



Prof. Dr. Johann Gleich ♦ Prof. Dr. Michael Obermaier ♦ Prof. Dr. Thorsten Köhler
Viktoria Boddenberg-Funke ♦ Alexandra Hähner ♦ Laura Teresa Leinz ♦ Kim Seiffert

„Bildung durch Bindung“

Forschungsprojekt der KathO NRW, Abteilung Köln

KathO NRW

Aachen | Köln | Münster | Paderborn

Katholische Hochschule Nordrhein-Westfalen
Catholic University of Applied Sciences

Vorwort

Diese Broschüre fasst die relevanten Eckdaten und Ergebnisse des Forschungsprojektes ‚Bildung durch Bindung‘ zusammen, welches am Fachbereich Sozialwesens der KatHO NRW, Abteilung Köln, angesiedelt war. Weitere publizierte Informationen können in der Caritaszeitschrift *WIR*, Ausgabe 1/2015, sowie in der Fachzeitschrift *KOMPAKT* des Diözesan-Caritasverbandes für das Erzbistum Köln e.V. in den Ausgaben April 2015, Mai 2016, Dezember 2016 sowie in der ersten Ausgabe von 2017 eingesehen werden.

Unseren Dank richten wir an dieser Stelle an alle Personen, die sich im und für das Forschungsprojekt engagiert haben. Für die wirksame Unterstützung und Teilnahme möchten wir uns insbesondere bedanken bei den Kindern, Eltern und Mitarbeiter*innen, ohne die das Forschungsprojekt nicht möglich gewesen wäre. Im Speziellen trug die zuverlässige und wertschätzende Zusammenarbeit mit der Einrichtungsleitung Frau De Vellis und Herrn Gurk zu einer erfolgreichen Durchführung der Datenerhebungen bei. Nicht zuletzt gilt unser Dank Herrn Dr. Hensel und Frau Herweg vom Diözesan-Caritasverband Köln e.V. sowie Herrn Klein sowie Frau Hasebrink vom Caritasverband Leverkusen e.V. für die engagierte Forschungsförderung und enge Kooperation.

Für das Forschungsteam

Prof. Dr. Michael Obermaier

Prof. Dr. Thorsten Köhler

Köln, im August 2017

Inhalt

Vorwort	2
Inhalt	3
1 Gegenwärtige Herausforderungen im deutschen Früherziehungssystem.....	4
2 Fragestellung & Design	5
2.1 Orientierung am Qualitätsdiskurs	6
2.2 Forschungsdesign	6
2.3 Stichprobenbeschreibung.....	8
3 Ergebnisse	8
3.1 Betreuungsalltag und -anlässe	8
3.2 Geschlechterrollenverständnis	9
3.3 Zentrale Forschungsergebnisse & Anknüpfungspunkte für die Praxis	9
3.3.1 Chancen und Perspektiven der bindungsorientierten pädagogischen Arbeit	9
3.3.2 Die Interaktion pädagogischer Fachkräfte	12
3.3.4 Die Familie als primärer Lebens- und Entwicklungsraum der Kinder	14
3.3.5 Frühkindliche Bildungsprozesse	15
3.3.6 Pädagogische Qualität der Kindertageseinrichtung	16
4 Diskussion mit der Praxis	17
5 Entwicklungs-, bildungs- und bindungsförderliche Faktoren der Kindertagesbetreuung	18
Forschungsteam	21

1 Gegenwärtige Herausforderungen im deutschen Früherziehungssystem

Kindheit – verstanden als ein gesellschaftlich konstruierter Lern-, Entwicklungs- und Bildungsraum – erfährt seit den ersten PISA-Eruptionen im Jahre 2001 (vgl. Baumert 2001) einen Bedeutungszuwachs wie noch nie in der gesamten Geschichte dokumentierter Pädagogik. Wurde selbst in renommierten Handbüchern zur Kindheitsforschung aus den 1990er Jahren dem Gegenstand Bildung in der Kindheit noch keine wesentliche Bedeutung zuteil, so ist dieses Thema heute ein zentraler Kristallisationspunkt, an dem die aktuellen Diskurse der verschiedenen Interessengruppen aus Öffentlichkeit, Politik, Wissenschaft und Wirtschaft verhandelt werden (vgl. Obermaier 2013; Tietze und Viernickel 2007).

Obschon nun ein breiter bildungspolitischer Konsens darüber herrscht, dass der menschliche Bildungsprozess zwangsläufig mit der Geburt beginnt (vgl. Schäfer 1995, 2003, Fthenakis 2003a, 2003b), so herrscht auf der bildungstheoretischen Seite über die Bestimmung sowie der empirischen Erfassung des Konstrukts Bildung durchaus Dissens (vgl. Koller 2012; Ahnert 2014; Göppel 2007; Laewen 2007; kritisch dazu vgl. Schäfer und Maywald 2011). Darüber hinaus stellt die fundierte, alltägliche Förderung und Unterstützung dieser kindlichen Bildungsprozesse in Institutionen der Erziehung, Betreuung und Bildung eine große Herausforderung dar. Zudem ist die Erforschung dieses kindlichen Entwicklungs- und Bildungsprozesses im Bereich der Unterdreijährigen eine bisweilen nicht hinreichend bewältigte Aufgabe (vgl. Anders und Roßbach 2013; Heinzel et al. 2012; Kägi und Stenger 2012; Stamm und Edelmann 2013). Hierzu stellt etwa Maria Fölling-Albers (2013, S. 43) fest, dass die „frühe Kindheit (0 - 6 Jahre) [...] in der sozialwissenschaftlichen empirischen Kindheitsforschung bislang weitgehend eine tabula rasa“ ist und der Aspekt der Bildung keine hinreichende Beachtung fand, so dass die „Nicht-Berücksichtigung der frühen Kindheit einerseits und der Bildung im speziellen [...] ein kaum nachvollziehbares Defizit (und Desiderat) der empirischen Bildungsforschung“ (ebd.) ist.

Die damit angesprochenen Lücken in Theorie, Praxisforschung und konkreter Praxis spiegeln in bedenklichem Maße auch die Ergebnisse der nationalen Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der Kindheit (NUBBEK), wider (vgl. Tietze et al. 2013) und lenken den Blick auf die aktuelle Diskussion um die Bedingungen von bildungsförderlicher Qualität in Tagesstätten für Kinder. Laut der Bundesregierung gibt es im Jahr 2015 etwa 660.750 Betreuungsplätze für Kinder unter drei Jahren, rund 300.000 mehr als noch im Jahr 2008. Durch die höhere Erwerbsbeteiligung von Frauen sind wichtige Ziele der Beschäftigungs-, Familien- und Sozialpolitik realisiert, zu fragen ist jedoch, ob dem quantitativen Ausbau auch die qualitative Entwicklung entspricht – und dies vor allem im Hinblick auf Inklusion und Chancengleichheit? Denn erst langsam etablieren sich armuts-, geschlechter- und bindungssensible Konzepte, um zu gewährleisten, dass die Bildungsangebote die Jüngsten von Anfang an, und hier insbesondere bildungsbenachteiligte Kinder erreichen (vgl. Obermaier, 2013; Obermaier, Hähner & Seiffert, 2016).

