3. Einfluss von Gruppengröße, Zeit und Erfahrung (Ahnert und Maywald 2008: 256 ff.).

Zu 1. Die im vorigen Kapitel erwähnte Notwendigkeit, die pädagogischen Handlungen der Fachkräfte vor allem am Ziel einer emphatischen Gruppenatmosphäre auszurichten, muss durch kindzentriertes Verhalten ergänzt werden. Ahnert führt aus, dass eine reine gruppenorientierte Ausrichtung der pädagogischen Aktivitäten der Fachkraft nicht zu Bindungssicherheit für die Kinder führt. Sie zieht dazu Studien heran, die die Situation vor und nach der Wende vergleichen. Die entfallenen staatlichen Vorgaben einer ideologischen Ausrichtung der pädagogischen Arbeit in den ostdeutschen Kindertageseinrichtungen führten zu einer Veränderung der pädagogischen Handlungen der Fachkräfte. Nach Ahnerts Auffassung habe sich nur die Sensitivität und die Feinfühligkeit der Fachkräfte, also das kindzentrierte Verhalten im Gruppenkontext erhöht, was zu einer Zunahme der sicheren Bindungsbeziehungen geführt habe.

zu 2. Als einen Einflussfaktor auf die Bindungsbeziehungen zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern sieht Ahnert die Zusammensetzung der Kindergruppe an. Sie bezieht sich dabei auf die Geschlechterdifferenzen. Ahnert stellt dar, dass die geschlechtsspezifischen Subkulturen in der Gruppe ganz unterschiedlich in bindungsrelevanten Situationen reagieren. Die mit den Bindungsbemühungen verbundenen Ziele der pädagogischen Fachkraft sind vor allem in Mädchengruppen beobachtbar. Dementsprechend wurden auch häufiger Fachkraft-Mädchen-Bindungen als Fachkraft-Jungen-Bindungen beobachtet. Hier sieht Ahnert einen Forschungsbedarf. Die Erkenntnisse Ahnerts zeigen deutlich, dass auch hier eine reflektierende professionelle Haltung der Fachkräfte Voraussetzung für gelingende Bindungsbeziehung in der Kindertageseinrichtung ist. Insbesondere zeigte die Studie, dass es in der eigenen

Wahrnehmung der Fachkräfte und ihrem tatsächlichen Beziehungsverhalten zum Teil große Differenzen gab.

Zu 3. Da die Entstehung einer sicheren Bindungsbeziehung auch davon abhängig ist, wie gut die pädagogische Fachkraft die Bindungssignale der Kinder interpretiert und darauf reagiert, wäre ein Zusammenhang zwischen der Gruppengröße und der Häufigkeit von Fachkraft-Kind-Bindungen zu erwarten. Ahnert fand in ihren Studien diese Erwartung nicht immer bestätigt. Die Häufigkeit von sicheren Bindungsbeziehungen zwischen den pädagogischen Fachkräften und den Kindern war nur bei kindzentriertem Beziehungsverhalten der pädagogischen Fachkraft von der Gruppengröße abhängig. Nur in Kleingruppen konnten dann sichere Fachkraft-Kind-Bindungen gefunden werden. Bei einem gruppenorientierten Verhalten der Fachkraft war die Gruppengröße für die Bindungssicherheit hingegen unwichtig. Hier spielten andere Faktoren eine Rolle, die aber lt. Ahnert noch nicht ausreichend erforscht sind. Dies können sein: Alter der Kinder respektive Erfahrung in der Tagesbetreuung, Dauer der Betreuung. Hier zeigt sich, dass im professionellen Zusammenhang die Erkenntnisse aus der Eltern-Kind-Bindung nicht einfach auf die Fachkraft-Kind-Bindung übertragen werden können. Es müssen die Besonderheiten der institutionellen Betreuungssituation mit berücksichtigt werden.

Ein anderer entscheidender Faktor für die Entstehung einer Bindungsbeziehung in der Kindertageseinrichtung ist die Qualität der Eingewöhnung und das ihr zugrunde liegende Konzept. Während der Aufnahme des Kindes in die Kindertageseinrichtung muss das Kind altersunabhängig verschiedene Herausforderungen bewältigen, für die es altersabhängige Ressourcen zur Verfügung hat. Diese Herausforderungen bestehen in der meist erstmaligen länger andauernden Loslösung von der primären Bezugsperson, in der gleichzeitigen Entwicklung einer Beziehung zu mehreren bisher unbekannt Personen, in der Bewältigung unbekannter Abläufe und Anforderungen und in der Orientierung in einer bisher unbekannt Umgebung. Dies sind nur einige wichtige Aufgaben, die das Kind bewältigen muss. Je nach Alter und biografischem Erfahrungshintergrund kann das Kind dabei auf erworbene Fertigkeiten aus anderen Erlebnissen zurückgreifen.

Bezüglich des Bindungsverhaltens bedeutet die Aufnahmesituation für das Kind, dass es in den ersten Tagen und Wochen auf ein Höchstmaß an Explorationsverhalten angewiesen ist, um diese neuen Eindrücke gut zu verarbeiten und zu integrieren. Dabei wird es aber häufig mit unbekanntem und damit angsteinflößenden Situationen konfrontiert, die dazu führen, dass das Bindungsverhaltenssystem beim Kind aktiviert wird. Um seine Gefühle zu regulieren, braucht das Kind in diesem Moment eine verlässliche und vertraute Bezugsperson, die aber in der neuen Umgebung noch nicht zur Verfügung steht. Findet das Kind keine Bezugsperson, mit deren Hilfe es sein Bindungsverhalten regulieren kann, sind seine Explorationsmöglichkeiten stark eingeschränkt und es kann die anstehenden Herausforderungen deutlich schlechter bewältigen. Damit wird die große Bedeutung der Eingewöhnung in der Kindertageseinrichtung deutlich. Durch eine elternbegleitete, qualitativ hochwertige Eingewöhnung hat das Kind eine verlässliche Bezugsperson zur Verfügung und findet so die notwendige Zeit und Sicherheit, eine neue Bindungsbeziehung mit einer pädagogischen Fachkraft in der Kindertageseinrichtung aufzubauen.

Diese Vorstellungen spiegeln sich auch in der Fachliteratur wider. So weisen Joachim Bensele und Gabriele Haug-Schnabel darauf hin, dass jeder Start in die Betreuung in einer Kita einer altersgemäßen Eingewöhnung bedarf, unabhängig davon, ob das Kind 1, 2 oder 3 Jahre alt ist. Mit einer guten Eingewöhnung kann der auftretende Stress den Autoren zufolge reduziert und kontrolliert werden (vgl. Bensele und Hauck-Schnabel 2009: 32). Fabienne Becker Stoll sieht die Eingewöhnung in die Kindertageseinrichtung als gelungen an, wenn sich das Kind aktiv an die pädagogische Fachkraft wendet, um Trost zu finden und ihn dann auch von dieser erhält (vgl. Becker-Stoll 2009a: 17). Wodurch sich eine Eingewöhnungspraxis als qualitativ hochwertig kennzeichnen lässt, machen Bensele und Hauck-Schnabel deutlich. Sie nennen folgende Qualitätsmerkmale für ein Eingewöhnungskonzept: elternbegleitet, bezugspersonenorientiert und abschiedsbetont (vgl. Bensele und Hauck-Schnabel 2009: 32). Die Anwesenheit der Eltern in der Kindertageseinrichtung in den ersten Tagen nach der Aufnahme wird ergänzt durch eine feste, verlässlich anwesende Bezugsperson in der Kindertageseinrichtung. Dabei ist der Abschied der Eltern vom Kind das Ziel der Eingewöhnung, nicht, dass die Eltern in der Einrichtung sind, um mit dem Kind zu spielen.

Ein Eingewöhnungskonzept, das diesen Qualitätskriterien entspricht und in vielen Kindertageseinrichtungen praktiziert wird, ist das sogenannte Berliner Modell, welches ein Bestandteil des Infans-Konzeptes der Frühpädagogik ist (vgl. Laewen und Andres 2011). Wie dieses Eingewöhnungsmodell aufgebaut ist, lässt sich in entsprechenden Fachbüchern nachlesen (z.B. Laewen et al. 2011).

Eine Studie, die den Einfluss der Eingewöhnung auf das Bindungsverhalten deutlich macht, zieht Hellgard Rauh heran. Demnach hatte der Besuch einer Krippe selbst keinen nachweisbaren Einfluss auf das Bindungsverhalten der Kinder, wohl aber die Art der Eingewöhnung. Kinder, die sehr abrupt aufgenommen wurden, hatten die häufigsten Wechsel von sicherem zu unsicherem Bindungsverhalten, so Rauh (vgl. Rauh 2008: 219). Das bedeutet, dass eine Aufnahmepraxis in die Kindertageseinrichtung, die ohne oder mit einer mangelhaften Eingewöhnung erfolgt, dazu führen kann, dass sich das Verhältnis zwischen Eltern und Kind verschlechtert, weil das Kind in der Kindertageseinrichtung negative Erfahrungen macht. Somit wird es für Kinder, die davon betroffen sind, auch schwieriger sein, sich auf gute Bildungsprozesse in der Kindertageseinrichtung einzustellen.

### **5.5 FOLGEN EINER SICHEREN BINDUNGSERFAHRUNG IN DER KINDERTAGESEINRICHTUNG**

Es gibt zu der Frage, wie sich sichere Bindungserfahrungen in der Kindertageseinrichtung auf die Entwicklung und das Verhalten der Kinder auswirken, keine veröffentlichten Forschungsergebnisse. Liselotte Ahnert zieht Studien aus den 1950er Jahren heran, nach denen völlig inakzeptable Erzieherinnen-Kind-Beziehungen sich negativ auf die mentale, sprachliche und körperliche Entwicklung der Kinder ausgewirkt haben (vgl. Ahnert 2007: 40). Allerdings werden hier nur negative Folgen formuliert und die Studien beziehen sich auf Krankenhäuser und Waisenheime. Einen direkten Zusammenhang zwischen sicheren Fachkraft-Kind-Bindungen und positiven Entwicklungen der Kinder stellt Ahnert nicht her.

Fabienne Becker-Stoll beschreibt die Ergebnisse von Längsschnittstudien, in denen das Verhalten von Kindern in der pädagogischen Einrichtung in Abhängigkeit ihrer

familiären Bindungserfahrungen untersucht wurde. Dabei stellte sich heraus, dass Kinder, die in der Bindung mit ihren primären Bezugspersonen als sicher eingestuft wurden, sich in folgender Weise von anderen Kindern unterschieden: Die sicher gebundenen Kinder zeigten gegenüber anderen Kindern weniger feindseliges Verhalten, waren emotional weniger abhängig von der pädagogischen Fachkraft, zeigten mehr Kompetenz im Umgang mit anderen Kindern, nahmen soziale Konfliktsituationen positiver wahr, waren konzentrierter beim Spiel und konnten Gefühle und Impulse situationsangemessen regulieren (vgl. Becker-Stoll 2009a). Auch Hellgard Rauh sieht Unterschiede in der Konfliktregulierung und in der Art und Offenheit der Emotionsregulierung bei sicher gebundenen Kindern im Vergleich zu unsicher gebundenen im Alter von einem Jahr. Sicher gebundene Kinder fänden sich besser zurecht in der Kindertageseinrichtung und in der Grundschule, seien kompetenter in Konfliktsituationen und weniger feindselig, so Rauh (vgl. Rauh 2008: 213 ff.).

Diese Ergebnisse erlauben nicht die Schlussfolgerung, dass die Bindungserfahrungen in der institutionellen Betreuung die gleichen Auswirkungen haben wie die der Bindungsbeziehung zwischen Eltern und Kind. Forschungsstudien, die diesen Zusammenhang untersuchen, stehen noch aus.

Bis derartige Ergebnisse vorliegen, kann nur mit Annahmen über die Folgen sicherer Bindungserfahrungen in der Kindertageseinrichtung gearbeitet werden. Ausgehend von den Erkenntnissen über kindliches Bindungsverhalten erscheinen folgende Überlegungen plausibel:

Das Bindungsverhalten eines Kindes ist das Ergebnis einer spezifischen Erfahrung in der Interaktion mit einem ganz bestimmten Menschen. Daraus lässt sich auch die Erkenntnis ableiten, dass Kinder sich an unterschiedliche Menschen mit unterschiedlichen Bindungsmustern binden können. So ist es denkbar, dass ein Kind zu seiner Mutter ein sicheres Bindungsverhalten zeigt, zu seinem Vater aber ein unsicher-vermeidendes. Es wird also kein universelles Bindungsverhalten beschrieben. Durch die Erfahrung einer sicheren Bindung an eine Bezugsperson wird das Kind in die Lage versetzt, seine Verhaltenssysteme kompetent und effektiv zu regulieren. Wer die Bindungsperson ist, die die Ausprägung dieser Kompetenzen beim Kind begünstigt, scheint theoretisch unwesentlich. Entsprechend könnten auch sichere Bindungsbeziehungen z.B. in der



Kindertageseinrichtung dazu beitragen, dass Kinder die von Rauh und Becker-Stoll aufgeführten positiven Eigenschaften ausprägen können. Gegen diese Argumentation spricht, dass die Bindungsbeziehung zwischen Eltern und ihren Kindern eine ganz andere Intensität erreichen können als Beziehungen im Rahmen der institutionellen Betreuung von Kindern. Dies betrifft sowohl die Zeitdauer als auch den Zeitpunkt der Eltern-Kind-Bindungen. Wegen des Beginns dieser Bindungsbeziehungen nur wenige Monate nach der Geburt und der kontinuierlichen Fortsetzung in den ersten Lebensjahren ist der prägende Einfluss dieser Beziehung auf das Bindungsverhalten des Kindes viel stärker zu bewerten als eine Fachkraft-Kind-Bindung in der Kindertageseinrichtung.

Aber nicht nur für das künftige Sozialverhalten des Kindes können die Bindungserfahrungen in der Kindertageseinrichtung von Bedeutung sein. Auch das aktuelle Verhalten in der Kindertageseinrichtung wird durch eine sichere Bindungsbeziehung zu einer pädagogischen Fachkraft beeinflusst. Ein Kind, das aufgrund der sicheren Bindung an seine Bezugsperson in der Lage ist, seine emotionalen Bedürfnisse gut und effizient mit deren Hilfe zu regulieren, kann mehr Zeit mit dem Explorieren verbringen. Wenn ein Kind mit einer sicheren Bindung an eine pädagogische Fachkraft sein explorierendes Verhalten unterbricht, weil es z.B. verunsichert wird, Angst hat, sich einer neuen Herausforderung vielleicht nicht gewachsen fühlt oder Ähnliches, kann sich schnell Nähe und Trost bei seiner Bezugsperson holen. Es ist dann in der Lage, sich rasch wieder dem Objekt seines Interesses zuzuwenden. In einem Bildungsverständnis, bei dem das Kind als selbsttätig lernendes Individuum im Mittelpunkt steht, tragen demnach sichere Bindungsbeziehungen in der Kindertageseinrichtung zur Unterstützung der kindlichen Bildungsprozesse bei.

## **5.6 KONSEQUENZEN FÜR DIE ELEMENTARPÄDAGOGIK**

Da dem Bindungsverhalten ein starker Einfluss auf die Entwicklung der Persönlichkeit des Kindes und auf das weitere Leben beigemessen wird, ist es naheliegend, dass sich die Elementarpädagogik mit diesem Phänomen auseinandersetzt.

In der institutionellen Bildung und Erziehung von Kindern im vorschulischen Alter gibt es verschiedene Arbeitsbereiche und Handlungsfelder, die relevant für die Entwicklung, Unterstützung und Ermöglichung von Bindungsbeziehungen der Kinder sind:

1. Die Gestaltung der Beziehung zwischen pädagogischer Fachkraft und Kindern
2. Die Qualifikation der pädagogischen Fachkräfte
3. Die Aufnahme des Kindes in die Kindertageseinrichtung
4. Die Zusammenarbeit mit den Eltern
5. Die Personaleinsatzplanung in der Kindertageseinrichtung

Diese Bereiche sollen im Folgenden bezüglich ihrer Relevanz für die Bindungstheorie erläutert werden.

### **5.6.1 DIE GESTALTUNG DER BEZIEHUNG ZWISCHEN PÄDAGOGISCHER FACHKRAFT UND KINDERN**

Bindungsbeziehungen in professionellen Zusammenhang kennzeichnen sich unter anderem durch zwei wichtige Eigenschaften. Zum einen unterliegen sie der gleichen Struktur wie private Bindungsbeziehungen, z.B. zwischen einem Kind und seinen primären Bezugspersonen. Zum anderen ist die Motivation beim Erwachsenen, sich auf eine Bindungsbeziehung einzulassen, eine andere als im privaten Bezug.

Die Anerkennung des Sachverhaltes, dass die angeborene Fähigkeit und Bereitschaft von Kindern, Bindungssignale auszusenden, die der Befriedigung deren Bedürfnisses nach Sicherheit und Nähe dienen, hat Einfluss auf die elementarpädagogische Praxis. Die pädagogischen Fachkräfte müssen ihre professionelle Beziehungsarbeit ausschließlich auf die kindlichen Bedürfnisse ausrichten. In vielen anderen Beziehungskonstellationen außerhalb, aber auch innerhalb professioneller Kontexte spielen die Bedürfnisse beider Beziehungspartner eine komplementäre Rolle. Diese Differenz der Bindungsbeziehung zu wechselseitigen Beziehungen müssen die Fachkräfte in der Kindertageseinrichtung durch pädagogische Professionalität ausgleichen. Das bedeutet, dass pädagogische Fachkräfte genau zwischen den kindlichen und den eigenen Bedürfnissen

unterscheiden müssen. Sie müssen darüber hinaus in der Lage sein, die Bindungsverhaltensweisen der Kinder richtig wahrzunehmen. Ein professioneller Zugang zu Bindungsbeziehungen kann nicht darauf aufbauen, dass die natürlichen Sozialverhaltensweisen der Erwachsenen wie bei Eltern gegenüber ihren Kindern wirken. Die Bindungstheorie verwendet für elterliches Fürsorgeverhalten den Begriff „Bonding“, der sich mit Prägung übersetzen lässt. Er bezeichnet die Bereitschaft der Eltern, sich instinktiv für die Belange ihres Kindes einzusetzen und sich um das Kind zu kümmern (vgl. ebd.: 159 f.). Da es sich aber in der institutionalisierten Betreuung nicht um die leiblichen Kinder der pädagogischen Fachkraft handelt, ist das Fürsorgeverhalten nicht automatisch aktiv und muss bewusst eingesetzt werden. Durch sicheres Erkennen von Bindungsverhaltensweisen und adäquates Reagieren auf der Basis des Feinfühligkeitskonzeptes können die pädagogischen Fachkräfte zur Befriedigung der emotionalen Bedürfnisse der Kinder in der Kindertageseinrichtung beitragen und so Bildungsprozesse ermöglichen.

Über die Ebene der Bindungsbeziehungen hinaus finden natürlich auch in der professionellen Betreuung von Kindern Beziehungsaktivitäten statt, die oben als wechselseitige Beziehungen bezeichnet wurden. Bei diesen Beziehungen sind sowohl die Bedürfnisse der Kinder als auch die der Erwachsenen von Bedeutung. Geprägt werden sie z.B. durch Sympathie, biografische Erfahrungen z.B. in der eigenen Kindheit der pädagogischen Fachkraft, sozialen Status, Geschlecht usw. Diese Beziehungen sind im professionellen Zusammenhang der Kindertageseinrichtung selbstverständlich vorhanden. Wichtig ist es, dass die pädagogischen Fachkräfte reflektiert mit diesen Beziehungen und den darin enthaltenen eigenen Bedürfnissen umgehen. Die Auseinandersetzung der pädagogischen Fachkräfte mit ihren unbewussten Anteilen der eigenen Beziehungsbedürfnisse kann dazu beitragen, dass auf die Bindungsbedürfnisse der Kinder feinfühlicher reagiert wird.

## **5.6.2 DIE QUALIFIKATION DER PÄDAGOGISCHEN FACHKRÄFTE**

Welche professionellen Fähigkeiten müssen pädagogische Fachkräfte aufweisen, damit sie adäquat mit den Bindungsbedürfnissen der Kinder in der Kindertageseinrichtung umgehen können?

Die fachlichen Qualifikationen betreffen die Bereiche

1. des pädagogischen Handelns,
2. der professionellen Wahrnehmung und
3. des Fachwissens.

Alle drei Bereiche sind miteinander verknüpft und lassen sich nicht losgelöst voneinander praktizieren. Die folgende einzelne Betrachtung ist demnach rein theoretisch. Gleichsam sind die genannten Qualifikationen nicht ausschließlich auf die Ermöglichung von Bindungsbeziehungen im elementarpädagogischen Kontext beschränkt. Sie bilden einen großen Teil der Professionalität von elementarpädagogischen Fachkräften im Allgemeinen ab.

1. Pädagogisches Handeln bezieht sich auf die direkte Interaktion mit den Kindern in der Einrichtung, aber auch auf die Planung des pädagogischen Programms. Die Fachkraft steht vor der Herausforderung, mit bestimmten Verhaltensweisen von Kindern adäquat umzugehen.

Die Kinder zeigen in der Kindertageseinrichtung in bestimmten Situationen Bindungsverhalten, auf das die pädagogische Fachkraft durch Feinfühligkeit und Responsivität reagieren muss, um die Bindungsbedürfnisse zu befriedigen. Die professionelle Qualifikation besteht darin, dass die pädagogische Fachkraft in der Lage ist, dieses Bindungsverhalten als ein solches zu erkennen, es richtig zu deuten und angemessen und prompt darauf zu reagieren. Das heißt, sie müssen sich dem Feinfühligkeitskonzept der Bindungstheorie entsprechend verhalten (vgl. Kap. 4.6). Eine qualifizierte Fachkraft kennt verschiedene Bindungsverhaltensweisen wie Kontaktverhalten (z.B. Rufen, Weinen) und Annäherungsverhalten (z.B. Festklammern, Hinlaufen oder –krabbeln) und verfügt über ein Repertoire aus Reaktionen darauf. Dies können beispielsweise kommunikative Reaktionen sein wie beruhigende Ansprache des Kindes, aber auch Handlungsweisen, die Nähe ermöglichen, wie z.B. enger Körperkontakt, streicheln, anfassen usw.

Eine weitere Qualifikation, die sich auf das pädagogische Handeln bezieht, ist die Flexibilität. Eine bindungstheoretisch fundierte Elementarpädagogik kann nicht auf vorgefertigte Schemata zurückgreifen. Es ist vielmehr notwendig, kind- und situationsbezogen flexibles Handeln zu praktizieren. Wenn ein Kind, welches Nähe suchendes Verhalten zeigt, durch engen Körperkontakt beruhigt werden kann, trifft das nicht automatisch für alle Kinder zu. Die unterschiedlichen Bindungstypen, aber auch individuelle Merkmale des Kindes und der pädagogischen Fachkraft in Kombination mit der Spezifik der jeweiligen Situation machen ein flexibles Handeln unverzichtbar. Die Qualifikation der pädagogischen Fachkraft besteht darin, unterschiedliche Handlungskonzepte zu kennen und spontan und flüssig einzusetzen und bedarfsgerecht zu variieren. Pädagogisches Handeln als professionelle Qualifikation beinhaltet weiterhin die methodisch/didaktische Ebene. Ein Bereich dieser Ebene, die Planung des pädagogischen Programms in der Kindertageseinrichtung, hat nur marginale Auswirkungen auf die Bindungsbeziehungen zwischen Kindern und pädagogischen Fachkräften. Es wird deshalb hier nicht weiter ausgeführt.

Bedeutender auf der methodisch-didaktischen Ebene ist das Handeln in direkter Interaktion mit den Kindern, insbesondere bezogen auf die spezifische Situation der Gruppenbetreuung. Die Ausführungen Ahnerts (vgl. Kap. 5.3) lassen den Schluss zu, dass das pädagogische Handeln in erster Linie die Dynamik der ganzen Gruppe betreffen und eine einfühlbare Gruppenatmosphäre zum Ziel haben muss. Die Qualifikation der pädagogischen Fachkraft besteht darin, dass sie über Fachwissen und Fertigkeiten verfügt, welche dieses gruppenbezogene Handeln ermöglichen.

Die Ausführungen Ahnerts (vgl. Kap. 5.4) verdeutlichen weiterhin, dass es auch bei Strukturierung des pädagogischen Alltags bindungsrelevante Bereiche gibt, die berücksichtigt werden müssen. So sind für die Entwicklung einer Bindungsbeziehung die Größe und die Geschlechterzusammensetzung der Gruppe von Bedeutung. Die Qualifikation der Fachkraft besteht im Wissen über diese Zusammenhänge und darin, mit Flexibilität und Kreativität den Alltag gestalten zu können.

2. Die professionelle Wahrnehmung im Kontext der notwendigen fachlichen Qualifikation bezieht sich einerseits auf die Wahrnehmung der Bedürfnisse anderer Menschen und andererseits auf die Wahrnehmung des eigenen professionellen Handelns.

Bezogen auf die Wahrnehmung fremder Bedürfnisse sind wiederum verschiedene Zielgruppen in einer Kindertageseinrichtung relevant, wie die Kinder, die Eltern oder andere Fachkräfte der Einrichtung. Die Ebene der anderen Fachkräfte wird an dieser Stelle aber nicht berücksichtigt.

Schon im vorigen Punkt, dem pädagogischen Handeln, wurde deutlich, dass die Fähigkeit zur Wahrnehmung der kindlichen Bindungsbedürfnisse entscheidend dafür ist, ob die pädagogische Fachkraft auch entsprechend responsiv auf die Verhaltensweisen der Kinder reagieren kann. Eine professionelle Fremdwahrnehmung bezieht sich aber auch auf andere Bereiche als das spezifische Bindungsverhalten eines Kindes. Ebenso bedeutend ist es, dass die Gesamtheit der komplexen Situation in der Kindertageseinrichtung durch die pädagogische Fachkraft wahrgenommen wird. Dabei sind die kindlichen Bedürfnisse gegenüber den Eltern, den Fachkräften und anderen Kindern, die elterlichen Bedürfnisse gegenüber dem Kind und den pädagogischen Fachkräften ganz zentral. Eine notwendige Voraussetzung für die ganzheitliche Wahrnehmung der situationsspezifischen Bedürfnisse aller Beteiligten erfordert eine empathische Haltung. Hier zeigt sich ein Problem bezüglich der Qualifikation der pädagogischen Fachkräfte, denn es ist nicht eindeutig klar, ob man Empathie im Rahmen einer Ausbildung erlernen kann. Erlernbar ist aber, für die häufig subtilen Zeichen des Bedürfnisausdrucks sensibel zu sein. Die Qualifikation einer pädagogischen Fachkraft zeichnet sich dadurch aus, dass sie in der Lage ist, sensibel die individuellen Bedürfnisse verschiedener Akteure in einer komplexen sozialen Situation wahrzunehmen und in einen Gesamtzusammenhang einzubetten.

