



Iris Ruppin (Hrsg.)

Professionalisierung in Kindertagesstätten

BELTZ JUVENTA

Leseprobe aus: Ruppin (Hrsg.), Professionalisierung in Kindertagesstätten, ISBN 978-3-7799-4316-7

© 2015 Beltz Verlag, Weinheim Basel

<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-4316-7>

Einleitung

Vor dem Hintergrund der Diskussionen um Chancengleichheit (Baader et al. 2012; Betz 2010; Krüger/Rabe-Kleberg 2013; Rabe-Kleberg 2010), der Vereinbarkeit von Beruf und Familie und der demografischen Entwicklung, haben professionstheoretische wie auch bildungspolitische Diskurse in der Elementarpädagogik zurzeit Konjunktur (Ruppin/Selzer 2013). Das professionelle Handeln der pädagogischen Fachkräfte und besonders das der Leitungskräfte der Kindertagesstätten steht im Fokus von Studien, die seit der Einführung der frühpädagogischen Studiengänge und der Implementierung der Bildungsprogramme einen Boom erfahren (Mischo/Fröhlich-Gildhoff 2011; Viernickel et al. 2013). Themen aus der Pädagogik der frühen Kindheit, sei dieses im Bereich der Sprachförderung (Roos/Polotzek/Schöler 2010; Gasteiger-Klicpera/Knapp/Kucharz 2010), der Implementierung der Bildungsprogramme (Honig/Joos/Schreiber 2004; Huppertz/Röbe/Füssenich 2008, 2010; Preissing/Heimgaertner/Schneider/Hiller 2010; Sturzenhecker/Knauer/Dollase 2013), der Transition in Krippe, Kindergarten und Grundschule sowie der Diversität (Kuhn 2013; Rosken 2009; Beyer 2012), entfalten eine nicht dagewesene Attraktivität¹. Monierte Rabe-Kleberg (2008) noch die geringe Zahl der WissenschaftlerInnen und die marginale Bedeutung der Forschung in der Elementarpädagogik, so hat sich dies mit der Etablierung der Studiengänge² zur Frühpädagogik an den Hochschulen und Universitäten grundlegend geändert (Pasternack 2013). Befördert wurden die beginnende Etablierung der Frühpädagogik oder Kindheitswissenschaften durch die PISA-Ergebnisse, durch Erkenntnisse der Hirnforschung, durch die demografische Entwicklung und die ökonomischen Humankapitalansätze (Büchel/Spieß/Wagner 1997; Fritschi/Oesch 2008; Dohmen 2007; Spieß 2013). Bildung wird

1 Weitere Impulse sollen von 16 Forschungsprojekten ausgehen, die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Rahmen der „Ausweitung der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“ (AWiFF) unterstützt werden. Ziel ist es, Erkenntnisse über Qualitätsanforderungen im Frühpädagogischen Arbeitsfeld sowie die Aus- und Weiterbildung von Fachkräften zu generieren.

www.dlr.de/pt/desktopdefault.aspx/tabid-7563/12807_read-32089/ (Abruf 20.5.2014).

2 Angestoßen wurde die Etablierung der Studiengänge durch die Robert-Bosch-Stiftung und die Initiative „Profis in Kitas“ (PiK).

www.bosch-stiftung.de/content/language1/html/994.asp (Abruf 8.5.2014).

in der Trias der Betreuung, Bildung und Erziehung betont, während der Erziehung und Betreuung in den Bildungsprogrammen und Bildungsplänen entweder marginale Bedeutung oder gar keine Bedeutung³ zukommt (Laewen 2007a, 2007b). Das Kind wird als Akteur seiner Bildungsprozesse begriffen (Laewen 2007a; Rabe-Kleberg 2007; Ruppin 2010), konstruktivistische und ko-konstruktivistische Theorien gewinnen für die Elementarpädagogik an Bedeutung (Laewen 2007a; Schäfer 2006, 2007, 2011; Fthenakis et al. 2007). Ausgehend von den Erkenntnissen der konstruktivistischen (Reich 2010; Voß 2005) und der „sozialpädagogischen Didaktik“ (Schilling 1993, 2012) wird von Kucharz und Reichmann (2012) eine integrierende (allgemeine) Didaktik und Methodik des Elementarbereichs formuliert. Kasüschke (2010) diskutieren ebenfalls für die Elementarpädagogik didaktische Konzepte, auch wenn es sich um ‚klassische‘ und damit bekannte Theorien und Konzepte der Reformpädagogik und Pädagogik der Kindheit allgemein handelt.

Gleichzeitig werden neben konkreten Theorien und Konzepten der Elementarpädagogik professionstheoretische Überlegungen formuliert und diskutiert (Rabe-Kleberg 1996, 2007, 2010; Cloos/Karner 2012; Wildgruber/Becker-Stoll 2011; Ruppin 2010). Franke-Meyer und Reyer (2010) diskutieren in diesem Kontext, inwieweit die Nähe der Elementarpädagogik zur ‚Sozialen Arbeit‘ die Eigenständigkeit und die Etablierung als Disziplin behindere. Es kann konstatiert werden, dass neben professionstheoretischen Überlegungen von Schütze (1996, 2000) und Oevermann (1996, 2013), die in der Sozialen Arbeit rezipiert werden, insbesondere auch die Frühpädagogik in professionstheoretischen Studien, wie denen von Jooß-Weinbach (2012), Cloos (2010) aber auch Selzer (2014) aufgegriffen wird. Geissler (2013) und Brückner (2013) diskutieren die Spezifik der Professionalisierung und der Profession vor dem Hintergrund des Übergangs zur post-industriellen Gesellschaft, aber auch unter der Berücksichtigung des Aspektes Geschlecht. Professionen entstehen aufgrund von Ausdifferenzierungsprozessen der Moderne, wobei sich die klassischen Professionen und ihre Aufgaben, wie Geissler (2013) darlegt, verändern. Stichweh (1996) nennt vier Professionen, die jeweils auf bestimmte Adressaten bezogen sind: Gesundheitssystem, Religion, Rechtssystem und Erziehungssystem. Sie sind gekennzeichnet durch ein spezifisches wissenschaftliches Wissen, vermittelt in einem Studium, ein spezielles Berufsethos, das die Profession an gesellschaftliche Werte bindet, sowie die Autonomie des Handelnden und ein System der Selbstkontrolle im Hinblick auf Standards und Ausbildungen. Berufliche Sozial- und Erziehungsarbeit im

3 Das Bildungsprogramm des Saarlandes und die Handreichungen zur Praxis thematisieren alleine den Begriff der Bildung, während sich der Begriff der Erziehung im saarländischen Bildungsprogramm und den Handreichungen zur Praxis nicht findet.