Schließlich ist hier kritisch nachzufragen: Was kann frühkindliche Bildung bedeuten und wie kann dieses Konstrukt theoretisch und methodisch gerahmt werden? Wie können diese Prozesse

durch institutionelle Arrangements förderlich unterstützt werden? Welche Implikationen ergeben sich daraus für eine an Chancengleichheit und Humanität orientierte Pädagogik?

2 Fragestellung & Design

Aufgrund der geschilderten gegenwärtigen Herausforderungen im System der Kindheitspädagogik wurde im Forschungsprojekt ‚Bildung durch Bindung‘ ein spannendes Terrain betreten, welches von empirischer Bildungs- und Sozialforschung bisher nur unzureichend beleuchtet wurde.

Vor dem Hintergrund der vertretenen Professionen im Forschungsteam (Erziehungswissenschaften, Soziale Arbeit und Sozialpädagogik, Gesundheits- und Sozialwissenschaften, Soziologie) und dem Stand von Forschung und Wissenschaft (2015-2017) ergaben sich zu Projektbeginn folgende Zielgruppen und Interessensbereiche (Abbildung 1):



Abbildung 1: Zielgruppen und Untersuchungsbereiche im Forschungsprojekt 'Bildung durch Bindung'

Daraus ergeben sich folgende Untersuchungsschwerpunkte:

- ❖ Die Schaffung von Strukturen zur fachlich fundierten Unterstützung kindlicher *Bildungsprozesse*.
- ❖ Stärkung von *Bindung* als psychosoziales Konstrukt und Voraussetzung von gelingenden Bildungsprozessen in außerfamiliären Betreuungssettings.
- ❖ Beachtung der Referenzdimensionen von Gesundheit, sozialen und sozialökologischen Verhältnissen für die kindliche *Entwicklung*.

2.1 Orientierung am Qualitätsdiskurs

Zur Klärung der anwendungs- und praxisorientierten Fragestellungen stellt der mittlerweile innerhalb der Kindheitspädagogik renommierte mehrdimensionale Qualitätsdiskurs einen erfolgversprechenden Zugang zur Erfassung institutioneller kindheitspädagogischer Settings dar:

- ❖ Die Strukturqualität umfasst die Voraussetzungen und die Rahmenbedingungen der Arbeit, wie beispielweise die sächliche, räumliche und personelle Ausstattung (vgl. Strehmel, 2008). Zu den Strukturen der Tageseinrichtung für Kinder werden unter anderem die Gruppengröße und der Betreuer-Kind-Schlüssel gezählt (vgl. ebd.).
- ❖ Die Orientierungsqualität bezieht sich auf die klare und differenzierte konzeptionelle Zielformulierung und auf die tatsächliche Umsetzung der Ziele in pädagogischem Handeln (vgl. ebd.). Dokumentiert und damit handlungsleitend sind gemeinsame Vorstellungen, Ziele, Werte, Überzeugungen und Einstellungen (vgl. Obermaier & Müller Neuendorf, 2015). Aus der Orientierungsqualität heraus kann sich die Prozessqualität entwickeln (vgl. ebd.).
- ❖ Als Qualität der Betreuung und Arbeitsweise setzt die Prozessqualität Grundbedingungen für das Beziehungs- und Bindungsverhalten, die gesunde Entwicklung sowie für die Entwicklungs-, Unterstützungs- und Lernaktivitäten (vgl. ebd.).
- ❖ Die Familie als wichtigster und primärer Lebensort der Kinder beeinflusst mit ihren Strukturen, Werten, Überzeugungen und Praktiken sowohl das Beziehungs- und Bindungsverhalten als auch die Lernatmosphäre, die Lerngelegenheiten und die Erfahrungsräume der Kinder (vgl. Strehmel, 2008).

Um Erkenntnisse über die Prozess-, Orientierungs- und Strukturqualität sowie über die Familie zu formulieren, werden im Forschungsprojekt ‚Bildung durch Bindung‘ verschiedene Einflussdimensionen (Kinder, Familien, pädagogischen Fachkräfte und institutionellen Merkmale) fokussiert. Im Sinne eines systemischen Denkens sind die Ergebnisse der einzelnen Untersuchungen nicht ausschließlich getrennt zu bewerten, sondern werden gegenübergestellt und in der gegenseitigen Kenntnisnahme interpretiert. Viele der im Projekt ausgewählten Instrumente sind auch in der NUBBEK-Studie verwendet worden, sodass die Ergebnisse verglichen werden können.

2.2 Forschungsdesign

Das Forschungsprojekt erstreckt sich über einen Zeitraum von Januar 2015 bis Juli 2017. Grob lassen sich drei Projektphasen beschreiben: In der Vorbereitung (1) dienten Gespräche mit den Akteuren der Rahmung des Projektvorhabens und der Zielklärung. In der Untersuchung (2) wur-

den Kinder, Eltern, pädagogische Fachkräfte sowie die Kindertageseinrichtung an der Untersuchung beteiligt. Abbildung 2 verknüpft die Forschungsinstrumente mit den Untersuchungsbereichen der Zielgruppen. Die abschließende Auswertung (3) dient der Formulierung von Praxisempfehlungen.



Abbildung 2: Verknüpfung der Forschungsinstrumente mit den Untersuchungsbereichen der Zielgruppen im Forschungsprojekt ‚Bildung durch Bindung‘

1 „Child Behavior Checklist“ (Kindesverhalten)

2 „ET-6-6-R“ Entwicklungstest für Kinder im Alter von sechs Monaten bis sechs Jahren – Revision

3 Schriftliche Befragung „Elternbefragung“

4 Leitfadenterview mit den Kindern zur frühkindlicher Bildung

5 Beobachtungsinstrument „Caregiver Interaction Scale“ Interaktionsverhalten pädagogischer Fachkräfte

6 Onlinesurvey mit schriftlichen Leitfadenterview (Bindungsorientierte pädagogische Arbeit)

7 „Kindergarten-Skala (KES-R)“ (Pädagogische Qualität)

Die *erste Untersuchung* erfolgte mit dem Instrument der „Caregiver-Interaction-Scale“ bzw. Erzieher*innen-Interaktions-Skala (vgl. Arnett, 1989). Hierbei handelt es sich um ein Beobachtungsinstrument zur Untersuchung der Interaktion zwischen den pädagogischen Fachkräften und den Kindern. Mithilfe eines theoriegestützten Leitfadens wurden in der *zweiten Untersuchung* die pädagogischen Fachkräfte zu den Möglichkeiten und Grenzen der bindungsorientierten Arbeit in ihrer Arbeitspraxis in der Tageseinrichtung befragt. Mit der schriftlichen Elternbefragung wurde in der *dritten Untersuchung* die Familie als bedeutendes sozialökologisches

System schriftlich befragt. Die Familie als Lebens- und Entwicklungsort der Kinder bildet den Grundpfeiler einer gelingenden Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. In der *vierten Untersuchung* wurden mit den Kindern Entwicklungstestungen in den Bereichen der kognitiven Entwicklung, Sprachentwicklung, motorischen Entwicklung und sozial-emotionalen Entwicklung durchgeführt.

