

Perspektive Frühe Bildung

Anke König | Tina Friederich (Hrsg.)

Qualität durch Weiterbildung

Konzeptionelle Denkanstöße
für die Frühe Bildung

BELTZ JUVENTA

Qualität durch Weiterbildung

Chancen für die Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte

Anke König, Tina Friederich

Der Besuch einer Kindertageseinrichtung birgt das Potenzial, die Lern- und Bildungsprozesse von jungen Kindern nachhaltig positiv zu beeinflussen. Unterschiedliche Untersuchungen im nationalen und internationalen Raum weisen aber auch daraufhin, dass dieser positive Einfluss nur dann zum Tragen kommt, wenn die Einrichtungen über eine hohe Prozess- bzw. Anreizungsqualität verfügen (Anders 2013; Blossfeld 2013; Sylva u. a. 2004). Die Weise, in der jungen Kindern Lern- und Bildungsgelegenheiten dargeboten werden, gilt als Schlüssel für die pädagogische Qualität. Pädagogische Fachkräfte definieren diese Qualitätsfacette über ihre Handlungskompetenzen. Kompetenzbasierte Aus- und Weiterbildungskonzepte knüpfen hier an und könnten so eine neue Schubkraft zur Professionalisierung entfalten. Unter der Maßgabe der Kompetenzorientierung wird aber auch eine systemintegrierte Aus- und Weiterbildung befördert und an die Diskurslinie des *Lebenslangen Lernens* angeschlossen.

1. Problemaufriss

Der Zusammenhang zwischen der Qualität in Kindertageseinrichtungen und der Qualifikation der Fachkräfte hat die Diskussion um die Professionalisierung im Feld der Frühen Bildung im Kontext der Nach-PISA-Debatten ins Rollen gebracht. Neben den Qualitätsdebatten sind die höheren Erwartungen an die Bildungsarbeit, die von Seiten der Wissenschaft und Gesellschaft formuliert werden, ausschlaggebend dafür, dass Professionalisierung heute als Mittel gilt, um den gewachsenen Anforderungen im Sektor der Kindertagesbetreuung besser Rechnung zu tragen (Hoffmann 2013; Thole 2010). Nach derzeitigem Kenntnisstand ist aber strittig, ob die Qualifikation zur Erzieherin hinreichend den gewachsenen Qualitätsmaßstäben entspricht (Aktionsrat Bildung 2012; DGfE 2005), um nachweisbare Bildungseffekte bei jungen Kindern zu erzielen bzw. auch einen Beitrag zu mehr Bildungsgerechtigkeit

zu leisten. An ihr wird bemängelt, dass sie auf die zentralen Anforderungen in den Einrichtungen, nämlich das komplexe pädagogische Handeln, zu wenig vorbereitet. Daher wird für die Qualifizierung ein akademisches Ausbildungsniveau vorgeschlagen, zumindest aber für Leitungen gefordert (Aktionsrat Bildung 2012; König/Pasternack 2008). Ob die Akademisierung in dieser Weise auf die Qualität der Einrichtungen einwirkt oder andere Qualitäten zu Tage bringt, ist derzeit noch offen. Weiterbildung als weiterer Qualitätsmotor findet in diesen Akademisierungs- und Professionalisierungsdebatten bisher kaum Berücksichtigung. Dabei kommt dieser unabhängig vom Qualifikationsniveau (Fach-/Hochschulausbildung) im Kontext des lebenslangen Lernens eine zentrale Bedeutung zu, um Professionalität auch zu erhalten.

2. Status quo: Weiterbildung

Die Weiterbildungsforschung belegt, dass sich Weiterbildung für die Teilnehmenden auszahlt. Josef Schrader (2015), wissenschaftlicher Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung, nennt dafür folgende Kriterien in einem Interview: Wer Weiterbildungen regelmäßig besucht, steigt schneller auf, bekommt interessantere Aufgaben übertragen und hat einen sicheren Job. Inwiefern dieser Aufstieg auch mit den über Weiterbildung erworbenen Kompetenzen in Verbindung steht, ist derzeit noch kaum erforscht (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014). Bekannt ist, dass Erwachsene, die in den letzten zwölf Monaten an einer Weiterbildung teilgenommen haben, deutlich höhere Kompetenzwerte im Bereich Lesen, Mathematik und Problem-Löse-Fertigkeiten haben, als Personen, die nicht an einer Weiterbildung teilgenommen haben (ebd.).

