

Stellungnahme des Deutschen Jugendinstituts

**zur fünften öffentlichen Anhörung durch die
Enquetekommission „Kein Kind zurücklassen –
Rahmenbedingungen, Chancen und Zukunft schulischer
Bildung in Hessen“ des Hessischen Landtags**

6. März 2015

Wissenschaftliche Texte

Wissenschaftliche
Texte

Stellungnahme des Deutschen Jugendinstituts

zur fünften öffentlichen Anhörung durch die Enquetekommission „Kein Kind zurücklassen – Rahmenbedingungen, Chancen und Zukunft schulischer Bildung in Hessen“ des Hessischen Landtags

6. März 2015

Der Hessische Landtag hat auf Antrag der Fraktion der SPD die Enquete-kommission „Kein Kind zurücklassen – Rahmenbedingungen, Chancen und Zukunft schulischer Bildung in Hessen“ eingesetzt (Landtagsdrucksache 19/191), die sich am 5. Mai 2014 konstituiert und das DJI zu ihrer fünften öffentlichen Anhörung am 6. März 2015 geladen hat. Gegenstand dieser fünften Sitzung der Kommission ist Ziffer 4, Absatz 2 der Drucksache:

„Die Aktivitäten und Konzepte der an Bildung und Erziehung beteiligten Personen und Institutionen im frühkindlichen Bildungs- und Erziehungsbereich auf die Möglichkeiten einer stärkeren Verknüpfung und Vernetzung analysieren, um hieraus Ansätze zur Erhöhung der Wirksamkeit ableiten zu können. Bei dieser Erhebung sind auch solche Aktivitäten und Konzepte einzubeziehen, die auf die besondere Unterstützung von Kindern mit schwierigen Umfeld- und Lernbedingungen ausgerichtet sind. Ein besonderes Augenmerk muss diesbezüglich auf die frühkindliche Sprachförderung gerichtet werden.“

Die Stellungnahme erfolgt anhand eines vorgelegten Katalogs von 23 Fragen zu den Themenblöcken „Institutionelles/aktuelles Angebot“ (Fragen 1 bis 13), „Qualifikation der betreuenden und erziehenden Personen“ (Fragen 14 bis 18), „Fördermaßnahmen“ (Fragen 19 und 20) sowie „Anforderungen/neue Herausforderungen“ (Fragen 21 bis 23).¹ Die Fragen 6 und 7 werden zusammenfassend beantwortet; zu Frage 22 liegen keine Erkenntnisse vor.

Institutionelles / Aktuelles Angebot

1. Welche Erkenntnisse der Hirnforschung sind für die frühkindliche Erziehung und Bildung hilfreich?

Die neurobiologische Säuglingsforschung hat aufgezeigt, dass die Hirnentwicklung und -reifung ein in hohem Maße aktiver Prozess ist. Kinder sind von ihrer Geburt an auf Kommunikation und Lernen ausgerichtet. Nervenverbindungen werden im Überschuss angelegt und in der Folge dadurch ausdifferenziert, dass jene synaptische Verschaltungen bestehen bleiben und verstärkt werden, die auch tatsächlich genutzt werden. Für die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung bedeutet dies, dass gerade Kinder in den ersten Lebensjahren enorm profitieren von dialogischen Kommunikations- und Interaktionsgelegenheiten in exklusiven Beziehungen. Kleinkinder brauchen sehr viel Ansprache, feinfühlig Dialoge und kontinuierliche, verlässliche Beziehungen zu ihren Bezugspersonen. Die Hirnforschung liefert jedoch keinerlei Hinweise dafür, dass Kinder in bestimmten Zeitfenstern ihrer Entwicklung bestimmte Inhalte verarbeiten müssten, um effektiv und nachhaltig zu lernen (Becker 2010).

1 An der Erstellung dieser Stellungnahme haben hauptsächlich mitgewirkt: Prof. Dr. Bernhard Kalicki und Birgit Riedel.

2. Wie ist der Einfluss der primären, sekundären und tertiären Sozialisationsinstanzen in der Lebensphase Kind zu beurteilen und welche Erkenntnisse ergeben sich diesbezüglich für den frühkindlichen Bildungs- und Erziehungsbereich?