Die Leitfadenterviews mit den Kindern in der *fünften Untersuchung* untersuchen Bildungsbiografien im frühkindlichen Alter. Die KES-R dient der Bewertung der pädagogischen Qualität in Kindertagesstätten anhand wissenschaftlicher Kriterien (vgl. Tietze, Schuster, Grenner, & Roßbach, 2005, S. 5). Sie unterscheidet die pädagogische Qualität in die Orientierungsqualität, die Strukturqualität und in die Prozessqualität.

2.3 Stichprobenbeschreibung

Die achtgruppige Kindertageseinrichtung liegt in einem Stadtteil von Leverkusen mit ca. 15.000 Einwohnern, welche durch eine Vielzahl von Ein- und Mehrfamilienhäusern geprägt ist. Im direkten Umfeld der Einrichtung (Wohnpark) leben ca. 863 Menschen (Stand 31.12.2012). Fast die Hälfte (46%) dieser Menschen haben eine Zuwanderungsgeschichte, über 20% sind arbeitssuchend. In der Einrichtung werden Kinder im Alter von null bis sechs Jahren betreut. Die Einrichtung hat fünf Gruppen der Form I (zwei bis sechs Jahre) und drei Gruppen der Form II (null bis drei Jahre). Ausgenommen der männlichen Leitungskraft sind ausschließlich weibliche Mitarbeiter*innen in der Kindertageseinrichtung beschäftigt. Die Einrichtung ist seit dem 31.05.2015 ein zertifiziertes Familienzentrum NRW. In die Untersuchungen wurden Familien mit Kindern im Alter von null bis vier bzw. fünf Jahren einbezogen.

3 Ergebnisse

Unter den beiden Punkten 3.1 und 3.2 werden die Ergebnisse aus der Elternbefragung vorgestellt.

3.1 Betreuungsalltag und -anlässe

In der Kindertageseinrichtung werden knapp 85% der Kinder zwischen 6 und 8 Stunden am Tag betreut. Nur ein geringer Teil der Kinder wird zur Vormittagszeit (0 bis 4 Stunden) betreut. Kein Kind wird mehr als 9 Stunden in der Tageseinrichtung betreut.¹

Auf der einen Seite ist der Wiedereinstieg der Mutter in den Job ein wesentlicher Entscheidungsfaktor für die außerfamiliäre Betreuung des Kindes. Auf der anderen Seite ist es für die befragten Mütter weniger relevant, ihre Berufstätigkeit auszuweiten bzw. ihre berufliche Karriere durch Aus- und Weiterbildung oder Studium voranzutreiben. Vielmehr wird als wichtigster Faktor für eine Betreuung des Kindes der positive Einfluss auf die Entwicklung des Kindes benannt. Auch der Wunsch der befragten Eltern nach mehr freier Zeit für eigene Aktivitäten ist kein wesentlicher Betreuungsanlass.

¹ Es wurden 33 Elternteile befragt.

3.2 Geschlechterrollenverständnis

Ob Mütter arbeiten gehen oder nicht, ist nicht nur eine freiwillige Entscheidung, sondern auch eine ökonomische Notwendigkeit. Beide Eltern sollen bzw. müssen ihren Beitrag zum Haushaltseinkommen leisten. Eine traditionelle Arbeitsteilung - der Mann geht arbeiten und die Frau sorgt sich um Haushalt und Kinder - wird im durchschnittlichen Meinungsbild eher abgelehnt. Grundsätzlich, so die Einschätzung der Befragten, wirkt sich die Erwerbstätigkeit der Mutter nicht negativ auf die Bindung zu ihren Kindern aus, unter einer Vollzeitbeschäftigung würde jedoch das Familienleben leiden. Trotzdem wird die ausschließliche Rolle als Hausfrau im Vergleich von der Befragten als weniger erfüllend wahrgenommen.²

3.3 Zentrale Forschungsergebnisse & Anknüpfungspunkte für die Praxis

Die folgenden Abschnitte fassen die zentralen Forschungsergebnisse mit Blick auf die Identifikation von entwicklungs-, bildungs- und bindungsförderlichen Faktoren der Kindertagesbetreuung zusammen.

3.3.1 Chancen und Perspektiven der bindungsorientierten pädagogischen Arbeit

Zu den basalen Voraussetzungen der Entwicklung sicherer Bindung gehören die Befriedigung bio-psycho-sozialer Bedürfnisse sowie ein Erfahrungsraum, der zur Exploration in einem sicheren Setting einlädt und anregt (vgl. Brisch, 2014, S. 15-19). Um sich als Bindungsperson auf die kindlichen Signale einzulassen – im Konzept der Feinfühligkeit die wichtigste Kompetenz (vgl. Ainsworth, 2003), muss das eigene Stressniveau entsprechend reguliert werden. Bei zu hohem Stress wird die eigene Bereitschaft zur Wahrnehmung fremder Signale und Bedürfnisse gehemmt (vgl. Brisch, 2014, S. 21). Hieraus abgeleitet fragt der schriftliche Interviewleitfaden nach den Möglichkeiten, Herausforderungen, besonderen Handlungskompetenzen und Bedingungen einer bindungsorientierten Arbeit der Erzieher*innen und ihrer Stressregulation. Die Aussagen der Erzieher*innen werden im Folgenden vorgestellt:

*Stressmanagement der Erzieher*innen*

- ❖ Es wurden keine spezifischen ‚Räume‘ für die Stressregulation (Zeiten, Strukturen, Methoden, Räumlichkeiten) benannt.
- ❖ Die Erzieher*innen entziehen sich der stressauslösenden Situation (Pausen, Wechsel in eine stressfreie Situation) oder begeben sich mit den Kindern in Aktivitäten zur eigenen Stressregulation (Schlafdienst, Bewegungs- und Entspannungsangebote, Wechsel in das Außengelände).
- ❖ Zur Belastungsreduktion werden Kolleg*innen oder die Leitung als Ansprechpartner aufgesucht.

Kollegiale sowie institutionell verankerte Möglichkeiten der Belastungsregulation, etwa durch flexible Zeit- und Tagesstrukturen und tragende kollegiale Partnerschaften, helfen situative Belas-

² Es wurden 35 Elternteile befragt.

tungsqualitäten zu mindern und weiterhin mit der notwendigen Sensibilität auf die Kinder einzugehen.

Möglichkeiten und Herausforderungen der flexiblen Befriedigung kindlicher Bedürfnisse

- ❖ Die Bedürfnisse der Kinder können besonders dann flexibel befriedigt werden, wenn eine optimale Erzieher*innen-Kind-Relation gegeben ist. Ebenfalls wurden Kinder mit besonderem Aufmerksamkeits- und Förderbedarf als Herausforderung mit einer besonderen Qualität wahrgenommen.
- ❖ Vor allem die Tagesstruktur ist entscheidend, inwieweit die Bedürfnisse der Kinder flexibel befriedigt werden können (feste vs. flexible Schlaf- und Essenszeiten).
- ❖ ‚Unübersichtliche‘ Momente verbunden mit einer empfundenen hohen Stressbelastung (beispielsweise Kleider- und Ortwechsel) stellen Herausforderungen in der flexiblen Bedürfnisbefriedigung dar.
- ❖ Die flexible Bedürfnisbefriedigung wird durch die Partizipation der Erzieher*in am Gruppengeschehen der Kinder gefördert. Methodische Ansätze sind, sich Zeit für die Beobachtung der Kinder zu nehmen und die aktive Teilnahme und Teilhabe an Spielsituationen der Kinder.
- ❖ Die Anforderungen an die Erzieher*innen steigen auch mit der Zunahme der Heterogenität der Bedürfnislage von Kindern (Wechsel der Erzieher*innen in andere Gruppen, Gruppenform I, unterschiedliches Schlafbedürfnis der Kinder, hohe Stimmungsschwankungen der Kinder) - insbesondere in einer starren Tagesstruktur.