Allgemeines ging im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts aus der Armenfürsorge hervor (Combe/Helsper 1996, S. 9ff.). Jede Profession kontrolliert die Berufe des zugehörigen Funktionssystems, wobei jeweils eine Leitprofession (Ärzte, Priester, Richter) die übrigen Berufe des Systems dominiert. Während im Rahmen der klassischen Professionen bereits professionelle Berufe etabliert sind, ist der gesellschaftliche Status pädagogischer Berufe umstritten. An sie werden aufgrund ihrer spezifischen Aufgaben, die eine Professionalisierung prinzipiell begründen, entsprechende Ansprüche gestellt, jedoch fehlen weitgehend der bei klassischen Professionen typische Status sowie die besondere Anerkennung (Oevermann 1996, S. 140).

Der Frage des professionellen Selbstverständnisses von akademisch und fachschulisch ausgebildeten pädagogischen Fachkräften der Frühpädagogik geht Keil (2013) in einer Befragung nach. Er kommt zu dem Ergebnis, dass sich ein professionstheoretisches Selbstverständnis entwickelt, wobei das „Bewusstsein gewachsener beruflicher Verantwortung und eine hohe Identifikation mit der frühpädagogischen Berufsgruppe [...] bei den AkademikerInnen unter den Befragten in noch größerem Ausmaß als bei den Befragten mit beruflicher Ausbildung“ zu beobachten ist (Gillissen/Keil/Pasternack 2013, S. 12). Gleichzeitig konstatiert Keil (2013) aber auch, dass das „Professionsmerkmal der Wissenschaftsbasierung“ (Gillissen/Keil/Pasternack 2013, S. 12) sowohl für die akademisch wie die fachschulisch ausgebildeten Befragten von geringer Relevanz ist. So wird beispielsweise den ‚Praktika‘ für die berufliche (alltägliche) Praxis ein höherer Wert als den Theorieanteilen beigemessen; eine Einstellung, die aufgrund der beruflichen Sozialisation an einer Fachschule eher wenig erstaunt. Allerdings zeigen die Ergebnisse und Befunde dieses Bandes, wie bedeutsam wissenschaftlich generiertes Wissen und dessen reflektierte Auseinandersetzung für ein professionelles Selbstverständnis der pädagogischen Fachkräfte ist. So weisen die Ergebnisse von Keil (2013) auf das schon von Schütze (1992) formulierte Dilemma einer ‚bescheidenen Profession‘ und des von Rabe-Kleberg (1996) beschriebenen Dilemmas einer ‚Semi-Profession‘ hin. Brückner (2013) fasst unter „Semi-Professionalität [...] den Mangel an einer eigenständigen wissenschaftlichen Disziplin und deren Alleinzuständigkeit sowie die Nähe zum Alltäglichen durch die widersprüchliche Kombination zweier Beziehungsfacetten: Einer spezifischen, die formalisiertem, beruflichen Rollenhandeln entspricht und einer diffusen, typisch für primäre Sozialbeziehungen (Oevermann 1996)“ (Brückner 2013, S. 111). Nach Brückner verlangt gerade der „Wechsel [...] zwischenmenschlicher Kontaktbereitschaft und einer dem Arbeitsauftrag angemessenen methodischen Distanz (Nellessen 2000)“ (ebd.), eine professionelle Kompetenz, die nur über ein Studium grundgelegt werden kann. Wobei die Diskurse zur Professionalisierung nicht nur eine Akademisierung

und die Etablierung von frühpädagogischen Studiengängen, sondern auch die Fort- und Weiterbildung der pädagogischen Fachkräfte umfassen.

Die Frühpädagogik nimmt in Deutschland in Bezug auf die Professionalisierung eine Sonderstellung ein (Thole/Cloos 2006; Rabe-Kleberg 1999; Rabe-Kleberg 2007; Rauschenbach 2006; Pasternack 2013). Die Ergebnisse von Keil (2013) decken sich mit den Studien (Thole/Küster-Schapfl 1997; Netz 1998; Dippelhofer-Stiem 1999) und der Forderung nach Professionalisierung. Die Studien zur Professionalität zeigen, dass ErzieherInnen häufig nicht auf das wissenschaftlich basierte Wissen zurückgreifen, sondern biografisch lebensweltliches Wissen nutzen, um in den Arbeits- und Handlungsfeldern der Pädagogik der Kindheit zu handeln. Kritisch erörtert Cloos (2008), dass die pädagogischen Fachkräfte dem Wissen, welches im Studium oder in der Ausbildung erworben wurde, weniger Bedeutung zumessen als dem Wissen, welches in der Praxis erworben wurde. Vor dem Hintergrund, dass die in den Bildungsplänen formulierten Anforderungen der Beobachtung und Dokumentation, der Initiierung und Begleitung ko-konstruktiver Bildungsprozesse, der Zusammenarbeit mit Eltern im Sinne einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft durch die ErzieherInnen nicht mit dem biografisch-lebensweltlichen Wissen korrespondieren, wird hier eine Diskrepanz zwischen Kompetenzen und Anforderungen in der Bildung und Begleitung von Kindern und Eltern deutlich.