Vorliegende nationale wie internationale Betreuungsstudien belegen eindeutig, dass die Familie als primäre Sozialisationsinstanz einen wesentlich stärkeren Einfluss auf die kindliche Entwicklung ausübt als familienergänzende, außerfamiliäre Betreuungssettings. Diese starke Wirkung der Herkunftsfamilie auf den Entwicklungs- und Bildungserfolg bleibt – insbesondere im deutschen Bildungssystem – bis zum Ende der Schulpflicht erhalten, wie die PISA-Studien belegen konnten. Bildungserfolg wird demnach sozial vererbt; die Wirkmechanismen sind jedoch vielfältig. Neben der genetischen Vererbung von Intelligenz spielt das Anregungsniveau in der Familie, spielen aber auch die elterlichen Bildungsaspirationen sowie entsprechende Selektions- und Segregationstendenzen eine Rolle bei der sozialen Vererbung von Bildungschancen. An der Betreuungsform der Kindertagespflege lässt sich dies exemplarisch aufzeigen: Die Kindertagespflege, wenngleich ein wertvolles Betreuungsarrangement, wird kaum von bildungsfernen Familien, Familien in Armutslagen oder Familien mit einem Migrationshintergrund genutzt (Tietze et al. 2013). Auf der anderen Seite ist auch die positive Wirkung der Teilnahme am System früher Bildung belegt: Kinder profitieren von der Erfahrungswelt Kita, sowohl in ihrer kognitiv-sprachlichen Entwicklung als auch in der sozial-emotionaler Kompetenzen. Die Implikationen für die Konzeption und Gestaltung frühpädagogischer Angebote betreffen einerseits den sozial-integrativen Auftrag des Betreuungssystems, zum anderen die Kooperation von außerfamiliärer Betreuung und Familie.

Betreuungsangebote sollten im Rahmen einer umfassenderen Familien- und Sozialpolitik so geplant werden, dass herkunftsbedingten Benachteiligungen entgegengewirkt wird. Ein wichtiges Instrument hierbei war die Einführung eines Rechtsanspruchs auf eine Betreuungsmöglichkeit für ein- und zweijährige Kinder zum August 2013. Ein zweites Instrument ist die Freistellung der Eltern von Kita-Gebühren – jedenfalls für einkommensschwache Familien. Jenseits der faktischen Kosten der Kindertagesbetreuung sind jedoch die Opportunitätskosten für die einzelne Familie entscheidend; Fehlanreize wie das Betreuungsgeld fördern die soziale Segregation sowie die soziale Vererbung von Bildungschancen.

Da die Familie diesen starken Einfluss auf die kindliche Entwicklung und Bildung ausübt, kommt der Zusammenarbeit von außerfamiliärer Betreuung und Familie eine besondere Bedeutung zu (Kalicki 2010). Ziel dieser Zusammenarbeit ist es auch, die elterliche Erziehungskompetenz zu stärken. Weiter gehende Bestrebungen zielen darauf ab, die spezifischen Bedarfe etwa von Familien in Armutslagen zu ermitteln und in der Einrichtungskonzeption und in der pädagogischen Arbeit zu berücksichtigen (Hock et al. 2014).

3. Welche Rolle spielt die Bindungs- und Beziehungsqualität in und außerhalb der Familie im Hinblick auf den Erziehungs- und Bildungsverlauf eines Kindes, und was folgt daraus für die Anforderungen an Kinderbetreuung, Schule und elterliche Zuwendung?

