

Evaluation der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen der Stadt Rastatt: Wirkweisen unterschiedlicher Konzepte*

1. Einführung

Die Stadt Rastatt hatte sich im Rahmen der Neu-Orientierung der städtischen Kindertageseinrichtungen das Ziel gesetzt, eine völlig neue Modell-Einrichtung aufzubauen.

Diese Einrichtung, die Kinderschule Amalie Struve, hat den Anspruch einer „gemeinwesenorientierten, interkulturell ausgerichtete Kindertageseinrichtung mit integrierter Sprachförderung“. Programmatik, Rahmenkonzeption und deren Begründungen sind ausführlich beschrieben (Hauptert, 2005) und weist in deren Organisationsform eine Reihe von Ähnlichkeiten mit der französischen „école maternelle“ auf. Als Modellprojekt war die Kinderschule mit besonders guten strukturellen Bedingungen, v.a. einer verbesserten Betreuungsrelation ausgestattet (1 Fachkraft für 8,3 Kinder; Vergleichskitas: 1:12,5).

Die Stadt Rastatt war daran interessiert, die Effekte der pädagogischen Arbeit in der Kinderschule Amalie Struve zu überprüfen und vergab den Auftrag einer externen Evaluation an das Zentrum für Kinder- und Jugendforschung (ZfKJ) an der Evangelischen Hochschule in Freiburg. Dabei wurde vereinbart, die Evaluation der einen Einrichtung auf den Vergleich von drei Einrichtungen, die mit unterschiedlichen Konzepten arbeiten, auszuweiten. Damit wird bundesweit erstmalig ein systematischer Konzeptvergleich über einen längeren Erhebungszeitraum mit mehreren Meßzeitpunkten unter der Perspektive der Struktur-, Orientierungs-, Prozess- und Ergebnisqualität realisiert.

Der vorliegende Beitrag der Evaluation der pädagogischen Arbeit der Kindertageseinrichtungen in der Trägerschaft der Stadt Rastatt beschreibt zunächst die Ausgangslage der Evaluation und die sich daraus ergebenden Fragestellungen sowie das Forschungsdesign. Daran anschließend werden die zentralen Ergebnisse auf der Ebene der Kinder dargestellt; die Vorgehensweisen und Ergebnisse auf den beiden Ebenen „Eltern“ und „pädagogische Fachkräfte“ bleiben aus Platzgründen unberücksichtigt.

*Dieser Bericht erschien in:

Wünsche, M. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2012). Evaluation der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen der Stadt Rastatt: Wirkweisen unterschiedlicher Konzepte. In: S.Kägi & U.Stenger (Hrsg.) *Forschung in Feldern der Frühpädagogik. Grundlagen-, Professionalisierungs- und Evaluationsforschung*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 321-339

und wurde um das achte Kapitel ergänzt. Der Gesamtbericht wird mit der Dissertation von M.Wünsche zum Projekt auf der Homepage eingestellt.

1. Fragestellungen

Zur validen Überprüfung der Effekte (Rückführung in den unterschiedlichen Faktoren/Parametern auf die Wirkung des kita-spezifischen Konzeptes und z.B. nicht auf „allgemeine Entwicklungsfortschritte“ der Kinder), erfolgte der Vergleich mit einer Kontrollgruppe. Die Untersuchung wurde mit drei Kindertageseinrichtungen, die in der Trägerschaft der Stadt Rastatt stehen, durchgeführt: neben der o.g. Kinderschule Amalie Struve waren dies die Kindertagesstätte BIBER – Haus für Kinder, die mit einem „klassischen“ Konzept arbeitet und die „Kindertagesstätte Rheinau-Nord“, die als Modell-einrichtung für das KVJS-Projekt „Bildungsstätte Kindertageseinrichtung“ (2001-2005) das Handlungskonzept von infans (Institut für angewandte Sozialisationsforschung und frühe Kindheit e.V.) als Grundlage der pädagogischen Arbeit heranzieht (Andres et al., 2005; Laewen, 2002 a und 2002 b).

Die Rahmenkonzeption der Kinderschule Amalie Struve beschreibt die Ziele

- „die Persönlichkeit der jungen Menschen (zu) fördern
- die sozialräumliche Identität zu und in ihrer Heimatstadt (zu) stärken
- den sozialen Ausgleich zwischen den verschiedenen Schichten der Bevölkerung (zu) unterstützen sowie das interkulturelle Zusammenleben im Stadtteil mit Leben (zu) füllen
- die Kinder im Laufe des Besuchs der Kinderschule Amalie Struve zur Schulreife (zu) führen“ (Hauptert 2005, S. 168f).

Für das Handlungskonzept von infans, welches der Kindertagesstätte Rheinau-Nord wie o.g. als Grundlage ihrer pädagogischen Arbeit dient, kann als übergeordnetes Ziel auf der Ebene der Kinder „Handlungsfähigkeit in der multioptionalen Welt und in Bezug auf die Realisierung eigener Interessen und Bedürfnisse“, genannt werden. Das Konzept ist in fünf Modulen aufgebaut, die den Fachkräften konkrete Handlungsmöglichkeiten bieten, um die Kinder in ihren Bildungsprozessen systematisch zu unterstützen.

Die genannten Ziele waren handlungsleitend für die Entwicklung der empirischen Fragestellungen auf den drei Ebenen „Kinder“, „pädagogischen Fachkräfte“ und „Eltern“.

Einen weiteren Bezugspunkt für die vergleichende wissenschaftliche Untersuchung stellte der Orientierungsplan für Kindertageseinrichtungen in Baden-Württemberg (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2005) dar. Hier wurde die Einbettung der jeweiligen pädagogischen Handlungskonzepte der drei Kindertageseinrichtungen hinsichtlich

der Umsetzung des Orientierungsplans und der dort formulierten Ziele untersucht.

Fragen auf Ebene der Kinder

Von zentralem Interesse ist, wie sich das jeweilige Konzept und die daraus abgeleiteten pädagogischen Vorgehensweisen auf den allgemeinen Entwicklungsstand (und die kognitive Leistungsfähigkeit) auswirken.

Da das Konzept der Kinderschule Amalie Struve, wie auch das Handlungskonzept von infans, den Anspruch hat, ganzheitlich die Selbstbildungsprozesse von Kindern systematisch zu fördern, stellt sich damit auch die Frage, wie sich das Selbstkonzept der Kinder entwickelt, wie die Kinder ihre Handlungsfähigkeit einschätzen und in welchem Grad sie sich als selbstwirksam erleben (Kontrollerleben).

Ein besonderes Augenmerk ist dabei auf die Entwicklung von Kindern aus belasteten Familien und aus Familien mit Migrationshintergrund zu legen.

Wie erwähnt, können Fragestellungen – und Ergebnisse – auf den Ebenen der Eltern und der pädagogischen Fachkräfte aus Platzgründen hier nicht dargestellt werden.