Im Kontext der Akademisierung, Professionalisierung und Qualitätsdiskussion, die mit der NUBBEK-Studie (Tietze et al. 2013) neue Impulse erhalten hat, diskutiert Pasternack (2013), dass die Akademisierung und das damit verbundene wissenschaftlich basierte Wissen der pädagogischen Fachkräfte zu Qualitätsimpulsen für die frühpädagogischen Bildungs- und Erziehungstätigkeiten führen werden. Wobei auch die Fachschulen durch die Weiterentwicklung der Curricula zur Qualitätssteigerung in den Kindertagesstätten ‚beitragen (müssen)‘ (ebd.). Erwartet werden hier auch von den Studiengängen zum ‚Management von Kindertagesstätten‘ wie den Masterstudiengängen und der mit Hochschulen gekoppelten Forschung ‚Qualitätsimpulse‘ bzw. ‚Qualitätssteigerungen‘. Nach Gillessen, Keil und Pasternack (2013) sind ‚Qualitätssteigerungen‘ notwendig, da ErzieherInnen nur bedingt als ‚ExpertInnen‘ für den frühkindlichen Bereich begriffen werden können. Ein wesentliches Manko liegt in der Fähigkeit zur Reflexion, wobei die Fähigkeit als zentral für die Ausbildung eines professionellen Habitus (Ruppin 2010; Rabe-Kleberg 2007; Nentwig-Gesemann 2008, Nentwig-Gesemann et al. 2011) gesehen werden kann. Wie die Beiträge von Ruppin und Selzer in diesem Band zeigen, besteht im Bereich der direkten und indirekten pädagogischen Arbeit ein erheblicher Bedarf an einer Weiterentwicklung der Reflexivität pädagogischer Fachkräfte bezogen auf die eigene Person, die Rolle in

der Institution sowie das Bild vom Kind als Ausgangspunkt für die pädagogische Praxis. Ob der von Pasternack (2013) formulierte Qualitätsimpuls von der Akademisierung und Professionalisierung ausgehen kann, ist angesichts der Ergebnisse von Keil (2013) zu bezweifeln, der darstellt, dass ca. ein Drittel der befragten AkademikerInnen ein Studium für die Arbeit mit Kleinkindern als keinen ‚Vorteil‘ begreift (ebd., S. 96). Ähnlich brisant sind die hohe Wertschätzung der Praktika während des Studiums und der gleichzeitig als geringer eingeschätzte Wert, der den Theorieanteilen beigemessen wird (ebd., S. 95).

Die Ergebnisse von Keil (2013) dämpfen die Hoffnung auf die Professionalität der pädagogischen Fachkräfte, sind allerdings nur bedingt aussagekräftig, da von den Fragebögen der Online-Befragung alleine 52 von 199 Fragebögen ehemaligen Studierenden zugerechnet werden konnten. Aufgrund der geringen Fallzahl sind die Resultate eher als Impuls für weitergehende Überlegungen oder Forschungen zu betrachten, denn als belastbare Ergebnisse.

Auch in weiteren Details wirft diese Studie Fragen auf: So bleibt offen, inwieweit die Parallelität der Fragen⁴ für Studium und Ausbildung an einer Fachschule angemessen ist, da somit davon ausgegangen wird, dass die Inhalte sowohl Bestandteil der Lehre an einer Hochschule wie auch einer Fachschule sind.⁵ Unklar sind weiterhin einige Begrifflichkeiten, so ist beispielsweise nicht eindeutig, was unter Entwicklungslehre zu fassen ist, warum diese nicht der Psychologie zugeordnet wird und warum Sprachentwicklung als Fach und nicht als Bestandteil von Psychologie gefasst wird. Weiter ist nicht greifbar, ob Didaktik und Methodik unter das Fach „Pädagogik/Erziehungswissenschaften“ (Keil 2013, S. 94) gefasst werden soll oder ob „Bewegungserziehung“ (ebd., S. 94) usw. als ‚angewandte Didaktik und Methodik‘ begriffen werden können. Keil formuliert weiter, dass die AbsolventInnen der Fachschulen und der Hochschulen für die „Tätigkeit“ (ebd., S. 95) der direkten Arbeit mit Kindern „erziehungswissenschaftliche und pädagogische Bildungselemente als hilfreich“ (ebd.) ansehen. „Diese Anteile des Studiums oder der Ausbildung mit Theorie zu hinterlegen wäre aus Sicht der Mehrzahl der Befragten wünschenswert, jedoch für die Bewältigung des beruflichen Alltags nicht zwangsläufig notwendig“ (ebd.). Die Ergebnisse der geringen

4 Keil stellt dar, dass von den 199 ausgewerteten Fragebögen ein Teil der Fragebögen unvollständig ist, so dass die „Summe der prozentualen Anteile in der Regel kleiner als 100 ausfällt“ (Keil 2013, S. 92).

5 Übersicht 2 (Keil 2013, S. 94) zeigt die Zufriedenheit mit der Berufsvorbereitung durch einzelne Lehr- bzw. Lernbereiche, hier werden die Fächer genannt: Pädagogik/Erziehungswissenschaften, Psychologie, Gesetz/Recht, Entwicklungslehre, Bewegungserziehung, Gesundheitserziehung, Medienerziehung, Projektunterricht, Spiel und Freizeit, Öffentlichkeitsarbeit/Management, Sprachentwicklung.

Wertschätzung der theoretischen Inhalte in der Ausbildung und im Studium widersprechen der Interpretation, dass die Frühpädagogik durch einen „Professionalitätszuwachs“⁶ (ebd., S. 101) gekennzeichnet ist. So schätzen BerufseinsteigerInnen mit Ausbildung mit 18,1% die Frühpädagogik als ‚viel professioneller‘ und 44,9% als ‚etwas professioneller‘ ein. Hingegen schätzen 9% der AbsolventInnen der Fachschule das Feld der Frühpädagogik als nicht professioneller ein und ein sehr hoher Anteil von 27,5% vermag dieses nicht zu beurteilen. Bei den Akademikerinnen⁷ zeigt sich, dass sie mit 12,8% die Frühpädagogik mit ‚viel professioneller‘ und mit 72,3% als ‚etwas professioneller‘ einschätzen, nur 8,5% sieht keinen Zuwachs der Professionalität, während ein geringer Anteil von 6,4% der Akademikerinnen dieses nicht beurteilen kann (ebd., S. 101).