Die Beziehung von Kindern zu ihren Bezugspersonen ist von grundlegender Bedeutung für ein gedeihliches Aufwachsen, aber auch für den erfolgreichen Bildungsverlauf. So zeigt die Qualität der Erzieherin-Kind-Bindungsbeziehung im Kindergarten Effekte auf die spätere Schulleistung in der Grundschule; negative Schüler-Lehrer-Beziehungen in der Grundschule mindern die kindliche Lernfreude und Leistungsbereitschaft (Ahnert & Harwardt 2008; Harwardt-Heinecke & Ahnert 2013). Mit Blick auf die unterschiedlichen pädagogischen Kontexte – Familie, Tagesbetreuung, Schule – lässt sich aus diesen Erkenntnissen schlussfolgern, dass bindungsrelevante Kompetenzen, insbesondere Feinfühligkeit in der Emotionsregulation und in der Lernunterstützung, vermittelt bzw. aufgebaut werden sollten. Die Chancen zur Gestaltung intensiver Bindungsbeziehungen hängen auch von Strukturmerkmalen in pädagogischen Settings ab, insbesondere von der Verfügbarkeit der erwachsenen Bezugsperson. Aus diesem Grund kommt dem Strukturmerkmal der Fachkraft-Kind-Relation in frühpädagogischen Settings eine besondere Bedeutung zu. Die förderliche Wirkung günstiger Betreuungsschlüssel wurde in nationalen wie internationalen Studien belegt; hieraus wurden Empfehlungen für pädagogisch verantwortbare Fachkraft-Kind-Schlüssel abgeleitet (Viernickel & Fuchs-Rechlin 2014). So wird in den Bund-Länder-Gesprächen der AG „Frühe Bildung weiterentwickeln und finanziell sichern“ (Arbeitstitel: AG Frühe Bildung) derzeit eine Fachkraft-Kind-Relation von 1:2 für Kinder im ersten Lebensjahr und von 1:4 für Kinder im Alter von 13-36 Monaten diskutiert.

4. Welche Erkenntnisse gibt es über die künftige Entwicklung des Bedarfs an U3- und an Ganztagsangeboten sowie an Angeboten mit flexiblen Öffnungszeiten und welche Auswirkungen haben solche Angebote auf die pädagogische Arbeit in Kindertagesstätten?

Im Zuge der Einführung des Rechtsanspruchs auf eine Betreuungsmöglichkeit für ein- und zweijährige Kinder wurden die elterlichen Betreuungsbedarfe fortlaufend ermittelt, um die Ausbauplanungen auf verlässliche Schätzungen fußen zu können. Für das Jahr 2012 verzeichnete der vierte Zwischenbericht dieses Ausbaumonitorings noch eine Kluft von bundesweit ca. 12 Prozent ungedecktem Betreuungsbedarf im Altersbereich U3 (BMFSFJ 2013), aktuelle Schätzungen für 2014 sehen einen ungedeckten U3-Bedarf von ca. neun Prozent. Die Implikationen für den Fachkräftebedarf wurden in einer aktuellen Expertise herausgearbeitet (Schilling 2014). Speziell für Hessen beträgt die Betreuungsquote U3 28,8 Prozent bei einem ermittelten

Bedarf von 39,4 Prozent (Quelle: Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik).

Hinsichtlich des gebuchten bzw. gewünschten Betreuungsumfangs zeigt sich eine gewisse Diskrepanz: Träger und Eltern vereinbaren zu 52 Prozent U3-Betreuungsverhältnisse von 35 Stunden und mehr pro Woche (Ganztagsplätze), obwohl Eltern dies nur zu 41 Prozent präferieren. Diese Fehlallokationen sind vermutlich auf Finanzierungsinteressen bzw. -bedarfe der Träger zurückzuführen.

5. Welche Möglichkeiten der Kooperation gibt es im Bereich der frühkindlichen Bildung und welche Schritte müssen hinsichtlich der Verstärkung und Effizienzsteigerung getroffen werden?

Die Vernetzung der Kindertagesbetreuung mit weiteren Fachdiensten und im Sozialraum dient der Berücksichtigung familiärer Lebenslagen und der Herstellung von Zugang zu früher Bildung für alle Kinder. Im Rahmen von Modellprojekten und Initiativen wie „Lernen vor Ort“ oder „Anschwung für frühe Chancen“ wurden entsprechende Handlungskonzepte entwickelt und erprobt. Eine nachhaltige Form der sozialräumlichen Vernetzung bildet die Einrichtungsform des Eltern-Kind- oder Familienzentrums (Diller et al. 2008).

6. Welche Konzepte der Zusammenarbeit der vorschulischen und schulischen Institutionen gibt es und wie sind diese hinsichtlich ihrer Wirkung sowie Zielsetzungen zu bewerten?

