Bensel, J., Haug-Schnabel, G. (2012) Sind Erziehung, Bildung und Betreuung gleichwertig - oder zählt nur noch Bildung? Kindergarten heute - Das Leitungsheft 4, 4-9

Sind Erziehung, Bildung und Betreuung gleichwertig –

oder zählt nur noch Bildung?

von Joachim Bensel & Gabriele Haug-Schnabel

Seit PISA und Einführung der Bildungspläne hat der Bildungsauftrag der Frühpädagogik in Theorie und Praxis oberste Priorität. Erziehung und Betreuung sind dagegen deutlich in den Hintergrund gerückt. Sind sie damit weniger wichtig geworden? Ein Plädoyer für die Gleichwertigkeit und den eigenständigen Beitrag jedes der drei Bereiche sowie dafür, dass sie untrennbar zusammengehören.

Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege haben einen Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsauftrag. So steht es seit 1990 in §22, Abs. 2 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG): „Der Förderungsauftrag umfasst Erziehung, Bildung und Betreuung des Kindes und bezieht sich auf die soziale, emotionale, körperliche und geistige Entwicklung des Kindes. Er schließt die Vermittlung orientierender Werte und Regeln ein. Die Förderung soll sich am Alter und Entwicklungsstand, den sprachlichen und sonstigen Fähigkeiten, der Lebenssituation sowie den Interessen und Bedürfnissen des einzelnen Kindes orientieren und seine ethnische Herkunft berücksichtigen."

Ein Blick zurück. Dass dies Ende des 20. Jahrhunderts eine neue Perspektive war, zeigt ein Blick in die Geschichte der Aufgabenfelder außerfamiliärer Betreuung. Am Anfang der öffentlichen Kleinkindbetreuung in Deutschland, Ende des 18. Jahrhunderts, ging es wesentlich darum, die Kinder zu beaufsichtigen und zu versorgen, um sie vom schädlichen „Herumlaufen auf den Gassen" (Berger 2009) abzuhalten. Diese Aufgabe benötigte keine Ausbildung und wurde von „Kindsmägden", „Wärterinnen" oder „Bewahrerinnen" übernommen. Die sogenannten Kinderbewahranstalten entstanden vor allem mit der Intention, dem sozialen Notstand der Unterschichtsfamilien zu begegnen und deren bisher nicht beaufsichtigte Kinder vor Verwahrlosung und Kriminalität zu schützen (Ebd.). Es ging um Betreuung, nicht um Erziehung, und schon gar nicht um Bildung. In den später aufkommenden Kleinkinderschulen, die meist von Diakonissen und Ordensschwestern geleitet wurden, lag das Hauptaugenmerk auf der sittlich-religiösen Unterweisung sowie auf der Vermittlung einfacher Kulturtechniken. Die Nähe zur Schule zeigte sich auch im Tagesablauf, der stundenplanmäßig strukturiert war und genaue Zeitangaben über die verschiedenen Disziplinen wie Gebet und Gesang, Gedächtnisübungen, körperliche Übungen, Handarbeiten etc. vorgab (Ebd.).

Hier ging es bereits um Erziehung sowie um ein – wenn auch schulpädagogisch orientiertes – Bildungsverständnis. Ein echter reformerischer pädagogischer Auftrag, der sich bewusst von der Schule abhob, ging erst Mitte des 19. Jahrhunderts vom Begründer des Kindergartens, Friedrich Fröbel, aus. Er sah das Kind bereits als individuelle Persönlichkeit und wollte in erster Linie dessen körperliche, geistige und seelische Entfaltung fördern. Nicht die Beaufsichtigung, sondern die „Selbsttätigkeit" des Kindes und das kindliche Spiel standen für ihn, neben der Pflege durch den Erwachsenen, im Mittelpunkt. Seitdem hat sich viel verändert in der deutschen Frühpädagogik. Zahlreiche neue pädagogische Konzepte (Pestalozzi, Montessori, Reggio, Freinet, Waldorf, Situationsansatz, offener Kindergarten, infans-Konzept ...) wurden entwickelt, die Deutschland zu einem weltweit einmaligen pluralen System an pädagogischen Ausrichtungen verholfen haben, um Kinder in den ersten Lebensjahren in ihrer Entwicklung zu begleiten und zu fördern.