Gleiches gilt bezogen auf die Komplexität für die Wahrnehmung des eigenen Verhaltens. Auch hier ist ein hohes Maß an Sensibilität erforderlich, um eigene Bedürfnisse wahrzunehmen und gegebenenfalls das eigene Verhalten entsprechend zu ändern. Schon die Unterscheidung von kindlichen und eigenen Bedürfnissen ist nicht immer trennscharf möglich. Für eine bindungstheoretisch fundierte Elementarpädagogik ist es wichtig, die eigenen Handlungen, aber auch die eigenen Empfindungen zum

Gegenstand metakognitiver Überlegungen zu machen. Beispielhaft können dabei Fragen leitend sein, wie: Wie wirkt meine konkretes Verhalten auf das Kind? Wie empfinde ich es, wenn ein Kind sein Bindungsverhalten an mich adressiert? Welche Wirkung hat mein Verhalten auf die Beziehung zwischen dem Kind und seinen Eltern? Usw. Eine professionelle Qualifikation zeichnet sich bezogen auf die Selbstwahrnehmung dadurch aus, dass die pädagogische Fachkraft in der Lage und bereit ist, sich mit den eigenen Empfindungen auseinanderzusetzen und diese reflektiert in den pädagogischen Prozess einfließen zu lassen.

3. Fachwissen als notwendige Qualifikation für die Ermöglichung von Bindungsbeziehungen bezieht sich auf bindungstheoretische, aber auch auf allgemeine entwicklungspsychologische Erkenntnisse. Die pädagogischen Fachkräfte können durch das Wissen über verschiedene Bindungsverhaltensweisen, über Strategien, wie Kinder ihr Bindungsverhaltenssystem beruhigen können, über das Wechselverhältnis von Bindungs- und Explorationsverhalten usw. ihre eigenen Verhaltensweisen entsprechend abstimmen, um die kindlichen Bedürfnisse zu erkennen und darauf zu reagieren. Fachwissen über die Bindungsentwicklung von Kindern hilft ihnen, Fehleinschätzungen von kindlichem Verhalten zu vermeiden.

Dazu ein Beispiel:

Wenn ein dreijähriges Kind sich den Versuchen der pädagogischen Fachkraft, mit ihm über verschiedene Wege vertraut zu werden, immer wieder entzieht, könnte die pädagogische Fachkraft dieses Verhalten als Trotzigkeit interpretieren. „Das Kind will ja nicht mit mir zusammenarbeiten.“ Sehr häufig hört man Aussagen wie: „Das Kind will nur seinen Kopf durchsetzen.“ Die Ursache könnte aber auch sein, dass dieses Kind in seinen ersten Lebensjahren ein unsicher-vermeidendes Bindungsverhalten entwickelt hat, welches auch hier zunächst zum Tragen kommt. Das Wissen über diese Verhaltensweisen und darüber, wie stabil Bindungsverhalten sein kann, hilft der pädagogischen Fachkraft, das Verhalten des Kindes besser zu interpretieren

und ihm Wege zu ermöglichen, sein Verhaltensrepertoire und damit seine Bildungschancen zu vergrößern.

Allgemeines entwicklungspsychologisches Wissen dient ebenso der besseren Wahrnehmung kindlicher Bedürfnisse und der angemessenen Reaktion darauf. Die pädagogische Fachkraft weiß, welchen Entwicklungsstand sie bei den Kindern im Allgemeinen annehmen kann.

### **5.6.3 DIE AUFNAHME DES KINDES IN DIE KINDERTAGESEINRICHTUNG**

Viele Aspekte der Bindungstheorie befassen sich mit der Situation, dass Kinder von ihren primären Bezugspersonen aus unterschiedlichen Gründen vorübergehend getrennt werden. Die empirischen Forschungsarbeiten Mary Ainsworth' sind ein Beispiel dafür. Bei der ersten Aufnahme eines Kindes in die institutionelle Betreuung in einer Kindertageseinrichtung findet genau eine solche Situation statt. Für die meisten Kinder und deren Eltern ist dies die erste derartige Erfahrung in der eigenen Biografie. Die Wahrscheinlichkeit dafür ist größer, je jünger die Kinder sind. Auf Seiten der Kinder ist das die Tatsache, von der Mutter getrennt eine Zeit lang zurechtkommen zu müssen, und für die Eltern, ihr Kind das erste Mal in einem institutionellen Kontext in die Obhut anderer Menschen geben zu müssen. Es obliegt dem pädagogischen Personal in der Kindertageseinrichtung, die Aufnahmeprozesse derart zu gestalten, dass alle Beteiligten, Kinder, Eltern und pädagogische Fachkräfte, Handlungsfähigkeit erlangen bzw. für das Kind bestmögliche Entwicklungschancen ermöglicht werden. Wie die Gestaltung dieser Prozesse im Einzelnen praktiziert wird, hängt von verschiedenen Faktoren wie Art der Einrichtung, Persönlichkeit des Kindes und der Eltern, zeitlicher Rahmen usw. ab und muss individuell auf das einzelne Kind abgestimmt werden. Es lassen sich aber grundsätzliche Rahmenbedingungen für die Gestaltung der Aufnahme konzeptionell formulieren, die auf den Erkenntnissen der Bindungstheorie basieren.

Eine auf bindungstheoretischen Erkenntnissen basierende Eingewöhnung berücksichtigt, dass ein Kind, das in stressreichen Situationen Bindungssignale aussendet, eine vertraute Bezugsperson braucht, die diese Signale versteht und angemessen darauf



reagiert. Deshalb wird eine elternbegleitete Eingewöhnung in die Kindertageseinrichtung durchgeführt. Das bedeutet, dass eine der primären Bezugspersonen, das können auch Großeltern oder andere nahestehende Personen sein, das Kind für eine gewisse Zeit in der Kindertageseinrichtung als Bezugsperson begleitet. Die Dauer dieser Begleitung ist vom Alter, aber auch von individuellen Erfahrungen des Kindes abhängig und wird durch das konkrete Verhalten des Kindes während der Aufnahme bestimmt. Während dieser bindungstheoretisch orientierten Eingewöhnung ist es die Aufgabe der primären Bezugsperson, im Fall einer Aktivierung des Bindungsverhaltenssystems dem Kind zur Verfügung zu stehen, damit dieses seine Bedürfnisse regulieren kann.

Weiterhin ist eine an bindungstheoretischen Erkenntnissen ausgerichtete Eingewöhnung dadurch gekennzeichnet, dass das Kind in der Kindertageseinrichtung eine bestimmte Fachkraft als neue Bezugsperson annehmen kann. Verbunden damit ist die Notwendigkeit der Kontinuität der Betreuung insbesondere in den ersten Wochen. Idealerweise sucht sich das Kind diese Bezugsperson selbst aus, was je nach Alter der Kinder und organisatorischen Voraussetzungen mehr oder weniger gut möglich ist.

Als dritten Aspekt beinhaltet eine an bindungstheoretischen Erkenntnissen ausgerichtete Eingewöhnung die Vorstellung, dass es individuelle Lösungen für jedes Kind geben muss. Die Annahme, dass unterschiedliche Bindungsverhaltensweisen keine genetischen Dispositionen sind, sondern die Folge von ganz konkreten Erfahrungen des Kindes in den ersten Lebensjahren, macht deutlich, dass es ganz individuelle Unterschiede gibt. Fachkräfte in einer Einrichtung können demnach konzeptionell einen Rahmen verankern, der den Ablauf und die Inhalte der Eingewöhnung absteckt, müssen aber auf die individuellen kindlichen Bedürfnisse eingehen. Dies betrifft beispielsweise den zeitlichen Ablauf der Eingewöhnung.

Die Aufnahme der Kinder in die Kindertageseinrichtung ist ein sehr sensibler Vorgang. Sie kann zusammenfassend dann als bindungstheoretisch orientiert gelten, wenn sie individuelle Verläufe ermöglicht, in Begleitung der primären Bezugspersonen des Kindes stattfindet und auf die Entwicklung einer Bindungsbeziehung zu einer Bezugsperson in der Kindertageseinrichtung ausgerichtet ist.

#### **5.6.4 DIE ZUSAMMENARBEIT MIT DEN ELTERN**

Die Relevanz bindungstheoretischer Ansätze für den Bereich der Zusammenarbeit mit den Eltern ergibt sich daraus, dass die primären Bezugspersonen der meisten Kinder ihre Eltern sind. Kinder bauen zu ihren Eltern immer eine Bindungsbeziehung auf, insofern sie mit den Eltern interagieren. Nur die Qualität dieser Bindungsbeziehung ist unterschiedlich. In den meisten Fällen werden die Eltern oder andere primäre Bezugspersonen diejenigen sein, die das Kind als Adressat seiner Bindungssignale in den ersten Lebensmonaten oder -jahren ausgewählt hat.

Durch eine enge Partnerschaft mit den Eltern können die pädagogischen Fachkräfte etwas darüber erfahren, welche Bindungsverhaltensweisen das Kind im Laufe seiner ersten Lebensjahre herausgebildet hat. Dieses Wissen dient aber ausschließlich dem besseren Verständnis der kindlichen Verhaltensweisen und darf weder den Kindern noch den Eltern gegenüber stigmatisierend eingesetzt werden. Zum anderen ist es bedeutend, das Vertrauen der primären Bezugspersonen der Kinder zu gewinnen, damit sich das Kind auf neue Bindungspartner einstellen und einlassen kann. Auch dafür ist die Voraussetzung eine enge, vertrauensvolle Zusammenarbeit der pädagogischen Fachkräfte der Kindertageseinrichtung mit den Eltern.

Zu Beginn der Betreuung eines Kindes in der Kindertageseinrichtung müssen die Eltern im Rahmen eines Eingewöhnungskonzeptes aktiv an der Eingewöhnung beteiligt werden. Im Sinne der Bindungstheorie wird sich das Kind in der verunsichernden, fremden Situation der Eingewöhnung um Sicherheit bei seinen primären Bindungspersonen bemühen und dafür auch Bindungssignale aussenden. Dafür ist es notwendig, dass eine Bezugsperson anwesend und erreichbar ist. Wenn das Kind die Zeit und die Sicherheit hatte, mit den pädagogischen Fachkräften eine neue Bindungsbeziehung aufzubauen und zwischen diesen und den Eltern eine vertrauensvolle Beziehung herrscht, kann sich das Kind schnell auf die neue Umgebung der Kindertageseinrichtung einstellen und sich auf Bildungsprozesse einlassen.

Darüber hinaus bieten bindungstheoretische Ansätze eine fachliche Grundlage für die Beratung der Eltern in Erziehungsfragen. Beispielsweise kann den Eltern verdeutlicht werden, wie bedeutend ihre Feinfühligkeit in dieser Lebensphase für ihr Kind ist und

welche Bedeutung eine gelungene Aufnahme in die Kindertageseinrichtung für die Bindungsbeziehung ihres Kindes zu ihnen hat.

### **5.6.5 DIE PERSONALEINSATZPLANUNG IN DER KINDERTAGESEINRICHTUNG**

Der Einsatz der pädagogischen Fachkräfte in der Kindertageseinrichtung kann nach verschiedenen Aspekten erfolgen. Dabei spielen organisatorische Fragen, arbeitsrechtliche Aspekte, Fragen der Qualifikation der Fachkräfte und vieles mehr eine Rolle. Bindungstheoretische Überlegungen beziehen sich in diesem Zusammenhang auf die Eingewöhnung der Kinder in die Kindertageseinrichtung und den Aufbau einer Bindungsbeziehung zwischen Kind und Fachkraft. Unabhängig davon, welche Form der Eingewöhnung in der jeweiligen Einrichtung gewählt wurde, ist es wichtig, dass in dieser Zeit eine personelle Kontinuität vorhanden ist. Die Fachkraft, die für die Eingewöhnung eines Kindes verantwortlich ist, muss auch in den ersten Wochen anwesend sein, wenn das Kind gemeinsam mit seinen Eltern die Kindertageseinrichtung besucht. Dementsprechend muss der Einsatz der Fachkräfte geplant werden. Unvorhergesehene Ereignisse, wie z.B. Erkrankung der Fachkraft, der Eltern oder des Kindes sollten vorab thematisiert werden, so dass alle Beteiligten in einem solchen Fall wissen, was sie erwartet und wie in der jeweiligen Situation die Eingewöhnung dann weitergeführt wird. Eine bindungstheoretisch fundierte Personalplanung bezieht sich aber auch darauf, in welchen Bereichen der Kindertageseinrichtung die Bezugsfachkraft des neuen Kindes eingesetzt wird. Das Verständnis, dass kindliches Bindungsverhalten keine Trotzreaktion oder der Versuch des Kindes ist, seinen Willen durchzusetzen, erfordert, dass dafür Sorge getragen wird, dass das Kind jederzeit in der Kindertageseinrichtung eine Adressatin seiner Bindungssignale findet. Da dies in den ersten Wochen die Bezugsfachkraft ist, kann sich der Einsatzort dieser Fachkraft auf einen Bereich beziehen, in dem sich das Kind besonders gerne aufhält. Auch ist es möglich, dass diese Fachkraft flexibel eingesetzt wird, so dass sie mit dem Kind gemeinsam neue Bereiche der Kindertageseinrichtung erkunden kann. Dabei ist es wichtig, dass viele Gelegenheiten geschaffen werden, dass das neu aufgenommene Kind auch Beziehungen, bestenfalls sichere Bindungsbeziehungen, zu den anderen Fachkräften in der Einrichtung aufbauen kann.

Es gibt viele Möglichkeiten, wie man sich auf die Bindungsbedürfnisse der Kinder in der Kindertageseinrichtung einstellen kann. In den vorangegangenen Abschnitten wurden verschiedene Perspektiven eingenommen und diskutiert, die letztlich alle dem Ziel dienen sollen, dem Kind bestmögliche Entwicklungschancen zu ermöglichen, es also in seiner Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen, oder wie es im gesetzlichen Auftrag heißt, zu fördern.

Über die Bindungstheorie hinaus sind natürlich noch viele andere Aspekte der kindlichen Entwicklung von Bedeutung für die Gestaltung elementarpädagogischer Praxis. Ich nenne hier nur beispielhaft die Unterstützung der Sprachentwicklung, der Entwicklung des Sozialverhaltens und der kognitiven Entwicklung.

Die Bereiche der Entwicklung, die durch bindungstheoretische Erkenntnisse beschrieben werden, also die sozialen Beziehungen, bilden aber die Basis für andere institutionelle Bildungsprozesse.

## 6 VERGLEICH DER RAHMENPLÄNE

Der Vergleich der Rahmenpläne der einzelnen Bundesländer verfolgt in erster Linie das Ziel, herauszuarbeiten, inwiefern der Aspekt der Beziehungsgestaltung zwischen den pädagogischen Fachkräften und den Kindern in der Kindertageseinrichtung in den Rahmenplänen als Grundlage für gelingende Bildungsprozesse thematisiert wurde. Der Vergleich basiert auf der Bindungstheorie, die in den Kapiteln 3 und 5 dargestellt wurden.

Dieser vergleichende Ansatz soll aber nicht dazu dienen, eine Klassifizierung der Rahmenpläne vorzunehmen. Die Gesamtqualität der einzelnen Pläne ließe sich nicht aussagekräftig an diesem einen Merkmal manifestieren. Der Vergleich ermöglicht eine analysierende Erforschung der unterschiedlichen Strategien bezüglich der elementarpädagogischen Weiterentwicklung in deutschen Kindertageseinrichtungen, welche die einzelnen Bundesländer in den Rahmenplänen verfolgen. Mithilfe der Untersuchung soll herausgearbeitet werden, ob eine Tendenz erkennbar ist, die sich über die Bundesländer hinaus zeigt.

Der Vergleich orientiert sich an der Frage, ob die verantwortlichen Ministerien in den Bundesländern dem elementarpädagogischen Bereich einen eigenständigen Bildungsauftrag zugestehen, der sich deutlich an den Bindungsbedürfnissen der Kinder und der sich daraus notwendig ergebenden Bedeutung der Beziehungsgestaltung zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern orientiert. In diesem Fall ist zu erwarten, dass der Aspekt der Beziehungsgestaltung in den Rahmenplänen einen Schwerpunkt bildet, der als Grundlage für Bildungsprozesse im elementarpädagogischen Bereich angesehen wird. Im zweiten Schritt wird erforscht, welche Mittel und Methoden in den Rahmenplänen vorgesehen sind, um die Gestaltung der Beziehung zwischen pädagogischer Fachkraft und Kindern zu konzeptualisieren und zu konkretisieren. Mit dem Vergleich als Methode soll diesen Fragestellungen nachgegangen werden (vgl. Kap. 1.2).

Im ersten Schritt werden die Kriterien entwickelt, anhand derer die Rahmenpläne verglichen werden können. Im Anschluss daran werden die Ergebnisse des Vergleichs dargestellt und interpretiert.

## **6.1 ENTWICKLUNG DER UNTERSUCHUNGSKRITERIEN**

Die Rahmenpläne für die Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen sind in erster Linie Orientierungshilfen und Leitlinien für die elementarpädagogischen Einrichtungen und ihre Fachkräfte und können somit die wissenschaftlichen Forschungsergebnisse, beispielsweise der Bindungstheorie, nicht vollständig widerspiegeln. Diese Annahme bildet eine Grenze für die Erwartungen an die Rahmenpläne. Es ist demnach nicht zu erwarten, dass in den Plänen ausführliche Abhandlungen über die Bindungstheorie enthalten sind. Auch eine ausführliche praxisorientierte Anleitung zur Gestaltung von professionellen pädagogischen Beziehungen ist in den Rahmenplänen nicht zu erwarten. Ein solcher Anspruch würde aufgrund der Komplexität und Vielfältigkeit institutioneller frühkindlicher Bildungsprozesse die Rahmenpläne überfrachten. Woran orientiert sich also der Vergleich der Rahmenpläne?

In Rahmen- bzw. Bildungsplänen, wie den vorliegenden und hier untersuchten Rahmenplänen für die Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen, können bestimmte Schwerpunkte thematisiert und gewichtet werden. Damit geben die Autoren den pädagogischen Fachkräften in den Einrichtungen zum einen Anregungen für die Gestaltung des pädagogischen Alltags. Zum anderen, und das ist der wichtigere Aspekt, geben sie den Fachkräften eine Zielrichtung vor, nach welchen Kriterien die pädagogische Arbeit in den Kindertageseinrichtungen entwickelt werden soll. Durch den Vergleich soll diese Zielrichtung verdeutlicht werden.

Entsprechend der zentralen Aufgabe der Rahmenpläne, der Konkretisierung des Bildungsauftrages für Kindertageseinrichtungen, werden sich diese Schwerpunkte darauf beziehen, was Bildungsprozesse in der Elementarpädagogik beinhalten und auf welche Weise die pädagogischen Fachkräfte die kindlichen Bildungsprozesse unterstützen sollen. In dem hier zugrunde liegenden Bildungsverständnis sind Bildungsprozesse bei Kindern von der Qualität der Beziehungen, insbesondere der Bindungsbeziehungen der Kinder zu ihren erwachsenen Bezugspersonen, abhängig (vgl. Kap. 5.1).

Es besteht die Erwartung, dass sich die Bedeutung der Beziehungsgestaltung zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern in den Rahmenplänen widerspiegelt. Beispielsweise könnten Ausführungen darüber enthalten sein, wodurch eine sichere Bindungsbeziehung gekennzeichnet ist, welche Auswirkungen sichere Bindungsbeziehungen für das Explorationsverhalten der Kinder haben, wie die Gestaltung der Beziehung zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern konzeptionell verankert werden kann, welche Eingewöhnungspraxis in welcher Altersgruppe angemessen ist oder auf welche Weise Kontinuität bei der Betreuung der Kinder gewährleistet werden kann. Um zu erforschen, ob diese Aspekte in den Rahmenplänen enthalten sind und dort ihren Ausdruck finden, werden diese systematisch daraufhin untersucht. Dafür wurden vier Untersuchungskategorien ausgewählt, die für die Beziehungsgestaltung unter bindungstheoretischen Aspekten für Kindertageseinrichtungen relevant sind:

1. Der Zusammenhang von Bindung und Bildung
2. Die Beziehung zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern
3. Die Eingewöhnung in der Kindertageseinrichtung
4. Die Feinfühligkeit der pädagogischen Fachkraft im Umgang mit den Kindern

Diese Kategorien werden im Folgenden genauer erläutert. Dabei werden die Fragestellungen zur Ermittlung von Kriterien entwickelt, anhand derer die Rahmenpläne verglichen werden.

## 1 – Der Zusammenhang von Bindung und Bildung

### *1a - Wird der Zusammenhang von Bindung und Bildung thematisiert?*

Es wird dabei zuerst deskriptiv vorgegangen und ohne Bewertung dargestellt, ob Textstellen in den Rahmenplänen vorhanden sind, die Bildungsprozesse in irgendeiner Weise mit Bindung in Zusammenhang bringen. Dabei ist es nicht von Bedeutung, ob in diesen Aussagen die Erkenntnisse der Bindungsforschung näher erläutert werden. Eine Überprüfung der Rahmenpläne auf diesen Aspekt soll einen Überblick darüber geben, ob die Ausführungen in den Rahmenplänen den Bindungsbeziehungen Bedeutung beimessen, so dass sie diese in einen Zusammenhang mit den kindlichen Bildungsprozessen bringen.

Wenn in einem Rahmenplan ein Zusammenhang zwischen Bindung und Bildung erklärt wird, soll im Weiteren beschrieben werden, worin dieser Zusammenhang besteht.

Werden stabile Bindungsbeziehungen zu Bezugspersonen als förderlich für frühkindliche Bildungsprozesse gesehen? Mit diesem Kriterium wird die erste Fragestellung nach dem Zusammenhang zwischen Bindung und Bildung durch eine bewertende, qualitative Komponente erweitert. Die Erkenntnisse aus der Bindungsforschung lassen sich für diesen Bereich kindlicher Entwicklung so interpretieren, dass eine sichere Bindung an eine Bezugsperson die Bildungsprozesse des Kindes positiv beeinflusst. Es soll hier der Frage nachgegangen werden, ob in dem jeweiligen Rahmenplan diese Erkenntnis berücksichtigt und angeführt wird.

### *1b – Werden aus dem Zusammenhang Konsequenzen für die pädagogische Praxis abgeleitet?*

Wenn sich in der Untersuchung herausstellt, dass ein Zusammenhang zwischen Bindung und Bildung in einem Rahmenplan thematisiert wird, wurde in einem nächsten Schritt der Rahmenplan daraufhin untersucht, ob daraus Konsequenzen für die pädagogische Praxis abgeleitet werden. Das könnten ganz konkrete Handlungsanweisungen für die pädagogischen Fachkräfte oder auch grundsätzliche Leitgedanken zur Gestaltung der pädagogischen Handlungen in Kindertageseinrichtungen sein. Beispielsweise könnten die Formulierungen in den Rahmenplänen Erwartungen an die Fachkräfte ausdrücken, dass sie den Kindern als stabile Bindungspersonen zur Verfügung stehen



sollen, damit diese eine sichere Bindung aufbauen können. Auch organisatorische Aspekte, z.B. die Gewährleistung einer kontinuierlichen Betreuung durch die Bezugskraft, besonders in den ersten Wochen, könnten enthalten sein.

## 2 – Die Beziehungen zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern

### *2a – Sind in den Rahmenplänen konkrete Aussagen über die Erzieherin-Kind-Bindung<sup>5</sup> enthalten?*

Die Beziehung zwischen pädagogischer Fachkraft und Kind bzw. Kindergruppe kann als Bindungsbeziehung verstanden werden, mit deren Hilfe die Kinder die notwendige Orientierung und Sicherheit in der Kita gewinnen. (vgl. Kap. 5.3)

Um herauszufinden, ob in den Rahmenplänen davon ausgegangen wird, dass Beziehungen zwischen den pädagogischen Fachkräften und den Kindern wie Bindungsbeziehungen gesehen werden, wurden die Pläne daraufhin untersucht, ob sie konkrete Aussagen zur Erzieherin-Kind-Bindung enthalten. Dabei wurde nicht nur nach der Verwendung dieses Begriffes gesucht, sondern auch nach Aussagen, die diese Vorstellung implizieren. Beispielsweise könnte formuliert sein, dass das Ziel der Eingewöhnung in der Kindertageseinrichtung eine Bindung des Kindes an die pädagogische Fachkraft ist. Darin wäre die Vorstellung enthalten, dass eine Erzieherin-Kind-Bindung möglich ist. Es wird weiterhin überprüft, ob die Beziehung zwischen Fachkraft und Kind in dem jeweiligen Rahmenplan als Bindungsbeziehung verstanden wird, nämlich mit der Funktion, Zuwendung, Sicherheit, Stressreduktion, Explorationsunterstützung und Assistenz zu ermöglichen.

### *2b - Werden Aussagen über Voraussetzungen und Entstehung einer Erzieherinnen-Kind-Bindung gemacht?*

Diese Untersuchungsfrage zielt explizit auf Bindungsbeziehungen zwischen Kindern und Fachkräften ab, soll aber auch Aspekte mit einbeziehen, die allgemein auf die Gestaltung der Beziehungen zwischen Kindern und Fachkräften bezogen sind. Überprüft wird, ob in den Rahmenplänen konkrete Aussagen darüber enthalten sind, welche Voraus-

---

<sup>5</sup> Es wird in diesem Abschnitt die Berufsbezeichnung „Erzieherin“ verwendet, da explizit nach dem Konstrukt der Erzieherin-Kind-Bindung gefragt wird. In den Rahmenplänen ist eine Berufsbezeichnung, die auch andere Berufe als Erzieherinnen einschließt, nicht vorgesehen.

setzungen in der Kindertageseinrichtung erfüllt sein müssen, damit Kinder in der Lage sind, Bindungsbeziehungen zu den pädagogischen Fachkräften aufzubauen. Dazu gehören sowohl die strukturellen Bedingungen der Kindertageseinrichtung als auch die personellen Verhaltensweisen. Strukturell ist z. B. die Organisation der Aufnahme in die Kindertageseinrichtung inklusive der Eingewöhnung von Bedeutung. Aspekte, die sich auf das professionelle Handeln der Fachkräfte beziehen, könnten z. B. das feinfühliges Eingehen auf die kindlichen Bindungsbedürfnisse oder die offene, zugewandte Haltung gegenüber den Eltern sein.

### 3 - Die Eingewöhnung in der Kindertageseinrichtung

Hinsichtlich der Beziehungsgestaltung zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern ist die Aufnahme eines Kindes in die Kindertageseinrichtung ein neuralgischer Punkt. Das Kind wird in den meisten Fällen zum ersten Mal damit konfrontiert, mit einer oder mehreren erwachsenen Personen intensive Beziehungen außerhalb der Familie aufnehmen und gestalten zu müssen. Die Eltern ihrerseits werden in den meisten Fällen das erste Mal vor die Herausforderung gestellt, ihr Kind anderen Menschen für einen längeren Zeitraum anzuvertrauen. Die Betreuungssituation in der Kindertageseinrichtung ist demnach sehr stark dadurch gekennzeichnet, dass neue Beziehungen aufgebaut werden. Insbesondere auf der Ebene zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern hat diese Beziehungsgestaltung ihren Anfang in der Eingewöhnungszeit. Die Eingewöhnung in der Kindertageseinrichtung ist aber nicht nur ein automatisch ablaufender Prozess, der allein durch die Aufnahme des Kindes an sich vorgegeben ist. Sie ist ein konzeptioneller Schwerpunkt der pädagogischen Arbeit einer Kindertageseinrichtung.

#### *3a - Werden in den Rahmenplänen Eingewöhnungskonzepte thematisiert und vorgestellt?*

In der Untersuchung der Rahmenpläne wird zuerst der Frage nachgegangen, ob die Eingewöhnung in der Kindertageseinrichtung als konzeptioneller Schwerpunkt in die Rahmenpläne aufgenommen wurde. Dabei werden Textpassagen analysiert, die sich mit der Aufnahme der Kinder in die Kindertageseinrichtung befassen. Die Frage dabei

ist, ob die Ausführungen den Schluss zulassen, dass die Eingewöhnung in die Kindertageseinrichtung unter besonderer Berücksichtigung der relevanten fachlichen Aspekte betrachtet wird.