In der frühpädagogischen Arbeitswelt hat Weiterbildung bereits einen hohen Stellenwert, dies zeigt u.a. die bundesweite Befragung von Karin Beher und Michael Walter (2012) zur Qualifikation und Weiterbildung von Einrichtungsleitungen und Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. Befragt wurden in der Studie 4.616 Fachkräfte. Von ihnen hatten 96 Prozent in den letzten zwölf Monaten eine Fort- und Weiterbildung besucht. Dass die Fachkräfte eine hohe Weiterbildungsaffinität haben, zeigt auch die Studie von Susanne Viernickel u.a. (2013). Verglichen mit der allgemeinen Weiterbildungsbeteiligung von Berufstätigen, die bei 49 Prozent liegt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014), wird deutlich, dass der frühpädagogische Arbeitssektor hier in besonderer Weise herausgehoben ist. Auch scheint die Teilzeitbeschäftigung, die bei den pädagogischen Fachkräften bei 70 Prozent (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2014) liegt, wenig Einfluss auf die Weiterbildungsbeteiligung zu haben. Die hohe Weiterbildungsaffinität spie-

gelt aber auch den Transformationsprozess der Einrichtungen zu Bildungseinrichtungen, welcher sich im Zuge der Einführung der Bildungs- und Erziehungspläne sowie der derzeitigen Forderungen nach Inklusion und Sprachbildung abzeichnet. Diese Reformmaßnahmen werden durch Weiterbildung von Trägern, Kommunen sowie auf Länder- und Bundesebene unterstützt und vorangetrieben.

Im Vergleich zu anderen Berufsgruppen fällt jedoch auf, dass unter frühpädagogischen Fachkräften mit Weiterbildung weniger häufig ein Karriere-sprung verbunden ist bzw. in diesem Berufsbereich auch neue Funktionen eingenommen werden, ohne über eine entsprechende zusätzliche Qualifizierung zu verfügen. So geben gut 30 Prozent (Beher/Walter 2012) der befragten Leitungskräfte an, keine Zusatzqualifikation im Rahmen Leitung/Management erworben zu haben, bevor sie die entsprechende Funktionsstelle übernahmen. Bei differenzierter Betrachtung der Zahlen sind es insbesondere kurzzeitige Formate, die als Weiterbildung stark genutzt werden (ebd.).

Ob und wie sich damit Weiterbildung im Sinne des Lebenslangen Lernens in der Frühpädagogik bereits durchgesetzt hat, bleibt aber relativ unklar. Denn derzeit kann wenig dazu gesagt werden, ob Weiterbildungen strategisch für die Weiterentwicklung der eigenen Karriere oder der Einrichtungen genutzt und wie stark die Weiterbildungsimpulse in der Praxis umgesetzt werden. Die flache Hierarchie der Einrichtungen (ebd.) macht es schwer, spezielle Profilbildungen unter den Fachkräften zu erkennen. Die derzeitigen Ansprüche der Einrichtungen an Sprachbildung, Inklusion und Zusammenarbeit mit Familien fordern von den pädagogischen Fachkräften viel. Es bleibt zu fragen, wie es den Erzieherinnen und Erziehern gelingt, mit den wachsenden Herausforderungen im Alltag umzugehen, und ob die kurzfristigen Weiterbildungsangebote hinreichend auf ein entsprechend zu entwickelndes professionelles Handlungsprofil vorbereiten.