7. Wie kann die Zusammenarbeit von Kindergarten und Schule konkret verbessert werden? Wie können Eltern unterstützend einbezogen werden?

Für die Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule liegen elaborierte Konzepte (Griebel & Niesel 2004) und Erfahrungen aus Modellprojekten (Ramseger & Hoffsommer 2008) vor. Die Kooperation von Kindergarten und Grundschule zur Gestaltung dieses Übergangs gehört mittlerweile zu den Standards einer qualitativ hochwertigen Frühpädagogik.

8. Gibt es Erkenntnisse über die Wirkungsweise und Erfolge von Projekten, Programmen und Maßnahmen der frühkindlichen Sprachförderung? Welchen Veränderungsbedarf gibt es gegebenenfalls?

Die vorliegenden Konzepte der vorschulischen Sprachförderung bzw. sprachlichen Bildung wurden grundlegend in der Expertise „Bildung durch Sprache und Schrift (BISS)“ aufbereitet (Schneider et al. 2012).

Leitlinien für die sprachliche Bildung im Elementarbereich wurden in diesem Gutachten formuliert. Insbesondere wird eine alltagsintegrierte sprachliche Bildung präferiert, die an den Interessen, Fähigkeiten und Handlungen der Kinder ansetzt.

9. Wie beurteilen Sie den derzeitigen Stand der Erfüllung der Erziehungs- und Bildungsfunktion von Kindertagesstätten und Kindertagespflege und welche Rolle spielen dabei Qualitätsentwicklungskonzepte wie der Hessische Bildungs- und Erziehungsplan?

Bundesweite Erhebungen der Qualität in Settings der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (Tietze et al. 2013), Beobachtungsstudien zur pädagogischen Praxis (König 2009) sowie Befragungen der Fachkräfte im Praxisfeld (Schreyer et al. 2014; Viernickel et al. 2013) zeigen deutliche Entwicklungs- und Verbesserungsbedarfe. Nach einer Phase der Identifikation und Analyse von Handlungsbedarfen steht nun die Vereinbarung und Implementierung konkreter Maßnahmen zur Verbesserung der Strukturqualität an. Andere Reformbemühungen betreffen die Qualifizierungssysteme (Aus- und Weiterbildung) für frühpädagogische Fachkräfte; hier hat sich die „Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)“ als Plattform für Fachdiskurse und Innovationsimpulse etabliert.

Allen diesen Reformbemühungen liegt ein Verständnis früher Bildung zugrunde, wie es im „Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ (JFMK-/KMK-Beschluss von 2004) sowie in den Bildungsplänen der Länder festgelegt ist.

10. Wie kann dafür gesorgt werden, dass hohe Bildungsqualität für jedes Kind und in jeder Einrichtung gewährleistet wird? In welcher Weise muss dafür ggf. der hessische Bildungs- und Erziehungsplan überarbeitet und weiterentwickelt werden?

Die Fortschreibung der Bildungspläne ist in jedem Fall notwendig, um sowohl gesellschaftlichen Entwicklungen und hieraus resultierenden Herausforderungen Rechnung zu tragen, aber auch um die Anschlussfähigkeit an die frühpädagogische Fachdebatte zu sichern. Beispielsweise ist die Forderung einer inklusiven Pädagogik insgesamt noch nicht überzeugend berücksichtigt. Notwendig ist vor allem eine bessere Ausstattung des deutschen Systems der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung, insbesondere eine Verbesserung der Vergütung der Fachkräfte, eine bundesweite Angleichung der Betreuungsschlüssel auf hohem Niveau, die Sicherung von Zeiten für die mittelbare pädagogische Arbeit und für die Einrichtungsleitung. Demgegenüber scheint die Revision des Hessischen Bildungsplans nachrangig, jedoch keineswegs verzichtbar.

11. Welche besonderen Voraussetzungen sollten bei Einrichtungen in benachteiligten Stadtteilen/Wohnquartieren erfüllt sein, um den besonderen Anforderungen gerecht zu werden?

Gemäß dem Prinzip „Ungleiches ungleich behandeln“ ist die gezielte Stärkung der personellen und institutionellen Ressourcen für jene Einrichtungen sinnvoll, die in benachteiligten Sozialräumen arbeiten. Dies kann über Modelle der Subjektförderung (im Gegensatz zur Objektförderung) erfolgen, oder über eigene finanzielle Fördermaßnahmen (wie etwa im aktualisierten „Kinderbildungsgesetz“ von NRW).