Bildung an erster Stelle. Während 1990 das KJHG noch die Trias aus Erziehung, Bildung und Betreuung betonte, steht spätestens seit der ersten PISA-Studie im Jahr 2000 das Thema Bildung und damit eine verbesserte Vorbereitung auf die Schule an oberster Stelle der Diskussion um die „richtige" Pädagogik der ersten Jahre. Dies zeigen auch die insgesamt 2.000 Seiten Papier, die die 16 Bundesländer mit ihren Bildungsplänen hervorgebrach haben. In den letzten Jahren erfuhr der Bildungsbegriff in der Frühpädagogik einen nahezu inflationären Gebrauch: Bildungsplan, Bildungsanspruch, Bildungsarbeit, Bildungsauftrag, Bildungsbenachteiligung, Bildungsbereich, Bildungsbeobachtung, Bildungsbericht, Bildungschancen, Bildungsprozesse ... „Bildung" scheint eine fast beliebig mit anderen Nomina kombinierbare Vorsilbe geworden zu sein. Demgegenüber wirken die Begriffe „Erziehung" und vor allem „Betreuung" mittlerweile wie die hässlichen Stiefschwestern der Bildung, die ihre eigenständige Existenzberechtigung zumindest für den Bereich der außerfamiliären Betreuung nahezu verloren zu haben scheinen. Im baden-württembergischen Orientierungsplan kommt z.B. auf eine Nennung des Begriffs „Betreuung" sechsmal der Begriff „Erziehung" und 15-mal der Begriff „Bildung". Während der Begriff „Betreuung" selten in den Bildungsplänen auftaucht, hat „Erziehung" die Rolle der abhängigen und unscheinbaren Begleiterin von „Bildung" eingenommen; der Bildungsbegriff wird dagegen häufig allein verwendet. So beschäftigt sich z.B. der niedersächsische Bildungsplan an einer Stelle kurz mit dem Erziehungsbegriff: „Natürlich bedürfen Kinder auch der Anleitung und des Vorbilds der Erwachsenen, um in eine bereits sozial und kulturell geprägte Umwelt hineinzuwachsen. Für die Anforderungen der Erwachsenen an das Kind kann auch der Begriff der Erziehung eingesetzt werden." Doch bereits im folgenden Satz wird ein Rückzieher gemacht: „Es hat sich aber nicht als sinnvoll erwiesen, Bildung und Erziehung jeweils streng zu trennen, wenn wir das selbstlernende Kind in den Mittelpunkt stellen. Im Übrigen kennen andere Länder diese Unterscheidung auch nicht" (Niedersächsisches Kultusministerium 2005, S. 11).

Unklare Definitionen der drei Begriffe. Deutlich wird hier auch die definitorische Unschärfe der Begriffe „Erziehung", „Bildung" und „Betreuung". Ist Erziehung tatsächlich gleichzusetzen mit den „Anforderungen der Erwachsenen an das Kind"? Der baden-württembergische Orientierungsplan beschreibt demgegenüber Erziehung als „die Unterstützung und Begleitung, Anregung und Herausforderung der Bildungsprozesse, z.B. durch Eltern und pädagogische Fachkräfte. Sie geschieht auf indirekte Weise durch das Beispiel der Erwachsenen und durch die Gestaltung von sozialen Beziehungen, Situationen und Räumen. Auf direkte Weise geschieht sie beispielsweise durch Vormachen und Anhalten zum Üben, durch Wissensermittlung sowie durch Vereinbarung und Kontrolle von Verhaltensregeln" (MKJS 2011). Selbst diese weiter gefasste Definition billigt Erziehung nur die Rolle eines Transmissionsriemens zu, um das Wesentliche – nämlich Bildungsprozesse – zu ermöglichen. Wie stark engt eine solche definitorische Kopplung den Begriff der Erziehung ein? Dies hängt u.a. davon ab, wie umfassend der Begriff der Bildung gesehen wird. Und dieser schließt z.B. im baden-württembergischen Orientierungsplan so ziemlich alles ein, was sich ein Kind an Wissen aneignet: „Bildung meint die lebenslangen und selbsttätigen Prozesse zur Weltaneignung von Geburt an. Bildung ist mehr als angehäuftes Wissen, über das ein Kind verfügen muss. Kin-