1. Design der Prozess- und Ergebnisevaluation

Aufgrund der Komplexität der Fragestellungen ist grundsätzlich eine Kombination aus Prozess- und Ergebnisevaluation angezeigt (z.B. Bortz & Döring, 2006; Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Haderlein, 2008). Die Studie ist als Längsschnittstudie konzipiert.

1.1. Evaluation der Prozesse

Der Prozess der Implementierung, Realisierung und Anwendung wurde durch

- die systematische Protokollierung und Dokumentation der vom Konzept vorgesehenen und eingesetzten Vorgehensweisen und Instrumente in den drei Kindertageseinrichtungen
- begleitende Interviews mit Fachkräften und Eltern und
- die Erfassung der Arbeitszufriedenheit und -belastung der pädagogischen Fachkräfte zu Beginn und am Ende der Untersuchung

evaluiert.

1.1. Evaluation der Ergebnisse

Zur Untersuchung der Wirkung der Umsetzung der jeweiligen Konzepte auf die Kinder erfolgten drei Messungen:

- t₀: Untersuchungsbeginn zur Erfassung der Ausgangssituation mit dem Beginn des Kindergartenjahres 2008/09 und nach der Eingewöhnungsphase, d.h. im November 2008
- t₁: nach 9 Monaten zum Ende des Kindergartenjahres, d.h. im Juli 2009
- t₂: nach 19 Monaten, d.h. im Mai 2010 und damit für einen Teil der Kinder vor der Einschulung bzw. zum Ende der 1. Klasse

Der Untersuchungszeitraum umfasste somit 19 Monate, um die Entwicklungen der Kinder nachzuzeichnen und die Ergebnisse zu den jeweiligen Erhebungszeitpunkten darzustellen.

1.1. Evaluationsinstrumente

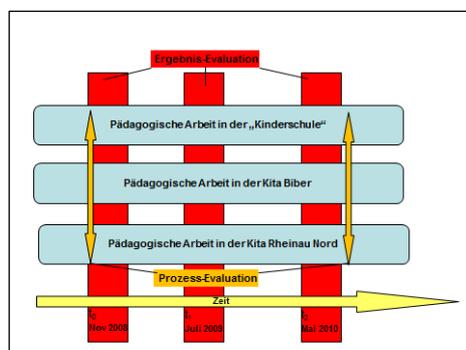
Im Rahmen der Untersuchungszeitpunkte t₀ bis t₂ wurden folgende Evaluationsinstrumente auf der Ebene der Kinder eingesetzt:

Allgemeiner Entwicklungsstand

- Wiener Entwicklungstest (WET, Kastner-Koller & Deimann 2002), der die Entwicklung der Motorik, der visuellen Wahrnehmung und des Gedächtnisses sowie sprachliche und sozial-emotionale Fähigkeiten misst (Erhebung zu t₀, t₁ und t₂).

Selbsteinschätzung

- Selbstkonzeptfragebogen für Kinder im Vorschulalter (SKF, Engel et al., 2010) (Erhebung zu t₀, t₁ und t₂).



Grafik 1: Design der Prozess- und Ergebnis-evaluation

Der prinzipielle theoretische Aufbau der Untersuchung orientiert sich an dem Modell von Tietze (Tietze, 1998), wie es auch im 12. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung (BMFSFJ, 2005) vorgestellt wurde. Hiernach wird ein Zusammenhang zwischen den Dimensionen Strukturqualität, Orientierungsqualität, Prozessqualität und Ergebnisqualität postuliert.

1. Auswertungsmethoden

Statistische Methoden

Unterschiede zwischen den drei Kitas („bivariate Vergleiche“) wurden mit den jeweils für das entsprechende Datenniveau angepassten parametrischen bzw. nonparametrischen statistischen Tests berechnet, und zwar differenziert nach den Analyseebenen:

- querschnittlich: nur Erhebungszeitpunkt t_2 , sowie
- längsschnittlich: Entwicklung von Werten der Kinder im Zeitverlauf für jede Kita von t_0 über t_1 zu t_2 .

Für zeitbezogene Vergleiche wurde zuerst ein simultaner Vergleich der 3 Kitas (multivariate Varianzanalysen) erstellt und bei Hinweisen auf signifikante Unterschiede in einem zweiten Schritt vertiefend analysiert, welche der Gruppen sich voneinander unterscheiden („Post hoc-Analyse“). Die Analysen erfolgten mit der Software SPSS/PASW18.

Qualitative Methoden

Mit den Leitungen und den ElternbeirätInnen der Kitas sowie mit den Lehrkräften der jeweils kooperierenden Grundschulen wurden Interviews geführt. Die Transkription und die Auswertung der Interviews wurden entsprechend der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2007) durchgeführt. Die Kategorienbildung erfolgte dabei sowohl deduktiv als auch induktiv.

1. Beschreibung der untersuchten Gruppe

Insgesamt wurden in den drei Kindertageseinrichtungen 219 Kinder getestet. In der ersten Erhebungsphase liegen von 207 Kindern Werte vor, elf Kinder wurden aufgrund sprachlicher Verständnisschwierigkeiten nicht in die Auswertung einbezogen. In der zweiten Phase betrug die Gesamtzahl der Kinder, die ebenfalls an der ersten Erhebungsphase teilgenommen hatte, 170 Kinder. Hier konnten vor allem Kinder der Kinderschule Amalie-Struve aufgrund der bereits oben genannten sprachlichen Verständnisschwierigkeiten nicht in die Auswertung einbezogen werden. Der Ausschluss erfolgte auf der

Basis der Erhebungsbögen und der Anmerkungen und Rückmeldung der Personen, die die Testungen durchgeführt hatten.

Der Rückgang von nochmals 61 Kindern in der dritten Erhebung lässt sich durch die Einschulung und Umzügen von Kindern erklären; 30 Schulkinder konnten aufgrund vorliegender Zustimmungen der Eltern einbezogen werden.

Die Verteilung der Kinder stellt sich in Zahlen folgendermaßen dar:

	Prozent				Fallzahl			
	RN	BIB	AS	total	RN	BIB	AS	total
t ₁	33,3	31,9	34,8	100	69	66	72	207
t ₂	35,3	34,1	30,6	100	60	58	52	170
t ₃	33,0	31,2	35,8	100	36	34	39	109

Tab. 1: Verteilung: Anzahl der Kinder zu den einzelnen Zeitpunkten

(RN = KiTa Rheinau Nord [infans]; BIB = Kinderhaus BIBER [kein spezifisch zuzuordnendes Konzept; AS = Kinderschule Amalie Struve [Modell-einrichtung; ecolle maternelle angelehnt])

Parameter „Alter“

In der Frage nach der Altersverteilung ergibt sich in der Gesamtanzahl der Kinder, die an allen drei Erhebungszeitpunkten teilgenommen haben, ein Mittelwert von 3,97 Jahren bei einer Standardabweichung von 0,84.

Differenziert nach Kindertageseinrichtungen ist im Vergleich hinsichtlich des Alters, der in die Evaluation einbezogenen Kinder, eine nahezu gleichmäßige Verteilung erkennbar und es besteht kein signifikanter Unterschied in der Altersverteilung ($p = ,813$). Die Gruppen sind hinsichtlich des Parameters Alter vergleichbar.