Zu empfehlen ist demnach die reflektierte Auseinandersetzung mit der gegebenen Tagesstruktur, vor allem mit Blick auf verfügbare Zeitfenster für eine feinfühligere Bedürfnisbefriedigung. Weiterhin ist zu hinterfragen, inwieweit die institutionelle Tagesstruktur an den Bedürfnissen der Kinder orientiert ist, diese aufgreift, anspricht und befriedigt.

Ebenso können Wechsel der Erzieher*innen während des Tages in unterschiedliche Gruppen hinderlich für das Einlassen auf die Gruppe und demzufolge auf die Bedürfnisse der Kinder sein. Wechsel und Unbeständigkeiten können eine Belastung bei ungünstigen Bedingungen (Personalmangel und große Gruppen) für die flexible Bedürfnisbefriedigung der Kinder darstellen.

*Wie gestalten Erzieher*innen den Erfahrungsraum?*

- ❖ Genannt werden Exkursionen im Freien, Ausflüge, die Nutzung des Außengeländes, Sozialraumerkundung, Experimente, Nutzung von Funktionsräumen, gezielte Angebote, vielfältiges wertfreies Material.
- ❖ Wenige Erzieher*innen nutzen spontan entstehende Schlüsselmomente aus dem Gruppengeschehen oder Interaktionen mit den Kindern, um nachgelagerte Aktivitäten zu initiieren. Selten werden offene Angebote zur Gestaltung von Erfahrungsräumen benannt.

Der Raum als ‚dritter Erzieher‘, sprich die bewusste Gruppengestaltung, ist grundlegend, um ein exploratives Entwicklungsverhalten zu unterstützen. Darauf gilt es ein besonderes Augenmerk zu

lenken, denn nicht nur Materialien und Räumlichkeiten sind gestaltungsstiftend. Daneben können auch situativ entstehende Schlüsselmomente aus dem Gruppengeschehen und/oder aus den Interaktionen mit den Kindern in die pädagogische Arbeit integriert werden und so ganz neue Erfahrungsräume für Kinder schaffen.

Der Beziehungsaufbau im Alltag

- ❖ Die Erzieher*innen nennen eine Vielzahl an fachlich einschlägigen Begriffen zur Beschreibung der als wichtig erachteten Handlungskompetenzen im Beziehungsaufbau mit den Kindern.
- ❖ Am häufigsten sind die Empathie, Offenheit, Feinfühligkeit, Vermittlung von Sicherheit, Vertrauen, wertschätzender Umgang und Zuverlässigkeit genannt.

Der fachliche Austausch, so die Aussagen, ist eine wesentliche Voraussetzung für den Aufbau einer bindungssensiblen pädagogischen Arbeitskultur im Team.

Bildungs- und Beziehungsarbeit in der Eingewöhnungsphase

- ❖ Der Kontakt mit den Kindern wird insbesondere über die direkte namentliche Ansprache eingeleitet und durch Körper- und Blickkontakt begleitet. Die Erzieher*innen wollen mit ihrem authentischen Auftreten Sicherheit ausstrahlen.
- ❖ Die zeitnahe Reaktion auf die kindlichen Signale spielt in dieser bindungssensiblen Situation eine besondere Rolle. Im Umgang mit den Kindern wird das eigene Handeln und Tun sprachlich begleitet.
- ❖ Die Erzieher*innen weisen hier auf hohe Anforderungen bezüglich Nähe und Distanz hin, welche sie – zunächst – ohne große Erfahrungen mit dem Kind professionell einschätzen müssen. Eine feinfühlig Beobachtungsfähigkeit der Erzieher*innen ist hier entscheidend.
- ❖ Jede Form der Teilnahme muss auf Freiwilligkeit beruhen und wird wiederholt durch persönliche Ansprache angeregt.
- ❖ Die Gruppe wird aktiv in die Eingewöhnung neuer Kinder einbezogen (Lernen am Modell).
- ❖ Die Erzieher*innen schaffen durch die räumliche und persönliche Präsenz sowie durch Erklären des eigenen Handelns (bspw. beim Verlassen des Raumes oder in einer Hygienesituation) eine transparente und zuverlässige Atmosphäre.

Die Eingewöhnungsphase erfordert von den Erzieher*innen ein hohes Maß an Feinfühligkeit und fachlichen Umgang in einer anspruchsvollen Bindungssituation, welche die Weichen für die spätere Beziehung zwischen Kind und Erzieher*in stellen kann. Auch konzeptionell muss die Eingewöhnungsphase als eigenständiger Bereich mit den spezifischen Anforderungen für Kind, Erzieher*in und Gruppe behandelt werden.³

³ An der Befragung zur bindungsorientierten pädagogischen Arbeit haben 22 Erzieher*innen teilgenommen.

3.3.2 Die Interaktion pädagogischer Fachkräfte

Das Interaktionsverhalten kann in vier Dimensionen beschrieben werden: Sensibilität, Strenge, Distanziertheit und Nachgiebigkeit. Die *Sensibilität* beschreibt einen warmen und aufmerksamen Umgang mit den Kindern oder die Freude an der gemeinsamen Interaktion. Ein *strenges Interaktionsverhalten* liegt bei einem Kontroll- und Gehorsamkeitsbestreben sowie bei einem drohenden und kritisierenden Verhalten der pädagogischen Fachkraft vor. Die *Distanziertheit* drückt sich in dem Mangel an Interaktionsabsichten seitens der pädagogischen Fachkraft aus. Hier ist ein zeitlicher und räumlicher Rückzug aus der pädagogischen Arbeit zu beobachten. Die Dimension der *Nachgiebigkeit* kennzeichnet sich durch das Fehlen der Fähigkeit zu einer adäquaten, kindgerechten Strenge im Erziehungsverhalten. Nachgiebigkeit kann mit einem dysfunktional Laissez-faire-Erziehungshaltungen verglichen werden.

Das Interaktionsverhalten (Sensibilität, Strenge, Distanziertheit, Nachgiebigkeit) kann mithilfe eines Ampelsystems dargestellt werden (Abbildung 3)⁴. In der Untersuchung zeigt sich, dass 95% der beobachteten pädagogischen Fachkräfte in ihrer Arbeit sensibel (ziemlich zutreffend und sehr zutreffend) mit den Kindern interagieren.