Sich selbst schreiben Erzieherinnen und Erzieher hohe Kompetenzen zu. Nur in Ansätzen lassen sich über die vorliegende Befragung Weiterentwicklungsbedarfe identifizieren, dazu zählt am ehesten der Bereich der Inklusion bzw. der Umgang mit Heterogenität, aber auch die Zusammenarbeit mit Eltern (ebd.). Diese Einschätzung erstaunt mit Blick auf die Befragung der Lehrkräfte an den Fachschulen (Janssen 2011). Die Lehrkräfte sind hier zwar der Ansicht, dass die Breitbandausbildung als Grundausbildung sinnvoll ist, fordern aber, dass die Ausbildung für spezielle Aufgaben von einem „institutionalisierten und gut ausgebauten System der Weiterbildung übernommen“ (ebd., S. 54) wird.

Studien zur Evaluation von Weiterbildungen mit Fokus auf die Handlungskompetenzen zählen auch im Sektor der Kindertagesbetreuung in Deutschland nicht zur Tradition (siehe oben). Die wenigen Studien, die hier vorliegen, zeigen insbesondere für den Bereich der Sprachbildung und -för-

derung eher ernüchternde Befunde (Gasteiger-Klicpera u.a. 2010). In jüngerer Zeit konnte jedoch gezeigt werden, dass Weiterbildungsprogramme, die gezielt an spezifischen Handlungskompetenzen ansetzen, erfolgversprechend sind. Dazu zählen Interaktionstrainings für Fachkräfte, welche die positiven Effekte auf die sprachliche Entwicklung der Kinder betonen (zum Beispiel Jungmann u.a. 2013; Buschmann und Jooss 2011; Simon und Sachse 2011; Buschmann u.a. 2010; ZNL o.J.). Diese Befunde werden aus dem angloamerikanischen Raum bestätigt, dort weisen spezielle kompetenzorientierte Trainingsprogramme auf einen deutlichen Effekt der Weiterbildung auf die Interaktionsqualität von Fachkräften hin (Fukkink/Lont 2007).

Das Weiterbildungssystem im Bereich der sozialen Berufe ist diesbezüglich noch wenig entwickelt. Es gilt als hoch komplex und wenig transparent (Schulze-Krüdener 2012). Moniert wird dabei insbesondere die fehlende Systematik, die aufgrund der hohen Angebotsvielfalt notwendig wäre, um ein Profil der berufsbegleitenden Weiterbildungsangebote sichtbar zu machen (König 2014). Eine aktuelle Analyse von Weiterbildungsprogrammen im Bereich Frühe Bildung, die im Rahmen der *WiFF Trendstudie Weiterbildung* von Christina Buschle durchgeführt wird, zeigt, dass bei den meisten frühpädagogischen Weiterbildungsangeboten die Zielgruppe wenig differenziert wird. Dabei werden sowohl pädagogischen Fachkräfte aller Ausbildungsniveaus als auch generell Interessierte angesprochen. Diese Situation wird als wenig vereinbar mit den Professionalisierungsprozessen empfunden, die dieses Feld in den letzten Jahren vorangetrieben haben. Weiterbildung braucht klare Zuschnitte, um die Kompetenzen der Teilnehmenden für das berufliche Handeln bewusst zu stärken und letztlich zur Qualität in den Einrichtungen beizutragen.

Um Weiterbildung als Teil der Professionalisierung im Feld der Frühen Bildung zu etablieren, wurden durch die europäische Bildungspolitik neue Akzente für die Weiterbildungslandschaft gesetzt, die einer höheren Transparenz und auch Durchlässigkeit des Systems Vorschub leisten könnten. Mit der Fokussierung auf kompetenzorientierte Weiterbildungsformate wurde darüber hinaus die Diskussion über eine neue Lernkultur eröffnet.