In den letzten Jahren erfuhr der Bildungsbegriff einen nahezu inflationären Gebrauch.

der erschaffen sich ihr Wissen über die Welt und sich selbst durch ihre eigenen Handlungen. Kindliche Bildungsprozesse setzen verlässliche Beziehungen und Bindungen zu Erwachsenen voraus. Bildung ist ein Geschehen sozialer Interaktion." (Ebd.) Gleichwohl bleibt zu prüfen, ob erzieherische und Bildungsprozesse immer miteinander einhergehen müssen und daher eine unauflösbare Kopplung von Erziehung an Bildung berechtigt ist. Doch zuvor gehen wir der Frage nach, ob die Begriffe „Erziehung" und „Betreuung" nicht auch deshalb in den Hintergrund gedrängt wurden, weil der Bildungsbegriff im Laufe der Zeit inhaltlich überfrachtet wurde.

Bedeutungswandel und Überfrachtung des Bildungsbegriffs.

Der Bildungsbegriff hat im Laufe der Geschichte einen ständigen Bedeutungswandel erfahren (Textor 1999). Erstmals tauchte der deutsche Bildungsbegriff in der Mystik des 14. Jahrhunderts auf – mit stark religiöser Konnotation. Der klassische Bildungsbegriff im Sinne einer vielseitigen und ganzheitlichen Menschenbildung entstand um 1800, geprägt u.a. von Wilhelm von Humboldt, aber auch von Johann Heinrich Pestalozzi, für den Anschauung und Selbsttätigkeit mit Kopf, Herz und Hand im Vordergrund standen.

Während Bildung im 19. Jahrhundert vor allem mit Geisteswissenschaften, Kunst und Musik in Verbindung gebracht wurde, kamen im 20. Jahrhundert Natur-, Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften hinzu. Bildung – so betonten bereits Fröbel und Montessori – ist nicht nur von außen vermittelt, sondern von Geburt an ein eigenaktiver und selektiver Prozess der Selbstbildung. Diese Erkenntnis wurde in neuerer Zeit von Gerd Schäfer u.a. aufgegriffen und ausbuchstabiert (z.B. Schäfer 2005). Textor (1999) beschreibt Bildung als „einen Prozess des kognitiven, moralischen, sozialen und emotionalen Lernens" und macht damit deutlich, dass auch sozial-emotionale Aspekte Teil des Bildungsbegriffs sind. Führt man sich die vielen Bildungsaspekte und -bereiche vor Augen, die auch in den Bildungsplänen benannt werden, taucht fast zwangsläufig die Frage auf: Brauchen wir eigentlich noch die Begriffe „Erziehung" und vor allem „Betreuung"? Sogar der Begriff des Lernens scheint überflüssig. Ist mit „Bildung" nicht eigentlich schon alles gesagt? Hier scheint eine Warnung vor der semantischen Überfrachtung des Bildungsbegriffs angebracht. Nicht jedes Kind, das exploriert, ist gleich ein Forscher, und nicht jedes Kind, das mit Farben oder Lehm experimentiert und sich dabei primär sinnliche Erfahrungen verschafft, ist automatisch ein Künstler. Nach jahrzehntelanger Ignoranz des Potenzials der frühen Jahre schießen wir mit der Begeisterung über frühkindliche Lernfähigkeit mittlerweile etwas übers Ziel hinaus. Wir müssen nicht alle frühen Erfahrungen, die wichtig für den kindlichen Entwicklungsverlauf sind, mit dem Begriff der Bildung hochstilisieren und emotional aufladen.

Der Begriff der Erziehung hat die Rolle des unscheinbaren Begleiters der Bildung.