*3b - Wird die Bedeutung der Eingewöhnung in den Rahmenplänen hervorgehoben?*

Dieser Aspekt erweitert die Untersuchungsfrage 3a durch eine qualitative Komponente. Ein standardisiertes Kriterium dafür, ob eine besondere Hervorhebung der Bedeutung der Eingewöhnung vorliegt, gibt es allerdings nicht. Die entsprechenden Textstellen werden interpretierend ausgewertet. Als besondere Hervorhebung wird anerkannt, wenn die Formulierungen erkennen lassen, dass der jeweilige Rahmenplan eine intensive Auseinandersetzung mit der Eingewöhnung der Kinder in die Kindertageseinrichtung fordert bzw. voraussetzt.

*3c - Werden elternbegleitete Eingewöhnungen favorisiert?*

Für Eingewöhnungskonzepte gibt es keine standardisierten Vorgaben. Es fällt jedoch auf, dass sehr häufig auf das sogenannte Berliner Modell des Instituts INFANS<sup>6</sup> Bezug genommen wird. Dieses Modell basiert unter anderem auf der Elternbegleitung in der Eingewöhnungszeit. Laewen, Andres und Hédervári sehen es als unbedingt notwendig an, dass die Beteiligung der Eltern am Eingewöhnungsprozess ihrer Kinder in der Kindertageseinrichtung ein fester Bestandteil der pädagogischen Konzeption ist.<sup>7</sup>

Es wird deshalb in dieser Untersuchung als Qualitätskriterium für die Rahmenpläne angesehen, wenn eine elternbegleitete Eingewöhnung vorgegeben oder zumindest favorisiert wird.

---

<sup>6</sup> Vgl. Laewen, Hans-Joachim, Beate Andres und Éva Hédervári (2011): Die ersten Tage. Ein Modell zur Eingewöhnung in Krippe und Tagespflege. Cornelsen Scriptor, Berlin, Düsseldorf.

<sup>7</sup> Vgl. ebd.

#### 4 - Die Feinfühligkeit der pädagogischen Fachkraft im Umgang mit den Kindern

Der feinfühlig Umgang mit dem Kind wird in der Bindungsforschung als ein wesentlicher Aspekt angesehen, der zur Entstehung einer sicheren Bindung beitragen kann (vgl. Kap. 4.6). Auch in der Kindertageseinrichtung ist feinfühliges Verhalten der pädagogischen Fachkräfte bedeutend für die Qualität der Beziehungen zwischen Fachkraft und Kind (vgl. Kap. 5.4). Dementsprechend sollen die Rahmenpläne daraufhin untersucht werden, ob Aspekte des Feinfühligkeitskonzeptes in ihnen enthalten sind und wie diese umgesetzt wurden.

##### *4a - Wird das Konzept der Feinfühligkeit erwähnt und erläutert?*

Im Rahmen dieser Frage wird deskriptiv dargestellt, ob und in welcher Weise der Begriff Feinfühligkeit im Sinne der Bindungstheorie in den Rahmenplänen verwendet wird. Es ist in diesem Kriterium zur Untersuchung der Rahmenpläne zunächst die reine Erwähnung ausreichend, z.B. indem ausgeführt wird, dass die pädagogischen Fachkräfte im Umgang mit den Kindern in der Kindertageseinrichtung feinfühlig sein müssen. Es soll dabei im ersten Schritt keine Bewertung der gefundenen Textstellen vorgenommen werden.

##### *4b - Gibt es Ausführungen zum professionellen Selbstverständnis der pädagogischen Fachkräfte bezogen auf die feinfühlig Beziehungsgestaltung?*

Dieser Untersuchungsfrage liegt die Überlegung zugrunde, wie Fachkräfte qualifiziert sein müssen, damit sie als feinfühlig im Umgang mit den Kindern gelten können. Dies bezieht sich einerseits auf die Haltung, die sich beispielsweise in Toleranz, Offenheit, Wohlwollen usw. ausdrückt, und andererseits auf die pädagogischen Handlungen, wie z. B. die teilnehmende Beobachtung, angemessenes Antwortverhalten oder die prompte Reaktion auf die kindlichen Signale. Es soll untersucht werden, ob es in den Rahmenplänen Ausführungen gibt, die diese Aspekte der pädagogischen Haltung und Handlungen ausdrücklich betonen.

Mit diesen erläuterten Untersuchungskriterien werden normative Erwartungen an die Rahmenpläne formuliert, die sich auf die wissenschaftlichen Erkenntnisse der Bin-

dungsforschung bezüglich der Beziehungsgestaltung in Tageseinrichtungen für Kinder beziehen. Die vier Schwerpunkte, nämlich der Zusammenhang zwischen Bindung und Bildung, die Erzieherinnen-Kind-Beziehung, die Eingewöhnungspraxis und die Feinfühligkeit der pädagogischen Fachkräfte, wurden jeweils in Unterpunkte gegliedert, die in Form von Überprüfungsfragen formuliert sind. Diese Fragen sind im Punkt „a“ deskriptiv ausgerichtet. Es wird gefragt, ob das Kriterium überhaupt im jeweiligen Rahmenplan Erwähnung findet. In den Punkten „b“ bzw. „c“ wird dann untersucht, ob das Kriterium auch inhaltlich in den Ausführungen vertieft wird und ob Konsequenzen für die pädagogischen Fachkräfte in der Tageseinrichtung daraus abgeleitet werden. Da die abgefragten Kriterien nicht standardisiert sind, müssen die Textstellen zum Teil interpretiert und so auswertbar gemacht werden.

Es folgt eine Liste der Kriterien und Überprüfungsfragen:

<b>1</b>	<b><i>Der Zusammenhang von Bindung und Bildung</i></b>
1a	Wird der Zusammenhang von Bindung und Bildung thematisiert?
1b	Werden aus dem Zusammenhang Konsequenzen für die pädagogische Praxis abgeleitet?
<b>2</b>	<b><i>Die Beziehung zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern</i></b>
2a	Sind in den Rahmenplänen konkrete Aussagen über die Erzieherin-Kind-Bindung enthalten?
2b	Werden Aussagen über Voraussetzung und Entstehung einer Erzieherinnen-Kind-Bindung gemacht?
<b>3</b>	<b><i>Die Eingewöhnung in der Kindertageseinrichtung</i></b>
3a	Werden in den Rahmenplänen Eingewöhnungskonzepte thematisiert und vorgestellt?
3b	Wird die Bedeutung der Eingewöhnung in den Rahmenplänen hervorgehoben?
3c	Werden elternbegleitete Eingewöhnungen favorisiert?
<b>4</b>	<b><i>Die Feinfühligkeit der pädagogischen Fachkraft im Umgang mit den Kindern</i></b>
4a	Wird das Konzept der Feinfühligkeit erwähnt und erläutert?
4b	Gibt es Ausführungen zum professionellen Selbstverständnis der pädagogischen Fachkräfte bezogen auf die feinfühlige Beziehungsgestaltung?

Eine Erweiterung der Untersuchungskriterien, beispielsweise auf die konkrete Form der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern, wurde in Erwägung gezogen, letztlich aber nicht vorgenommen. Als Voraussetzung für die Gestaltung der Beziehung zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern und damit als Voraussetzung für

Bildungsprozesse ist die Zusammenarbeit mit den Eltern von großer Bedeutung. Dieser Bereich bildet aber einen eigenen, umfangreichen Schwerpunkt der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen, der in diese Untersuchung nicht aufgenommen werden konnte.

## **6.2 ERGEBNISSE DER UNTERSUCHUNG**

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Untersuchung der Rahmenpläne dargestellt. Zuerst wird beschrieben, ob und wie die untersuchten Kriterien in den einzelnen Rahmenplänen erfüllt wurden. Dabei wird für jedes Bundesland gezeigt, welche Ausführungen zu den verschiedenen Kriterien in dem jeweiligen Rahmenplan vorhanden sind. Im Anschluss werden die Ergebnisse jeweils kurz diskutiert.

Im nächsten Schritt werden die Ergebnisse der Untersuchung in einer tabellarischen Übersicht dargestellt. Sie ermöglicht einen Blick, der die Differenzen zwischen den Rahmenplänen übersichtlich erkennbar macht.

Darauf folgend werden die Ergebnisse nach den Kriterien ausgewertet, die für die Untersuchung entwickelt wurden. In diesem Punkt steht die Frage im Mittelpunkt, auf welche Weise in den verschiedenen Rahmenplänen bindungstheoretische Erkenntnisse verarbeitet wurden.

## **6.2.1 AUSWERTUNG DER EINZELNEN BUNDESLÄNDER**

### ***BADEN-WÜRTTEMBERG***

#### Kriterien 1a und 1b – Zusammenhang zwischen Bindung und Bildung

Im baden-württembergischen Orientierungsplan wird nur an einer Stelle der Zusammenhang zwischen Bindung und Bildung thematisiert. Dort heißt es:

„Kindliche Bildungsprozesse setzen verlässliche Beziehungen und Bindungen zu Erwachsenen voraus.“ (Baden-Württemberg 2006: 19)

Aus dieser Aussage wird keine Handlungsanweisung für die Fachkräfte abgeleitet. Welche Relevanz diese Feststellung für die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen hat, wird nicht erläutert. Es gibt auch keine Aussagen darüber, welche Kriterien die Beziehungen und Bindungen als verlässlich qualifizieren. Die Unterscheidung von Beziehungen und Bindungen wird nicht präzisiert.

#### Kriterien 2a und 2b – Die Erzieherin-Kind-Bindung

Es werden im Orientierungsplan keine Ausführungen zu Bindungsbeziehungen von Kindern zu pädagogischen Fachkräften gemacht. Auch darüber, welchen Stellenwert die Beziehung zwischen pädagogischer Fachkraft und Kind in der außerfamiliären Bildung und Erziehung hat, findet man keine Informationen. Des Weiteren enthält der Orientierungsplan keine Informationen darüber, wie eine Beziehung zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern aufgebaut und erhalten werden kann.

#### Kriterien 3a, 3b und 3c – Eingewöhnungskonzept

Der Übergang von der Familie in die Tagesbetreuung wird im Orientierungsplan nicht thematisiert. Entsprechend finden sich auch keine Informationen oder Anforderungen, die die Gestaltung der Eingewöhnung präzisieren würden.

#### Kriterien 4a und 4b – Feinfühligkeitskonzept

Die einzige Anmerkung, die feinfühliges Verhalten der pädagogischen Fachkräfte zum Inhalt hat, findet man im Kapitel 2.1 *Haltung und Professionalität*. Dort werden Kernziele aufgeführt, die die pädagogische Fachkraft verwirklichen muss. Auf die Unterstützung und Anregung der Prozesse der Weltaneignung bezogen, soll sie emotionale Verbundenheit mit den einzelnen Kindern schaffen und feinfühlig auf die

Lebensäußerungen, Fragen und Probleme der Kinder eingehen (vgl. ebd.: 46). Was feinfühlig genau bedeutet, wird nicht erläutert.

Diese Ausführungen werden nicht in einen Zusammenhang mit der Gestaltung der Beziehungen zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern gestellt.

### Zusammenfassung der Ergebnisse

Im baden-württembergischen Orientierungsplan werden zwar Begriffe angewendet, die auch in der Bindungsforschung verwendet werden. Diese werden aber nicht in einen konzeptionellen Zusammenhang gestellt. Das bedeutet: Es ist nicht erkennbar, dass theoretische Ansätze der Bindungsforschung für den Aufbau und die inhaltliche Gestaltung des Orientierungsplanes herangezogen wurden.

Die Aussage, dass kindliche Bildungsprozesse verlässliche Beziehungen zu Erwachsenen voraussetzen, bleibt im Orientierungsplan unkommentiert. Die Erkenntnisse aus der Entwicklungspsychologie über die Beziehungen zwischen Eltern und Kindern und zwischen erwachsenen Betreuungspersonen und Kindern werden nicht angeführt. Die Bedeutung dieser Aussage, welche die Grundlage für sämtliche Bildungs- und Erziehungsprozesse in der Kindertageseinrichtung benennt, ist nicht hervorgehoben worden. Darüber hinaus wurde die Bedeutung der Beziehungen von Kindern zu Erwachsenen für die Entwicklungsprozesse des Kindes nicht erwähnt. Bei der Verwendung des Begriffes „Bindung“ wurde keine Abgrenzung zum Begriff Beziehung vorgenommen. Diese kann zumindest in der Weise erfolgen, indem deutlich gemacht wird, dass Bindung eine bestimmte Art der Beziehung zwischen Kind und Erwachsenem beschreibt, die auf einem angeborenen Verhaltensrepertoire des Kindes beruht. Es wurde im Orientierungsplan keine Anforderung an das pädagogische Fachpersonal formuliert, sich mit den Erkenntnissen der Bindungsforschung auseinanderzusetzen.

Der Orientierungsplan leitet keine Konsequenzen aus der Aussage ab, dass kindliche Bildungsprozesse verlässliche Beziehungen und Bindungen zu Erwachsenen voraussetzen. Es wurden keine Aussagen bezüglich der Eingewöhnungspraxis gemacht. Ebenso wenig wurde die Bedeutung der Zusammenarbeit mit den Eltern im Zusammenhang mit der Beziehungsgestaltung hervorgehoben oder die personelle Kontinuität in der Betreuung postuliert.



## **BAYERN**

### Kriterien 1a und 1b – Zusammenhang zwischen Bindung und Bildung

Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung enthält im Kapitel *Übergang von der Familie in die Tageseinrichtung* einige Anmerkungen zum Zusammenhang von Bildung und Bindung. Dort heißt es:

„Eine sichere Bindung zu einer Erzieherin bietet dem Kind eine sichere Basis, von wo aus es beginnt, seine neue Umgebung zu erforschen und Beziehungen zu anderen Kindern und Erwachsenen in der Einrichtung zu knüpfen. Eine sichere Bindungsbeziehung fördert somit die Spielbeziehungen und führt zu erfolgreichen sozialen Interaktionen.“

(Bayern 2006: 105)

Der Aspekt, der hier Bildung und Bindung in Beziehung setzt, ist das Explorationsverhalten des Kindes, welches eine der Grundlagen für Bildungsprozesse ist. In dieser Formulierung zielt das gewünschte Explorationsverhalten sowohl auf die Umwelt als auch auf die anderen Personen im außerfamiliären Umfeld des Kindes. Auch das Qualitätsmerkmal einer sicheren Bindung wird als förderlich für kindliches Explorationsverhalten erwähnt. Im zweiten Satz werden die Folgen sicherer Bindungserfahrungen über das Explorationsverhalten hinaus auf die Beziehungen zu anderen Kindern erweitert. Gute Spielbeziehungen und erfolgreiche soziale Interaktionen seien ebenfalls Grundlagen für kindliche Bildungsprozesse in der Kindertageseinrichtung.

Die Ausführungen beziehen sich ausdrücklich auf die Bindungsbeziehung zwischen pädagogischer Fachkraft und Kind. Es wird nicht ausgeführt, was das Qualitätsmerkmal einer sicheren Bindung beinhaltet. Auch über die Entstehung einer Bindungsbeziehung zu einer pädagogischen Fachkraft werden keine Ausführungen gemacht.

An dieser Stelle im Bayerischen Bildungsplan werden keine Ausführungen darüber gemacht, welche Konsequenzen die Erkenntnisse über den Zusammenhang von Bindung und Bildung für die pädagogische Arbeit in der Kindertageseinrichtung haben. Es wird nur als entscheidend angesehen, „dass feinfühlig auf das Bindungsbedürfnis des Kindes reagiert wird.“ (ebd.: 105) Worin die feinfühlige Reaktion besteht oder was die Bindungsbedürfnisse des Kindes beinhalten können, wird nicht erläutert.

Im Kapitel *Emotionalität, soziale Beziehungen und Konflikte* wird auf die Bindungen, deren Voraussetzungen und Folgen detaillierter eingegangen. Darin heißt es:

„Seitens der Bezugsperson sind emotionale Wärme, Zuwendung, Einfühlsamkeit und Verlässlichkeit unter Beachtung der Autonomie des Kindes wesentliche Kriterien, dass Bindungs- und Beziehungsprozesse gelingen.“ (ebd.: 187 ff.)

Die hier aufgestellten Kriterien emotionale Wärme, Zuwendung, Einfühlsamkeit und Verlässlichkeit stellen Anforderungen an die pädagogischen Fachkräfte dar, wie sie mit den Bindungsbedürfnissen und -Verhaltensweisen der Kinder umgehen sollen. Die Kriterien werden im Bildungsplan nicht weiter erläutert. Es gibt auch keine Ausführungen darüber, wie die Fachkräfte diese Kriterien im pädagogischen Alltag erfüllen sollen.

#### Kriterien 2a und 2b – Die Erzieherin-Kind-Bindung

Im Bayerischen Bildungsplan wird von einer Bindungsbeziehung zwischen pädagogischer Fachkraft und Kind ausgegangen, die aber den Autoren zufolge nicht zwangsläufig auf der Basis einer sicheren Eltern-Kind-Bindung entsteht, sondern aufgebaut werden muss (vgl. ebd.: 105). Es wird Wert darauf gelegt, dass die Fachkräfte den Unterschied zur Eltern-Kind-Beziehung wahren und nicht zu ihnen in Konkurrenz treten (vgl. ebd.: 110). Worin die Unterschiede bestehen, wird jedoch nicht thematisiert. Die Bindungsbeziehung der Kinder an die Fachkraft wird demnach darüber definiert, was sie nicht sein soll, nämlich eine Konkurrenz zur elterlichen Bindung.

Im Kapitel *Emotionalität, soziale Beziehungen und Konflikte* wird postuliert, dass zu jedem Kind durch eine erwachsene Bezugsperson eine sichere Bindung aufgebaut werden soll. Dafür ist „ein liebevoller, einfühlsamer, verantwortlicher und verlässlicher Umgang Voraussetzung“. (ebd.: 193 f.) Auch hier gehen die Ausführungen im Bildungsplan nicht tiefer darauf ein, welche konkreten Handlungskonzepte hinter diesen Begriffen stehen könnten bzw. abgeleitet werden sollen.

### Kriterien 3a, 3b und 3c – Eingewöhnungskonzept

Die Eingewöhnung in die Kindertageseinrichtung wird im Bayerischen Bildungsplan in einem ca. 30-seitigen Kapitel mit dem Titel *Übergänge des Kindes und Konsistenz im Bildungsverlauf (Transitionen)* behandelt. Darin werden ausführlich die Übergänge des Kindes zwischen Elternhaus und Kindertageseinrichtung, zwischen zwei Kindertageseinrichtungen und zwischen Grundschule und Kindertageseinrichtung thematisiert.

In einem gesonderten Abschnitt des Bildungsplanes wird die *Konzeption der Übergangsbegleitung und Eingewöhnungsphase* ausführlich angesprochen. Dabei werden Probesuche vor Eintritt in die Kindertageseinrichtung angeregt. Für die Eingewöhnungsphase werden verschiedene Modelle beschrieben, die aber nicht verbindlich festgelegt werden, also als Anregung dienen können. Bei diesen Modellen handelt es sich um elternbegleitete Eingewöhnungen, die sich an den individuellen Bedürfnissen der Kinder ausrichten und den spezifischen Voraussetzungen der Einrichtung gerecht werden können. So wird die Möglichkeit erwähnt, dass die Fachkräfte zuerst in Kleingruppen den neuen Kindern mehr Aufmerksamkeit widmen können oder dass zeitlich gestaffelte Aufnahmen praktiziert werden. Es wird darüber hinaus ein Eingewöhnungsmodell für Kindertageseinrichtungen vorgestellt, die nach dem offenen Konzept arbeiten. Dabei wird zum Beispiel angeregt, dass sich die Kinder ihre Bezugserzieherin selbst aussuchen können (vgl. ebd.: 108).

Die Eingewöhnung in die Kindertageseinrichtung wird im Bayerischen Bildungsplan als elternbegleiteter Prozess verstanden, wenn auch mit der Einschränkung, dass dies bei Kindern ab drei Jahren von den individuellen Voraussetzungen abhängig gemacht werden soll. Die enge Zusammenarbeit mit den Eltern wird aber besonders hervorgehoben und mit einigen Anregungen verbunden. Darüber hinaus wird dargestellt, wie die pädagogischen Fachkräfte die Kinder bei der Eingewöhnungsphase unterstützen können und wie sie durch Beobachtung von Kind und Eltern weitere Informationen für die weitere Unterstützung gewinnen können. Abschließend findet man ein Praxisbeispiel für eine elternbegleitete Eingewöhnung (vgl. ebd.: 111).

### Kriterien 4a und 4b – Feinfühligkeitskonzept

Im Bayerischen Bildungsplan wird im Zusammenhang mit der Herausbildung einer sicheren Bindung erwähnt, dass es entscheidend sei, feinfühlig auf die Bindungsbedürfnisse zu reagieren. Zitat: „Entscheidend ist, dass feinfühlig auf das Bindungsbedürfnis des Kindes reagiert wird.“ (vgl. ebd.: 105) Ausführungen dazu, was dieser feinfühlige Umgang beinhaltet, gibt es aber nicht.

### Zusammenfassung der Ergebnisse

Der Bayerische Bildungsplan ist mit Abstand der umfangreichste aller Rahmenpläne für die frühe Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Deshalb war hier auch zu erwarten, dass bestimmte bindungstheoretische Ansätze oder die Eingewöhnung ausführlicher thematisiert werden, als das in anderen Rahmenplänen der Fall ist.

Es fällt besonders auf, dass im Bayerischen Bildungsplan ein Bezug zur Bindungsforschung hergestellt wird, indem verschiedene Erkenntnisse der Bindungsforschung in den Bildungsplan eingeflossen sind. Die pädagogischen Fachkräfte werden angehalten, die Beziehung zu den Kindern unter dem Aspekt einer Bindungsbeziehung zu betrachten und sich entsprechend zu verhalten. Die Fähigkeit von Kindern, sich an mehrere erwachsene Personen gleichzeitig zu binden, wird thematisiert. Es wird darauf eingegangen, welche Bedürfnisse des Kindes durch Bindungsverhalten deutlich werden und wie die Fachkraft darauf reagieren kann. Es wird den Fachkräften auf diese Weise ein Zugang zur Beziehungsgestaltung in der Kindertageseinrichtung ermöglicht und nahegelegt, der auf bindungstheoretischen Erkenntnissen beruht.

Die zuvor erwähnten Aspekte bezogen sich auf das Wissen über Beziehungen in der frühen Kindheit und auf Handlungsweisen der pädagogischen Fachkräfte. Aber auch die strukturellen Bedingungen werden mit Bezug auf die Erkenntnisse aus der Bindungsforschung thematisiert. Die ausführlichen Erläuterungen zu Übergangsbewältigung und Eingewöhnung in der Kindertageseinrichtung beruhen ebenso auf diesen Erkenntnissen. Weitere Ansätze, um den Kindern Bindungsbeziehungen auch in der Kindertageseinrichtung zu ermöglichen, beispielsweise indem die erste Zeit in Stammgruppen gearbeitet wird, bevor die Öffnung in das ganze Haus erfolgt, beruhen ebenfalls auf Erkenntnissen der Bindungsforschung.

Es konnte festgestellt werden, dass im Bayerischen Bildungsplan eine systematische Ausarbeitung zur Beziehungsgestaltung zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern auf der Basis bindungstheoretischer Ansätze fehlt.

An einigen Stellen bleiben die Aussagen im Bildungsplan auch undeutlich. Die pädagogischen Fachkräfte werden beispielsweise aufgefordert, bei der Beziehungsgestaltung den Unterschied zur Eltern-Kind-Beziehung zu wahren, es wird aber nicht deutlich, worin dieser Unterschied besteht und welche professionellen Handlungen dabei von Bedeutung sind. Eine Konkretisierung fehlt.

### ***BERLIN***

#### Kriterien 1a und 1b – Zusammenhang zwischen Bindung und Bildung

Im Berliner Bildungsprogramm wird der Zusammenhang zwischen Bindung und Bildung nicht explizit dargestellt. Man findet nur folgende Aussage:

„Für die Bildungsprozesse von Kindern im Kindergartenalter ist eine tragfähige Beziehung zur Erzieherin / zum Erzieher wichtige Grundlage.“ (Berlin 2004: 111)

Diese wichtige Erkenntnis ist unumstritten. Sie erfüllt aber nicht das Kriterium, dass ein Zusammenhang zwischen Bindung und Bildung angenommen wird, da es sich nicht um eine Aussage bezüglich Bindungen handelt. Es wurden im Bildungsprogramm auch keine Konsequenzen für die pädagogische Praxis aus dieser Aussage abgeleitet.

#### Kriterien 2a und 2b – Die Erzieherin-Kind-Bindung

Man findet im Berliner Bildungsprogramm Aussagen, die von einer Fachkraft-Kind-Bindung ausgehen, obwohl diese nicht explizit thematisiert wird. So wird die Eingewöhnung bei Kindern im Krippenalter als abgeschlossen angesehen, „wenn die Erzieherinnen und Erzieher selbst zur Bindungsperson werden, d. h. dass sie das Kind auch bei Abwesenheit seiner Eltern in verunsichernden Situationen auffangen und zum Beispiel trösten können.“ (ebd.)

Die Bedeutung einer Bindung an eine erwachsene Person ist hier erwähnt, nämlich die Sicherheit und Stressreduktion in verunsichernden Situationen. Wie die pädagogische Fachkraft zur Bindungsperson wird und welche Voraussetzungen dafür notwendig sind, wird aber nicht gezeigt.

#### Kriterien 3a, 3b und 3c – Eingewöhnungskonzept

Die Eingewöhnung in die Kindertageseinrichtung ist im Berliner Bildungsprogramm ausführlich und verbindlich formuliert. Darin sind klare Handlungsanweisungen enthalten, nach denen die pädagogischen Fachkräfte vorgehen sollen. Folgende Aspekte werden besonders hervorgehoben:

Es soll vor der Aufnahme des Kindes einen Austausch und eine Verständigung zwischen der Kindertageseinrichtung und den Eltern geben. Ein intensives Aufnahmegespräch mit der Leitung der Kindertageseinrichtung soll stattfinden. Familiäre Besonderheiten werden thematisiert, z. B. die Familiensprache oder besondere Vorlieben des Kindes. Am Schluss der Übergangsphase soll ein Entwicklungsgespräch stattfinden (vgl. ebd.). Die Eingewöhnung von Krippenkindern wird ausführlicher festgelegt als die von Kindern im Kindergartenalter. Für Krippenkinder wird die Elternbegleitung als notwendig angesehen, für Kindergartenkinder hingegen nicht. Der zeitliche Ablauf der Eingewöhnung von Krippenkindern wird vor allem durch die individuellen Bedürfnisse des Kindes bestimmt, was für Kindergartenkinder ebenfalls nicht explizit erwähnt wird. Das Ende der Eingewöhnung von Krippenkindern kennzeichnet die Entstehung einer Bindung an die Erzieherin:

„Die Eingewöhnung kann als abgeschlossen betrachtet werden, wenn die Erzieherinnen und Erzieher selbst zur Bindungsperson werden...“. Für die Eingewöhnung der Kindergartenkinder diese Bindungsbeziehung nicht explizit erwähnt (vgl. ebd.). Kinder im Alter ab drei Jahren werden dementsprechend in ihrem Bindungs- und Beziehungsverhalten anders gesehen als Kinder unter drei Jahren.