3. Maßgaben der europäischen Bildungspolitik

Die Ausrichtung von Bildung auf Kompetenzentwicklung ist ein wichtiges Element der europäischen Berufsbildungspolitik. Im Jahr 2000 wurde mit der *Lissabon-Strategie* ein Programm verabschiedet, das vorsieht, Europa bis zum Jahr 2010 „zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt“ zu machen (zit. nach Scherb 2012, S. 610). Das Programm wurde mit der Strategie *Europa 2020* verlängert. Als deren

Ziele werden „die Hebung der Berufsbeteiligung in den europäischen Ländern, die Stärkung der beruflichen Bildung und ihrer gesellschaftlichen Wertigkeit und Verwertbarkeit sowie die Durchlässigkeit der Bildungs- und Berufsbildungssysteme“ beschrieben (Deißinger 2009, S. 94). Als wichtige Richtlinie für die Umsetzung dieser Strategie gilt der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR), der in Maastricht 2004 angestoßen sowie 2008 vom Europäischem Parlament und Rat angenommen wurde. Der EQR ist ein Referenzrahmen, der erstmals Abschlüsse der allgemeinen, beruflichen und akademischen Aus- und Weiterbildung europaweit in einem System vereint und auf der Basis von Kompetenzen vergleichbar macht. Diese Sichtweise steht konträr zur deutschen Tradition, nach der die Bildungssektoren nicht nur klar voneinander abgegrenzt sind, sondern sich auch in ihren jeweiligen Lernkulturen deutlich unterscheiden. Der EQR zielt vor allem darauf ab, Transparenz bezüglich der verschiedenen Abschlüsse zu schaffen und die Mobilität zwischen den europäischen Ländern zu steigern.

Neben den politischen Zielen, die der EQR verfolgt, wirkt sich seine Ausrichtung auf Kompetenzen auf die Gestaltung von Bildungsprozessen aus. Der EQR bildet sowohl formale als auch informell und non-formal erworbene Kompetenzen ab. Er besteht aus acht Niveaustufen und drei Kategorien (*knowledge, skills, competences*), in denen durch Deskriptoren die Kategorien auf jeder Niveaustufe beschrieben werden. Statt der klassischen Bildungsabschlüsse stehen hier Handlungskompetenzen im Vordergrund (ebd.). Dies hat Folgen für die Inhalte, Gestaltung und Prüfung von Bildungsprozessen. „So sollte tatsächlich von ‚Kompetenzentwicklung‘ gesprochen werden, wenn über eine vorrangig wissensvermittelnde Qualifikation hinaus bewusst eine Ausprägung komplexer Handlungskompetenz angestrebt wird, einschließlich einer Veränderung von Normen und Werten.“ (Boetz/Hartmann 1997, S. 1). Kompetenzorientierung bedeutet demnach, dass die Anregung und Erweiterung von Kompetenzen im Zentrum der Bildungsprozesse steht, die die Grundlage für Handeln bilden. Ausgehend von einer beruflichen Situation, die bewältigt werden soll, wird nach dem erforderlichen Wissen, den Fertigkeiten, den Sozial- und Selbstkompetenzen gefragt, um in Teamarbeit und kritischer Reflexion die Handlung durchführen und analysieren zu können. Diese Anforderungen bezeichnen einen Perspektivenwechsel von inputorientierten zu outcomeorientierten Bildungsprozessen. Damit rücken die beruflichen Handlungsanforderungen ins Zentrum und gewinnen an Relevanz für die Aus- und Weiterbildung. Auf diese Weise können kompetenzorientierte Weiterbildungsangebote durch ihre enge Anbindung an die Praxis und die Outcomeorientierung zur Verzahnung von Theorie und Praxis beitragen und insgesamt die Qualität der Weiterbildung steigern. Darüber hinaus knüpfen kompetenzorientierte Weiterbildungen an die zentralen beruflichen Erfahrungen der Teilnehmenden an und bereiten das erarbeitete

Wissen und Können durch einen horizontalen Lerntransfer für die Praxis auf. Dies bedeutet, dass die Anwendung in der beruflichen Praxis zentraler Bestandteil der Weiterbildung ist und deren Nachhaltigkeit sichert. Auch außerhalb von Bildungsinstitutionen erworbene Kompetenzen gewinnen auf diese Weise an Einfluss.