Die neuerdings in Kitas zu findenden Einstein-, Beethoven- und Picasso-Gruppen klingen nicht weniger unangemessen als die landläufigen Mäuse-, Zwergen- oder Spatzengruppen. Nicht nur solche hochgeschraubten Etiketten machen deutlich, dass Spiel scheinbar erst einen Wert bekommt, wenn zielführende Ernsthaftigkeit damit verbunden ist und auch kindliches Explorieren zumindest mittelfristig einem nachweisbaren Bildungserfolg zugeordnet werden kann. Die Beispiele verdeutlichen, dass Politik und Fachöffentlichkeit den eigenständigen Wert kindlicher Lernstrategien immer noch nicht anerkennen. Es erscheint sinnvoller, sich z.B. an Koller (2007, S. 50f.) zu orientieren und nur höherstufige Lernprozesse, die eine grundlegende Änderung in der Art der Wissens- und Informationsverarbeitung bewirken, als Bildung zu bezeichnen: „Bildungsprozesse unterscheiden sich diesem Verständnis zufolge von einfachen Lernprozessen dadurch, dass es darin nicht nur (wie bei Lernprozessen) um die Aneignung neuen Wissens oder neuer Informationen geht, sondern um eine grundlegende Veränderung der Art und Weise, wie solche Informationen bzw. solches Wissen verarbeitet werden. Bildungsprozesse im Sinne einer Transformation grundlegender Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses stellen also eine Art höherstufiger

Lernprozesse dar, bei denen auch der Umgang mit Wissen sich in grundlegender Weise ändert."

Erziehung nicht nur als Hilfsmotor. Die Erziehungspsychologie zeigt vielleicht noch deutlicher als die Pädagogik, dass Erziehung nicht nur zu einer besseren oder schlechteren Bildungsaneignung verhilft, sondern generell beeinflusst, wie ein Kind mit den Herausforderungen des Lebens umzugehen lernt. Im 12. Kinder- und Jugendbericht findet sich trotz des Hinweises, dass eine „latente Erziehungsunsicherheit" in der Bevölkerung festzustellen ist und in der heutigen „Multioptionsgesellschaft" und „der damit einhergehenden Unübersichtlichkeit Erziehung eher vermieden und durch eine bloße Hoffnung auf eine sich von alleine entfaltende Form der Selbsterziehung und Selbstregulation ersetzt wird" (BMFSFJ 2005), eine große Zurückhaltung, Erziehung zu einem expliziten Thema der Förderung in der Kinderbetreuung zu machen – weil Erziehung wenig fassbar sei, sich eher in Haltungen, Einstellungen oder im zwischenmenschlichen Umgang ausdrücke und nicht so sehr in überprüfbaren Leistungen, in Fähigkeiten und Fertigkeiten (Ebd.). Stattdessen erhofft man sich über den „Motor" Bildung Erziehung und Betreuung mitzutransportieren (Bensel 2007). Es macht jedoch durchaus Sinn, das Thema Erziehung auch als expliziten Gegenstand der Kinderbetreuung zu sehen und sich darüber Gedanken zu machen, wie man die Kinder der eigenen Einrichtung in punkto Strenge, Kontrolle, Forderungen, Wärme, Autonomie, Verbundenheit usw. erziehen möchte – und nicht nur, wie man sie am besten bildet. Dies gilt besonders angesichts der großen Herausforderung, vor denen die inklusive Pädagogik steht, angesichts der diversen, kulturell begründeten Sozialisationsziele und elterlichen Verhaltensstrategien, um diese zu erreichen (Borke et al. 2011). Entscheidend ist, dass es weniger um intentionale Erziehung geht im Sinne des Erreichens bestimmter Erziehungsziele (Autonomie, Rücksichtnahme etc.) mithilfe bestimmter Erziehungsmittel (Lob, Strafe etc.), sondern vor allem die Persönlichkeit der Erzieherin und ihr Vorbildverhalten mittelbar, aber höchst einflussreich erzieherisch wirken. Dies in den Blickpunkt zu rücken und das eigene Verhalten in dieser Hinsicht immer wieder selbst oder gegenseitig (Stichwort „kollegiale Beobachtung", Pascal & Bertram 2003) zu reflektieren und zu hinterfragen, ist eine große Herausforderung und innerhalb deutscher Kindertageseinrichtungen keineswegs etabliert. So lernen Kinder etwa den Umgang mit Stress oder Herausforderungen vor allem anhand des erwachsenen Vorbilds und bevorzugt in dem Entwicklungsfenster der ersten Lebensjahre. Erwachsene sind „Copingvorbilder", im Guten wie im Schlechten. Die Art und Weise, wie Erzieherinnen in stressvollen Situationen agieren, wie sie Konflikte lösen, Gefühle zeigen sowie Krisen und Herausforderungen bewältigen, bietet den Kindern ein entsprechendes Modell für die Situationen, in denen sie selbst vor einer Anforderung stehen. Wenn sie ein breites Repertoire kennengelernt und Probleme als bewältigbar und nicht überwältigend erlebt haben, steigen ihre Chancen, eine geeignete Coping-Strategie zur Verfügung zu haben und einsetzen zu können. Dies ist ein wichtiger Resilienzfaktor (Bensel 2007).