12. Wie beurteilen Sie den gegenwärtigen Stand der Inklusion in Kindertagesstätten?

Während die gemeinsame Bildung von Kindern bzw. Jugendlichen mit und ohne Behinderung mit jeder Bildungsstufe deutlich abnimmt, liegt für den Bereich der Kindertagesbetreuung und frühen Bildung die Inklusionsquote erfreulich hoch: Zwei Drittel der Kinder mit Behinderungen werden gemeinsam mit Kindern ohne diagnostizierte Behinderung betreut (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014). Gleichwohl ist der Anspruch einer inklusiven Bildung auch für diese Bildungsstufe noch nicht eingelöst.

13. Welches sind Ihrer Auffassung nach die zentralen Ansatzpunkte zur Verbesserung der Qualität in der frühkindlichen Bildung (also etwa: Gruppengröße bzw. Fachkraft-Kind-Relation, Stärkung der Leitungsfunktion u.Ä.)?

(s.o.)

Qualifikation der betreuenden und erziehenden Personen

14. Welche berufliche Qualifikation weisen die betreuenden Personen in hessischen Kitas auf? Wie stellt sich die Qualifikation der Fachkräfte in Deutschland im internationalen Vergleich dar? Gibt es Defizite hinsichtlich der Ausbildung des Personals? Wenn ja: Welche Qualifikationsanforderungen lassen sich begründet fordern? Welche Gründe stehen einer verbesserten Ausbildung des Personals entgegen? Welche Maßnahmen könnten erwogen werden, um den „Länderübergreifenden Ausbildungsplan Erzieherin“ in den Fachschulen umzusetzen?

Das Qualifikationsgefüge des Personals im System der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung in Deutschland wurde im Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2014 beschrieben; die Differenzierung nach den ein-

zelen Bundesländern ist innerhalb der „Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)“, sie steht jedoch noch aus. Auch die landesspezifischen Daten im Ländermonitor sind nicht aktuell. Informativ sind die landesspezifischen Prognosen des Fachkräftebedarfs für den Zeitraum von 2014 bis 2025 im Rahmen des Fachkräftebarometers, die eine Bedarfsdeckung prognostizieren (Schilling 2014). Positiv zu bewerten ist auch der Verzicht auf Assistenzberufe (Kinderpfleger/-innen, Sozialassistent/-innen) in hessischen Einrichtungen.

15. Welche Rolle sollten Fachkräfte mit Hochschulabschluss spielen? Wie ist der derzeitige Stand der universitären Studiengänge im Bereich der frühkindlichen Bildung/ Elementarpädagogik zu beurteilen?

Der Forderung des Aktionsrat Bildung nach einer akademischen Qualifikation für alle Leitungen von Kindertageseinrichtungen (Blossfeld et al. 2012) ist zuzustimmen, jedenfalls für Einrichtungen ab einer bestimmten Größe. Der tatsächliche Akademisierungsgrad des pädagogischen Personals einschließlich der Leitungen liegt mit 6 Prozent (Stichtag: 01.03.2014) erschreckend niedrig (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2014, S. 33). Universitäre Studiengänge spielen in der Qualifizierungslandschaft eine untergeordnete Rolle. Die weitaus meisten kindheitspädagogischen Studiengänge zielen auf das Bachelor-Niveau und sind an Fachhochschulen angesiedelt.

16. Welche Ansätze gibt es, um die Zusammenarbeit und den Informationsaustausch der pädagogischen Fachkräfte zu intensivieren, so dass alle Beteiligten einen Einblick in die jeweils andere Institution und deren Arbeitsweise sowie Konzepte erhalten können?

Ein systematischer fachlicher Austausch zwischen Kindertageseinrichtungen wird in der Fachdebatte im Kontext von Konsultationseinrichtungen diskutiert. Stärker thematisiert und gefordert wird die Stärkung der Fachberatung sowie die systematische Verschränkung von Kindertagespflege und institutioneller Betreuung und Bildung.