	Mittelwert				Standardabweichung			
	RN	BI	AS	Total	RN	BI	AS	Total
Alter (t.)	3,92	3,94	4,05	3,97	0,81	0,81	0,92	0,84

Tab. 2 Verteilung Alter der Kinder

Parameter „Sprache“

Zum Parameter „Sprache“ wurde auf der Ebene der Eltern nach ihrem Geburtsland, der Anzahl der in Deutschland verbrachten Jahre und der in der Familie gesprochenen Sprache gefragt.

Von Seiten der Eltern lagen zum Zeitpunkt t_2 97 Bogen für Kinder, die an allen drei Erhebungszeitpunkten teilgenommen haben, vor. Die Unterteilung erfolgte in Kinder mit Deutsch als Herkunftssprache (D) und Kinder, die einen – zumindest anteilig – nicht-deutschen sprachlichen Hintergrund haben (ND).

		Prozent				Fallzahl			
		FN	EI	AS	Total	FN	EI	AS	Total
Sprache	D	61,1	35,5	30,0	43,3	22	11	9	42
	ND	38,9	64,5	70,0	56,7	14	20	21	55
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	36	31	30	97

Tab. 3 Herkunftssprache Kinder (Teilnahme an allen drei Erhebungen) zu t_2

Sowohl in der Kinderschule Amalie Struve als auch in Kita BIBER werden rund ein Drittel Kinder betreut und gebildet, deren Herkunftssprache Deutsch ist - in Rheinau-Nord sind dies hingegen rund zwei Drittel. Der Unterschied zwischen der Kinderschule und Rheinau-Nord ist signifikant ($\chi^2 [2 \text{ GR}] = 6,4; p = ,015$)

1. Ergebnisse auf der Ebene der Kinder

Wiener Entwicklungstest (WET)

Der Wiener Entwicklungstest (WET) gliedert sich in fünf Funktionsbereiche mit insgesamt 13 Subtests. Der WET ist so ausgerichtet, dass die Subtests einzeln verwendet und ausgewertet werden können. Um die Erhebung des allgemeinen Entwicklungsstandes der Kinder in einem zeitlich angemessenen Rahmen zu halten, wurde eine Auswahl von durchführbaren Subtests getroffen. Bei der Auswahl wurde darauf geachtet, dass alle unten genannten Funktionsbereiche ausreichend abgedeckt sind. Demnach wurden mit dem Wiener Entwicklungstest folgende Bereiche bei den Kindern getestet:

- Funktionsbereich „Lernen und Gedächtnis“
 - Hier wurden zwei Subtests eingesetzt. Der Subtest „Zahlen merken“ dient der Überprüfung des phonologischen Speichers, der Subtest „Schatzkästchen“ erfasst den visuell-räumlichen Speicher.
- Funktionsbereich „Kognitive Entwicklung“
 - Hier wurden vier Subtests durchgeführt. Der Subtest „Muster legen“ dient der Erfassung des räumlichen Denkens, der Subtest „Bunte Formen“ überprüft das induktive Denken, der Subtest „Gegensätze“ das analoge Denken und der Subtest „Quiz“ über

prüft die Orientierung in der Lebenswelt.

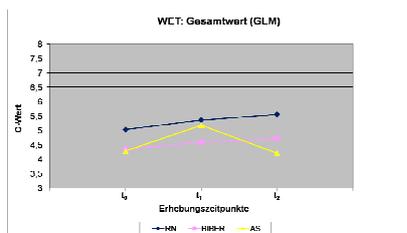
- Funktionsbereich „Sprache“
 - Die Subtests „Gegensätze“ und „Quiz“ dienen ebenfalls der Erfassung des Entwicklungsstandes im Bereich der „Sprache“.
- Funktionsbereich „Emotionale Entwicklung“
 - In diesem Bereich wurde mit dem Subtest „Fotoalbum“ gearbeitet, der die Fähigkeit mimischen Gefühlsausdruck zu erfassen, dient.

Die WET-Werte in den drei Kitas wurden mit denen der Normstichprobe verglichen (Kastner-Koller & Deimann, 2002). Dazu wurden die Originalwerte in so genannte C-Werte transformiert und damit standardisiert, so dass ein Vergleich mit der jeweiligen Altersnorm möglich ist. Bei einem C-Wert von $< 4,0$ kann nach den Test-Autoren von einer unterdurchschnittlichen Entwicklung gesprochen werden (Kastner-Koller & Deimann, 2002, S. 76). Im letzteren Fall würde dies hinsichtlich des einzelnen Kindes mit großer Wahrscheinlichkeit auf einen Förderbedarf hinweisen, hinsichtlich der zusammengefassten Werte aller Kinder einer Kita auf einen Entwicklungsbedarf der pädagogischen Arbeit.

In die im Folgenden dargestellten Berechnungen wurden die Kinder, die an allen drei Erhebungen teilgenommen haben, einbezogen.

Entwicklung der WET-Werte

Der Gesamtwert des WET stieg in den drei Kindertageseinrichtungen - wenn auch auf unterschiedlichem Niveau – zwischen t_0 und t_1 an. In Rheinau-Nord und BIBER verlief der Anstieg parallel und geringer als in Amalie-Struve (siehe Grafik 2). Während die Entwicklung in den ersten beiden Kitas in t_2 positiv blieb, sank der Amalie-Struve-Wert unter das Ausgangsniveau von t_0 . Diese Entwicklung der Werte in der Kinderschule Amalie-Struve – Anstieg von t_0 zu t_1 und Abfall von t_1 zu t_2 - ist auch in den einzelnen Subtests erkennbar.



Grafik 2: WET-Gesamtwert GLM

Bei der multivariaten Varianzanalyse zur vergleichenden Entwicklung der Werte über alle drei Erhebungszeitpunkte t_0 bis t_2 wurde ein p-Wert von 0,05

als Signifikanzniveau angenommen; die gewählte Irrtumswahrscheinlichkeit wurde mittels der Bonferroni-Formel nach unten adjustiert.

Im Vergleich zwischen den Kitas untereinander (post-hoc-Test; Anzahl entsprechend Tab. 1 zu t_2) gibt es im WET-Gesamtwert wie in den Subtests „Schatzkästchen“, „Zahlen merken“, „Muster legen“, „Bunte Formen“ und „Fotoalbum“ keine signifikanten Unterschiede.

Der Gruppeneffekt beim WET-Gesamtwert ist knapp nicht mehr signifikant ($p = ,054$). Der Wert der Kita Rheinau-Nord liegt zu t_2 um 1,35 Punkte über dem der Kinderschule Amalie-Struve (RN: 5,56; AS: 4,21). Dieser Unterschied ist nicht signifikant (Post-hoc-Test nach Scheffé: $p = ,104$).

In den Subtests „Gegensätze“ und „Quiz“ ist die Kita Rheinau-Nord signifikant besser als die Kinderschule Amalie-Struve ($p = ,001$ bzw. $p = ,013$).