Ein Loblied auf die Betreuung. Der Begriff „Betreuung" wird meist als Überbegriff für logistische Aspekte verwendet oder um eine Dienstleistung darzustellen, z.B. im Sinne einer ausreichenden Anzahl an Betreuungsplätzen. Er findet sich vergleichsweise selten in der pädagogischen Literatur (Textor 1999). Interessanterweise gibt es im deutschsprachigen Europa hier Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern. Während in Österreich Fachkräfte im Elementarbereich als „Kinderbetreuerinnen" bezeichnet werden und in der Schweiz als „Kindererzieherinnen", wird im bildungsambitionierten Deutschland zunehmend häufiger von „pädagogischen Fachkräften" oder „Früh- bzw. Kindheitspädagoginnen" gesprochen. Inhaltlich beschreibt der Begriff „Betreuung" neben physischer Versorgung, Ernährung und Pflege von Kindern auch Zuwendung, Sorge und den Aufbau von Bindung (12. Kinder- und Jugendbericht, BMFSFJ 2005). Auch die Erfüllung des Schutzauftrags zur Sicherung des Kindeswohls nach § 8a des SGB VIII fällt eindeutig in den Bereich der Betreuung (Bensel et al. 2011). Gerade die Ausgestaltung der persönlichen Beziehung macht Betreuung zu einem bedeutenden Baustein kindlicher Entwicklungsbegleitung. Insbesondere für Kinder in den ersten drei Lebensjahren ist belegt, dass die Responsivität der Betreuungspersonen der Hauptwirkfaktor in allen pädagogischen Interventionen ist, und dies nicht nur in frühen Bildungsprozessen, sondern in

entscheidender Weise auch in der Pflege (Stichwort „beziehungsvolle Pflege") sowie bei der Regulation der kindlichen Emotionen (Gutknecht 2012). Die persönliche Beziehung zwischen (Bezugs-)Erzieherin und Kind ist die entscheidende Komponente sowohl für kindliches Wohlbefinden und die Bewältigung der vorübergehenden Trennung von den Eltern als auch für die Bereitschaft, erzieherische Förderimpulse anzunehmen (Haug-Schnabel 2011). Über den engen Zusammenhang von Emotion und Kognition berichtet die Neurowissenschaft seit zwei Jahrzehnten. Beziehungsqualität entscheidet über die Kooperations- und Mitmachbereitschaft des Kindes und damit über die Wirkkraft des erwachsenen Vorbilds. Auch Sprache lernt ein Kind primär, um sich mit demjenigen verständigen zu können, mit dem es ein emotionales Band verbindet, an dessen Aussagen es ein emotionales Interesse hat und von dem es begeistert ist. Betreuung ist somit letztlich der Grundbaustein der Trias Erziehung, Bildung und Betreuung und kein überflüssig gewordenes Rudiment aus pädagogischer Vorzeit. Dass eine gute Betreuungssituation keineswegs eine vernachlässigbare Selbstverständlichkeit geworden ist, verdeutlicht die zweite IFP-Krippenstudie, bei der sich in 104 Münchner Krippengruppen zeigte, dass bereits auf der basalen Pflege- und Betreuungsebene wie in Essens- und Wickelsituationen in den meisten Gruppen nur eine unzureichende Qualität erreicht wurde (Wertfein et al. 2012, S. 50).