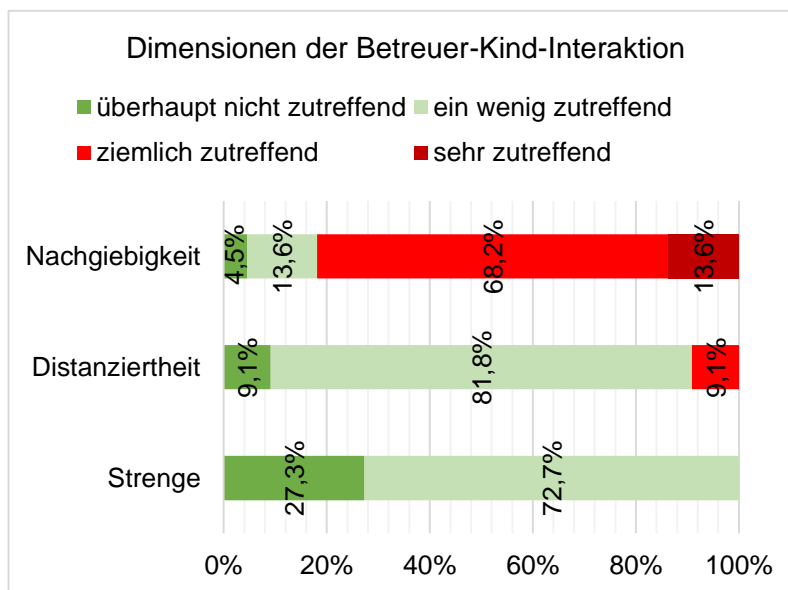


Abbildung 3: Dimensionen der Erzieher*innen-Kind-Interaktion

Schwieriger sind die Ergebnisse bezüglich der Nachgiebigkeit einzuschätzen. In der Beobachtungssituation zeigten die meisten Fachkräfte (81,8%) Merkmale eines dysfunktional Laissez-faire-Erziehungsstils. Die Ergebnisse zur Distanziertheit weisen hingegen ein ausgeglicheneres Verhältnis auf: 81,8% der Fachkräfte wurden als ein wenig distanziert wahrgenommen. Während der Untersuchung konnte keine pädagogische Fachkraft beobachtet werden, die sich vollkom-

⁴ An der Beobachtung zum Interaktionsverhalten pädagogischer Fachkräfte haben 20/22 Erzieher*innen der Gruppenformen I und II teilgenommen.

men aus der Interaktion mit den Kindern zurückgezogen hat. Abschließend ist festzuhalten, dass bei der Interaktion zwischen Fachkräften und Kindern kein unangebracht strenger (autoritärer) Erziehungsstil beobachtet werden konnte.

Im Gruppenvergleich I und II ist festzuhalten, dass die pädagogischen Fachkräfte der Gruppenform I sensibler mit den Kindern interagierten. In den anderen Dimensionen der Erzieher-Kind-Interaktion wurden keine Unterschiede in Bezug auf die Gruppenformen beobachtet.

Im Vergleich zur NUBBEK-Studie (als Vergleichsstudie zum Forschungsprojekt ‚Bildung durch Bindung‘) fallen hier die Ergebnisse zum Interaktionsklima⁵ etwas geringer aus. Dies kann im Zusammenhang mit der kleineren Stichprobe im Projekt stehen.

3.3.3 Entwicklung der Kinder

Die Kinder wurden in folgenden Entwicklungsbereichen getestet⁶:

- ❖ Körpermotorik
- ❖ Kognitive Entwicklung
- ❖ Sprachentwicklung
- ❖ Soziale emotionale Entwicklung

Der Entwicklungstest wurde mit Kindern im Alter von 15 bis 59 Monaten durchgeführt. Die Aufgabenstellungen für die Kinder wurden dem Alter angepasst. Nach dem Testinstrument erreichen normal entwickelte Kinder in allen Testbereichen einen Wert von 10. Anhand der Abweichungen kann bewertet werden, inwieweit der Entwicklungsstand der Kinder der Norm entspricht. Auch hier wird nach einem Ampelsystem verfahren: grün (unauffälliger Bereich), gelb (Risikobereich), rot (gravierende Entwicklungsdefizite) (Abbildung 4).

⁵ Das Interaktionsklima setzt sich aus ausgewählten Beobachtungskategorien aller vier Dimensionen der Erzieher-Kind-Interaktion zusammen und kann als ein Gesamtergebnis interpretiert werden.

⁶ Insgesamt wurden 41 Kinder in ihrer Entwicklung getestet.

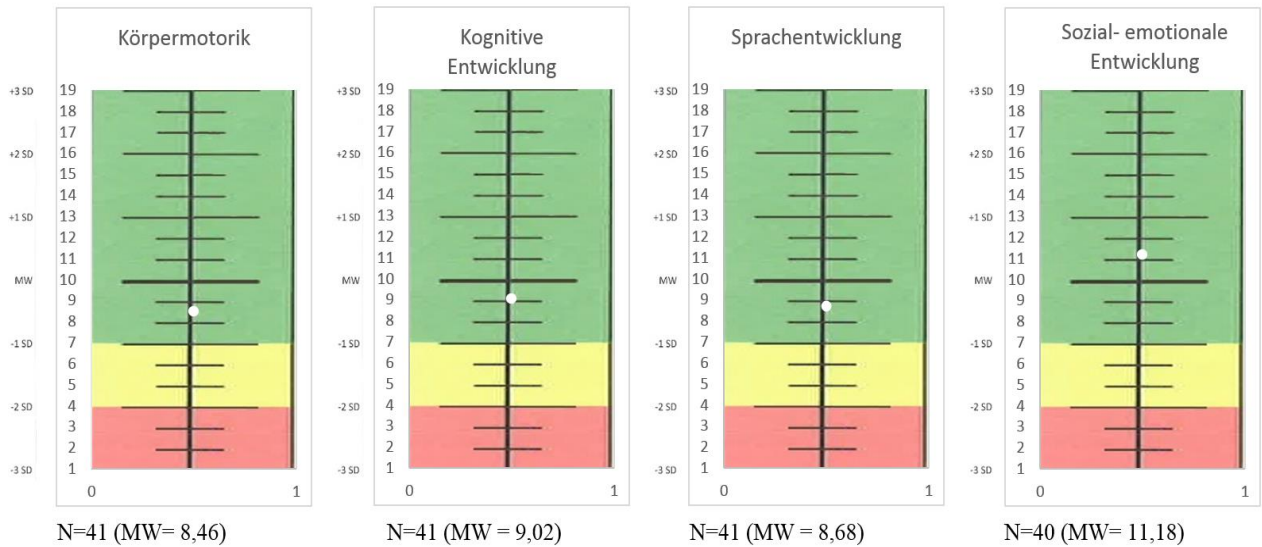


Abbildung 4: Entwicklung der Kinder

Der Mittelwert (MW) der getesteten Kinder liegt bei allen Entwicklungsbereichen im unauffälligen Bereich (grün), wobei die Kinder in den Bereichen Körpermotorik, kognitive Entwicklung und Sprachentwicklung bereits unterdurchschnittliche Werte (MW= 8,5-9) erzielen. Im Bereich der sozial-emotionalen Entwicklung hingegen, worauf auch das einrichtungsinterne Projekt zur Bindungssensibilisierung abzielte, erreichten die Kinder die höchsten Ergebnisse (MW=11).