Eine geringe Wertschätzung von wissenschaftlichem Wissen beklagt auch Sabla in der Gender-Debatte ‚Männer in Kitas‘. Diskutiert wird hier, dass „insbesondere Jungen [...] mehr männliche Vorbilder [brauchen], weil große Teile ihres Aufwachsens nahezu ausschließlich in weiblicher Regie stattfinden“ (Sabla 2013, S. 122). „Wenn Männern in öffentlich verantworteter Erziehung und Betreuung eine Vorbildfunktion als Teil ihrer Aufgaben zugesprochen wird, geschieht dies nicht nur aus einem geschlechterpolitischen Motiv, sondern es spiegelt auch ein fachliches Verständnis des Zusammenhangs von Geschlecht und Professionalität wider [...]. Die Adressierung von Männern als Vorbilder in professionellen Kontexten steht in einer langen Tradition der Vergeschlechtlichung sozialer Berufe, bei der Männern wie Frauen geschlechtsspezifische Fähigkeiten zugeschrieben werden, die nicht Bestandteil und Ergebnis einer Ausbildung, sondern geradezu in der jeweiligen Sozialisation zu Männern und Frauen begründet seien“ (ebd., S. 122). Vor dem Hintergrund von Rabe-Kleberg (1996, 2008, 2010), Thole und Cloos (2006), Thole (2008), Ruppin (2010, 2012) und der Etablierung der Frühpädagogik als Profession sind die Aussagen von Sabla (2013) und Keil (2013) zu reflektieren, da gerade das wissenschaftlich generierte Wissen, die forschende Haltung (Nentwig-Gesemann 2008) sowie die Interdependenz von Wissen und Können (Dewe et al. 2011) notwendig für die Ausbildung eines ‚professionellen Habitus‘ sind. Die pädagogischen Fachberufe im Elementarbereich können nach Müller als „Professionalisierungsanwärter“ (Müller 2005, S. 734) gelten, da sie, wie andere Berufe im Bildungsbereich sowie im sozialen und pflegerischen Bereich, ihrer Tätigkeit nach eher den

6 Was unter „Professionalitätszuwachs“ der Frühpädagogik zu verstehen ist, wird von Keil (2013) nicht näher erläutert.

7 Da sich unter den befragten Akademikerinnen kein Mann befindet, wird die weibliche Form genutzt.

klassischen Professionen als den auf Expertentum gründenden (Dienstleistungs-)Berufen nahekommen. Die Expertenschaft bezieht sich in diesem Zusammenhang auf eine ‚technische‘ Wissensanwendung (Dewe et al. 2011, S. 8). Die im professionellen pädagogischen Kontext erforderlichen Kompetenzen umfassen auch Expertenwissen, gehen jedoch weit über eine reine ‚expertokratische‘ Wissensanwendung hinaus. Die besondere Stellung professioneller Berufe und die Ansprüche an besondere Kompetenzen sowie eine weitere Professionalisierung des Handelns können mit der Arbeit in sensiblen Bereichen des menschlichen (Zusammen-)Lebens begründet werden.

Dass die Professionalisierung der pädagogischen Fachkräfte in Kindertagesstätten der Zeit und der Reflexionsfähigkeit bedarf, zeigen die Beiträge in diesem Band. Gleichzeitig wird damit auch deutlich, dass es institutionelle Settings braucht, in denen Möglichkeiten der Reflexion gegeben werden, damit eine Professionalität der pädagogischen Fachkräfte ausgebildet werden kann. Die notwendige Professionalisierung des Handlungsfeldes stellt Fach- und Führungskräfte vor vielfältige Herausforderungen und konfrontiert die wissenschaftliche Forschung mit neuen Fragestellungen. Die Beiträge des vorliegenden Sammelbandes suchen die fundierte Auseinandersetzung mit zentralen Themen und Fragestellungen der pädagogischen Arbeit im Elementarbereich vor dem Hintergrund aktueller Professionalisierungsbestrebungen. Anforderungen an das Führungsverhalten von Leitungskräften, die Beziehungsgestaltung in der pädagogischen Arbeit mit Kleinkindern, die Zusammenarbeit mit Eltern, der Umgang mit Heterogenität, die Kooperation mit Grundschulen oder die Beobachtung und Dokumentation im frühkindlichen Bereich stehen dabei im Fokus.

Iris Ruppin diskutiert vor dem Hintergrund des Selbstbildes und des Führungsverständnisses der pädagogischen Fachkräfte die Anforderungen, die an das Führungsverhalten der Leitungskräfte in Kindertagesstätten gestellt werden. Mit der Implementierung der Bildungspläne und der Einführung der „Neuen Steuerung“ in der Kinder- und Jugendhilfe wird von den Leitungskräften von Kindertagesstätten ein verändertes Verständnis von Führung und Leitung verlangt, dieses hat Auswirkung auf die Träger, Leitungen und pädagogischen Fachkräfte der Kindertagesstätten. In Hinblick auf das Thema Leitung von Kindertagesstätten sind diverse, eher praxisorientierte Ausführungen in Bezug auf Sozialmanagement und Management in Kindertagesstätten vorzufinden (Klug 2001; Erath/Sandner 2007; Huppertz 1986; Ellermann 2007; Möller/Möller 2007; Fialka 2011). Zu den Aufgaben der Leitungskräfte von Kindertagesstätten gibt es jedoch nur einzelne empirische Studien, wie jene von Lill und Sauerborn-Hell (1997), Viernickel (2009), Garske (2003), Gebhard (2011) und Schüller (2012). Der Beitrag von Iris Ruppin zeigt die Diskrepanz auf zwischen den in den Handbüchern wie auch den von Tietze et al. (2007) formulierten Aufgaben und Anforderungen

einerseits, und den Ergebnissen des Forschungsprojektes „Professionalisierung von Führungsverhalten in Kindertagesstätten“ andererseits, bei dem das Selbst- und Führungsverständnis der Leitungskräfte im Hinblick auf die eigene Rolle in der Organisation und das (Sozial-)Managementverständnis rekonstruiert wurde.