17. Wie ist die Qualifikation von Tagespflegepersonen zu beurteilen und welche Notwendigkeiten und Möglichkeiten der Verbesserung sehen Sie?

Insgesamt ist die Entwicklung des Qualifikationsniveaus der Tagespflegepersonen positiv und erfreulich (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2014, Kap. 5.3). Fragen der anschlussfähigen Bildungs- und Qualifizierungswege wurden bisher vorrangig mit Blick auf fachschulisch bzw. berufsfachschulisch gebildetes Personal diskutiert (Berth et al. 2013), eine Berücksichti-

gung der Kindertagespflege steht noch aus, scheint jedoch dringend geboten. Auch die Ausweitung der Qualifikationsmaßnahmen für Tagespflegepersonen ist aus fachlicher Sicht erforderlich (Heitkötter 2014).

18. Wie können Eltern auf ihre Aufgaben in Erziehung und Bildung ihrer Kinder, auch im Zusammenwirken mit Kinderbetreuung und Schule, besser vorbereitet und/oder im Bedarfsfall darin unterstützt werden?

Die Stärkung der Zusammenarbeit mit Familien zählt zu den fachlichen Standards der Frühpädagogik. Gezielte Maßnahmen zur Erreichung und Förderung von Familien in belasteten, prekären oder riskanten Lebenslagen wurden im Rahmen des bundesweiten Programms der „Frühen Hilfen“ entwickelt und implementiert (Riedel & Sann 2014).

Fördermaßnahmen

19. Familienhebammen: Welche Erkenntnisse haben entsprechende Projekte erbracht? Wie kann das Angebot an frühen Hilfen besser mit der Arbeit in den Kindertagesstätten verknüpft werden?

Zu den strukturellen und fachlichen Herausforderungen der Frühen Hilfen zählen die nachhaltige Verankerung von Kooperationsbeziehungen zu den Kindertageseinrichtungen, die fallübergreifende Vernetzung sowie der Ausbau diagnostischer Kompetenzen bei frühpädagogischen Fachkräften, um familiäre Belastungsindikatoren rechtzeitig erkennen und richtig einschätzen zu können (vgl. Riedel & Sann 2014).

20. Wäre die Weiterqualifizierung von Hebammen zu Familienhebammen u.a. durch entwicklungspsychologische und bildungspsychologische Kurse geeignet, die Betreuung von Kleinstkindern in risikoreichen Umgebungen zu verbessern?

Anforderungen / neue Herausforderungen

21. Wie gehen Erzieherinnen mit den neuen Herausforderungen um, die sich aus der Transformation ihres Arbeitsfeldes ergeben?

Wie die Schlüssel-Studie zeigt, reagieren die pädagogischen Fachkräfte durchaus unterschiedlich auf fachliche Anforderungen (Viernickel et al. 2013). Die notwendige Motivation und Unterstützung erhalten die Fach-

kräfte erst durch strukturelle Verbesserungen ihrer Arbeitsbedingungen, dann aber auch durch Maßnahmen der Team- und Praxisentwicklung.

22. Wie reagieren sie auf die Erwartungen, die im Hess. Erziehungsplan 0-10 formuliert sind?

23. Welche Anforderungsprofile an die pädagogische Professionalität der Erzieherinnen lassen sich erkennen?

Diese Anforderungsprofile wurden für ausgewählte Themen- und Bildungsbereiche in Form von Kompetenzprofilen spezifiziert. Die Weiterbildungsinitiative hat inzwischen zehn solcher Kompetenzprofile vorgelegt (einführend: Leu & Kalicki 2014).