Dreierlei und doch eins. Auch wenn die bisherige Darstellung Wert auf die Unterschiede und den je eigenständigen Beitrag von Erziehung, Bildung und Betreuung gelegt hat, sind sie keineswegs voneinander losgelöste Begriffe. Gerade die Verwobenheit der drei Bereiche wird im OECD-Bericht „Die Politik der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland" als Stärke des deutschen Bildungssystems hervorgehoben (Vollmer 2012, S. 111). Im Kita-Alltag, in den täglichen Interaktionen zwischen Erzieherin und Kind kommen oft alle drei Aspekte gleichzeitig zum Ausdruck. Ein einfacher Waldspaziergang beispielsweise beinhaltet

- Betreuungsaspekte, wenn die Erzieherin ihrer Aufsichtspflicht nachkommt;
- erzieherische Aspekte, wenn dabei Autonomie und Selbstwirksamkeit beim Kind unterstützt werden, wenn Freiheit in Grenzen gewährt wird (Schneewind & Böhmert 2010);
- Bildungsaspekte, wenn Kinder neue Erkenntnisse über ihre motorischen Fertigkeiten erwerben oder zusammen mit den anderen Kindern oder den Erzieherinnen neues Wissen über Naturphänomene konstruieren und
- eine vertiefte Auseinandersetzung, wenn beim wahrnehmenden Beobachten analysiert wird, was die beobachtende Person auf die Situation aufmerksam gemacht hat und wie diese Szene auf sie wirkte.

Um einen Vergleich anzuführen: Auch bei der Betrachtung der menschlichen Entwicklung gab es immer wieder Bestrebungen in der Forschungsgeschichte, Wesen und Verhalten des Menschen ausschließlich biologisch, psychologisch oder soziologisch zu erklären. Keine Disziplin hat sich hier durchsetzen können, denn auch hier begegnet man einer unauflöslichen Trias, die inzwischen in dem Begriff der bio-psycho-sozialen Einheit Mensch Widerhall gefunden hat (Wessel 1988). So ähnlich sieht es mit dem erzieherisch-bildend-betreuenden Auftrag der Frühpädagogik aus. Dennoch beinhalten Erziehung, Bildung und Betreuung immer noch je eigene Bedeutungsaspekte und darum lohnt es sich, immer wieder alle drei zu benennen, um die Frage „Wie können wir Kinder in ihrem Aufwachsen und ihrer Entwicklung bestmöglich begleiten?" differenziert betrachten und analysieren zu können (Haug-Schnabel & Bensel 2012). Ein Perspektivenwechsel, der diese Trias betrifft, wäre allerdings angebracht. Es ist nicht, auch wenn das oft so formuliert wird, die primäre Aufgabe des Kindes, Erziehungsziele zu erreichen, Bildungsetappen zu meistern und Pflegebedürftigkeit möglichst rasch hinter sich zu lassen, sodass es davon in seinem Entwicklungsverlauf profitiert. Höchst differenzierte Forderungen nach professioneller Responsivität sind stattdessen an die Erwachsenen zu stellen, um Erziehung, Bildung und Betreuung so zu gestalten, dass jedes Kind sich wohl und sicher fühlt und voll Freude seine Weiterentwicklung und zunehmende Selbstwirksamkeit spürt.

In vielen Situationen des Kita-Alltags kommen alle drei Aspekte gleichzeitig zum Ausdruck.