Iris Ruppin analysiert die Anforderungen an die Zusammenarbeit von pädagogischen Fachkräften und Eltern in Kindertagesstätten, die im Kontext der Erziehungs- und Bildungspläne in der Regel als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft begriffen werden. In dem Beitrag zeigt sie die Diskrepanzen der Selbst- und Fremdeinschätzung der pädagogischen Fachkräfte und der Leitungskräfte im Spiegel aktueller Studien auf. Die Angebote der Kindertageseinrichtungen sind im §22a Abs. 3 SGB VIII festgeschrieben und sollen den Bedürfnissen, Erwartungen und Interessen der Eltern entsprechen. Der Anspruch an die Zusammenarbeit mit Eltern wird in bildungs- und professionstheoretischen Diskursen unterschiedlich kontextualisiert. In den Bildungsprogrammen und Bildungsplänen wird die Zusammenarbeit mit Eltern in unterschiedlichem Maße konkretisiert. Gleichzeitig hat der damit einhergehende Anspruch auf eine ‚Erziehungs- und Bildungspartnerschaft‘ (Roth 2010; Textor 2009) statt der ‚Elternarbeit‘ zur Verunsicherung bei pädagogischen Fachkräften und Leitungskräften geführt. Im Zuge der Implementierung der Bildungsprogramme und Bildungspläne liegen von Honig, Joos und Schreiber (2004), Huppertz, Röbe und Füssenich (2008, 2010), Preissing, Heimgaertner, Schneider und Hiller (2010), Viernickel et al. (2013) sowie Sturzenhecker, Knauer und Dollase (2013) und Beher und Walter (2012) Studien und Evaluationen zur ‚Zusammenarbeit mit Eltern‘ vor. Die (Selbst-)Einschätzungen der pädagogischen Fachkräfte und der Leitungskräfte, die sich in der Zusammenarbeit als kompetent begreifen, differieren mit der Einschätzung durch die Fachberatungen von Kindertagesstätten (Leygraf 2013) wie auch der Einschätzung und Rekonstruktion der Studien, hier insbesondere Viernickel et al. (2013) und Ruppin (2013). Sowohl Viernickel et al. (2013) wie auch Ruppin (2013) konnten drei Typen der Zusammenarbeit mit Eltern identifizieren, wobei nur ein Teil der pädagogischen Fachkräfte und Leitungskräfte die Zusammenarbeit mit Eltern als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft begreift.

Ariane Röhrig thematisiert das professionelle Handeln im Rahmen der Krippenbetreuung, in der sie die Beziehungsgestaltung in der pädagogischen Arbeit mit Kleinkindern aus professionstheoretischer Perspektive untersucht. Im Anschluss an eine Darlegung wesentlicher Elemente pädagogischer Professionalität werden vor dem Hintergrund aktueller Studien zum pädagogischen Handeln in der Kleinkindbetreuung (Jooß-Weinbach 2012; Remsperger 2011; Gutknecht 2012) theoretische Grundlagen professioneller

Beziehungsgestaltung formuliert. Diese sind leitend für die empirische Untersuchung von Ariane Röhrig, wie Krippenerzieherinnen im Rahmen einer professionellen Handlungspraxis Beziehungen zu Kleinkindern gestalten können. Die rekonstruktive Auswertung der leitfadengestützten Experteninterviews zeigt, dass die Untersuchungsteilnehmerinnen ein Bewusstsein für die elementare Bedeutung pädagogischer Beziehungen sowie die nötige Sensibilität für Bedürfnisse, Interessen und Entwicklungsthemen des Kleinkindes aufweisen. Erkennbar wird jedoch auch, dass nicht jede Krippenerzieherin das eigene Rollenverständnis wie auch die Spannungsfelder der Arbeitsbeziehung zwischen Erzieherin und Kind hinreichend reflektiert.

Sigrid Selzer beschäftigt sich in ihrem Beitrag mit spezifischen Handlungspraxen im Kontext von Diversität in Kindertagesstätten. Ausgehend von einer professionstheoretischen Perspektive werden im Zusammenhang mit Diversität gestellte Anforderungen an pädagogische Fachkräfte skizziert, die einen hohen Anspruch implizieren. Fachliche und politische Forderungen nach einer Professionalisierung im elementarpädagogischen Bereich werden dabei vor dem Hintergrund sozialer Ungleichheiten betrachtet, wobei insbesondere Fragen der (Bildungs-)Gerechtigkeit und Anerkennung von Bedeutung sind (Prengel 2006). Hohe Anforderungen stellen sich in der Bearbeitung typischer Dilemmata (Viernickel et al. 2013; Kuhn 2013). Im konkreten pädagogischen Handeln können das Bildungsverständnis als Teil des beruflichen Selbstverständnisses sowie Normalitätsvorstellungen handlungsleitende Orientierungen bieten. Sigrid Selzer geht davon aus, dass Normalitätsvorstellungen in Verbindung mit biografischen Erfahrungen (Schäfer 2011) und diskursiv hergestellten Bildern von Kindheit und Familien (Betz 2009; Popp 2009) konstruiert werden und zum Ausgangspunkt pädagogischer Interventionen werden können. Es wird dargestellt, dass im Kontext von Diversität oftmals ein auf Förderung und Anpassung verkürztes Bildungsverständnis in den Vordergrund tritt, was sich in Handlungsstrategien zeigt, die der Bewältigung von diversitätsgeprägten Situationen zugrunde liegen.