#### Kriterien 4a und 4b – Feinfühligkeitskonzept

Es sind keine Ausführungen zum Konzept oder Begriff der Feinfühligkeit vorhanden.

### Zusammenfassung der Ergebnisse

Im Berliner Bildungsprogramm wird bezüglich der Anwendung von Erkenntnissen aus der Bindungsforschung eine Trennung vorgenommen. Für Kinder unter drei Jahren gilt eine Bindungsbeziehung zur Erzieherin als Ziel, für Kinder ab drei Jahren aber nicht. Diese Trennung ist insofern nachvollziehbar, als die Entwicklung von Bindungsverhaltensweisen vor allem in den ersten zwei Lebensjahren entsteht. Hier müssen die pädagogischen Fachkräfte besonders sensibel mit den Bindungsäußerungen der Kinder umgehen. Dennoch ist nicht ganz plausibel, warum bindungstheoretische Annahmen nicht auch für Kinder ab drei Jahren anwendbar sein sollen. In diesem Alter sind die Differenzen in der Entwicklung der Kinder zum Teil erheblich, so dass der Stichtag im Alter von drei Jahren möglicherweise nicht den individuellen Entwicklungsverläufen der Kinder gerecht wird.

Darüber hinaus sind die Ausführungen zu Erkenntnissen der Bindungsforschung nicht sehr ausführlich. Bis auf die unterschiedliche Eingewöhnungspraxis gibt es zwischen den Ausführungen zu den beiden Altersgruppen in erster Linie nur Unterschiede in der Begriffswahl, indem bei Krippenkindern von Bindungen, bei Kindergartenkindern jedoch von Beziehungen gesprochen wird.

#### **BRANDENBURG**

Die Gemeinsame Erklärung zu Grundsätzen elementarer Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung im Land Brandenburg ist ein Grundsatzpapier, welches im Gegensatz zu den meisten anderen Rahmenplänen nur 29 Seiten umfasst. Dementsprechend sind die Ausführungen zu den verschiedenen Aspekten elementarer Bildung sehr kurz gefasst. Zum Gesichtspunkt der Bindung wird in einem kurzen Absatz im Kapitel *Soziales Leben* nur Folgendes erwähnt:

„Die Entwicklung der sozialen Kompetenzen nimmt ihren Ausgang in der Bindung zwischen dem Kind und seinen Eltern, die für die ‚Frühgeburt Mensch‘ eine unverzichtbare Basis des Reifeprozesses ist.“ (Brandenburg 2004a: 26)

Diese Aussage bezieht sich auf nur einen bestimmten Bildungs- und Entwicklungsbereich, nämlich die sozialen Fähigkeiten des Kindes, und wird nicht weiter erläutert.

Zu anderen Aspekten, die im Zusammenhang mit den Untersuchungskriterien stehen, werden in der Brandenburger Erklärung keine Ausführungen gemacht.

### **BREMEN**

#### Kriterien 1a und 1b – Zusammenhang zwischen Bindung und Bildung

Im Bremer Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich findet man im Kapitel *Die Beziehungen der Fachkräfte zu den Kindern* einen Absatz, in dem auf Bindungen eingegangen wird. Darin steht:

„Kinder haben, wenn sie in die Einrichtungen kommen, schon umfangreiche ‚Bildungserfahrungen‘ gemacht. Es sind die intensiven Lernprozesse der ersten Lebensjahre, die auf der Grundlage gelungener und verlässlicher Bindungen stattfinden. (...) Bildung und Erziehung im Elementarbereich bauen auf den Beziehungen auf, die zwischen den Fachkräften und den Kindern in der wechselseitigen Kommunikation und über gemeinsame Tätigkeiten entstehen. (...) Insbesondere in schwierigen Lebenssituationen brauchen Kinder die verlässliche Bindung an und Begleitung durch die Fachkräfte.“ (Bremen 2004: 31)

Es wird dargestellt, dass Bindungen für die Lernprozesse der frühen Kindheit notwendig sind. Der Begriff Bindung ist allerdings nicht klar dargestellt, denn er könnte ebenso durch den Begriff Beziehung ersetzt werden, ohne dass dadurch der Sinn dieser Aussage verändert würde. Für den Elementarbereich werden im Bremer Rahmenplan Beziehungen und nicht Bindungen als grundlegend für Bildung und Erziehung angesehen. Für die Begleitung in schwierigen Lebenssituationen, die nicht näher erläutert werden, setzt man hingegen verlässliche Bindungen voraus.

#### Kriterien 2a und 2b – Die Erzieherin-Kind-Bindung

Es sind keine Ausführungen zur Bindungsbeziehung zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern vorhanden.

#### Kriterien 3a, 3b und 3c – Eingewöhnungskonzept

Bezüglich der Eingewöhnungszeit wird im Bremer Rahmenplan nur erwähnt, dass deren Gestaltung Teil der Konzeption der Einrichtung sei (vgl. ebd.: 38). Inhaltlich wird dieser Aspekt nicht weiter ausgeführt.



#### Kriterien 4a und 4b – Feinfühligkeitskonzept

Es sind keine Ausführungen zum Konzept oder Begriff der Feinfühligkeit vorhanden.

#### Diskussion der Ergebnisse

Im Bremer Rahmenplan gibt es eine Vermischung der Begriffe Bindung und Beziehung, so dass nicht klar wird, worin sich beide Ansätze voneinander unterscheiden. Die Notwendigkeit, die Beziehungen zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern zu gestalten, wird erwähnt, aber nicht konzeptionell aufbereitet. Daraus kann abgeleitet werden, dass der Aspekt der Beziehungsgestaltung im Bremer Rahmenplan keinen Schwerpunkt bildet.

#### ***HAMBURG***

#### Kriterien 1a und 1b – Zusammenhang zwischen Bindung und Bildung

In den Hamburger Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen wird größtenteils der gleiche Wortlaut verwendet wie im Berliner Bildungsprogramm.

Es ist auch hier die Aussage enthalten, dass Bildungsprozesse in der Kindertageseinrichtung eine tragfähige Beziehung zwischen dem Kind und der pädagogischen Fachkraft voraussetzen (vgl. Hamburg 2005: 24). Auch hier gibt es keinen Bezug zu Erkenntnissen der Bindungsforschung.

#### Kriterien 2a und 2b – Die Erzieherin-Kind-Bindung

Die Hamburger Bildungsempfehlungen enthalten die gleiche Aussage wie das Berliner Bildungsprogramm, dass Erzieherinnen am Ende der Eingewöhnungszeit zu Bindungspersonen werden sollen. Allerdings ist diese Aussage nicht wie im Berliner Bildungsprogramm auf Krippenkinder beschränkt, sondern gilt für Kinder ab drei Jahren gleichermaßen (vgl. ebd.).

### Kriterien 3a, 3b und 3c – Eingewöhnungskonzept

Bezüglich der Eingewöhnung wurden die Strukturen des Berliner Bildungsprogramms übernommen. Es wurde allerdings die Unterscheidung zwischen Krippen- und Kindergartenkindern aufgehoben. Die Kriterien, die im Berliner Bildungsprogramm nur für Kinder unter drei Jahren galten, sind in den Hamburger Bildungsempfehlungen auf alle Kindergartenkinder erweitert worden. Demnach wird auch bei den Kindern, die drei Jahre und älter sind, die Eingewöhnung als abgeschlossen angesehen, wenn die pädagogische Fachkraft selbst zur Bindungsperson geworden ist (vgl. ebd.).

### Kriterien 4a und 4b – Feinfühligkeitskonzept

Es sind keine Ausführungen zum Konzept oder Begriff der Feinfühligkeit vorhanden.

### Diskussion der Ergebnisse

Ähnlich wie im Berliner Bildungsprogramm sind die Ausführungen, die sich auf Aspekte der Bindungsforschung beziehen, nicht sehr ausführlich.

In den Hamburger Bildungsempfehlungen wurde auf die unterschiedliche Sichtweise auf Krippen- und Kindergartenkinder verzichtet. Dadurch sind die bindungstheoretischen Erkenntnisse, die in den Bildungsempfehlungen enthalten sind, nicht auf Krippenkinder beschränkt. Es werden in der Beziehungsgestaltung somit die individuellen Entwicklungsstände und -bedürfnisse der einzelnen Kinder unabhängig vom Alter berücksichtigt.

## ***HESSEN***

### Kriterien 1a und 1b – Zusammenhang zwischen Bindung und Bildung

Im Hessischen Bildungs- und Erziehungsplan ist der Zusammenhang zwischen Bindung und Bildung in einem eigenen kurzen Kapitel abgehandelt. Dieses hat die Überschrift „Das Verhältnis von Bildung zu Bindung und Entwicklung“. Im Unterpunkt „Bindung als Voraussetzung für Bildung“ wird kurz dargelegt, welche Aussagen der Bindungsforschung über die Bedeutung früher Bindungen als wichtig angesehen werden. Dort heißt es:

„Die Bindungsforschung zeigt, wie wichtig es ist, von Geburt an die menschlichen Grundbedürfnisse nach Bindung, Kompetenz und Autonomie angemessen zu befriedigen. Gerade in den ersten Lebensjahren ist dies die notwendige Voraussetzung, dass sich ein Kind mit seiner Umwelt auseinandersetzt und seine anstehenden altersspezifischen Entwicklungsaufgaben erfolgreich bewältigen und sich damit gesund entwickeln kann. Eine sichere Bindung des Kindes an mindestens eine Bezugsperson wirkt sich nicht nur auf das Explorationsverhalten und die Lernmotivation positiv aus, sondern vor allem auch auf die soziale und emotionale Kompetenzentwicklung.“ (Hessen 2008: 26 f.) Der Hessische Bildungs- und Erziehungsplan beschreibt hier einen eindeutigen Zusammenhang zwischen der Befriedigung der Bindungsbedürfnisse neben anderen Bedürfnissen und kindlichen Bildungsprozessen, nämlich der Auseinandersetzung mit der Umwelt und anderen Entwicklungsaufgaben. Indem die Befriedigung der genannten Bedürfnisse als notwendige Voraussetzung angesehen wird, erfolgt eine normative Bewertung dieses Zusammenhanges. Der verwendete Begriff „sichere Bindung“ wird aber nicht näher erläutert.

#### Kriterien 2a und 2b – Die Erzieherin-Kind-Bindung

Die Erzieherin-Kind-Bindung wird im Hessischen Bildungs- und Erziehungsplan nicht explizit thematisiert. Es wird aber in einem Abschnitt darauf hingedeutet, dass die pädagogischen Fachkräfte den Kindern als Bindungspartner zur Verfügung stehen sollen. Von ihnen wird erwartet, „den Bindungs- und Explorationsbedürfnissen eines jeden Kindes gerecht zu werden und diese gleichzeitig in das Familien- und Gruppengeschehen zu integrieren.“ (ebd.: 27)

Außerdem wird darauf hingewiesen, dass Kinder schon im Säuglingsalter sichere Bindungen zu mehreren Personen auch außerhalb der Familie entwickeln können. Die erwachsenen Bezugspersonen müssten den Bindungs- und Explorationsbedürfnissen jedes Kindes gerecht werden. „Sie können die Bindungsentwicklung fördern, indem sie sich gegenüber dem Kind feinfühlig verhalten und zugleich die Autonomie des Kindes respektieren.“ (ebd.: 27) Die besondere Art der Bindung zwischen pädagogischer Fachkraft und Kind wird nicht näher ausgeführt. Ebenso gibt es keine Ausführungen dazu, was feinfühliges Verhalten den Kindern gegenüber bedeutet.

### Kriterien 3a, 3b und 3c – Eingewöhnungskonzept

Im Hessischen Bildungs- und Erziehungsplan wird ein Eingewöhnungskonzept in groben Zügen beschrieben. Dieses sei auf Kinder unter drei Jahren ausgerichtet, weil sich daran die Ziele für die Eingewöhnung besonders deutlich darstellen ließen. Das Eingewöhnungskonzept wird in diesen Punkten kurz umrissen:

- „Die Vorbereitung der Eingewöhnung
- Die gemeinsame Zeit des Kindes und seiner primären Bezugsperson in Krippe, Kindergarten oder Kindertagespflege
- Beginn des Aufbaus von Beziehungen zwischen dem Kind, den Erzieherinnen und Erziehern sowie Kindern in der Einrichtung
- Die Phase von der ersten kurzen Trennung zur allmählichen Ausdehnung auf die gewünschte Zeit, die das Kind selbstständig in der Krippe/Tagesbetreuung verbringt
- Der Abschluss der Eingewöhnung, wenn sich das Kind in Stresssituationen von einer Fachkraft beruhigen lässt und die Lernangebote der neuen Umgebung exploriert und für sich nutzt.“ (ebd.: 97)

Dieses Konzept beinhaltet sowohl die Elternbegleitung in der Einrichtung während der ersten Zeit als auch die Abstimmung des zeitlichen Ablaufs auf die individuellen Bedürfnisse des Kindes, indem vom Kind und dessen Beziehung zur Fachkraft abhängig gemacht wird, wann die Eingewöhnung beendet ist. Dabei wird der bindungstheoretische Aspekt der Stressreduktion eingebracht.

Wie die Eingewöhnungszeit für Kinder ab drei Jahren zu gestalten ist, wird nicht näher erläutert. Es wird aber darauf hingewiesen, dass das Modell nicht nur auf Kinder unter drei Jahren beschränkt ist und dass neben dem Alter auch andere Aspekte berücksichtigt werden müssen.

### Kriterien 4a und 4b – Feinfühligkeitskonzept

Es sind keine Ausführungen zum Konzept oder Begriff der Feinfühligkeit vorhanden.

### Zusammenfassung der Ergebnisse

Der Hessische Bildungs- und Erziehungsplan wurde unter der Leitung von Wassilios E. Fthenakis erarbeitet, der auch für den Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan die Projektleitung hatte. Deshalb ist es nachvollziehbar, dass auch hier der Bezug zur Bindungsforschung hergestellt wird, so wie es auch in einigen anderen Punkten Parallelen gibt.

Bindungstheoretische Erkenntnisse werden in den Bildungs- und Erziehungsplan eingebracht, aber ihre Bedeutung nicht besonders hervorgehoben. Die Konsequenzen bindungstheoretischer Erkenntnisse für die pädagogische Praxis werden nicht explizit dargestellt. Da sich bindungstheoretische Ansätze vor allem auf die ersten Lebensjahre beziehen und der Hessische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder bis 10 Jahre ausgelegt ist, lässt sich die knappe Auseinandersetzung mit bindungstheoretischen Überlegungen nachvollziehen. Andererseits deckt der Hessische Bildungsplan auch die Altersspanne von 0 bis 3 Jahren ab. Gerade für die außerfamiliäre Bildung und Erziehung von Kindern dieser Altersgruppe sind jedoch bindungstheoretische Ansätze von Bedeutung. Darauf wird im Hessischen Bildungsplan nicht eingegangen.

#### ***MECKLENBURG-VORPOMMERN***

Der Rahmenplan für die zielgerichtete Vorbereitung von Kindern in Kindertageseinrichtungen auf die Schule des Landes Mecklenburg-Vorpommern ist – wie der Titel schon zeigt – darauf ausgerichtet, Kindern in den letzten Monaten vor dem Eintritt in die Schule zu fördern. Die Gestaltung von Beziehungen zwischen pädagogischem Personal und Kinder und die zu Grunde liegenden Bedürfnisse der Kinder sind in diesem Rahmenplan nicht thematisiert. Dementsprechend ist auch im Rahmenplan nichts enthalten, was für diese vergleichende Untersuchung relevant wäre.

#### ***NIEDERSACHSEN***

##### Kriterien 1a und 1b – Zusammenhang zwischen Bindung und Bildung

Im Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich Niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder wird im Kapitel *Zum Bildungsverständnis – wie kleine Kinder lernen* kurz auf Bindungen und den Zusammenhang mit Bildung eingegangen. Dort heißt es:

„Das Bild vom aktiven, selbstlernenden Kind stellt nicht in Frage, dass die Erfüllung der emotionalen Grundbedürfnisse – Sicherheit, Geborgenheit und sichere Bindung an Mutter, Vater und an Bezugspersonen in der Tagesstätte – die Voraussetzung für erfolgreiches Lernen sind.“ (Niedersachsen 2005: 11)

In diesem Textausschnitt wird die Bindung an erwachsene Bezugspersonen als Grundlage für erfolgreiches Lernen formuliert. Das Zitat enthält die Aussage, dass Kinder

Bindungen mit verschiedenen Menschen auch außerhalb der Familie eingehen können. Diese wichtige Erkenntnis wird aber nicht vertieft. Es werden keine Aussagen darüber gemacht, was Bindung ist, wie sie entsteht, welchen Einfluss sie auf Bildungsprozesse hat, was die Konsequenzen daraus für die Arbeit der pädagogischen Fachkräfte sind. An der anderen Textstelle, an der Bindung erwähnt wird, wird der Begriff synonym für Beziehung verwendet:

„In der Tageseinrichtung vermitteln enge Beziehungen zu den erwachsenen Bezugspersonen und zu anderen Kindern Sicherheit. Das Kind erfährt hierdurch verlässliche Bindungen: ‚Ich bin willkommen, ich bin wichtig, ich wirke und kann etwas bewirken.‘“  
(ebd.: 14)

In diesem Zitat wird der Begriff *Bindungen* nicht im bindungstheoretischen Sinn verwendet. „Bindung“ bezieht sich hier auf ein Phänomen, welches besser mit dem Begriff *Zugehörigkeit* beschrieben werden kann.

#### Kriterien 2a und 2b – Die Erzieherin-Kind-Bindung

Es sind keine Ausführungen zur Bindungsbeziehung zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern vorhanden.

#### Kriterien 3a, 3b und 3c – Eingewöhnungskonzept

Es sind keine Ausführungen zum Eingewöhnungskonzept vorhanden.

#### Kriterien 4a und 4b – Feinfühligkeitskonzept

Es sind keine Ausführungen zum Konzept oder Begriff der Feinfühligkeit vorhanden.

#### Zusammenfassung der Ergebnisse

Der Niedersächsische *Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich* geht nicht vertieft auf die Erkenntnisse der Bindungsforschung ein. Die einzige Aussage, die sich auf Bindungen bezieht, wird nicht weiter erläutert oder ausgeführt.

### **NORDRHEIN-WESTFALEN**

Die *Bildungsvereinbarung NRW – Fundament stärken und erfolgreich starten* versteht sich als eine Zielvorgabe bei der Stärkung der Bildungs- und Entwicklungsprozesse für Kinder in Kindertageseinrichtungen. Sie geht inhaltlich nicht auf die pädagogische Arbeit ein, sondern überlässt dies der konzeptionellen Ausgestaltung der jeweiligen Einrichtung.

In der ca. 10 seitigen Handreichung werden die zu fördernden Bildungsbereiche aufgeführt. Darin gibt es keine Auseinandersetzung mit bindungstheoretischen Aspekten.

### ***RHEINLAND-PFALZ***

#### Kriterien 1a und 1b – Zusammenhang zwischen Bindung und Bildung

Die *Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz* beinhalten Ausführungen zum Verhältnis von Bindung und Bildung im Kapitel *Bildungs- und Erziehungsverständnis in Kindertagesstätten*. Darin heißt es:

„Bildung als Selbstbildung ist nur auf der Grundlage von stabilen Beziehungen denkbar. Kinder benötigen sichere emotionale Bindungen, die ihnen ermöglichen, sich in ihren Themen verstanden zu fühlen, und ihnen einen sicheren Rückhalt bei ihrer Erforschung von Welt bieten.“ (Rheinland-Pfalz 2004: 14)

Obwohl hier der Begriff der *sicheren emotionalen Bindung* verwendet wird, ist der bindungstheoretische Ansatz nicht eindeutig erkennbar. Das Wort *Bindung* könnte hier auch durch *Beziehung* ersetzt werden. Der Aspekt des sicheren Rückhalts lässt sich in bindungstheoretische Überlegungen übersetzen. Der Rückhalt würde dann, so verstanden, dem Kind die Sicherheit geben, dass seine Bindungsbedürfnisse erkannt und befriedigt werden können. Durch die nicht eindeutige Verwendung der Begriffe *Bindung* und *Beziehung* entsteht hier eine Unschärfe in der Bedeutung der Aussagen.

Als Konsequenzen für die pädagogische Praxis werden im nächsten Absatz an die pädagogischen Fachkräfte folgende Anforderungen gestellt: „Einfühlungsvermögen, eine gute Beobachtungsgabe sowie entwicklungspsychologische Kenntnisse...“ (ebd.). Diese konkreten Anforderungen werden aber nicht durch Handlungskonzepte konkretisiert.

#### Kriterien 2a und 2b – Die Erzieherin-Kind-Bindung

Die Erzieherin-Kind-Bindung wird in den Rheinland-Pfälzischen Bildungs- und Erziehungsempfehlungen nicht explizit thematisiert. Eine Stelle lässt aber erkennen, dass die Autoren von Bindungsbeziehungen zwischen Kindern und pädagogischen Fachkräften ausgehen:

„Stellt die Familie, stellen insbesondere die Eltern für das Kind grundlegende Bindungserfahrungen dar, erweitert sich dieser Kreis mit zunehmendem Alter. In ihren Bindungsbeziehungen zum Kind müssen Erzieherinnen und Erzieher die Qualität der Bindungen des Kindes zu seiner Familie einbeziehen.“ (ebd.: 14)

In dieser Aussage wird insbesondere der Aspekt betont, dass die primären Bindungspersonen auch für die pädagogische Arbeit in der Kindertageseinrichtung eine große Rolle spielen. Offen bleibt hier besonders, woran pädagogische Fachkräfte die Qualität der Bindungsbeziehungen in der Familie erkennen können und welche Konsequenzen es hat, wenn beispielsweise ein unsicher vermeidendes Bindungsverhalten bei einem Kind angenommen wird. Es zeigt sich auch hier, dass die Begriffe nicht ausreichend präzise verwendet werden. Dadurch bleibt offen, ob wirklich Bindungen im Sinne der entwicklungspsychologischen Ansätze gemeint sind.

#### Kriterien 3a, 3b und 3c – Eingewöhnungskonzept

Nur für Kinder im Alter unter drei Jahren wird die Eingewöhnungszeit überhaupt erwähnt. Dabei wird gesagt, dass „...wesentliche Bedingungen für eine gelingende Eingewöhnung mit ihren sensiblen Phasen besonders sorgfältig zu beachten...“ sind. (ebd.: 37). Ein Eingewöhnungskonzept wird nicht vorgestellt oder erwähnt. Die Elternbegleitung findet ebenso keine Erwähnung.

#### Kriterien 4a und 4b – Feinfühligkeitskonzept

Es sind keine Ausführungen zum Konzept oder Begriff der Feinfühligkeit vorhanden.



### Zusammenfassung der Ergebnisse

In den Rheinland-Pfälzischen Bildungs- und Erziehungsempfehlungen werden die Ausführungen zum Thema Bindungen nicht konkretisiert und näher erläutert. Neben konkreten Informationen zu der Relevanz von bindungstheoretischen Ansätzen für die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen fehlen Konsequenzen für die pädagogische Praxis. Es werden Begriffe mit bindungstheoretischer Relevanz verwendet, ohne dass sie in einen Zusammenhang eingebettet sind. Für die Leserinnen und Leser wird die Bedeutung dieser Begriffe nicht eindeutig klar.

#### **SAARLAND**

Die Saarländische Handreichung zum Bildungsprogramm entspricht in den wesentlichen Aspekten im Wortlaut dem Berliner Bildungsprogramm und wird aus diesem Grund hier nicht explizit erläutert. Es sei auf das Berliner Bildungsprogramm verwiesen.

#### **SACHSEN**

*Der Sächsische Bildungsplan – ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Kinderkrippen und Kindergärten* bezieht sich nur im Kapitel *Professionelles Handeln im pädagogischen Alltag* auf den Aspekt der Bindung. Dort heißt es in Bezug auf eigenverantwortliches und interessengeleitetes Lernen:

„Dazu bedarf es kleiner Gruppen und erwachsener Bezugspersonen, die verlässliche Bindungspersonen sein und als konstante Ansprechpartner/innen zur Verfügung stehen müssen.“ (Sachsen 2006: 30)

Diese Aussage lässt sich nur schwer in einen Zusammenhang zu bindungstheoretischen Ansätzen bringen. Es wird nicht deutlich, warum hier von Bindungspersonen gesprochen wird oder welche Voraussetzungen dabei eine Rolle spielen.

Im Kapitel *Somatische Bildung* im Sächsischen Bildungsplan wird der Begriff Bindung synonym für Beziehungen verwendet:

„Durch die Akzeptanz dieser Gefühle erlebt das Kind Sicherheit in den sozialen Bindungen und eine positive Wertschätzung, die zur Stärkung des Selbstwertgefühls beitragen kann. Sichere soziale Bindungen und ein positives Selbstwertgefühl sind Voraussetzungen für die Ausbildung von Resilienz – der Widerstandsfähigkeit gegen Belastungen und widrige Entwicklungsbedingungen.“ (ebd.: 40)

Eine Relevanz von Erkenntnissen aus der Bindungsforschung ist im Sächsischen Bildungsplan nicht erkennbar.

Auch zum Konzept der Eingewöhnung der Kinder in die Kindertageseinrichtung oder zum Feinfühligkeitskonzept werden keine Ausführungen gemacht.

### **SACHSEN-ANHALT**

#### Kriterien 1a und 1b – Zusammenhang zwischen Bindung und Bildung

Im *Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt* gibt es einen einzigen Satz, der sich mit Bindungen auseinandersetzt. Es steht im Kapitel für den Bildungsbereich *(Inter)kulturelle und soziale Grunderfahrungen* und lautet wie folgt:

„Eine sichere Bindung zu einer Bezugsperson erlaubt dem Kind ein aktives forschendes Erkunden seiner Umgebung, sie gibt ihm Vertrauen und Energie für neue Erkundungen und fördert zugleich sein Selbstwertgefühl.“ (Sachsen-Anhalt 2004: 57)

Hier wird ein Zusammenhang zwischen sicherer Bindung und Bildungsprozessen hergestellt, wenn – wie in Kapitel 5.1 erläutert – davon ausgegangen wird, dass aktives forschendes Erkunden der Umgebung, also Explorationsverhalten, die Basis für Bildungsprozesse beim Kind ist. Es gibt aber, abgesehen von dieser Aussage, keine Ausführungen zum Thema Bindungen. Es wird nicht erläutert, was eine sichere Bindung ausmacht, wer Bezugsperson sein kann oder worin der Zusammenhang zwischen der sicheren Bindung und dem aktiven forschenden Erkunden besteht.

Zu den Untersuchungskriterien 2, 3 und 4 sind im Bildungsprogramm Sachsen-Anhalts keine Ausführungen vorhanden.

#### Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Autoren des Bildungsprogramms in Sachsen-Anhalt haben den Aspekt der Beziehungsgestaltung in der Kindertageseinrichtung fast vollständig ausgeblendet. Da der Fokus auf anderen Bereichen, wie z. B. der Weitergabe des kulturellen Erbes der Gesellschaft oder dem Generationenverhältnis liegt (vgl. ebd.: 22), ist auch nicht zu erkennen, warum die Autoren nur in dieser einen Aussage auf Bindungen eingegangen sind.

Auch zum Konzept der Eingewöhnung der Kinder in die Kindertageseinrichtung und zur Feinfühligkeit der pädagogischen Fachkräfte werden keine Ausführungen gemacht.