Vergleich mit den Normwerten des WET

Zum letzten Erhebungszeitpunkt (t_2) befinden sich sowohl beim Gesamtwert als auch bei den Subtests „Schatzkästchen“, „Zahlen merken“, „Muster legen“, „Bunte Formen“ und „Fotoalbum“ die Werte in allen drei Einrichtungen im Bereich der – von den Testautoren so definierten - normalen Entwicklung.

Eines besonderen Augenmerks hingegen bedürfen zum Zeitpunkt t_2 die Werte in den beiden Subtests „Gegensätze“ und „Quiz“. Im Subtest „Gegensätze“ liegt der WET-Wert in der Kinderschule Amalie Struve bei $3,67 \pm 2,27$ (im Vergleich zu BIBER mit $4,86 \pm 2,48$ und zu Rheinau-Nord mit $6,26 \pm 1,87$). Für den Subtest „Quiz“ beträgt der WET-Wert $3,18 \pm 2,02$ in der Kinderschule Amalie Struve, $3,90 \pm 2,23$ in der Kindertagesstätte BIBER und $4,52 \pm 2,54$.

Damit zeigen die Werte der Subtests Gegensätze und Quiz entsprechend der Normtabellen des Wiener Entwicklungstests einen Förderbedarf im Bereich der kognitiven und der Sprachentwicklung in der Kinderschule Amalie-Struve an; für die Kita BIBER trifft dies beim Subtest Quiz zu.

Einfluss der Familiensprache auf den WET-Gesamtwert zu t_2

Mittels eines multivariaten linearen Regressionsmodells wurde der Einfluss der Familiensprache auf den WET- Gesamtwert zum Zeitpunkt t_2 geprüft.

Den wichtigsten prädiktiven Einfluss hat die in der Familie gesprochene Sprache, gefolgt vom Alter (t_0) und dem WET-Startwert. Die Kita hat dabei keinen statistisch signifikanten Einfluss.

Der geschätzte WET-Gesamtwert in der Kita Rheinau-Nord ist mit 5,56 am höchsten, in der Kita BIBER liegt dieser bei 4,94 und in der Kinderschule Amalie-Struve bei 4,37.

Mit Blick auf die Kinder, in deren Familie Deutsch allenfalls zusätzlich zur Herkunftssprache gesprochen wird, ist festzustellen, dass die Schätzwerte in allen drei Kindertageseinrichtungen niedriger sind als bei deutschen Kindern. Besonders zu beachten sind die Werte in der Kinderschule Amalie-Struve, da hier der Wert bei den Kindern mit nichtdeutschem Sprachhintergrund mit 4,06 sehr nah am kritischen Wert von 4,0 liegt. Die Kita BIBER hat gleich viele Kinder mit einer anderen Herkunftssprache als Deutsch, wie die Kinderschule Amalie-Struve. Hier stiegen die Werte kontinuierlich an und liegen in einem Bereich, der keinen Förderbedarf aufweist.

Selbstkonzept

Generell bildet das Selbstkonzept die Wahrnehmung/Einschätzung und das Wissen um die eigene Person (persönliche Eigenschaften, Fähigkeiten, Vorlieben, Gefühle und Verhalten) ab. Um das Selbstkonzept bei den Kindern zu erfassen, wurde ein standardisiertes Verfahren entwickelt, bei dem die Kinder selbst befragt werden (Engel et al., 2010).

Drei Skalen geben Auskunft über das Selbstkonzept der Kinder in folgender Hinsicht:

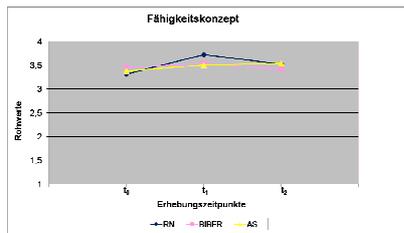
- Skala 1 „Fähigkeitskonzept“ (15 Items)
- Skala 2 „Ängstlichkeit, Misserfolgserwartung“ (9 Items)
- Skala 3 „Körper-Selbstkonzept“ (3 Items in t_0 und 10 Items t_1)

In jeder Skalen haben die Kinder vierstufige Antwortmöglichkeiten; höhere Werte drücken ein „positiveres“ Selbstkonzept – in der Selbsteinschätzung der Kinder – aus.

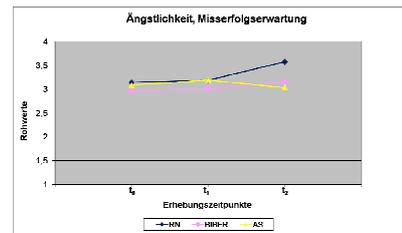
In die Berechnung wurden Kinder im Alter von vier bis sechs Jahren einbezogen.

Ergebnisse

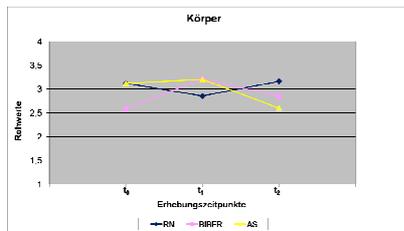
Bei den einzelnen Skalen ergibt sich folgendes Bild:



Grafik 3: SKF Skala 1 Fähigkeitskonzept



Grafik 4: SKF Skala 2 Ängstlichkeit, Misserfolgserwartung



Grafik 5: SKF Skala 3 Körper-Selbstkonzept

In der Gesamtsicht schätzen sich alle Kinder in allen drei Skalen und über die drei Erhebungszeitpunkte oberhalb des Mittelwertes von 2,5 ein. Hierbei sind die Werte beim Fähigkeitskonzept am höchsten.

Die Werte wurden mit Ergebnissen aus einem weiteren Forschungsprojekt, in dem dieses Verfahren ebenfalls eingesetzt wurde, verglichen. Dieses Projekt zur Resilienzförderung (Fröhlich-Gildhoff et al. 2011) wurde in Kindertageseinrichtungen, die in strukturell benachteiligten Gebieten liegen, durchgeführt. Hier sind zwei Punkte hervorzuheben:

- der Wert in der Skala „Ängstlichkeit, Misserfolgserwartung“ zum Zeitpunkt t₂ in Rheinau-Nord ist mit $3,57 \pm 0,69$ verglichen mit den Werten aus dem Resilienzprojekt hoch,
- der Wert in der Skala „Körper-Selbstkonzept“ zum Zeitpunkt t₂ ist in der Kinderschule mit $2,6 \pm 0,91$ vergleichsweise als niedrig einzustufen.

In allen drei Skalen ergeben sich im direkten Vergleich der drei Kitas untereinander über alle drei Zeitpunkte keine signifikanten Unterschiede.

Zusammenfassung der Ergebnisse auf Ebene der Kinder

Unter Bezugnahme auf den WET erscheint in Hinsicht auf die Fragestellungen wesentlich, dass die Kinder in der Kita Rheinau-Nord im Vergleich mit den beiden anderen Kitas in der Summe den besseren Gesamtwert aufweisen. Oder anders herum: unter dem Blickpunkt der Kinderschule Amalie-Struve ist der Gesamtwert trotz besserer personeller Ausstattung am nied-

rigsten. Dieses Ergebnis liegt ebenfalls bei Berücksichtigung der Herkunftssprache der Kinder vor.