- Ahnert, L. & Harwardt, E. (2008). Die Beziehungserfahrungen der Vorschulzeit und ihre Bedeutung für den Schuleintritt. *Empirische Pädagogik*, 22, 145-159.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014). Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2014). Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2014. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Becker, N. (2010). Hirnentwicklung und Lernen in der frühen Kindheit – Möglichkeiten und Gren-zen neurowissenschaftlicher Forschung. In (S. 26-38). H.R. Leu & A. v. Behr (Hrsg.), *Forschung und Praxis der Frühpädagogik*. München: Reinhardt.
- Berth, F., Diller, A., Nürnberg, C. & Rauschenbach, T. (Hrsg.) (2013). Gleich und doch nicht gleich. Der Deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen für frühpädagogische Ausbildungen. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Blossfeld, H.-P. et al. (2012). Professionalisierung in der Frühpädagogik. Qualifikationsniveau und -bedingungen des Personals in Kindertagesstätten. Münster: Waxmann.
- BMFSFJ (Hrsg.) (2013). Vierter Zwischenbericht zur Evaluation des Kinderförderungsgesetzes. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- Diller, A., Heitkötter, M. & Rauschenbach, T. (Hrsg.) (2008). Familie im Zentrum. Kinderfördernde und elternunterstützende Einrichtungen – aktuelle Entwicklungslinien und Herausforderungen. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2004). Transitionen. Weinheim: Beltz.
- Harwardt-Heinecke, E. & Ahnert, L. (2013). Bindungserfahrungen in Kindergarten und Schule in ihrer Wirkung auf die Schulbewährung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59, 817-825.
- Heitkötter, M. (2014). Perspektiven zur Einführung des Kompetenzorientierten Qualifizierungs-handbuchs Kindertagespflege. Mehrwert, Rahmenbedingungen, Umsetzungsschritte.
- Hock, B., Holz, G. & Kopplow, M. (2014). Kinder in Armutslagen. Grundlagen für armutssensibles Handeln in der Kindertagesbetreuung (WiFF Expertisen, Band 18). München: Weiterbildungsini-tiative Frühpädagogische Fachkräfte. Seelze: Kallmeyer.
- Kalicki, B. (2010). Spielräume einer Erziehungspartnerschaft von Kindertageseinrichtung und Familie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56, 193-205.
- König, A. (2009). Interaktionsprozesse zwischen Erzieherinnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag. Wiesbaden: VS.
- Leu, H.R. & Kalicki, B. (2014). Zur Professionalisierung und Kompetenzorientierung in der Weiter-bildung frühpädagogischer Fachkräfte. In T. Betz & P. Cloos (Hrsg.), *Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes* (S. 191-205). Weinheim: Beltz Juventa.
- Ramseger, J. & Hoffsommer, J. (Hrsg.) (2008). Ponte: Kindergärten und Grundschulen auf neuen Wegen. Erfahrungen und Ergebnisse aus einem Entwicklungsprogramm. Weimar: das netz.
- Riedel, B. & Sann, A. (2014). Kindertageseinrichtungen im Kontext Früher Hilfen. Kooperations-möglichkeiten und ungelöste Fragen. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik* 5/2014, 38-41.
- Schilling, M. (2014). Fachkräftebedarf und Fachkräftedeckung in der Kindertagesbetreuung 2014 bis 2025. In K. Hanssen et al. (Hrsg.), *Arbeitsplatz Kita. Analysen zum Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2014*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Schneider, W., Baumert, J., Becker-Mrotzek, M., Hasselhorn, M., Kammermeyer, G., Rauschen-bach, T., Roßbach, H.-G., Roth, H.-J., Rothweiler, M. & Stanat, P. (2012). Bildung durch Spra-che und Schrift (BISS). Expertise der Bund-Länder-Initiative zur Sprachförderung, Sprachdi-agnostik und Leseförderung. Berlin: BMBF.
- Schreyer, I., Krause, M., Brandl, M. & Nicko, O. (2014). AQUA – Arbeitsplatz und Qualität in Kitas. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik.
- Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bensel, J., Eckhardt, A.G., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B. Keller, H. & Leyendecker, B. (Hrsg.). (2013). Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erzie-hung in der frühen Kindheit (NUBBEK). Berlin: das netz.
- Viernickel, S. & Fuchs-Rechlin, K. (2014). Fachkraft-Kind-Relationen und Gruppengrößen in Kin-dertageseinrichtungen. Grundlagen, Analysen, Berechnungsmodell. Berlin und Düsseldorf: un-veröffentlichtes Manuskript.
- Viernickel, S., Nentwig-Gesemann, I., Nicolai, K.; Schwarz, S. & Zenker, L. (2013). Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung – Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen. Berlin: Paritätischer Gesamtverband u.a.