### ***SCHLESWIG-HOLSTEIN***

#### Kriterien 1a und 1b – Zusammenhang zwischen Bindung und Bildung

In den Leitlinien zum Bildungsauftrag Schleswig-Holsteins gibt es ein Kapitel, welches den Zusammenhang zwischen Bildung und Bindung im Titel trägt. Es heißt: *Bildung braucht Bindung – Kinder brauchen Sicherheit vermittelnde Bezugspersonen, um Bildungsangebote wahrnehmen zu können*. Dieses Kapitel legt zwar seinen inhaltlichen Schwerpunkt auf den Übergang von der Familie in die außerfamiliäre Kindertagesbetreuung. Es werden aber bindungstheoretische Überlegungen vorangestellt:

„Sicherheit basiert für Kinder auf verlässlichen Beziehungen zu Erwachsenen. Um sich der Entdeckung der Welt widmen zu können, brauchen Kinder Bezugs- und Bindungspersonen. Die ersten und wichtigsten Bindungspersonen sind in der Regel die Mutter und der Vater. Die weiteren Entwicklungsmöglichkeiten des Kindes sind stark von der Qualität der frühen Interaktions- und Bindungserfahrungen abhängig. Sichere Bindungen bieten dem Kind eine Basis, auf die es bei seinen ‚Erkundungen der Welt‘ immer wieder zurückgreifen kann. Sie vermitteln insbesondere in beunruhigenden Situationen Sicherheit und Orientierung.“ (Schleswig-Holstein 2009: 7)

In diesem Textausschnitt wird auf die Bindungspersonen in der Familie eingegangen. Es wird deutlich gemacht, dass die familiären Bindungen die Basis für sämtliche Bildungsprozesse legen. Wie sich diese Erkenntnis auf die außerfamiliären Bildungsprozesse auswirkt, wird nicht beschrieben. Der Personenkreis der Bindungspersonen wird durch „Bezugs- und Bindungspersonen“ erweitert. Kinder brauchen beide Personengruppen, um sich der Entdeckung der Welt widmen zu können, also Bildungsprozesse initiieren zu können. Der Begriff Bezugspersonen bezieht sich offensichtlich auf die pädagogischen Fachkräfte in der Kindertageseinrichtung. Des Weiteren wird besonders darauf eingegangen, dass die Qualität der Bindungen entscheidend ist. Woran die Qualität einer Bindung gemessen wird und welche Auswirkungen das auf die pädagogische Arbeit in der Kindertageseinrichtung hat, wird nicht erläutert. Der Unterschied zwischen Bindungs- und Bezugspersonen wird ebenfalls nicht thematisiert oder erläutert.

Welche Konsequenzen werden für die pädagogische Praxis daraus abgeleitet, dass Bildung Bindung braucht? In den Leitlinien zum Bildungsauftrag Schleswig-Holsteins wird vor allem der Übergangsprozess von der familiären zur institutionellen Betreuung in den Blick genommen. Im Rahmen der Beschreibung des Übergangs von der Familie in die Kindertageseinrichtung wird postuliert, dass der Aufbau von Bindungen und Beziehungen Zeit braucht. Darüber hinaus wird es als sinnvoll erachtet, *„wenn die Kinder zunächst verlässlich mit derselben pädagogischen Fachkraft zu tun haben.“* (ebd.)

#### Kriterien 2a und 2b – Die Erzieherin-Kind-Bindung

Die Erzieherin-Kind-Bindung wird in den Schleswig-Holsteiner Leitlinien nicht ausdrücklich angesprochen. Einige Textstellen lassen aber den Schluss zu, dass die Autoren davon ausgehen, dass in der Kindertageseinrichtung Bindungsbeziehungen von Kindern zu Erwachsenen entstehen können. So wird im Resümee zum Grundlagenkapitel *Bildung in Kindertageseinrichtungen* ausgeführt, dass darauf zu achten ist, *„...dass Kinder insbesondere in der Eingewöhnungsphase sichere Bindungen aufbauen können, die ihnen die nötige Sicherheit für die Auseinandersetzung mit der Welt in der Kindertageseinrichtung geben.“* (ebd.: 15). Die Besonderheiten der Bindung von Kindern an pädagogische Fachkräfte werden nicht näher erläutert.

#### Kriterien 3a, 3b und 3c – Eingewöhnungskonzept

Für die Phase der Eingewöhnung werden in den Leitlinien einige Anmerkungen gemacht, wie diese Phase erfolgreich bewältigt werden kann. Unter anderem heißt es: *„Der Anfang des Kindergartenbesuchs bedarf besonderer fachlicher Aufmerksamkeit. Kinder brauchen vor allem in der Anfangszeit die Begleitung vertrauter Personen. Wie lange Mütter, Väter oder auch Großeltern die Kinder begleiten sollten, ist von Kind zu Kind sehr unterschiedlich.“* (ebd.: 7)

Hier werden besonders die Elternbegleitung während der Eingewöhnung und die Abstimmung der Eingewöhnung auf die individuellen Bedürfnisse des Kindes zum Ausdruck gebracht.

In den Leitlinien wird zwar kein konkretes Eingewöhnungskonzept beschrieben, es wird aber als Beispiel für eine aktive Unterstützung der Kinder das Berliner Eingewöhnungsmodell des Instituts INFANS erwähnt:

„Ein Beispiel für die aktive Unterstützung junger Kinder bietet das Berliner Eingewöhnungsmodell.“ (ebd.)

#### Kriterien 4a und 4b – Feinfühligkeitskonzept

Es sind keine Ausführungen zum Konzept oder Begriff der Feinfühligkeit vorhanden.

#### Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Schleswig-Holsteiner Leitlinien enthalten klare Aussagen bezüglich der Bedeutung von Bindungen für Kinder. Diese beziehen sich sowohl auf die Familie als auch auf die Kindertageseinrichtung. Ein Konzept bezüglich der Beziehungsgestaltung zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern wird aber nicht entwickelt. Die Aussagen in den Leitlinien darüber, wie die Erkenntnisse der Bindungsforschung in praktische Handlungsweisen umgesetzt werden können, sind knapp und werden der Bedeutung, die den Bindungsbeziehungen im Hinblick auf Bildung gegeben werden, nicht gerecht.

### **THÜRINGEN**

#### Kriterien 1a und 1b – Zusammenhang zwischen Bindung und Bildung

Im Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre wird der Zusammenhang von Bindung und Bildung thematisiert. Im Kapitel *Gestaltung von Übergängen* heißt es:

„In den ersten Lebensmonaten entwickeln sich zwischen dem Kind und seinen Bezugspersonen enge Bindungen, die im Verlauf des ersten Lebensjahres ausdifferenziert werden. Diese Bindungen sind die Grundlage, auf der das Kind beginnt, seine Umwelt zu erkunden. (...) Die Nähe und das Vertrauen zu den Bezugspersonen sind der sichere Ausgangspunkt zur Erkundung der Welt.“ (Thüringen 2008b: 37)

Die Bindungserfahrungen zu Bezugspersonen werden hier als sehr bedeutsam für kindliches Explorationsverhalten verstanden, indem sie als Grundlage dafür angesehen werden, dass das Kind die Welt erkundet. Um welche Bezugspersonen es sich dabei handelt, bleibt offen. Es könnten die Eltern oder auch andere Bezugspersonen, wie z.B. Großeltern oder pädagogische Fachkräfte, gemeint sein. Der Begriff Bindung wird hier präzisiert, indem er mit den Begriffen Nähe und Vertrauen verknüpft wird. Bindung schafft demnach Nähe und Vertrauen für das Kind. Worin die erwähnte Ausdifferenzierung der engen Bindungen besteht, bleibt hier offen.

Der Zusammenhang zwischen Bindung und Bildung wird an einer späteren Stelle im Thüringer Bildungsplan noch einmal aufgegriffen. Im Kapitel *Soziokulturelle, moralische und religiöse Bildung* werden Bildungsinhalte aufgeführt, die dem Kind zustehen. Dort heißt es:

„Das Kind braucht die Erfahrung einer sicheren Bindung, um von dieser aus neugierig und aktiv die Welt zu erkunden. Es erfährt körperliche Nähe und fühlt sich durch die Befriedigung seiner Grundbedürfnisse sicher.“ (ebd.: 143)

Hier bleibt ebenso wie bei der vorherigen Textstelle offen, wer diese Bindung ermöglichen soll. Bindung wird lediglich als Voraussetzung für Explorationsverhalten angesehen. Während beim ersten Beispiel von *engen Bindungen* gesprochen wurde, wird hier der Begriff der *sicheren Bindung* verwendet. Es wird jedoch nicht darauf eingegangen, worin das Qualitätsmerkmal *sicher* bezogen auf Bindungen besteht.

Welche Konsequenzen für die pädagogische Praxis werden aus der Erkenntnis abgeleitet, dass Kinder eine sichere Bindung brauchen, um Explorationsverhalten zu zeigen? Im direkten Zusammenhang mit der Aussage werden keine konkreten Anforderungen an die Gestaltung der pädagogischen Praxis gestellt. An einer Textstelle wird darauf hingewiesen, dass es notwendig sei, dass Kinder auch in der Kindertageseinrichtung sichere Bindungen aufbauen. (vgl. ebd.: 142). Wie dies geschieht und welche Voraussetzungen dafür notwendig sind, wird nicht thematisiert.

#### Kriterien 2a und 2b – Die Erzieherin-Kind-Bindung

Eine Auseinandersetzung mit der Erzieherin-Kind-Bindung findet im Thüringer Bildungsplan nicht statt. An zwei Textstellen wird aber erwähnt, dass eine Bindung an die

Erwachsenen in der Kindertageseinrichtung für möglich gehalten wird. Im Kapitel *Gestaltung von Übergängen* steht Folgendes:

„Im Mittelpunkt der Gestaltung und Reflexion dieses Übergangs steht daher die Qualität der Bindungen des Kindes an die Bezugspersonen innerhalb und außerhalb der Familie.“ (ebd.: 38)

Wie die Qualität der Bindungen gesichert werden soll und woran diese erkennbar ist, wird nicht erwähnt.

An einer anderen Textstelle heißt es:

„Beim Übergang von der Familie in eine Institution der kindlichen Bildung ist es notwendig, eine erneute sichere Bindung zu den Bezugspersonen aufzubauen.“ (ebd.: 142)

Auch hier bleibt offen, auf welche Weise die Bindungen aufgebaut werden und wer die Bezugspersonen sind.

#### Kriterien 3a, 3b und 3c – Eingewöhnungskonzept

Im Thüringer Bildungsplan wird die Eingewöhnung im Kapitel *Gestaltung von Übergängen* behandelt. Ein konkretes Eingewöhnungskonzept wird dabei nicht gefordert oder thematisiert. Den Ausführungen ist aber zu entnehmen, dass eine Begleitung der Kinder durch die Eltern in den ersten Tagen erwünscht ist. Damit soll das Einleben des Kindes in die neue Situation unterstützt werden (vgl. ebd.: 38). Die pädagogischen Fachkräfte werden in diesem Zusammenhang dazu angehalten, die Anwesenheit der Eltern in der Phase des Einlebens zu respektieren.

#### Kriterien 4a und 4b – Feinfühligkeitskonzept

Ein Konzept für den feinfühligem Umgang der pädagogischen Fachkräfte mit den Kindern wird im Thüringer Bildungsplan nicht beschrieben.

#### Zusammenfassung der Ergebnisse

Im Thüringer Bildungsplan wird in zwei Abschnitten das Thema Bindung angeschnitten. Dies sind zum einen der Abschnitt Gestaltung von Übergängen und zum anderen das Kapitel soziokulturelle, moralische und religiöse Bildung. Eine Einführung in den entwicklungspsychologischen Begriff Bindung wird nicht gegeben. Dass sichere Bindungen notwendig sind, wird nicht in der Weise weitergeführt, dass daraus Handlungen für die Fachkräfte ableitbar wären. Die Bedeutung einer Bindung für das Kind wird nicht

ausführlich erläutert. Besonders deutlich wird diese Begriffsvermischung an folgendem Beispiel:

„Soziale Bindungen zeichnen das Leben eines jeden Menschen von Geburt an aus.“  
(ebd.: 137)

Hier sind offensichtlich soziale Beziehungen gemeint, denn Bindungen sind im Sinne des entwicklungspsychologischen Ansatzes immer sozial.

Ebenso verwirrend sind die Ausführungen zur Gestaltung des Überganges von der Familie in die Kindertageseinrichtung. In dessen Mittelpunkt steht, laut Thüringer Bildungsplan, die Sicherung der Qualität der Bindungen innerhalb und außerhalb der Familie (vgl. ebd.: 38). Auf welche Weise die Kindertageseinrichtung Einfluss auf die Qualität der Bindungen innerhalb der Familie haben soll, wird aber nicht erläutert. Auch hier scheinen die Beziehungen und nicht die Bindungen der gemeinte Aspekt zu sein.

Im folgenden Abschnitt werden die Ergebnisse aus dem Vergleich der Rahmenpläne in tabellarischer Form dargestellt. In dieser Übersicht wird deutlich, welche der untersuchten Kriterien, überhaupt in den jeweiligen Rahmenplänen enthalten sind. Kurze Zusammenfassungen der Inhalte zu den jeweiligen Kriterien geben darüber hinaus einen Überblick über die Ausführungen in den Plänen zum jeweiligen Thema. Die vorhandenen Aussagen zu den verschiedenen Kriterien wurden in der tabellarischen Übersicht stark verkürzt zusammengefasst.



## 6.2.2 TABELLARISCHE ÜBERSICHT DES VERGLEICHS DER RAHMENPLÄNE

Das „x“ bedeutet, dass zu dem jeweiligen Aspekt in dem Rahmenplan keine Ausführungen vorhanden waren.

		<b>Baden-Württemberg</b>	<b>Bayern</b>
<b>1a</b>	<b>Aussagen zum Zusammenhang zwischen Bindung und Bildung werden gemacht</b>	Voraussetzung für frühkindliche Bildungsprozesse sind verlässliche Beziehungen und Bindungen.	Eine sichere Bindung zur pädagogischen Fachkraft bildet die Basis zum Explorieren. Lernen von kleinen Kindern abhängig von der Bindungsqualität zur Betreuungsperson.
<b>1b</b>	<b>Konsequenzen für pädagogische Praxis</b>	<b>X</b>	Feinfühligkeitsreaktion auf Bindungsbedürfnisse der Kinder. emotionale Wärme, Zuwendung, Einfühlbarkeit, Verlässlichkeit. Beachtung der Autonomie des Kindes.
<b>2a</b>	<b>Erzieherin-Kind-Bindung wird bindungstheoretisch thematisiert (z.B. Zuwendung, Stressreduktion...)</b>	<b>X</b>	Aufbau einer sicheren Bindung zu jedem Kind.
<b>2b</b>	<b>Entstehung einer Erzieherin-Kind-Bindung wird thematisiert</b>	<b>X</b>	Seitens der Bezugsperson sind emotionale Wärme, Zuwendung, Einfühlbarkeit, Verlässlichkeit Voraussetzungen für Bindungsprozesse
<b>3a</b>	<b>Eingewöhnungskonzepte thematisiert und vorgestellt</b>	<b>X</b>	Verschiedene Aspekte der Eingewöhnung werden betrachtet Beispiele für Eingewöhnungskonzepte werden vorgestellt
<b>3b</b>	<b>Bedeutung der Eingewöhnung wird hervorgehoben</b>	<b>X</b>	Übergänge werden ausführlich thematisiert. 30 Seiten.
<b>3c</b>	<b>Vorzug elternbegleiteter Eingewöhnung</b>	<b>X</b>	In einer Anregung für die Praxis wird für unter 3-Jährige ein elternbegleitetes Eingewöhnungskonzept vorgestellt.
<b>4a</b>	<b>Pädagogische Konzepte für Feinfühligkeit werden vorgestellt</b>	<b>X</b>	<b>X</b>
<b>4b</b>	<b>Professionelles Selbstverständnis bezogen auf feinfühligkeitsbeziehungs-gestaltung</b>	<b>X</b>	<b>X</b>

		<b>Berlin</b>	<b>Bran- denburg</b>	<b>Bremen</b>
<b>1a</b>	<b>Aussagen zum Zusammenhang zwischen Bindung und Bildung werden gemacht</b>	Tragfähige Beziehung zur pädagogischen Fachkraft ist wichtige Grundlage für Bildungsprozesse bei Kindern.	<b>X</b>	Lernprozesse der ersten Lebensjahre finden auf Grundlage von Bindungen statt.
<b>1b</b>	<b>Konsequenzen für pädagogische Praxis</b>	pädagogische Fachkraft wird zur Bindungsperson bei Kindern unter drei Jahren	<b>X</b>	<b>X</b>
<b>2a</b>	<b>Erzieherin-Kind-Bindung wird bindungstheoretisch thematisiert (z.B. Zuwendung, Stressreduktion...)</b>	pädagogische Fachkraft als Bindungsperson wird nur erwähnt für Kinder im Krippenalter	<b>X</b>	In schwierigen Situationen brauchen Kinder Bindung an Fachkräfte.
<b>2b</b>	<b>Entstehung einer Erzieherin-Kind-Bindung wird thematisiert</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>
<b>3a</b>	<b>Eingewöhnungskonzepte thematisiert und vorgestellt</b>	Verbindliche Vorgaben zur Eingewöhnung.	<b>X</b>	<b>X</b>
<b>3b</b>	<b>Bedeutung der Eingewöhnung wird hervorgehoben</b>	Eigenes Kapitel im Rahmenplan	<b>X</b>	<b>X</b>
<b>3c</b>	<b>Vorzug elternbegleiteter Eingewöhnung</b>	Nur für Kinder im Krippenalter wird elternbegleitete Eingewöhnung festgelegt. Dauer der Eingewöhnung hängt davon ab, wann das Kind Bindungsbeziehung zur pädagogischen Fachkraft aufgebaut hat.	<b>X</b>	<b>X</b>
<b>4a</b>	<b>Pädagogische Konzepte für Feinfühligkeit werden vorgestellt</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>
<b>4b</b>	<b>Professionelles Selbstverständnis bezogen auf feinfühligkeitsbezogene Beziehungsgestaltung</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>

		<b>Hamburg</b>	<b>Hessen</b>	<b>Meckl.-Vorp.</b>
<b>1a</b>	<b>Aussagen zum Zusammenhang zwischen Bindung und Bildung werden gemacht</b>	Tragfähige Beziehung zur pädagogischen Fachkraft ist wichtige Grundlage für Bildungsprozesse bei Kindern.	Eigenes Kapitel: Bindung als Voraussetzung für Bildung. Befriedigung von Bindungsbedürfnissen als Voraussetzung für aktives Lernen, positive Entwicklung, Exploration. Sichere Bindung Auswirkungen auf Lernmotivation, Explorationsverhalten, soziale u. emotionale Kompetenz.	<b>X</b>
<b>1b</b>	<b>Konsequenzen für pädagogische Praxis</b>	pädagogische Fachkraft wird zur Bindungsperson	<b>X</b>	<b>X</b>
<b>2a</b>	<b>Erzieherin-Kind-Bindung wird bindungstheoretisch thematisiert (z.B. Zuwendung, Stressreduktion...)</b>	pädagogische Fachkraft als Bindungsperson wird am Ende der Eingewöhnung erwartet.	Pädagogische Fachkräfte sollen als Bindungspartner zur Verfügung stehen.	<b>X</b>
<b>2b</b>	<b>Entstehung einer Erzieherin-Kind-Bindung wird thematisiert</b>	<b>X</b>	Feinfühliges Verhalten den Kindern gegenüber. Respektieren der Autonomie der Kinder.	<b>X</b>
<b>3a</b>	<b>Eingewöhnungskonzepte thematisiert und vorgestellt</b>	Verbindliche Vorgaben zur Eingewöhnung.	Modell einer Eingewöhnung von Kindern unter 3 Jahren wird vorgestellt.	<b>X</b>
<b>3b</b>	<b>Bedeutung der Eingewöhnung wird hervorgehoben</b>	Eigenes Kapitel im Rahmenplan	Auf die Bedeutung von Übergängen (Transitionen) wird eingegangen	<b>X</b>
<b>3c</b>	<b>Vorzug elternbegleiteter Eingewöhnung</b>	Elternbegleitete Eingewöhnung wird festgelegt. Dauer der Eingewöhnung hängt davon ab, wann das Kind Bindungsbeziehung zu pädagogischen Fachkraft aufgebaut hat.	Elternbegleitete Eingewöhnung für Kinder unter 3 Jahren.	<b>X</b>
<b>4a</b>	<b>Pädagogische Konzepte für Feinfühligkeit werden vorgestellt</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>
<b>4b</b>	<b>Professionelles Selbstverständnis bezogen auf feinfühligkeitsbezogene Beziehungsgestaltung</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>

		<b>Niedersachsen</b>	<b>Nord- rhein- Westfa- len</b>	<b>Rheinland-Pfalz</b>
<b>1a</b>	<b>Aussagen zum Zusammenhang zwischen Bindung und Bildung werden gemacht</b>	In einer Randbemerkung werden sichere Beziehungen zu Kindern und pädagogischen Fachkräften als Grundvoraussetzung des Lernens angesehen.	<b>X</b>	Bildung als Selbstbildung nur auf Grundlage von stabilen Beziehungen denkbar. Nicht explizit Bindungen.
<b>1b</b>	<b>Konsequenzen für pädagogische Praxis</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	Anforderungen an die Fachkräfte: Einfühlungsvermögen, gute Beobachtungsgabe, entwicklungspsychologische Kenntnisse.
<b>2a</b>	<b>Erzieherin-Kind-Bindung wird bindungstheoretisch thematisiert (z.B. Zuwendung, Stressreduktion...)</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>
<b>2b</b>	<b>Entstehung einer Erzieherin-Kind-Bindung wird thematisiert</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>
<b>3a</b>	<b>Eingewöhnungskonzepte thematisiert und vorgestellt</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	Nur kurze Erwähnung für Kinder unter 3 Jahren.
<b>3b</b>	<b>Bedeutung der Eingewöhnung wird hervorgehoben</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>
<b>3c</b>	<b>Vorzug elternbegleiteter Eingewöhnung</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>
<b>4a</b>	<b>Pädagogische Konzepte für Feinfühligkeit werden vorgestellt</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>
<b>4b</b>	<b>Professionelles Selbstverständnis bezogen auf feinfühligkeitsbezogene Beziehungsgestaltung</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>

		Saarland	Sachsen	Sachsen-Anhalt
1a	<b>Aussagen zum Zusammenhang zwischen Bindung und Bildung werden gemacht</b>	Tragfähige Beziehung zur pädagogischen Fachkraft ist wichtige Grundlage für Bildungsprozesse bei Kindern.	X	Sichere Bindung erlaubt dem Kind aktives, forschendes Erkunden seiner Umgebung.
1b	<b>Konsequenzen für pädagogische Praxis</b>	pädagogische Fachkraft wird zur Bindungsperson bei Kindern unter drei Jahren	X	X
2a	<b>Erzieherin-Kind-Bindung wird bindungstheoretisch thematisiert (z.B. Zuwendung, Stressreduktion...)</b>	pädagogische Fachkraft als Bindungsperson wird nur erwähnt für Kinder im Krippenalter	X	X
2b	<b>Entstehung einer Erzieherin-Kind-Bindung wird thematisiert</b>	X	X	X
3a	<b>Eingewöhnungskonzepte thematisiert und vorgestellt</b>	Verbindliche Vorgaben zur Eingewöhnung.	X	X
3b	<b>Bedeutung der Eingewöhnung wird hervorgehoben</b>	Eigenes Kapitel im Rahmenplan	X	X
3c	<b>Vorzug elternbegleiteter Eingewöhnung</b>	Nur für Kinder im Krippenalter wird elternbegleitete Eingewöhnung festgelegt. Dauer der Eingewöhnung hängt davon ab, wann das Kind Bindungsbeziehung zu pädagogischen Fachkraft aufgebaut hat.	X	X
4a	<b>Pädagogische Konzepte für Feinfühligkeit werden vorgestellt</b>	X	X	X
4b	<b>Professionelles Selbstverständnis bezogen auf feinfühligkeitsbezogene Beziehungsgestaltung</b>	X	X	X

		<b>Schleswig-Holstein</b>	<b>Thüringen</b>
<b>1a</b>	<b>Aussagen zum Zusammenhang zwischen Bindung und Bildung werden gemacht</b>	Um Bildungsangebote wahrnehmen zu können brauchen Kinder Bezugs- und Bindungspersonen. Bindung als Basis für die Erkundung der Welt. Bindung als Brücke zwischen Bildung und Erziehung. Schutz, Sicherheit und Orientierung durch Bindung.	Enge Bindungen zwischen Bezugspersonen und Kind entstehen in den ersten Lebensjahren, die als Basis für die Erkundung der Welt dienen. Das Kind braucht Erfahrung sicherer Bindung zur Erkundung der Welt.
<b>1b</b>	<b>Konsequenzen für pädagogische Praxis</b>	Aufbau einer Sicherheit vermitteln den Beziehung oder gar Bindung zu einer päd. Fachkraft. Am Anfang möglichst immer dieselbe Fachkraft.	Aufbau einer sicheren Bindung zu den Bezugspersonen in der Kindertageseinrichtung ist notwendig. Erfahrung einer sicheren Bindung ermöglichen, als Basis für die Erkundung der Welt.
<b>2a</b>	<b>Erzieherin-Kind-Bindung wird bindungstheoretisch thematisiert (z.B. Zuwendung, Stressreduktion...)</b>	<b>X</b>	<b>X</b>
<b>2b</b>	<b>Entstehung einer Erzieherin-Kind-Bindung wird thematisiert</b>	<b>X</b>	<b>X</b>
<b>3a</b>	<b>Eingewöhnungskonzepte thematisiert und vorgestellt</b>	Berliner Modell (INFANS) wird erwähnt. Eingewöhnungszeit vom Kind abhängig	<b>X</b>
<b>3b</b>	<b>Bedeutung der Eingewöhnung wird hervorgehoben</b>	Der Anfang der Kindergartenzeit bedarf besonderer fachlicher Aufmerksamkeit.	<b>X</b>
<b>3c</b>	<b>Vorzug elternbegleiteter Eingewöhnung</b>	Berliner Modell Begleitung vertrauter Personen wird angesprochen.	<b>X</b>
<b>4a</b>	<b>Pädagogische Konzepte für Feinfühligkeit werden vorgestellt</b>	<b>X</b>	<b>X</b>
<b>4b</b>	<b>Professionelles Selbstverständnis bezogen auf feinfühligkeitsvolle Beziehungsgestaltung</b>	<b>X</b>	<b>X</b>

### **6.2.3 VERGLEICH DER RAHMENPLÄNE**

Zunächst wird der Umfang bindungstheoretischer Ansätze in den Rahmenplänen dargestellt, um im Weiteren der Frage nachzugehen, wie in den Rahmenplänen explizit auf die Bindungsforschung Bezug genommen wird. Im Anschluss werden die Untersuchungsergebnisse anhand der im Kapitel 6.1 aufgestellten Kriterien dargestellt.

#### **6.2.3.1 DIFFERENZEN ZWISCHEN DEN RAHMENPLÄNEN**

Bei der Untersuchung der Rahmenpläne wurde deutlich, dass große Differenzen zwischen den Rahmenplänen bezüglich der überprüften Kriterien bestehen. Diese Differenzen beziehen sich erstens auf den Umfang, in welchem relevante Aspekte der Bindungsforschung thematisiert werden, und zweitens darauf, wie in den Rahmenplänen explizit auf die Bindungsforschung Bezug genommen wird.