In zwei von sieben Subtests („Gegensätze“ und „Quiz“) sind die Werte der Kinder aus der Kindertagesstätte Rheinau-Nord im Vergleich zu den Werten der Kinder aus der Kinderschule Amalie Struve signifikant höher:

Der Subtest „Gegensätze“ erfasst zum einen das analoge Denken, also die Fähigkeit Analogieschlüsse zu ziehen. Zum anderen erfasst dieser Subtest die Sprachfähigkeiten, womit die enge Verknüpfung der kognitiven und der sprachlichen Entwicklung deutlich wird (vgl. Kastner-Koller & Deimann 2002).

Der Subtest „Quiz“ überprüft die Fähigkeit der Orientierung in der Lebenswelt und die Sprachfähigkeiten im Sinne von formulierbarem Wissen. Auch dieser Subtest erfasst damit anteilig die Entwicklung in den Bereichen der Kognition und der Sprache.

Im Test zur Erfassung des Selbstkonzepts SKF ergaben sich keine statistisch bedeutsamen Unterschiede zwischen den Kindern der unterschiedlichen Einrichtungen.

6. Diskussion der Ergebnisse auf Ebene der Kinder

Besonderes Augenmerk ist der Entwicklung der Werte im WET in der Kinderschule Amalie-Struve beizumessen. Diese beschreiben mit dem Anstieg von t_0 zu t_1 und dem Abfall von t_1 zu t_2 einen erklärungswürdigen Verlauf. Warum zeigt sich nicht eine anhaltende Entwicklung wie sie in den beiden anderen Kitas in der Regel erkennbar ist? Welche Ursachen können diesem Verlauf zugrunde liegen? Aufgrund der Erkenntnisse anderer Studien bieten sich drei Erklärungen an:

a) Bindungsbeziehungen und verlässliche Beziehungen als Einflussgrößen auf kindliche Bildungsprozesse

Eine wesentliche Voraussetzung gelingender Bildungsprozesse von Kindern sind sichere Bindungsbeziehungen. Kinder benötigen für die Erforschung der Welt eine sichere Basis; fehlt hingegen die sichere und verlässliche Bezugsperson bzw. wird der Kontakt abgebrochen, entsteht auf Seiten des Kindes Irritation und Rückzug (vgl. Ahnert, 2004; Becker-Stoll, 2007; Laewen et al., 2007).

Übereinstimmend weisen alle Forschungsergebnisse daraufhin, dass die Qualität der Beziehungen der entscheidende Faktor für die Entwicklung von Bindungssicherheit und damit auch eine wesentliche Grundlage für die Explorations-Motivation und -Fähigkeit darstellen (vgl. z.B. Zusammenstellungen bei Becker-Stoll 2007; Ahnert 2007; Liegle 2006). Eine wichtige Grund-

lage ist dabei die Kontinuität, aber auch die Kontingenz (Ahnert 2007, S. 77) der Beziehungsgestaltung. Nur über Regelmäßigkeitserfahrungen können Kinder Vertrauen in die Welt entwickeln, sie brauchen sichere Antworten auf ihre Lebensäußerungen, diese Antworten müssen „feinfühlig“ erfolgen (vgl. Ainsworth, 1978).

Von großer Bedeutung ist dabei, dass Kontinuität in der Beziehung gewährleistet wird. Wechsel von Fachkräften bewirkt Verunsicherung oder sogar Beeinträchtigung der kindlichen Entwicklung. „Ein ständiger Wechsel von Betreuungspersonen, wie auch völlig inakzeptable Erzieherinnen-Kind-Beziehungen wurden ebenfalls für mentale, sprachliche und motorische Entwicklungsdefizite verantwortlich gemacht. Selbst die körperliche Entwicklung der Kinder kann dadurch deutlich beeinträchtigt sein“ (Ahnert 2007, S. 40). Mehr noch: stabile Beziehungen zu Fachkräften können auch kompensatorisch wirken und negative familiäre Beziehungserfahrungen zumindest ein Stück weit ausgleichen (vgl. Pianta et al., 2007).

Bei Abbruch der Beziehung bestehen die vorrangige Entwicklungsaufgabe und das emotionale Bedürfnis des Kindes dann im erneuten Aufbau von verlässlichen Beziehungen; erst wenn dies gewährleistet ist, kann es sich auf andere Bereiche einlassen.

In der Kinderschule scheinen die Kinder nach der Eingewöhnungsphase Bindungsbeziehungen zu den Fachkräften aufgebaut zu haben. Darauf weisen die angestiegenen Werte in t_1 hin. Die Beziehungen wurden jedoch durch das Konzept, der in den jeweiligen Klassen- und Altersstufen spezifisch tätigen Fachkräfte, wieder abgebrochen. Hier ist zu vermuten, dass diese nicht in der notwendigen Intensität wieder aufgebaut werden konnten. Die Kinder sind verunsichert, müssen neue Bindungen eingehen und sind daher nicht – wie in den anderen Kitas – in der Lage, sich ausreichend explorierend mit den vorgegebenen Inhalten auseinanderzusetzen; dies spiegelt sich im ‚Abfall‘ der WET-Werte zu t_2 .

Die Leitung der Kinderschule hat zum Klassen- und Bezugspersonenwechsel die Einschätzung, dass sich die Klassenwechsel auch bei den älteren Kindern bemerkbar machen: „Es gibt Kinder, die stecken das ganz leicht weg und andere haben wirklich unheimliche Probleme, das kriegen wir ja im Alltag mit, dass sie sich wieder an eine neue Bezugsperson gewöhnen müssen“ (Interview). Die bereits vorhandene durch Personalwechsel bedingte Fluktuation wird damit „künstlich“ verstärkt.

Aus diesen Erkenntnissen lassen sich Qualitätsanforderungen an eine professionelle Beziehungsgestaltung ableiten (vgl. bspw. Kasüschke & Fröhlich-Gildhoff, 2008).

b) Nachhaltiges Lernen

Für nachhaltiges Lernen benötigen Kinder im Weiteren pädagogische Angebote und Impulse, die an ihren Interessen orientiert sind und nicht unter Heranziehung von Programmen gestaltet werden (vgl. Fried, 2005, S. 64). Um sich die Interessen und die Themen zu erschließen, bedarf es der systematischen Beobachtung und Dokumentation sowie einer kriteriengeleiteten fachlichen Reflektion (vgl. Laewen & Andres, 2002; Schäfer, 2005). Die Erkenntnisse aus der Reflektion lassen pädagogisches Handeln konzipieren, welches Anschluss an die Lern- und Bildungsprozesse des einzelnen Kindes findet.

Ein solcher Ansatz ist im Handlungskonzept von infans vorgesehen und kann Erklärung für die besseren Ergebnisse in der Kita Rheinau-Nord bieten.