Literatur

Bensel, J. *(2007): Erziehungspsychologische Grundlagen. In: Krenz, A. (Hrsg.): Psychologie für Erzieherinnen und Erzieher. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 106–208.*

Bensel, J.; Haug-Schnabel, G.; Prill, T.; Fritz, B. *(2011): Die KiWo-Skala – eine neue Einschätzhilfe zur Kindeswohlgefährdung für Kitas im Praxistext. Teil 1 und Teil 2. KiTa aktuell Baden-Württemberg 20 (11), S. 253–255; 20 (12), S. 287–289.*

Berger, M. *(2009): Von der „geistigen Mütterlichkeit" zur Professionalität. Eine historische Analyse des heutigen Erzieherinnenberufs. TPS 7, S. 37–41.*

Borke, J.; Döge, P.; Kärtner, J. *(2011): Kulturelle Vielfalt bei Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte. WiFF-Expertisen 16. München: Deutsches Jugendinstitut.*

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) *(2005): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht: Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule – Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Bundestagsdrucksache 15/6014. Berlin.*

Gutknecht, D. *(2012): Bildung in der Kinderkrippe. Wege zur professionellen Responsivität. Stuttgart: Kohlhammer.*

Haug-Schnabel, G.; Bensel, J. *(2012, 8. überarb. Aufl.): Kinder unter 3 – Bildung, Erziehung und Betreuung von Kleinstkindern. kindergarten heute – wissen kompakt/spezial. Freiburg: Herder.*

Haug-Schnabel, G. *(2011): Achtsamkeit von Anfang an. Facetten notwendiger Achtsamkeit im pädagogischen Alltag mit Kindern bis drei Jahre. Durchblick, Evangelischer KITA-Verband Bayern 12, S. 13–15.*

Koller, H.-C. *(2007): Bildung als Entstehung neuen Wissens? Zur Genese des Neuen in transformatorischen Bildungsprozessen. In: Müller, H.-R.; Stravoravdis, W. (Hrsg.): Bildung im Horizont der Wissensgesellschaft. Wiesbaden: VS.*

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (MKJS) (Hrsg.) *(2011): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen. Fassung vom 15. März 2011. www.kultusportal-bw.de/servlet/PB/show/1285728/KM_KIGA_Orientierungsplan_2011.pdf*

Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) *(2005): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder. Hannover.*

Pascal, C.; Bertram, T. *(2003): Erfassung des Erzieherverhaltens in pädagogischen Situationen – eine Skala für die kollegiale Beobachtung. KiTa spezial (1), S. 4–8.*

Schäfer, G. (Hrsg.) *(2005): Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen. Berlin: Cornelsen Scriptor.*

Schneewind, K. A.; Böhmert, B. *(2010): Kinder im Vorschulalter kompetent erziehen. Der interaktive Elterncoach „Freiheit in Grenzen". Bern: Hans Huber.*

Textor, M. R. *(1999): Bildung, Erziehung, Betreuung. Unsere Jugend 51 (12), S. 527–533.*

Vollmer, K. *(2012): Fachwörterbuch für Erzieherinnen und pädagogische Fachkräfte. Freiburg: Herder.*

Wertfein, M.; Müller, K.; Kofler, A. *(2012): Kleine Kinder – großer Anspruch! Zweite IFP-Krippenstudie zur Qualitätssicherung in Tageseinrichtungen für Kinder unter drei Jahren. IFP-Projektbericht 18/2012. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik.*

Wessel, K.-F. *(1988): Forschungsprojekt „Der Mensch als biopsychosoziale Einheit". DZPhil 36, S. 97–106.*

Anmerkung

[1] Sozialgesetzbuch (SGB) – Achtes Buch (VIII) – Kinder- und Jugendhilfe (Artikel 1 des Gesetzes vom 26. Juni 1990, BGBl. I S. 1163), zuletzt geändert durch Artikel 105 des Gesetzes vom 17. Dezember 2008 (BGBl. I S. 2586).

Priv. Doz. Dr. Gabriele Haug-Schnabel, Verhaltensbiologin und Ethnologin, lehrt an der Universität Freiburg. Sie ist Initiatorin und Leiterin der Forschungsgruppe Verhaltensbiologie des Menschen (FVM).

Dr. Joachim Bensel, Verhaltensbiologe und Mitinhaber der FVM, leitet die „Freiburger Säuglingsstudie" sowie verschiedene Forschungsprojekte.