Unterscheidet man die abgebildeten Testergebnisse nach *Jungen* und *Mädchen*, so fällt auf, dass die Mädchen in allen Entwicklungsbereich besser als die Jungen abschneiden. Besonders deutlich kommt dieser Unterschied in der Körpermotorik und der sozial-emotionalen Entwicklung zum Tragen. Wo die Mädchen in der Körpermotorik nur knapp den durchschnittlichen Wert normaler Entwicklung (10) erreichen, grenzen die Jungen hier bereits an den Risikobereich. Der Bereich der Körpermotorik wurde als letzter Bereich in den Entwicklungstestungen getestet, sodass die Konzentration und Motivation mancher Kinder zu diesem Zeitpunkt bereits nachgelassen haben könnte. In der sozial-emotionalen Entwicklung ist der Geschlechterunterschied ebenso groß, aber weniger gravierend: Während die Jungen den durchschnittlichen Wert normaler Entwicklung (Mittelwert von 10) knapp erreichen, weisen die Mädchen bereits ein überdurchschnittliches Entwicklungsergebnis auf (Mittelwert von 13).

Weder bei der *Gruppenform* der getesteten Kinder noch beim Merkmal *Migrationshintergrund* der Familien konnte ein Einfluss auf die Entwicklungsergebnisse festgestellt werden.

3.3.4 Die Familie als primärer Lebens- und Entwicklungsraum der Kinder

Mit dem Blick auf die Familie wurden die Auswirkungen des soziale Status` auf die Entwicklung der Kinder sowie auf die Gesundheit der Eltern untersucht. Der soziale Status wird aus den Komponenten *Haushaltseinkommen*, *Anzahl der Personen im Haushalt (Eltern und Kinder)*,

Schulbildung, Berufliche Ausbildung, derzeitiger Berufsstand ermittelt und in ein 5-Stufen-Modell eingeordnet (vgl. Helmert, 2003):

- ❖ Untere Schicht
- ❖ Untere Mittel-Schicht
- ❖ Mittlere Mittel-Schicht
- ❖ Obere Mittelschicht
- ❖ Oberschicht

Im Zusammenhang mit der *Entwicklung* der Kinder kann lediglich in Bezug auf die Sprachentwicklung ein Zusammenhang beobachtet werden: Je höher der soziale Status der Familie ist, desto besser ist Sprachentwicklung des Kindes⁷.

Im Zusammenhang mit der *Gesundheit der Eltern* ist zu beobachten, dass der soziale Status keinen Einfluss auf den allgemeinen Gesundheitszustand der Eltern hat. Allerdings ist ein Zusammenhang zwischen dem sozialen Status und der psychischen Gesundheit der Eltern zu beobachten: Eltern aus Familien mit einem niedrigeren sozialen Status leiden häufiger unter depressiver Verstimmung.

3.3.5 Frühkindliche Bildungsprozesse

In Interviews zwischen Bezugserzieher*in und Kind sowie unter Zuhilfenahme von sogenannten Bildungsportfolios wurden frühkindliche Bildungsprozesse analysiert⁸. Die Ergebnissen beziehen sich dabei auch zwei Altersgruppen:

- ❖ Frühes Kleinkindalter (2-3 Jahre)
- ❖ Spätes Kleinkindalter (4-5 Jahre)

In den Gesprächen mit den Kindern wurde beobachtet, ob Kinder sogenannte ‚transformatorische Bildungsprozesse‘ (grundlegende Veränderungen ihrer Selbst- und Weltwahrnehmung) reflektieren können (vgl. Koller, 2012). Bei den jüngeren Kindern konnten keine transformatorischen Bildungsprozesse beobachtet werden. Die gemeinsame Betrachtung der Bildungsportfolios ähnelte vielmehr einer Bilderbuchbetrachtung, bei denen ein persönlicher Bezug der Kinder zu den abgebildeten Fotos, dem Gemalten oder Gebastelten kaum beobachtet werden konnte. Eher beschreiben die Kinder das Abgebildete und nicht die Intention oder Wirkung, weshalb nur sehr selten Ansätze von Bildungsprozessen zu beobachten sind. Bei den älteren Kindern konnten vereinzelt transformatorische Bildungsprozesse beobachtet werden und häufig Ansätze/Teile von solchen. Hauptsächlich wurden diese von Mädchen reflektiert. Die Bezugserzieher*innen können durch bestimmte Fragestellungen und sensible Hinweise eine rückblickende Reflexion der Bildungsbiografie der Kinder fördern und fordern. Eine solche Bildungskommunikation sollte neben der bloßen Bildungsdokumentation in die Praxis integriert werden, um die Kinder in ihren Bil-

⁷ Es wurden 35 Elternteile befragt.

⁸ Es wurden 12 Kinder interviewt.

dungsprozessen zu begleiten und zu fördern: *Nicht nur Bildungsdokumentation, sondern vor allem Bildungskommunikation!*

3.3.6 Pädagogische Qualität der Kindertageseinrichtung

Zur Analyse der pädagogischen Qualität der Einrichtung fand das Forschungsinstrument *Kindergartenskala* (KES-R) Anwendung. Mit der Einschätzungsskala können folgende Bereiche in der Kindertageseinrichtung hinsichtlich ihrer Qualität bewertet werden:

- ❖ Ausstattung
- ❖ Betreuung der Kinder
- ❖ Sprachliche und kognitive Anregung
- ❖ Aktivitäten
- ❖ Interaktionen
- ❖ Strukturierung der päd. Arbeit
- ❖ Eltern und Fachkräfte

Bei der Untersuchung der pädagogischen Qualität der Kindertageseinrichtung wurden folgende übergeordnete Fragen gestellt: *Wie werden die Kinder im physischen, sozialen, emotionalen und kognitiven Bereich gefördert? Wie steht es um die Nutzung und Gegebenheiten der institutionellen Ausstattung? Was sind die Aufgaben der Fachkräfte und wie werden diese umgesetzt?*

In der Kindertagesstätte ‚Am Steinberg‘ fielen lediglich zwei Optimierungsbereiche auf: Sicherheit und Inklusion. Die Sicherheit musste aufgrund eines als zu niedrig eingeschätzten Zauns im Außengelände und wegen der relativ offenen Zugänglichkeit der Einrichtung durch die Eingangstür kritisiert werden. Während der sogenannten Bringzeit ist die Eingangstür immer offen und prinzipiell zugänglich für externe Personen. Das Thema *Inklusion* könnte einerseits deutlicher und stärker im Einrichtungskonzept verankert werden; andererseits erschweren geringe fachlichen Ressourcen einschlägiger Inklusionsfachkräfte eine angemessene Betreuung von Kindern etwa mit körperlicher Behinderung. Zudem wurde die Herausforderung deutlich, Kinder mit erhöhtem Förderbedarf entwicklungs- und bedarfsgerecht zu betreuen.

Festzuhalten ist die insgesamt *überdurchschnittlich hohe pädagogische Qualität* der Kindertageseinrichtungen in allen anderen Bereichen (s.o.). Die Qualitätseinschätzung laut KES-R liegt im sehr guten Bereich.