In der Kinderschule kann es von t_0 zu t_1 zu Trainingseffekten gekommen sein, sofern ähnliche Übungen wie in den WET-Subtests mit den Kindern vollzogen wurden. Dies kommt einem Arbeiten mit Programmen gleich. Damit wurden kurzfristige Effekte erzielt, zu die t_2 nicht weiter wirkten.

Das *Selbstkonzept* der Kinder in den drei Kitas erweist sich als relativ stabil. Aus der Resilienz- und Schutzfaktorenforschung ist bekannt, dass ein stabiler Selbstwert oder ein stabiles Selbstkonzept des Kindes eine wesentliche Grundlage für ein gesundes Aufwachsen von Kindern darstellt (vgl. zusammenfassend Opp & Fingerle, 2007; Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2009). Die Förderung der Selbstwert- und Selbstkonzeptentwicklung kann noch intensiviert werden. Zwar sind die Unterschiede zwischen den drei Kindertageseinrichtungen nicht signifikant; allerdings geben auch die positiveren Werte in Rheinau-Nord in der Skala „Ängstlichkeit, Misserfolgserwartung“ und der niedrige Wert in der Kinderschule zum Körperkonzept Hinweis auf ein Überdenken der konzeptuellen Grundlagen und Veränderung der bisherigen pädagogischen Vorgehensweisen.

c) Zusammenarbeit mit den Eltern

In der Kinderschule wurde konzeptionell eine Aufgabenteilung vorgenommen: die pädagogischen Fachkräfte arbeiteten ausschließlich mit den Kindern, die Zusammenarbeit mit den Eltern wurde durch eine eigens dafür beschäftigte Sozialpädagogin gestaltet. Dadurch ergab sich nur ein sehr beschränkter Austausch zwischen den pädagogischen Fachkräften und den Eltern - die im frühpädagogischen Diskurs als Kernelement identifizierte „Erziehungspartnerschaft“ (z.B. Textor, 2006; Kasüschke & Fröhlich-Gildhoff, 2008) kann nicht gelebt werden. So können Potentiale, die einer engen, abgestimmten Begleitung der Entwicklungsprozesse der Kinder bestehen, nicht in dem Maß wie in den Vergleichs-Einrichtungen genutzt werden.

7. Empfehlungen für die Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit in den Kindertageseinrichtungen der Stadt Rastatt

Aus den Erkenntnissen der wissenschaftlichen Untersuchung der pädagogischen Arbeit in den drei Kindertageseinrichtungen lassen sich – unter Bezugnahme vorliegender Erkenntnisse aus anderen Studien – folgende Empfehlungen ableiten:

- (1) Konzeptionelle Veränderungen in der Kinderschule Amalie Struve sind nötig.

Alle Ergebnisse weisen darauf hin, dass in der Kinderschule die Kinder zwar in ihrer Entwicklung gefördert werden, es aber nach einem Jahr „Brüche“ im Entwicklungsverlauf gibt und auch die weitere Entwicklung nicht so kontinuierlich positiv verläuft wie in den anderen beiden Einrichtungen. Dieses Ergebnis ist insofern überraschend, weil die Kinderschule ja über bessere strukturelle Bedingungen (Betreuungsrelation) verfügt und sich die Struktur der Kinder (z.B. den Migrationshintergrund und die Ausgangsdaten betreffend) nicht von der „schlechter“ ausgestatteten Kita BIBER unterscheidet. So liegt die Vermutung nahe, dass konzeptionelle Unterschiede für diese – fachlich unzufrieden stellenden – Resultate verantwortlich sind: Aufgrund der Erkenntnisse aus anderen Studien und dem Stand moderner Frühpädagogik (z.B. Fried & Roux, 2006, Kasüschke & Fröhlich-Gildhoff, 2008; Becker-Stoll & Textor, 2007) sind aus Sicht der Evaluatoren vor allem zwei Faktoren verantwortlich: Zum einen die diskontinuierliche Betreuungsstruktur, v.a. die jährlichen Wechsel der Bindungs- und Bezugspersonen, und zum anderen die lange Zeit verfolgte Trennung der Arbeit mit den Kindern von der Zusammenarbeit mit den Eltern. Zu diesen Punkten werden die u.a. konkreten Empfehlungen (2) und (7) gegeben.

→ Grundsätzlich wird empfohlen, dass die Konzeption der Kinderschule Amalie Struve grundlegend neu – unter Beteiligung des Teams der PädagogInnen, von ElternvertreterInnen und der zuständigen Fachberatung des Trägers - mit der Unterstützung externer Begleitung überdacht wird und dann ab dem Kindergartenjahr 2011/12 „in Ruhe“ erprobt wird. Aufgrund der besonderen Problemlagen der Familien und der bestehenden Entwicklungsrückstände der Kinder sollten keine personellen Ressourcen im Kernbereich der Betreuung reduziert werden.

- (2) Beziehungskontinuität sichern

Die Sicherung einer kontinuierlichen Beziehung zwischen pädagogischer Fachkraft und Kindern ist eine wesentliche Grundlage für das Wohlfühlen der Kinder und für eine kognitive, emotionale und soziale Entwicklung.

Kinder brauchen Kontinuität und Verlässlichkeit, um Sicherheit zu entwickeln, sich den Herausforderungen (des Lebens) stellen zu können (Becker-Stoll & Textor, 2007; Ahnert, 2007).

Zur Sicherung von Kontinuität und Verlässlichkeit sind einerseits konzeptionelle und strukturelle Fragen (Wie ist ein BezugserzieherInnensystem umgesetzt? Wie oft hat eine Fachkraft Gelegenheit, mit dem einzelnen Kind zusammen zu sein? usw.) zu klären – Verlässlichkeit hat aber wesentlich auch mit der Haltung der ErzieherInnen bzw. FrühpädagogInnen zu tun.

Grundlage für (reflektierte) Beziehungsgestaltung ist dabei die systematische Beobachtung (s.u.). Dabei geht es nicht nur um das Wahrnehmen, sondern auch um das Verstehen des Kindes, darum „hinter die Dinge zu schauen“ (Strätz 2007).

⇒ Es wird dringend empfohlen, in der Kinderschule Amalie Struve das System jahrganswechselnder Bezugspersonen zu ändern.

(3) Keine rigide Alterstrennung

In der Fachliteratur finden sich keine eindeutigen Hinweise aus empirischen Untersuchungen, die für oder gegen das Lernen und „Zusammenleben“ in altershomogenen bzw. –heterogenen Gruppen sprechen. Dennoch sollten die Vorteile der Altersmischung (Vorbildfunktion der peers – wenn diese in ihrer Rolle begleitet und unterstützt werden) zumindest zeitweise auch in der Kinderschule genutzt werden.

⇒ Es wird empfohlen, in der Kinderschule ausreichende Gelegenheiten für partielles Lernen in altersheterogenen Gruppen zu gestalten. In den anderen beiden untersuchten Einrichtungen kann zusätzliche Förderung in entwicklungsstand-homogenen Kleingruppen eine wichtige Ergänzung zur Entwicklungsförderung der Kinder darstellen.