Der Rahmenplan, der vom Volumen her am umfangreichsten ist, nämlich der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan, setzt sich auch inhaltlich am umfangreichsten mit Ansätzen aus der Bindungsforschung auseinander. Umgekehrt findet man in den Rahmenplänen mit geringen Seitenzahlen, die nur grobe Leitlinien darstellen, auch wenige bis keine Ausführungen zum Thema Bindungen in der frühen Kindheit. Die einzige Ausnahme bildet dabei der *Rahmenplan für die zielgerichtete Vorbereitung von Kindern in Kindertageseinrichtungen auf die Schule* des Landes Mecklenburg-Vorpommern, der mit fast 100 Seiten zwar als umfangreich anzusehen ist, aber sich inhaltlich auf einen anderen Schwerpunkt bezieht, nämlich die Vorbereitung der Kinder auf die Schule. In diesem Rahmenplan gibt es keine Ausführungen zum Thema Bindungen und Beziehungen. Bei den Rahmenplänen mittleren Umfangs, also mit ca. 60 bis 150 Seiten, sind sehr große Unterschiede bezüglich der Ausführungen zum Thema Bindungen zu finden. In manchen Rahmenplänen wird das Thema nur angerissen, so in den Bundesländern Sachsen, Sachsen-Anhalt, Baden-Württemberg. In anderen Rahmenplänen wird dem Thema Bindungen ein eigenes Kapitel gewidmet, so verfahren die Bundesländer Hessen und Schleswig-Holstein.

Unterschiede bestehen zweitens auch darin, wie explizit auf die Bindungsforschung Bezug genommen wird:

Die erste Gruppe von Rahmenplänen nimmt direkt Bezug zur Bindungsforschung. Das sind der Bayerische und der Hessische Bildungs- und Erziehungsplan. Darin wird Bindung aus entwicklungspsychologischer Perspektive betrachtet und dargelegt. Pädagogische Schlussfolgerungen aus den bindungstheoretischen Erkenntnissen bezüglich der Gestaltung der Beziehung zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern werden aber nicht gezogen.

Die zweite Gruppe von Rahmenplänen nimmt eine Perspektive ein, bei der Bindung als relevanter Gesichtspunkt für die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen anerkannt wird und daraus Folgerungen für den jeweiligen Rahmenplan abgeleitet werden. Dazu gehören Berlin, Hamburg, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Saarland und Schleswig-Holstein.

Die dritte Gruppe von Rahmenplänen nimmt eine Perspektive ein, bei der Bindung allgemein für die Entwicklung von Kindern eine Relevanz hat, vor allem Bindung im Kontext der Familie. Die Relevanz für die pädagogische Praxis in Kindertageseinrichtungen wird nicht explizit hervorgehoben. Dazu gehören Brandenburg und Sachsen-Anhalt.

Die vierte Gruppe von Rahmenplänen nimmt eine Perspektive ein, bei der Begriff Bindung synonym für Beziehung verwendet wird. Es wird nicht deutlich, ob in diesen Rahmenplänen bindungstheoretische Ansätze als relevant angesehen werden. Zu dieser Gruppe gehören Baden-Württemberg, Bremen und Thüringen.

Die fünfte Gruppe von Rahmenplänen nimmt eine Perspektive ein, bei der Bindung keine Relevanz für das Konzept eines Rahmenplans für frühkindliche Bildung und Erziehung hat. Dazu gehören Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen und Sachsen.

Inhaltlich konnte bei der Untersuchung der Rahmenpläne festgestellt werden, dass bis auf die Bundesländer Mecklenburg-Vorpommern und Nordrhein-Westfalen in allen Rahmenplänen der Begriff *Bindung* verwendet wurde, um eine besondere Art der Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern zu beschreiben. Weiter oben wurde bereits darauf hingewiesen, dass dieser Begriff an einigen Stellen nicht eindeutig im Sinne bindungstheoretischer Ansätze gebraucht wurde. Grundsätzlich lässt sich aber erkennen, dass die Autoren die Verwendung des Begriffs *Bindung* in den Rahmenplänen als



erforderlich angesehen haben und sich unterschiedlich stark damit auseinandergesetzt haben.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Untersuchung entlang den Untersuchungskriterien beschrieben und zusammengefasst.

### **6.2.3.2 1A – ZUSAMMENHANG ZWISCHEN BINDUNG UND BILDUNG**

Der Zusammenhang von Bindung und Bildung wird in sieben Rahmenplänen konkret thematisiert (BAW, BAY, BRE, HES, SAH, SHS, THÜ) In fünf der neun anderen Rahmenpläne wird zumindest erwähnt, dass Bildung auf Beziehungen basiert, die als sicher, tragfähig oder stabil klassifiziert werden (BER, HAM, NDS, RLP, SAR). Vier Rahmenpläne thematisieren diesen Aspekt gar nicht (BRA, MVP, NRW, SAC).

In allen Rahmenplänen, die den Zusammenhang von frühkindlichen Bildungsprozessen und Bindungen an oder Beziehungen zu Erwachsenen thematisieren, wird dieser Zusammenhang als bedeutend dargestellt. Bindungen bzw. Beziehungen werden entweder als Voraussetzung für Bildungsprozesse formuliert (BAW, NDS, BER), oder es wird dargestellt, dass Bildungsprozesse auf der Grundlage oder Basis von Bindungen oder Beziehungen stattfinden (BAY, BRA, SHS, RLP). In jedem Fall wird dem Aspekt der Beziehungsgestaltung eine zentrale Bedeutung für die gelingende Bildungsprozesse bei kleinen Kindern beigemessen.

Die Aussagen zum Zusammenhang von Bindung und Bildung sind in den Rahmenplänen allgemein formuliert oder beziehen sich ausdrücklich auf die Bindungserfahrungen in der Familie des Kindes. Es ist nur im Bayerischen Bildungsplan die konkrete Aussage zu finden, dass Bindungsprozesse in der Kindertageseinrichtung auch Bindungsbeziehungen zu den pädagogischen Fachkräften voraussetzen.

### **6.2.3.3 1B – KONSEQUENZEN FÜR DIE PÄDAGOGISCHE PRAXIS**

Aus dem Postulat, dass frühkindliche Bildungsprozesse auf der Basis von Bindungen der Kinder an erwachsene Bezugspersonen stattfinden, wurden in neun Rahmenplänen Folgen für die pädagogische Praxis abgeleitet (BAY, BER, HAM, HES, RLP, SAR, SHS, THÜ). Dabei wurden vor allem zwei Aspekte berücksichtigt:

Einerseits beziehen sich die Anforderungen an die pädagogischen Fachkräfte auf die Gestaltung der Beziehung zu den Kindern. Es wird davon ausgegangen, dass in der Kindertageseinrichtung durch die Fachkräfte sichere Bindungen zu den Kindern aufgebaut werden bzw. die Fachkräfte zu Bindungspersonen für die Kinder werden. Andererseits beziehen sich die Anforderungen auf das professionelle Verhalten der Fachkräfte. Dabei spielen feinfühlig Reaktionen auf die Bindungsbedürfnisse der Kinder, emotionale Wärme, Zuwendung, Einfühlsamkeit, Verlässlichkeit und die Achtung der Autonomie des Kindes eine Rolle. Darüber hinaus werden eine gute Beobachtungsgabe und entwicklungspsychologische Kenntnisse vorausgesetzt.

Ein weiterer dritter Aspekt betrifft die Kontinuität in der Betreuung. Es wird in diesen Rahmenplänen als sinnvoll angesehen, dass am Anfang immer dieselbe Fachkraft das Kind betreut.

#### **6.2.3.4 2A UND 2B – ERZIEHERIN-KIND-BINDUNG**

Das Postulat, die Beziehung zwischen Kindern und den pädagogischen Fachkräften als Bindungsbeziehung zu verstehen, ist in sechs Rahmenplänen enthalten (BAY, BER, BRE, HAM, HES, SAR). Die Ausführungen gehen aber nicht vertiefend auf diesen Aspekt ein. In einigen Rahmenplänen ist eine Anforderung enthalten, dass eine Bindungsbeziehung zwischen pädagogischer Fachkraft und Kind entstehen soll. Dabei wird aber nicht immer auf die besondere Art einer Bindungsbeziehung eingegangen. So beinhaltet der Bayerische Bildungsplan eine Absatzüberschrift: *Aufbau einer sicheren Bindung zu jedem Kind* (vgl. Bayern 2006: 193). Diese Überschrift berücksichtigt nicht, dass Bindungsbeziehungen immer vom Kind ausgehen. Erwachsene können Flammer zufolge (vgl. Flammer 2009: 56) immer nur auf das Bindungsverhalten von Kindern reagieren und diesen als Bindungspartner zur Verfügung stehen. Ein Erwachsener kann somit keine Bindungsbeziehung aufbauen, sondern nur ermöglichen. Im Bayerischen Bildungsplan werden dafür emotionale Wärme, Zuwendung, Einfühlsamkeit, Verlässlichkeit und die Achtung der Autonomie des Kindes als Voraussetzung formuliert (vgl. Bayern 2006: 193 f.).

In den sechs erwähnten Rahmenplänen wird die Bindungsbeziehung zwischen pädagogischer Fachkraft und Kind nur beiläufig erwähnt. Es werden keine Ausführungen dazu

gemacht, wie eine Bindungsbeziehung zwischen Kind und pädagogischer Fachkraft in der Kindertageseinrichtung entstehen kann.

Insgesamt werden in den Rahmenplänen nur sehr wenige Aspekte einer Bindungsbeziehung zwischen pädagogischer Fachkraft und Kind thematisiert. Es fehlen Informationen darüber, wodurch eine derartige Bindung gekennzeichnet wäre, welche Voraussetzungen gegeben sein müssten, damit Bindungsbeziehungen entstehen können, wie sich das professionelle Handeln der pädagogischen Fachkräfte gestalten müsste, worin die Unterschiede zur Eltern-Kind-Bindung bestünden und worin die Folgen für die Frühpädagogik.

#### **6.2.3.5 3A, B UND C – EINGEWÖHNUNGSKONZEPTE**

Die Eingewöhnung in der Kindertageseinrichtung wird in fünf Rahmenplänen in Form eines Konzeptes dargestellt (BAY, BER, HAM, HES, SAR). Dort sind klare Richtlinien aufgeführt, nach welchen die Eingewöhnung der Kinder in die Kindertageseinrichtung durchgeführt werden kann oder soll. Nur in drei Rahmenplänen werden die Richtlinien für die Eingewöhnung verbindlich formuliert. Verbindlich heißt, dass Vorgaben formuliert wurden, wie die Fachkräfte zu handeln haben (BER, HAM, SAR).

Das Alter der Kinder bei Aufnahme in die Kindertageseinrichtung spielt in den Ausführungen zur Eingewöhnung eine Rolle. In vier Rahmenplänen wird das Eingewöhnungskonzept explizit auf Kinder im Krippenalter, also unter drei Jahren, bezogen (BAY, BER, HES, SAR). Nur die Hamburger Bildungsempfehlungen formulieren verbindliche Richtlinien für die Eingewöhnung, die für alle Kinder gelten (vgl. Hamburg 2005: 24).

#### **6.2.3.6 4A UND B – FEINFÜHLIGKEITSKONZEPT**

Nur im Bayerischen Bildungsplan und im Orientierungsplan Baden-Württembergs wird der Begriff „feinfühlig“ verwendet. Dabei wird dieser Begriff verwendet, um das Verhalten der pädagogischen Fachkräfte zu bezeichnen, wenn sie auf die Äußerungen und Bedürfnisse der Kinder reagieren. Was „feinfühlig“ genau bedeutet, wird nicht erläutert.

Das Feinfühligkeitskonzept der Bindungstheorie, mit dem die Bezugsperson sichere Bindungen ermöglichen und das Kind bei der Regulierung seines Bindungsverhaltens unterstützen kann, wird in den Rahmenplänen nicht erwähnt.

### **6.3 DISKUSSION DES VERGLEICHS**

Die Auswertung nach Untersuchungskriterien zeigt zum Teil erhebliche Unterschiede zwischen den Rahmenplänen der Bundesländer in Hinblick auf die Beziehungsgestaltung zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern in der Kindertageseinrichtung (vgl. Kap. 6.2.3.1). Es gibt aber auch viele Gemeinsamkeiten.

Grundsätzlich scheint es einen Konsens darüber zu geben, dass Bildungsprozesse bei Kindern immer vor dem Hintergrund der Beziehungen dieser Kinder zu ihren erwachsenen Bezugspersonen betrachtet werden müssen, unabhängig davon, ob diese Bildungsprozesse innerhalb oder außerhalb der Familie stattfinden. Da für diese besondere Art der Beziehung die Bindungstheorie ein Modell anbietet, welches die Entstehung, die Voraussetzungen und die Bedeutung dieser Beziehungen einträglich beschreibt, ist es deshalb auch nicht als Zufall anzusehen, dass in fast allen Rahmenplänen an irgendeiner Stelle der Begriff *Bindung* in Zusammenhang mit Beziehungen erscheint. Dieser Fachbegriff, der durch die Bindungsforschung konkretisiert wurde, wird aber nicht immer in diesem Sinn verwendet, so dass an manchen Stellen seine Bedeutung nicht eindeutig ist oder sogar gegen den Begriff der Beziehung austauschbar ist. Wenn in einen Rahmenplan für pädagogische Fachkräfte ein Fachbegriff übernommen wird, um einen besonderen Aspekt kindlicher Entwicklung und kindlichen Verhaltens zu beschreiben, verlangt dies aber, dass dieser Begriff adäquat verwendet wird.

Bei der Untersuchung, ob und wie Erkenntnisse der Bindungsforschung in die Rahmenpläne für frühe Bildung eingeflossen sind, entsteht folgendes Bild: Es besteht zwar Einigkeit darüber, dass Bildung ohne Bindung nicht vorstellbar ist, es werden aber kaum handlungsleitende Konzepte daraus abgeleitet. Dieses Fehlen der Handlungskonzepte für die pädagogischen Fachkräfte ist bemerkenswert, weil den stabilen, tragfähigen

Beziehungen und Bindungen der Kinder zu ihren Bezugspersonen in den Rahmenplänen eine grundlegende Bedeutung beigemessen wird. Sie werden z. B. als Voraussetzung, als Basis oder Grundlage für Bildungsprozesse bezeichnet. Es bleibt aber in den meisten Fällen bei dieser Aussage. Was fehlt, sind die Schlussfolgerungen für die pädagogische Praxis der Kindertageseinrichtungen. In einigen Rahmenplänen wurden konkrete Eingewöhnungsrichtlinien aufgezeigt oder wurde umfangreicher auf den Übergang von der Familie in die institutionelle Betreuung eingegangen.

Es sind in keinem Rahmenplan Ausführungen vorhanden, die sich mit dem Aspekt der Bindungsbeziehung weitergehend auseinandersetzen. Bindungsbeziehungen werden thematisiert, die Aussagen dazu werden aber nicht weiter erläutert. Eine weitergehende Auseinandersetzung würde beispielsweise die Voraussetzungen thematisieren, wie unter Berücksichtigung der spezifischen Umstände in der Kindertageseinrichtung (Gruppensituation, erste außerfamiliäre Betreuung, Geschlechterverhältnis usw.) eine Bindung des Kindes an die pädagogische Fachkraft entstehen kann. Dabei spielt nicht nur die professionelle Haltung der pädagogischen Fachkräfte eine Rolle. Die konzeptionellen Voraussetzungen in der Kindertageseinrichtung bezogen auf die Eingewöhnung bedürfen ebenso einer weitergehenden Auseinandersetzung wie die Zusammenarbeit mit den Eltern, die Alters- und Geschlechtsverteilung in den Gruppen usw.

Ist überhaupt davon auszugehen, dass ein Rahmenplan die anhand der aufgestellten Kriterien untersuchten Anforderungen für die Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen erfüllen kann? Gegen diesen Gedanken spricht, dass ein Rahmenplan vor allem die Aufgabe hat, einen groben Handlungsrahmen zu geben. Für detaillierte Ausführungen wäre demnach darin kein Raum. Für eine Auseinandersetzung in den Rahmenplänen mit der Entstehung von und den Bedingungen für Bindungsbeziehungen sprechen aber folgende Argumente:

Erstens: Ziel der Rahmenpläne für die frühe Bildung ist u. a. die Präzisierung des zugrunde gelegten Bildungsbegriffes (vgl. JMK und KMK 2004: 2). Da Bildungsprozesse in der frühen Kindheit auf Beziehungen beruhen, erscheint eine Vertiefung in den Rahmenplänen durchaus angebracht.

Zweitens: Andere Abschnitte der Rahmenpläne, z. B. die einzelnen Bildungs- und Entwicklungsfelder, werden zum Teil sehr ausführlich und detailliert behandelt. Es spricht demnach nichts gegen eine vertiefte Auseinandersetzung

Drittens: Dem Aspekt der Bindungen und Beziehungen wird grundsätzlich eine große Bedeutung in der Frühpädagogik beigemessen, was weiter oben dargelegt wurde. Entsprechend müsste auch der Umfang der Auseinandersetzung mit diesem Aspekt in den Rahmenplänen hoch sein.

Infolge des hohen Stellenwertes, den Bindungsbeziehungen für die Initiierung von Bildungsprozessen bei Kindern haben, war zu erwarten, dass in den Rahmenplänen darauf eingegangen wird, in welcher Weise diese Erkenntnis die pädagogische Arbeit in der Kindertageseinrichtung beeinflusst. Dies ist aber nicht der Fall. Dabei wäre es durchaus möglich gewesen, auf folgende Aspekte einzugehen oder diese aufzunehmen:

Erstens hätte man auf Erkenntnisse bindungstheoretischer Ansätze eingehen können, die sich auf die Elementarpädagogik beziehen. Zumindest wäre hier denkbar gewesen, die Bindungsbedürfnisse als vom Kind ausgehende Signale an den Erwachsenen zu beschreiben, die angeboren, überlebensnotwendig und konstituierend für Bildungsprozesse sind.

Als Schlussfolgerung daraus hätten sich zweitens professionelle Handlungsanweisungen für die pädagogischen Fachkräfte ableiten lassen können, die vor allem darin bestanden hätten, adäquat, nämlich feinfühlig, auf diese Signale der Kinder reagieren zu können und als Fachkraft den Kindern als Bindungsperson zur Verfügung zu stehen. Hier wäre auch zu erläutern gewesen, was feinfühlig genau bedeutet.

Drittens hätte auf strukturelle Merkmale der Betreuung von Kindern eingegangen werden können, wie z. B. auf die besondere Bedeutung eines Eingewöhnungskonzeptes für die kindlichen Bildungsprozesse, die Gruppenzusammensetzung, den Personaleinsatz während der Eingewöhnung. Diese Aspekte sind aber nur in 6 Rahmenplänen enthalten und werden nur sehr verkürzt angesprochen: So spielen Eingewöhnungskonzepte bis auf einen Rahmenplan nur bezogen auf die Kinder unter drei Jahren eine Rolle. Warum

Kinder ab drei Jahren keine elternbegleitete Eingewöhnung benötigen sollen, ist aber nicht erklärt und wird auch nicht entsprechend begründet.

In der vorliegenden Form der Auseinandersetzung mit der Beziehungsgestaltung in der Kindertageseinrichtung wird zwar darauf hingedeutet, dass Bindungsbeziehungen und -erfahrungen bedeutsam sind, aber die Rahmenpläne geben keinen Aufschluss darüber, wie die pädagogischen Fachkräfte mit dieser Erkenntnis verfahren sollen. Es wird nicht erläutert, woran man Bindungsqualität erkennen kann, wie sichere Bindungen entstehen usw.

Im Gegensatz zu einer Auseinandersetzung mit diesem Thema, die aufklärt und präzisiert, findet man in einzelnen Rahmenplänen verwirrende synonyme Begriffsverwendungen, die dazu beitragen, dass Bindung ein beliebiger Begriff wird, der für jede intensive Beziehung eingesetzt werden kann. Grundsätzlich ist aber zu sagen, dass in keinem Rahmenplan eine umfassende fachliche Auseinandersetzung mit bindungstheoretischen Erkenntnissen dargestellt ist, die auch nachvollziehbar den Bildungsbegriff in der Frühpädagogik präzisiert und systematisch zu Handlungskonzepten für die pädagogischen Fachkräfte führt.

Auffällig bei der Auswertung der Rahmenpläne erscheint außerdem, dass an keiner Stelle auf die wichtige Erkenntnis aus der Bindungsforschung eingegangen wird, welche positiven Effekte sichere Bindungserfahrungen auf die gesamte Lebensspanne, zumindest aber auf die ersten Schuljahre haben können (vgl. Kap. 4.7). Positive Effekte können beispielsweise weniger aggressives Verhalten, mehr Kompetenz im Umgang mit anderen Kindern und höhere Konzentration sein. Die sicheren Bindungserfahrungen haben außerdem einen starken Einfluss auf die Bildungsmöglichkeiten in Kindertageseinrichtungen. Dementsprechend beeinflussen sie auch das Bildungsverständnis in der Kindertageseinrichtung. Die Rahmenpläne gehen darauf nicht ein.

Die Auswertung der Rahmenpläne ergibt, dass in den Bildungsplänen der ostdeutschen Flächenländer nur im Thüringer Bildungsplan eine Auseinandersetzung mit dem Aspekt der Bindungsbeziehungen stattgefunden hat. Die Rahmenpläne von Mecklenburg-

Vorpommern, Brandenburg, Sachsen-Anhalt und Sachsen gehen nicht auf diesen Aspekt ein. Die Gründe für diese Auffälligkeit lassen sich aus dem Untersuchungsmaterial nicht herleiten. Hier wäre eine weiterführende Untersuchung denkbar, die dieses Phänomen erforscht.

Ein interessanter Aspekt zeigt sich bei der Betrachtung der Rahmenpläne von Berlin, Hamburg und dem Saarland zum Thema Eingewöhnung. Diese drei Pläne wurden von der Internationalen Akademie der Freien Universität Berlin und der Leitung von Christa Preissing entwickelt. Als Erstes wurde das Berliner Bildungsprogramm entwickelt, später die Saarländischen Handreichungen zum Bildungsprogramm und als Letztes die Hamburger Bildungsempfehlungen. Da die drei Rahmenpläne in großen Teilen wortgleich sind, ist die unterschiedliche Aussage zur Eingewöhnung bei den Hamburger Bildungsempfehlungen bemerkenswert. Während in den Ausführungen der Berliner und saarländischen Pläne noch die elternbegleitete Eingewöhnung nur für Krippenkinder postuliert wird, ist diese Einschränkung in den Hamburger Bildungsempfehlungen aufgehoben. Hier gelten die Vorgaben bezüglich der Eingewöhnung für alle Kinder (vgl. Kap. 6.2.1).

Im wissenschaftlichen Diskurs über die Bedeutung der Bindungen der Kinder an ihre familiären Bezugspersonen im Zusammenhang mit der Eingewöhnung hat ein Paradigmenwechsel stattgefunden. Es hat sich die Ansicht durchgesetzt, dass auch ältere Kinder die Begleitung durch ihre Eltern benötigen bzw. dass alle Beteiligten davon profitieren. Diese Erkenntnis oder dieses neue Paradigma schlägt sich in den Hamburger Bildungsempfehlungen nieder.

Daraus lässt sich ableiten, dass Rahmenpläne immer einem dynamischen Entwicklungsprozess unterliegen. Eine endgültige Version einer pädagogischen Richtlinie kann es demnach nicht geben. Bildungspläne können immer nur als eine Momentaufnahme der jeweiligen aktuellen Erkenntnisse verstanden werden.

Der Aspekt der Feinfühligkeit wurde in den Rahmenplänen nur an wenigen Stellen aufgegriffen. Die Feinfühligkeit im Umgang der primären Bezugspersonen mit den Kindern korrespondiert mit sicheren Bindungserfahrungen. Feinfühligkeit im Umgang der



pädagogischen Fachkräfte mit den Kindern wird als eine Voraussetzung für sichere Bindungserfahrungen in der Kindertageseinrichtung angesehen (vgl. Kap. 5.4). Dies ist nicht der einzige Faktor, der die Qualität von Bindungen in der Kindertageseinrichtung beeinflusst. So führt Ahnert aus, dass die angemessene Berücksichtigung der Gruppendynamik ein entscheidender Faktor dafür ist, dass Bindungsbeziehungen in der Kindertageseinrichtung entstehen (vgl. Ahnert und Maywald 2008: 256 ff.).

Dennoch ist es überraschend, dass das Konzept der Feinfühligkeit in den Rahmenplänen nicht als Schwerpunkt enthalten ist. Pädagogische Handlungsrichtlinien, wie sich Fachkräfte im Umgang mit Kindern verhalten müssen, um deren individuelle Bildungs- und Erziehungsbedürfnisse zu befriedigen und sichere Bindungen zu ermöglichen, können als Konsequenz aus den Rahmenplänen nicht abgeleitet werden.

Die Ergebnisse der Untersuchung der Rahmenpläne für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen können folgendermaßen zusammengefasst werden:

Es lassen sich zwar Erkenntnisse und Ansätze der Bindungstheorie in den Rahmenplänen identifizieren. Die Verwendung des Begriffes *Bindung* kann als ein deutliches Indiz dafür angesehen werden. Die Auffassung, dass Bindung grundlegend für sämtliche Bildungsprozesse in der Kindertageseinrichtung ist, wird aber nicht konsequent vertreten. Auch eine vertiefte Auseinandersetzung mit bindungstheoretischen Ansätzen findet nicht statt.

Es wurden für die pädagogische Arbeit mit den Kindern in der Kindertageseinrichtung keine Handlungskonzepte in den Rahmenplänen verankert, die erkennbar auf der Notwendigkeit einer professionellen Beziehungsgestaltung basieren. Andere Bereiche der elementar-pädagogischen Arbeit sind deutlicher dargestellt und ausführlicher thematisiert. So gibt es insbesondere zu den unterschiedlichen Entwicklungsfeldern, die als Bildungsbereiche bezeichnet werden, zum Teil ausführliche Anregungen, Anweisungen und Handlungsimpulse für die pädagogischen Fachkräfte. Diese Unausgewogenheit lässt sich nicht erklären.

## 7 SCHLUSSDISKUSSION

In der vorliegenden Arbeit wurde der Frage nachgegangen, welche Bedeutung der Aspekt der professionellen Beziehungsgestaltung zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern in Kindertageseinrichtungen für die Entwicklung der Kinder hat und wie sich das in den Rahmenplänen für die Bildung und Erziehung widerspiegelt. Von besonderem Interesse war es dabei, pädagogische Handlungskonzepte in den Rahmenplänen zu finden, die den Aspekt der professionellen Beziehungsgestaltung aufgreifen.

Es wurde eine vergleichende Analyse der Rahmenpläne im Sinne der Fragestellung durchgeführt. Auf deren Basis wurden die den Rahmenplänen zugrunde liegenden pädagogischen Konzepte deutlich gemacht.

Als Ergebnis des Vergleichs lässt sich festhalten, dass in den Rahmenplänen die Beziehung zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern in Kindertageseinrichtungen als wichtige Grundlage für die kindlichen Entwicklungsprozesse angesehen wird. Dabei wird in der Mehrzahl der Rahmenpläne diese Beziehung als Bindungsbeziehung bezeichnet. Trotz der Anerkennung dieser grundlegenden Bedeutung von Bindungen oder Beziehungen für kindliche Bildungsprozesse wurden in den Rahmenplänen keine konkreten Handlungskonzepte für pädagogische Fachkräfte dargelegt, die auf einer professionellen Beziehungsgestaltung basieren oder sich darauf beziehen.