4 Diskussion mit der Praxis

Bei einer gemeinsamen Ergebnisdiskussion zwischen dem Forschungsteam, der Kindertagesstätte sowie den weiteren Kooperationspartnern und dem Förderer wurden einige Studienergebnisse auf ihre Praxisrelevanz hin diskutiert. An dieser Stelle werden zusammenfassend zentrale Erkenntnisgewinne an der Schwelle zwischen Forschung und Praxis aufgegriffen.

Zunächst wird darauf hingewiesen, dass die Studienergebnisse zur *Nachgiebigkeit* als Dimension des Interaktionsverhaltens zwischen Erzieherin und Kindern dahingehend diskutiert wurden, inwiefern die Beobachtungssituation Einfluss auf die hohen Werte des nachgiebigen Interaktionsverhaltens genommen hat. Eine mögliche Erklärungsweise aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte ist der bewusst lockerere Umgang mit Regeln innerhalb der Gruppe, da im Rahmen des ‚offenen‘ Arbeitens im Haus bereits viele, den Kindern bekannte und bewusste Hausregeln bestehen. Außerdem würden Regeln auch nonverbal kommuniziert, welche von Außenstehenden nicht als solche direkt zu erkennen seien.

Die empfohlene Reflexion der *Tagesstruktur* auf einen bindungs- und bedürfnissensiblen Kindergartenalltag gestaltet sich auch Sicht der pädagogischen Fachkräfte schwierig: Bei acht Gruppen müssen die Tagesstrukturen zeitlich vorgegeben sein, um einen geregelten Ablauf sicher zu stellen. Besonders die Kinder unter drei Jahren brauchen Struktur, um sich im komplexen und teils unübersichtlichen Kindergartenalltag zurecht zu finden. Dennoch spiegelt die Einrichtung, dass sie sich im kontinuierlichen Austausch über Schwierigkeiten mit einer zu starren Tagesstruktur befinden: Es braucht mehr Raum für flexibles Denken und Handeln der pädagogischen Fachkräfte. Ebenso braucht es mehr Raum für den Austausch zwischen den Gruppen durch alltägliche Unterstützung und Entlastung.

Die Ergebnisse zur Entwicklung der Kinder werfen vor dem Hintergrund fachlicher Diskussionen und gegenwärtiger Studienerkenntnisse die Fragen nach einer *geschlechtersensiblen Pädagogik und alltagsintegrierten Sprachförderung* auf. Die potentiell stärkere Identifikation weiblicher Fachkräfte mit Mädchen sowie der tendenzielle Rückzug von Jungen in Kleingruppen könnten eine doppelte Bildungsbenachteiligung von Jungen verstärken.

Dies passt zu dem Ergebnis, dass die Sprachentwicklung von Kindern aus sozioökonomisch stärkeren Familien besser ausfällt. Eine Überlegung aus der Praxis ist, die Schaffung eines *kultursensiblen und vertrauensvollen Umfeldes* für angeleitete Sprachangebote zwischen Eltern und Kind (Bsp.: Leseabend). Hieran schließen sich die Diskussionen über den Einfluss des sozialen Status der Familien an. Dies birgt einige Herausforderungen für die Zusammenarbeit zwischen der Kindertageseinrichtung und den Eltern. Die *Erziehungs- und Bildungspartnerschaft* fordert eine kulturoffene Haltung, um auch unterschiedliche Sichtweisen in Erziehungsstilen wahrzunehmen, anzunehmen und bei Problemen in einen angemessenen und sensiblen Austausch zu treten. Ein Impuls aus der Praxis ist, sich zur Offenheit und zu einem authentischem Interesse zu motivieren und spezifische Familienangebote zu integrieren (Bsp.: ‚Spiele aus aller Welt‘). Abschließend wurde in der Diskussionsrunde auf die Etablierung einer verstärkten *Bildungskommu-*

nikation in die pädagogische Arbeit eingegangen. Die Bildungsportfolios der Kindern bieten eine gute Basis – die Förderung und Begleitung von Bildungsprozessen geht hier einen Schritt weiter: In 1:1 Betreuungen kann eine individuenzentrierte Bildungsförderung durch offene und vom Kind aus gelenkte Dialoge in den Arbeitsalltag integriert werden. Diese sehr private Arbeitsmethode eröffnet viele Chancen für eine vertrauensvolle Betreuer*in-Kind-Beziehung und kann auf einer niedrigschwelligen Ebene den kindlichen Bedürfnissen gerecht werden und erfolgt zudem losgelöst von jeglichen externen Anforderungen (Sachwissen, Kompetenzen etc.).

5 Entwicklungs-, bildungs- und bindungsförderliche Faktoren der Kindertagesbetreuung

Kapitel fünf der Broschüre stellt die Ergebnisse des Forschungsprojektes ‚Bildung durch Bindung‘ anhand des Konzeptes der Qualitätsdimensionen (Struktur-, Orientierungs- und Prozessqualität) vor. Personal- und Fachkräftemangel, die Inklusionsdebatte, ein wachsendes Aufgabenspektrum oder ein optimierbarer Betreuungsschlüssel sind Ausgangslagen, die in vielen Kindertageseinrichtungen den Arbeitsalltag bedingen und pädagogische Fach- und Leitungskräfte vor neue Herausforderungen stellen. Im Folgenden wird zusammengefasst, wie es dennoch gelingen kann, die Kinder in ihrer Entwicklung, Bildung und in ihren Bindungserfahrungen positiv zu begleiten.

Die Dimensionen der Qualität von Kindertageseinrichtungen sind eng miteinander verknüpft. Vieles orientiert sich an der Strukturqualität, aber es kommt auch darauf an, wie die vorhandenen Strukturen mit Orientierungs- und Prozessqualität verwoben werden.

Strukturqualität

Für eine bindungsorientierte Arbeit ist es notwendig, dass den Erzieher*innen Räume und Strukturen zur Verfügung gestellt werden, in denen eine angebrachte Stressregulation möglich ist. Hierzu gehören auch Möglichkeiten der Supervision, in denen die Fachkräfte fachliche Unterstützung finden und Möglichkeiten der Entwicklung neuer Ansätze für die Arbeit in der Tageseinrichtung eröffnet werden.

Aus Sicht der jüngeren Kinder wirkt es stressreduzierend, wenn es möglichst stabile Beziehungsstrukturen zwischen Fachkräften und Kindern gibt, häufige Wechsel der Fachkräfte in andere Gruppen bei Personalmangel sollten möglichst vermieden werden.

Im Kontext einer soziokulturell heterogenen Gesellschaft stellt sich die Zusammenarbeit mit den Eltern eine besondere Herausforderung dar. Insofern sollte das Einrichtungskonzept dahingehend reflektiert werden, inwiefern kulturelle und soziale Unterschiede in Form einer kultur-, armuts- und geschlechtersensiblen Pädagogik ihren Niederschlag finden. In der konzeptionellen Arbeit geht es dabei nicht um die Bewertung von Unterschieden, sondern um die gleichwertige Berücksichtigung unterschiedlicher Bedürfnisse.