(4) Inhaltliche Schwerpunkte im Bereich der Sprachförderung setzen

Es erscheint sinnvoll, in allen Einrichtungen immer wieder gezielt inhaltliche Schwerpunkte zu setzen, um Kindern v.a. im Bereich der Sprache spezifische Entwicklungsanreize zu bieten und Kinder mit besonderem Förderbedarf gezielt zu unterstützen.

⇒ Es wird empfohlen, zusätzliche Personalressourcen für die spezifische Förderung in inhaltlichen Bereichen, insbesondere für Kinder mit Entwicklungsrückständen – und hier besonders im Bereich der Sprache vorzuhalten; insbesondere in der Kinderschule aber auch in der KiTa BIBER weisen die Untersuchungsergebnisse hier einen Bedarf aus.

Auch wenn es noch wenig Wissen über wirklich wirksame Programme der Sprachförderung gibt (z.B. Schöler & Roos, 2010), so weisen verschiedene Studien darauf hin, dass gezielte Förderung durch qualifizierte PädagogInnen in Kleingruppen (max. 6 Kinder) positive Effekte zeigt. Wichtig ist allerdings, dass die Maßnahmen bzw. Programme einen Bezug zum pädagogischen (Gruppen)Alltag haben und nicht von externen Fachkräften durchgeführt werden.

⇒ Weitere Möglichkeiten sind in der Förderung der Literalität zu sehen, z.B. Kleinstgruppen zum Vorlesen (Frage-Antwort-Spiel; dialogisches Vorlesen) und/oder Sprachkurse bzw. Möglichkeiten des Erwerbs der deutschen Sprache v.a. für die Mütter (v.a. in der Kinderschule).

(5) Weiterer Schwerpunkt: Sozial-emotionale Entwicklung; Förderung von Selbstkonzept und Selbstwert

Gerade Kinder aus sozial benachteiligten Familien brauchen eine gezielte Unterstützung der Selbstwert- und der sozial-emotionalen Entwicklung. Die Stärkung ihrer seelischen Widerstandskraft (Resilienz) kann zu einer besseren Bewältigung des Übergangs in die Schule und zu einer höheren Lernmotivation führen (z.B. Fröhlich-Gildhoff et al., 2007a; Rönnau et al., 2008).

⇒ Es wird empfohlen Erkenntnisse der Resilienzforschung zu nutzen und gezielter die seelische Widerstandskraft der Kinder und ihre sozial-emotionale Entwicklung zu fördern. Hier kann wiederum auf vorliegende, wissenschaftlich evaluiert Konzepte zurückgegriffen werden, die ebenfalls mit dem Alltag in der KiTa verknüpft sind.

(6) Verbindung von Beobachtung und Dokumentation mit pädagogischer Alltagsgestaltung und Angeboten

Gezielte, systematische Beobachtung gehört zum Standard frühpädagogischen Handelns (z.B. Fried & Roux, 2006; Kasüschke & Fröhlich-Gildhoff, 2008). Ein systematisches, mit dem pädagogischen Alltag und pädagogischen Angeboten verknüpftes Konzept wird nur in der KiTa Rheinau-Nord umgesetzt (infans-Konzept nach Laewen & Andres, 2002 a und b).

⇒ Es wird empfohlen i.S. einer individualisierten Pädagogik, die in die pädagogische Handlung die Interessen der Mädchen und Jungen einbezieht, auch in den anderen beiden Einrichtungen systematische Beobachtungsverfahren zu etablieren, die als Grundlage für das Handeln der Fachkräfte dienen, aber z.B. auch eine wichtige Grundlage für (Team-)Reflexionen und Entwicklungsgespräche bilden sollten.

- ⇒ Die Berücksichtigung der Interessen und Themen der Kinder entspricht den zentralen Aussagen des Orientierungsplans und sorgt dafür, dass die Motivation des Kindes (vgl. Spitzer, 2002) geachtet wird.

(7) Zusammenarbeit mit Eltern ausbauen

Die Zusammenarbeit mit Eltern ist ein wesentlicher Bestandteil professioneller Arbeit in Kindertageseinrichtungen – dies geben nicht nur normative Orientierungen (SGB VIII, Orientierungsplan) vor, sondern dies wird in der einschlägigen Literatur als fachlicher Standard formuliert (Tietze & Viernickel, 2003; Textor, 2006; Roth, 2010). Zahlreiche Untersuchungen belegen, dass durch eine gute Zusammenarbeit der pädagogischen Fachkräfte mit den Eltern die Entwicklung der Kinder positiver verläuft – dies gilt insbesondere für Kinder aus sozial benachteiligten Familien oder Familien mit anderem kulturellem Hintergrund.

- ⇒ Es wird dringend empfohlen, dass in der Kinderschule die pädagogischen Fachkräfte direkt die Zusammenarbeit mit den Eltern gestalten; hierzu bedarf es u.U. weiterer Qualifizierung. In den anderen Einrichtungen sollte die Zusammenarbeit zwischen Fachkräften und Eltern konzeptionell überprüft und auf der Grundlage von Bedarfsanalysen fortentwickelt werden.

(8) Qualitätsentwicklung systematisieren

Internationale Studien (NICHD) und nationale Untersuchungen (Tietze et al., 1998; Tietze & Viernickel, 2003) weisen auf Zusammenhänge zwischen systematischer Qualitätsentwicklung (QE) und positiven Entwicklungsergebnissen bei Kindern hin. Das QE-System ist in den drei untersuchten Einrichtungen unterschiedlich ausgebaut bzw. systematisiert.

- ⇒ Es wird empfohlen, mittelfristig in allen Einrichtungen und nach den oben empfohlenen konzeptionellen Änderungen/Erweiterungen ein System der Qualitätsentwicklung zu etablieren. In diesen Prozess sind die Fachkräfte von Beginn an einzubinden, um hier von zu erwartenden Synergieeffekten durch eine gemeinsame Organisationsentwicklung aller in städtischer Trägerschaft befindlichen Kindertageseinrichtungen profitieren zu können.

(9) Gesundheitsmanagement für Fachkräfte aufbauen

Die Fachkräfte in den untersuchten Einrichtungen fühlen sich nicht in Grenzbereichen belastet. Um diese positive Situation zu erhalten ist der Aufbau eines systematischen Gesundheitsmanagements für die pädagogischen Fachkräfte anzuraten.

8. Fazit

Mit der vorliegenden Studie – deren vielfältigen Ergebnisse hier nur auszugswise referiert werden konnten – wurde versucht, systematisch die Auswirkungen unterschiedlicher Kita-Konzepte, moderiert durch die Orientierungsqualität der Fachkräfte, auf Entwicklungsparameter der Kinder zu erfassen. Es konnte gezeigt werden, dass unterschiedliche pädagogische Konzepte zu differierenden Ergebnissen in der kognitiven und sozial-emotionalen der Kinder führen. Erklärungen hierfür lassen sich gut im Einvernehmen mit den Erkenntnissen anderer Studien finden; es finden sich insbesondere Belege die hohe Bedeutung der Beziehungskontinuität und – stabilität von Fachkraft und Kind auf.