Der pädagogische Blick bei der institutionellen Bildung und Erziehung von Kindern richtet sich auf die gesamte Bildungskarriere eines Kindes und unterstützt aus diesem Grund besonders diejenigen Kompetenzen von Kindern, die sie in die Lage versetzen, sich künftigen Anforderungen sicher zu stellen. Damit rücken kurzfristige Bestände an abrufbarem Wissen und Können in den Hintergrund. Die pädagogischen Handlungen richten sich darauf, den Kindern Gelegenheiten für sichere Bindungserfahrungen zu schaffen, die zu erfolgreichem Lernen in der Gegenwart und in zukünftigen Lebensabschnitten führen. Ein solches Bildungsverständnis wird zwar in den Rahmenplänen zum Teil in Ansätzen vertreten, aber es erfolgt keine stringente Aufarbeitung der Erkenntnisse, die zu diesem Verständnis führen.

Wichtiger als die Beziehungsgestaltung werden, wenn man den Umfang der Ausführungen als Kriterium für diese Einschätzung zugrunde legt, die Bildungs- und Entwicklungsfelder angesehen. Sie werden in den meisten Rahmenplänen ausführlich erläutert und dargelegt.

Der Schwerpunkt der Rahmenpläne liegt auf Konzeptionen von Bildung und Entwicklung, die sich an schulischen Strukturen orientieren. Diese sind beispielsweise die Trennung in unterschiedliche Bildungsbereiche, eine didaktische Angebotsstruktur und die Ausrichtung des Bildungsauftrages auf die Vorbereitung auf die Schule.

Es soll hier nicht behauptet werden, dass diese Bildungsvorstellungen nicht berechtigt wären. Auffallend ist aber, dass die Beziehung oder Bindungsbeziehung zwischen den Kindern und den pädagogischen Fachkräften einerseits als wichtige Grundlage für kindliche Bildungsprozesse herausgestellt wird, andererseits aber nicht entsprechend vertieft, konzeptualisiert und in das gesamte elementarpädagogische Bildungsverständnis eingefügt wird. Daraus kann der Schluss gezogen werden, dass die Wahrnehmung der kindlichen Bindungsbedürfnisse doch nicht als Grundlage für kindliche Bildungsprozesse anerkannt wird.

Die pädagogischen Fachkräfte erhalten mit den Rahmenplänen kein deutliches Zeichen, dass ihre Beziehungsarbeit mit den Kindern im Zentrum des professionellen Handelns stehen sollte, um kindliche Bildungsprozesse zu unterstützen. Nach den Erkenntnissen der Bindungstheorie und der Forschung im elementarpädagogischen Bereich wäre diese deutliche Verortung des professionellen Handelns aber zu erwarten gewesen.

Damit stärken die Rahmenpläne für die Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen ein Verständnis von elementarer Bildung, das vor allem auf der Vermittlung von Wissen und Kompetenzen (Fähigkeiten und Fertigkeiten) durch die pädagogischen Fachkräfte beruht.

Im Folgenden werden mögliche Gründe für die geringe Ausrichtung der Rahmenpläne an der professionellen Beziehungsarbeit der Fachkräfte thematisiert. Anschließend steht die Frage im Zentrum, welche Konsequenzen diese Ausrichtung der Bildungsarbeit für die elementarpädagogische Praxis hat.

Über die Gründe dafür, dass in den Rahmenplänen für die Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen die schulischen, eher an Bildungsinhalten orientierten Bildungsvorstellungen gegenüber denen an den Bedürfnissen der Kinder orientierten überwiegt, kann hier nur gemutmaßt werden. Sie im Detail zu ergründen wäre wohl kaum möglich und im Rahmen dieser Untersuchung auch nicht zu leisten gewesen. An dieser Stelle soll aber kurz darauf eingegangen werden, inwiefern diese Ausrichtung der Rahmenpläne nachvollziehbar bzw. erklärbar ist.

Der Begriff Bildung ist mit sehr unterschiedlichen Vorstellungen verbunden (vgl. Kap. 2.1). Diejenigen Auffassungen, die diesen Begriff im Sinne eines elementarpädagogischen Verständnisses definieren, sind im pädagogischen Diskurs nicht bestimmend. Die eigenaktive Tätigkeit eines Kindes bei der Aneignung der Welt als Bildung zu verstehen, ist aus diesem Grund noch nicht als allgemeine Bildungsvorstellung verankert.

Als in der Folge der Ergebnisse der PISA-Studien mehr Bildung im vorschulischen Bereich, also vor allem in der Kindertageseinrichtung, gefordert wurde, war darin implizit die Vorstellung enthalten, Bildung in der Elementarpädagogik müsse so ähnlich sein wie Bildung in der Grundschule. Das, was bis dahin in den Kindertageseinrichtungen stattfand, hatte offensichtlich keinen Anspruch darauf, Bildung genannt zu werden. Um die Reform der Elementarpädagogik deutlich und sichtbar zu machen, mussten sich die neuen Konzepte von den alten unterscheiden. Entsprechend resultierte daraus in den Rahmenplänen die Gewichtung zugunsten an Bildungsbereichen orientierter Konzepte.

Ein weiterer Aspekt, der die geringere Orientierung der Rahmenpläne an kindzentrierten Bildungsvorstellungen erklären könnte, ist die Schwierigkeit, derartige Bildungsleistungen zu objektivieren und vergleichbar zu machen. Dieses Problem bezieht sich einerseits auf die Kinder, andererseits auf die pädagogischen Fachkräfte. Wenn die Bildungsprozesse eines Kindes in der ganz individuellen Biografie und in dessen Anlagen verankert sind, dann sind die daraus resultierenden Bildungsleistungen entsprechend vielfältig und individuell. Das heißt, sie sind nicht ohne weiteres vergleichbar mit denen anderer Kinder, und eine Bewertung würde sehr komplexe Verfahren erfordern. Mit dem Wunsch, die Bildung in den Kindertageseinrichtungen zu verbessern, geht natürlich auch der Anspruch der pädagogischen Fachkräfte einher, nach einer gewissen Zeit feststellen zu können, ob dieses Ziel erreicht wurde. Diese Feststellung gelingt einfacher, wenn sich die Zielsetzungen an Bildungsformen orientieren, die vor allem bestimmte Leistungen der Kinder bewerten.

Förderprogramme, die auf bestimmte Teilbereiche der kindlichen Entwicklung, z.B. Sprache oder Denken, abzielen, bringen vergleichbare Ergebnisse hervor. Das macht sie interessant für eine an kindlichen Leistungen orientierte Ausrichtung der Elementarpädagogik. Allerdings beschränken sich die Fördermöglichkeiten derartiger Programme auch auf diese bestimmten Bereiche. Dem Ziel einer ganzheitlichen, nachhaltigen Entwicklungsförderung können sie nur zum Teil gerecht werden.

*Welche Folgen haben die Rahmenpläne für die elementarpädagogische Praxis in den Kindertageseinrichtungen?*

Als Ausgangslage wird angenommen, dass Kindertageseinrichtungen den Bildungsauftrag in erster Linie durch die Planung und Organisation von Förderangeboten definieren, dass aber, so wie in den Rahmenplänen, dem Aspekt der professionellen Beziehungsgestaltung ein deutlich geringerer Stellenwert beigemessen wird.

### *Auswirkungen auf die Entwicklung der Kinder*

Wenn Kinder in Kindertageseinrichtungen betreut werden, sind sie in einem Alter, in dem sie erwachsene Bezugspersonen benötigen, die feinfühlig auf ihre Bindungssignale reagieren und aktiv die Beziehung zu den Kindern gestalten (vgl. Kap. 3 u. 5). Werden in einer Kindertageseinrichtung diese kindlichen Bedürfnisse nicht hinreichend beachtet, wirkt sich das unterschiedlich auf die Kinder aus.

So erlangen Kinder über das Bindungsverhalten die Sicherheit, welche für explorierendes Verhalten notwendig ist. Kinder, deren Bindungsverhalten nicht oder nicht ausreichend befriedigt wird, sind demnach schlechter in der Lage, ihre Umgebung zu erkunden und sich die Umwelt anzueignen. Daraus kann eine deutliche Verzögerung der Entwicklung bestimmter Fähigkeiten folgen. Beispielsweise ist die Kindertageseinrichtung ein geeigneter Ort, um Erfahrungen im Umgang mit Gleichaltrigen zu machen und sozial-emotionale Kompetenzen weiterzuentwickeln. Ein Kind, dessen Bindungssignale nicht verstanden und angemessen beantwortet werden, kann sich unter Umständen nicht vollständig auf Bildungsprozesse mit anderen Kindern einlassen, weil ihm die notwendige Sicherheit fehlt.

Geringe Bindungssicherheit bei den Kindern hat aber auch Folgen für deren gesamte Persönlichkeitsentwicklung. Durch eine sichere Bindung an eine Bezugsperson erfahren die Kinder Zuwendung und Geborgenheit, was ihnen dabei hilft, ein positives Selbstbild zu entwickeln. Wenn hier der gesetzliche Bildungsauftrag für Kindertageseinrichtungen hinzugezogen wird, dann gehört dieses positive Selbstbild zweifellos dazu. Im Sozialgesetzbuch wird gefordert, dass die Kindertageseinrichtungen die Entwicklung der Kinder zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit fördern sollen (vgl. § 22 SGB VIII). Die positive Erfahrung, von Personen, die ihnen bedeutsam sind, angenommen, geachtet und wertgeschätzt zu werden, ist ein frühkindlicher Bildungsprozess, der für die Persönlichkeitsentwicklung von großer Bedeutung ist. Versäumen Kindertageseinrichtungen es, den Kindern dieses Selbstbild durch professionelle Beziehungsarbeit zu ermöglichen, kann das hemmende Auswirkungen für den gesamten Prozess der Persönlichkeitsentwicklung haben.

Diese Auswirkungen betreffen die gesamte Zeit der Betreuung in der Kindertageseinrichtung, gehen aber auch weit darüber hinaus. Die positiven Erfahrungen, die Kinder

durch eine sichere Bindung an eine pädagogische Fachkraft in der Kindertageseinrichtung machen, können auch für künftige Bildungsherausforderungen förderlich sein. Es sind für die Kinder die ersten außerfamiliären, institutionellen Bildungs- und Beziehungserfahrungen. Erfahren die Kinder hier sichere Bindungen, gibt ihnen das Sicherheit und Vertrauen für künftige Herausforderungen.

In den Rahmenplänen ist der Aspekt der Beziehungsgestaltung unterrepräsentiert. Gleichzeitig erhalten die separaten Bildungsbereiche eine stärkere Gewichtung, was ebenfalls Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung haben kann.

Wird elementarpädagogische Bildung vor allem als gezielte Förderung der Kinder in bestimmten Entwicklungsbereichen durch die pädagogischen Fachkräfte angesehen, dann beinhaltet diese Sichtweise immer auch eine normative Komponente. Diese zeigt sich darin, dass der Erfolg einer solchen Fördermaßnahme anhand normierter Kriterien überprüft werden muss.

Diese Normierung wirkt sich auf zweierlei Weise aus: Sie wirkt erstens einer individuellen Förderung der Kinder zum Teil entgegen. Zweitens impliziert sie ein Verständnis von kindlicher Entwicklung, das an das Erzielen bestimmter Leistungen geknüpft ist. Eine individuelle Förderung beruht auf einer stärkenorientierten Ausrichtung. Das heißt, dass das Kind eben nicht einer Norm genügen muss, sondern in seinen ganz spezifischen Neigungen, Interessen, Fähigkeiten usw. gefördert wird. Das ist selbstverständlich auch bei einer Förderung der Kinder möglich, die sich an Bildungsbereichen orientiert. Das Prinzip, die von Natur aus ganzheitliche Entwicklung der Kinder in unterschiedliche Bildungs- und Entwicklungsfelder zu trennen, impliziert aber eine defizitäre Sichtweise. Ist eine individuelle Förderung der Kinder das Ziel, so ist eine ganzheitliche Ausrichtung der Elementarpädagogik anzustreben. Darüber hinaus wird im Gemeinsamen Rahmen der Länder explizit darauf hingewiesen, dass eine Normierung der kindlichen Leistungen in der Kindertageseinrichtung nicht das Ziel der Rahmenpläne ist (vgl. Kap. 2.4).

Es soll nicht grundsätzlich in Frage gestellt werden, dass Kinder in ihrem Entwicklungsprozess bestimmte Leistungen erzielen müssen. Problematisch wird dieses Prinzip dann, wenn die Kinder miteinander verglichen werden oder sich selbst mit anderen vergleichen. Ein Kind, welches die geforderten Leistungen nicht erbringt und sich dabei

dem Vergleich mit anderen ausgesetzt sieht, bekommt dadurch ein negatives Selbstbild vermittelt. Das kann zu einer Schwächung des Selbstvertrauens und in der Folge zu schlechteren Leistungen führen. Die Stärken dieses Kindes, die nicht durch die Bildungsbereiche abgebildet werden, bleiben im Verborgenen. Eine individuelle Förderung, die ganzheitlich ausgerichtet ist und auf stabilen, Sicherheit gebenden Beziehungen zwischen Kindern und pädagogischen Fachkräften beruht, könnte diese Problematik vermeiden.

#### *Auswirkungen auf die pädagogischen Fachkräfte und die Elementarpädagogik*

Für die pädagogischen Fachkräfte in den Kindertageseinrichtungen wirken die Rahmenpläne wie eine Richtschnur, die die Elementarpädagogik in eine bestimmte Richtung lenkt. Der Aspekt der Beziehungsgestaltung würde, wenn er als Schwerpunkt in den Rahmenplänen formuliert wäre, dem professionellen Selbstverständnis der Elementarpädagogik eine Eigenständigkeit verleihen. Diese Eigenständigkeit bezöge sich insbesondere auf die Abgrenzung zu schulischen Bildungsvorstellungen und -formen. Warum ist das so wichtig? Die Entwicklungsschritte der Kinder in den ersten Lebensjahren sind so beträchtlich, dass drei- und sechsjährige Kinder in ihren Bedürfnissen kaum noch miteinander vergleichbar sind. Darüber hinaus werden in den Kindertageseinrichtungen immer mehr Kinder im Alter zwischen 0 und 3 Jahren aufgenommen, so dass die Differenz in der Entwicklung noch größer wird. Bildungsvorstellungen, wie sie für die Grundschule bestehen und seit langem etabliert sind, können nicht auf die Elementarpädagogik angewendet werden, weil sie für Kinder in einem ganz anderen Entwicklungsstadium ausgelegt sind. Ein eigenständiges Bildungsverständnis für den elementarpädagogischen Bereich ist deshalb notwendig.

Dieses eigenständige Bildungsverständnis zu entwickeln wird für die pädagogischen Fachkräfte in den Kindertageseinrichtungen erschwert, wenn die Rahmenpläne sich an schulischen Modellen orientieren, indem diese Modelle einerseits die Förderung der Kinder nach Bildungsbereichen verstärken und andererseits die professionelle Beziehungsgestaltung als weniger erforderlich ansehen. Wenn darüber hinaus in den Rahmenplänen ein starker Fokus darauf gelegt wird, dass die Kinder in der Kindertageseinrichtung vor allem auf die Schule vorbereitet werden, dann beeinträchtigt dies



ebenfalls die Entwicklung eines eigenständigen Bildungsverständnisses in der Elementarpädagogik.

Wenn die Bedeutung der professionellen Beziehungsgestaltung für die Elementarpädagogik in den Rahmenplänen nicht hervorgehoben wird, folgt daraus auch, dass dieser Bereich nicht als adäquates Betätigungsfeld der pädagogischen Fachkräfte anerkannt wird. Das heißt, dass sie nach außen, z.B. Trägern, Eltern oder der Fachöffentlichkeit gegenüber, die Beziehungsgestaltung nicht als einen Schwerpunkt ihrer Tätigkeit darstellen. Stattdessen verlagert sich der Schwerpunkt dessen, was als qualitative elementarpädagogische Arbeit angesehen und präsentiert wird, immer mehr auf die Fördertätigkeit in den Bildungs- und Entwicklungsfeldern. Das deckt sich mit der Entwicklung, im elementarpädagogischen Bereich immer mehr zu testen und mit vorgefertigten Programmen zu fördern.

Als Folge dessen würden Beziehungsprozesse nebenher und unbewusst ablaufen, weil sie den Rahmenplänen entsprechend nicht als Schwerpunkt der professionellen Tätigkeit der pädagogischen Fachkräfte angesehen werden. Dies würde dazu führen, dass sich die Prozesse der Beziehungsgestaltung aus dem Bereich professionellen Handelns der pädagogischen Fachkräfte entfernen würden. Welche Auswirkungen es haben kann, wenn die Gestaltung der Beziehung im elementar-pädagogischen Bereich nicht professionell und explizit gestaltet wird, zeigt eine Studie Liselotte Ahnerts. Bei dieser Studie wurde das Beziehungsverhalten von 70 Erzieherinnen zu ihren betreuten Kindern untersucht. Ahnert kommt zu dem Ergebnis, dass die Fachkräfte in der Selbstwahrnehmung ihrer Beziehungsgestaltung ein Bild hatten, was sich in großen Teilen nicht mit der Realität gedeckt hat (vgl. Ahnert 2008: 267 ff.). Das heißt, dass die Fachkräfte glaubten, mit den Kindern eine gleichgute Beziehung zu haben. In der Videobeobachtung stellte sich aber heraus, dass es sehr unterschiedliche Beziehungen gab. Als Schlussfolgerung daraus wird deutlich, dass die Beziehungsgestaltung als professionelles Betätigungsfeld in der Kindertageseinrichtung verstanden werden muss, welches auf bindungstheoretischem Fachwissen und professioneller Selbstwahrnehmung und Reflexion beruht.

Zum einen wird in den Rahmenplänen und in der Fachliteratur festgestellt, dass die Bildungsprozesse in der Kindertageseinrichtung immer auf Beziehungen zu den pädagogischen Fachkräften beruhen, zum anderen spiegeln die Strukturen der Rahmenpläne ein Bild wider, das einer Professionalisierung der Beziehungsgestaltung entgegenwirkt.

Die Interpretation der Feststellung, dass die Rahmenpläne zwar bindungstheoretische Ansätze enthalten, diese aber nicht tiefgehend ausgearbeitet werden, zielt auf den sich wandelnden Bildungsbegriff in der Elementarpädagogik ab. Den Bereich der Elementarpädagogik als eigenständigen Bildungsbereich mit eigenen Bildungs- und Erziehungszielen und entsprechenden Konzepten zu verstehen, ist keine neue Vorstellung. Schon im Jahr 2005 postulierte Schäfer, dass der vorschulische Bereich als eigenständiger Bildungsbereich anerkannt werden soll (vgl. Schäfer 2005: 62). Dieser Prozess erfordert aber von allen Beteiligten ein Umdenken, welches nicht innerhalb von wenigen Jahren zu erwarten ist.

In diesem Prozess der Entwicklung eines eigenen Bildungs- und Erziehungsauftrages und -verständnisses für Kindertageseinrichtungen sind auch etablierte, nämlich schulische Bildungskonzepte von Bedeutung, denn für die meisten Menschen sind die eigenen Erfahrungen mit und Vorstellungen von Bildungsprozessen mit schulischen Modellen von Bildung und Erziehung verknüpft. Schulische Bildungskonzepte werden auch auf die Elementarpädagogik übertragen. Diese Konzepte orientieren sich stark an Bildungs- und Entwicklungsfeldern, die getrennt voneinander betrachtet werden, an normierten Lernzielen und an Wissensvermittlung. Sie haben weniger die Individualität der Kinder und deren emotionale Bedürfnisse und Entwicklungsfelder im Blick.

Dass ein Bewusstsein für die Besonderheiten vorschulischer Bildungsprozesse vorhanden ist, wird in den Rahmenplänen deutlich. Der Versuch, dieses eigenständige Bildungsverständnis in die Praxis umzusetzen, ist aber nicht immer gelungen. Die Vorstellung, sämtliche Bildungs- und Erziehungsprozesse an den individuellen Bedürfnissen der Kinder auszurichten, lässt sich nur schwer mit Bildungsvorstellungen vereinbaren, die in erster Linie gesellschaftliche Bedürfnisse und Zielvorstellungen beinhalten. Sowohl die individuellen Bedürfnisse der Kinder als auch die gesellschaftlichen Erfordernisse haben ihre Legitimation. Es ist aber anhand der hier durchgeführten Untersuchung eine Tendenz erkennbar, die Beschreibung und Konzeptualisierung kindlicher

Bildungsprozesse in elementarpädagogischen Institutionen mit einer starken Orientierung an schulischen Bildungskonzeptionen zu verbinden. Ganz besonders zeigt sich das im Rahmenplan für die zielgerichtete Vorbereitung von Kindern in Kindertageseinrichtungen auf die Schule von Mecklenburg-Vorpommern. Kindliche Entwicklungsbedürfnisse werden hier fast vollständig zugunsten der Vorbereitung auf die Schule ausgeblendet. Dabei müssen sich diese beiden scheinbaren Gegenpunkte aber nicht gegenseitig ausschließen. Alle Kinder haben ein natürliches Bedürfnis, sich zu entwickeln und zu lernen. Damit verbunden ist auch der Wunsch der meisten Kinder, die Schule zu besuchen, denn dort kann man etwas lernen, so die anerkannte öffentliche Meinung. Eine Orientierung an den sozial-emotionalen Bedürfnissen der Kinder, die wiederum eng mit den Beziehungen zu den pädagogischen Fachkräften verknüpft ist, würde auch die Vorbereitung der Kinder auf die Schule beinhalten. In dieser Perspektive ist der Ausgangspunkt aber nicht die Anforderung der Grundschule, sondern die Anforderung der Kinder an die Pädagogik. Die Frage lautet also: Was benötigen die Kinder von einer Elementarpädagogik, die sie in ihrer Persönlichkeitsentwicklung unterstützen soll? Hier gilt es, einen notwendigen Paradigmenwechsel einzuleiten bzw. konsequent weiterzuführen. Dieser Paradigmenwechsel wird durch die fehlende oder nur geringe Orientierung der Rahmenpläne an den sozial-emotionalen Bedürfnissen der Kinder nicht ausreichend unterstützt bzw. sogar verhindert.

Ein Paradigmenwechsel findet auch dahingehend statt, dass die Beziehungsgestaltung der pädagogischen Fachkräfte als professionelles Handeln, also als integraler Bestandteil der pädagogischen Arbeit, anerkannt wird. Wenn eine verlässliche Beziehung oder sogar eine sichere Bindung der Kinder zu den pädagogischen Fachkräften als Grundlage für kindliche Bildungsprozesse anerkannt wird, und das ist in den meisten Rahmenplänen der Fall, dann muss die Beziehungsgestaltung auch weiter professionalisiert werden. Das heißt, sie darf nicht länger als ein ausschließlich naturgegebenes Phänomen behandelt werden, wobei man sich darauf verlässt, dass die pädagogischen Fachkräfte dies schon irgendwie in ihren Alltag einfügen. Beziehungsgestaltung ist ein professionelles Entwicklungsfeld. Ihre Ergebnisse und ihre Einträglichkeit sind, im Gegensatz zu den an Leistungen der Kinder orientierten Bereichen, nicht sofort und ohne weiteres sichtbar und abrechenbar. Gerade deshalb ist es wichtig, dass die Rahmenpläne für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen diesen Aspekt stärken. Diese Stärkung

würde dazu beitragen, dass die pädagogischen Fachkräfte in den Einrichtungen sich nicht dafür rechtfertigen zu müssten, wenn sie einen großen Teil ihres professionellen Handelns der Beziehungsarbeit widmen. Eine stärkere Gewichtung der professionellen Beziehungsgestaltung in den Rahmenplänen wäre dazu geeignet, die Position derjenigen pädagogischen Fachkräfte und Einrichtungen zu stärken, die die Beziehungsgestaltung in das Zentrum der pädagogischen Arbeit stellen.

Wenn die Bindungs- und Beziehungsbedürfnisse der Kinder erfüllt werden, ist das allerdings noch keine Garantie für gelingende Bildungsprozesse der Kinder in der Kindertageseinrichtung. Sie bilden lediglich die Basis bzw. Voraussetzung dafür, dass Kindern gelingende Bildungsprozesse ermöglicht werden. Das Fazit dieser Arbeit soll keineswegs sein, dass sich die pädagogischen Fachkräfte in den Kindertageseinrichtungen nur noch mit der Gestaltung der Beziehungen zu den Kindern befassen müssen. Die einzelnen Bildungs- und Entwicklungsbereiche haben ihre Berechtigung und sollten eine wichtige Säule in der Elementarpädagogik bleiben. Die in den Rahmenplänen regelmäßig zu findende Aussage, dass stabile Beziehungen zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern die Voraussetzung für gelingende Bildungsprozesse sind, sollte aber auch systematisch in Struktur und Inhalt der Rahmenpläne erkennbar werden.

Die Rahmenpläne für die Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen bilden einen Handlungsrahmen, innerhalb dessen die pädagogischen Fachkräfte die Bildungs- und Erziehungsarbeit gestalten. Sie geben aber auch eine Richtung vor, in welche sich die elementarpädagogische Arbeit in den Einrichtungen entwickeln soll. Bezüglich der Beziehungsgestaltung ist vor allem die vorgegebene Richtung relevant.

Die Erkenntnisse der Bindungstheorie sollten auf die Gestaltung der Beziehung zwischen den Kindern und den pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen angewandt werden. Mit den Rahmenplänen bestünde die Möglichkeit, sie in die Praxis umzusetzen bzw. sie in der Kindertagesstätte anzuregen.

Wie aber müssten Rahmenpläne gestaltet sein, wenn sie den Aspekt der professionellen Beziehungsgestaltung berücksichtigen würden? Was lässt sich aus der Bindungstheorie ableiten und hier implementieren? Im Folgenden wird beispielhaft dargestellt, welche Möglichkeiten für eine Integration der Erkenntnisse der Bindungstheorie

hinsichtlich der professionellen Beziehungsgestaltung in einen Rahmenplan praktikabel erscheinen.

Am Anfang eines so zu erstellenden Rahmenplans wird ein Leitbild für die Elementarpädagogik beschrieben, in welchem die Eigenständigkeit des Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrages der Kindertagesstätte gegenüber dem anderer Bildungsinstitutionen betont wird. Dabei erfolgt der Hinweis, dass die Kindertageseinrichtung die grundlegende erste Bildungsinstitution für die Kinder ist, an deren Bildungskonzept nachfolgende Institutionen anknüpfen. Damit soll deutlich gemacht werden, dass die institutionelle Bildungslaufbahn eines Kindes in der Kindertageseinrichtung beginnt. Die Aufgabe der Kindertageseinrichtung besteht nicht darin, die Kinder auf die Schule vorzubereiten.

In den grundlegenden Ausführungen dieses Rahmenplans wird ein Bildungsverständnis beschrieben, das die Bildung von Kindern auf der Basis von stabilen Beziehungen zu deren erwachsenen Bezugspersonen beschreibt. In vielen Rahmenplänen ist diese Aussage bereits in dieser Form enthalten (vgl. Kap. 6). Weiterführend wird an dieser Stelle im Rahmenplan darauf hingewiesen, dass diese Beziehung umso stärker den Charakter einer Bindungsbeziehung aufweisen muss, je jünger das Kind ist.