Orientierungsqualität

Wie sich in der Kindertageseinrichtung Am Steinberg gezeigt hat, ist das Multiplikatoren-Konzept als Maßnahme der Weiterbildungsmöglichkeit der pädagogischen Fachkräfte als gelingend und ressourcenschonend zu beschreiben. Die Wissenserweiterung zum Thema Bindung hat dabei nicht nur das Gesamtteam befördert und ein Klima der Bindungssensibilität erzeugt, sondern auch strukturelle Veränderungen angeregt und somit auch die Prozessqualität erhöht. Konkret wird hier die Diskussion des Verhältnisses von flexibler und starrer Tagesstruktur und somit die Orientierung an den kindlichen Bedürfnissen angeregt; zudem wird die Frage aufgeworfen, inwieweit ein offenes Konzept im U3-Bereich sinnvoll ist.

Prozessqualität

Obschon die Bildungsarbeit einen zentralen Stellenwert im pädagogischen Alltag einnimmt, so darf der Erziehungsauftrag keinesfalls vernachlässigt werden. Ein fachlicher Austausch über einen gemeinsamen Erziehungsstil und über gemeinsame Normen und Werte gibt den Kindern Sicherheit und Orientierung und ermöglicht den Fachkräften, auch mit verhaltenskreativen Situationen gemeinsam einen gelingenden Umgang im Alltag zu finden.

Ergänzend zur Bildungsdokumentation sollte die reflektierte, fachlich fundierte und ersthafte Kommunikation mit Kindern etwa über ihre Portfolios als Teil eines erweiterten Bildungsverständnisses Eingang in die pädagogische Arbeit finden.

Literaturverzeichnis

- Ahnert, L. (2014): Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung. 3. Aufl. München, Basel: E. Reinhardt.
- Ainsworth, M. D. (2003): Feinfühligkeit versus Unfeinfühligkeit gegenüber den Mitteilungen des Babys. In: K. E. Grossmann & K. Grossmann, Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag. S. 414-421
- Anders, Y., Roßbach, H. G. (2013): Frühkindliche Forschung in Deutschland. In: Margrit Stamm & Doris Edelman (Hg.): Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 186–196.
- Arnett. (1989). Caregiver Interaction Scale. Frank Porter Graham Child Development Institute.
 Available at: http://fpg.unc.edu/sites/fpg.unc.edu/files/resources/assessments-and-instruments/SmartStart_Tool6_CIS.pdf abgerufen [Zugriff am 19.06.2017]
- Baumert, J. (Hg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Deutsches PISA-Konsortium. Opladen: Leske + Budrich.
- Brisch, K. H. (2014). SAFE. Sichere Ausbildung für Eltern. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fölling-Albers, M. (2013): Erziehungswissenschaft und Frühe Bildung. In: Margrit Stamm & Doris Edelman (Hg.): Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 37–50.
- Fthenakis, W. E. (2003a): Auf den Anfang kommt es an! Perspektiven zur Weiterentwicklung des Systems der Tageseinrichtungen für Kinder in Deutschland. 1. Aufl. Weinheim u.a.: Beltz.
- Fthenakis, W. E. (2003b): Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg i. Br. u.a.: Herder.
- Göppel, R. (2007): Aufwachsen heute. Veränderungen der Kindheit - Probleme des Jugendalters. Stuttgart: Kohlhammer.
- Heinzel, F., Kränzl-Nagl, R., Mierendorff, J. (2012): Sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung – Annäherungen an einen komplexen Forschungsbereich. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 11 (1), S. 9–37.
- Helmert, U. (2003): Individuelle Risikofaktoren, Gesundheitsverhalten und Mortalitätsentwicklung in Deutschland im Zeitraum 1984 bis 1998. Gesundheitswesen, Band 65. S. 542-547.
- Kägi, S., Stenger, U. (Hg.) (2012): Forschung in der Frühpädagogik. Grundlagen-, Professionalisierungs- und Evaluationsforschung. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Koller, H.-C. (Hg.) (2012): Bildung anders denken. Eine Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer
- Obermaier, M. (2013): Zur Wiederentdeckung der Kindheit nach 1945. In: Michael Obermaier und Cornelia Hoffmann (Hg.): Projekt Frühkindliche Erziehung. Ein Lehr- und Lern-buch. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 15–36.
- Obermaier, M. & Müller- Neuendorf, M. (2015): Bildungsqualitäten. Diskurse - Auswirkungen - Perspektiven. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Obermaier, M., Hähner, A., & Seiffert, K. (2016). Forschungsprojekt „Bildung durch Bindung“ In: KOMPAKT 1/2016, S. 37-38.
- Schäfer, G. E. (1995): Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit. Weinheim, München: Juventa.
- Schäfer, G. E. (2003): Bildung beginnt mit der Geburt. Förderung von Bildungsprozessen in den ersten sechs Lebensjahren. Weinheim: Beltz.
- Schäfer, G. E. (2001): "Frühkindliche Bildungsprozesse sind offene Prozesse, die sich der Planung im landläufigen Sinn entziehen". In: Frühe Bildung 14/1, S. 42–49.
- Stamm, M., Edelman, D. (Hg.) (2013): Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bensel, J., Eckhardt, A. G., Haug-Schnaben, G., Kalicki, B., & Keller, H. (2013): *Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK)*. Kiliansroda: verlag das netz.
- Tietze, W., Schuster, K.-M., Grenner, K., & Roßbach, H.-G. (2005): Kindergarten-Skala (KES-R). Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen Scriptor.
- Tietze, W., Viernickel, S. (Hg.) (2007): Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog. 3., aktualisierte und erw. Aufl. Berlin, Düsseldorf, Mannheim, Mannheim: Cornelsen Scriptor.

Forschungsteam

MICHAEL OBERMAIER

Prof. Dr. phil.

Projektleiter an der KathHO NRW, Abt. Köln im Projekt „Bildung durch Bindung“

Studiengangsleiter „Bildung und Erziehung in der Kindesalter“ an der KathHO NRW, Abt. Köln

THORSTEN KÖHLER

Prof. Dr. rer. medic.

Projektleiter an der KathHO NRW, Abt. Köln im Projekt „Bildung durch Bindung“

JOHANN MICHAEL GLEICH

Prof. Dr. rer. soc.

Dekan des Fachbereichs Sozialwissenschaften, Studiengangsleiter „Soziale Arbeit B.A“ und Projektleiter an der KathHO NRW, Abt. Köln im Projekt „Bildung durch Bindung“

VIKTORIA BODDENBERG-FUNKE

Kindheitspädagogin, B.A. und Sozialpädagogin, M.A.

Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der KathHO NRW, Abt. Köln im Projekt „Bildung durch Bindung“

ALEXANDRA HÄHNER

Kindheitspädagogin, B.A.

Wissenschaftliche Hilfskraft an der KathHO NRW, Abt. Köln im Projekt „Bildung durch Bindung“

KIM SEIFFERT

Sozialarbeiterin/-pädagogin, B.A.

Wissenschaftliche Hilfskraft an der KathHO NRW, Abt. Köln im Projekt „Bildung durch Bindung“

LAURA TERESA LEINZ

Studierende Sozialarbeiterin/-pädagogin, B.A.

Studentische Hilfskraft an der KathHO NRW, Abt. Köln im Projekt „Bildung durch Bindung“