4. Impulse des Deutschen Qualifikationsrahmens für die Weiterbildung

In Anlehnung an den EQR wurde der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) von einem Gremium aus relevanten Akteuren der Allgemeinbildung, der Hochschulbildung und der beruflichen Aus- und Weiterbildung, der Sozialpartner und Wirtschaftsorganisationen sowie weiterer Expertinnen und Experten aus Wissenschaft und Praxis entwickelt (Arbeitskreis DQR 2011). Auch beim DQR steht das Ziel im Vordergrund, Qualifikationen mit Hilfe von Kompetenzen bildungsbereichsübergreifend zu beschreiben und vergleichbar zu machen. Dabei gibt es aufgrund der Besonderheiten des deutschen Bildungssystems Schwierigkeiten in der Zuordnung von beruflichen und allgemeinen Qualifikationen und in der Berücksichtigung von non-formalen und informellen Kompetenzen. Bislang werden im DQR noch keine non-formalen und informellen Kompetenzen berücksichtigt, eine Weiterentwicklung des DQR in diese Richtung ist jedoch vorgesehen. Die Zuordnung von Bildungs- und Berufsabschlüssen zu den verschiedenen Kompetenzniveaus sorgt seit der Vorstellung des DQR zum Teil für heftige Kontroversen. Die Zuordnung des Abiturs zu einer Niveaustufe wurde daher zunächst zurückgestellt (Rauschenbach 2013). Im Januar 2012 einigten sich Spitzenvertreterinnen und -vertreter von Bund, Ländern und Sozialpartnern auf einen Kompromiss bei den Zuordnungen der beruflichen Bildung sowie der Abschlüsse auf Hochschulebene in die Niveaustufen des DQR (Pressemitteilung des BMBF vom 31.01.2012). Für frühpädagogische Fachkräfte bedeutet dies: Auf Stufe 6 finden sich sowohl die Abschlüsse der Erzieherinnen und Erzieher an den Fachschulen bzw. Fachakademien für Sozialpädagogik als auch die Bachelor-Abschlüsse der Absolventinnen und Absolventen kindheits- bzw. frühpädagogischer Studiengänge; die Qualifikation der Sozialassistentinnen und -assistenten bzw. Kinderpflegerinnen und Kinderpfleger ist Stufe 4 zugeordnet. Damit wurde eine intensive Debatte über die Einordnung der frühpädagogischen Qualifikationen ausgelöst, die bis heute nicht an Dynamik verloren hat (Berth u.a. 2013).

Insbesondere auf der Strukturebene hat der DQR damit in den letzten Jahren im Hinblick auf die Durchlässigkeit zentrale Impulse gesetzt, um hochschulische und berufliche Bildung modular auszurichten und stärker zu

verzahnen. Als Instrument für die Durchlässigkeit dienen dabei kompetenzorientierte Studien- und Ausbildungsprogramme bzw. auch Prüfverfahren. Diese Entwicklung befindet sich noch in den Kinderschuhen. Deren konsequente Umsetzung birgt das Potenzial, das Aus- und Weiterbildungssystem stärker als bisher in die Systematik des lebenslangen Lernens zu integrieren. Modular ausgerichtet könnten diese in Teilschritten und nicht mehr über Studien- und Ausbildungsphasen gesteuert werden. Dies würde dazu führen, dass Bildungs- und Lernwege zunehmend individualisiert würden und sich stärker an den heterogenen Ausgangslagen der Lernenden orientierten.

5. Aufbau des Bandes

Der vorliegende Band beleuchtet Stand und zentrale Aspekte dieser aktuellen bildungspolitischen Diskussion aus der Sicht der „Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“ (WiFF). Durchlässigkeit, Kompetenzorientierung und Inklusion werden im Hinblick auf ihren Beitrag zur Qualität frühpädagogischer Weiterbildungen fokussiert und in den Kontext des lebenslangen Lernens gestellt. Das Buch gliedert sich in vier Teile: konzeptionelle Herausforderungen, bildungspolitische Herausforderungen, strukturelle Herausforderungen und Zukunftsperspektiven.

Teil A – **Konzeptionelle Herausforderungen** – nimmt zwei zentrale Themen der Weiterbildung in den Blick: die Qualität von Weiterbildungsangeboten und die Kompetenzorientierung, die sich zunehmend auch für Weiterbildungen durchsetzt. Im ersten Beitrag legt Anita Meyer dar, welchen Einfluss Qualitätsstandards und Indikatoren auf die Qualität von Weiterbildungen haben können. Sie beschreibt damit die Arbeit einer WiFF-Expertengruppe, die über einen Zeitraum von zwei Jahren Qualitätsstandards entwickelt und anschließend diese um Indikatoren ergänzt hat. Damit soll Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern ein Instrument zur Verfügung gestellt werden, welches dazu dient, Weiterbildungsangebote auf ihre Qualität zu überprüfen und Ansatzpunkte zur Verbesserung aufzuzeigen. Tina Friederich und Regine Schelle legen in ihrem Beitrag den Schwerpunkt auf den Beitrag der Kompetenzorientierung zur Qualität von Weiterbildungen. Sie zeigen auf, wo die Kompetenzorientierung in der frühpädagogischen Aus- und Weiterbildung bereits eine Rolle spielt und begründen, warum diese für frühpädagogische Weiterbildungen wichtig ist.

Die Beiträge in Teil B – **Bildungspolitische Herausforderungen** – benennen exemplarisch zwei Themen frühpädagogischer Weiterbildungen, die aktuell große Bedeutung erlangt haben. Carola Nürnberg, Joanna Kratz und Jelena

Kovačević beschäftigen sich mit der Frage, inwiefern das Kriterium Durchlässigkeit zur Qualität von Weiterbildungen beitragen kann. Dabei wird deutlich, dass sich die Bemühungen um Durchlässigkeit bislang vor allem auf eine Anschlussfähigkeit der Fachschulausbildung an ein frühpädagogisches Studium beschränken.

Eine weitere bildungspolitische Herausforderung für die Weiterbildung stellt das Thema Inklusion dar. Inklusion ist ein durch die Vereinten Nationen vorgegebenes Ziel, welches das Bildungssystem in besonderem Maße betrifft. Regine Schelle und Tina Friederich beschreiben, welchen Beitrag die Kindertageseinrichtung für ein inklusives Bildungssystem leisten könnte und welche Bedeutung dabei der Weiterbildung der Fachkräfte zukommt.

In Teil C – **Strukturelle Herausforderungen** – geht es um zentrale Akteure für den Lernprozess frühpädagogischer Fachkräfte. Christina Buschle und Anna Gaigl beschäftigen sich mit den Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern, die die Angebote maßgeblich gestalten und somit großen Einfluss auf die Kompetenzentwicklung der Fachkräfte nehmen. Dabei zeigen sie auf, welche Anforderungen an Weiterbildnerinnen und Weiterbildner gestellt werden und wie diese hierauf vorbereitet sind.

Für die Kompetenzentwicklung in der Ausbildung von frühpädagogischen Fachkräften ist der „Lernort Praxis“ von besonderer Bedeutung. Dort sind Praxismentorinnen und Praxismentoren tätig, die angehende Fachkräfte begleiten und unterstützen. Allerdings ist die Situation der Praxismentorinnen und Praxismentoren als schwierig einzustufen, was im Beitrag von Katja Flämig und Nicole Spiekermann deutlich wird. Sie diskutieren die Möglichkeiten von strukturellen Verbesserungen und Weiterbildungen für Mentorinnen und Mentoren, um den Lernort Praxis sinnvoll zu nutzen.

Der Band schließt mit Teil D – **Zukunftsperspektiven**. Dort werden zwei Aspekte von Weiterbildung thematisiert, die noch weitgehend unbearbeitet sind. Jelena Kovačević stellt erste Ergebnisse einer Interviewstudie vor, die die Kompetenzorientierung von Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern zum Gegenstand hat. Es geht um die Frage, inwiefern bereits eine kompetenzorientierte Didaktik auf der Ebene der Weiterbildungspraxis entwickelt wurde und ob sich die Kompetenzorientierung hier bereits durchsetzen konnte. Abgerundet wird das Buch mit einem Beitrag von Carola Iller, die sich mit dem Lebenslangen Lernen beschäftigt und dieses Konzept in die aktuellen Debatten um Weiterbildung in der Frühpädagogik einordnet. Dabei wird deutlich, dass das komplexe System des Lebenslangen Lernens insbesondere für die Frühpädagogik hohe Anforderungen bereit hält.

Literatur

- Arbeitskreis DQR (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) am 22. März 2011. o.O.
- Aktionsrat Bildung (2012): Professionalisierung in der Frühpädagogik. Münster
- Anders, Yvonne (2013): Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher institutioneller Betreuung und Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. 16/2, S. 237–275
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014): Bildung in Deutschland 2014. Bielefeld
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2014): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2014. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. München
- Behr, Karin/Walter, Michael (2012): Zehn Fragen – Zehn Antworten. Qualifikation und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Bundesweite Befragung von Einrichtungsleitungen und Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 15. München
- Behr, Karin/Walter, Michael (2010): Zehn Fragen – Zehn Antworten. Zur Fort- und Weiterbildungslandschaft für frühpädagogische Fachkräfte. Werkstattbericht aus einer bundesweiten Befragung von Weiterbildungsanbietern. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 6. München
- Berth, Felix/Diller, Angelika/Nürnberg, Carola/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.) (2013): Gleich und doch nicht gleich. Der Deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen für frühpädagogische Ausbildungen. München, S. 83–98
- Blossfeld, Hans-Peter (2013): Kompetenzentwicklung, Bildungsentscheidungen und Chancengleichheit in Vorschule und Schule. Neue Ergebnisse aus der Forschung zur Bedeutung von Familien im Bildungssystem. In: Deißler, Dirk (Hrsg.): Chancen bilden. Wege zu einer gerechteren Bildung. Ein internationaler Erfahrungsaustausch. Wiesbaden, S. 37–55
- Bootz, Ingeborg/Hartmann, Thomas (1997): Kompetenzentwicklung statt Weiterbildung? Mehr als nur Begriffe. www.diezeitschrift.de/497/bootz97_01.htm. (21.10.2014)
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2012): Wichtiger Schritt hin zum Bildungsraum Europa. Pressemitteilung 012/2012 vom 31.01.2012
- Buschmann, Anke/Jooss, Bettina (2011): Alltagsintegrierte Sprachförderung in der Kinderkrippe. Zur Effektivität des Heidelberger Trainingsprogramms. *Verhaltenstherapie & psychosoziale Praxis*, 43, S. 303–312
- Buschmann, Anke/Jooss, Bettina/Simon, Stephanie/Sachse, Steffi (2010): Alltagsintegrierte Sprachförderung in Krippe und Kindergarten. Das Heidelberger Trainingsprogramm. Ein sprachbasiertes Interaktionstraining für den Frühbereich. *L.O.G.O.S. Interdisziplinär*, 18, S. 84–95
- Cloos, Peter (2008): Die Inszenierung von Gemeinsamkeit. Eine vergleichende Studie zu Biografie, Organisationskultur und beruflichem Habitus von Teams in der Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (2005): Stellungnahme zur Qualifizierung des Personals im Bereich der „vorschulischen Pädagogik“. In: *Erziehungswissenschaft*, 16 Jg.; H 31, S. 16–17
- Deißinger, Thomas (2009): „Lernkulturen“ im Kontext beruflicher Bildung. In: Metzler, Wolfgang/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): *Kulturen der Bildung*. Opladen, S. 93–107
- Friederich, Tina (2013): Europäische Differenzen. Die Bedeutung nationaler Qualifikationsrahmen für frühpädagogische Fachkräfte in europäischen Nachbarländern. In: Berth, Felix/Diller, Angelika/Nürnberg, Carola/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Gleich und doch nicht gleich. Der Deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen für frühpädagogische Ausbildungen. München, S. 83–98
- Fukkink, Ruben G./Lont, Anna (2007): Does training matter? A meta-analysis and review of caregiver training studies. *Early Childhood Research Quarterly* 22 (3). S. 294–311
- Gasteiger-Klicpera, Barbara/Knapp, Werner/Kucharz, Diemut (2010): Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung des Programms „Sag' mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder“. Pädagogische Hochschule Weingarten