Iris Ruppin, Jessica Prigge, Simona Pages und Andrea Adam diskutieren vor dem Hintergrund einer Evaluation zur Beobachtung und Dokumentation die Möglichkeit, mit Hilfe von MultiplikatorInnen flächendeckend bei 129 Kindertagesstätten eines Trägers ein Beobachtungs- und Dokumentationssystem zu implementieren. Mit der Einführung der Bildungsprogramme, Bildungs- und Orientierungspläne gelten die systematische Beobachtung und Dokumentation als zentral für eine professionelle Begleitung von kindlichen Bildungsprozessen (Viernickel 2011; Wildgruber 2012), die nicht nur für pädagogische Fachkräfte, sondern auch für Träger neue Anforderungen bereithalten. Vor diesem Hintergrund von Studien (Viernickel et al. 2013; Behr/Walter 2012) und Evaluationen, die im Kontext der Implementation

der Bildungsprogramme dargestellt werden, stellt sich die Frage, wie – auf welche Art und Weise – Einrichtungen die Verfahren so adaptieren, dass sie die (intendierte) Steigerung der Prozessqualität erreichen können. Möglichkeiten und Grenzen des Multiplikatorenansatzes bei der Implementierung von Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren werden untersucht sowie die damit verbundenen Wirkungen auf die pädagogische Haltung der fortgebildeten ErzieherInnen und Einrichtungsteams. Die Autorinnen ziehen abschließend ein Resümee, wie Fort- und Weiterbildungen zur Professionalisierung beitragen können und welche Implikationen berücksichtigt werden müssen.

Charis Förster diskutiert die Gestaltung des Überganges von der Kindertagesstätte in die Grundschule, die nicht nur für das individuelle Kind und seine Familie ein wichtiges Lebensereignis darstellen. Zunehmend rückt in den Fokus der Betrachtung die Auseinandersetzung zweier Professionen, die wesentlich daran beteiligt sind. Im Beitrag von Charis Förster wird anhand einer Längsschnittstudie exemplarisch das Thema Professionalisierung in Kindertagesstätte und Grundschule aufgegriffen und Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede in der Selbstwahrnehmung der entsprechenden pädagogischen Fachkräfte in Bezug auf Transition herausgearbeitet. Neben verschiedener grundsätzlicher Aspekte (Bild vom Kind, Bildungsverständnis, Wahrnehmung professioneller Kompetenzen) werden auch Erwartungen der Eltern an die beiden Professionen in Bezug auf die Übergangsgestaltung aufgegriffen. Weiterführend wird untersucht, ob mit dem Ziel der systematischen Kooperation zwischen Kita und Grundschule sich das Professionsverständnis im längsschnittlichen Verlauf verändert. Schließlich wird anhand kognitiver und sozial-emotionaler Indikatoren kindlicher Entwicklung die Hypothese überprüft, ob die organisierte Form der Zusammenarbeit zweier Professionen mittelfristig mit günstigen Effekten verbunden ist.

Literatur

- Baader, M. S./Cloos, P./Hundertmark, M./Volk, S. (2012): Soziale Ungleichheit in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung. In: Kuhnhenne, M./Miethe, I./Sünker, H./Venzke, O. (Hrsg.): (K)eine Bildung für alle – Deutschlands blinder Fleck. Stand der Forschung und politische Konsequenzen. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 17–50.
- Balluseck, H. von (2008): Frühpädagogik als Beruf und Profession. In: Balluseck, H. von (Hrsg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven – Entwicklungen – Herausforderungen. Opladen/Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich. S. 15–36.
- Behr, K./Walter, M. (2012): Qualifikationen und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Bundesweite Befragung von Einrichtungsleitungen und Fachkräften in

- Kindertageseinrichtungen: Zehn Fragen – Zehn Antworten. Eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). (WiFF Studien Nr. 15). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Betz, T. (2009): "Ich fühl mich wohl"— Zustandsbeschreibung ungleicher Kindheiten der Gegenwart. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 4, Heft 4, S. 457–470.
- Betz, T. (2010): Kompensation ungleicher Startchancen. Erwartungen an institutionalisierte Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder im Vorschulalter. In: Cloos, P./Karner, B. (Hrsg.): Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 113–134.
- Beyer, B. (2012): Soziale Ungleichheit im Kindergarten. Orientierungs- und Handlungsmuster pädagogischer Fachkräfte. Wiesbaden: Springer VS.
- Beyer, B. (2013): Chancengleichheit im Kindergarten? Inkludierende und exkludierende Einstellungs- und Handlungsmuster in Einrichtungen früher Bildung. In: Siebholz, S./Schneider, E./Busse, S./Sandring, S./Schippling, A. (Hrsg.): Prozesse sozialer Ungleichheit: Bildung im Diskurs. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 177–188.
- Brückner, M. (2013): Professionalisierung und Geschlecht im Berufsfeld Soziale Arbeit. In: Gillessen, J./Keil, J./Pasternack, P. (Hrsg.): Berufsfelder im Professionalisierungsprozess. Geschlechtsspezifische Chancen und Risiken. *die hochschule, journal für wissenschaft und bildung* 22, Ausgabe 1/2013, S. 107–117.
- Büchel, F./Spieß, C. K./Wagner, G. (1997): Bildungseffekte vorschulischer Kinderbetreuung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 49, S. 528–539.
- Büchner, Ch./Spieß, C. K. (2007): Die Dauer vorschulischer Betreuungs- und Bildungserfahrungen: Ergebnisse auf der Basis der Paneldaten. *DIW Discussion Papers* 687. www.roa.unimaas.nl/cv/buchner/pdf/DIW_DiscussionPaper687.pdf (Abruf 20.5.2014).
- Cloos, P. (2008): Die Inszenierung von Gemeinsamkeit. Eine vergleichende Studie zu Biografie, Organisationskultur und beruflichem Habitus von Teams in der Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Cloos, P./Karner, B. (2010): Erziehungspartnerschaft. Auf dem Weg zu einer veränderten Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtungen und Familien. In: Cloos, P./Karner, B. (Hrsg.): Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 169–192.
- Cloos, P. (2011): Frühpädagogische Fallarbeit. Von der Beobachtung zum förderlichen Angebot. In: Cloos, P./Schulz, M. (Hrsg.): Kindliches Tun beobachten und dokumentieren. Perspektiven auf die Bildungsbegleitung in Kindertageseinrichtungen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 172–187.
- Combe, A./Helsper, W. (1996): Einleitung: Pädagogische Professionalität. Historische Hypothesen und aktuelle Entwicklungstendenzen. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag, S. 9–48.
- Dewe, B./Ferchhoff, W./Scherr, A./Stüwe, G. (2011): Professionelles soziales Handeln. Soziale Arbeit im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis. 4. Auflage. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Dippelhofer-Stiem, B. (1999): Längsschnittliche Analysen zu Stabilität und Veränderung pädagogischer Konzepte von jungen Erzieherinnen: Arbeitsbericht 7 des Forschungs-

- projektes „Berufliche Sozialisation von Erzieherinnen im Übergang von der Fachschule in das Tätigkeitsfeld Kindergarten“, Magdeburg: Univ., Fak. für Geistes-, Sozial- u. Erziehungswissenschaften, Schriftenreihe.
- Dohmen, D. (2007): Bedarf, Kosten und Finanzierung des Kita-Ausbaus für die unter 3-Jährigen. FiBS-Forum Nr. 38 des Forschungsinstituts für Bildungs- und Sozialökonomie, Berlin. www.econbiz.de/Record/bedarf-kosten-und-finanzierung-des-kita-ausbaus-f%C3%BCr-die-unter-3-j%C3%A4hrigen-dohmen-dieter/10003749635 (Abruf 8.5.2014).
- Ellermann, W. (Hrsg.) (2007): Organisation und Sozialmanagement: für Erzieherinnen und Erzieher. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Erath, P./Sandner, E. (2007): Unternehmen Kita. Wie Teams unter veränderten Rahmenbedingungen erfolgreich handeln. München: Don Bosco Verlag.
- Fialka, V. (2011): Handbuch Bildungs- und Sozialmanagement in Kita und Kindergarten. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.
- Fritschi, T./Oesch, T. (2008): Volkswirtschaftlicher Nutzen von frühkindlicher Bildung in Deutschland. Eine ökonomische Bewertung langfristiger Bildungseffekte bei Krippenkindern. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.
- Fthenakis, W./Gisbert, K./Griebel, W./Kunze, H. R./Niesel, R./Wustmann, C. (2007): Auf den Anfang kommt es an: Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung. Bildungsforschung Band 16. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_16.pdf (Abruf 20.2.2014).
- Garske, K. (2003): Pädagogik in Kindertagesstätten. Eine Studie zu den Konsequenzen pädagogischer Defizite für die Leitungstätigkeit. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Gasteiger-Klicpera, G./Knapp, W./Kucharz, D. (2010): Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Sprachförderprogramms „Sag’ mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder“ der Landesstiftung Baden-Württemberg. www.ph-weingarten.de/zep/Projekte/Abschlussbericht_Sprachfoerderung_Landesstiftung_PH_Weingarten.pdf (Abruf 28.5.2014).
- Gebhard, K. (2011): Bildung und Management in der Frühpädagogik: Aufgaben und Kompetenzen von Führungskräften mit Blick auf die Bildungspläne im Elementarbereich. Oberried bei Freiburg: Pais-Verlag.
- Geissler, B. (2013): Professionalisierung und Profession. Zum Wandel klientenbezogener Berufe im Übergang zur post-industriellen Gesellschaft. In: Gillessen, J./Keil, J./Pasternack, P. (Hrsg.): Berufsfelder im Professionalisierungsprozess. Geschlechtsspezifische Chancen und Risiken. die hochschule, journal für wissenschaft und bildung 22, Ausgabe 1/2013, S. 19–32.
- Gillessen, J./Keil, J./Pasternack, P. (2013): Professionalisierungsprozesse und Geschlecht. Zur Einleitung. In: Gillessen, J./Keil, J./Pasternack, P. (Hrsg.): Berufsfelder im Professionalisierungsprozess. Geschlechtsspezifische Chancen und Risiken. die hochschule, journal für wissenschaft und bildung 22, Ausgabe 1/2013, S. 6–18.
- Gutknecht, D. (2012): Bildung in der Kinderkrippe. Wege zur Professionellen Responsivität. Stuttgart: Kohlhammer.
- Holz, G. (2005): Frühe Armutserfahrungen und ihre Folgen – Kinderarmut im Vorschulalter. In: Zander, M. (Hrsg.): Kinderarmut. Einführendes Handbuch für Forschung und soziale Praxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 88–109.
- Honig, H./Joos, M./Schreiber, N. (2004): Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik. Weinheim/München: Juventa Verlag.