Der Bereich der professionellen Beziehungsgestaltung erhält im Rahmenplan einen eigenen thematischen Schwerpunkt, z.B. in Form eines eigenen Kapitels. Damit wird der Notwendigkeit Nachdruck verliehen, die Gestaltung der Beziehung zu den Kindern zu professionalisieren und als eigenständiges Handlungsfeld anzuerkennen. Gleichzeitig bekommt dieser Bereich eine gleichwertige Gewichtung zu den einzelnen Bildungs- und Entwicklungsbereichen, an denen sich die Bildungsarbeit in der Kindertageseinrichtung orientieren soll.

In diesem Abschnitt des Rahmenplans werden grundlegende Aussagen der Bindungstheorie kurz erläutert und in Bezug zu elementarpädagogischen Herausforderungen gestellt. Damit wird die Aussage, dass Bildungsprozesse in der Kindertageseinrichtung auf stabilen Beziehungen beruhen, theoretisch untermauert. Darüber hinaus wird in diesem Abschnitt des Rahmenplans erläutert, wie erwachsene Bezugspersonen durch feinfühliges, responsives Verhalten auf die Bindungssignale von Kindern reagieren können.

Im Rahmenplan wird ein exemplarisches pädagogisches Handlungsprofil bezüglich der Beziehungsgestaltung dargelegt. Es beinhaltet keine allgemein gültigen Verhaltensrezepte, sondern grundsätzliche Aussagen, was professionelles Handeln – bezogen auf eine bindungsorientierte Beziehungsgestaltung – beinhalten kann. Beispielhaft können hier folgende Aspekte genannt werden:

- Die pädagogischen Fachkräfte erwerben bindungstheoretisches Wissen und können dieses auf die pädagogische Arbeit in der Kindertageseinrichtung anwenden.
- Insbesondere am Anfang des Besuchs einer Kindertageseinrichtung richten sich die hauptsächlichen Handlungen der pädagogischen Fachkräfte darauf, den neu aufgenommenen Kindern eine sichere und stabile Bindung oder Beziehung zu ermöglichen.
- Bindungsverhaltensweisen der Kinder wie Kontakt- und Annäherungsverhalten werden von den Fachkräften feinfühlig im Sinne des Feinfühligkeitskonzeptes und mit einer professionellen Responsivität beantwortet.
- Die pädagogischen Fachkräfte stellen sich als Bindungspartner für die Kinder zur Verfügung.
- Die pädagogischen Fachkräfte nehmen sich die Zeit, gemeinsam mit den Eltern den Übergang der Kinder von der Familie in die Kindertageseinrichtung zu gestalten.

Im Rahmenplan wird weiter aufgeführt, dass Bildungsthemen, die sich an den Bildungs- und Entwicklungsbereichen orientieren, erst aktiv an die Kinder herangetragen werden, wenn die Kinder eine sichere und stabile Beziehung zu mindestens einer pädagogischen Fachkraft in der Kindertageseinrichtung aufgebaut haben und sicher explorieren. Dabei werden vor allem die Stärken der Kinder in das Zentrum der Angebote gestellt.

Diese Aufzählung beschreibt nur beispielhafte Möglichkeiten, wie die bindungstheoretischen Erkenntnisse zur Beziehungsgestaltung zwischen Kindern und erwachsenen Bezugspersonen in die Rahmenpläne einfließen können. Sie ist erweiterbar und macht die Komplexität, aber auch das Potenzial der professionellen Beziehungsgestaltung deutlich.

### **AUSBLICK**

Um die Wirkung, die Relevanz und die Nachhaltigkeit der Rahmenpläne für die frühe Bildung zu untersuchen, sind weitere Forschungen notwendig. Diese müssen auf empirischen Studien basieren. Angezeigt wäre beispielsweise eine Untersuchung zur Nutzung der Rahmenpläne durch die pädagogischen Fachkräfte. So ließe sich ermitteln, ob die in den Rahmenplänen aufgezeigten Sichtweisen und konzeptionellen Vorgaben sich in der Praxis niederschlagen und auch tatsächlich den pädagogischen Alltag beeinflussen. Auch über die Akzeptanz der Rahmenpläne bei den pädagogischen Fachkräften als bildungspolitische Instrumente, die nicht den Status eines Gesetzes haben, würde eine solche Studie Auskunft geben. Schließlich könnten Schlüsse über die Zweckmäßigkeit der Rahmenpläne insgesamt gezogen werden. Es ist wohl schon jetzt deutlich, dass die Rahmenpläne eine Aufwertung der Arbeit der pädagogischen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen mit sich bringen. Sie ist Folge der hohen fachlichen Anforderungen, die an die pädagogischen Fachkräfte bei der Gestaltung und Unterstützung kindlicher Bildungsprozesse gestellt werden, und der implizierten Anerkennung der Leistungen. Eine empirische Bestätigung steht aber noch aus.

Weiterhin sind bezüglich der Zweckmäßigkeit Forschungen notwendig, die die unterschiedlichen Voraussetzungen bei der Umsetzung der Pläne berücksichtigen. So könnte die qualitative Entwicklung von Kindertageseinrichtungen von verschiedenen Trägern untersucht werden, nämlich solchen, die von den Einrichtungen eine verbindliche Umsetzung des jeweiligen Rahmenplans verlangen, mit solchen, bei denen dies nicht der Fall ist.

Auch ein Vergleich der Bundesländer zur Entwicklung der Qualität in den Kindertageseinrichtungen nach Implementierung der Rahmenpläne würde wichtige Ergebnisse für die Weiterentwicklung bildungspolitischer Instrumente in der Elementarpädagogik hervorbringen. Dabei wären aber sehr komplexe Untersuchungsdesigns erforderlich, um zu berücksichtigen, inwiefern Veränderungen der Qualität tatsächlich auf die Verwendung der Rahmenpläne zurückzuführen sind.

Es wird weiterhin notwendig sein, die Entwicklung Deutschlands zu einer multikulturellen Gesellschaft angemessen zu berücksichtigen. Auch wenn die in der vorliegenden

Arbeit zugrunde gelegten Ansätze von der Annahme ausgehen, dass Bindungsverhalten angeboren, also kulturunabhängig ist (vgl. Kap. 4), stellen sich folgende Fragen: Gibt es kulturelle Differenzen in der Akzeptanz von sehr engen, emotional geprägten Bindungsbeziehungen zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern in der Kindertageseinrichtung? Wie könnte drauf angemessen reagiert werden? Welche Unterschiede bestehen bezüglich der Wahrnehmung einer sehr frühen institutionellen Betreuung von Kindern im Alter unter drei Jahren? Wie können die unterschiedlichen Geschlechterrollen verschiedener Kulturen in angemessener Weise berücksichtigt werden? Welche Ansätze sind adäquat, um kulturell unterschiedlich geprägte Eltern für aktuelle elementarpädagogische Bildungskonzepte zu gewinnen? Viele weitere Fragen sind denkbar, welche die Bildungsdiskussionen in der Zukunft mitbestimmen werden.

Ein letzter Ausblick auf die Gestaltung und Entwicklung der professionellen Beziehungsgestaltung zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern in Kindertageseinrichtungen bezieht sich auf den Krippenausbau. In Deutschland besteht ab August 2013 ein Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz für jedes Kind im Alter von einem Jahr (vgl. KiföG 10.12.2008). Mit diesem geht ein massiver Ausbau an Krippenplätzen einher. Es ist davon auszugehen, dass zunächst die quantitative Komponente dieses Ausbaus im Vordergrund steht. Welche Qualität die pädagogische Arbeit in diesen neu geschaffenen und erweiterten Einrichtungen hat, wird sich erst in den nächsten Jahren zeigen. Hier sind die für diese Dissertation zugrunde gelegten theoretischen Ansätze der Bindungstheorie bedeutsam und müssen als Grundlage für eine hochwertige Krippenpädagogik einbezogen werden. Da sich die meisten Rahmenpläne inhaltlich auf die Altersgruppe der 3- bis 6-jährigen Kinder beziehen, wird es nötig sein, diese für den Bereich der unter 3-Jährigen zu ergänzen und weiter zu entwickeln. Darin bietet sich eine Chance, auch den Aspekt der professionellen Beziehungsgestaltung neu aufzunehmen bzw. zu überarbeiten und ihm eine angemessene Stellung in den Rahmenplänen zu geben.

Die Entwicklungen der letzten Jahre im Bereich der Elementarpädagogik waren rasant. Dennoch wandeln sich so grundlegende Aspekte wie das Bildungsverständnis nicht in kürzester Zeit. Ansätze, die die individuellen kindlichen Bedürfnisse stärker hervorheben, müssen sich erst im Laufe der Zeit durchsetzen und gesellschaftliche Anerkennung



gewinnen. Die Rahmenpläne sind als bildungspolitisches Instrument für die Gestaltung der Elementarpädagogik in Deutschland eine Möglichkeit, um eine Basis der Zustimmung für derartige Ansätze in der Elementarpädagogik zu schaffen. In Teilen ist dies auch gelungen. Die Fachkräfte in den Kindertageseinrichtungen aber auch die verantwortlichen Ministerien und Träger der Jugendhilfe stehen vor der Aufgabe, bindungstheoretische Erkenntnisse in die elementarpädagogische Arbeit zu integrieren. Dies kann durch eine Weiterentwicklung der Rahmenpläne und Entwicklung entsprechender Konzepte erfolgen, welche die Notwendigkeit der professionellen Beziehungsgestaltung zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern berücksichtigen und ihr einen angemessenen Rahmen geben. Die in den Kindertageseinrichtungen tätigen Fachkräfte können darüber hinaus durch Weiterbildung und ausreichende Zeit für Teamentwicklungsprozesse so qualifiziert und gestärkt werden, dass sie ihrem gesetzlichen Bildungsauftrag nachkommen und gleichzeitig eine Perspektive einnehmen können, die das Kind in das Zentrum von Bildung und Erziehung stellt.

## 8 LITERATURVERZEICHNIS

- Ahnert, Lieselotte (2007): Von der Mutter-Kind- zur Erzieherinnen-Kind-Bindung? In: Becker-Stoll, Fabienne und Martin R. Textor (Hg.): Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Zentrum von Bildung und Erziehung. 1. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 31–41.
- Ahnert, Lieselotte (2008): Bindungsbeziehungen außerhalb der Familie. Tagesbetreuung und Erzieherinnen-Kind-Bindung. In: Ahnert, Lieselotte und Jörg Maywald (Hg.): Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung. 2. Aufl. München: Reinhardt, Ernst, S. 256–277.
- Ahnert, Lieselotte (2009): Von der Mutter-Kind zur Erzieherinnen-Kind-Bindung? Die Qualität von Beziehungen in der Kita. In: TPS - Theorie und Praxis der Sozialpädagogik. Leben, lernen und arbeiten in der Kita, Heft 3/2009. Seelze: Friedrich, S. 4–8.
- Ahnert, Lieselotte (2010): Wieviel Mutter braucht ein Kind? Bindung-Bildung-Betreuung: öffentlich und privat. Heidelberg: Spektrum Akad. Verl.
- Ahnert, Lieselotte und Jörg Maywald (Hg.) (2008): Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung. 2. Aufl. München: Reinhardt, Ernst.
- Ainsworth, Mary D. S. (2003): Feinfühligkeit versus Unfeinfühligkeit gegenüber den Mitteilungen der Babys (1974). In: Grossmann, Klaus E. und Karin Grossmann (Hg.): Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 414–421.
- Ainsworth, Mary D. S.; Bell, Silvia (2003): Bindung, Exploration und Trennung am Beispiel des Verhaltens einjähriger Kinder in einer "Fremden-Situation" (1970). In: Grossmann, Klaus E. und Karin Grossmann (Hg.): Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie. Stuttgart: Klett-Cotta, S. S. 146-168.
- Andres, Beate; Laewen, Hans-Joachim (2012): Ohne Eltern geht es nicht. Die Eingewöhnung von Kindern in Krippen und Tagespflegestellen. 6. Aufl. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Andresen, Sabine; Micha Brumlik und Claus Koch (Hg.) (2010): Das ElternBuch. Wie unsere Kinder geborgen aufwachsen und stark werden ; 0 - 18 Jahre ; ausgewählte Kapitel zum Thema Baby. Sonderdr. Weinheim, Basel: Beltz.
- Artelt, Cordula; Jürgen Baumert; Eckhard Klieme; Michael Neubrand; Manfred Prenzel; Ulrich Schiefele et al. (Hg.) (2001): PISA 2000. Zusammenfassung zentraler Befunde. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Online verfügbar unter <http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/ergebnisse.pdf>, zuletzt geprüft am 18.03.2007.
- Baden-Württemberg (2006): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten. Pilotphase. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. 1. Aufl. Weinheim [u.a.]: Beltz.

- Baden-Württemberg (2008): Kultusportal. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. Online verfügbar unter [www.kindergaerten-bw.de](http://www.kindergaerten-bw.de), zuletzt geprüft am 04.02.2008.
- Bayern (2006): Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familien und Frauen; Staatsinstitut für Frühpädagogik München. 1. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.
- Bayern (2008): Internetseite des Bildungs- und Erziehungsplans. Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen. Online verfügbar unter <http://www.stmas.bayern.de/kinderbetreuung/bep/index.htm>, zuletzt geprüft am 04.02.2008.
- Becker-Stoll, Fabienne (2009a): Feinfühligkeit und Beziehungsqualität. Ergebnisse aus der empirischen Forschung. In: TPS - Theorie und Praxis der Sozialpädagogik. Leben, lernen und arbeiten in der Kita, Heft 3/2009. Seelze: Friedrich, S. 14–17.
- Becker-Stoll, Fabienne (2009b): Von der Eltern-Kind-Bindung zur Erzieherin-Kind-Bindung. In: Brisch, Karl Heinz und Theodor Hellbrügge (Hg.): Wege zu sicheren Bindungen in Familie und Gesellschaft. Prävention, Begleitung, Beratung und Psychotherapie. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 152–169.
- Bensel, Joachim; Hauck-Schnabel, Gabriele (2009): Sich binden - sich trennen - sich finden. Der Zusammenhang von Trennungsschmerz und Bindung. In: TPS - Theorie und Praxis der Sozialpädagogik. Leben, lernen und arbeiten in der Kita, Heft 3/2009. Seelze: Friedrich, S. 32–36.
- Berlin (2004): Das Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt. Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport. Berlin: Verl. Das Netz.
- Berlin (2008): Internetseite des Berliner Bildungsprogramms. Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin. Online verfügbar unter [http://www.berlin.de/sen/bildung/bildungswege/vorschulische\\_bildung/](http://www.berlin.de/sen/bildung/bildungswege/vorschulische_bildung/), zuletzt geprüft am 16.02.2008.
- Bowlby, John (2008): Bindung als sichere Basis. Grundlagen und Anwendungen der Bindungstheorie. München u.a: Reinhardt.
- Bowlby, John (2009): Bindung. Historische Wurzeln, theoretische Konzepte und klinische Relevanz. In: Spangler, Gottfried (Hg.): Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung. 5. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 17–26.
- Brandenburg (2004a): Gemeinsame Erklärung zu Grundsätzen elementarer Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung im Land Brandenburg. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg. Potsdam. Online verfügbar unter [http://www.mbjs.brandenburg.de/media/lbm1.a.1234.de/gem\\_erklaerung.pdf](http://www.mbjs.brandenburg.de/media/lbm1.a.1234.de/gem_erklaerung.pdf), zuletzt geprüft am 29.02.2008.

- Brandenburg (2004b): Grundsätze elementarer Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung im Land Brandenburg. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg. Potsdam.
- Bremen (2004): Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich. Frühkindliche Bildung in Bremen. Freie Hansestadt Bremen, Der Senator für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales. Bremen. Online verfügbar unter <http://217.110.205.153/private/aktuell/images/Rahmenplan.pdf>, zuletzt geprüft am 19.02.2008.
- Bremen (2008): PISA Newsletter. Freie Hansestadt Bremen, Die Senatorin für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales. Bremen. Online verfügbar unter <http://www.soziales.bremen.de/sixcms/detail.php?gsid=bremen69.c.2479.de>, zuletzt geprüft am 19.02.2008.
- Brisch, Karl Heinz (2009): Bindung, Psychopathologie und gesellschaftliche Entwicklungen. In: Brisch, Karl Heinz und Theodor Hellbrügge (Hg.): Wege zu sicheren Bindungen in Familie und Gesellschaft. Prävention, Begleitung, Beratung und Psychotherapie. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 350–371.
- Brisch, Karl Heinz (2010): Sichere Ausbildung für Eltern. SAFE ; sichere Bindung zwischen Eltern und Kind ; für Schwangerschaft und erste Lebensjahre. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brisch, Karl Heinz und Theodor Hellbrügge (Hg.) (2009): Wege zu sicheren Bindungen in Familie und Gesellschaft. Prävention, Begleitung, Beratung und Psychotherapie. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Deutscher Bundestag (1990): Sozialgesetzbuch - Achtes Buch - Kinder- und Jugendhilfe. SGB VIII.
- Deutscher Bundestag (10.12.2008): Gesetz zur Förderung von Kindern unter drei Jahren in Tageseinrichtungen und Kindertagespflege. KiföG.
- Elschenbroich, Donata (2001): Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können. München: Kunstmann.
- Flammer, August (2009): Entwicklungstheorien. Psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung. 4. Aufl. Bern: Huber (Psychologie Lehrtexte).
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2009): Bindung wagen und Exploration unterstützen. Herausforderungen in der Frühpädagogik. In: TPS - Theorie und Praxis der Sozialpädagogik. Leben, lernen und arbeiten in der Kita, Heft 3/2009. Seelze: Friedrich, S. 22–26.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Mischo, Christoph; Castello, Armin (2009): Entwicklungspsychologie für Fachkräfte in der Frühpädagogik. 1. Aufl. Köln, Kronach: Link.
- Grossmann, Klaus E. und Karin Grossmann (Hg.) (2003): Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie. Stuttgart: Klett-Cotta.

- Grossmann, Klaus E. und Karin Grossmann (2006): Bindung und Bildung. Über das Zusammenspiel von psychischer Sicherheit und kulturellem Lernen. In: Deutsche Liga für das Kind in Familie und Gesellschaft (Hg.): Frühe Kindheit. Die ersten sechs Jahre, Heft 6/2006. Berlin: Deutsche Liga für das Kind in Familie und Gesellschaft e.V., S. 10–17.
- Grossmann, Klaus E.; Grossmann, Karin (2009): Fünfzig Jahre Bindungstheorie. Der lange Weg der Bindungsforschung zu neuem Wissen über klinische und praktische Anwendungen. In: Brisch, Karl Heinz und Theodor Hellbrügge (Hg.): Wege zu sicheren Bindungen in Familie und Gesellschaft. Prävention, Begleitung, Beratung und Psychotherapie. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 12–51.
- Hamburg (2005): Hamburger Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen. Thüringer Kultusministerium. Unter Mitarbeit von Christa Preissing. Hamburg: Lütcke & Wulff.
- Hamburg (2008): Internetseite der Hamburger Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen. Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Soziales und Familie und Verbraucherschutz. Online verfügbar unter <http://fhh.hamburg.de/stadt/Aktuell/behoerden/soziales-familie/kita/bildung/bildungsempfehlungen.html>, zuletzt geprüft am 23.02.2008.
- Hessen (2008): Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen. Hessisches Sozialministerium; Hessisches Kultusministerium. 2007. Aufl. Wiesbaden.
- Hessen (2011): Internetseite des Bildungs- und Erziehungsplans. Hessisches Kultusministerium, Hessisches Sozialministerium. Wiesbaden. Online verfügbar unter <http://www.bep.hessen.de/>, zuletzt geprüft am 20.05.2011.
- Internationale Akademie, INA (2007): Handreichungen für die Praxis. Zum Bildungsprogramm für saarländische Kindergärten. Weimar [u.a.]: Verl. Das Netz.
- JMK und KMK (2004): Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. Kultusministerkonferenz; Jugendministerkonferenz. Online verfügbar unter [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_06\\_04-Fruehe-Bildung-Kitas.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_04-Fruehe-Bildung-Kitas.pdf), zuletzt geprüft am 16.04.2011.
- Kasüschke, Dagmar; Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2008): Frühpädagogik heute. Herausforderungen an Disziplin und Profession. 1. Aufl. Köln; Kronach: Link.
- Laewen, Hans-Joachim (2002): Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. In: Laewen, Hans-Joachim und Beate Andres (Hg.): Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Weinheim, Berlin, Basel: Beltz, S. 16–102.
- Laewen, Hans-Joachim; Andres, Beate (2011): Das Infans-Konzept der Frühpädagogik. Bildung und Erziehung in Kindertagesstätten. Weimar ; Berlin: Verlag das Netz.

- Laewen, Hans-Joachim; Andres, Beate; Hédervári-Heller, Éva (2011): Die ersten Tage - ein Modell zur Eingewöhnung in Krippe und Tagespflege. 7. Aufl. Berlin [u.a.]: Cornelsen Scriptor.
- Liegle, Ludwig (2003): Kind und Kindheit. In: Fried, Lilian (Hg.): Einführung in die Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim [u.a.]: Beltz, S. 14–53.
- Mayring, Philipp (2008): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim; Basel: Beltz.
- Mecklenburg-Vorpommern (2004): Rahmenplan für die zielgerichtete Vorbereitung von Kindern in Kindertageseinrichtungen auf die Schule. Ministerium für Soziales und Gesundheit, Mecklenburg-Vorpommern. Schwerin.
- Mecklenburg-Vorpommern (2011): Die Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern zur Arbeit in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern. Schwerin.
- Merkel, Johannes (2005): Gebildete Kindheit. Wie die Selbstbildung von Kindern gefördert wird. Handbuch der Bildungsarbeit im Elementarbereich. Bremen. Online verfügbar unter <http://www.handbuch-kindheit.uni-bremen.de/kindheit.pdf>, zuletzt geprüft am 12.09.12.
- Niedersachsen (2005): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder. Niedersächsisches Kultusministerium, Presse- und Öffentlichkeitsarbeit. Hannover.
- Niedersachsen (2008): Internetseite Frühkindliche Bildung. Niedersächsisches Kultusministerium, Presse- und Öffentlichkeitsarbeit. Online verfügbar unter [http://www.mk.niedersachsen.de/master/C167203\\_N1737173\\_L20\\_D0\\_I579.html](http://www.mk.niedersachsen.de/master/C167203_N1737173_L20_D0_I579.html), zuletzt geprüft am 15.06.2008.
- Nordrhein-Westfalen (2003): Bildungsvereinbarung NRW. Fundament stärken und erfolgreich starten. Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf.
- Oerter, Rolf und Leo Montada (Hg.) (2008): Entwicklungspsychologie. 6. Aufl. Weinheim u.a.: Beltz PVU (Lehrbuch).
- Pesch, Ludger (2002): Entwurf eines normativen Rahmens für die Bildungsarbeit in Brandenburger Kindertagesstätten - Grundlagen und Begründungen. Online verfügbar unter ([http://www.brandenburg.de/sixcms/media.php/1234/gutachten\\_teil1.pdf](http://www.brandenburg.de/sixcms/media.php/1234/gutachten_teil1.pdf), zuletzt geprüft am 19.02.2008).
- Rauh, Hellgard (2008): Vorgeburtliche Entwicklung und frühe Kindheit. In: Oerter, Rolf und Leo Montada (Hg.): Entwicklungspsychologie. 6. Aufl. Weinheim u.a.: Beltz PVU (Lehrbuch), S. 149–224.
- Rheinland-Pfalz (2004): Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz. Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend Rheinland-Pfalz. 1. Aufl. Weinheim: Beltz.

- Rheinland-Pfalz (2012): Internetseite - Bildungs- und Erziehungsempfehlungen. Ministerium für Integration, Familie, Kinder, Jugend und Frauen. Online verfügbar unter <http://kita.bildung-rp.de/Bildungs-empfehlunge.571.0.html>, zuletzt geprüft am 10.09.12.
- Saarland (2006): Bildungsprogramm für saarländische Kindergärten. Der Minister für Bildung, Kultur und Wissenschaft, Saarland. Weimar [u.a.]: Verl. Das Netz.
- Sachsen (2006): Der sächsische Bildungsplan - ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Kinderkrippen und Kindergärten. Sächsisches Staatsministerium für Soziales. Berlin: Verl. Das Netz.
- Sachsen (2008): Internetseite - Sächsischer Bildungsplan. Sächsisches Staatsministerium für Soziales. Online verfügbar unter <http://www.kita-bildungserver.de/27.0.html>, zuletzt geprüft am 16.03.2008.
- Sachsen-Anhalt (2004): Bildung: elementar - Bildung von Anfang an. Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt. Ministerium für Gesundheit und Soziales des Landes Sachsen-Anhalt, Referat Presse- und Öffentlichkeitsarbeit. Magdeburg.
- Sachsen-Anhalt (2008): Internetseite - Bildungsprogramm Sachsen-Anhalt. Projektgruppe Bildung: elementar. Online verfügbar unter [http://www.kitas-im-dialog.de/recht01\\_01.htm](http://www.kitas-im-dialog.de/recht01_01.htm), zuletzt geprüft am 16.03.2008.
- Schäfer, Gerd E. (2005): Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen. 2. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.
- Schäfer, Cornelia (2010): Die Beratungsbeziehung in der Sozialen Arbeit. Eine theoretische und empirische Annäherung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden.
- Schenk-Danzinger, Lotte; Rieder, Karl (2002): Entwicklungspsychologie. 1. Aufl. Wien: öbv et hpt.
- Schleswig-Holstein (2009): Erfolgreich starten. Leitlinien zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Ministerium für Bildung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein. Unter Mitarbeit von Raingard Knauer und Rüdiger Hansen. 3. Aufl. Kiel: Norddruck Neumann.
- Schneider, Kornelia (2009): Es gibt auch ein Explorieren in Bezug auf Kommunikation. Bildungsbegleitung setzt Beziehung und Dialog voraus. In: TPS - Theorie und Praxis der Sozialpädagogik. Leben, lernen und arbeiten in der Kita. Seelze: Friedrich, S. 37–41.
- Spangler, Gottfried (Hg.) (2009): Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung. 5. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Spangler, Gottfried und Gudrun Schwarzer (2008): Kleinkindalter. In: Hasselhorn, Marcus; Rainer K. Silbereisen und Niels Birbaumer (Hg.): Entwicklungspsychologie des Säuglings- und Kindesalters. Göttingen: Hogrefe Verl. für Psychologie (Entwicklungspsychologie, 4), S. 127–175.

- Textor, Martin R. (2003): Der Kindergarten sucht eine Heimat - Plädoyer für die Abschaffung von § 22 SGB VIII. Online verfügbar unter <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1304.html>, zuletzt geprüft am 20.02.2012.
- Textor, Martin R. (2006): Bildung im Kindergarten. Zur Förderung der kognitiven Entwicklung. Münster: Verl.-Haus Monsenstein und Vannerdat.
- Thüringen (2004): Leitlinien frühkindlicher Bildung. Thüringer Kultusministerium. Weimar, Berlin: Verl. Das Netz.
- Thüringen (2008a): Internetseite – Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre. Thüringer Kultusministerium. Online verfügbar unter <http://www.thueringer-bildungsplan.de/>, zuletzt geprüft am 18.03.2008.
- Thüringen (2008b): Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre. Thüringer Kultusministerium. Weimar, Berlin: Verl. Das Netz.
- Volkskammer der DDR (25.02.1965): Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem. GBl. I.
- Wilkening, Friedrich; Freund, Alexandra M.; Martin, Mike (2008): Entwicklungspsychologie. Workbook. 1. Aufl. Weinheim: Beltz (Beltz PVU)