- Hoffmann, Hilmar (2013): Professionalisierung der frühkindlichen Bildung. In: Stamm, Margrit/Edelmann, Doris (Hrsg.): Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. Wiesbaden, S. 311–324
- Janssen, Rolf (2011): Das Profil sozialpädagogischer Fachschulen. Ergebnisse einer qualitativen Befragung von Schulleitungen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Studien, Band 9. München
- Jungmann, Tanja/Koch, Katja/Etzién, Maria (2013): Effektivität alltagsintegrierter Sprachförderung bei ein- und zwei- bzw. mehrsprachig aufwachsenden Vorschulkindern. Frühe Bildung, 2/3, S. 110–121
- König, Anke (2014): Ausblick: Perspektiven und (Heraus-)Forderungen. In: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.): Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen. Grundlagen für die Frühpädagogik. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 7. München
- König, Karsten/Pasternack, Peer (2008): elementar + professionell. Die Akademisierung der elementarpädagogischen Ausbildung in Deutschland. Mit einer Fallstudie: Der Studiengang "Erziehung und Bildung im Kindesalter" an der Alice Salomon Hochschule Berlin. HoF-Arbeitsbericht 5'2008. Institut für Hochschulforschung (HoF), Wittenberg
- Rauschenbach, Thomas (2013): Der Preis des Aufstiegs? Folgen und Nebenwirkungen einer frühpädagogischen Qualifizierungsoffensive. In: Berth, Felix/Diller, Angelika/Nürnberg, Carola/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Gleich und doch nicht gleich. Der Deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen für frühpädagogische Ausbildungen. München, S. 15–38
- Rauschenbach, Thomas/Berth, Felix (2014): Kindergärtnerin – Erzieherin – und dann? Frühpädagogische Professionalisierung zwischen Stagnation und nachholender Modernisierung. Frühe Bildung, 3 (4), S. 238–242
- Scherb, Johannes (2012): Lissabon-Strategie (Lissabon-Prozess). In: Bergmann, Jan (Hrsg.): Handlexikon der Europäischen Union. Baden-Baden, S. 610–618
- Schulze-Krüdener, Jörgen (2012): Sozialpädagogische Fort- und Weiterbildung. In: Klaus-Peter Horn u.a. (Hrsg.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn, S. 239–240
- Simon, Stephanie/Sachse, Steffi (2011): Sprachförderung in der Kindertagesstätte. Verbessert ein Interaktionstraining das sprachförderliche Verhalten von Erzieherinnen? Empirische Pädagogik, 25/4, S. 462–480
- Sylva, Kathy/Melhuish, Edward/ Sammons, Pam/ Siraj-Blatchford, Iram/Taggart, Brenda (2004). Effective Pre-school Education. Technical Paper 12. London
- Thole, Werner (2010): Die pädagogischen MitarbeiterInnen in Kindertageseinrichtungen. Professionalität und Professionalisierung eines pädagogischen Arbeitsfeldes. Zeitschrift für Pädagogik, 56/2, S. 206–222
- TransferZentrum für Neurowissenschaften und Lernen (ZNL) (Hrsg.) (o.J.): MAUS Mehrsprachig aufwachsende Kinder sprachlich fördern. Ergebnisflyer
- Viernickel, Susanne/Nentwig-Gesemann, Iris/Nicolai, Katharina/Schwarz, Stefanie/Zenker, Luise (2013): Schlüssel zu guter Bildung, Betreuung und Erziehung. Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen. Berlin