- Huppertz, N. (1986): Die Leitung des Kindergartens. Praktische Hilfen für eine verantwortungsvolle Aufgabe. 3. Auflage. Freiburg/Basel/Wien: Herder Verlag.
- Huppertz, N./Röbe, E./Füssenich, I. (2008): Implementierung des Orientierungsplans für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten. Pilotphase. Dritter Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung. Berichtsjahr 2008. www.kultusportal-bw.de/site/pbs-bw/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Projekte/kindergaerten-bw/pdf/2009-03-20_Dritter_Zwischenbericht_Berichtsjahr_2008_Orientierungsplan-Kindergarten.pdf (Abruf 20.2.2014).
- Joos-Weinbach, M. (2012): Erzieherinnen in der Krippe. Modi, Motive und Konstitutionen professionellen Handelns. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Kasüschke, D. (2010): Didaktik in der Pädagogik der frühen Kindheit. Kronach: Carl Link Verlag.
- Keil, J. (2013): Professionsverständnisse in der Frühpädagogik. Genderspezifische Konsequenzen der bisherigen Teilakademisierung. In: Gillessen, J./Keil, J./Pasternack, P. (Hrsg.): Berufsfelder im Professionalisierungsprozess. Geschlechtsspezifische Chancen und Risiken. *die hochschule, journal für wissenschaft und bildung* 22, Ausgabe 1/2013, S. 88–107.
- Klug, W. (2001): Erfolgreiches Kita-Management. Unternehmens-Handbuch für LeiterInnen und Träger von Kindertagesstätten. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Kreyenfeld, M. (2007): Soziale Ungleichheit und Kinderbetreuung – Analyse der sozialen und ökonomischen Determinanten der Nutzung von Kindertageseinrichtungen. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.): *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. 2., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 99–124.
- Krüger, H.-H./Rabe-Kleberg, U. (2013): Orte der (Re-)Produktion sozialer Ungleichheiten. Einleitender Beitrag. In: Siebolz, S./Schneider, E./Busse, S./Sandring, S./Schippeling, A. (Hrsg.): *Prozesse sozialer Ungleichheit: Bildung im Diskurs*. Wiesbaden: Springer VS, S. 137–140.
- Kuhn, M. (Hrsg.) (2013): *Professionalität im Kindergarten. Eine Ethnographische Studie zur Elementarpädagogik in der Migrationsgesellschaft. Kinder, Kindheiten und Kindheitsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Laewen, H.-J. (2007a): Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. In: Laewen, H.-J./Andres, B. (Hrsg.): *Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen*. Berlin/Düsseldorf/Mannheim: Cornelsen Verlag Scriptor, S. 16–102.
- Laewen, H.-J. (2007b): Der Begriff der Zumutung als Herausforderung für die Pädagogik. In: Hammes-Di Bernardo, E. (Hrsg.): *Kompetente Erziehung. Zwischen Anleitung und Selbstbildung*. Weimar und Berlin: Verlag das Netz. S. 189–192.
- Leygraf, J. (2013): *Fachberatung in Deutschland. Eine bundesweite Befragung von Fachberaterinnen und Fachberatern für Kindertageseinrichtungen: Zehn Fragen – Zehn Antworten. Eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). (WiFF-Studien Nr. 20)*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Lill, G./Sauerborn-Hell, J. (1997): Wandel und Annäherung. Hintergründe und Entwicklungen im deutsch-deutschen Einigungsprozess am Beispiel des Berufsfeldes Leitung in Kindertageseinrichtungen. <http://dokumentix.ub.uni-siegen.de/opus/volltexte/2005/19/pdf/lill.pdf> (Abruf 26.4.2014).
- Mischo, C./Wahl, S./Hendler, J./Strohmer, J. (2012): Pädagogische Orientierungen angehender frühpädagogischer Fachkräfte an Fachhochschulen und Hochschulen. In:

- Frühe Bildung. Interdisziplinäre Zeitschrift für Forschung, Ausbildung und Praxis 1/2012, Heft 1, S. 34–44.
- Mischo, C./Fröhlich-Gildhoff, K. (2011): Professionalisierung und Professionsentwicklung im Bereich der frühen Bildung. In: Frühe Bildung. Interdisziplinäre Zeitschrift für Forschung, Ausbildung und Praxis 0/2011, Heft 0, S. 4–12. <http://psycontent.metapress.com/content/d8v76817153547u3/fulltext.pdf> (Abruf 14.6.2014).
- Möller, J.-C./Schlenter-Möller, E. (2007): Kita-Leitung. Leitfaden für Qualifizierung und Praxis. 5. Auflage. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Müller, B. (2005): Professionalisierung. In: Thole, W. (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 731–750.
- Nentwig-Gesemann, I. (2008): Rekonstruktive Forschung in der Frühpädagogik. In: Baluseck, H. von (Hrsg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven – Entwicklungen – Herausforderungen. Opladen/Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 251–263.
- Nentwig-Gesemann, I./Fröhlich-Gildhoff, K./Harms, H./Richter, S. (2011): Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). (WiFF Expertise 24). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Netz, T. (1998): Erzieherinnen auf dem Weg zur Professionalität: Studien zur Genese der beruflichen Identität. Frankfurt am Main/New York: Peter Lang.
- Overmann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag, S. 70–182.
- Overmann, U. (2013): Die Problematik der Strukturlogik des Arbeitsbündnisses und die Dynamik von Übertragung und Gegenübertragung in einer professionalisierten Praxis von Sozialarbeit. In: Becker-Lenz, R./Busse, S./Ehlert, G./Müller-Hermann, S. (Hrsg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 119–147.
- Pasternack, P. (2013): Von der Kryptoprofessionalisierung zur Teilakademisierung. Frühpädagogische Berufsfeldentwicklungen. In: Gillessen, J./Keil, J./Pasternack, P. (Hrsg.): Berufsfelder im Professionalisierungsprozess. Geschlechtsspezifische Chancen und Risiken. *die hochschule, journal für wissenschaft und bildung* 22, Ausgabe 1/2013, S. 57–77.
- Popp, U. (2009): Das hegemoniale Familienleitbild zwischen anachronistisch-restaurativen Tendenzen und gegenwärtigen Familienrealitäten — Über Paradoxien in Medien und Alltagsdiskursen. In: Villa, P.-I./Thiessen, B. (Hrsg.): Mütter — Väter: Diskurse, Medien, Praxen. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 90–106.
- Preissing, C./Dreier, A./Großmann, U./Hautumm, A./Heller, E./Herrnberger, G./Karkow, C./Lill, G./Pinnow, C./Prott, R./Schallenberg-Diekmann, R./Wagner, P. (2007). Handreichungen für die Praxis zum Bildungsprogramm für saarländische Kindergärten. Weimar/Berlin: Verlag das Netz.
- Preissing, C./Heimgaertner, H./Schneider, B./Hiller, M. (2010): Interne Evaluation zum Berliner Bildungsprogramm in den Berliner Kindertagesstätten Ergebnisse der Befragung von pädagogischen Fachkräften zu ihren Praxiserfahrungen mit der internen Evaluation zum Berliner Bildungsprogramm im Jahr 2010 (Kurzfassung). www.daks-berlin.de/downloads/beki-bericht_zur-internen-evaluation-zum-bbp_k.pdf (Abruf 24.3.2014).