Das empirische Vorgehen gibt positive Hinweise auf Möglichkeiten vergleichender empirischer Bildungsforschung in Kindertageseinrichtungen, wenngleich es sinnvoll und wichtig wäre, die Entwicklungen der Kinder noch über längere Zeiträume erfassen zu können.

9. Literaturangaben

- Ahnert, L. (2007). Von der Mutter-Kind- zur Erzieherinnen-Kind-Bindung? In: F. Becker-Stoll & M.R. Textor (Hrsg.). *Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Zentrum von Bildung und Erziehung* (S. 31-41). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Ahnert, L. (Hrsg.) (2004). *Frühe Bindung*. München, Basel: Ernst-Reinhardt-Verlag
- Ainsworth, M.D.S., Blehar, M.C., Waters, E. & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the Strange Situation*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Andres, B., Laewen, H.-J., Pesch, L. (2005). *Elementare Bildung, Band 2*. Weimar, Berlin: verlag das netz
- Becker-Stoll, F. & Textor, M.R. (Hrsg.) (2007). *Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Zentrum von Bildung und Erziehung*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (2005). *Zwölfter Kinder- und Jugendbericht*. Berlin: Eigendruck des Ministeriums. Zugriff am 28.12.2010. Verfügbar unter: <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/zwoelfter-kjb,property=pdf.pdf>
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. 4. Auflage. Berlin: Springer.

- Braun, A.K., Bock, J., Gruss, M., Helmeke, C., Ovtcharoff jr, W., Schnabel, R., Ziabreva, I. & Poeggel, G. (2002). Frühe emotionale Erfahrungen und ihre Relevanz für die Entstehung und Therapie psychischer Erkrankungen. In: B. Strauss, A. Buchheim & H. Kächele (Hrsg.). *Klinische Bindungsforschung: Methoden und Konzepte* (S. 121-128). Stuttgart: Schattauer.
- Engel, E.-M., Rönnau-Böse, M., Beuter, S., Wünsche, M. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2010). Selbstkonzeptfragebogen für Kinder im Vorschulalter (SKF) – Konzept, Entwicklung und praktische Erfahrungen. In: K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann & P. Strehmel (Hrsg.). *Forschung in der Frühpädagogik III*. Freiburg: FEL-Verlag, S.305 – 328
- Fried, L. & Roux, S. (Hrsg.) (2006). *Pädagogik der frühen Kindheit*. Weinheim: Beltz.
- Fried, L. (2005). *Wissen als wesentliche Konstituente der Lerndisposition junger Kinder – Theorie, Empirie und pädagogische Schlussfolgerungen. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts*. Zugriff am 09.02.2011. Verfügbar unter: http://www.dji.de/bibs/320_5488_Fried.pdf
- Fröhlich-Gildhoff, K., Beuter, S., Lindenberg, J. & Rönnau-Böse, M. (2011). *Förderung der seelischen Gesundheit in Kitas bei Kindern und Familien mit sozialen Benachteiligungen. Abschlussbericht des Projekts „Prävention zur Verhinderung von Exklusion“*. Freiburg: FEL. Erscheint Juni 2011.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I. & Strehmel, P. (2010). (Hrsg.). *Forschung in der Frühpädagogik III*. Freiburg: FEL-Verlag,
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Rönnau-Böse, M. (2009). *Resilienz*. München: Reinhardt / UTB
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I. & Haderlein, R. (2008). *Forschung in der Frühpädagogik I*. Freiburg: FEL-Verlag.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Rönnau, M. & Dörner, T. (2007a). *PRiK – Trainingprogramm zur Prävention und Resilienzförderung in Kindertageseinrichtungen*. München: Reinhardt.
- Hauptert, B. (2005). *Die Kinderschule ‚Amalie Struve‘. Eine gemeinwesenorientierte, interkulturell ausgerichtete Kindertageseinrichtung mit integrierter Sprachförderung. Rahmenkonzeption für das Modellprojekt der Stadt Rastatt*. Münster: Verlagshaus Monsenstein und Vannerdat.
- Kastner-Koller, U. & Deimann, P. (2002). *Der Wiener Entwicklungstest*. Göttingen: Hogrefe
- Kasüschke, D. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2008). *Frühpädagogik heute*. Kronach: Wolters-Kluwer
- Laewen, H.-J. & Andres, B. (2002 a). *Forscher, Künstler, Konstrukteure*. Neuwied, Kriftel, Berlin: Beltz
- Laewen, H.-J. & Andres, B. (2002 b). *Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit*. Neuwied, Kriftel, Berlin: Beltz

- Laewen, H.-J., Andres, B. & Hérdervári, E. (2007). *Die ersten Tage – ein Modell zur Eingewöhnung in Krippe und Tagespflege*. 4. Auflage. Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen.
- Liegle, L. (2006). *Bildung und Erziehung in früher Kindheit*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim und Basel: Beltz
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2005). *Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten*. Weinheim: Beltz
- Opp, G., & Fingerle, M. (Hrsg.) (2007). *Was Kinder stärkt: Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*. München: Reinhardt.
- Pianta, R.C., Stuhlman, M.W. & Hamre, B.K. (2007). Der Einfluss von Erwachsenen-Kind-Beziehungen auf Resilienzprozesse im Vorschulalter und in der Grundschule. In: G. Opp & M. Fingerle (Hrsg.) (2007). *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*. 2., bearbeitete Auflage (S. 192-211). München: Reinhardt.
- Rönnau, M., Kraus-Gruner, G. & Engel, E.-M. (2008). Resilienzförderung in der Kindertagesstätte. In: Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I. & Haderlein, R. (Hrsg.). *Forschung in der Frühpädagogik*. Freiburg: FEL, S. 117-147
- Roth, X. (2010). *Handbuch Erziehungs- und Bildungspartnerschaft*. Freiburg: Herder
- Schäfer, G. E. (Hrsg.) (2005): *Bildung beginnt mit der Geburt*. 2. veränd. Auflage, Weinheim, Basel: Beltz
- Schöler, H. & Roos, J. Ergebnisse einer Evaluation von Sprachfördermaßnahmen in Mannheimer und Heidelberger Kitas (im Druck). In: K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann, I. , P. Strehmel (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik - Band 3. Schwerpunkt: Sprachentwicklung und Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen*. Freiburg: Verlag FEL.
- Spitzer, M. (2002). *Lernen: Gehirnforschung und Schule des Lebens*. Heidelberg, Berlin: Spektrum
- Strätz, R. (2007). Das Kind wahrnehmen, beobachten, verstehen. In: F. Becker-Stoll & M.R. Textor (Hrsg.). *Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Zentrum von Bildung und Erziehung* (S. 115-130). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Textor, M.R. (2006) (Hrsg.). *Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern. Gemeinsam Verantwortung übernehmen*. Freiburg: Herder.
- Tietze, W. & Viernickel, S. (Hrsg.) (2003). *Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog*. Weinheim: Beltz.
- Tietze, W. (Hrsg.) (1998). *Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten*. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand