

**Zielkindbezogene Prozessqualität in Kindergärten im Kontext
kindspezifischer, familialer und kindergartenbezogener
Merkmale**

Inaugural-Dissertation
in der Fakultät Humanwissenschaften
der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

vorgelegt von
Magdalena Molina Ramirez (geborene Riedmeier)
aus
Dachau

Bamberg, den 10.08.2021

Dieses Werk ist als freie Onlineversion über das Forschungsinformationssystem (FIS; <https://fis.uni-bamberg.de>) der Universität Bamberg erreichbar. Das Werk steht unter der CC-Lizenz CC-BY.



Lizenzvertrag: Creative Commons Namensnennung 4.0
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>.

URN: urn:nbn:de:bvb:473-irb-535351
DOI: <https://doi.org/10.20378/irb-53535>

Tag der mündlichen Prüfung: 26.11.2021

Dekan: Prof. Dr. Jörg Wolstein

Erstgutachterin: Prof. Dr. Katharina Kluczniok

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Yonne Anders

Danksagung

Ich möchte mich an dieser Stelle bei allen bedanken, die mich in den letzten Jahren beim Verfassen der vorliegenden Arbeit unterstützt und begleitet haben.

Zunächst bedanke ich mich ganz herzlich bei Prof. Dr. Katharina Kluczniok und Dr. Thilo Schmidt, die es mir im Rahmen des Projekts „Interaktionsqualität von Kindern im Kindergarten“ ermöglicht haben, diese Arbeit zu verfassen. Ich bedanke mich ganz herzlich für die Betreuung meiner Dissertation, die sie stets mit ihren Anregungen und fachlichen Diskussionen begleitet und mir gleichzeitig eigenen Gestaltungsspielraum gewährt haben. Mein herzlicher Dank gilt auch Prof. Dr. Yvonne Anders für die Bereitschaft die Zweitbegutachtung dieser Arbeit zu übernehmen, ebenso danke ich Prof. Dr. Maximilian Pfof für die Übernahme der Gutachtertätigkeit in der Disputation.

Des Weiteren bedanke ich mich bei meinen Kolleginnen und Kollegen Dr. Lars Burghardt, Fabian Hemmerich, Luisa Prokupek, Anika Scheller und Michael Hafner-Gries für die anregenden Diskussionen und Rückmeldungen. Außerdem bedanke ich mich bei all den studentischen Hilfskräften, die mich direkt und indirekt auf unterschiedliche Weise bei den Arbeiten im Rahmen des Dissertationsprojekts unterstützt haben. Mein weiterer Dank gilt Prof. Dr. Annette Scheunpflug, die mir am Ende meines Masterstudiums Mut machte, diese Promotion anzustreben, Dr. Anja Linberg für die hilfreichen Anregungen und die Unterstützung beim gemeinsamen Artikelprojekt sowie Astrid Metz für die vielen schönen und vor allem lustigen Büromomente.

Mein ausdrücklicher Dank gilt vor allem auch allen teilnehmenden Kindern und Eltern, sowie pädagogischen Fachkräften, durch deren Mitwirkung diese Arbeit erst möglich geworden ist.

Zuletzt gilt mein ganz besonderer und aufrichtiger Dank meinen Eltern Brigitte und Martin Riedmeier, für ihre unermüdliche Unterstützung und Begleitung auf meinem Lebensweg, sowie meinen Geschwistern Maximilian, Johannes und Elias Riedmeier für ihren Zuspruch und ihre offenen Ohren. Herzlich danken möchte ich auch meinen Freunden, besonders Iris Heß, Simone Beck, Anna Sartorius, Claudia Bosch, für ihre Motivation und Unterstützung in verschiedensten Lebenslagen. Mein tiefster Dank gilt meinem Mann Jonas, der mir stets Rückhalt gibt und mich unermüdlich durch Höhen und Tiefen dieser Arbeit begleitet hat sowie meinem Sohn Oskar, der meine Welt zum Strahlen bringt.

Zusammenfassung

Seit Mitte der 1990er Jahre wird in Deutschland eine Diskussion über frühpädagogische Qualität in Kindergärten geführt. Zugänge zu pädagogischer Qualität sowie ihre theoretischen Einbettungen können sehr unterschiedlich, zum Teil konkurrierend erfolgen (z. B. relativistischer Zugang, strukturell-prozessualer Zugang, Managementansatz; für eine Übersicht siehe Roux, 2013). In der vorliegenden Arbeit wird auf einen von mehreren im frühpädagogischen Diskurs relevanten Zugang zurückgegriffen. Auf der Grundlage des strukturell-prozessualen Qualitätsmodells kann pädagogische Qualität anhand von folgenden drei Komponenten operationalisiert werden (National Institute of Child Health and Human Development, Early Child Care Research Network (NICHD ECCRN), 2003; Sylva et al., 2004): Prozessmerkmale, Strukturmerkmale und pädagogische Überzeugungen, wobei die Prozessmerkmale die zentrale Komponente darstellen (Kluczniok & Roßbach, 2014). Prozessmerkmale werden auf Gruppenebene (Eckhardt & Egert, 2017) oder auf der Ebene des einzelnen Kindes, der sog. Zielkindebene (NICHD ECCRN, 2002b; Smidt, 2012; für eine Gegenüberstellung siehe Schmidt, Smidt, Kluczniok & Riedmeier, 2018), erfasst. Ausgehend von einem Defizit an Untersuchungen zu zielkindbezogener Prozessqualität in Kindergärten wird in der vorliegenden Dissertation die zielkindbezogene Prozessqualität im Kontext kindspezifischer, familialer und kindergartenbezogener Merkmale beleuchtet. Die Untersuchungen setzen sich aus drei einzelnen Beiträgen zusammen und basieren auf Daten des DFG-Projekts „Interaktionsqualität von Kindern im Kindergarten“ (Schmidt, Riedmeier & Kluczniok, 2018). Im Rahmen des Projekts konnten über die gesamte Kindergartenzeit hinweg 160 Zielkinder in ihren Interaktionen im Kindergarten beobachtet werden. Zudem konnten Eltern und pädagogische Fachkräfte ergänzend befragt werden. Im ersten konzeptionellen Beitrag wurde eine systematisierende Übersicht über standardisierte Erhebungsinstrumente verfasst, die pädagogische Prozessqualität auf Zielkindebene erfassen. Ziel des Beitrages ist es, anhand eines vergleichenden Überblicks, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der zielkindbezogenen Verfahren herauszuarbeiten und Empfehlungen für ihren Einsatz in der Forschung zu diskutieren (Riedmeier, 2019). In zwei weiteren empirischen Artikeln wurde das Niveau der zielkindbezogenen Interaktionsqualität sowie deren Zusammenhänge mit strukturellen Merkmalen des Kindergartens sowie kindspezifischen und familialen Merkmalen analysiert. In Bezug auf das Niveau zielkindbezogener Interaktionsqualität zeigt sich sowohl zu Beginn als auch am Ende der Kindergartenzeit ein unzureichend

niedriges Niveau mit Blick auf die pädagogischen Fachkräfte. Die Interaktionsqualität mit Gleichaltrigen steigt zum Ende der Kindergartenzeit zwar an, bleibt aber immer noch im mittleren niedrigen Qualitätsbereich (Molina Ramirez & Linberg, 2021). Mit Blick auf den Zusammenhang von familialen Merkmalen, zielkindbezogener Interaktionsqualität und kindlichen sozialen Fähigkeiten zeigen sich keine signifikanten Zusammenhänge bzw. Unterschiede für verschiedene Kindergruppen. Das bedeutet, dass sich zu Beginn der Kindergartenzeit keine Schereneffekte hinsichtlich der Interaktionsqualität von Kindern, die unterschiedlich hohe Anregungsqualitäten in den verschiedenen Lernumwelten erfahren, finden (Molina Ramirez, 2020). Des Weiteren zeigen Analysen, dass vor allem strukturelle Merkmale der Gruppenzusammensetzung im Kindergarten einen Einfluss auf die zielkindbezogene Interaktionsqualität haben. Während über die Kindergartenzeit in Bezug auf die Interaktionsqualität mit pädagogischen Fachkräften Aspekte der Gruppenzusammensetzung weniger bedeutsam werden und andere Aspekte in den Vordergrund rücken, bleibt der Einfluss der Gruppenzusammensetzung bei der Interaktionsqualität mit Peers weitestgehend stabil. Interessanterweise treten sowohl kindliche als auch weitere familiäre Merkmale in den Hintergrund (Molina Ramirez & Linberg, 2021). Ausgehend von diesen Ergebnissen leistet die vorliegende Arbeit wertvolle neue Erkenntnisse zur zielkindbezogenen Prozessqualität.

Schlüsselwörter: Prozess- und Interaktionsqualität, Zielkindebene, Kindergarten, Einflussfaktoren, Kindmerkmale, Familienmerkmale

Inhaltsverzeichnis

Tabellenverzeichnis	I
Abbildungsverzeichnis	II
1 Einleitung	1
2 Theoretische Einbettung und Rahmenmodell pädagogischer Qualität.....	5
2.1 Ökosystemische Theorie	5
2.2 Interaktionstheorien.....	6
2.3 Rahmenmodell pädagogischer Qualität	7
3 Zielkindbezogene pädagogische Qualität.....	13
3.1 Unterschied zwischen zielkindbezogenen und gruppenbezogenen Qualitätsmaßen	13
3.2 Methodische Zugänge und instrumentelle Erfassung zielkindbezogener pädagogischer Qualität	15
4 Forschungsstand und Forschungsdesiderate	19
4.1 Vergleichende Übersichten über Erhebungsverfahren pädagogischer Prozessqualität	19
4.2 Niveau und Veränderung zielkindbezogener pädagogischer Prozessqualität	20
4.3 Zusammenhänge zwischen zielkindbezogener Prozessqualität und Strukturqualität sowie proximalen Merkmalen	23
4.3.1 Zusammenhänge zwischen zielkindbezogener Prozessqualität und Strukturqualität.	23
4.3.2 Zusammenhänge zwischen zielkindbezogener Prozessqualität und Merkmalen des Kindes	25
4.3.3 Zusammenhänge zwischen zielkindbezogener Prozessqualität und Merkmalen der Familie	28
4.4 Forschungsdesiderate	29
5 Ergebnisse der einzelnen Beiträge	32
5.1 Beitrag 1: Standardisierte Verfahren zur Erhebung zielkindbezogener Prozessqualität in der Frühpädagogik – ein vergleichender Überblick	32
5.2 Beitrag 2: Child-specific interaction quality at the first and last year of preschool and its relationship to preschool, child, and family characteristics – an empirical perspective using the inCLASS	38
5.3 Beitrag 3: Zusammenhänge zwischen den Lernumwelten Familie und Kita im Hinblick auf soziale Fähigkeiten von Kindern – Ergebnisse einer empirischen Studie.....	44
6 Diskussion.....	51
6.1 Einordnung der Ergebnisse aus den einzelnen Beiträgen	51
6.2 Übergreifende Diskussion der Ergebnisse.....	60
6.3 Forschungsmethodische Reflexion.....	64
6.4 Ausblick.....	68
7 Literaturverzeichnis	71
8 Kumulus der Publikationen	84

8.1	Tabellarische Zusammenstellung der Publikationen.....	84
8.2	Beiträge	84

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Studienübersicht zum Niveau zielkindbezogener Interaktionsqualität mit dem inCLASS	21
Tabelle 2: Vergleichender Überblick über zielkindbezogene Erhebungsverfahren.....	36
Tabelle 3: Zusammenhänge zwischen Kindergarten-, Kind- und Familienmerkmalen und der Interaktionsqualität zu t1 und t2	43
Tabelle 4: Bivariate Korrelationen.....	48
Tabelle 5: Zusammenhänge zwischen kindlichen sozialen Fähigkeiten, der Skala Verhaltenskontrolle und der Skala alltägliche häusliche Aktivitäten.....	49

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Rahmenmodell pädagogischer Qualität und deren Einflussmerkmale (eigene Darstellung in Anlehnung an Essa & Burnham, 2001; Kluczniok & Roßbach, 2014; Tietze et al., 1998)	10
Abbildung 2: Rahmenmodell pädagogischer Qualität als Analysemodell des Beitrags 1 (eigene Darstellung in Anlehnung an Essa & Burnham, 2001; Kluczniok & Roßbach, 2014; Tietze et al., 1998)	33
Abbildung 3: Rahmenmodell pädagogischer Qualität als Analysemodell des Beitrags 2 (eigene Darstellung in Anlehnung an Essa & Burnham, 2001; Kluczniok & Roßbach, 2014; Tietze et al., 1998)	39
Abbildung 4: Rahmenmodell pädagogischer Qualität als Analysemodell des Beitrags 3 (eigene Darstellung in Anlehnung an Essa & Burnham, 2001; Kluczniok & Roßbach, 2014; Tietze et al., 1998)	45
Abbildung 5: Rahmenmodell pädagogischer Qualität als Analysemodell (eigene Darstellung in Anlehnung an Essa & Burnham, 2001; Kluczniok & Roßbach, 2014; Tietze et al., 1998)	59

1 Einleitung

Der Bereich der frühkindlichen außerfamilialen Erziehung, Bildung und Betreuung¹ befindet sich seit einigen Jahren im Umbruch. Durch die starke politische, öffentliche und wissenschaftliche Diskussion über ‚gute‘ frühkindliche außerfamiliale Erziehung, Bildung und Betreuung treffen verschiedene Erwartungen aufeinander. Neben allgemeinen Erwartungen, dass die Inanspruchnahme von frühkindlicher außerfamilialer Erziehung, Bildung und Betreuung die Vereinbarkeit von Familie und Beruf ermöglichen soll, wird darüber hinaus eine optimale Entwicklung und Förderung aller Kinder und eine Kompensation von Defiziten bei sozial benachteiligten Kindern erwartet (z. B. Europäische Kommission, 2011; OECD, 2006; Roßbach, 2004). Nicht nur aus politischer, sondern auch aus fachwissenschaftlicher Perspektive kommt einer ‚guten‘ frühkindlichen außerfamilialen Erziehung, Bildung und Betreuung eine bedeutende Rolle zu. Sie gilt als eine zentrale Lernumwelt des Kindes, in der Kompetenzen und Fertigkeiten erworben und für den weiteren Lebensweg der Kinder entwickelt werden können. Vor allem pädagogische Prozesse in Form von sich ständig weiterentwickelnden Interaktionen werden als Schlüsseldimensionen für die kindliche Entwicklung angesehen (Bryant, Burchinal & Zaslow, 2011; NICHD ECCRN, 2002a). Eine Vielzahl von Studien verweist auf die hohe Bedeutsamkeit qualitativ hochwertiger pädagogischer Prozesse für die Entwicklung von kindlichen akademischen Fertigkeiten sowie kindlichen sozial-emotionalen Fähigkeiten (z. B. Vandell, Burchinal & Pierce, 2016; Ulferts & Anders, 2016; Melhuish et al., 2015). Die meisten Studien, die Qualität pädagogischer Prozesse untersuchen, fokussieren jedoch nicht auf sich kontinuierlich entwickelnde Interaktionen zu verschiedenen Zeitpunkten, sondern lediglich auf einen Zeitpunkt und erheben Daten nur zu Beginn (z. B. im Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project). Daher können lediglich wenige Aussagen über die Veränderung pädagogischer Prozessqualität (z. B. Kuger, Kluczniok, Kaplan & Roßbach, 2015) sowie zu verschiedenen Einflussmerkmalen getroffen werden, die für Qualitätssicherung und -entwicklung in Kindergärten besonders vielversprechend sein könnten. Ein wesentliches Unterscheidungsmerkmal, das Studien zur Bedeutung pädagogischer Qualität für die kindliche Entwicklung aufweisen, ist die Erhe-

¹ In der vorliegenden Arbeit werden zur Bezeichnung der außerfamilialen Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern unterschiedliche Begriffe verwendet (überwiegend wird die Bezeichnung Kindergarten genutzt). Relevant für die vorliegende Arbeit sind Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren bzw. bis zum Schuleintritt, die eine Kindertageseinrichtung besuchen.

bungsebene: Entweder wird pädagogische Qualität auf der Ebene von Kindergartengruppen (gruppenbezogene pädagogische Qualität) oder auf der Ebene einzelner Kinder (zielkindbezogene pädagogische Qualität) erfasst. Bislang wurde pädagogische Qualität vor allem auf Gruppenebene (Eckhardt & Egert, 2017) untersucht, die die Anregungsqualität der gesamten Kindergartengruppe erfasst und die Alters- und Entwicklungsbereiche aller Kinder berücksichtigt (Kluczniok & Roßbach, 2014). Anhand der zielkindbezogenen Perspektive auf pädagogische Qualität kann die Anregungsqualität, die auf einzelne Kinder innerhalb der Kindergartengruppe gerichtet ist und am Entwicklungsstand einzelner Kinder ausgerichtet sein sollte, berücksichtigt werden. Allerdings sind Studien und Erhebungsverfahren, die pädagogische Prozessqualität auf Zielkindebene erfassen im Vergleich zu denen auf Gruppenebene rar, wie aus einschlägigen Forschungsübersichten entnommen werden kann (Halle, Vick Whitaker & Anderson, 2010; Roßbach, 2005; Vandell & Wolfe, 2000). Das hat zur Folge, dass Forschungsdesiderate sowohl in Bezug auf Erhebungsverfahren zielkindbezogener Prozesse als auch hinsichtlich des Niveaus zielkindbezogener Prozesse und deren Veränderung unter längsschnittlicher Perspektive sowie unterschiedlicher Merkmale, die zielkindbezogene Prozesse beeinflussen, bestehen.

Neben der frühkindlichen außerfamilialen Erziehung, Bildung und Betreuung im Kindergarten gilt die Familie als primäre und zentrale Lernumwelt für Kinder, in der grundlegende Kompetenzen und Fertigkeiten von Geburt an erworben und entwickelt werden. In der familialen Lernumwelt gelten vor allem auch Prozesse in Form von Aktivitäten und Interaktionen zwischen Eltern und Kindern als zentral für die kindliche Entwicklung. Dies konnte bereits in einigen Studien belegt werden (z. B. Anders et al., 2012; Ebert et al., 2013; Lehl, 2018; Kluczniok, Lehl, Kuger & Roßbach, 2013), in denen die familiäre Lernumwelt als eigenständiger Einfluss auf die kindliche Entwicklung berücksichtigt wurde. Dadurch konnte gezeigt werden, dass die kindliche Entwicklung in der frühen Kindheit maßgeblich von den beiden Lernumwelten Familie und Kindergarten beeinflusst wird. Untersuchungen, die die Zusammenhänge der zentralen frühkindlichen Lernumwelten Familie und Kindergarten analysieren, sind insbesondere mit Blick auf den starken quantitativen Ausbau an außerfamilialen Betreuungsplätzen von hoher Relevanz. Darüber hinaus lassen sich bei simultaner Betrachtung der beiden Lernumwelten Aussagen zu ihren Zusammenhängen treffen, die Aufklärung darüber geben können, ob mit einer guten Prozessqualität im Kindergarten eine niedrige familiäre Anregungsqualität ausgeglichen werden kann oder ob sich eine hohe

Qualität in beiden Lernumwelten zugunsten der kindlichen Entwicklung besonders positiv auswirkt oder ob eine gute häusliche Qualität eine schlechte Prozessqualität im Kindergarten ausgleichen kann. Derzeit liegen wenige Studien auf Gruppenebene mit simultaner Berücksichtigung der beiden Lernumwelten vor, die insbesondere im internationalen Kontext erforscht wurden (z. B. Effective Pre-School, Primary and Secondary Education Project (EPPSE), European Child Care and Education (ECCE) Study, National Institute of Child Health and Human Development (NICHD), Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter (BiKS)). Für Studien auf Zielkindebene, die die häusliche Anregung simultan zur Prozessqualität im Kindergarten untersuchen und dabei zusätzlich kindliche Fähigkeiten in den Blick nehmen, zeigt sich vor allem für den deutschen Forschungskontext ein deutliches Forschungsdesiderat.

In der vorliegenden Dissertation werden die genannten Forschungsdesiderate aufgegriffen. Sie umfasst drei miteinander verbundene Einzelbeiträge. Der erste Beitrag stellt eine systematisierende Übersicht über standardisierte Erhebungsinstrumente dar, die pädagogische Prozessqualität auf Zielkindebene erfassen. Der zweite Beitrag ist eine empirische Studie, die Veränderungen zielkindbezogener Interaktionsprozesse² und ihren Zusammenhang mit strukturellen Merkmalen des Kindergartens sowie Kind- und Familienmerkmalen im ersten und letzten Kindergartenjahr untersucht. Der dritte Beitrag ist ebenfalls eine empirische Studie und geht der Frage nach, wie die Lernumwelten Familie und Kindergarten im Hinblick auf die sozialen Fähigkeiten von Kindern zusammenhängen. Die Datengrundlage für die beiden empirischen Studien bildet das DFG-Projekt „Interaktionsqualität von Kindern im Kindergarten“ (Schmidt, Riedmeier & Kluczniok, 2018). In der Studie wurden Kinder live in ihren Interaktionen anhand des „Individualized Classroom Assessment Scoring Systems (inCLASS)“ (Downer, Booren, Lima, Luckner & Pianta, 2010; Downer, Booren, Hamre, Pianta & Williford, 2012) längsschnittlich über die gesamte Kindergartenzeit beobachtet: im Winter/Frühjahr 2017/2018, im Winter/Frühjahr 2018/2019 und im Winter/Frühjahr 2019/2020. Ergänzend wurden pädagogische Fachkräfte und Eltern befragt.

² In der vorliegenden Arbeit wurde zielkindbezogene pädagogische Prozessqualität anhand des „Individualized Classroom Assessment Scoring Systems (inCLASS)“ erfasst, das sehr stark auf Interaktionen zwischen Zielkind, pädagogischen Fachkräften und Peers fokussiert. Letztlich wird damit nur ein Teilbereich pädagogischer Prozessqualität erfasst, während andere Teilbereiche von pädagogischer Prozessqualität unberücksichtigt bleiben. In der vorliegenden Arbeit werden beide Begriffe (Prozessqualität und Interaktionsqualität) verwendet, wobei bei Forschungsbefunden zur inCLASS und den Ergebnissen der Arbeit stringent der Begriff Interaktionsqualität verwendet wird.

Zur Ziehung der Stichprobe wurde die Grundgesamtheit aller in Frage kommenden Kindergärten in der Region Pfalz (Bundesland: Rheinland-Pfalz) sowie in den Städten Mannheim und Karlsruhe (Bundesland: Baden-Württemberg) angeschrieben. Die Region Pfalz wurde gewählt, um eine Anbindung an die Universität Koblenz-Landau, Campus Landau, herzustellen. Innerhalb dieser Region wurden die Kitas zufällig gezogen. Da in der Region Pfalz die geplante Stichprobengröße, insbesondere bezüglich Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund, nicht erreicht werden konnte, wurden aufgrund der räumlichen Nähe die Städte Karlsruhe und Mannheim miteinbezogen. Insgesamt ergab sich somit eine Stichprobe über drei Messzeitpunkte von 160 Kinder aus 84 Gruppen in 56 Kindergärten in den beiden Bundesländern in Deutschland (Rheinland-Pfalz und Baden-Württemberg). Innerhalb dieser Kindergärten wurden Kinder im ersten Kindergartenjahr im Alter von etwa drei Jahren ausgewählt (Durchschnittsalter der Kinder lag bei 42 Monaten; $SD = 3.5$ Monate). Danach wurden pro Gruppe maximal vier Kinder zugunsten von Kindern mit Migrationshintergrund (definiert durch die Familiensprache) disproportional ausgewählt.

Die Dissertation gliedert sich wie folgt: Es wird eine theoretische und konzeptuelle Einbettung der Arbeit (Kapitel 2) sowie eine detaillierte Betrachtung zielkindbezogener pädagogischer Qualität (Kapitel 3) vorgenommen. Anschließend werden der aktuelle Forschungsstand sowie bisherige Herangehensweisen anderer Studien beschrieben, wovon Forschungsdesiderate für die vorliegende Dissertation abgeleitet werden (Kapitel 4). Auf dieser Grundlage werden die zentralen Fragestellungen und Ergebnisse der drei einzelnen Beiträge dargestellt (Kapitel 5). Im letzten Kapitel werden die zentralen Ergebnisse zusammengefasst und übergreifend vor dem Hintergrund der bisherigen Forschung abschließend diskutiert, bevor ein Ausblick auf weitere Forschung gegeben wird, die sich an die vorliegende Studie anschließen lässt (Kapitel 6).

2 Theoretische Einbettung und Rahmenmodell pädagogischer Qualität

Die vorliegende Arbeit fußt auf zwei Theoriesträngen anhand derer es möglich ist, pädagogische Qualität, in die das Kind in der Kindergartengruppe eingebunden ist, nicht nur auf einer allgemeinen Ebene theoretisch, sondern differenzierter im Hinblick auf Interaktionsprozesse zu fundieren. Zunächst wird mit der ökosystemischen Theorie nach Bronfenbrenner (1981; 1990; Bronfenbrenner & Morris, 2006) ein Ansatz vorgestellt, mit dem es möglich ist die Kindergartengruppe als Mikrosystem zu betrachten. Anschließend werden mit Interaktionstheorien die zielkindbezogenen Interaktionsprozesse innerhalb der Kindergartengruppe fundiert. Ausgehend von der ökosystemischen Theorie und den interaktionstheoretischen Ansätzen werden im letzten Teilkapitel ein Rahmenmodell pädagogischer Qualität, das als Grundlage für die vorliegende Arbeit dienen kann, sowie Einflussfaktoren auf pädagogische Qualität erläutert.

2.1 Ökosystemische Theorie

Die ökosystemische Theorie nach Bronfenbrenner (1981; 1990; Bronfenbrenner & Morris, 2006) kann als theoretischer Rahmen für die Einbettung pädagogischer Qualität dienen. Dieser sensibilisiert nicht nur für die Abhängigkeit pädagogischer Prozesse von Struktur- und Orientierungsmerkmalen sowie proximaler und distaler Merkmale, sondern ermöglicht auch den expliziten Einbezug der zeitlichen Perspektive. Die Kindergartengruppe kann als Mikrosystem betrachtet werden, innerhalb dessen Aktivitäten und Interaktionen zwischen Kindern und pädagogischen Fachkräften stattfinden. Auf der Ebene des Mikrosystems wird insbesondere kindlichen Interaktionsprozessen eine hohe Bedeutung als „the primary engines of development“ (Bronfenbrenner & Morris, 2006, S. 798) und als „Zentralbereich pädagogischer Qualität“ (Tietze et al., 1998, S. 225) zugewiesen. Im Zentrum dieser Interaktionsprozesse steht das sich aktiv entwickelnde Kind, das von seinen unmittelbaren Lebensbereichen beeinflusst wird. Das Kind und seine Lebensbereiche wirken reziprok aufeinander ein. Das Mikrosystem Kindergartengruppe selbst ist wiederum in andere Systeme eingebunden, die als Meso-, Exo-, Makro- und Chronosysteme bezeichnet werden. Meso- und Exosysteme stellen Zusammenhänge und Wechselwirkungen zwischen mindestens zwei Mikrosystemen dar, wobei die Individuen direkt bzw. indirekt in die Systeme eingebunden sind (z. B. Kindergartengruppe und Familie) (Bronfenbrenner, 1990).

Makrosysteme umfassen vor allem gesellschaftlich und kulturell konstituierte Normen und Wertvorstellungen, die innerhalb einer Gesellschaft unterschiedlich sein können (Bronfenbrenner, 1990; Moss, 1994). Chronosysteme verweisen auf Stabilität und Veränderung von Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosystemen über die Zeit, weshalb sie eine Fundierung für die Durchführung von Studien mit mehreren Messzeitpunkten zur pädagogischen Qualität im Kindergarten bieten (Kuger et al., 2015; Smidt, 2012; Tudge, Otero, Hogan & Etz, 2003). Unter Einbeziehung der Chronosystemebene wird es möglich, Aussagen über die Veränderung kindlicher Interaktionsprozesse zu treffen, weil angenommen wird, dass sie nicht nur von den eingebundenen Personen und dem Kontext abhängig sind, sondern auch über die Zeit variieren: „As children grow older, their developmental capacities increase both in level and range; therefore, to continue to be effective, the corresponding proximal processes must also become more extensive and complex to provide for the future realization of evolving potentials” (Bronfenbrenner & Morris, 2006, S. 789). Somit verweist die ökosystemische Theorie auf den engen Zusammenhang zwischen der Entwicklung kindlicher Fähigkeiten und der Veränderung pädagogischer Prozesse in der Kindergartengruppe.

2.2 Interaktionstheorien

Mit Hilfe von Interaktionstheorien nach Piaget (1974; 1978) und Wygotsky (1987) wird es möglich, die Beziehung zwischen Kindern und pädagogischen Fachkräften als interagierende Individuen einer Kindergartengruppe genauer zu bestimmen.

Bei Piagets (1974; 1978) theoretischem Ansatz wird vor allem der konstruktivistische Aspekt hervorgehoben. Demzufolge kommt es durch die aktive Auseinandersetzung des Kindes mit seiner materiellen Umwelt zu Erkenntnisprozessen. Maßgebend ist für Piagets konstruktivistische Theorie die aktive Rolle des Kindes im Rahmen des Erkenntnisprozesses. Der Entwicklungs- und Lernvorgang wird nach Piaget über Assimilations- und Akkommodationsprozesse gesteuert. Demnach entstehen neue kognitive Strukturen durch Irritationen, wenn bisherige Handlungsmuster zu keiner ausreichenden Lösung mehr führen. Durch diese Prozesse der Assimilation und Akkommodation wird eine bessere Anpassung des Kindes an die umweltbedingten Gegebenheiten angestrebt. Insbesondere Akkommodationsprozesse finden statt, wenn aufgrund neuer Erfahrungen ein Ungleichgewicht zwischen den bereits aufgebauten kognitiven Strukturen und realen Situationen festgestellt wird.

Diese kognitiven Dissonanzen können anhand von Peer- und Fachkraft-Interaktionen ausgelöst werden und bei Kindern zu einer Modifikation wie auch Erweiterung bestehender Wissensstrukturen führen (Forman & Landry, 2000).

Konstitutiv für den Entwicklungsprozess sieht Wygotsky (1987) in der Tradition des sozial-konstruktivistischen Zugangs die Auseinandersetzung des Kindes mit seiner Umwelt. Er versteht die von der Umwelt ausgehenden Impulse als zentrale Bestandteile für die kindliche Entwicklung. Ein Kernelement von Wygotsky bezieht sich auf die unterstützende Funktion von pädagogischen Fachkräften innerhalb der „Zone der nächsten Entwicklung“ als kompetente*r Interaktionspartner*in des Kindes. Mit „Zone der nächsten Entwicklung“ bezeichnet Wygotsky den Abstand zwischen zwei Entwicklungsniveaus: das, was das Kind alleine leisten kann und das, was das Kind in Zusammenarbeit mit pädagogischen Fachkräften oder Peers erreichen kann (Dockett & Perry, 1996). Mit dem Begriff „Scaffolding“ (Wood, Bruner & Ross, 1976; Bodrova & Leong, 2012) wurde in der Frühpädagogik ein Konzept in Anlehnung an Wygotsky eingeführt, um reziproke Interaktionsprozesse stärker zu verdeutlichen. „Scaffolding“ basiert auf einer reziproken Fachkraft-Kind-Interaktion und bezieht sich auf verschiedene Funktionen der pädagogischen Fachkräfte, die eine unterstützende, aktiv teilnehmende und strukturierende Rolle in den Interaktionen mit Kindern einnehmen: motivieren und Interesse des Kindes für bestimmte Aufgaben wecken, Unterstützung bei der Bewältigung von Herausforderungen und bei der Erreichung von aufgabenbezogenen Zielen sowie beim Umgang und der Bewältigung mit Misserfolgen (Wood & Wood, 1996). Durch die bedeutsame Lernunterstützung und -anregung der Fachkräfte können sich kindliche Kompetenzen besser und in größerem Umfang entfalten als ohne scaffolding-affine Unterstützung der Fachkraft (Wood, Bruner & Ross, 1976).

Zusammenfassend heben beide Theorieansätze die Bedeutsamkeit von Interaktionen mit Peers und pädagogischen Fachkräften für die kindliche Entwicklung hervor, wobei insbesondere der pädagogischen Fachkraft in der Interaktion eine zentrale Rolle zugeschrieben wird.

2.3 Rahmenmodell pädagogischer Qualität

Seit Mitte der 1990er Jahre wird in Deutschland eine Diskussion über frühpädagogische Qualität in Kindergärten geführt. Bislang ist jedoch ungenügend geklärt, was theoretisch

unter pädagogischer Qualität in Kindergärten zu verstehen ist und wie sie angemessen erfasst, gefördert und gesichert werden kann. Dies ist unterschiedlichen Gründen geschuldet, da Zugänge zu pädagogischer Qualität sowie ihre theoretischen Einbettungen sehr unterschiedlich, zum Teil konkurrierend, erfolgen. Die Beschäftigung mit pädagogischer Qualität sowie die Bestimmung einzelner Merkmale von pädagogischer Qualität sind dabei perspektivenabhängig und auf verschiedene Zielgruppen bezogen (z. B. Träger, Leistungskräfte, pädagogische Fachkräfte, Eltern und Kinder). Insgesamt gibt es eine große Spannweite in der Qualitätsdiskussion, die im Folgenden kurz aufgezeigt wird: Qualitätsmanagementansätze betonen den Dienstleistungscharakter frühpädagogischer Einrichtungen im Sinne der Qualitätssicherung. Qualität wird anhand eines Qualitätsmanagementsystems (z. B. DIN EN ISO Normen) festgestellt und gesichert. Demzufolge werden einerseits die Belange von Arbeitgeber*innen wie auch Arbeitnehmer*innen und andererseits von Kund*innen (z. B. Eltern) im frühpädagogischen Kontext betrachtet (Roux, 2013). Mit dem relativistischen Zugang (Moss, 2015) zu pädagogischer Qualität wird hervorgehoben, dass Qualität nicht messbar ist, sondern Bedürfnisse, Normen und Wertvorstellungen unterschiedlicher Interessensgruppen widerspiegelt, die in die Kinderbetreuung miteinbezogen sind. Pädagogische Qualität wird somit im anhaltenden Aushandlungsprozess konstituiert. Zu diesem relativistischen Zugang zu Qualität kann auch die Handlungsforschung gezählt werden, bei der es um diskursiv-dialogische Qualitätsentwicklung geht. Ein bekanntes Qualitätskonzept ist das Qualitätskonzept nach dem Kronberger Kreis (Kronberger Kreis, 1998), bei dem Qualität nicht über verbindliche Kriterien, sondern über den Aushandlungsprozess konstituiert wird, woraus sich keine Verallgemeinerungen ableiten lassen. Mit dem ethnografischen Zugang zu Qualität wird versucht, über teilnehmende Beobachtungen im Kindergarten das Entstehen von Qualität im pädagogischen Feld zu erfahren und Veränderungsprozesse nachzuvollziehen (Honig, Joos & Schreiber, 2004). Anhand strukturell-prozessualer Zugänge auf der Grundlage quantitativ-empirisch ausgerichteter pädagogischer Forschung werden Qualitätskriterien und -merkmale aus Forschungsergebnissen sowie aus der Praxis für die kindliche Entwicklung abgeleitet und formuliert (Roux, 2013). Diesem Zugang folgend wird pädagogische Qualität auf der Grundlage des strukturell-prozessualen Qualitätsmodells operationalisiert. Ausgehend davon kann pädagogische Qualität in der Frühpädagogik anhand allgemeingültiger Qualitätsmerkmale, deren Komponenten aus bekannten, international

groß angelegten Studien (NICHD ECCRN, 2003; Sylva et al., 2004) hervorgegangen sind, gemessen werden. So wird pädagogische Qualität in Form von Prozessmerkmalen, Strukturmerkmalen und pädagogischen Überzeugungen operationalisiert. Insbesondere der pädagogischen Prozessqualität kommt eine besondere Bedeutung für die kindliche Entwicklung zu (z. B. Anders, 2013; Burger, 2010; NICHD ECCRN, 2003; Roßbach, Kluczniok & Kuger, 2008; Sylva et al., 2004): Sie stellt die zentrale Komponente dar, von der direkte Einflüsse auf die kindliche Entwicklung angenommen werden.

Pädagogische Prozessqualität wird in der vorliegenden Arbeit in Form von zielkindbezogenen Interaktionsprozessen (gemessen mit dem inCLASS) zwischen einzelnen Kindern und deren räumlich-materialer und personaler Umwelt operationalisiert und erfasst. Ausgehend von der oben erläuterten ökosystemischen Theorie nach Bronfenbrenner (1981; 1990; Bronfenbrenner & Morris, 2006) sowie interaktionstheoretischen Ansätzen nach Piaget (1974; 1978) und Wygotsky (1987) (siehe 2.1 und 2.2) wird deutlich, dass neben der pädagogischen Qualität im Kindergarten auch andere Merkmale Einfluss auf zielkindbezogene Interaktionsprozesse nehmen können, da Interaktionen immer mindestens ein dyadischer Prozess zwischen einem Kind und seiner Umgebung sind (Bronfenbrenner & Morris, 2006; Linberg, 2018). So scheint für die vorliegende Arbeit ein Modell unter Einbezug des Struktur-Prozess-Orientierungsmodells (SPO-Modell; Kluczniok & Roßbach, 2014; Tietze et al., 1998) sowie der ökosystemischen Theorie nach Bronfenbrenner (1981; 1990; Bronfenbrenner & Morris, 2006) und dem Einbezug proximaler und distaler Merkmale (siehe dazu auch Essa & Burnham, 2001) ein geeignetes Rahmenmodell pädagogischer Qualität zu sein, anhand dessen auf zielkindbezogene Interaktionsprozesse fokussiert werden kann (vgl. Abbildung 1).

Im Zentrum des Modells steht das SPO-Modell (Kluczniok & Roßbach, 2014; Tietze et al., 1998), wovon pädagogische Qualität, vermittelt über Prozessqualität im Kindergarten, auf das Kind und seine Entwicklung wirken kann. Eine Komponente des SPO-Modells ist die Strukturqualität, die situationsabhängige und zeitlich relativ stabile Merkmale, wie beispielsweise den Fachkraft-Kind-Schlüssel innerhalb einer Gruppe oder das Ausbildungsniveau der pädagogischen Fachkräfte, welche direkten Bezug zur Kindergruppe haben, umfasst. Die Komponente Orientierungsqualität bezieht sich auf Einstellungen und Orientierungen pädagogischer Fachkräfte in Bezug auf Normen und Werte, wie z. B. Erziehungsziele und das zugrundeliegende Bild vom Kind. Unter der Komponente Prozessqualität lassen

sich alle Interaktionsprozesse zwischen Kindern, pädagogischen Fachkräften, Peers sowie die Auseinandersetzung mit ihrer räumlich-materialen Umwelt fassen (Kluczniok & Roßbach, 2014; Roux, 2013; Tietze et al., 1998).

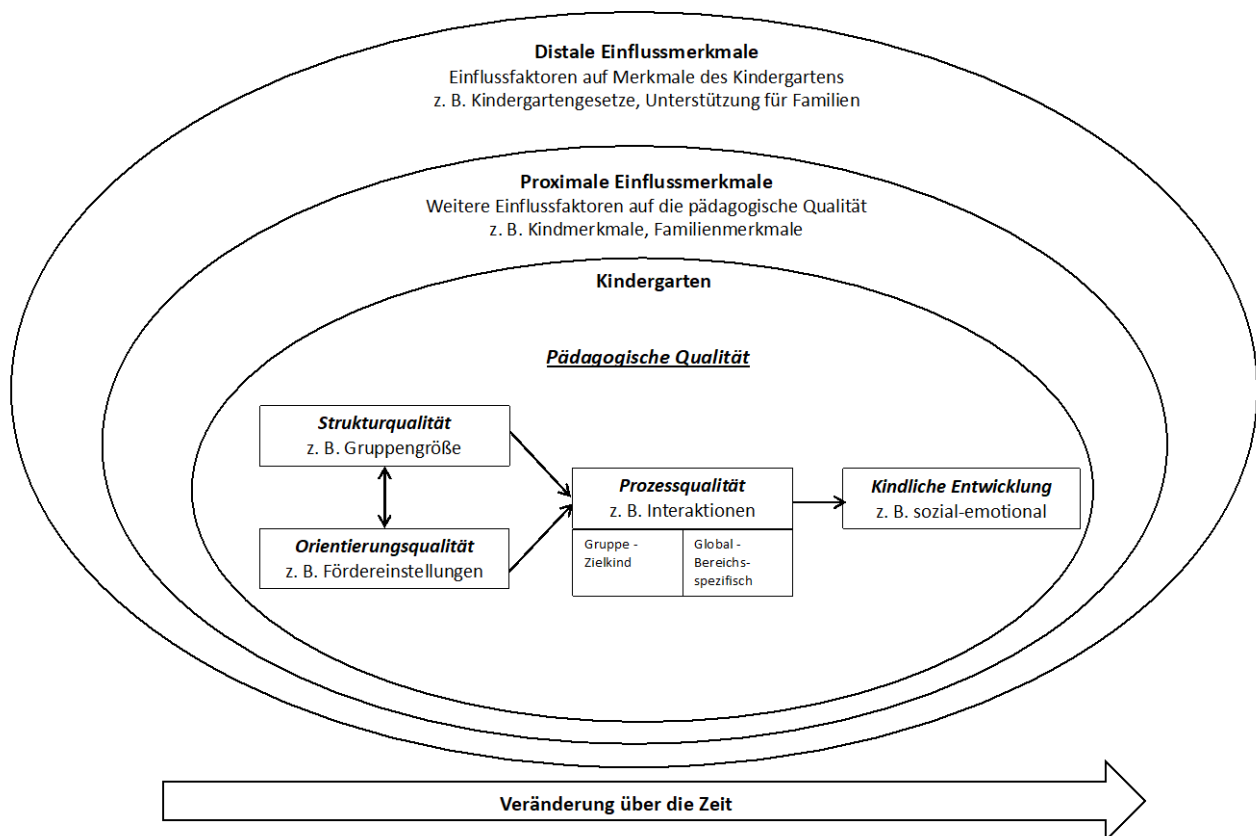


Abbildung 1: Rahmenmodell pädagogischer Qualität und deren Einflussmerkmale (eigene Darstellung in Anlehnung an Essa & Burnham, 2001; Kluczniok & Roßbach, 2014; Tietze et al., 1998)

Zusätzlich können Prozessmerkmale in globale und bereichsspezifische Aspekte unterteilt werden (Sylva et al., 2004). Globale Aspekte beziehen sich unter anderem auf Pflege- und Betreuungsaspekte, räumlich-materiale Umgebung oder allgemeine Förderaspekte (Harms & Clifford, 1980; Harms et al., 1998). Bereichsspezifische Aspekte hingegen fokussieren auf die Qualität der Förderung spezifischer Entwicklungsbereiche, wie mathematische oder frühe schriftsprachliche Kompetenzen der Kinder (Sylva et al., 2006). Des Weiteren gibt es Studien, die Prozessqualität auf Gruppenebene (Kuger & Kluczniok, 2008; Sylva et al., 2006) oder auf der Ebene des einzelnen Kindes, der sog. Zielkindebene, erfassen (NICHD ECCRN, 2002b; Smidt, 2012). Gruppenbezogene Prozessqualität bezieht sich auf die Qualität der gesamten Kindergartengruppe und berücksichtigt die Entwicklungsbereiche aller Kinder (Kluczniok & Roßbach, 2014; Smidt, 2012). Qualität auf der Ebene des Zielkindes bezieht sich hingegen direkt auf die Qualität einzelner Kinder innerhalb der Kindergartengruppe

und ist am Entwicklungsstand einzelner Kinder ausgerichtet (Chien et al., 2010). Einschlägige Forschungsübersichten (z. B. Anders, 2013; Burger, 2010; Roßbach, 2005) belegen, dass sich eine qualitativ hochwertige pädagogische Qualität positiv auf die kindliche Entwicklung auswirkt. So weisen Kinder häufig bessere sozial-emotionale und kognitiv-sprachliche Fähigkeiten auf, wenn sie eine hochwertige pädagogische Qualität im Kindergarten erfahren (z. B. Sylva et al., 2006).

Als weitere theoretische Grundlage rekurriert das Rahmenmodell auf die ökosystemische Theorie nach Bronfenbrenner (1981; 1990; Bronfenbrenner & Morris, 2006), da sie erlaubt, die Zusammenhänge pädagogischer Qualität mit anderen Merkmalen in Bezug auf verschiedene Kontexte zu untersuchen. Demnach bilden sowohl die pädagogische Qualität im Kindergarten als auch das Kind mit seiner Entwicklung bedeutsame Mikrosysteme, die sich im Zentrum des Rahmenmodells befinden. Zudem wird der Einfluss weiterer proximaler Merkmale (beispielsweise Merkmale des Kindes) auf Mesosystemebene angenommen. Forschungsbefunde weisen darauf hin, dass proximale Merkmale das Zusammenwirken zwischen pädagogischer Qualität und kindlicher Entwicklung beeinflussen können (NICHD ECCRN, 2006; Peisner-Feinberg & Burchinal, 1997; Tietze, Roßbach & Grenner, 2005; Tietze et al., 1998). Besonders bedeutsame Aspekte, die die Beziehung zwischen der pädagogischen Qualität und der kindlichen Entwicklung beeinflussen können, sind kindliche und familiäre Merkmale, wie beispielsweise Geschlecht und Alter des Kindes, elterlicher Bildungsstand, der sozioökonomische Status oder die häusliche Anregung in Form von gemeinsamen Aktivitäten. In der National Institute of Child Health and Human Development Study (2006) wurde beispielsweise ein Zusammenhang zwischen Geschlecht und pädagogischer Qualität gefunden, wonach Mädchen eine höhere pädagogische Qualität erfahren als Jungen. Im Rahmen der Cost, Quality, and Outcomes Study konnten zum Beispiel Peisner-Feinberg und Burchinal (1997) zeigen, dass eine hohe mütterliche Bildung und ein hoher sozioökonomischer Status mit einer hohen pädagogischen Qualität zusammenhängen. Bisherige Befunde weisen beim Zusammenhang von familialen Merkmalen und pädagogischer Qualität auf Selektionseffekte hin (z. B. Essa & Burnham, 2001; Lehrl, Kuger & Anders, 2014). Ein Migrationshintergrund beispielsweise kann als Risikofaktor beim Zugang zu schlechterer Kindergartenqualität gelten (Lamb & Ahnert, 2006; Lehrl, Kuger & Anders, 2014). Kinder mit Migrationshintergrund erfahren im Kindergarten teilweise eine schlechtere Anregungs-

qualität als Kinder ohne Migrationshintergrund. Darüber hinaus kann die häusliche Anregung einen Zusammenhang mit der pädagogischen Qualität aufweisen. Zu den Wechselwirkungen der beiden Lernumwelten werden verschiedene Hypothesen diskutiert, die Aufklärung darüber geben können, ob mit einer guten Prozessqualität im Kindergarten eine niedrige familiäre Anregungsqualität ausgeglichen werden kann oder ob sich eine hohe Qualität in beiden Lernumwelten zugunsten der kindlichen Entwicklung besonders positiv auswirkt oder ob eine gute häusliche Qualität eine schlechte Prozessqualität im Kindergarten ausgleichen kann (z. B. Anders et al., 2012; Kluczniok, 2017; Kuger & Lehl, 2013). Des Weiteren wird auf Exo- (z. B. Trägerschaft der Einrichtung) und Makrosystemebene (z. B. Bundeslandzugehörigkeit) ein Einfluss von distalen Variablen (z. B. gesellschaftliche und kommunale Merkmale) auf Merkmale des Kindergartens oder auf die Inanspruchnahme außerfamiliärer Betreuung, über gesetzliche Vorgaben (z. B. Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz) vermittelt, angenommen (Essa & Burnham, 2001). Beispielsweise konnte im deutschen Teil der ECCE-Study gezeigt werden, dass die pädagogische Qualität zwischen den Bundesländern unterschiedlich hoch ist (Tietze, Roßbach & Grenner, 2005). Abschließend ist es möglich, anhand der Chronosystemebene Veränderungen in der pädagogischen Qualität sowie der kindlichen Entwicklung über die Kindergartenzeit abzubilden. Forschungsbefunde verweisen darauf, dass sprachlich-kognitive, physische und sozial-emotionale Entwicklungsfortschritte der Kinder mit Veränderungen des pädagogischen Geschehens in der Kindergartengruppe korrespondieren (Hyson, Copple & Jones, 2006).

Im Zentrum der vorliegenden Arbeit steht pädagogische Prozessqualität, erfasst als ziel-kindbezogene Interaktionsqualität, und ihre Veränderung sowie ihr Zusammenhang mit der kindlichen Entwicklung sowie verschiedenen proximalen Merkmalen.

3 Zielkindbezogene pädagogische Qualität

Um die zielkindbezogene pädagogische Qualität im folgenden Kapitel näher zu bestimmen, wird die in der Einleitung eingeführte Abgrenzung zur weitverbreiteten gruppenbezogenen pädagogischen Qualität aufgegriffen und vertieft. In Vorbereitung auf das DFG-Projekt „Interaktionsqualität von Kindern im Kindergarten“ ist eine weitere Publikation³ im Projektteam entstanden, in welcher der Unterschied zwischen gruppen- und zielkindbezogenen Qualitätsmaßen explizit herausgearbeitet wurde, da in der Literatur häufig nicht differenziert wird, um welche Erhebungsebene es sich handelt (siehe hierzu auch Smidt, 2012). Die folgenden Ausführungen sind unter anderem an den gemeinsamen Artikel (Schmidt et al., 2018) angelehnt.

3.1 Unterschied zwischen zielkindbezogenen und gruppenbezogenen Qualitätsmaßen

Es hat sich gezeigt, dass sowohl gruppen- als auch zielkindbezogene Qualitätsmaße für die kindliche Entwicklung von Bedeutung sind (Guedes, Cadima, Aguiar, Aguiar & Barata, 2020; Sabol, Bohlmann & Downer, 2018; Smidt, 2012). Somit sind letztlich beide Formen pädagogischer Qualität bedeutsam. Unterschiedliche Herangehensweisen und Annahmen deuten allerdings auf Unterschiede zwischen den beiden Qualitätsmaßen hin. Es wird davon ausgegangen, dass mit der gruppenbezogenen pädagogischen Qualität die Qualität eines einzelnen Kindes innerhalb einer Gruppe nicht vollständig erfasst werden kann (Melhuish, 2001). Jedoch zielt die gruppenbezogene pädagogische Qualität auf die Erfassung der Qualität des Kontextes, in den die Kinder eingebunden sind (also die Kindergartengruppe), und nicht auf die Erfassung der Erfahrungen einzelner Kinder (Chien et al., 2010):

Mit gruppenbezogenen Erhebungsverfahren, wie beispielsweise der Kindergarteneinschätzskala (KES-R bzw. KES-RZ; Tietze, Schuster, Grenner & Roßbach, 2007; Tietze, Roßbach, Nattfort & Grenner, 2017) oder dem Classroom Assessment Scoring System (CLASS; Pianta, La Paro & Hamre, 2012), können große Bereiche der Qualität des Kindergarten-Settings, innerhalb dessen sich die Kinder befinden, erfasst werden. Mit dem weit verbreiteten standardisierten Beobachtungsverfahren KES-R/KES-RZ ist es beispielsweise möglich, Platz

³ Schmidt, T., Smidt, W., Kluczniok, K. & Riedmeier, M. (2018). Interaktionsqualität in Kindertageseinrichtungen – Eine vergleichende Betrachtung standardisierter gruppen- und zielkindbezogener Erhebungsverfahren. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 13(4), 459-476.

und Ausstattung, Betreuung und Pflege der Kinder, sprachliche und kognitive Anregung oder Aktivitäten und Interaktionen zu erheben (Tietze et al., 2017; für weitere gruppenbezogene Erhebungsverfahren siehe Schmidt et al., 2018). Jedoch ist bei diesen Instrumenten einzuschränken, dass sie eine Vielzahl an Qualitätskomponenten umfassen, was bedeutet, dass die pädagogische Qualität kindlicher Interaktionsprozesse nur einen kleinen Bereich markiert und dadurch nur sehr oberflächlich erfasst werden kann. Das wiederum führt dazu, dass mit dieser Erhebungsart keine detaillierten Informationen zu dynamischen Interaktionsprozessen der Kinder mit pädagogischen Fachkräften und anderen Kindern erhältlich sind (Chien et al., 2010; Schmidt et al., 2018).

Zielkindbezogene pädagogische Qualitätsmaße hingegen beziehen sich auf die Erfahrungen des einzelnen Kindes innerhalb einer Kindergartengruppe. Mit diesen Maßen wird es möglich, die tatsächlichen Erfahrungen und die Eingebundenheit der Kinder in Interaktionen und Aktivitäten zu erheben, da die Maße jene innerhalb einer Kindergartengruppe detaillierter erfassen können (Chien et al., 2010; Layzer, Goodson & Moss, 1993). Eine auf einzelne Kinder gerichtete zielkindbezogene Qualitätserfassung berücksichtigt somit die Individualität jedes einzelnen Kindes und kann an die individuellen Voraussetzungen anschließen, die auf das Zusammenspiel zwischen pädagogischer Qualität und kindlicher Entwicklung Einfluss nehmen (z. B. NICHD ECCRN, 2006; Schmidt et al., 2018; Smidt, 2012; siehe dazu auch Kapitel 2.3).

In diesem Sinne sind zielkindbezogene Qualitätsmaße differenzierter als eine gruppenbezogene Qualitätserfassung. Die Erhebungsperspektive scheint insbesondere dann von Bedeutung zu sein, wenn Ergebnisse von gruppenbezogenen Qualitätsmaßen auf einzelne Kinder abstrahiert werden, wenn man davon ausgeht, dass nicht alle Kinder in der Gruppe die gleiche pädagogische Qualität erfahren. Es gibt Untersuchungen (Guedes et al., 2020; Layzer, Goodson & Moss, 1993), die zeigen, dass sich der Umfang an Interaktionen der pädagogischen Fachkräfte mit einzelnen Kindern in der Gruppe stark unterscheidet. Durch die starke Variation der Interaktionen gab es in Studien einige Kinder, die innerhalb des Erhebungszeitraums keine individuellen Interaktionen mit der pädagogischen Fachkraft hatten (Layzer, Goodson & Moss, 1993). Außerdem zeigen Studien auch, dass die zielkindbezogene Qualität niedriger als die gruppenbezogene Qualität eingeschätzt wurde (Jeon et al.,

2010; Sabol, Bohlmann & Downer, 2018; Smidt, 2012). Des Weiteren legen Untersuchungen, die beide Erhebungsperspektiven beinhalten, nahe, dass gruppen- und zielkindbezogene Prozesse unterschiedliche Komponenten von Prozessqualität erfassen (Sabol, Bohlmann & Downer, 2018; Smidt, 2012), da sie eher geringe Zusammenhänge von gruppen- und zielkindbezogenen Prozessen fanden.

3.2 Methodische Zugänge und instrumentelle Erfassung zielkindbezogener pädagogischer Qualität

Methodische Zugänge

Bei der Erfassung pädagogischer Qualität wird auf verschiedene Erhebungsverfahren zurückgegriffen. Während Struktur- und Orientierungsqualität häufig über Befragungen der pädagogischen Fachkräfte erfasst werden, wird für die Erfassung zielkindbezogener pädagogischer Prozessqualität in der Regel auf standardisierte Beobachtungsverfahren zurückgegriffen. Sie gelten nicht nur als zentrale Methode zur Erfassung kindlicher Aktivitäten und Interaktionen (Brassard & Boehm, 2007), sondern sind auch vergleichsweise objektiv (Eid, Gollwitzer & Schmitt, 2017; Leff & Lakin, 2005). Grundlegend können im Bereich der systematischen Verhaltensbeobachtung drei verschiedene methodische Zugänge unterschieden werden: das Event-Sampling-Verfahren (z. B. Dalhousie Everyday Pain Scale; Baeyer, Baskerville & McGrath, 1998), das Time-Sampling-Verfahren (z. B. Child-Focus Instrument (CFI); Ruopp et al., 1980) sowie das Rating-Verfahren (z. B. Individualized Classroom Assessment Scoring System (inCLASS); Downer et al., 2010; Downer et al., 2012) (Faßnacht, 1995). Des Weiteren lassen sich Time- und Event-Sampling-Verfahren als direkte Verhaltensbeobachtungen, die analog auch als niedrig-inferente Verfahren bezeichnet werden, charakterisieren. Rating-Verfahren hingegen, die nicht unmittelbar das beobachtete Verhalten erfassen, sondern eine abstrahierende Einschätzung erfordern, werden als indirekte – hoch-inferente – Verfahren bezeichnet (Soar & Soar, 1982). Kennzeichnend für das Time-Sampling-Verfahren ist die Aufteilung der Beobachtung in Zeitabschnitte, innerhalb derer das Auftreten bestimmter vordefinierter Verhaltensweisen kodiert wird. Es eignet sich besonders für die Erfassung von häufig auftretenden Verhaltensweisen. Das Time-Sampling ist planbar, vergleichbar und kann eine aussagekräftige Ergänzung zum Rating-Verfahren sein. Anzumerken ist jedoch, dass beim Time-Sampling Kodierschwierigkeiten auftreten können, wenn der*die Beobachter*in das Verhalten feiner wahrnimmt, als es durch den

festgelegten Zeitabschnitt abgebildet werden kann. So kann es beispielsweise passieren, dass eine oder mehrere gleiche Verhaltensweisen vollständig im gleichen Zeitabschnitt liegen. Im Gegensatz zum Time-Sampling erfolgt die Beobachtung beim Event-Sampling nicht innerhalb von festgelegten Zeitabschnitten. Ereignisse werden kodiert, sobald und so oft sie auftreten, was bedeutet, dass eine kontinuierliche Erhebung festgelegter Verhaltensweisen möglich ist. Der zeitliche Umfang einer Verhaltensweise wird dadurch sehr genau erfasst, was allerdings auch die Planung der Beobachtung erschwert, da die Dauer der Beobachtung durch das Auftreten der Verhaltensweise bestimmt wird. Ist dieser Zeitpunkt nicht vorherzusagen, muss der*die Beobachter*in warten, bis das Ereignis eintritt. Des Weiteren ist beim Event- und Time-Sampling einzuschränken, dass während der Beobachtung nicht mehr erfasst werden kann, als das, was vorher festgelegt wurde. Rating-Verfahren beziehen sich auf den Ausprägungsgrad einer bestimmten zu beobachtenden Verhaltensweise, der durch den*die Beobachter*in eingeschätzt und zum Beispiel auf einer Skala von 1 (niedrig) bis 7 (hoch) abgetragen wird. Sie ermöglichen es, die Intensität oder die Häufigkeit von Verhaltensweisen zu quantifizieren, indem sie Zahlen zugeordnet werden. Dies wiederum ermöglicht eine einfache Vergleichbarkeit zwischen Verhaltensweisen. Rating-Verfahren erfassen nicht das eigentliche Verhalten, sondern deren Ausprägung, weshalb nichts über die Häufigkeit eines auftretenden Verhaltens ausgesagt werden kann (Faßnacht, 1995).

Instrumentelle Erfassung

Zielkindbezogene pädagogische Prozessqualität wird in der Regel anhand von Zielkindbeobachtungen erfasst (z. B. Observational Record of the Caregiving Environment (ORCE; NICHD ECCERN, 1996; NICHD ECCERN, 2001); Zielkindbeobachtung (ZiKiB; Kuger, Pflieger & Roßbach, 2006); Individualized Classroom Assessment Scoring System (inCLASS; Downer et al., 2010; Donwer et al., 2012)). Im Folgenden werden drei Zielkindbeobachtungen genauer vorgestellt, die für den weiteren Verlauf der Arbeit von Bedeutung sind.

Das ORCE (NICHD ECCERN, 1996; NICHD ECCERN, 2001) wurde innerhalb der NICHD Study of Early Child Care and Youth Development (NICHD, 1991) entwickelt. Es ist sowohl ein Beobachtungs- als auch ein Qualitätseinschätzungsverfahren von kindlichen Interaktionen mit Fachkräften und Peers. Das ORCE kann für nicht-mütterliche (außerhäusliche) Betreuungsformen in verschiedenen Altersstufen (von 6 bis 54 Monate) eingesetzt werden

(NICHD ECCERN, 2001). Die Anwendung des ORCE setzt geschulte Erheber*innen voraus. Es sind zwei Beobachtungsphasen, die jeweils 44 Minuten dauern, vorgesehen. Diese unterteilen sich in drei Beobachtungszyklen von je zehn Minuten, wobei nach jedem Zyklus eine kurze qualitative Einschätzung erfolgt. Erfasst werden können Bereiche wie der soziale Kontext, das Klima in der Gruppe, die Rolle der Fachkraft und die Aktivitäten des Kindes. Während der letzten zehn Minuten wird eine Qualitätseinschätzung bezüglich der pädagogischen Fachkraft, des Zielkindes sowie des Settings auf einer Skala von 1 (gar nicht) bis 4 (sehr charakteristisch) vorgenommen. Ergänzend zur zielkindbezogenen Prozessqualität können mit dem ORCE auch Strukturmerkmale erfasst werden (NICHD ECCERN, 1996; Halle, Vick Whittaker & Anderson, 2010).

Die ZiKiB (Kuger, Pflieger & Roßbach, 2006) ist ein Beobachtungsverfahren, mit welchem die Aktivitätsstruktur erfasst wird, in die das Kind in der frühkindlichen Betreuungseinrichtung eingebunden ist (z. B. didaktische Phase, Gruppenstruktur). Sie wurde innerhalb der BiKS-Studie (von Maurice et al., 2007) entwickelt. Zudem kann die Anregungsqualität, die beim jeweiligen beobachteten Kind ankommt, erhoben werden. Im Wechsel werden zwei Kinder beobachtet. Die Anwendung der ZiKiB setzt ein Training voraus. Ein Beobachtungszyklus dauert 20 Minuten, wobei im Minutentakt das Auftreten von vordefinierten Verhaltensweisen (z. B. Gruppensetting, Aktivität des Kindes, Rolle der Fachkraft) notiert wird. Im Anschluss an die Beobachtung erfolgt eine qualitative Einschätzung des Beobachtungszyklus auf einer Skala von 1 (hin und wieder) bis 7 (in verschiedenen Situationen). Am Ende des Beobachtungsvormittags wird eine Gesamtbewertung vorgenommen (Kuger, Pflieger & Roßbach, 2006).

Das inCLASS (Downer et al., 2010; Downer et al., 2012), welches im Rahmen der vorliegenden Studie eingesetzt wurde, ist ein Zielkindbeobachtungsverfahren zur Feststellung der Interaktionsqualität von Kindern im Alter von drei bis fünf Jahren im Kindergarten. Entwickelt wurde das Verfahren am „Center for Advanced Study of Teaching and Learning“ (CASTL) der Universität von Virginia und in mehreren Studien u. a. in der „Early Childhood Hands on Science Study“ (Brown et al., 2013) getestet. Geschulte Beobachter*innen schätzen an einem typischen Tag vom Kind ausgehende Interaktionen ein. Als übergeordnete Entwicklungsbereiche werden Interactions with Teacher, Interactions with Peers und Task Orientation erfasst, die jeweils untergeordnete Dimensionen beinhalten: Interactions with

Teacher umfasst die Dimensionen Positive Engagement, Teacher Communication und Teacher Conflict. Interactions with Peers beinhaltet die Dimensionen Peer Sociability, Peer Communication, Peer Assertiveness und Peer Conflict. Task Orientation umfasst die Dimensionen Engagement within Tasks, Self-Reliance und Behavior Control. Die Beobachtung eines Kindes dauert 10 Minuten mit anschließender 5-minütiger Einschätzung auf einer Skala von 1 (niedrige Qualität) bis 7 (hohe Qualität). Dieses Vorgehen wird über den Vormittag hinweg für jedes Zielkind mindestens viermal wiederholt (Downer et al., 2010; Downer et al., 2012).

Zusammenfassend zeigt sich, dass aus methodischer Perspektive der Zugang zu zielkindbezogener pädagogischer Qualität unterschiedlich erfolgen kann. Je nach Zielsetzung und Forschungsinteresse ist der Einsatz verschiedener Erhebungsverfahren sinnvoll, da sie verschiedene Aspekte von zielkindbezogener Prozessqualität im Kindergarten erfassen.

4 Forschungsstand und Forschungsdesiderate

Im Folgenden werden bisherige Forschungsbefunde zur zielkindbezogenen pädagogischen Qualität berichtet. Die Darstellung des Forschungsstandes bezieht sich auf das Niveau von Einschätzungen zielkindbezogener pädagogischer Prozessqualität unter Verwendung der Instrumente inCLASS, ORCE, C-COS, ZiKiB, adapted ECERS-R. Befunde hierzu gibt es insgesamt recht wenig. Es werden drei Forschungsstränge vorgestellt: Der erste befasst sich damit, was vergleichende Übersichten über Erhebungsverfahren pädagogischer Prozessqualität leisten können. Der zweite befasst sich mit dem Niveau sowie der Veränderung zielkindbezogener Prozessqualität. Der dritte beschäftigt sich mit Zusammenhängen von Strukturqualität und weiteren proximalen Merkmalen mit zielkindbezogener Prozessqualität.

4.1 Vergleichende Übersichten über Erhebungsverfahren pädagogischer Prozessqualität

Der erste Forschungsstrang befasst sich damit, was vergleichende Übersichten über Erhebungsverfahren pädagogischer Prozessqualität leisten können. Mittlerweile gibt es eine Vielzahl an Instrumenten zur Erfassung von pädagogischer Prozessqualität in Kindertageseinrichtungen (z. B. Halle, Vick Whittaker & Anderson, 2010; La Paro, Thomason, Lower, Kintner-Duffy & Cassidy, 2012; Mayer & Beckh, 2018; Vermeer, van IJzendoorn, Cárcamo, & Harrison, 2016). Abhängig davon, welcher Aspekt von Qualität erfasst werden soll, finden sich verschiedene Instrumente mit unterschiedlichen inhaltlichen Schwerpunkten und Ausrichtungen. So kann passend zum Forschungsinteresse und der Forschungsfrage ein Instrument gewählt werden. Aufgrund der Vielzahl an Instrumenten leisten vergleichende und systematisierende Übersichten einen wichtigen Beitrag bei der Recherche, Sichtung und Auswahl von Erhebungsverfahren, da sie den Such- und Entscheidungsprozess erleichtern können. Das Kompendium von Halle, Vick Whittaker und Anderson (2010) beispielsweise enthält Profile verschiedener Erhebungsverfahren mit detaillierten Beschreibungen, Auswertungsinformationen, psychometrischen Daten und Informationen zur Schulung des Instruments.

Im Gegensatz zu zielkindbezogenen Erhebungsverfahren, liegen für gruppenbezogene Erhebungsverfahren bereits einige vergleichende Übersichten vor (z. B. Halle, Vick Whittaker & Anderson, 2010; La Paro et al., 2012; Mayer & Beckh, 2018; Vermeer et al., 2016). Diese

systematisierenden und vergleichenden Übersichten fehlen jedoch auf Zielkindebene, anhand derer es möglich wird die Anregungsqualität, die auf einzelne Kinder innerhalb der Kindergartengruppe gerichtet ist (Kluczniok & Roßbach, 2014) und die tatsächlichen Interaktionen einzelner Kinder zu erfassen (Chien et al., 2010). Diese Übersichten leisten allerdings einen wichtigen Beitrag für die Sichtbarkeit der einzelnen Instrumente sowie deren Auswahl und Einsatz in der Forschung.

4.2 Niveau und Veränderung zielkindbezogener pädagogischer Prozessqualität⁴

Der zweite Forschungsstrang, der betrachtet wird, beinhaltet Ergebnisse zum Niveau und zur Veränderung zielkindbezogener pädagogischer Prozessqualität. Insgesamt sind Forschungsbefunde zur zielkindbezogenen pädagogischen Prozessqualität recht schmal. So sind auch Ergebnisse zum Niveau und zur Veränderung zielkindbezogener pädagogischer Prozesse vergleichsweise rar. Ergebnisse aus der NICHD Studie, gemessen mit dem ORCE, zeigen einen über alle Messzeitpunkte gemittelten zielkindbezogenen Qualitätswert von $M = 2.8$, der als mittelhoch eingeschätzt wird (NICHD ECCRN, 2006). Weitere zielkindbezogene Befunde, gemessen mit einer individualisierten Form der Early Childhood Environment Rating Scale, Revised (ECERS-R; Harms, Clifford & Cryer, 2005), deuten auf mittlere Qualitätswerte (Clawson & Luze, 2008: $M = 4.1$; Jeon et al., 2010: $M = 3.9$) hin. Ergebnisse mit dem inCLASS (für Mittelwertangaben vgl. Tabelle 1) weisen auf ein niedriges bis mittleres Niveau der zielkindbezogenen Interaktionsqualität in amerikanischen Untersuchungen (Curby, Downer & Booren, 2014; Downer et al., 2010; Kim, Cameron, Kelly, West, Mashburn & Grissmer, 2019; Williford, Maier, Downer, Pianta & Howes, 2013), in einer deutschen Studie (von Suchodoletz, Gunzenhauser & Larsen, 2015) und in einer österreichischen Studie (Smidt, Embacher & Kluczniok, 2020; Smidt & Embacher, 2020) hin. Ähnliche Ergebnisse finden sich mit dem inCLASS in einer dänischen (Slot & Bleses, 2018) und in einer portugiesischen (Guedes et al., 2020) Studie. Eine deutsche Studie, die die ZiKiB verwendet, weist auf ähnliche Ergebnisse hin und berichtet von einer insgesamt geringen ziel-

⁴ Es gibt ein weiteres Instrument, das Child-Caregiver Observation System (C-COS), anhand dessen zielkindbezogene Qualität erfasst werden kann. Das C-COS wurde im Rahmen von *Early Head Start* entwickelt. Das *Early Head Start* ist ein Programm, das auf kompensatorische Erziehung und Bildungschancen für Kinder aus sozial schwachen Familien abzielt. Die Befunde mit der C-COS werden nicht berichtet, da sie für die vorliegende Studie aufgrund ihrer spezifischen Fokussierung auf sozial benachteiligte Kinder nicht als Ausgangspunkt herangezogen werden können (siehe dazu auch Halle, Vick Whittaker & Anderson, 2010).

kindbezogenen Prozessqualität (Smidt, 2012). Zusammenfassend deuten die meisten vorliegenden Studienergebnisse auf ein niedriges bis mittleres Niveau hinsichtlich zielkindbezogener Prozessqualität in Kindergärten hin. Lediglich vereinzelt finden sich Ergebnisse, die eine gute Qualität aufweisen.

Tabelle 1: Studienübersicht zum Niveau zielkindbezogener Interaktionsqualität mit dem inCLASS

Studien	Land	Niveau zielkindbezogener Interaktionsqualität			
		M_{Teacher}	M_{Peer}	M_{Task}	M_{Conflict}
Curby, Downer & Booren, 2014	USA	2.4	2.6	4.4	1.4
Downer et al., 2010	USA	3.2	3.4	4.6	1.3
Kim et al., 2019	USA	1.5	1.9	3.2	1.3
Williford et al., 2013	USA	2.5	2.6	4.4	1.4
von Suchodoletz, Gunzenhauser & Larsen, 2015	Deutschland	2.1	3.0	3.8	1.7
Smidt, Embacher & Kluczniok, 2020 Smidt & Embacher, 2020	Österreich	2.2	2.7	4.1	1.4
Slot & Bleses, 2018	Dänemark	2.0	3.4	4.2	1.5
Guedes et al., 2020	Portugal	4.4	2.7	4.5	--

Quelle: eigene Darstellung

Befunde zur Veränderung zielkindbezogener Prozessqualität haben sich bisher vor allem auf die Stabilität über verschiedene Situationen innerhalb eines Tages oder über einen kurzen Zeitraum (über zwei aufeinanderfolgende Tage) beschränkt. Die meisten Studien konzentrieren sich auf die Stabilität der inCLASS-Dimensionen über verschiedene Situationen innerhalb eines Tages. Sie weisen darauf hin, dass die zielkindbezogene Interaktionsqualität über verschiedene Situationen hinweg variiert (Slot & Bleses, 2018; Vitiello, Booren, Downer & Williford, 2012; Downer et al., 2012), und zwar umso mehr, wenn die Beobachtungen verschiedener Situationen am Nachmittag durchgeführt werden (Slot & Bleses, 2018). Daher gibt das inCLASS-Manual (Downer et al., 2012) an, dass mehrere Situationen (bis zu vier Beobachtungszyklen) im Laufe eines Tages beobachtet und zu einem Gesamtwert kumuliert werden müssen. Studien, die diesen kumulierten Gesamtwert verwenden und die zielkindbezogene Interaktionsqualität zu zwei Messzeitpunkten untersuchen, sind

eher spärlich, deuten aber darauf hin, dass Kinder zu unterschiedlichen Zeitpunkten ähnliche Qualitätsniveaus erleben: Downer und Kollegen (2012), die die Reliabilität des Instruments in einem Test-Retest-Design geprüft haben, berichteten von einer moderaten bis hohen Stabilität der zielkindbezogenen Interaktionen mit pädagogischen Fachkräften und Peers, während sich bei der Skala Aufgaben und konflikthafte Verhalten deutlich geringere Zusammenhänge über zwei Zeitpunkte im Herbst ($r_{\text{Teacher}} = .45^{***}$, $r_{\text{Peer}} = .44^{***}$, $r_{\text{Task}} = .24^{**}$, $r_{\text{Conflict}} = .29^{***}$) und Frühjahr ($r_{\text{Teacher}} = .35^{***}$, $r_{\text{Peer}} = .59^{***}$, $r_{\text{Task}} = .05$, $r_{\text{Conflict}} = .17\#$) eines Kindergartenjahres zeigen. Slot und Bleses (2018) berichten von etwas stärkeren Korrelationen zwischen zwei Beobachtungstagen innerhalb von zwei Wochen ($r_{\text{Teacher}} = .16\#$, $r_{\text{Peer}} = .36^{**}$, $r_{\text{Task}} = .36^{**}$, $r_{\text{Conflict}} = .30^{**}$) im Vergleich zu den Korrelationen innerhalb eines Tages (z. B. 1. Zyklus: $r_{\text{Teacher}} = .20^{**}$, $r_{\text{Peer}} = .28^{**}$, $r_{\text{Task}} = .16^*$, $r_{\text{Conflict}} = .28^{**}$) mit Ausnahme der Skala Interaktionen mit pädagogischen Fachkräften. Zum Niveau der mit dem inCLASS gemessenen zielkindbezogenen Interaktionsqualität in ein und derselben Kindergartengruppe über verschiedene Jahre hinweg scheint es keine publizierten Befunde zu geben. Allerdings berichtet Smidt (2012) mit dem Einsatz der ZiKiB keine signifikanten Veränderungen der zielkindbezogenen Prozessqualität über die gesamte Kindergartenzeit hinweg.

Zusammenfassend zeigen sich bislang überwiegend geringe und mittlere Qualitätswerte für zielkindbezogene Prozesse – insbesondere im deutschen Raum. Des Weiteren lässt sich sagen, dass nur wenige Studien die zielkindbezogene Prozessqualität zu verschiedenen Messzeitpunkten untersuchen, insbesondere die Prozessqualität, die ein einzelnes Kind in verschiedenen Kindergartenjahren erlebt. Da insbesondere die zielkindbezogene Prozessqualität auf Interaktionen mit einzelnen Kindern fokussiert und an deren individuellen Entwicklungsstand angepasst ist und Kinder über die Vorschuljahre hinweg kompetenter werden, ist es möglicherweise nicht ausreichend, die erlebte Prozessqualität zu nur einem Messzeitpunkt zu erfassen (Chien et al., 2010). Mit Längsschnittinformationen erscheint es möglich, Rückschlüsse auf die Gründe für Veränderungen in der Kindergartenqualität zu ziehen, die notwendig sind, um ein hohes Qualitätsniveau für alle Kinder zu etablieren und zu erhalten.

4.3 Zusammenhänge zwischen zielkindbezogener Prozessqualität und Strukturqualität sowie proximalen Merkmalen

Ein dritter Forschungsstrang beschäftigt sich mit Einflussmerkmalen der Strukturqualität und proximalen Merkmalen auf die zielkindbezogene Prozessqualität. Ausgehend von Forschungsbefunden zur Prozessqualität auf Gruppenebene ist anzunehmen, dass die Strukturqualität sowie proximale Merkmale einen Einfluss auf die zielkindbezogene Prozessqualität haben. Auf Gruppenebene fanden sich beispielsweise Befunde zum Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund in der Gruppe (z. B. Kuger & Kluczniok, 2008) sowie zur Gruppengröße (z. B. LoCasale-Crouch et al., 2007). In Bezug auf kindliche Merkmale werden Zusammenhänge mit dem Geschlecht sowie mit dem Temperament angenommen (z. B. Essa & Burnham, 2001). Für Familienmerkmale zeigen sich Zusammenhänge mit einem Migrationshintergrund (z. B. Tonyan & Howes, 2003; Lehl, Kuger & Anders, 2014) und mit dem sozioökonomischen Status (z. B. Peisner-Feinberg & Burchinal, 1997). Außerdem scheint die häusliche Lernumgebung bedeutsam für die Entwicklung von Kindern zu sein (z. B. Melhuish, 2010).

Rekurrierend auf die ökosystemische Theorie, die interaktionstheoretischen Ansätze sowie das Rahmenmodell pädagogischer Qualität ist davon auszugehen, dass sowohl Strukturmerkmale des Kindergartens als auch Merkmale des Kindes und der Familie Zusammenhänge mit der zielkindbezogenen Prozessqualität im Kindergarten und der kindlichen Entwicklung zeigen könnten. Diese Komponenten werden im Folgenden aufgegriffen und bisherige Forschungsbefunde dargelegt.

4.3.1 Zusammenhänge zwischen zielkindbezogener Prozessqualität und Strukturqualität

Zunächst sind bei der Betrachtung zielkindbezogener Prozessqualität strukturelle Merkmale des Kindergartens wichtig, weil sie die Interaktionsprozesse eines einzelnen Kindes in der Gruppe sowohl mit den pädagogischen Fachkräften als auch mit den Peers prägen könnten. Daher scheinen Merkmale der Gruppe, die angeben, mit wie vielen und welchen Peers das Kind interagieren kann, aber auch die pädagogische Fachkraft "teilen" muss, besonders wichtig zu sein. Die wenigen vorhandenen Studien berichten allerdings von gemischten Ergebnissen:

Zusammenhänge mit Gruppenmerkmalen

Jeon und Kollegen (2010) konstatieren, dass strukturelle Merkmale der Kindergarten-Gruppe wie die Gruppengröße bivariat, negativ mit zielkindbezogener Prozessqualität (gemessen mit der individualisierten Form der ECERS-R) assoziiert sind. Das bedeutet, je mehr Kinder in einer Kindergartengruppe sind, desto schlechter ist die zielkindbezogene Prozessqualität. Diese Befunde werden durch multivariate Ergebnisse der NICHD Studie gestützt: je niedriger der Fachkraft-Kind-Schlüssel (NICHD ECCRN, 2002a) und je kleiner die Gruppe (NICHD ECCRN, 2000), desto besser die zielkindbezogene Prozessqualität (gemessen mit dem ORCE). Hingegen berichten Smidt (2012) sowie Linberg und Kluczniok (2020) mit multivariaten Analysen keinen signifikanten Zusammenhang anhand der ZiKiB zu verschiedenen Messzeitpunkten in Bezug auf die Gruppengröße.

Hinsichtlich der Gruppenzusammensetzung, die insbesondere für Peer-Interaktionen von Bedeutung sein könnte, zeigen Studienergebnisse, dass Kinder häufig bevorzugt mit Peers interagieren und spielen, die ihnen in Bezug auf Merkmale wie Alter oder Geschlecht ähnlich sind (Rubin, Bukowski & Parker, 2006). Wenn Kinder nicht genügend ähnliche Gleichaltrige finden, scheinen sie eher individuell zu spielen und sich nicht an qualitativ hochwertigen Interaktionen zu beteiligen (Winsler et al., 2002).

Zusammenhänge mit Fachkraftmerkmalen

Smidt (2012) findet mit multivariaten Analysen die Qualifikation der pädagogischen Fachkraft (angegeben durch die Berufserfahrung) als einziges Strukturmerkmal, das mit der zielkindbezogenen Prozessqualität (gemessen mit der ZiKiB) zusammenhängt. Eine höhere Berufserfahrung der pädagogischen Fachkraft korrespondiert mit einer niedrigeren Gesamtqualität (ebd.). Linberg und Kluczniok (2020) hingegen berichten mit multivariaten Analysen zu einem anderen Messzeitpunkten mit Daten der ZiKiB, dass die Berufserfahrung der pädagogischen Fachkräfte nur mit sprachlicher kindlicher Anregung signifikant zusammenhängt, nicht aber mit mathematischer Anregung auf Zielkindebene. Im Kontrast dazu stehen Befunde mit dem ORCE aus der NICHD Studie, die einen multivariaten, positiven Zusammenhang zwischen der Höhe der Berufserfahrung und der Höhe der eingeschätzten zielkindbezogenen Prozessqualität aufzeigen: Je mehr Berufserfahrung pädagogische Fachkräfte haben, desto besser ist die zielkindbezogene Prozessqualität (NICHD ECCRN, 2000). Des Weiteren zeigen Jeon und Kollegen (2010) mit bivariaten Analysen sowie multivariaten

Befunden aus der NICHD Studie (NICHD ECCRN, 2002a), dass ein höherer Berufsabschluss der pädagogischen Fachkraft positiv mit zielkindbezogener Prozessqualität zusammenhängt. Im Rahmen der NICHD Studie konnte das sowohl im Alter von 36 Monaten als auch im Alter von 54 Monaten nachgewiesen werden (NICHD ECCRN, 2000; NICHD ECCRN, 2002a). Des Weiteren hängt bivariat eine bessere Bezahlung der pädagogischen Fachkräfte positiv mit zielkindbezogener Prozessqualität (erfasst mit der individualisierten Form der ECERS-R) zusammen (Jeon et al., 2010). Eine besser bezahlte pädagogische Fachkraft könnte motivierter sein, ihrer Arbeit nachzugehen. Das bedeutet, je höher der Berufsabschluss und je besser das pädagogische Personal bezahlt wird, desto besser ist die zielkindbezogene Prozessqualität im Kindergarten. Zudem war die Anzahl an Fortbildungen mit Bezug zur kindlichen Entwicklung bivariat, negativ mit der zielkindbezogenen Prozessqualität assoziiert: Je mehr Fortbildungen die pädagogischen Fachkräfte im Bereich der kindlichen Entwicklung absolviert haben, desto schlechter ist die zielkindbezogene Prozessqualität im Kindergarten (Jeon et al., 2010).

Zusammenfassend zeigt sich ein inkonsistentes Bild zum Zusammenhang der pädagogischen Prozessqualität auf Zielkindebene und der Strukturqualität im Kindergarten, die vor allem auf Grund der geringen Anzahl an vorliegenden Studien weitere Untersuchungen benötigt. Es bedarf weiterer Forschung, um belastbare Aussagen über die Bedeutung struktureller Merkmale für die zielkindbezogene Prozessqualität treffen zu können. Zudem sind Informationen über eine mögliche Veränderung der Zusammenhänge mit der zielkindbezogenen Prozessqualität von Bedeutung, um Veränderungen in kindlichen Interaktionsmustern zu erfassen. Insgesamt können so belastbare Aussagen über die Qualität der alltäglichen Erfahrungen einzelner Kinder im Kindergarten getroffen werden.

4.3.2 Zusammenhänge zwischen zielkindbezogener Prozessqualität und Merkmalen des Kindes

Des Weiteren ermöglicht die theoretische Fundierung und das zugrundeliegende Rahmenmodell pädagogischer Qualität individuelle Merkmale des Kindes als Voraussetzungen der zielkindbezogenen Prozessqualität zu berücksichtigen. Als aktiver Teilnehmer könnte das Kind mit seinen Eigenschaften und Fähigkeiten den Interaktionsprozess beeinflussen (Bronfenbrenner & Morris, 2006; Downer et al., 2012; Linberg, 2018; Linberg & Kluczniok, 2020). Zu diesen Kindmerkmalen können angeborene Merkmale wie das Geschlecht, aber auch erworbene Merkmale wie die Sprache oder sozial-emotionale Fähigkeiten gehören. Es gibt

Hinweise darauf, dass Kinder in derselben Kindergartengruppe sehr unterschiedliche Vorschulerfahrungen machen, die zum Teil auf Merkmalen der Kinder selbst beruhen (Dobbs & Arnold, 2009). Insbesondere das Alter und das Geschlecht der Kinder stehen in Zusammenhang mit dem Verhalten der Kinder in der Kindergartengruppe (z. B. Downer et al., 2012; Saft & Pianta, 2001; Walker, 2005). Befunde zum Zusammenhang zwischen zielkindbezogener Prozessqualität und Merkmalen des Kindes sind bislang inkonsistent:

Zusammenhänge mit dem Alter

Ergebnisse in Bezug auf das Alter der Kinder zeigen anhand von multivariaten Analysen und dem Einsatz des inCLASS geringe signifikant positive Zusammenhänge mit zielkindbezogener Interaktionsqualität (Downer et al., 2012). Je älter die Kinder, desto besser die zielkindbezogene Interaktionsqualität. In einer österreichischen Stichprobe unter dem Einsatz des inCLASS fand sich mit multivariaten Analysen jedoch nur ein tendenziell signifikant positiver Einfluss des Alters auf die Qualität der Interaktionen mit Peers (Smidt, Embacher & Kluczniok, 2020). Des Weiteren verweist Smidt (2012) auf der Grundlage von Daten mit der ZiKiB darauf, dass sich das Ausmaß der Einbindung von Kindern in Aktivitäten, Fördermaßnahmen und Interaktionsformen in Kindergärten mit zunehmendem Alter der Kinder verändert.

Zusammenhänge mit dem Geschlecht

Zum Merkmal Geschlecht berichten Smidt (2012) sowie Linberg und Kluczniok (2020) mit multivariaten Analysen unter Verwendung von Daten der ZiKiB zu verschiedenen Messzeitpunkten keine signifikanten Zusammenhänge, während Downer und Kollegen (2012) mit dem inCLASS multivariat einen geringen negativen Zusammenhang zwischen Geschlecht und zielkindbezogener Interaktionsqualität finden. Das bedeutet, Jungen erfuhren eine teilweise schlechtere zielkindbezogene Interaktionsqualität als Mädchen. In der Studie von Jeon und Kollegen (2010) finden sich bivariat keine Zusammenhänge zwischen dem Geschlecht der Kinder und der zielkindbezogenen Prozessqualität (erfasst mit der individualisierten Form der ECERS-R). In einer österreichischen Studie von Smidt und Kollegen (2020) unter Verwendung des inCLASS zeigt sich multivariat ein tendenziell signifikanter positiver Zusammenhang zwischen Jungen und zielkindbezogener Peer-Interaktion.

Zusammenhänge mit einem Migrationshintergrund

Zum Merkmal Migrationshintergrund berichten Smidt (2012) sowie Linberg und Kluczniok (2020) mit multivariaten Analysen ebenfalls keinen signifikanten Zusammenhang (gemessen mit der ZiKiB). Hingegen finden Downer und Kollegen (2012) mit dem inCLASS multivariat einen geringen negativen Zusammenhang zwischen Migration und zielkindbezogener Interaktionsqualität, wonach Kinder mit einem Migrationshintergrund eine schlechtere zielkindbezogene Interaktionsqualität aufweisen. Außerdem zeigen Ergebnisse aus den USA, erfasst mit dem inCLASS, dass Kinder, die zuhause Englisch als Muttersprache sprechen, eine bessere zielkindbezogene Interaktionsqualität erfahren (Downer et al., 2012). In der Studie von Jeon und Kollegen (2010) finden sich bivariat Zusammenhänge zwischen einem Minderheitsstatus (definiert über die Ethnizität) und der zielkindbezogenen Prozessqualität (erfasst mit der individualisierten Form der ECERS-R). Kinder, die keinen Minderheitsstatus aufweisen, weisen eine höhere zielkindbezogene Prozessqualität auf. Kluczniok und Schmidt (2020) konstatieren mit Kovarianzanalysen unter der Verwendung des inCLASS, dass Kinder aus Familien mit Deutsch als Familiensprache (definiert als überwiegend gesprochene Sprache in der Familie) etwas höhere Werte bei der Qualität der Interaktionen mit Peers und Konfliktinteraktionen erfahren.

Zusammenhänge mit sozialen Fähigkeiten

Hinsichtlich erlernter Merkmale zeigten Downer und Kollegen (2012; gemessen mit der Teacher-Child Rating Scale; Hightower et al., 1986) sowie Kim und Kollegen (2019; gemessen mit dem Social Skills Improvement System-Rating Scales; Gresham & Elliott, 2008) signifikant moderate Korrelationen zwischen sozialen Fähigkeiten der Kinder und den inCLASS-Skalen: Je ausgeprägter die sozialen Kompetenzen der Kinder sind, desto besser sind die zielkindbezogenen Interaktionsprozesse im Kindergarten. Dieselben bivariaten Befunde unter Verwendung der individualisierten Form der ECERS-R belegen Jeon und Kollegen (2010) mit Blick auf soziale Fähigkeiten (gemessen mit dem Social Skills Rating System; Gresham & Elliott, 1990).

Auch für Zusammenhangsanalysen mit Merkmalen des Kindes zeigen sich wenige und inkonsistente Befunde, die durch weitere zielkindbezogene Studien gestützt werden sollten. Es bedarf weiterer Forschung, um belastbare Aussagen über den Einfluss kindlicher Merkmale auf die zielkindbezogene Prozessqualität ableiten zu können.

4.3.3 Zusammenhänge zwischen zielkindbezogener Prozessqualität und Merkmalen der Familie

Rekurrierend auf die theoretische Grundlage und das Rahmenmodell pädagogischer Qualität der vorliegenden Arbeit, interagiert das Kind und erlebt Interaktionen innerhalb verschiedener Umwelten. Bezugnehmend auf Bronfenbrenner (1981) stellen das Kind, seine Eltern und der Kindergarten jeweils Mikrosysteme dar, die miteinander auf der Mesosystemebene in Wechselwirkungen treten, wobei das Kind aktiv beteiligt ist. In diesen Umwelten macht das Kind unterschiedliche Erfahrungen, die die Interaktionsprozesse des Kindes potenziell prägen können. Zum Beispiel ist der Erwerb von Fähigkeiten in der Familie relevant für Interaktionen im Kindergarten. Im Hinblick auf Merkmale der Familie sind jedoch bislang vor allem strukturelle Merkmale im Zusammenhang mit der zielkindbezogenen Prozessqualität untersucht worden:

Zusammenhänge mit Bildung

Eine Studie von Downer und Kollegen (2012) zeigt mit multivariaten Analysen unter Verwendung des inCLASS, dass die mütterliche Bildung einen geringen positiven Einfluss auf die zielkindbezogene Interaktionsqualität im Kindergarten hat. Das bedeutet, je höher die mütterliche Bildung ist, desto besser ist die zielkindbezogene Interaktionsqualität im Kindergarten. Kim und Kollegen (2019) hingegen fanden mit multivariaten Analysen keinen Einfluss der mütterlichen Bildung auf die zielkindbezogene Interaktionsqualität. Kluczniok und Schmidt (2020) konnten anhand von Kovarianzanalysen mit Daten des inCLASS zeigen, dass die Höhe des Bildungsabschlusses in der Familie mit der Qualität der Interaktionen mit Peers zusammenhängt: Kinder aus Familien mit niedrigerem/mittlerem Bildungsabschluss zeigen eine höhere Interaktionsqualität mit Peers. Die Autoren erklären diesen überraschenden Befund so, dass Kinder aus bildungsferneren Familien ein stärkeres Bedürfnis nach qualitativ hochwertigen Peer-Interaktionen im Kindergarten haben als Kinder aus bildungsstärkeren Familien und sich diese Interaktionen deshalb etwas stärker zeigen könnten (Kluczniok & Schmidt, 2020).

Zusammenhänge mit sozioökonomischem Status und Einkommen

Kim und Kollegen (2019) fanden mit multivariaten Analysen keinen Einfluss des sozioökonomischen Status (definiert über das Einkommen) auf die zielkindbezogene Interaktionsqualität (gemessen mit dem inCLASS). Jeon und Kollegen (2010) haben in ihrer bivariaten

Untersuchung herausgefunden, dass Kinder aus einkommensschwachen Familien (definiert über das Familieneinkommen) eine schlechtere zielkindbezogene Prozessqualität aufweisen (gemessen mit der individualisierten Form der ECERS-R).

Andere Studien haben gezeigt, dass nicht nur strukturelle Merkmale, sondern auch Prozesse innerhalb der häuslichen Lernumgebung besonders wichtig für die Entwicklung der Kinder sein können (z. B. Melhuish, 2010). Allerdings fokussieren Studien, die die Prozesse innerhalb der häuslichen Lernumgebung (z. B. definiert über die Häufigkeit gemeinsamer häuslicher Aktivitäten wie Vorlesen) einbezogen und untersucht haben, nach Wissen der Verfasserin, nur auf die Prozessqualität auf Gruppenebene (Anders et al., 2012; Kuger & Lehl, 2013) und nicht auf Zielkindebene, so dass nur vermutet werden kann, dass die Prozesse innerhalb der häuslichen Lernumgebung auch auf Zielkindebene von Bedeutung sind.

Zusammenfassend zeigt sich ein unzureichendes Bild mit Blick auf den Zusammenhang zwischen pädagogischer Prozessqualität auf Zielkindebene und Merkmalen der Familie, welches der geringen bzw. nicht vorhandenen Anzahl an vorliegenden Studien geschuldet ist. Daher werden weitere Untersuchungen benötigt, um belastbare Aussagen zum Einfluss familialer Merkmale auf die zielkindbezogene Prozessqualität ableiten zu können. Mit den Erkenntnissen aus solchen Untersuchungen könnten die Bedarfe und individuellen Bedürfnisse der Kinder effektiver erfüllt werden.

4.4 Forschungsdesiderate

Betrachtet man den oben berichteten Forschungsstand (Kapitel 4.1 – 4.3), so zeigt sich für die zielkindbezogene Prozessqualität ein erhebliches Forschungsdesiderat für das deutsche Früherziehungssystem. Es liegen zu wenige Forschungsarbeiten vor, die pädagogische Prozessqualität auf Zielkindebene erfassen; der Unterschied zur umfangreichen Qualitätsforschung auf Gruppenebene ist immens (für Übersichten siehe Halle, Vick Whitaker & Anderson, 2010; Roßbach, 2005; Vandell & Wolfe, 2000). Allerdings werden zielkindbezogene Untersuchungen benötigt, um valide Hinweise über die Qualität der Erfahrungen einzelner Kinder im Kindergarten geben zu können und individuelle Fördermöglichkeiten für einzelne Kinder ableiten zu können. Es besteht ein Forschungsdesiderat in Bezug darauf, welche Erhebungsverfahren zur Erfassung zielkindbezogener Prozessqualität im Kindergarten geeignet sind, da adäquate Forschungsübersichten – im Gegensatz zu umfangreichen For-

schungsübersichten (z. B. Halle, Vick Whittaker & Anderson, 2010; La Paro et al., 2012; Mayer & Beckh, 2018; Vermeer et al., 2016), die sich mit der Erfassung pädagogischer Prozessqualität auf Gruppenebene befassen – gänzlich fehlen. Des Weiteren fehlen Untersuchungen, die das Niveau zielkindbezogener Prozesse sowie deren Veränderung in ein und derselben Kindergartengruppe über die Kindergartenzeit hinweg analysieren. Betrachtet man Forschungsergebnisse, die den Zusammenhang zwischen zielkindbezogener Prozessqualität und Strukturqualität sowie proximalen Merkmalen analysiert haben, zeigen sich nur wenige und inkonsistente Ergebnisse, die weiterer Untersuchungen zur Fundierung bedürfen. Insgesamt zeigt sich ein schmaler Forschungsstrang, der strukturelle Merkmale des Kindergartens und Merkmale des Kindes im Zusammenhang mit zielkindbezogener Prozessqualität untersucht hat. Darüber hinaus ist auch das Forschungswissen zu möglichen Effekten zwischen Prozessen innerhalb der häuslichen Lernumgebung und der zielkindbezogenen Prozessqualität im Kindergarten in Bezug auf kindliche Fähigkeiten schlecht fundiert. Insbesondere auf der Ebene einzelner Kinder zeigt sich ein Forschungsdesiderat, da die bisherige Forschung zu Prozessqualität im Kindergarten überwiegend auf Kindergruppen fokussiert hat.

Aus den ermittelten Forschungsdesideraten ergeben sich folgende Forschungsfragen, die in der vorliegenden Studie aufgegriffen werden:

1. Welche Verfahren zur Erfassung zielkindbezogener pädagogischer Prozessqualität in frühkindlichen Betreuungseinrichtungen sind vorhanden und wie können diese systematisiert werden?
2. Welche Prozessqualität erfahren die Kinder im Kindergarten und inwieweit unterscheidet sich zielkindbezogene Prozessqualität über die Kindergartenzeit hinweg?
3. Inwieweit hängt die zielkindbezogene Prozessqualität mit Merkmalen des Kindes, der Familie und des Kindergartens zusammen? Verändert sich der Zusammenhang mit diesen Merkmalen über die Kindergartenzeit hinweg?
4. Gibt es systematische Zusammenhänge zwischen den Prozessen innerhalb der häuslichen Lernumgebung und der zielkindbezogenen Prozessqualität im Kindergarten? Inwieweit hängen die Prozesse innerhalb der häuslichen Lernumgebung und der zielkindbezogenen Prozessqualität im Kindergarten mit kindlichen Fähigkeiten zusammen?

Die aufgeführten Forschungsdesiderate und Forschungsfragen werden in der vorliegenden Arbeit aufgegriffen. Im nachfolgenden Kapitel werden die Forschungsfragen und deren Ergebnisse im Einzelnen dargestellt.

5 Ergebnisse der einzelnen Beiträge

Im Folgenden werden die einzelnen Beiträge mit ihren zentralen Fragestellungen und Ergebnissen dargestellt⁵. Im zweiten und dritten Beitrag werden Daten des DFG-Projekts „Interaktionsqualität von Kindern im Kindergarten⁶“ zu zwei Messzeitpunkten genutzt. In den Beiträgen werden die in Kapitel 4.4 beschriebenen Forschungsdesiderate aufgegriffen, der bestehende Stand der Forschung erweitert und die Forschungslücken somit verkleinert.

5.1 Beitrag 1: Standardisierte Verfahren zur Erhebung zielkindbezogener Prozessqualität in der Frühpädagogik – ein vergleichender Überblick⁷

Der erste Beitrag stellt eine konzeptionelle Arbeit zur instrumentellen Erfassung zielkindbezogener pädagogischer Prozessqualität in der Frühpädagogik dar. Das Analysemodell (vgl. Abbildung 2) zeigt, dass in dem Beitrag auf zielkindbezogene pädagogische Prozessqualität in Abgrenzung zur Gruppenebene eingegangen wird, wobei unter anderem analysiert wird, welche Bereiche pädagogischer Prozessqualität anhand der einzelnen Instrumente erfasst werden können und ob sich diese zu globalen oder bereichsspezifischen Merkmalen von Prozessqualität zuordnen lassen.

⁵ Die Ergebnisse werden nicht vollständig berichtet, sondern lediglich ausgewählte, zentrale Befunde. Die Ergebnisse in ihrer Gänze können den Beiträgen im Anhang entnommen werden.

⁶ Im Rahmen des Forschungsprojektes „Interaktionsqualität von Kindern im Kindergarten“ wurde zielkindbezogene pädagogische Prozessqualität mit dem inCLASS erhoben, das sehr stark auf Interaktionen zwischen Zielkind, pädagogischen Fachkräften und Peers fokussiert. Somit wird letztlich auch nur ein Teilbereich pädagogischer Prozessqualität erfasst, während andere Teilbereiche unberücksichtigt bleiben. Auch wenn die Begriffe Prozessqualität und Interaktionsqualität häufig synonym verwendet werden, wird hier bei den Beiträgen 2 und 3 adäquater Weise von Interaktionsqualität gesprochen.

⁷ Riedmeier, M. (2019). Standardisierte Verfahren zur Erhebung zielkindbezogener Prozessqualität in der Frühpädagogik – ein vergleichender Überblick. *Frühe Bildung* 8(3), 144 – 152. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000426>

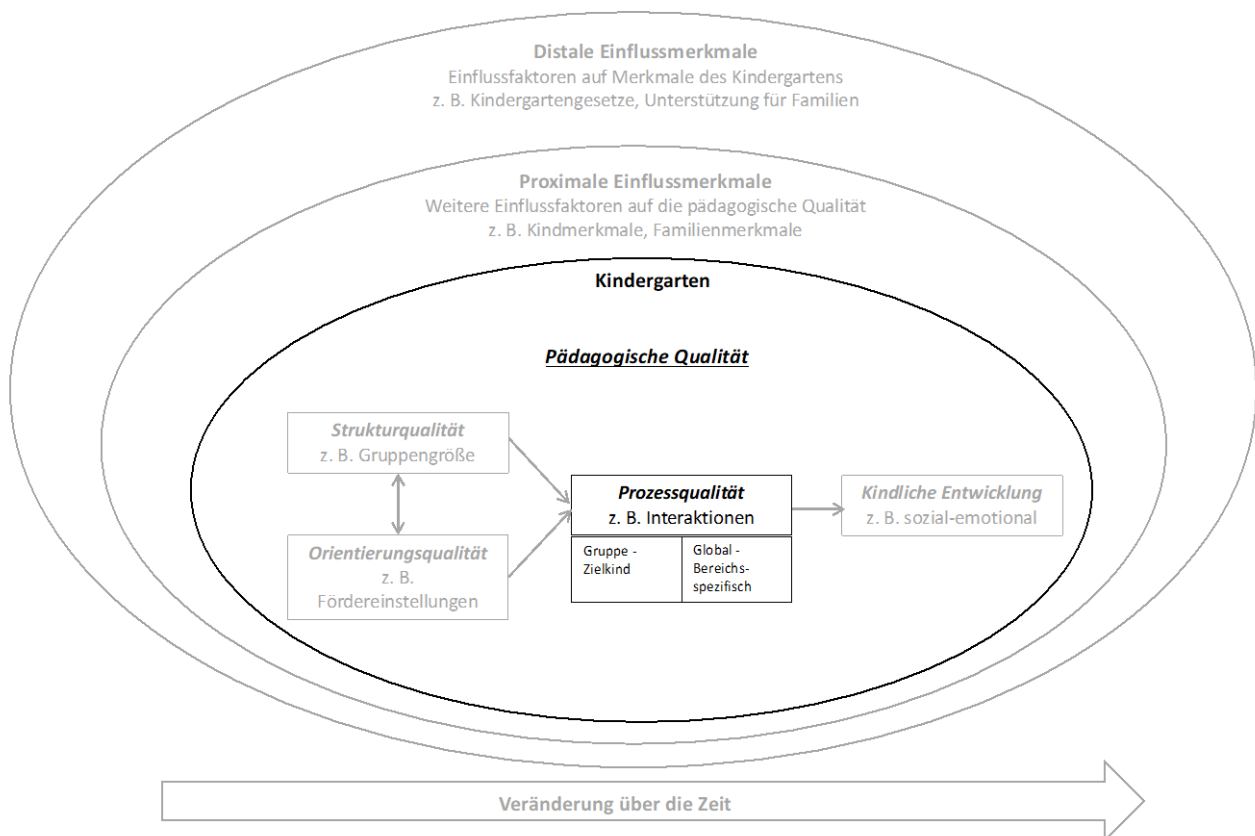


Abbildung 2: Rahmenmodell pädagogischer Qualität als Analysemodell des Beitrags 1 (eigene Darstellung in Anlehnung an Essa & Burnham, 2001; Kluczniok & Roßbach, 2014; Tietze et al., 1998)

Hintergrund

Im Beitrag wird die Diskussion um die pädagogische Qualität in Kindergärten aufgegriffen. Bisherige Ansätze, die pädagogische Qualität auf der Grundlage des strukturell-prozessualen Qualitätsmodells operationalisieren, erfassen drei Komponenten (NICHHD ECCRN, 2003; Sylva et al., 2004; Tietze et al., 1998): Prozessqualität, Strukturqualität und Orientierungsqualität, wobei die Prozessqualität die zentrale Komponente darstellt, von der direkte Einflüsse auf die kindliche Entwicklung angenommen werden. Unter dieser Prozessqualität lassen sich alle Interaktionsprozesse zwischen Kind, pädagogischer Fachkraft, Peers sowie die Auseinandersetzung des Kindes mit seiner räumlich-materialen Umwelt fassen, die wiederum durch einrichtungsspezifische Rahmenbedingungen (Strukturqualität) und Einstellungen der pädagogischen Fachkräfte (Orientierungsqualität) beeinflusst werden (Kluczniok & Roßbach, 2014). Prozessqualität wird sowohl auf Gruppenebene als auch auf der Ebene des einzelnen Kindes, der sog. Zielkindebene, erfasst (NICHHD ECCRN, 2002b; Smidt, 2012). Gruppenbezogene Prozessqualität bezieht sich auf die Anregungsqualität der

gesamten Kindergartengruppe und berücksichtigt die Alters- und Entwicklungsbereiche aller Kinder (Kluczniok & Roßbach, 2014). Allerdings kann nicht generell davon ausgegangen werden, dass alle Kinder in der Gruppe die gleiche pädagogische Qualität erfahren. Dies macht eine ergänzende Perspektive notwendig, die Prozessqualität auf der Ebene des Zielkindes betrachtet (Chien et al., 2010; Smidt, 2012).

Fragestellung

Ausgehend von einem Übergewicht an Übersichten zu gruppenbezogenen Erhebungsinstrumenten wird in diesem Beitrag eine systematisierende Übersicht über standardisierte Erhebungsverfahren gegeben, die pädagogische Prozessqualität auf Zielkindebene erfassen. Interesseleitend sind dabei die Fragen, welche Verfahren zur Erfassung zielkindbezogener pädagogischer Prozessqualität in frühkindlichen Betreuungseinrichtungen vorhanden sind, wie diese systematisiert werden können und welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede diese aufweisen.

Methode

Grundlage für den konzeptionellen Beitrag waren Erhebungsverfahren, die zielkindbezogene pädagogische Prozessqualität in institutionellen, außerhäuslichen Betreuungsformen (Kindertageseinrichtungen, Kindertagespflege und Tagespflege) erfassen. Anhand einer systematischen Recherche in gängigen Literaturdatenbanken (wie ERIC und FIS Bildung) sowie in Onlinekatalogen (wie Taylor & Francis) und bedeutenden Fachzeitschriften (z. B. *Developmental Psychology*, *Early Childhood Research Quarterly*, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *Frühe Bildung*) wurden Erhebungsverfahren herausgearbeitet, die eine überwiegende Zielkindperspektive (d. h., dass das Zielkind in mehr als einem Item berücksichtigt wird) ermöglichen: Diese erfassen Interaktionen und Aktivitäten, die sowohl vom Zielkind ausgehen als auch von Fachkräften und Peers auf das Zielkind gerichtet sind. Im Vordergrund der Beobachtung steht immer das einzelne Zielkind sowie die bei ihm ankommende pädagogische Prozessqualität. Für den Vergleich der Erhebungsverfahren wurden acht Kriterien in Anlehnung an das Kompendium von Halle, Vick Witthaker & Anderson (2010) entwickelt: 1. Theoretischer und/oder empirischer Bezug, 2. Art des Beobachtungsverfahrens, 3. Beobachtungsdauer, 4. Inhalte, 5. Beobachterübereinstimmung, 6. Bereichsspezifische

Prozessmerkmale, 7. globale Prozessmerkmale, 8. Alter. Die Ergebnisse der Instrumentenanalyse, die anhand der Vergleichskriterien vorgenommen wurden, können der Tabelle 2 entnommen werden.

Ergebnisse

Insgesamt resultierten aus der systematischen Recherche die folgenden zehn Erhebungsverfahren (vgl. Tabelle 2): Child-Focus Instrument (CFI; Ruopp et al., 1980), Target Child Observation Manual (TCOM; Hadeed & Sylva, 1999; Sylva, Painter & Roy, 1980), Observation of Activities in Preschool (OAP; Palacios & Lera, 1995), Emergent Academic Snapshot (EAS; Ritchie, Howes, Kraft-Sayre & Weiser, 2001), Child-Focused Observation (CFO; Layzer, Goodson & Brown-Lyons, 2007), Language Interaction Snapshot (LISn; Atkins-Burnett, Sprachman & Caspe, 2010), Observational Record of the Caregiving Environment (ORCE; NICHD ECCRN, 1995), Child-Caregiver Observation System (C-COS; Boller, Sprachman & Early Head Start Research Consortium, 1998), Zielkindbeobachtung (ZiKiB; Kuger, Pflieger & Roßbach, 2006), Individualized Classroom Assessment Scoring System (inCLASS; Downer et al., 2010).

Es wird deutlich, dass die zehn vorgestellten Erhebungsverfahren bedeutsame Bereiche pädagogischer Prozessqualität und/oder des diesbezüglichen Settings erfassen können. In Bezug auf die inhaltlichen Schwerpunkte lassen sich die ausgewählten Instrumente in zwei Gruppen einteilen: Zum einen gibt es Erhebungsinstrumente, wie beispielsweise C-COS, ORCE oder inCLASS, die stärker auf Interaktion und Kommunikation fokussieren. Für diese Bereiche finden sich differenziertere Items in den Manualen, während andere Bereiche pädagogischer Prozessqualität, wie die Aktivitäten des Zielkindes, unberücksichtigt bleiben. Zum anderen gibt es Erhebungsinstrumente, wie beispielsweise CFI, OAP oder ZiKiB, die stärker auf Aktivitäten und Verhaltensweisen des Zielkindes sowie das Gruppensetting fokussieren.

Die größten Unterschiede zeigen sich hinsichtlich der Umsetzung der Beobachtungsverfahren (bspw. 12 Sekunden Time-Sampling vs. 15 Minuten Rating-Verfahren) sowie der Erfassung pädagogischer Prozessqualität, bei der unterschiedliche Bereiche verschieden stark fokussiert und operationalisiert werden. Die Art der Beobachtungen variiert zwischen ausschließlichen Time-Sampling-Verfahren (CFI, TCOM, OAP, EAS, CFO, LISn), ausschließlichem

Tabelle 2: Vergleichender Überblick über zielkindbezogene Erhebungsverfahren

Kriterien/ Instrumente	Theoretische/ empirische Be- züge i. d. Manua- len	Art des Be- obachtungs- verfahrens	Beobachtungs- dauer	Inhalte	Beobachterüberein- stimmung	Bereichsspezi- fische Prozess- merkmale	globale Prozess- merkmale	Alter
CFI	k. A.	Time-Samp- ling	Zyklus: 12 Sek.; 100-mal	<ul style="list-style-type: none"> - Aktivitäten ZK - Verhalten ZK - Gruppensetting - Interaktion - Kontinuität der Beschäf- tigung 	Laut Autoren: Be- obachterübereinstim- mung zufriedenstel- lend	–	Allg. Förderas- pekte	3 bis 5 Jahre
TCOM	Pos. Effekte von Interaktion mit EW und Aufga- benbeschäftigung auf soziale und kognitive Entwick- lung	Time-Samp- ling	Zyklus: 1 Min.; 20-mal	<ul style="list-style-type: none"> - Aktivitäten ZK - Verhalten ZK - Gruppensetting - Funktion päd. Fachkraft - Sprachgebrauch 	$\kappa = .93$ (Aufgaben) $\kappa = .91$ (Sozialverhal- ten) $\kappa = 1.0$ (Sprache) $\kappa = .91$ (Einbezug Er- wachsene)	–	Allg. Förderas- pekte	3 bis 6 Jahre
OAP	k. A.	Time-Samp- ling	Zyklus: 5 Min.; 6-mal	<ul style="list-style-type: none"> - Aktivitäten ZK - Gruppensetting - Interaktion - Funktion päd. Fachkraft 	k. A.	–	Allg. Förderas- pekte	3 bis 5 Jahre
EAS	k. A.	Time-Samp- ling	Zyklus: 1 Min.; 45-mal bis 100- mal	<ul style="list-style-type: none"> - Aktivitäten ZK - Gruppensetting - Funktion päd. Fachkraft 	$\kappa = .75$ (gesamt)	Literacy & Nu- meracy	Allg. Förderas- pekte	10 Monate bis 8 Jahre
CFO	k. A.	Time-Samp- ling	Zyklus: 20 Sek.; 90-mal	<ul style="list-style-type: none"> - Verhalten ZK - Interaktion - Sprachgebrauch 	79 % Beobachterüberein- stimmung	Sprache	Allg. Förderas- pekte	9 Monate bis 9 Jahre

Anmerkung: ZK=Zielkind; EW=Erwachsenen

Kriterien Instrumente	Theoretische/ empirische Be- züge i. d. Manua- len	Art des Be- obachtungs- verfahrens	Beobachtungs- dauer	Inhalte	Beobachterüberein- stimmung	Bereichsspezi- fische Prozess- merkmale	globale Prozess- merkmale	Alter
LISn	Sprache als Schüsselkompe- tenz	Time-Samp- ling	Zyklus: 7 Min; 10-mal	- Gruppensetting - Sprachgebrauch	80 % Beobachterüber- einstimmung	Sprache	–	3 bis 4 Jahre
ORCE	Risiken durch nicht-mütterliche Betreuung	Time-Samp- ling und Ra- ting	Zyklus: 44 Min.; 2-mal	- Aktivitäten ZK - Verhalten ZK - Interaktion - Sprachgebrauch - Entwicklungs-anregung - Strukturmerkmale	k. A.	–	Allg. Förderas- pekte	6, 15, 24, 36 und 54 Monate
C-COS	k. A.	Time-Samp- ling und Ra- ting	Zyklus: 5 Min.; 10-mal	- Verhalten ZK - Interaktion - Sprachgebrauch	$\kappa = .90$ (gesamt)	–	Allg. Förderas- pekte	1 bis 5 Jahre
ZiKiB	k. A.	Time-Samp- ling und Ra- ting	Zyklus: 20 Min.; 3-mal	- Aktivitäten ZK - Gruppensetting - Interaktion - Funktion päd. Fachkraft	86 % Beobachterüberein- stimmung	Literacy & Nu- meracy	Allg. Förderas- pekte	3 bis 6 Jahre
inCLASS	Effekte von Inter- aktionsqualität auf Sozialverhal- ten und schuli- sche Leistungen	Rating	Zyklus: 15 Min.; 4-mal	- Verhalten ZK - Interaktion - Sprachgebrauch - Kontinuität der Beschäf- tigung	$\kappa = .84$ (gesamt)	–	Allg. Förderas- pekte	3 bis 5 Jahre

Anmerkung: ZK=Zielkind; EW=Erwachsenen; Quelle: eigene Darstellung

Rating-Verfahren (inCLASS) und der Kombination aus Time-Sampling- und Rating-Verfahren (ORCE, C-COS, ZiKiB). Lediglich die Instrumente inCLASS, C-COS, ORCE und ZiKiB ermöglichen ein Qualitätsrating der beobachteten pädagogischen Prozesse. Die vorliegenden zielkindbezogenen Instrumente sind damit mehrheitlich direkte, niedrig-inferente Beobachtungsverfahren, lediglich das inCLASS ist ein rein hoch-inferentes Erhebungsverfahren. Je nach Erkenntnisinteresse kann aber auch der Einsatz von kombinierten Verfahren oder der gleichzeitige Einsatz von Time-Sampling und Rating-Verfahren sinnvoll sein. Anhand der meisten Erhebungsverfahren können globale Prozessmerkmale, wie allgemeine Förderaspekte (z. B. wie viel oder wie gut interagiert das Kind mit der Fachkraft) oder die Rolle der pädagogischen Fachkraft (z. B. unterstützt sie das Kind bei einer Aktivität), erfasst werden. Drei Instrumente (EAS, ZiKiB, CFO) erfassen neben globalen auch bereichsspezifische Aspekte, wie Literacy und Numeracy. Die LISn deckt ausschließlich bereichsspezifische Aspekte im Bereich Sprache ab. Insgesamt scheint es ein Übergewicht an Erhebungsverfahren zu globalen Prozessmerkmalen auf Zielkindebene zu geben.

In diesem Beitrag konnte ein vergleichender Überblick über Erhebungsverfahren, die zielkindbezogene pädagogische Prozessqualität erfassen, gegeben werden. Es hat sich gezeigt, dass die Erhebungsverfahren unterschiedliche Schwerpunkte und zugrundeliegende Erkenntnisinteressen haben, wodurch deutlich wird, dass einzelne Qualitätsbereiche unterschiedlich stark differenziert werden, während andere Qualitätsbereiche unberücksichtigt bleiben. Es sollte also je nach Erkenntnisinteresse ein entsprechendes Erhebungsverfahren oder auch die Kombination aus mehreren Verfahren gewählt werden, um ein möglichst detailliertes Bild zielkindbezogener pädagogischer Prozessqualität zu erhalten.

5.2 Beitrag 2: Child-specific interaction quality at the first and last year of preschool and its relationship to preschool, child, and family characteristics – an empirical perspective using the inCLASS⁸

Der zweite Beitrag stellt eine empirische Untersuchung anhand von Daten des DFG-Projekts „Interaktionsqualität von Kindern im Kindergarten“ dar. Das Analysemodell (vgl. Abbildung 3) zeigt, dass in diesem Beitrag Aspekte zielkindbezogener Prozessqualität und ihr

⁸ Molina Ramirez, M. & Linberg, A. (2021). Child-specific interaction quality at the first and last year of preschool and its relationship to preschool, child, and family characteristics – an empirical perspective using the inCLASS. *Early Child Development and Care*. <https://doi.org/10.1080/03004430.2021.1950703>

Zusammenhang mit Strukturqualität im Kindergarten sowie proximalen Merkmalen wie Kind- und Familienmerkmalen analysiert wurden. Die Analysen wurden mit Daten von zwei verschiedenen Zeitpunkten durchgeführt: mit Daten zu Beginn und zum Ende der Kindergartenzeit.

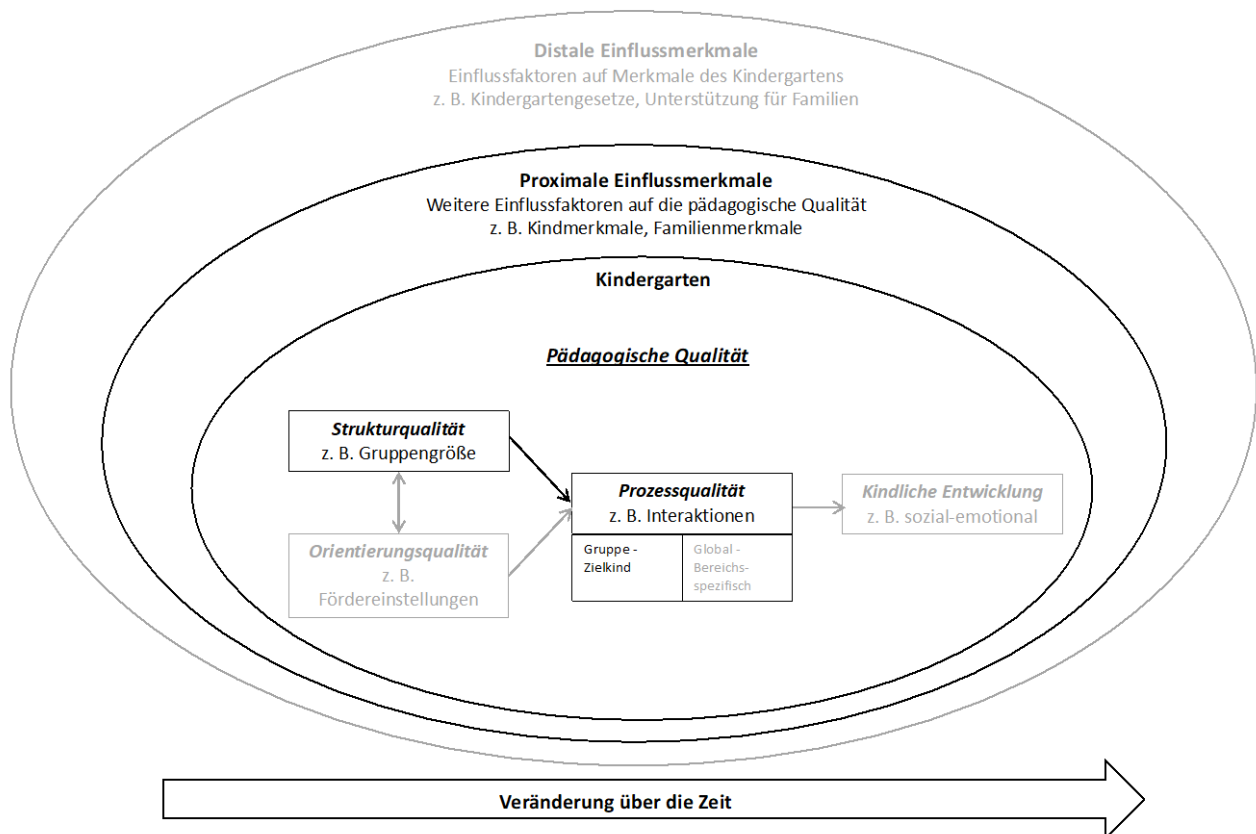


Abbildung 3: Rahmenmodell pädagogischer Qualität als Analysemodell des Beitrags 2 (eigene Darstellung in Anlehnung an Essa & Burnham, 2001; Kluczniok & Roßbach, 2014; Tietze et al., 1998)

Hintergrund

Interaktionsprozesse werden als Schlüsseldimension für die Entwicklung von kindlichen Kompetenzen angesehen (Bryant, Burchinal & Zaslow, 2011; NICHD ECCRN, 2002a). Eine Vielzahl von Studien verweist auf die Auswirkungen qualitativ hochwertiger Prozesse auf die Entwicklung kindlicher Kompetenzen wie sozio-emotionaler Fähigkeiten (z. B. Ladd, Birch & Buhs, 1999; Melhuish et al., 2015; Pianta & Stuhlman, 2004; Vandell, Burchinal & Pierce, 2016). Allerdings wurden Interaktionsprozesse bisher vor allem auf Gruppenebene untersucht, wie z. B. anhand des Classroom Assessment Scoring System (CLASS; Pianta, La Paro & Hamre, 2012). Ansätze auf Gruppenebene implizieren, dass alle Kinder in der Gruppe die gleiche Interaktionsqualität erleben (Schmidt et al., 2018) und vernachlässigen die Qualität, die das einzelne Kind erlebt (Sabol, Bohlmann & Downer, 2018). Doch auch die Qualität der Interaktionsprozesse, die ein einzelnes Kind erfährt, kann sich zwischen

den Kindergartenjahren aufgrund der sich schnell entwickelnden Kompetenzen der Kinder verändern. Neue Fähigkeiten, wie z. B. das Einlassen auf komplexere Interaktionen, entstehen im Laufe der Kindergartenzeit (Rubin, Bukowski & Parker, 2006), worauf die Interaktionspartner*innen ihr Verhalten wiederum anpassen können. Allerdings ist bisher recht wenig über das Niveau der zielkindbezogenen Qualität sowie Einflussmerkmale über verschiedene Kindergartenjahre hinweg bekannt, da sich die wenigen existierenden Studien eher auf kurze Zeitspannen (innerhalb weniger Wochen oder Monate) konzentrieren.

Fragestellung

Der Beitrag geht der Frage nach, welche Interaktionsqualität Kinder im ersten und letzten Kindergartenjahr erleben und inwieweit sie sich unterscheidet. Zudem wird untersucht, inwieweit zielkindbezogene Interaktionsqualität von Merkmalen des Kindes, der Familie und des Kindergartens im ersten und letzten Kindergartenjahr abhängt.

Methode

Für die Analysen wurden Daten von zwei Messzeitpunkten verwendet: ein Messzeitpunkt im Winter 2017/2018 (t1) und ein Messzeitpunkt im Winter 2019/2020 (t2). Die Stichprobe umfasst 160 Kinder aus 84 Gruppen in 56 Kindergärten aus den beiden Bundesländern Rheinland-Pfalz (Region: Pfalz) und Baden-Württemberg (Städte: Karlsruhe und Mannheim). Innerhalb dieser Kindergärten wurden zu Beginn der Studie Kinder im ersten Kindergartenjahr im Alter von etwa drei Jahren ausgewählt (das mittlere Alter der Kinder betrug 42 Monate, SD = 3.5 Monate). Die durchschnittliche Quote von Kindern mit Migrationshintergrund liegt bei 21 % (operationalisiert über die Familiensprache). Die Stichprobe setzt sich aus 79 Jungen und 81 Mädchen zusammen. Am Ende der Kindergartenzeit waren die Kinder im Durchschnitt fünfeinhalb Jahre alt.

Die zielkindbezogene Interaktionsqualität wurde anhand des inCLASS erfasst. Das inCLASS basiert auf Live-Beobachtungen von vier Zielkindern im Wechsel im 15-Minuten-Takt (10 Minuten beobachten, 5 Minuten bewerten auf einer 7-stufigen Skala; 1, 2 = niedrig, 3, 4 und 5 = mittel, 6, 7 = hoch), die an einem Vormittag bis zu viermal wiederholt wurden. Dieses Beobachtungsinstrument fokussiert auf drei Bereiche hochwertiger Interaktionen von Kindern im Alter von drei bis fünf Jahren: Interaktionen mit pädagogischen Fachkräften, Peers und Aufgaben (Downer et al., 2010). Für die beiden Messzeitpunkte ließen sich die

Skalen Interaktionen mit pädagogischen Fachkräften (*Cronbachs* $\alpha = .82$ zu t1; *Cronbachs* $\alpha = .87$ zu t2) und Interaktionen mit Peers (*Cronbachs* $\alpha = .85$ zu t1; *Cronbachs* $\alpha = .87$ zu t2) abbilden (vgl. dazu auch Spalte zum inCLASS in Tabelle 2).

Als strukturelle Merkmale des Kindergartens wurden Variablen berücksichtigt, die den Interaktionsprozess eines einzelnen Kindes in der Gruppe sowohl mit der pädagogischen Fachkraft als auch mit den Peers prägen könnten: Die Gruppengröße, die angibt mit wie vielen Peers das Kind interagieren kann, aber auch die pädagogische Fachkraft „teilen“ muss. Außerdem wurde der Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund und der Anteil an Kindern unter drei Jahren berücksichtigt. Einerseits könnten beide Variablen verstärkt die Aufmerksamkeit der pädagogischen Fachkraft erfordern, da beide Gruppen besondere Bedarfe haben könnten (z. B. Sprachbedarf). Andererseits könnten beide Variablen mit der Qualität der Peer-Interaktionen zusammenhängen, da der Migrationshintergrund und insbesondere die Sprachkenntnisse den Interaktionsprozess beeinflussen könnten.

Als Kindmerkmale wurden Variablen miteinbezogen, die sich auf das einzelne Kind, das mit dem inCLASS beobachtet wurde, beziehen. Diese wurden über Eltern- und Fachkraftbefragungen erhoben und umfassen das Geschlecht des Kindes, die Sprachkenntnisse (zwei Items; 5-stufige Skala; *Cronbachs* $\alpha = .74$ zu t1; *Cronbachs* $\alpha = .77$ zu t2) und kindliche soziale Fähigkeiten (fünf Items; 4-stufige Skala; *Cronbachs* $\alpha = .71$ zu t1; *Cronbachs* $\alpha = .78$ zu t2; Beispielitem: Das Kind ist als Spielpartner geschätzt).

Als Familienmerkmale wurden der höchste Bildungsabschluss in der Familie (3-stufige Skala) und die Anregung innerhalb der häuslichen Lernumgebung berücksichtigt. Basierend auf der EPPSE-Studie (Melhuish, Phan, Sylva, Siraj-Blatchford & Taggart, 2008) wurde ein Index mit häuslichen lernanregenden Aktivitäten verwendet, der sich als prädiktiver Indikator für die kindliche Entwicklung in Bezug auf sprachliche, schriftsprachliche und mathematische Fähigkeiten erwiesen hat (Sylva et al., 2014). Die lernanregenden Aktivitäten (7-stufige Skala; *Cronbachs* $\alpha = .63$ zu t1; *Cronbachs* $\alpha = .65$ zu t2; Beispielitem: Häufigkeit des Vorlesens) wurden im Rahmen des Elterninterviews erhoben, bei dem die Häufigkeiten der gemeinsam unternommenen Aktivitäten auf einer 7-stufigen Skala (0 = nie bis 6 = sehr häufig) abgetragen wurde.

Um die Unterschiede im Niveau der zielkindbezogenen Interaktionsqualität von t1 zu t2 zu erfassen, wurde eine einfaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung gerechnet. Des

Weiteren wurden geclusterte, robuste Regressionen berechnet, um zu analysieren, inwieweit die zielkindbezogene Interaktionsqualität mit Merkmalen des Kindergartens, der Familie und des Kindes zu t1 und t2 zusammenhängen. Die geclusterten Standardfehler wurden verwendet, um die Mehrebenenstruktur der Daten zu kontrollieren (Kinder in Kindergärten und Gruppen verschachtelt). Fehlende Werte der unabhängigen Variablen (max. 8 % für lernanregende Aktivitäten) wurden mittels Full-Information-Maximum-Likelihood-Schätzung (Acock, 2013) mit Stata 16 behandelt.

Ergebnisse

Die Ergebnisse zeigen, dass die zielkindbezogene Interaktionsqualität mit pädagogischen Fachkräften sowohl im ersten ($M = 2.10$, $SD = .80$) als auch im letzten Kindergartenjahr ($M = 1.98$, $SD = .73$) im Durchschnitt auf einem niedrigen Niveau liegt. Eine einfaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung zeigt, dass die Unterschiede im Niveau der zielkindbezogenen Interaktionsqualität mit pädagogischen Fachkräften zwischen t1 und t2 nicht signifikant sind. Hinsichtlich des Niveaus der zielkindbezogenen Interaktionsqualität mit Gleichaltrigen deuten die Ergebnisse darauf hin, dass die Kinder im ersten ($M = 2.32$, $SD = .78$) und letzten ($M = 2.95$, $SD = .99$) Kindergartenjahr im Durchschnitt ein mittleres Niveau erleben. Der leichte Anstieg der zielkindbezogenen Interaktionsqualität mit Gleichaltrigen zwischen t1 und t2 erweist sich als signifikant ($p = .000$, $\eta = .235$). Auf individueller Ebene findet sich jedoch, dass die Interaktionsqualität, die ein Kind in t1 erlebt, nur geringfügig mit der Interaktionsqualität in t2 zusammenhängt (Interaktionsqualität mit pädagogischen Fachkräften: $r = -.052$, $p > .10$; Interaktionsqualität mit Peers: $r = .197$, $p < .05$) und dies gilt auch, wenn Kindergarten-, Kind- und Familienmerkmale kontrolliert werden (Interaktionsqualität mit pädagogischen Fachkräften: $\beta = -.077$, $p > .10$; Interaktionsqualität mit Peers: $\beta = .182$, $p < .10$).

Geclusterte, robuste Regressionen zeigen, inwieweit das Niveau der zielkindbezogenen Interaktionsprozesse mit Merkmalen des Kindes, der Familie und der Vorschule im ersten (t1) und letzten Kindergartenjahr (t2) zusammenhängt (vgl. Tabelle 3). Hinsichtlich des Niveaus der zielkindbezogenen Interaktionsqualität mit pädagogischen Fachkräften zeigen die Ergebnisse einen signifikant positiven Zusammenhang mit dem Anteil der Kinder unter drei Jahren ($\beta = .27$, $p < .01$) und den sozialen Kompetenzen des Kindes ($\beta = .21$, $p < .05$) zu t1.

Diese standardisierten Koeffizienten deuten darauf hin, dass die Qualität, die einzelne Kinder innerhalb einer Interaktion mit pädagogischen Fachkräften zu t1 erleben, umso besser ist, je besser die sozialen Kompetenzen des Kindes und je mehr Kinder unter drei Jahren in der Gruppe sind.

Tabelle 3: Zusammenhänge zwischen Kindergarten-, Kind- und Familienmerkmalen und der Interaktionsqualität zu t1 und t2

	Interaktion mit Fachkräften				Interaktion mit Peers			
	t1		t2		t1		t2	
	β	SE	β	SE	β	SE	β	SE
<i>Kindergartengruppe</i>								
Gruppengröße (Anzahl)	-.02	.09	-.14#	.08	-.06	.05	.20*	.09
Anteil an Kindern U3 (in %)	.27**	.09	-.03	.08	-.02	.06	-.05	.08
Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund (in %)	.16#	.09	.12	.09	-.17*	.07	-.18*	.09
<i>Kind</i>								
Geschlecht (0=Junge, 1=Mädchen)	-.02	.07	.05	.08	-.01	.08	-.02	.10
Sprachliche Fähigkeiten (0 – 4)	-.06	.10	.01	.11	.08	.08	.02	.09
Soziale Fähigkeiten (0 – 3)	.21*	.09	.09	.11	.06	.08	.13	.11
<i>Familie</i>								
Höchster Bildungsabschluss								
Mittel	-.13	.12	.07	.10	.19	.12	-.01	.10
Hoch	-.14	.11	.05	.09	-.05	.11	.00	.09
Lernanregende Aktivitäten (0 – 6)	-.14	.09	-.04	.08	-.04	.08	.11	.07
R ²	17%		5%		12%		8%	

Quelle: eigene Darstellung; Anmerkung: #p < .1 *p < .05 **p < .01

Weiterhin zeigt sich ein tendenziell signifikanter kleiner Effekt des Anteils an Kindern mit Migrationshintergrund zu t1 ($\beta = .16$, $p < .10$), was bedeutet, je mehr Kinder mit Migrationshintergrund in der Gruppe sind, desto besser ist die Interaktionsqualität mit den pädagogischen Fachkräften zu t1. Die Ergebnisse bezüglich des Niveaus der Interaktionsqualität mit pädagogischen Fachkräften im letzten Kindergartenjahr (t2) zeigen einen tendenziell signifikant negativen kleinen Effekt der Anzahl an Kindern in der Gruppe ($\beta = -.14$, $p < .10$).

Die Ergebnisse bezüglich des Niveaus der zielkindbezogenen Interaktionsprozesse mit Peers im ersten Kindergartenjahr (t1) zeigen einen signifikant negativen kleinen Zusammenhang mit dem Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund ($\beta = -.17$, $p < .05$), was bedeutet, je weniger Kinder mit Migrationshintergrund in der Gruppe sind, desto besser ist die Interaktionsqualität mit Peers zu t1. Im letzten Kindergartenjahr (t2) hängt das Niveau der zielkindbezogenen Interaktionsqualität mit Peers sowohl mit der Anzahl an Kindern in der Gruppe mit einem mittleren Effekt ($\beta = .20$, $p < .05$) als auch mit dem Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund ($\beta = -.18$, $p < .05$) signifikant zusammen. Je mehr Kinder in der

Gruppe und je weniger Kinder mit Migrationshintergrund in der Gruppe sind, desto besser ist die zielkindbezogene Interaktionsqualität mit Peers zu t2. Es ist jedoch zu beachten, dass nur 5 % bis 17 % der Varianz der zielkindbezogenen Interaktionsqualität durch das gewählte Variablen-set erklärt werden kann.

Im Rahmen des Beitrags konnte gezeigt werden, dass sich die Interaktionsqualität, die ein einzelnes Kind erlebt, zwischen Beginn und Ende der Kindergartenzeit verändert – insbesondere im Hinblick auf das Niveau der zielkindbezogenen Interaktion mit Peers, das im Laufe der Kindergartenzeit leicht zunimmt. Darüber hinaus sind verschiedene Kindergarten- und Kindmerkmale unterschiedlich wichtig für die zielkindbezogene Interaktionsqualität. Vor allem im letzten Kindergartenjahr scheinen Merkmale der Gruppenzusammensetzung für die Qualität der Peer-Interaktionen bedeutsam zu sein.

5.3 Beitrag 3: Zusammenhänge zwischen den Lernumwelten Familie und Kita im Hinblick auf soziale Fähigkeiten von Kindern – Ergebnisse einer empirischen Studie⁹

Der dritte Beitrag stellt eine weitere empirische Untersuchung anhand von Daten des DFG-Projekts „Interaktionsqualität von Kindern im Kindergarten“ dar. Das Analysemodell (vgl. Abbildung 4) zeigt, dass in diesem Beitrag Aspekte der zielkindbezogenen Prozessqualität im Zusammenhang mit proximalen familialen Merkmalen sowie der kindlichen Entwicklung analysiert wurden.

⁹ Molina Ramirez, M. (2020). Zusammenhänge zwischen den Lernumwelten Familie und Kita im Hinblick auf die sozialen Fähigkeiten von Kindern – Ergebnisse einer empirischen Studie. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 40(2), 152 – 171. DOI: 10.3262/ZSE2002152

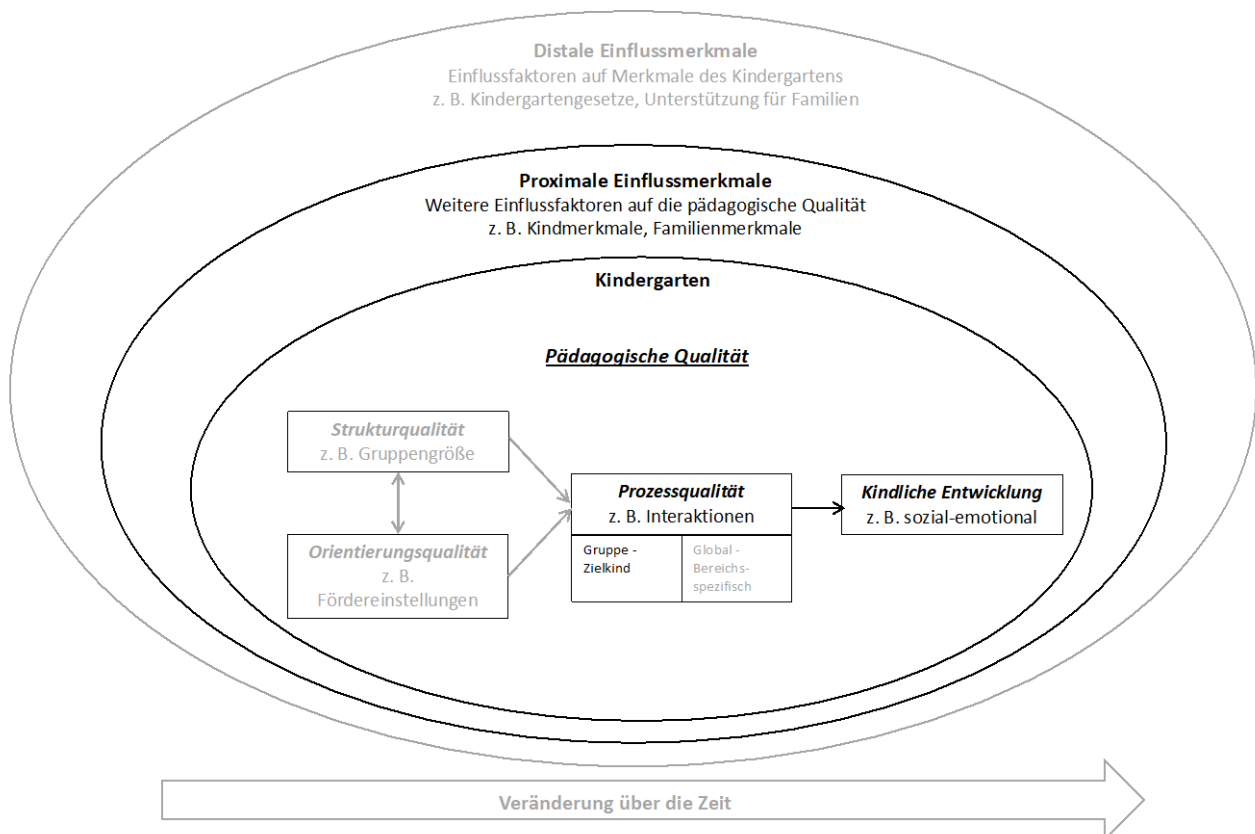


Abbildung 4: Rahmenmodell pädagogischer Qualität als Analysemodell des Beitrags 3 (eigene Darstellung in Anlehnung an Essa & Burnham, 2001; Kluczniok & Roßbach, 2014; Tietze et al., 1998)

Hintergrund

Die Familie gilt neben dem Kindergarten als zentrale Lernumwelt des Kindes, da sie von Geburt an umfangreiche Einflussmöglichkeiten auf das Kind hat (Tietze, Roßbach & Grenner, 2005). Neben einer hochwertigen Anregung in der häuslichen Lernumgebung (Lehrl, 2018) und einer hohen Interaktionsqualität im Kindergarten (Sylva et al., 2014) sind auch die Zusammenhänge dieser beiden Lernumwelten für die kindliche Entwicklung von Bedeutung (Kluczniok et al., 2013; NICHD ECCRN, 2000). Einige internationale Studien auf Gruppenebene haben bereits die Auswirkungen der familialen Lernumwelt und die Auswirkungen eines Kindergartenbesuchs untersucht, allerdings gibt es zu den Zusammenhängen der beiden Lernumwelten auf Zielkindebene noch keine Befunde im deutschen Forschungskontext. Die Zielkindebene stellt eine wichtige Ergänzung zur Gruppenebene dar, da nicht generell davon ausgegangen werden kann, dass alle Kinder in einer Kindergartengruppe die gleiche pädagogische Qualität erfahren. Die Zielkindperspektive ermöglicht es, im Gegensatz zur Gruppenebene, die tatsächlichen Interaktionen einzelner Kinder zu erheben (Chien

et al., 2010; Riedmeier, 2019; Smidt, 2012) und diese auf ihre häusliche Anregung zu beziehen.

Fragestellung

Es wird der Frage nachgegangen, ob es systematische Zusammenhänge zwischen der häuslichen Anregung und der kindlichen Interaktionsqualität im Kindergarten gibt. Außerdem wird analysiert, inwieweit die häusliche Anregung und die kindliche Interaktionsqualität mit kindlichen sozialen Fähigkeiten zusammenhängen. Diese Frage zielt unter anderem darauf ab, ob bestimmte Kindergruppen besonders von einer hohen Anregung in der häuslichen Lernumwelt bzw. Interaktionsqualität im Kindergarten profitieren. Ziel des Beitrags war es, zu untersuchen, wie die Lernumwelten Familie und Kindergarten im Hinblick auf soziale Fähigkeiten von Kindern zusammenhängen.

Methode

Für die Analysen wurden Daten vom ersten Messzeitpunkt im Winter 2017/2018 verwendet. Die Stichprobe umfasst 241 Kinder aus 100 Gruppen in 61 Kindergärten aus den beiden Bundesländern Rheinland-Pfalz (Region: Pfalz) und Baden-Württemberg (Städte: Karlsruhe und Mannheim). Die durchschnittliche Quote von Kindern mit Migrationshintergrund liegt im ersten Kindergartenjahr bei 26 % (operationalisiert über die Familiensprache). Die Stichprobe setzt sich aus 123 Jungen und 118 Mädchen zusammen, die ein durchschnittliches Alter von 42 Monaten, also dreieinhalb Jahren, haben ($SD=3,5$ Monate).

Die zielkindbezogene Interaktionsqualität wurde anhand des inCLASS erfasst. Das inCLASS fokussiert auf drei Bereiche hochwertiger Interaktionen von Kindern im Alter von drei bis fünf Jahren: Interaktionen mit pädagogischen Fachkräften, Peers und Aufgaben (Downer et al., 2010). Mit Hilfe einer konfirmatorischen Faktorenanalyse (CFA, Acock, 2013; $\chi^2(18) = 55.21$, $p = .00$; RMSEA = .09; CFI = .93; $R^2 = .98$) ließen sich folgende drei Skalen mit dem vorliegenden Datenmaterial zum ersten Messzeitpunkt abbilden: Interaktionen mit pädagogischen Fachkräften (*Cronbachs* $\alpha = .83$), Interaktionen mit Peers (*Cronbachs* $\alpha = .85$) sowie Verhaltenskontrolle (*Cronbachs* $\alpha = .50$). Die Skala „Aufgaben“ ließ sich nicht extrahieren.

Für die Erfassung der häuslichen Anregung wurde auf den Home-Learning-Environment-Index (HLE-Index) aus der EPPSE-Studie zurückgegriffen (Melhuish et al., 2008), welcher aus

14 Items besteht (z. B. vorgelesen bekommen, gemeinsame Mahlzeiten). Die häusliche Anregung wurde im Rahmen des Elterninterviews erhoben, bei dem die Häufigkeiten der gemeinsam unternommenen Aktivitäten auf einer 7-stufigen Skala (0 = nie bis 6 = sehr häufig) abgetragen wurden. Anhand einer CFA ($\chi^2(39) = 65.59$, $p = .005$; RMSEA = .05; CFI = .98; $R^2 = .99$) ließen sich zwei Skalen extrahieren: alltägliche Aktivitäten (*Cronbachs* $\alpha = .46$) und lernanregende Aktivitäten (*Cronbachs* $\alpha = .63$).

Kindliche soziale Fähigkeiten wurden im Rahmen einer Fachkraftbefragung erhoben. Die pädagogische Fachkraft bewertete die sozialen Fähigkeiten des Kindes auf einer 4-stufigen Skala (0 = trifft nicht zu bis 3 = trifft zu; *Cronbachs* $\alpha = .61$; Beispielitem: Das Kind ist als Spielpartner geschätzt). Als Kontrollvariablen, die im Rahmen des Elterninterviews gewonnen wurden, wurden in den Analysen folgende Variablen berücksichtigt: Geschlecht des Kindes (0 = Mädchen; 1 = Junge), Migrationshintergrund (1 = Deutsch als Familiensprache, 2 = teils Deutsch, teils andere Familiensprache, 3 = andere Familiensprache als Deutsch) und der höchste allgemeine Schulabschluss in der Familie (0 = niedrig: kein Abschluss oder ein Abschluss auf beruflicher Ebene, 1 = mittel: allgemeiner Sekundarschulabschluss, 2 = hoch: Abitur).

Zunächst wurden bivariate Korrelationen ermittelt, um systematische Beziehungsmuster zwischen der häuslichen Anregung und der kindlichen Interaktionsqualität zu prüfen. Im zweiten Schritt wurden geclusterte, robuste Regressionsanalysen unter Kontrolle familialer Strukturmerkmale gerechnet, um zu analysieren, inwieweit die häusliche Anregung und die kindliche Interaktionsqualität im Kindergarten mit den kindlichen sozialen Fähigkeiten zusammenhängen. Die Variablen der häuslichen Anregung und der kindlichen Interaktionsqualität sind dichotom (0 = niedrig; 1 = hoch) in die Regressionsanalyse eingegangen. In einem weiteren Schritt wurden Interaktionsvariablen (in Form eines Produktterms) aus der häuslichen Anregung und der kindlichen Interaktionsqualität gebildet, die hierarchisch in die Regressionsanalysen eingegangen sind, um zu prüfen, ob die Ausprägung von einer der beiden Variablen von der Ausprägung der jeweils anderen abhängt. Die Clusterfunktion wurde eingesetzt, um die Mehrebenenstruktur der Daten (Kinder, die verschiedene Kitas und Kitagruppen besuchen) zu kontrollieren. Die Analysen wurden mit dem Statistikprogramm Stata 16 durchgeführt. Im Analysedatensatz wurden Ausreißer in Höhe von 3 % der

Stichprobe entfernt. Insgesamt schwanken die fehlenden Werte zwischen 0 % (Geschlecht des Kindes) und 8 % (alltägliche Aktivitäten).

Ergebnisse

Insgesamt findet sich für die drei Interaktionsqualitätsskalen im ersten Kindergartenjahr, in dem die Kinder im Mittel dreieinhalb Jahre alt sind, ein niedriges Qualitätsniveau (Interaktionen mit pädagogischen Fachkräften $M = 2.0$, $SD = .71$; Interaktionen mit Peers $M = 2.3$, $SD = .73$; Verhaltenskontrolle $M = 2.3$, $SD = .83$). Die Ergebnisse der Korrelationen zeigen Zusammenhänge zwischen den alltäglichen Aktivitäten und den Peer-Interaktionen ($r = .17$, $p < .01$) (vgl. Tabelle 4).

Tabelle 4: Bivariate Korrelationen

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	1								
2	-.09	1							
3	.13*	.02	1						
4	.17**	.06	.01	1					
5	.07	-.10	.25	.14*	1				
6	.02	.05	-.09	.09	-.03	1			
7	-.03	.04	-.03	-.12	-.13	-.12	1		
8	.05	-.08	-.03	-.04	.07	-.25**	-.05	1	
9	.05	-.05	.09	.02	-.09	-.06	.08	-.02	1

Quelle: eigene Darstellung; Anmerkung: * $p < .05$ ** $p < .01$; $N = 233$

1. Interaktionen mit Peers
2. Interaktionen mit pädagogischen Fachkräften
3. Verhaltenskontrolle
4. Alltägliche Aktivitäten
5. Lernanregende Aktivitäten
6. kindliche soziale Fähigkeiten
7. Geschlecht
8. Familiensprache
9. Höchster Schulabschluss

Demnach weisen Kinder mit ausgeprägteren häuslichen alltäglichen Aktivitäten bessere Interaktionen mit Peers im Kindergarten auf. Bezüglich aller anderen inCLASS-Skalen zeigen sich keine Zusammenhänge. Ein Grund für das Ausbleiben weiterer systematischer Zusammenhänge zwischen den beiden Lernumwelten könnte die kurze Besuchsdauer der Kinder in der Kindergartengruppe sein. Die Beobachtungen im Kindergarten und die Interviews der Eltern fanden überwiegend im Spätherbst und Winter und damit wenige Monate nach Beginn des ersten Kindergartenjahres statt. Es könnte sein, dass sich die Kinder (durchschnittlich 3.5 Jahre) im Kindergarten wesentlich zurückhaltender als zuhause verhielten

und dass die Kinder daher von der pädagogischen Fachkraft bzw. dem*der Beobachter*in divergent eingeschätzt wurden.

In den Ergebnissen der Regressionsanalysen (vgl. Tabelle 5) zeigen sich unter Kontrolle familialer Merkmale ebenfalls geringe Effekte: Es findet sich ein signifikanter Zusammenhang der beobachteten Verhaltenskontrolle im Kindergarten auf soziale Fähigkeiten der Kinder ($\beta = -.15$, $p < .05$): Kinder mit niedrigerer Verhaltenskontrolle im Kindergarten werden von pädagogischen Fachkräften schlechter in ihren sozialen Fähigkeiten eingeschätzt. Weiterführend finden sich in den Regressionsanalysen keine Zusammenhänge zwischen der häuslichen Anregung und der kindlichen Interaktionsqualität. Das bedeutet, dass sich im ersten Kindergartenjahr bei dreieinhalbjährigen Kindern keine Interaktionseffekte zwischen der häuslichen Anregung und der kindlichen Interaktionsqualität auf kindliche soziale Fähigkeiten zeigen.

Tabelle 5: Zusammenhänge zwischen kindlichen sozialen Fähigkeiten, der Skala Verhaltenskontrolle und der Skala alltägliche häusliche Aktivitäten

Cluster: 80 Kita-Gruppen	Modell 1		Modell 2	
	β	SE	β	SE
Geschlecht	-.15*	.07	-.15*	.07
kein Schulabschluss	-.09	.08	-.09	.08
Sekundarschulabschluss	.11#	.06	.11#	.06
Familiensprache deutsch	-.05	.08	-.05	.08
Familiensprache teils deutsch	-.18*	.08	-.18*	.08
Verhaltenskontrolle dichotom	-.15*	.07	-.15*	.07
Alltägliche Aktivitäten dichotom	.13#	.07	.13	.07
Interaktionsvariable dichotom	--	--	.02	.08
R ² (kor.)	12% **		12 % **	

Quelle: eigene Darstellung; Anmerkung: * $p < .05$ ** $p < .01$

In Bezug auf die Frage, ob bestimmte Kindergruppen besonders von einer hohen Anregung in der häuslichen Lernumwelt bzw. Interaktionsqualität im Kindergarten profitieren, zeigen sich im ersten Kindergartenjahr keine Unterschiede zwischen den Kindergruppen. Dies ist möglicherweise darauf zurückzuführen, dass in anderen Studien, die Zusammenhänge zwischen der häuslichen Lernumwelt und der kindlichen Interaktionsqualität im Kindergarten aufzeigen konnten (z. B. Anders et al., 2012; Kuger & Lehl, 2013), andere Instrumente (z. B. die KES) zur Erfassung der zielkindbezogenen Prozessqualität im Kindergarten eingesetzt wurden.

Im Rahmen des Beitrags wurde ermittelt, dass die Zusammenhänge zwischen der häuslichen Anregung und der kindlichen Interaktionsqualität im Kindergarten im ersten Kindergartenjahr sehr gering sind – auch mit Blick auf kindliche soziale Fähigkeiten. Dies ist insbesondere mit Blick auf Schereneffekte in der Bildungsbiografie von Kindern (z. B. mit und ohne Migrationshintergrund) erfreulich. Die bildungspolitisch erwartete ausgleichende Wirkung des Kindergartens (z. B. Europäische Kommission, 2011; OECD, 2006; Roßbach, 2004) kann auf der Ebene einzelner Kinder in dieser Studie nicht bestätigt werden.

6 Diskussion

Auf der Grundlage des Rahmenmodells zu pädagogischer Qualität und deren Einflussmerkmalen (siehe Kapitel 2.3), wurden in der vorliegenden Dissertation anhand von drei Beiträgen Zusammenhänge mit der zielkindbezogenen pädagogischen Prozessqualität bzw. Interaktionsqualität im Kindergarten ermittelt. Zentral ist dabei die zielkindbezogene Perspektive, die jeweils auf ein Kind fokussiert und in allen Beiträgen eingenommen wird. Die Beiträge erweitern das Verständnis, welche Qualität vom einzelnen Zielkind ausgeht bzw. das einzelne Zielkind von pädagogischen Fachkräften und Peers erfährt und welche Merkmale mit dieser zielkindbezogenen Qualität in Zusammenhang stehen. Die Ergebnisse aus den Beiträgen können wichtige Informationen für die pädagogische Praxis in Bezug auf die Förderung und Kompensation des Interaktionsverhaltens einzelner Kinder bereitstellen. Im ersten Teil dieses Kapitels werden die Ergebnisse diskutiert, deren Limitationen aufgezeigt und anschließend in einen Gesamtzusammenhang gebracht. Im zweiten Teil wird explizit auf Einschränkungen der vorliegenden Studie Bezug genommen, bevor die Arbeit mit einem Ausblick schließt.

6.1 Einordnung der Ergebnisse aus den einzelnen Beiträgen

Die vorliegende Arbeit beinhaltet sowohl konzeptionelle als auch empirische Beiträge, die eine umfassende Analyse zielkindbezogener pädagogischer Prozessqualität mit dem Fokus auf kindliche Interaktionen ermöglichen. So konnten weitere Erkenntnisse über die pädagogische Qualität in der frühkindlichen Erziehung, Bildung und Betreuung gewonnen werden, wie sie von einzelnen Kindern in der Gruppe erlebt wird. Nachfolgend werden die Ergebnisse der Beiträge in den bisherigen Forschungsstand eingeordnet und diskutiert.

Einordnung der Ergebnisse aus dem konzeptionellen Beitrag

Betrachtet man den konzeptionellen Beitrag der vorliegenden Arbeit (Riedmeier, 2019), so wird deutlich, dass es eine Vielzahl an zielkindbezogenen Erhebungsverfahren pädagogischer Prozessqualität gibt. Bei der Analyse hat sich ergeben, dass anhand der meisten standardisierten Instrumente globale Qualitätsaspekte erfasst werden können, wodurch sich ein Übergewicht gegenüber bereichsspezifischen Zielkindverfahren zeigt. Instrumente, die auf globale Prozessmerkmale gerichtet sind, können ein breites Spektrum der kindlichen Anregung erfassen, jedoch kann mit der Breite auch eine ungenaue Erfassung bestimmter

Teilbereiche pädagogischer Prozessmerkmale einhergehen, wie beispielsweise kindliche Interaktionen. Die bereichsspezifischen Zielkindverfahren beschränken sich zudem fast ausschließlich auf den Bereich Sprache und können damit nur Teilbereiche der kindlichen Anregung abbilden. Des Weiteren hat sich beim Vergleich der Verfahren gezeigt, dass nur wenige Instrumente in ihren Manualen eine explizite theoretische Fundierung aufweisen, was als Qualitätsmangel bezeichnet werden kann. Allerdings erfassen die meisten analysierten Instrumente zielkindbezogene Interaktionen mit pädagogischen Fachkräften oder Peers. Darin lässt sich ein theoretischer Bezug zu den Konzepten des „Scaffolding“ (Wood, Bruner & Ross, 1976) und der „Zone der nächsten Entwicklung“ (Wygotsky, 1987) herstellen. Während sich die Funktion der pädagogischen Fachkraft bei dem Konzept der „Zone der nächsten Entwicklung“ in Abgrenzung zu Piaget insbesondere auf die Rolle des*der anleitenden und kompetenten Interaktionspartners*Interaktionspartnerin fokussiert, setzt das „Scaffolding“ verschiedene Funktionen der pädagogischen Fachkraft voraus. Des Weiteren lässt sich ein theoretischer Bezug zu Bronfenbrenners ökosystemischer Theorie (Bronfenbrenner & Morris, 2006) herstellen. Demzufolge kann die Kindergartengruppe als Mikrosystem betrachtet werden, innerhalb dessen Aktivitäten und Interaktionen zwischen Kindern, pädagogischen Fachkräften und Peers stattfinden. Die Instrumente weisen demnach eine implizite theoretische Fundierung auf, die für die Konzeptualisierung eigener Forschungsarbeiten genutzt werden kann. Bei der Wahl des Erhebungsverfahrens gilt es, neben dem zugrundeliegenden Erkenntnisinteresse den spezifischen Forschungskontext zu berücksichtigen, innerhalb dessen das Verfahren entwickelt wurde. Die analysierten Erhebungsverfahren sind mehrheitlich direkte, niedrig-inferente Beobachtungsverfahren. Lediglich die Instrumente inCLASS, C-COS, ORCE und ZiKiB ermöglichen ein Qualitätsrating der beobachteten pädagogischen Prozesse. Das inCLASS unterscheidet sich von den analysierten zielkindbezogenen Erhebungsverfahren deutlich, denn es ist das einzige rein hoch-inferente Erhebungsverfahren, das es ermöglicht die beobachtete Qualität auf einer 7-stufigen Skala einzuschätzen. Das Ratingverfahren des inCLASS ist ein markantes Merkmal, da es mit Erhebungsverfahren zur Erfassung gruppenbezogener Qualität übereinstimmt. Dadurch wird neben einem direkten Vergleich zielkindbezogener und gruppenbezogener Qualität auch eine ergänzende Berücksichtigung der beiden Erhebungsebenen möglich. Das inCLASS stellt ein recht neu entwickeltes und noch nicht allzu weit verbreitetes Verfah-

ren dar, welches das kindliche Interaktionsverhalten im Kindergartenalltag relativ umfassend und detailliert erfasst. Hieraus können außerdem Bedarfe der Kinder abgeleitet werden, die für die Arbeit der pädagogischen Fachkraft von Bedeutung sein können. Daher scheint zunächst der Einsatz des inCLASS für die Beurteilung der Beschaffenheit kindlicher Interaktionen besonders geeignet. Allerdings ist zu erwähnen, dass die aufgeführten Erhebungsverfahren nahezu alle (bis auf die ZiKiB) in den USA entwickelt wurden, weshalb eine Prüfung auf Eignung und das dahinterliegende Erkenntnisinteresse vor dem Einsatz im deutschen Früherziehungssystem unbedingt notwendig ist, um Einschränkungen in der Validität zu erkennen (siehe dazu auch Mayer & Beckh, 2016). Dies gilt es auch für das inCLASS und dessen Übertragbarkeit auf das deutsche Früherziehungssystem zu berücksichtigen. Darüber hinaus ist es nicht ausreichend, ausschließlich Beobachtungsverfahren einzusetzen, um ein umfassendes Bild zielkindbezogener Prozessqualität zu erhalten. Für die Erfassung weiterer proximaler und distaler Merkmale der kindlichen Umwelt werden weitere Erhebungsverfahren wie Fragebögen oder Interviews benötigt. Abschließend lässt sich festhalten, dass der konzeptionelle Artikel einen wichtigen Beitrag für die Sichtbarkeit der einzelnen Instrumente sowie deren Auswahl und Einsatz in der Forschung leistet.

Einordnung der Ergebnisse aus den empirischen Beiträgen: Niveau zielkindbezogener Interaktionsqualität

Die empirischen Beiträge der vorliegenden Arbeit haben gezeigt, dass die zielkindbezogene Interaktionsqualität im Kindergarten, ausgehend vom inCLASS, auf einem unzureichend niedrigen Niveau ist und bleibt. Im ersten Kindergartenjahr zeigten sich erwartungsgemäß für alle drei Interaktionsskalen niedrige Werte (Interaktionen mit pädagogischen Fachkräften $M = 2.0$, Interaktionen mit Peers $M = 2.3$, Verhaltenskontrolle $M = 2.3$). Dies stimmt mit bisherigen Studien, die das inCLASS eingesetzt haben, weitestgehend überein (Booren, Downer & Vitiello, 2012; Carbonneau, Van Orman, Lemberger-Truelove & Atencio, 2020; Curby, Downer & Booren, 2014; Downer et al., 2010; Guedes et al., 2020; Kim et al., 2019; Slot & Bleses, 2018; Williford et al., 2013). Von Suchodoletz, Gunzenhauser & Larsen (2015) finden in einer deutschen altersgemischten Kindergruppe leicht höhere Werte, ebenso wie in einer österreichischen Stichprobe (Smidt & Embacher, 2020), die mit den Werten aus der vorliegenden Arbeit aus dem dritten Kindergartenjahr vergleichbar sind. Eine Aus-

nahme stellt die Skala „Aufgabenorientierung“ dar, die in den übrigen Studien mit mittelhohen Werten abschneidet. Diese Skala konnte allerdings in der vorliegenden Studie nicht identifiziert werden. Eine Erklärung hierfür könnte das vergleichsweise junge und homogene Alter der Kinder ($M = 3.5$) gegenüber anderen Studien sein, bei denen altersgemischte Kindergruppen untersucht wurden, die im Durchschnitt älter als dreieinhalb Jahre sind. Auf die Befunde mit dem ORCE (NICHD ECCRN, 2000, 2002b) und der individualisierten Form der ECERS-R (Clawson & Luze, 2008; Jeon et al., 2010) kann nur begrenzt zur Einordnung der Ergebnisse der vorliegenden Studie zurückgegriffen werden: Die Ratings beim ORCE erfolgen auf einer 4-stufigen Skala (NICHD ECCRN, 1995), wodurch die Skalierung eine andere als beim inCLASS ist. Die Ergebnisse von Clawson und Luze (2008) sowie von Jeon und Kollegen (2010) wurden zwar auf einer 7-stufigen Skala eingeschätzt, stammen allerdings von einem ursprünglich gruppenbezogenen Erhebungsverfahren. Da sich gruppen- und zielkindbezogene Erhebungsverfahren in ihren inhaltlichen Merkmalsstrukturen und deren Operationalisierung unterscheiden, wird ein direkter Vergleich erschwert und ist teilweise verkürzt (siehe hierzu auch Schmidt et al., 2018; Smidt, 2012).

Die Analysen zum Niveau zielkindbezogener Interaktionsqualität im ersten und letzten Kindergartenjahr, gemessen mit dem inCLASS, geben Aufschluss darüber, wie sich die zielkindbezogene Qualität über die Kindergartenzeit hinweg verändert. Es zeigt sich ein leichter, aber signifikanter Anstieg der Interaktionsqualität mit Peers und ein leichter, aber nicht signifikanter Rückgang der Interaktionsqualität mit pädagogischen Fachkräften. Während die Interaktionsqualität mit pädagogischen Fachkräften auch im letzten Kindergartenjahr auf einem niedrigen Niveau bleibt, steigt die Interaktionsqualität mit Peers leicht an und erreicht die Untergrenze zum mittleren Qualitätsniveau. Dies unterscheidet sich von den Ergebnissen von Smidt (2012), der mit Daten der ZiKiB gezeigt hat, dass sich die zielkindbezogene Qualität nicht signifikant über die gesamte Kindergartenzeit verändert. In der vorliegenden Studie nimmt neben dem Anstieg der Interaktionsqualität mit Peers auch die Streuung des Interaktionsverhaltens mit Peers zum letzten Kindergartenjahr zu, was darauf hindeutet, dass sich die Qualität kindlicher Interaktionen zwischen den Kindern mit zunehmendem Alter ausdifferenziert. Die Zunahme der zielkindbezogenen Interaktionsqualität mit Peers lässt sich vermutlich dadurch erklären, dass mit zunehmendem Alter die sprachliche, aber auch die soziale Kompetenz der Kinder zunimmt und damit ihre Fähigkeit, an komplexeren Interaktionen mit Gleichaltrigen teilzunehmen (Rubin, Bukowski & Parker,

2006). Gleichzeitig brauchen sie weniger Unterstützung durch die pädagogische Fachkraft, um sich in der Gruppe zurechtzufinden. Des Weiteren sagt die Interaktionsqualität, die ein Kind im ersten Kindergartenjahr erlebt, nur bedingt das Niveau der Interaktionsqualität vorher, die das Kind im letzten Kindergartenjahr erleben wird (Interaktionen mit pädagogischen Fachkräften $r = -.052$; Interaktionen mit Peers $r = .197^*$). Obwohl die zielkindbezogene Interaktionsqualität über verschiedene Situationen hinweg kumuliert in die Analysen eingegangen ist, da frühere Studien auf eine geringe bis moderate Stabilität über verschiedene Situationen am Vormittag hinwiesen (gemessen mit dem inCLASS; Downer et al., 2012; Slot & Bleses, 2018; Vitiello et al., 2012), könnten situative Faktoren diese geringe Stabilität zwischen dem ersten und letzten Kindergartenjahr beeinflussen. Das insgesamt niedrige bis mittlere Niveau (mit nur einem leichten Anstieg bei Peer-Interaktionen und sogar einem leichten Rückgang bei Fachkraft-Interaktionen) scheint allerdings besorgniserregend zu sein, da frühere Studienergebnisse auf die Bedeutung qualitativ hochwertiger, zielkindbezogener Interaktionen mit Peers und pädagogischen Fachkräften für die Schulreife, den Schulerfolg sowie die Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen hingewiesen haben (z. B. Ladd, Birch & Buhs, 1999; Pianta & Stuhlman, 2004; Pianta, Nimetz & Bennett, 1997).

Einordnung der Ergebnisse aus den empirischen Beiträgen: Zusammenhang zielkindbezogener Interaktionsqualität mit verschiedenen Merkmalen

Die Ergebnisse zeigen auch neue Erkenntnisse zur Bedeutsamkeit von spezifischen Merkmalen der Strukturqualität, des Kindes und der Familie für die zielkindbezogene Interaktionsqualität im Kindergarten, insbesondere aufgrund der unzureichenden Forschungsgrundlage in Deutschland. Hinsichtlich des Niveaus der zielkindbezogenen Interaktionsqualität mit pädagogischen Fachkräften zeigen die Ergebnisse, dass im ersten Kindergartenjahr der Anteil an Kindern unter drei Jahren und die sozialen Fähigkeiten des Kindes signifikante Zusammenhänge mit der Interaktionsqualität aufweisen. Demnach ist die zielkindbezogene Interaktionsqualität mit pädagogischen Fachkräften höher, je größer der Anteil an Kindern unter drei Jahren in der Gruppe ist und je bessere soziale Fähigkeiten die Kinder aufweisen. Eine mögliche Erklärung für den Zusammenhang mit dem Anteil an Kindern unter drei Jahren in der Gruppe könnte sein, dass die Interaktionsqualität mit den pädagogi-

schen Fachkräften in der gesamten Gruppe höher ist, weil jüngere Kinder mehr Aufmerksamkeit und Orientierungshilfe von der pädagogischen Fachkraft benötigen, um sich in der Gruppe zurechtzufinden. Die Ergebnisse zu den sozialen Fähigkeiten stimmen mit vorherigen Ergebnissen von Downer und Kollegen (2012) sowie Kim und Kollegen (2019) überein. Außerdem zeigt sich ein tendenziell signifikanter Effekt des Anteils an Kindern mit Migrationshintergrund, was bedeutet, je geringer der Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund in der Gruppe ist, desto höher ist die zielkindbezogene Interaktionsqualität mit pädagogischen Fachkräften. Dieses Ergebnis stimmt mit denen von Downer und Kollegen (2012) überein. Im Vergleich zum ersten Kindergartenjahr konnte im letzten Kindergartenjahr nur ein tendenziell signifikanter Effekt der Anzahl an Kindern in der Gruppe festgestellt werden: Je mehr Kinder eine Kindergartengruppe besuchen, desto schlechter ist die zielkindbezogene Interaktionsqualität mit pädagogischen Fachkräften. Eine mögliche Erklärung für die Befunde bezüglich des letzten Kindergartenjahres könnte sein, dass Kinder zum einen mit zunehmendem Alter komplexere Peer-Interaktionen eingehen können und zum anderen in einer größeren Gruppe mehr Gleichaltrige finden. Daher scheinen die Interaktionen und damit das Niveau der Interaktionen mit pädagogischen Fachkräften geringer zu werden. Diese Erklärung wird durch die Ergebnisse von Winsler und Kollegen (2002) unterstützt, die herausgefunden haben, dass Kinder vor allem mit gleichaltrigen Kindern qualitativ hochwertige Peer-Interaktionen eingehen. Zusammenfassend bedeutet das, dass Aspekte der Gruppenzusammensetzung in Bezug auf die zielkindbezogene Interaktionsqualität mit pädagogischen Fachkräften über die Kindergartenzeit hinweg weniger bedeutsam werden (weniger strukturelle Merkmale werden signifikant) und vor allem andere Aspekte der Gruppenzusammensetzung (z. B. im ersten Kindergartenjahr: signifikanter Zusammenhang mit dem Anteil an Kindern unter drei Jahren in der Gruppe; im letzten Kindergartenjahr: signifikanter Zusammenhang mit der Gruppengröße) eine Rolle zu spielen scheinen. Außerdem verschwindet der Einfluss von kindlichen Merkmalen.

Die Ergebnisse zum Niveau der Interaktionsqualität mit Peers im ersten Kindergartenjahr deuten darauf hin, dass die zielkindbezogenen Interaktionsprozesse mit Peers mit dem Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund zusammenhängen: Je größer der Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund in der Gruppe ist, desto schlechter ist die zielkindbezogene Interaktionsqualität mit Gleichaltrigen. Das scheint insofern plausibel zu sein, als Interaktion immer mindestens ein dyadischer Prozess (Linberg, 2018) ist, der vor allem in Form

von Sprache zwischen den Interaktionspartner*innen stattfindet. Im Vergleich zum ersten Kindergartenjahr scheinen Aspekte der Gruppenzusammensetzung wichtiger zu werden und einen stärkeren Bezug zum Niveau der Interaktionen des Kindes mit Peers im letzten Kindergartenjahr zu haben: Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigen, dass die zielkindbezogene Interaktionsqualität in gewisser Weise von der Anzahl der Kinder in der Gruppe vorhergesagt wird, was bedeutet, dass die zielkindbezogene Interaktion mit Peers besser ist, je mehr Kinder eine Kindergartengruppe besuchen, da die Kinder mehr Interaktionspartner*innen zur Verfügung haben als in einer kleineren Gruppe. Somit sind Kinder auch eher in der Lage, Gleichaltrige für hochwertige Peer-Interaktionen auszuwählen, die ihnen in Bezug auf Merkmale wie Alter und Geschlecht ähnlich sind. Diese Erklärung steht im Einklang mit den Ergebnissen von Rubin und Kollegen (2006). Der Zusammenhang mit dem Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund im ersten Kindergartenjahr ist für die zielkindbezogene Interaktion mit Peers im letzten Kindergartenjahr weiterhin von Bedeutung. Dementsprechend haben andere Studien ein niedrigeres Niveau der Interaktionsqualität für Kinder mit einer anderen Muttersprache als der hauptsächlich im Kindergarten gesprochenen Sprache gefunden (Downer et al., 2012). Zusammenfassend scheinen für die Qualität zielkindbezogener Interaktionen mit Peers sowohl zu Beginn als auch am Ende der Kindergartenzeit Merkmale der Gruppenzusammensetzung eine bedeutsame Rolle zu spielen. Die Höhe der Qualität von Interaktionen unter Gleichaltrigen nimmt zum Ende der Kindergartenzeit zu; damit einhergehend gewinnen weitere Aspekte der Gruppenzusammensetzung an Bedeutung. Außerdem scheinen sowohl kindliche als auch familiäre Merkmale keinerlei Einfluss zu haben.

Mit Blick auf die Zusammenhänge mit familialen Merkmalen wurde in einem weiteren Teil der vorliegenden Studie analysiert, inwieweit die häusliche Anregung und die kindliche Interaktionsqualität im Kindergarten mit den sozialen Fähigkeiten der Kinder zusammenhängen. Hier fanden sich geringe Effekte: Die Regressionsanalysen zeigen einen signifikanten Zusammenhang der zielkindbezogenen Verhaltenskontrolle im Kindergarten auf die sozialen Fähigkeiten der Kinder. Kinder mit niedrigerer Verhaltenskontrolle werden von den pädagogischen Fachkräften schlechter in ihren sozialen Fähigkeiten eingeschätzt. Allerdings finden sich in den Regressionsanalysen keine Zusammenhänge zwischen der häuslichen Anregung und der kindlichen Interaktionsqualität. Das bedeutet, dass sich im ersten Kindergartenjahr bei den Kindern im Alter von dreieinhalb Jahren keine Interaktionseffekte

zwischen der häuslichen Anregung und der kindlichen Interaktionsqualität auf die kindlichen sozialen Fähigkeiten zeigen. Aufgrund der Ergebnisse von Anders und Kollegen (2012), die einen signifikanten Zusammenhang zwischen der häuslichen Anregung und der Prozessqualität im Kindergarten von Kindern im Alter von drei und fünf Jahren ermittelt haben, könnten entsprechende Effekte in der vorliegenden Studie in späteren Kindergartenjahren auftreten. In Bezug auf die Frage, ob bestimmte Kindergruppen besonders von einer hohen Interaktionsqualität im Kindergarten und einer hohen häuslichen Anregung profitieren, zeigt sich, dass im ersten Kindergartenjahr keine Unterschiede zwischen Kindern mit unterschiedlich hoher Anregung in der häuslichen Lernumwelt bzw. Interaktionsqualität im Kindergarten zu finden sind.

Insgesamt betrachtet, weisen unterschiedliche, insbesondere strukturelle Merkmale der Gruppenzusammensetzung einen Zusammenhang mit der zielkindbezogenen Interaktionsqualität im ersten und letzten Kindergartenjahr auf. Ein Grund dafür könnte sein, dass Kinder mit zunehmendem Alter und besser entwickelten kognitiven und sozial-emotionalen Fähigkeiten angepasste Anregungssettings im Kindergarten benötigen. Allerdings lässt sich durch den gewählten Prädiktorensatz nur eine geringe Varianz in der zielkindbezogenen Interaktionsqualität erklären, was die Vermutung nahelegt, dass das Setting, in dem die zielkindbezogenen Interaktionen stattfinden, umfassender kontrolliert werden sollte.

Reflexion der Ergebnisse auf der Grundlage des Rahmenmodells pädagogischer Qualität

Neben der theoretischen Fundierung wurden die Analysen der vorliegenden Arbeit auf der Grundlage des Rahmenmodells pädagogischer Qualität (siehe Kapitel 2.3) aufgebaut. Das Analysemodell (vgl. Abbildung 5) zeigt, welche Bereiche von pädagogischer Qualität in der vorliegenden Arbeit analysiert werden konnten. Im Rahmen des konzeptionellen Beitrags (Riedmeier, 2019) wurde umfassend auf pädagogische Prozessqualität und deren Erfassung eingegangen. In einem weiteren Beitrag (Molina Ramirez & Linberg, 2021) wurden weitere Elemente des Rahmenmodells pädagogischer Qualität analysiert, wobei gezeigt werden konnte, dass vor allem die Strukturqualität und proximale kindliche Merkmale wie soziale Fähigkeiten mit der Interaktionsqualität auf Zielkindebene zusammenhängen. Zudem hat sich gezeigt, dass sich die zielkindbezogene Interaktionsqualität sowie ihr Zusammenhang mit der Strukturqualität und kindlichen Merkmalen (der Zusammenhang verschwindet am

Ende der Kindergartenzeit) über die Kindergartenzeit hinweg verringert. Entgegen der Erwartung aus bisherigen Forschungen (NICHD ECCRN, 2006; Peisner-Feinberg & Burchinal, 1997; Tietze, Roßbach & Grenner, 2005; Tietze et al., 1998) haben sich keine Zusammenhänge zwischen familialen Merkmalen (sowohl strukturelle als auch prozessuale Merkmale) und der zielkindbezogenen Interaktionsqualität gezeigt.

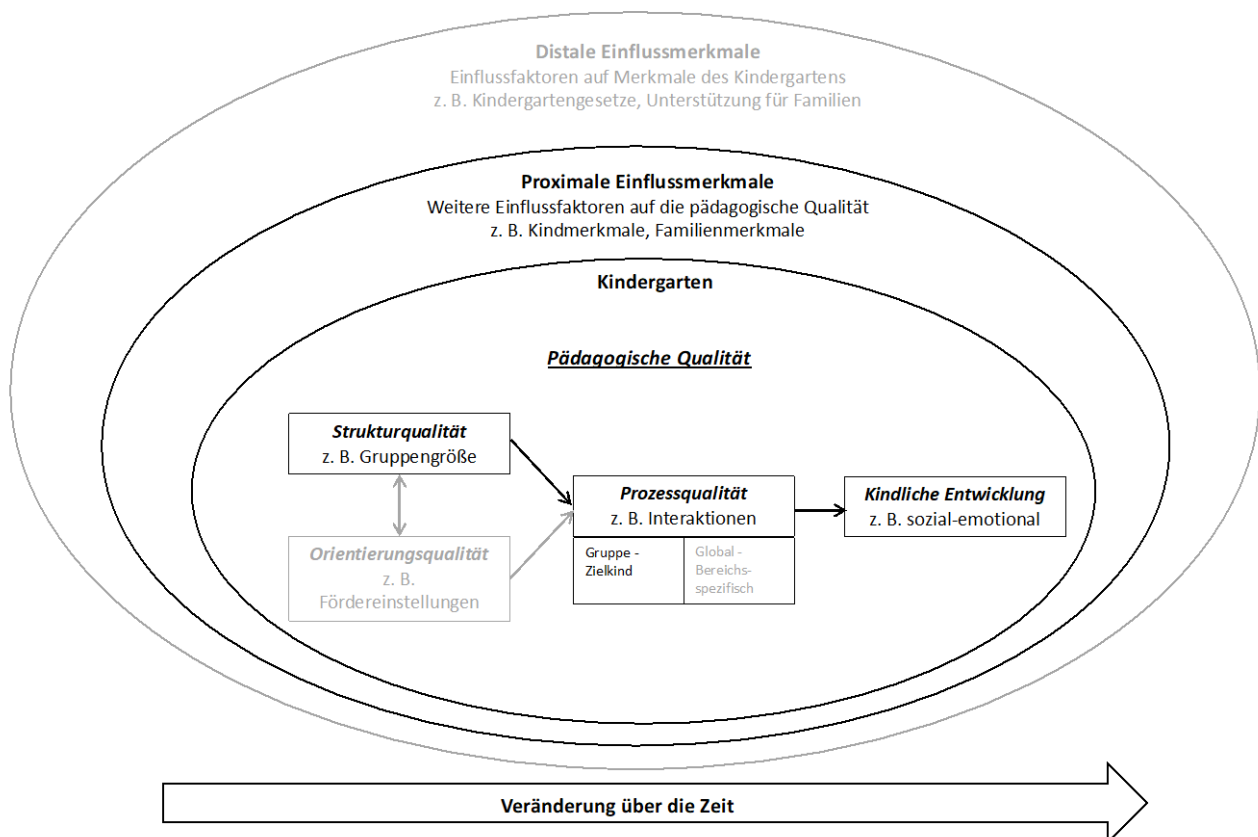


Abbildung 5: Rahmenmodell pädagogischer Qualität als Analysemodell (eigene Darstellung in Anlehnung an Essa & Burnham, 2001; Kluczniok & Roßbach, 2014; Tietze et al., 1998)

In einem weiteren Beitrag (Molina Ramirez, 2020) konnte ein geringer Zusammenhang zwischen der zielkindbezogenen Interaktionsqualität und der kindlichen Entwicklung aufgezeigt werden. Nicht analysiert wurde in der vorliegenden Arbeit der Zusammenhang der Orientierungsqualität und distaler Merkmale (z. B. Träger, Bundeslandzugehörigkeit) mit der pädagogischen Qualität im Kindergarten und proximalen Merkmalen, was es in weiteren Beiträgen zu untersuchen gilt.

Zusammenfassend konnte anhand der vorliegenden Arbeit ein Großteil des Rahmenmodells pädagogischer Qualität validiert werden, dennoch bedarf es für belastbare Aussagen weiterer Forschung auf Zielkindebene.

6.2 Übergreifende Diskussion der Ergebnisse

Im Folgenden werden weitere Aspekte herausgegriffen, die für die Interpretation und Einordnung der vorliegenden Ergebnisse von Bedeutung sein können. Es wird der Fokus auf die pädagogischen Fachkräfte aus unterschiedlichen Perspektiven gelegt. Zum einen geht es um die Ausbildung, Akademisierung und Professionalisierung sowie die Rolle der pädagogischen Fachkräfte gegenüber dem einzelnen Kind im Kindergartenalltag. Zudem wird die Freispielkultur in deutschen Kindergärten thematisiert. Abschließend werden aus diesen Erkenntnissen Implikationen für pädagogische Fachkräfte abgeleitet.

Professionalisierung im deutschen Früherziehungssystem

Bedeutend für die Interpretation der recht niedrigen zielkindbezogenen Qualitätswerte (Molina Ramirez, 2020; Molina Ramirez & Linberg, 2021) ist sicherlich auch die programmatische Verortung des deutschen Früherziehungssystems. Allgemein unterscheidet die OECD (2006) zwischen zwei Arten von Vorschulsystemen: „Sozialpädagogik“ (z. B. Deutschland, Norwegen und Schweden) und „Schulreife“ (z. B. Großbritannien, Frankreich und die USA). Das deutsche Früherziehungssystem steht in der Tradition der Sozialpädagogik, was bedeutet, dass die vorschulische Betreuung als umfassende Vorbereitung auf das Leben und als Grundlage für lebenslanges Lernen gesehen wird (OECD, 2006). Mit dem Begriff der Bildung wird somit ein breites Verständnis umfasst, welches von schulischem Lernen deutlich abgegrenzt und als eigenständiger Bildungsauftrag der Kindergärten verstanden wird (Beher, 2013). Hingegen rücken Länder, die den Ansatz der „Schulreife“ umsetzen, die kognitive Entwicklung und den Erwerb von Wissen und Fähigkeiten in den ersten Jahren mehr in den Vordergrund (OECD, 2006). Zu den umfassenden Reformbemühungen der letzten Jahrzehnte im deutschen Früherziehungssystem zählt auch die Akademisierung der Ausbildung pädagogischer Fachkräfte (z. B. Kluczniok & Roßbach, 2014; Vbw, 2012; Viernickel, 2008). Nicht zuletzt seit den Auswirkungen der ersten PISA-Studie gilt der Kindergarten als erste Stufe des Bildungssystems. Um allen Kindern einen möglichst guten Bildungsstart zu ermöglichen, müssen qualitativ hochwertige Erziehungs- und Bildungsangebote gemacht werden. Hierbei kommt dem pädagogischen Personal eine Schlüsselrolle zu. Die vorliegende Stichprobe der befragten pädagogischen Fachkräfte zeigt, dass 91 % die Breitbandausbildung, wie sie an Fachschulen und -akademien verankert ist, durchlaufen haben. Im Rahmen dieser Ausbildung sollen pädagogische Fachkräfte befähigt werden, Betreuungs-

Bildungs- und Erziehungsaufgaben in allen sozialpädagogischen Arbeitsfeldern zu übernehmen. Mit der Akademisierung der Ausbildung und der Fokussierung auf frühpädagogische Inhalte wird nicht nur erwartet, dass die Erziehungskompetenz, die Reflexionsfähigkeit und die wissenschaftliche Fundierung des pädagogischen Handelns steigen, sondern dass damit auch eine qualitative Verbesserung der pädagogischen Arbeit einhergeht (Viernickel, 2008). Allerdings zeigt sich auch in der vorliegenden Stichprobe, dass diese Angebote noch kaum von Personen genutzt werden, die in Kindertageseinrichtungen beschäftigt sind: Lediglich 7 % der Stichprobe haben einen Hochschulabschluss, was wiederum in Bezug auf das pädagogische Fachpersonal dem Bundesdurchschnitt entspricht (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). An dieser Stelle scheint nicht mehr nur die Anhebung des Ausbildungsniveaus der pädagogischen Fachkräfte und somit die Erlangung von formalen Bildungszertifikaten für die Qualität in Kindergärten von Bedeutung zu sein, was einem formalen Verständnis von Professionalisierung entspricht (Smidt & Burkhardt, 2018; Smidt, Burkhardt, Endler, Kraft & Koch, 2017). Vielmehr scheint insbesondere die Verfügbarkeit von kindspezifischem Wissen und Kompetenzen von Bedeutung zu sein, das rekurrierend auf Smidt und Burkhardt (2018) als indikatorenbezogenes Verständnis deklariert werden kann. Hierbei geht es nicht mehr um die Erreichung formaler Bildungszertifikate, sondern um non-formale Wissensbestände und spezifische Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte im Berufsalltag. Weiterführend sind an dieser Stelle kompetenzbasierte Professionalisierungsmodelle von Interesse. In diesen kompetenzbasierten Professionalisierungsmodellen werden unter Kompetenzen berufsbezogenes Wissen, Einstellungen sowie motivationale und selbstregulative Merkmale subsumiert. Die Studien, die vereinzelt zum berufsbezogenen Wissen vorliegen, implizieren zusammenfassend ausgeprägte Wissensdefizite in den Bereichen mathematisches, sprachbezogenes, fachdidaktisches und allgemeines pädagogisches Wissen der pädagogischen Fachkräfte (Smidt & Burkhardt, 2018). Bei berufstätigen pädagogischen Fachkräften hat sich gezeigt, dass sie für die Reflexion ihres Handelns kaum pädagogisches Grundlagenwissen, sondern vor allem situationsabhängige Wissensbestände heranziehen, die mit einem konkreten pädagogischen Handeln zusammenhängen (Faas, 2013). Demnach könnte für eine Anhebung des Niveaus der Fachkraft-Kind-Interaktionen eine kompetenzbasierte Professionalisierung, auch im Rahmen einer Akademisierung der Ausbildung, sinnvoll sein, bei der neben dem Erwerb von berufsbezogenem

Wissen auch auf die vertiefte Auseinandersetzung mit motivationalen und selbstregulativen Merkmalen der auszubildenden Fachkräfte geachtet wird.

Rolle der Fachkraft

Einen weiteren Grund für die geringen und tendenziell abnehmenden zielkindbezogenen Qualitätswerte bei der Interaktion mit pädagogischen Fachkräften am Ende der Kindergartenzeit (Molina Ramirez & Lindberg, 2021) könnte die zu passive Rolle der Fachkraft im Interaktionsgeschehen darstellen. In Anlehnung an die Interaktionstheorien nach Piaget (1974; 1978) und Wygotsky (1987) kommt der Fachkraft eine bedeutende Rolle für die Weiterentwicklung des Kindes zu. Ergebnisse von den Kollegen Kluczniok und Schmidt (angenommen) zum pädagogischen Setting belegen mit demselben Datensatz, dass die pädagogischen Fachkräfte sehr wenig scaffolding-affines und beobachtendes Verhalten zeigen. Am meisten sind die Fachkräfte mit anderen pädagogischen oder weiteren Tätigkeiten beschäftigt. Des Weiteren konnten Kluczniok & Schmidt (angenommen) die Bedeutsamkeit des pädagogischen Settings für qualitativ hochwertige Interaktionsprozesse aufzeigen: Scaffolding-affines Verhalten der pädagogischen Fachkräfte hängt mit qualitativ hochwertigeren zielkindbezogenen Interaktionen mit pädagogischen Fachkräften zusammen. Diese Befunde stimmen mit Smidt (2012) überein, der mit Daten unter Verwendung der ZiKiB ebenfalls eine bessere zielkindbezogene Qualität bei scaffolding-affinem Verhalten der Fachkräfte gefunden hat. Insgesamt zeigen die geringen zeitlichen Anteile von aktiv-unterstützendem bzw. scaffolding-affinem Verhalten der Fachkräfte am Interaktionsgeschehen der einzelnen Kinder, dass diesem kein großer Stellenwert beigemessen zu werden scheint. Allerdings ist vor dem Hintergrund der Bedeutsamkeit des pädagogischen Settings (z. B. Kluczniok & Schmidt, angenommen; Smidt, 2012; Vitiello et al., 2012) und der Bedeutsamkeit der kognitiven Anregung des Kindes (Kammermeyer, 2010; König, 2009) eine qualitativ hochwertige Fachkraft-Kind-Interaktion von hoher Bedeutung.

Freispielkultur in deutschen Kindergärten

Betrachtet man die Befunde der Interaktionen mit Peers und pädagogischen Fachkräften, die in US-amerikanischen Ländern erfasst wurden, so zeigen sich im Vergleich zu den vorliegenden Ergebnissen der empirischen Beiträge (Molina Ramirez, 2020; Molina Ramirez & Linberg, 2021) nur geringfügig höhere Werte im ersten Kindergartenjahr. Die Kinder in USA

verbringen den Großteil des Tages in strukturierten und von Fachkräften angeleiteten Aktivitäten, was mit einer höheren Fachkraft-Kind-Interaktion einhergeht (Pianta et al., 2005; Vitiello et al., 2012). Hierzulande verbringen die Kinder hingegen den Großteil des Tages im Freispiel, was durch die Ergebnisse von Kluczniok und Schmidt (angenommen) für die vorliegende Stichprobe bestätigt wird. Während die Kinder die meiste Zeit über den Beobachtungsvormittag hinweg im Freispiel verbringen, finden nur sehr wenige durch die pädagogischen Fachkräfte geplante und angeleitete Aktivitäten statt. Interessanterweise zeigt sich kein negativer Zusammenhang zwischen den geringen Anteilen an geplanten und angeleiteten Aktivitäten mit der Qualität von Fachkraft-Kind-Interaktionen, was man mit Blick auf die Ergebnisse aus USA erwarten könnte. Hingegen erfahren Kinder während des Freispiels qualitativ hochwertigere Interaktionen mit Peers als in anderen didaktischen Phasen wie beispielsweise während Mahlzeiten oder geplanten Aktivitäten (Kluczniok & Schmidt, angenommen). Diese Ergebnisse sprechen nicht dafür, die Freispielzeit im Kindergartenalltag durch mehr von pädagogischen Fachkräften geplante und angeleitete Aktivitäten zu ersetzen, weil dadurch Gelegenheiten für hochwertige Interaktionsprozesse mit Peers verloren gehen könnten. Vielmehr könnte es zu einer Anhebung des Niveaus an Fachkraft-Interaktionen kommen, indem sich die pädagogischen Fachkräfte in das Freispiel einbringen, um bei den Kindern qualitativ hochwertige Interaktionsprozesse anzuregen.

Praktische Implikationen für pädagogische Fachkräfte

Zieht man Schlussfolgerungen aus den oben angeführten möglichen Gründen für die niedrige Interaktionsqualität mit pädagogischen Fachkräften und Peers, wie die beiden empirischen Beiträge gezeigt haben (Molina Ramirez, 2020; Molina Ramirez & Linberg, 2021), für praktische Implikationen, so scheint den Fachkräften Wissen über die Bedarfe einzelner Kinder zu fehlen, die für eine gute Entwicklung passgenaue Angebote benötigen. Die Frage danach, was welches Kind braucht und wie es optimal durch Interaktion angeregt werden kann, sollte eine zentrale Stellung einnehmen. Diese These wird von dem Ansatz „Developmentally Appropriate Practices“ (Bredekamp & Copple, 1997) gestützt, der ein handlungsleitendes und anschlussfähiges Konzept für den pädagogischen Alltag darstellt. Dieser umfasst, dass die pädagogische Arbeit der Fachkräfte einerseits am Alter der Kinder mit ihren spezifischen Merkmalen und andererseits an der Individualität des einzelnen Kindes ausgerichtet sein sollte. Um diesem Ansatz gerecht zu werden, sollte die pädagogische Fachkraft demnach:

1. Wissen über altersbezogene menschliche Besonderheiten besitzen, aus dem sie allgemeine Vorhersagen für eine Altersgruppe ableiten kann, welche Aktivitäten, Materialien, Interaktionen oder Erfahrungen das Lernen und die Entwicklung von Kindern dieser Altersgruppe am besten fördern;
2. Wissen über jedes einzelne Kind haben, was seine Stärken, Interessen und Bedürfnisse sind, um jedem Kind und den individuellen Unterschieden zu entsprechen;
3. Wissen über die sozialen und kulturellen Kontexte der einzelnen Kinder besitzen, um sicherzustellen, dass die Lernerfahrungen sinnvoll und relevant für jedes Kind sind.

Zusammenfassend sollten erzieherische und bildende Maßnahmen am Entwicklungsstand des jeweiligen Kindes ansetzen sowie über den Entwicklungsstand hinausführen (z. B. Konzept der „Zone der nächsten Entwicklung“; Wygotsky, 1987) und dadurch zu positiven Veränderungen in der kindlichen Entwicklung führen (National Association for the Education of Young Children, 2009). Auch wenn dieser Ansatz aus den USA weit über zielkindbezogene Interaktionen hinausgeht, so scheint er dennoch vielversprechend für eine nachhaltige Anhebung des Niveaus kindlicher Interaktionen mit pädagogischen Fachkräften und Peers in Deutschland zu sein.

6.3 Forschungsmethodische Reflexion

Im Folgenden werden die in der vorliegenden Studie eingesetzten Erhebungsinstrumente aus forschungsmethodischer und messtheoretischer Perspektive kritisch reflektiert.

Reflexion der Erfassung der zielkindbezogenen Interaktionsqualität

Die zielkindbezogene Interaktionsqualität wurde in der vorliegenden Studie anhand des inCLASS erfasst. Die theoretisch und empirisch hergeleiteten Domänen des inCLASS wurden von den Autoren im Rahmen einer konfirmatorischen Faktorenanalyse geprüft. Dabei ließen sich vier Domänen bzw. Faktoren des inCLASS identifizieren, die sich von der empirischen und theoretischen Aufteilung der drei Domänen leicht unterscheiden (für detaillierte Erläuterungen des inCLASS siehe Kapitel 3.2). Es ergaben sich die Faktoren Positive Engagement with Teachers, Positive Engagement with Peers, Positive Engagement with Tasks und Negative Classroom Engagement (Bohlmann et al., 2019). Mit den Daten aus der vorliegenden Studie ließen sich anhand einer konfirmatorischen Faktorenanalyse lediglich drei Faktoren des inCLASS identifizieren: Interaktionen mit pädagogischen Fachkräften, Interaktionen mit Peers und Verhaltenskontrolle (Molina Ramirez, 2020). Der Faktor Positive

Engagement with Tasks konnte nicht identifiziert werden. Vergleicht man die Faktorenstruktur der vorliegenden Studie mit anderen Studien, die die Struktur des inCLASS untersucht haben, so zeigt sich, dass die drei identifizierten Faktoren bereits genauso in den anderen Studien abgebildet werden konnten (Bohlmann et al., 2019; Downer et al., 2010; Slot & Bleses, 2018; von Suchodoletz, Gunzenhauser & Larsen, 2015). Zu hinterfragen sind allerdings die Modellfitwerte der konfirmatorischen Faktorenanalyse. Für die konfirmatorische Faktorenanalyse der vorliegenden inCLASS-Daten zeigt sich unter Berücksichtigung des Satorra-Bentler-Schätzers ein RMSEA-Wert von .09. Auch wenn man bei Bohlmann und Kollegen (2019) sehr ähnlich hohe Modellfitwerte findet und diese als „acceptable to good model fit“ (Bohlmann et al., 2019, S. 172) beurteilt werden, sind sie dennoch als grenzwertig hoch einzuschätzen. Betrachtet man forschungstheoretische Arbeiten zu den Modellfitwerten einer konfirmatorischen Faktorenanalyse mit besonderem Blick auf den RMSEA, so finden sich widersprüchliche Aussagen: Während Byrne (2001) den vorliegenden RMSEA-Wert als mittelmäßig einstuft, schreibt Hennig-Thurau (1998), dass dieser Wert ($\leq .10$) noch akzeptabel sei, wohingegen Reinecke (2014) einen RMSEA-Wert von über .08 als inakzeptabel ansieht. Schlussendlich reicht es aber nicht aus, die Passgenauigkeit des inCLASS für das deutsche Früherziehungssystem nur anhand einer konfirmatorischen Faktorenanalyse zu beurteilen. Zusätzlich gilt es, die erfassten Bereiche und Inhalte mit den kulturellen Gegebenheiten und Konzepten im Kindergarten zu vergleichen. So sind die Vorschulerziehung und der Alltag von Kindertageseinrichtungen in den USA stärker strukturiert und im Vergleich zu deutschen Kindergärten stark akademisiert. Der Fokus liegt auf dem Erlernen von akademischen Fähigkeiten wie Buchstaben und Zahlen mit dem Ziel, bestmöglich auf die Schule vorbereitet zu sein. Vergleichsweise findet in den USA mehr Beschäftigung der Kinder auf Anweisung der pädagogischen Fachkräfte statt und freies Spiel der Kinder ist dem eher untergeordnet (OECD, 2020). Im Gegensatz dazu ist Freispiel in deutschen Kindergärten von zentraler Bedeutung und substanzieller Bestandteil des Kindergartenalltags. Dieser fundamentale Unterschied in den beiden Kindergartensystemen könnte ein Grund dafür sein, dass sich der Faktor Positive Engagement with Tasks nicht abbilden lässt und die Modellfitwerte der konfirmatorischen Faktorenanalyse recht hoch sind. Trotz der konzeptuellen und kulturellen Unterschiede in der Vorschulerziehung umfasst das inCLASS bedeutende Aspekte der kindlichen Interaktion, die, wie amerikanische Untersuchungen gezeigt haben, auch für die spätere Entwicklung und den Schulerfolg von Kindern bedeutsam sind

(Downer et al., 2010). Die Übertragbarkeit der Ergebnisse auf Deutschland gilt es allerdings zu prüfen.

Des Weiteren soll an dieser Stelle angemerkt werden, dass im Rahmen des Forschungsprojektes „Interaktionsqualität von Kindern im Kindergarten“ zielkindbezogene pädagogische Prozessqualität anhand des inCLASS erhoben wurde, die auf Interaktionen zwischen dem Zielkind, den pädagogischen Fachkräften und den Peers fokussiert. Somit wird letztlich auch nur ein Teilbereich pädagogischer Prozessqualität erfasst, während andere Teilbereiche wie Aktivitäten oder bereichsspezifische Domänen (wie mathematische frühe Bildung) unberücksichtigt bleiben. Des Weiteren weist das inCLASS in seinen Dimensionen eine gewisse Ambivalenz und Unklarheit auf. Einerseits sind die Items so formuliert, dass es so scheint, als würde kindliche Kompetenz erhoben. Das wird beispielsweise an dieser Formulierung deutlich: „Positive Engagement with the Teacher measures the degree to which the child is emotionally connected to the teacher [...]“ (Downer et al., 2012, S. 23). Andererseits zielt das Rating auf der 7-stufigen Skala häufig darauf ab, die Quantität der beobachteten kindlichen Interaktionen zu bewerten, von der aus auf Qualität geschlossen wird, wie beispielsweise auch bei der CLASS oder KES-R/RZ. Dies wird an Formulierungen wie „few indications“ für niedrige Werte, „sometimes“ für mittlere Werte und „consistently“ für hohe Werte deutlich (Downer et al., 2012, S. 23). Betrachtet man weiterführende Publikationen zur inCLASS wird ihre Ambivalenz noch deutlicher. Vitiello und Kollegen (2012) schreiben beispielsweise, dass die Bewertungen der inCLASS-Dimensionen sowohl die Qualität als auch die Häufigkeit der beobachteten kindlichen Verhaltensweisen umfassen, ohne beide Aspekte klar voneinander trennen zu können. Unklar ist auch, ob sich die einzelnen Dimensionen nicht gegenseitig ausschließen und das Kind während eines Beobachtungszyklus nicht in allen Bereichen ein hohes Engagement mit pädagogischen Fachkräften, Peers und Aufgaben zeigen kann. Diese Schwäche könnte allerdings durch die Berücksichtigung von mehreren Zyklen aufgewogen werden. Abschließend bleibt festzuhalten, dass das inCLASS eine gewisse Unschärfe zur Erfassung zielkindbezogener pädagogischer Interaktionsqualität aufweist.

Reflexion der Erfassung der häuslichen Anregung

Die häusliche Anregung wurde anhand verschiedener Eltern-Kind-Aktivitäten im Sinne von Prozessmerkmalen erfasst, die bildungsförderliche Impulse auslösen und kindlichen Kompetenzerwerb ermöglichen können (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Deshalb ist es mit dem verwendeten HLE-Index lediglich möglich, die Häufigkeit der anregenden Aktivitäten, aber nicht die Qualität der Aktivitäten zu erfassen. Allerdings ist es auch nicht unüblich, dass anhand von Häufigkeiten Rückschlüsse auf Qualität nach dem Motto „je häufiger, desto besser“ gezogen werden. Einigen Erhebungsverfahren, die pädagogische Prozessqualität erfassen, liegt dieses Prinzip zugrunde; zum Teil auch dem inCLASS oder dem CLASS, wie oben beschrieben (siehe dazu Halle, Vick Witthaker & Anderson, 2010).

Reflexion der Erfassung der kindlichen sozialen Fähigkeiten

Die kindlichen sozialen Fähigkeiten wurden im Rahmen von Befragungen der pädagogischen Fachkräfte erhoben. Das bedeutet, dass in der vorliegenden Studie keine standardisierten, objektiven Kompetenztests der Kinder, sondern Experteneinschätzungen der Fachkräfte vorliegen. Daher ist die Vergleichbarkeit zu anderen Studien in Bezug auf die kindlichen sozialen Fähigkeiten eingeschränkt. Allerdings werden auch in anderen Studien, wie beispielsweise bei Downer und Kollegen (2012), andere Maße (z. B. Teacher-Child Rating Scale) für kindliche Fähigkeiten als standardisierte Kompetenztests verwendet.

Forschungsmethodische Einschränkungen

Zuletzt unterliegt die Studie forschungsmethodischen Einschränkungen in Bezug auf die Stichprobe: Die Stichprobe wurde in zwei Bundesländern (Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz) gezogen und ist daher nicht verallgemeinerbar. Allerdings ist für die vorliegende Stichprobe anhand eines Abgleichs mit strukturellen Daten der Kinder- und Jugendhilfestatistik keine Verzerrung zu erkennen (Statistisches Bundesamt, 2019). Außerdem wurde aufgrund der Stichprobengröße auf komplexere statistische Analyseverfahren (wie Strukturgleichungsmodelle) verzichtet und eine begrenzte Anzahl an Prädiktoren in den Regressionsanalysen berücksichtigt. Trotz all dieser Einschränkungen wird mit der Arbeit ein wichtiger Beitrag zur zielkindbezogenen Prozessqualität geleistet, um ein besseres Verständnis für kindliche Interaktionen im Kindergarten zu gewinnen. Zudem sind die konzeptuellen

Unterschiede der deutschen Kindergärten über die Bundesländer nicht so groß, so dass angenommen werden kann, dass sich die Qualität der kindlichen Interaktionen nicht allzu sehr unterscheidet. Dennoch bedarf diese Annahme der Fundierung durch weitere Untersuchungen zur zielkindbezogenen Prozessqualität.

6.4 Ausblick

Trotz aller genannten Einschränkungen vermag es die vorliegende Dissertation, das bisherige Wissen zur Interaktionsqualität um die Perspektive der zielkindbezogenen Interaktionsqualität zu erweitern und die Zusammenhänge mit strukturellen Merkmalen des Kindergartens sowie kindlichen und familialen Merkmalen zu beleuchten. Mit dem konzeptionellen Artikel wird ein wichtiger Beitrag zum aktuellen Forschungsstand geleistet, indem bisherige zielkindbezogene Erhebungsverfahren systematisch aufgearbeitet werden sowie Gemeinsamkeiten und Unterschiede gegenübergestellt und Hinweise für deren Einsatz in der Forschung diskutiert werden. Anhand der beiden empirischen Artikel kann ein erster Eindruck zum Niveau der zielkindbezogenen Interaktionsqualität im Kindergarten sowie zu Zusammenhängen mit proximalen Merkmalen und kindlichen Fähigkeiten gewonnen werden. Insgesamt legt diese Arbeit weitere wichtige Grundlagen im Bereich der deutschen Qualitätsforschung auf Zielkindebene im Anschluss an die Studien von Smidt (2012) und von Suchodoletz, Gunzenhauser und Larsen (2015). Abschließend werden im Folgenden weiterer Forschungsbedarf sowie praktische Implikationen skizziert, die im Anschluss an die vorliegende Dissertation betrachtet werden könnten.

Weiterer Forschungsbedarf

(Längsschnittliche) Zusammenhänge der zielkindbezogenen Prozessqualität mit weiteren proximalen und distalen Merkmalen: In der vorliegenden Arbeit wurden auf der Grundlage des entwickelten Rahmenmodells pädagogischer Qualität (siehe Kapitel 2.3) Zusammenhänge zwischen der zielkindbezogenen pädagogischen Interaktionsqualität und Familienmerkmalen, wie der häuslichen Anregung, untersucht und festgestellt, inwieweit diese Zusammenhänge kindliche soziale Fähigkeiten beeinflussen. Außerdem wurde das Niveau der zielkindbezogenen pädagogischen Interaktionsqualität zu Beginn und am Ende der Kindergartenzeit sowie ihr Zusammenhang mit Strukturmerkmalen des Kindergartens, Kindmerkmalen und Familienmerkmalen untersucht. Weiterer Forschungsbedarf besteht einerseits dahingehend, dass sowohl kindliche Outcome-Maße als auch weitere proximale Merkmale

wie Einrichtungsmerkmale (z. B. Träger) als auch distale, kommunale und gesellschaftliche Merkmale in weitere Analysen einbezogen werden, um ein umfassenderes Bild zielkindbezogener pädagogischer Interaktionsqualität zu erhalten. Andererseits besteht weiterer Forschungsbedarf dahingehend, dass Zusammenhänge mit der zielkindbezogenen pädagogischen Interaktionsqualität längsschnittlich untersucht werden. Insgesamt gibt es zu längsschnittlichen Analysen zur pädagogischen Prozessqualität nur wenige Erkenntnisse. In Anlehnung an Kuger und Kollegen (2015), die zeigen, dass sich die pädagogische Prozessqualität auf Gruppenebene über drei Kindergartenjahre hinweg verbessert, wäre eine gleichartige Untersuchung auf Zielkindebene von hohem Interesse. Im DFG-Fortsetzungsprojekt „Interaktionsqualität von Kindergartenkindern über die Kindergartenzeit“ konnten dieselben Kinder ein drittes Mal beobachtet werden. Somit stehen Daten für längsschnittliche Untersuchungen der zielkindbezogenen pädagogischen Interaktionsqualität über drei Kindergartenjahre zur Verfügung, die im Anschluss an die vorliegende Arbeit weitere bedeutende Erkenntnisse liefern werden.

Passgenaue Erfassung der zielkindbezogenen Prozessqualität im Kindergarten: In der forschungsmethodischen Diskussion (siehe Kapitel 6.3) klingt an, dass das inCLASS möglicherweise nicht ganz passgenau für das deutsche Früherziehungssystem ist. Dies legen zumindest kulturelle Unterschiede und statistische Analysen nahe. Deshalb könnte in weiteren Forschungsarbeiten ein Erhebungsverfahren entwickelt werden, das an die deutschen kulturellen Gegebenheiten angepasst ist und beispielsweise die starke Freispielkultur in deutschen Kindergärten berücksichtigt. Basieren könnte das Erhebungsverfahren auf Teilen des inCLASS, das wichtige Aspekte zielkindbezogener Interaktionsqualität erfasst.

Erfassung domänenspezifischer Aspekte zielkindbezogener Prozessqualität: Bei der forschungsmethodischen Reflexion (siehe Kapitel 6.3) wurde bereits angemerkt, dass anhand des inCLASS zielkindbezogene Prozessqualität erfasst wurde, die auf Interaktionen fokussiert, wodurch nur ein Teilbereich pädagogischer Prozessqualität erfasst wird. Andere Teilbereiche wie Aktivitäten oder bereichsspezifische Domänen bleiben unberücksichtigt. Daher konnten in der vorliegenden Arbeit nur globale Aspekte der zielkindbezogenen Interaktionsqualität erfasst und untersucht werden. Für weitere Forschungsarbeiten ist jedoch

auch die Erfassung und Analyse von bereichsspezifischen Aspekten der kindlichen Interaktionsqualität, wie beispielsweise mathematikspezifische Interaktionsqualität, von Interesse, wie Studien auf Gruppenebene bereits gezeigt haben (z. B. Anders et al., 2012).

Praktische Implikationen

Mit Blick auf praktische Implikationen kann aus den Befunden abgeleitet werden, dass es notwendig erscheint, den pädagogischen Fachkräften die Bedeutung der Interaktion mit jedem einzelnen Kind und die Passgenauigkeit von Angeboten für einzelne Kinder deutlich zu machen. Aufgrund des niedrigen bis mittleren Niveaus zielkindbezogener Interaktionen mit pädagogischen Fachkräften und Peers sollten die pädagogischen Fachkräfte einzelne Kinder zu qualitativ hochwertigeren Interaktionen anleiten. Hierfür würde sich vor allem scaffolding-affines Verhalten der Fachkräfte eignen (siehe dazu auch Smidt & Embacher, 2020). Im Rahmen von Aus-, Fort- und Weiterbildungen sollte auf die Bedeutsamkeit von hochwertigen kindlichen Interaktionen eingegangen werden und die Anregung jener trainiert werden. Fortbildungskonzepte wie beispielsweise „Mit Kindern im Gespräch“ (Kammermeyer et al., 2017), die auf der Handlungsebene der pädagogischen Fachkräfte ansetzen und diese zu hochwertigen sprachlichen Interaktionen mit den Kindern anleiten, zeigen eine signifikant bessere Anregungsqualität der trainierten Fachkräfte (Kammermeyer et al., 2019). Außerdem sollte das Bewusstsein pädagogischer Fachkräfte für die Bedeutung der Gruppenzusammensetzung von zielkindbezogenen Peer-Interaktionen geschärft werden, in denen qualitativ hochwertige Interaktionen stattfinden. Für die Unterstützung der Kinder bei hochwertigen Peer-Interaktionen können die Fachkräfte ebenfalls scaffolding-affines Verhalten nutzen.

7 Literaturverzeichnis

- Acock, A. (2013). *Discovering structural equation modeling using Stata*. Texas: Stata Press.
- Anders, Y. (2013). Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher institutioneller Bildung und Betreuung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16, 237–275. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0357-5>
- Anders, Y., Roßbach, H.-G., Weinert, S., Ebert, S., Kuger, S., Lehl, S. et al. (2012). Home and preschool learning environments and their relations to the development of early numeracy skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(2), 231–244. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.08.003>
- Atkins-Burnett, S., Sprachman, S., & Caspe, M. (2010). *Language Interaction Snapshot (LISn)*. Princeton, NJ: Mathematica Policy Research.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Bielefeld: wbv Publikation.
- Baeyer, C., Baskerville, S. & McGrath, P. (1998). Everyday Pain in Three- to Five-Year-Old Children in Day Care. *Pain Research and Management*, 3(2), 111-116. <https://doi.org/10.1155/1998/198043>
- Behr, K. (2013). Kindergarten. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.), *Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit* (3., überarb. Aufl., S. 245 – 355). Berlin: Cornelsen.
- Bodrova, E. & Leong, D. (2012). Scaffolding. Self-Regulated learning in young children: Lessons from Tools of the Mind. In S. Sheridan, R. Pianta, L. Justice & W. Barnett (Eds.), *Handbook of Early Education* (pp. 352-369). New York: Guilford Press.
- Bohlmann, N., Downer, J., Williford, A., Maier, M., Booren, L. & Howes, C. (2019). Observing children's engagement: Examining factorial validity of the inCLASS across demographic groups. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 60, 166-174. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2018.08.007>
- Boller, K., & Sprachman, S. & the Early Head Start Research Consortium (1998). *The Child-Caregiver Observation System Instructor's Manual*. Mathematica Policy Research, Inc: Princeton, NJ.
- Booren, L., Downer, J. & Vitiello, V. (2012). Observations of children's interactions with teachers, peers, and tasks across preschool classroom activity settings. *Early Education and Development*, 23, 517-538. <http://dx.doi.org/10.1080/10409289.2010.548767>
- Brassard, M. & Boehm, A. (2007). *Preschool assessment: Principles and practices*. New York: Guilford Press.
- Bredenkamp, S. & Copple, C. (Eds.). (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs* (rev. ed.). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bronfenbrenner, U. (1990). The ecology of cognitive development. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 10(2), 101-114.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. (2006). The biological model of human development. In R. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology. Theoretical models of human development* (pp. 793-828). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Brown, J., Greenfield, D., Bell, E., Juárez, C., Myers, T. & Nayfeld, I. (2013). *Early Childhood Hands-On Science Efficacy Study*. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED563045.pdf> (14.02.2018)
- Bryant, D., Burchinal, M. & Zaslow, M. (2011). Empirical approaches to strengthening the measurement of quality: Issues in the development and use of quality measures in research and applied settings. In M. Zaslow, I. Martinez-Beck, K. Tout, & T. Halle (Eds.), *Quality measurement in early childhood settings* (pp. 33–47). Baltimore: Paul H Brookes.
- Burger, K. (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 140–165. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.11.001>
- Byrne, B. (2001). *Structural Equation Modeling with AMOS, Basic Concepts, Applications, and Programming* (pp. 79-88). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Carbonneau, K., Van Orman, D., Lemberger-Truelove, M. & Atencio, D. (2020). Leveraging the Power of Observations: Locating the Sources of Error in the Individualized Classroom Assessment Scoring System. *Early Education and Development*, 31(1), 84-99. <http://dx.doi.org/10.1080/10409289.2019.1617572>
- Chien, N., Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R., Ritchie, S., Bryant, D., et al. (2010). Children's classroom engagement and school readiness gains in pre-kindergarten. *Child Development*, 81(5), 1534-1549. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01490.x>
- Clawson, C. & Luze, G. (2008). Individual experience of children with and without disabilities in early childhood settings. *Topics in Early Childhood Special Education*, 28(3), 132-147. <https://doi.org/10.1177%2F0271121407311482>
- Curby, T., Downer, J. & Booren, L. (2014). Behavioral exchanges between teachers and children over the course of a typical preschool day: Testing bidirectional associations. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 193–204. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.01.002>
- Dobbs, J. & Arnold, D. (2009). Relationships between preschool teachers' reports of children's behavior and their behavior toward those children. *School Psychology Quarterly*, 24, 95–105. <http://dx.doi.org/10.1037/a0016157>
- Dockett, S. & Perry, B. (1996). Young children's construction of knowledge. *Australian Journal of Early Childhood*, 21(4), 6-11. <https://doi.org/10.1177%2F183693919602100403>

- Downer, J., Booren, L., Hamre, B., Pianta, R. & Williford, A. (2012). *The Individualized Classroom Assessment Scoring System (inCLASS) pre-K coding manual*. Charlottesville: University of Virginia, CASTL.
- Downer, J., Booren, L., Lima, O., Luckner, A. & Pianta, R. (2010). The Individualized Classroom Assessment Scoring System (inCLASS). Preliminary reliability and validity of a system for observing preschoolers' competence in classroom interaction. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(1), 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.08.004>
- Ebert, S., Lockl, K., Weinert, S., Anders, Y., Kluczniok, K. & Roßbach, H.-G. (2013). Internal and external influences on vocabulary development in preschool children. *School Effectiveness and School Improvement*, 24(2), 138–154. <http://dx.doi.org/10.1080/09243453.2012.749791>
- Eckhardt, A. & Egert, F. (2017). Prozess- und Interaktionsqualität in Kindertageseinrichtungen in Ost- und Westdeutschland. Eine explorative Studie. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 12(3), 361-366. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v12i3.07>
- Eid, M., Gollwitzer, M. & Schmitt, M. (2017). *Statistik und Forschungsmethoden. Lehrbuch* (5., korrigierte Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Essa, E. & Burnham, M. (2001). Child care quality: A model for examining relevant variables. In S. Reifel & M. Brown (Eds.), *Advances in early education and day care: Early education and care, and reconceptualizing play* (pp. 59-113). Oxford: Elsevier Science.
- Europäische Kommission (2011). *Mitteilung der Kommission. Frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung: der bestmögliche Start für alle unsere Kinder in die Welt von morgen*. Verfügbar unter: https://www.jugendpolitikineuropa.de/download/4-20-2894/childhoodcom_de.pdf (31.08.2016).
- Faas, S. (2013). *Berufliche Anforderungen und berufsbezogenes Wissen von Erzieherinnen. Theoretische und empirische Rekonstruktionen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Faßnacht, G. (1995). *Systematische Verhaltensbeobachtung: Eine Einführung in die Methodologie und Praxis* (2. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Forman, G. & Landry, C. (2000). The constructivist perspective on early education: Applications to children's museums. In J. Roopnarine & J. Johnson (Eds.), *Approaches to early childhood education* (pp. 149–173). Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Gresham, F. & Elliott, S. (1990). *Social Skills Rating System*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Gresham, F. & Elliott, S. (2008). *Social skills improvement system*. San Antonio, TX: Pearson.
- Guedes, C., Cadima, J, Aguiar T., Aguiar C. & Barata, C. (2020). Activity settings in toddler classrooms and quality of group and individual interactions. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 67, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2019.101100>

- Hadeed, J. & Sylva, K. (1999). Behavioral Observations as Predictors of Children's Social and Cognitive Progress in Day Care. *Early Child Development and Care*, 154(1) 13-30. <https://doi.org/10.1080/0030443991540102>
- Halle, T., Vick Witthaker, J. & Anderson, R. (2010). *Quality in early childhood care and education settings: A compendium of measures*. (2nd ed.). Washington, DC: U.S. Administration for Children and Families, Office of Planning, Research and Evaluation. Retrieved from <http://www.researchconnections.org/childcare/resources/18804/pdf>. (07.01.2018)
- Harms, T., & Clifford, R. M. (1980). *Early Childhood Environment Rating Scale*. New York: Teachers College Press.
- Harms, T., Clifford, R. M., & Cryer, D. (1998). *Early Childhood Environment Rating Scale: Revised edition*. New York: Teachers College Press.
- Harms, T., Clifford, R. M. & Cryer, D. (2005). *Early Childhood Environment Rating Scale. Revised Edition* (3. ed.). New York: Teachers College Press.
- Hennig-Thurau, T. (1998). *Konsum-Kompetenz - Eine Zielgröße für das Management von Geschäftsbeziehungen*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Hightower, A., Work, K., Cowen, E., Lotczewski, B. Spinnell, A. Guare, J. et al. (1986). The teacher-rating scale: a brief objective measure of elementary children's school problem behaviors and competencies. *School Psychology Review*, 15, 393-409. <http://dx.doi.org/10.1080/02796015.1986.12085242>
- Honig, M., Joos, J. & Schreiber, N. (2004). *Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik*. Weinheim: Juventa.
- Hyson, M., Copple, C. & Jones, J. (2006). Early childhood development and education. In K. Renninger & I. Sigel (Eds.), *Handbook of child psychology: Child psychology in practice* (pp. 3-47). New Jersey: Wiley.
- Jeon, H.-J., Langill, C., Peterson, C., Luze, G., Carta, J. & Atwater, J. (2010). Children's individual experiences in early care and education: Relations with overall classroom quality and children's school readiness. *Early Education and Development*, 21(6), 912–939. <http://dx.doi.org/10.1080/10409280903292500>
- Kammermeyer, G. (2010). Förderung kognitiver Fähigkeiten im Kindergarten. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung. Was kann die Schweiz lernen?* (S. 37 – 53). Zürich: Rüegger.
- Kammermeyer, G., King, S., Göbel, P., Lämmerhirt, A., Leber, A., Metz, A. et al. (2017). *Mit Kindern im Gespräch (Kita). Strategien zur Sprachbildung und Sprachförderung von Kindern in Kindertageseinrichtungen*. Donauwörth: Auer.
- Kammermeyer, G., Leber, A., Metz, A., Roux, S., Biskup-Ackermann, B. & Fondel, E. (2019). Langfristige Wirkungen des Fortbildungsansatzes „Mit Kindern im Gespräch“ zur Sprachförderung in Kindertagesstätten. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 4, 285-302. <http://dx.doi.org/10.2378/peu2019.art20d>

- Kim, H., Cameron, C., Kelly, C., West, H., Mashburn, A. & Grissmer, D. (2019). Using an Individualized Observational Measure to Understand Children's Interactions in Under-served Kindergarten Classrooms. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 37(8), 935–956. <https://doi.org/10.1177%2F0734282918819579>
- Kluczniok, K. (2017). Längsschnittliche Analysen der Auswirkungen frühkindlicher Lernumwelten – Chancen und Risiken außerfamiliärer Betreuung. *Pädagogische Rundschau*, 71(3/4), 247-259.
- Kluczniok, K., Lehrl, S., Kuger, S. & Roßbach, H.-G. (2013). Quality of the home learning environment during preschool age – Domains and contextual conditions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(3), 420–438. <http://dx.doi.org/10.1080/1350293X.2013.814356>
- Kluczniok, K. & Roßbach, H.-G. (2014). Conceptions of educational quality for kindergartens. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(6), 145-158. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0578-2>
- Kluczniok, K. & Schmidt, T. (2020). Socio-cultural disparities in the quality of children's interactions in preschools. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(4), 519-533. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1783926>
- Kluczniok, K. & Schmidt, T. (angenommen). Zur Bedeutung des pädagogischen Settings für die Interaktionsqualität von Kindern im Kindergarten. *Frühe Bildung*.
- König, A. (2009). *Interaktionsprozesse zwischen ErzieherInnen und Kindern: Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kronberger Kreis für Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen (Hrsg.) (1998). *Qualität im Dialog entwickeln – Wie Kindergärten besser werden*. Seelze: Kallmeyer.
- Kuger, S. & Kluczniok, K. (2008). Prozessqualität im Kindergarten – Konzept, Umsetzung, Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 11*, 159-177. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91452-7_11
- Kuger, S., Kluczniok, K., Kaplan, D. & Roßbach, H.-G. (2015). Stability and patterns of classroom quality in German early childhood education and care. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(3), 418–440. <https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1112815>
- Kuger, S. & Lehrl, S. (2013). Wechselwirkungen vorschulischer Erfahrungen in Kita und Familie und ihre Bedeutung für das Lesen im Grundschulalter. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 8(4), 399-415.
- Kuger, S., Pflieger, K. & Roßbach, H.-G. (2006). *Zielkindbeobachtung*. Unveröffentlichtes Dokument, Bamberg: Otto-Friedrich-Universität, Forschergruppe BiKS.
- Lamb, M. & Ahnert, L. (2006). Nonparental child care: context, concepts, correlates, and consequences. In W. Damon, R. Lerner, K. Renninger & I. Sigel (Eds.), *Handbook of child psychology. Vol. 4. Child psychology in practice* (6th ed., pp. 950–1016). New York: Wiley.

- La Paro, K., Thomason, A., Lower, J., Kintner-Duffy, V. & Cassidy, D. (2012). Examining the Definition and Measurement of Quality in Early Childhood Education: A Review of Studies Using the ECERS-R from 2003 to 2010. *Early Childhood Research and Practice*, 14(1), 1-23.
- Ladd, G., Birch, S. & Buhs, E. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development*, 70(6), 1373–1400. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.00101>
- Layzer J., Goodson, B., & Brown-Lyons, M. (2007). *National Study of Child Care for Low-Income Families: Care in the home: A description of family child care and the experiences of the families and children that use it: Final report*. Washington, DC: U.S. Administration for Children and Families. Retrieved from <http://www.researchconnections.org/child-care/resources/14177/pdf> (07.01.2018).
- Layzer, J., Goodson, B. & Moss, M. (1993). *Observational study of early childhood programs: Final report volume I: Life in preschool*. Cambridge: Abt. Associates.
- Leff, S. & Lakin, R. (2005). Playground-based observational systems: A review and implications for practitioners and researchers. *School Psychology Review*, 34(4), 475-489. <http://dx.doi.org/10.1080/02796015.2005.12088010>
- Lehrl, S. (2018). *Qualität häuslicher Lernumwelten im Vorschulalter. Eine empirische Analyse zu Konzept, Bedingungen und Bedeutung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Lehrl, S., Kuger, S. & Anders, Y. (2014). Soziale Disparitäten beim Zugang zu Kindergartenqualität und differenzielle Konsequenzen für die vorschulische mathematische Entwicklung. *Unterrichtswissenschaft*, 42(2), 132-151.
- Linberg, A. (2018). *Interaktion zwischen Mutter und Kind. Dimensionen, Bedingungen und Effekte*. (Serie Empirische Erziehungswissenschaft, Bd. 70). Münster: Waxmann.
- Linberg, A. & Kluczniok, K. (2020). Kindspezifische Prozessqualität: Bedingungen und Effekte sprachlicher und mathematischer Anregungen in Kindertageseinrichtungen. *Frühe Bildung*, 9(3), 126-133. <http://dx.doi.org/10.1026/2191-9186/a000483>
- Mayer, D. & Beckh, K. (2016). Examining the validity of the ECERS-R: Results from the German National Study of Child Care in Early Childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 415 – 426. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.01.001>.
- Mayer, D. & Beckh, K. (2018). Erfassung pädagogischer Qualität in Kindertageseinrichtungen. *Frühe Bildung*, 7(2), 67–76. <http://dx.doi.org/10.1026/2191-9186/a000370>
- Melhuish, E. (2001). The quest for quality in early day care and preschool experience continues. *International Journal of Behavioral Development*, 25(1), 1–6. <http://dx.doi.org/10.1080/01650250042000492>
- Melhuish E. (2010). Why children parents and home learning are important. In K. Sylva, E. Melhuish, P. Sammons, I. Siraj-Blatchford, & B. Taggart (Eds.), *Early childhood matters. Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education Project* (pp. 44–59). Abingdon, NY: Routledge.

- Melhuish, E., Phan, M., Sylva, S., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2008). Effects of the Home Learning Environment and Preschool Center Experience Upon Literacy and Numeracy Development in Early Primary School. *Journal of Social Issues*, 64(1), 95–114. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2008.00550.x>
- Melhuish, E., Ereky-Stevens, K., Petrogiannis, K., Ariescu, A., Penderi, E., Rentzou, K. et al. (2015). A review of research on the effects of early childhood education and care (ECEC) on children development. WP4.1 Curriculum and quality analysis impact review. CARE.
- Molina Ramirez, M. (2020). Zusammenhänge zwischen den Lernumwelten Familie und Kita im Hinblick auf soziale Fähigkeiten von Kindern – Ergebnisse einer empirischen Studie. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 40(2), 152–171.
- Molina Ramirez, M. & Linberg, A. (2021). Child-specific interaction quality at the first and last year of preschool and its relationship to preschool, child, and family characteristics – an empirical perspective using the inCLASS. *Early Child Development and Care*. <https://doi.org/10.1080/03004430.2021.1950703>
- Moss, P. (1994). Defining quality: Values, stakeholders and processes. In: P. Moss & A., Pence (Eds.), *Valuing quality in childhood services* (pp. 1–9). New York: Teachers College.
- Moss, P. (2015). Über die Qualität hinaus zu einer ethischen und politischen Frühpädagogik. In B. Kalicki & C. Wolff-Marting (Hrsg.), *Qualität in aller Munde* (S. 31-40). Freiburg: Herder.
- National Association for the Education of Young Children (2009). NAEYC Position Statement: Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children From Birth Through Age 8 – Adopted 2009. Retrieved from <https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/PSDAP.pdf> (04.05.2021).
- National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) (1991). NICHD Study of Early Child Care and Youth Development (SECCYD). Phase II Data Collection Instruments: 54 months – First Grade. Retrieved from https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/2017-09/instrument_phase2.pdf (29.01.2018).
- National Institute of Child Health and Human Development, Early Child Care Research Network (NICHD ECCRN). (1995). *Observational Ratings of the Caregiving Environment (54 months)*. Retrieved, from <http://secc.rti.org/Phase2Instrument Doc.pdf> (28.02. 2008)
- National Institute of Child Health and Human Development, Early Child Care Research Network (NICHD ECCRN) (1996). Characteristics of infant child care: Factors contributing to positive caregiving. *Early Childhood Research Quarterly*, 11(3), 269-306. <https://doi.org/10.1016/S0885-2006%2896%2990009-5>
- National Institute of Child Health and Human Development, Early Child Care Research Network (NICHD ECCRN) (2000). Characteristics and quality of child care for toddlers and preschoolers. *Applied Developmental Science*, 4(3), 116-135. http://dx.doi.org/10.1207/S1532480XADS0403_2

- National Institute of Child Health and Human Development, Early Child Care Research Network (NICHD ECCRN) (2001). Nonmaternal care and family factors in early development: An overview of the NICHD Study of Early Child Care. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 22(5), 457-492. [http://dx.doi.org/10.1016/s0193-3973\(01\)00092-2](http://dx.doi.org/10.1016/s0193-3973(01)00092-2)
- National Institute of Child Health and Human Development, Early Child Care Research Network (NICHD ECCRN) (2002a). Child-care structure – process – outcome: Direct and indirect effects of child care quality on young children's development. *Psychological Science*, 13(3), 199–206. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00438>
- National Institute of Child Health and Human Development, Early Child Care Research Network (NICHD ECCRN) (2002b). Early child care and children's development prior to school entry: Results from the NICHD Early Child Care Research Network study of early child care. *American Educational Research Journal*, 39(1), 133–164. <https://doi.org/10.3102%2F00028312039001133>
- National Institute of Child Health and Human Development, Early Child Care Research Network (NICHD ECCRN) (2003). Does quality of child care affect child outcomes at age 4½? *Developmental Psychology*, 39(3), 451–469. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.39.3.451>
- National Institute of Child Health and Human Development, Early Child Care Research Network (NICHD ECCRN) (2006). Child-care effect sizes for the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. *American Psychologist*, 61(2), 99–116. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.61.2.99>
- OECD (2006). *Starting Strong II. Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD. Retrieved from <https://www.oecd.org/education/school/startingstrongiiearlychildhoodeducationandcare.htm> (17.07.2021).
- OECD (2020). *Early Learning and Child Well-being in the United States*. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/198d8c99-en>
- Palacios, J. & Lera, M.-J. (1995). *Observation of Activities in Preschool (OAP)*. Unveröffentlichtes Dokument, Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Peisner-Feinberg, E. & Burchinal, M. (1997). Relations between preschool children's child-care experiences and concurrent development: The Cost, Quality, and Outcomes Study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 43(3), 451-477.
- Piaget, J. (1974). *Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Piaget, J. (1978). *Das Weltbild des Kindes*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D. et al. (2005). Features of pre-kindergarten programs, classrooms, and teachers: Do they predict observed classroom quality and child–teacher interactions? *Applied Developmental Science*, 9(3), 144–159. http://dx.doi.org/10.1207/s1532480xads0903_2
- Pianta, R., La Paro, K. & Hamre, B. (2012). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS) manual PRE-K* (8th ed.). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

- Pianta, R., Nimetz, S. & Bennett, E. (1997). Mother–child relationships, teacher–child relationships, and school outcomes in preschool and kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 12(3), 263–280. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(97\)90003-X](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(97)90003-X)
- Pianta, R. & Stuhlman, M. (2004). Teacher–child relationships and children’s success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33(3), 444–458. <http://dx.doi.org/10.1080/02796015.2004.12086261>
- Reinecke, J. (2014). *Strukturgleichungsmodelle in den Sozialwissenschaften* (2., aktual. und erw. Aufl.), München: De Gruyter Oldenbourg.
- Riedmeier, M. (2019). Standardisierte Verfahren zur Erhebung zielkindbezogener Prozessqualität in der Frühpädagogik – ein vergleichender Überblick. *Frühe Bildung* 8(3), 144–152. <http://dx.doi.org/10.1026/2191-9186/a000426>
- Ritchie, S., Howes, C., Kraft-Sayre, M. & Weisner, B. (2001). *The Emergent academic snapshot*. Unpublished manuscript, University of California at Los Angeles.
- Roßbach, H.-G. (2004). Kognitiv anregende Lernumwelten im Kindergarten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7(3), 9–24.
- Roßbach, H.-G. (2005). Effekte qualitativ guter Betreuung, Bildung und Erziehung im frühen Kindesalter auf Kinder und ihre Familien. In Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.), *Materialien zum Zwölften Kinder- und Jugendbericht* (S. 55–174). München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Roßbach, H.-G., Kluczniok, K., & Kuger, S. (2008). Auswirkungen eines Kindergartenbesuchs auf den kognitiv-leistungsbezogenen Entwicklungsstand von Kindern. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 11*, 139–158. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91452-7_10
- Roux, S. (2013). Frühpädagogische Qualitätskonzepte. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.), *Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit* (3., überarb. Aufl., S. 245–355). Berlin: Cornelsen.
- Rubin, K., Bukowski, W. & Parker, J. (2006). Infant Cognition. In: N. Eisenberg, R. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology* (6th ed., pp. 571–645). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Ruopp, R., Goodson, B., Connel, D., Goodrich, R., Singer, J. & Goodrich, N. (1980). *Technical Appendices to the National Day Care study: Effects Analyses. Final Report of the National Day Care study*. Volume IV-C. Administration for Children, Youth, and Families (DHEW), Washington, D.C.
- Sabol, T., Bohlmann, N., & Downer, J. (2018). Low-income ethnically diverse Children's engagement as a predictor of school readiness above preschool classroom quality. *Child Development*, 89(2), 556–576. <https://doi.org/10.1111/cdev.12832>
- Saft, E. & Pianta, R. (2001). Teachers’ perceptions of their relationships with students: Effects of child age, gender, and ethnicity of teachers and children. *School Psychology Quarterly*, 16(2), 125–141. <http://dx.doi.org/10.1521/scpq.16.2.125.18698>

- Schmidt, T., Riedmeier, M. & Kluczniok, K. (2018). Kindliche Interaktionsprozesse. Wie gestalten Kinder Interaktionen mit Erzieher/innen und anderen Kindern? *KiTa aktuell HRS*, 26(1), 8.
- Schmidt, T., Smidt, W., Kluczniok, K. & Riedmeier, M. (2018). Interaktionsqualität in Kindertageseinrichtungen – Eine vergleichende Betrachtung standardisierter gruppen- und zielkindbezogener Erhebungsverfahren. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 13(4), 459-476. <https://doi.org/10.3224/DISKURS.V13I4.06>
- Slot, P., & Bleses, D. (2018). Individual children's interactions with teachers, peers, and tasks: The applicability of the inCLASS Pre-K in Danish preschools. *Learning and Individual Differences*, 61, 68–76. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.11.003>
- Smidt, W. (2012). *Zielkindbezogene pädagogische Qualität im Kindergarten. Eine empirisch-quantitative Studie*. Münster: Waxmann.
- Smidt, W. & Burkhardt, L. (2018). Professionalisierung in Kindertageseinrichtungen und in der Kindertagespflege. In T. Schmidt & W. Smidt (Hrsg.), *Handbuch empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 463–484). Münster: Waxmann.
- Smidt, W., Burkhardt, L., Endler, V., Kraft, S. & Koch, B. (2017). Professionalisierung des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen in Österreich – Modelle, Befunde, Desiderate. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63(2), 121–138. <http://dx.doi.org/10.3262/ZP1702121>
- Smidt, W. & Embacher, E.-M. (2020). How do activity settings, preschool teachers' activities, and children's activities relate to the quality of children's interactions in preschool? Findings from Austria. *European Early Childhood Education Research Journal*. Retrieved from <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1350293X.2020.1836586>
- Smidt, W., Embacher, E.-M. & Kluczniok, K. (2020). Gleich oder anders? Geschlechtsspezifische Befunde zur kindlichen Interaktionsqualität im Kindergarten in Österreich. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 14(1), 21-37. <http://dx.doi.org/10.3224/diskurs.v15i1.03>
- Soar, R. & Soar, R. (1982). Measurement of classroom process. In B. Spodek (Ed.), *Handbook of research in early childhood education* (pp. 592-617). New York: Tue Free Press.
- Statistisches Bundesamt (2019). *Kindertagesbetreuung regional 2018. Ein Vergleich aller Kreise in Deutschland*. Verfügbar unter: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kindertagesbetreuung/Publikationen/Downloads-Kindertagesbetreuung/kindertagesbetreuung-regional-5225405187004.pdf?blob=publicationFile> (15.07.2021)
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004). *The Effective Provision of Pre-school Education project (EPPE): Technical paper 12. The Final Report*. London: Institute of Education, University of London.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj, I., Taggart, B., Smees, R. et al. (2014). Students' educational and developmental outcomes at age 16: Effective preschool, primary and

- secondary education (EPPSE 3–16) project research report. London: Department for Education. Retrieved from http://www.ioe.ac.uk/Research_Home/16-educational-Developmental-Outcomes-RR.pdf92 (16.11.2016).
- Sylva, K., Roy, C. & Painter, M. (1980). *Child watching at playgroup and nursery school Oxford Preschool Research Project*. London: Grant McIntyre Ltd.
- Sylva, K., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Sammons, P., Melhuish, E., Elliot, K., et al. (2006). Capturing quality in early childhood through environmental rating scales. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(1), 76–92. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.01.003>
- Tietze, W., Meischner, T., Gänsfuß, R., Grenner, K., Schuster, K.-M., Völkel, P. et al. (1998). *Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in Kindergärten*. Neuwied: Luchterhand.
- Tietze, W., Roßbach, H.-G. & Grenner, K. (2005). *Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie*. Weinheim: Beltz.
- Tietze, W., Schuster, K.-M., Grenner, K. & Roßbach, H.-G. (2007): *Kindergarten-Skala (KES-R). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Kindergärten* (3., überarb. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Tietze, W., Roßbach, H.-G. (Hrsg.), Nattefort, R. & Grenner, K. (2017). *Kindergarten-Skala. Revidierte Fassung mit Zusatzmerkmalen (KES-RZ). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Kindertageseinrichtungen*. Deutsche Fassung der Early Environment Rating Scale – Revised Edition von Thelma Harms, Richard M. Clifford und Debby Cryer. Weimar: verlag das netz.
- Tonyan, H. & Howes, C. (2003). Exploring patterns in time children spend in a variety of child care activities: Associations with environmental quality, ethnicity, and gender. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(1), 121-142. [http://dx.doi.org/10.1016/S0885-2006\(03\)00006-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0885-2006(03)00006-1)
- Tudge, J., Otero, D., Hogan, D. & Etz, K. (2003). Relations between the everyday activities of preschoolers and their teachers' perceptions of their competence in the first years of school. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(1), 42-64. [http://dx.doi.org/10.1016/S0885-2006\(03\)00005-X](http://dx.doi.org/10.1016/S0885-2006(03)00005-X)
- Ulferts, H. & Anders, Y. (2016). Effects of ECEC on academic outcomes in literacy and mathematics: Meta-analysis of European longitudinal studies. Retrieved from http://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/CARE_WP4_D4_2_Metaanalysis_public.pdf (10.02.2021)
- Vandell, D., Burchinal, M. & Pierce, K. (2016). Early child care and adolescent functioning at the end of high school: Results from the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. *Developmental Psychology*, 52(10), 1634–1654. <http://dx.doi.org/10.1037/dev0000169>

- Vandell, D. & Wolfe, B. (2000). Child care quality: Does it matter and does it need to be improved? Retrieved from <https://www.irp.wisc.edu/publications/sr/pdfs/sr78.pdf> (20.01.2021).
- Vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.) (2012). *Professionalisierung in der Frühpädagogik: Qualifikationsniveau und -bedingungen des Personals in Kindertagesstätten*. Münster: Waxmann.
- Vermeer, H., van IJzendoorn, M., Cárcamo, R. & Harrison, L. (2016). Quality of Child Care Using the Environment Rating Scales: A Meta-Analysis of International Studies. *International Journal of Early Childhood*, 48(1), 33-60. <https://doi.org/10.1007/s13158-015-0154-9>
- Vitiello, V., Booren, L., Downer, J. & Williford, A. (2012). Variation in children's interactions throughout a day in preschool: Relations to classroom and child factors. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(2), 210–220. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.08.005>
- Viernickel, S. (2008). Reformmodelle für die Ausbildung des frühpädagogischen Fachpersonals. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 11*, 123-138. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91452-7_9
- von Maurice, J., Artelt, C., Blossfeld, H.-P., Faust, G., Roßbach, H.-G. & Weinert, S. (2007). *Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Formation von Selektionsentscheidungen im Vor- und Grundschulalter: Überblick über die Erhebungen in den Längsschnitten BiKS-3-8 und BiKS-8-12 in den ersten beiden Projektjahren*. Verfügbar unter <http://psy-dok.psycharchives.de/jspui/handle/20.500.11780/440> (19.05.2021)
- von Suchodoletz, A., Gunzenhauser, C. & Larsen, R. A. (2015). Die Beobachtung von Interaktionen im Kindergartenalltag. *Frühe Bildung*, 4(2), 1-7. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000207>
- Walker, S. (2005). Gender differences in the relationship between young children's peer-related social competence and individual differences in theory of mind. *Journal of Genetic Psychology*, 166(3), 297–312. <http://dx.doi.org/10.3200/GNTP.166.3.297-312>
- Williford, A., Maier, M., Downer, J., Pianta, R. & Howes, C. (2013). Understanding how children's engagement and teachers' interactions combine to predict school readiness. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 34(6), 299–309. <http://dx.doi.org/10.1016/j.appdev.2013.05.002>
- Winsler, A., Caverly, S., Willson-Quayle, A., Carlton, M., Howell, C. & Long, G. (2002). The social and behavioural ecology of mixed-age and same-age preschool classrooms: A natural experiment. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 23(3), 305-330. [http://dx.doi.org/10.1016/S0193-3973\(02\)00111-9](http://dx.doi.org/10.1016/S0193-3973(02)00111-9)
- Wood, D., Bruner, J. & Ross, G. (1976). The role of tutoring and problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>

- Wood, D. & Wood, H. (1996). Vygotsky, tutoring and learning. *Oxford Review of Education*, 22(1), 5-16. <https://doi.org/10.1080/0305498960220101>
- Wygotsky, L. (1987). *Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit* (Ausgewählte Schriften, Bd. 2). Köln: Pahl-Rugenstein.

8 Kumulus der Publikationen

8.1 Tabellarische Zusammenstellung der Publikationen

Nr.	Autoren	Titel	Status	Eigene Leistung
1	Riedmeier, M.	Standardisierte Verfahren zur Erhebung zielkindbezogener Prozessqualität in der Frühpädagogik – ein vergleichender Überblick.	<i>Frühe Bildung</i> 8(3), 144–152; 2019	Komplette Eigenleistung
2	Molina Ramirez, M. & Linberg, A.	Child-specific interaction quality at the first and last year of preschool and its relationship to pre-school, child, and family characteristics – an empirical perspective using the inCLASS	<i>Early Child Development and Care</i> , 2021	Aufarbeitung der Literatur, des Forschungsstandes und des theoretischen Hintergrunds, statistische Analysen; Federführung bei der Verfassung des Manuskripts
3	Molina Ramirez, M.	Zusammenhänge zwischen den Lernumwelten Familie und Kita im Hinblick auf die sozialen Fähigkeiten von Kindern – Ergebnisse einer empirischen Studie.	<i>Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation</i> , 40(2), 152–171; 2020	Komplette Eigenleistung

8.2 Beiträge

1. Die folgende Artikelfassung entspricht nicht vollständig dem in der Zeitschrift *Frühe Bildung* veröffentlichten Artikel unter <http://dx.doi.org/10.1026/2191-9186/a000426>. Dies ist nicht die Originalversion des Artikels und kann daher nicht zur Zitierung herangezogen werden. Bitte verbreiten oder zitieren Sie diesen Artikel nicht ohne Zustimmung des Autors.

Die Originalversion des Artikels lautet:

Riedmeier, M. (2019). Standardisierte Verfahren zur Erhebung zielkindbezogener Prozessqualität in der Frühpädagogik – ein vergleichender Überblick. *Frühe Bildung* 8(3), 144–152. <http://dx.doi.org/10.1026/2191-9186/a000426>

Titel:

Standardisierte Verfahren zur Erhebung zielkindbezogener Prozessqualität in der Frühpädagogik – ein vergleichender Überblick

Magdalena Riedmeier, M.A.

Universität Koblenz-Landau

August-Croissant-Str. 5

76829 Landau in der Pfalz

riedmeier@uni-landau.de

Standardisierte Verfahren zur Erhebung zielkindbezogener Prozessqualität in der Frühpädagogik – ein vergleichender Überblick

Zusammenfassung:

Der vorliegende Beitrag greift die Diskussion um die pädagogische Qualität in Kitas auf. Bisherige Ansätze, die pädagogische Qualität auf der Grundlage des strukturell-prozessualen Qualitätsmodells operationalisieren, erfassen drei Komponenten: Prozessmerkmale, Strukturmerkmale und pädagogische Überzeugungen, wobei die Prozessmerkmale die zentrale Komponente darstellen. Prozessmerkmale werden auf Gruppenebene oder auf der Ebene des einzelnen Kindes, der sog. Zielkindebene, erfasst. Ausgehend von einem Defizit an Übersichten zu zielkindbezogenen Instrumenten wird in diesem Beitrag eine systematisierende Übersicht über standardisierte Erhebungsinstrumente gegeben, die pädagogische Prozessqualität auf Zielkindebene erfassen. Ziel des Beitrages ist es anhand eines vergleichenden Überblicks Gemeinsamkeiten und Unterschiede der zielkindbezogenen Verfahren herauszuarbeiten und Empfehlungen für ihren Einsatz in der Forschung zu diskutieren.

Schlüsselwörter: Prozessqualität, frühkindliche Betreuung, Zielkindebene, Erhebungsverfahren

Standardized target child related instruments for the measurement of process quality in early childhood education – a comparative overview.

Abstract:

This article focusses on the discussion about educational quality in early childhood education and care. Previous approaches, which operationalize educational quality based on the structure-process model, cover three components: process characteristics, structural characteristics and educational beliefs, whereby process characteristics are the central component. Process quality is recorded at group level or at the level of the individual child, the so-called target child level. This paper provides a systematic overview of standardized instruments that record process quality at target child level. The aim of the paper is to provide a comparative overview of the commonalities and differences of the instruments and to discuss recommendations for their use in research.

Key words: process quality, early childcare, target child level, survey methods

Seit Anfang der 1990er Jahre wird in Deutschland eine Diskussion über frühpädagogische Qualität in Kitas geführt. Zugänge zu pädagogischer Qualität sowie ihre theoretischen Einbettungen können sehr unterschiedlich, zum Teil konkurrierend erfolgen (z.B. relativistischer Zugang, strukturell-prozessualer Zugang, Managementansatz; für eine Übersicht siehe Mayer & Beckh, 2018). Im vorliegenden Beitrag wird lediglich auf einen von mehreren im frühpädagogischen Diskurs relevanten Zugang zurückgegriffen. Pädagogische Qualität wird auf der Grundlage des strukturell-prozessualen Qualitätsmodells betrachtet, dessen Komponenten aus bekannten, international groß angelegten Studien (NICHD ECCRN, 2003; Sylva et al., 2004) hervorgegangen sind. Ausgehend von diesem Ansatz kann pädagogische Qualität in der Frühpädagogik anhand allgemeingültiger Qualitätsmerkmale gemessen und im empirisch-quantitativen Forschungsparadigma verortet werden. So wird pädagogische Qualität in Form von Prozessmerkmalen, Strukturmerkmalen und pädagogischen Überzeugungen operationalisiert, wobei aus Studien hervorgeht, dass der Prozessqualität in frühkindlicher, institutioneller Betreuung für die kindliche Entwicklung eine besondere Bedeutung zukommt (für eine Übersicht siehe Anders, 2013). Prozessmerkmale stellen die zentrale Komponente dar, von der direkte Einflüsse auf die kindliche Entwicklung angenommen werden. Unter diesen lassen sich alle Interaktionsprozesse zwischen Kind, pädagogischer Fachkraft, Peers sowie die Auseinandersetzung des Kindes mit seiner räumlich-materialen Umwelt fassen, die wiederum durch einrichtungsspezifische Rahmenbedingungen (Strukturqualität) und Einstellungen der pädagogischen Fachkräfte (Orientierungsqualität) beeinflusst werden (Kluczniok & Roßbach, 2014). Einerseits werden Prozessmerkmale in globale und bereichsspezifische Aspekte differenziert (Sylva et al., 2004). Globale Aspekte beziehen sich auf Pflege- und Betreuungsaspekte, räumlich-materiale Umgebung oder allgemeine Förderaspekte (Harms et al., 1998). Bereichsspezifische Aspekte hingegen fokussieren auf die Qualität der Förderung spezifischer Entwicklungsbereiche, wie frühe mathematische oder frühe schriftsprachliche Kompetenzen der Kinder

(Sylva et al., 2006). Andererseits werden Prozessmerkmale auf Gruppenebene (Eckhardt & Egert, 2017) oder auf der Ebene des einzelnen Kindes, der sog. Zielkindebene, erfasst (NICHD ECCRN, 2002; Smidt, 2012; für eine Gegenüberstellung siehe Schmidt, Smidt, Kluczniok & Riedmeier, angenommen). Gruppenbezogene Prozessqualität bezieht sich auf die Anregungsqualität der gesamten Kitagruppe und berücksichtigt die Alters- und Entwicklungsbereiche aller Kinder (Kluczniok & Roßbach, 2014). Allerdings kann nicht generell davon ausgegangen werden, dass alle Kinder in der Gruppe die gleiche pädagogische Qualität erfahren. Dies macht eine ergänzende Perspektive notwendig, die Prozessqualität auf der Ebene des Zielkindes betrachtet. Somit bezieht sich diese Ebene direkt auf die Anregungsqualität, die auf das einzelne Kind innerhalb der Kitagruppe gerichtet ist und am Entwicklungsstand einzelner Kinder ausgerichtet sein sollte. Dabei können die tatsächlichen Interaktionen einzelner Kinder erhoben werden (Chien et al., 2010). Aus pädagogischer Sicht soll es in Kitas nach dem Ansatz des „developmentally appropriate praxis“ von Bredekamp und Copple (1997) neben Angeboten für die gesamte Gruppe auch entwicklungsangemessene und altersgerechte Angebote in Kleingruppen geben, bei denen die Individualisierung ein zentraler Bestandteil ist. Dadurch sollen Bedürfnisse und Interessen einzelner Kinder erfüllt werden. Aus messtheoretischer Perspektive ist es auf der Ebene eines Zielkindes möglich, detaillierte Aussagen über den Zusammenhang von Prozessqualität und bestimmten kindlichen Merkmalen wie Geschlecht (bspw. Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen) zu treffen, die genauer sind als Mittelwerte, die von der gesamten Gruppe auf das einzelne Kind abstrahiert werden. Dadurch wird es möglich potenzielle Unterschiede (soziale Disparitäten) im Interaktionsverhalten zwischen Kindern aufzudecken und diesen gegebenenfalls gezielt entgegenzuwirken. Eine auf einzelne Kinder gerichtete zielkindbezogene Qualitätserfassung berücksichtigt die Individualität jedes Kindes und ist in diesem Sinne differenzierter als eine gruppenbezogene Qualitätserfassung.

Letztlich sind beide Ebenen pädagogischer Qualität für die kindliche Entwicklung bedeutsam. Betrachtet man entsprechende Forschungsübersichten, scheint es allerdings ein Übergewicht an Studien und Erhebungsverfahren zu geben, die pädagogische Qualität auf Gruppenebene erheben und vergleichsweise wenige auf der Zielkindebene (Halle, Vick Whitaker & Anderson, 2010; Roßbach, 2005). Ausgehend von diesem Übergewicht wird im vorliegenden Beitrag eine systematisierende Übersicht über standardisierte Erhebungsinstrumente gegeben, die pädagogische Prozessqualität auf Zielkindebene erfassen. Interessleitend sind dabei die Fragen, welche Verfahren zur Erfassung zielkindbezogener pädagogischer Prozessqualität in frühkindlichen Betreuungseinrichtungen vorhanden sind, wie diese systematisiert werden können und welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede diese aufweisen. Zunächst werden die Analyse sowie zentrale zielkindbezogene Erhebungsinstrumente kurz eingeführt, bevor anschließend ein vergleichender Überblick über die Erhebungsverfahren gegeben wird. Im letzten Abschnitt werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Verfahren herausgearbeitet und diskutiert sowie Empfehlungen für den Einsatz in der Forschung ausgesprochen.

Vergleichender Überblick über standardisierte zielkindbezogene Instrumente zur Erfassung von Prozessqualität

Es wird ein Überblick über Instrumente gegeben, die pädagogische Prozessqualität in institutionellen, außerhäuslichen Betreuungsformen auf Zielkindebene erfassen (Kindertageseinrichtungen, Kindertagespflege und Tagespflege). Instrumente, die die häusliche, elterliche Betreuungsqualität erfassen (wie beispielsweise die Detailed Observation; Melhuish et al., 1990), werden nicht berücksichtigt.

Die Instrumente werden genauer beschrieben und anhand bestimmter Kriterien analysiert und verglichen. Die Kriterien wurden in Anlehnung an vorliegende Übersichten zu Quali-

tätserhebungsverfahren (Halle et al., 2010; Smidt, 2012) in der Frühpädagogik herausgearbeitet. Voraus ging eine systematische Recherche zielkindbezogener Instrumente in gängigen Literaturdatenbanken (wie ERIC und FIS Bildung) sowie in Onlinekatalogen (wie Taylor & Francis) und bedeutenden Fachzeitschriften (z.B. *Developmental Psychology*, *Early Childhood Research Quarterly*, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *Frühe Bildung*). Bei der Auswahl der Erhebungsverfahren war eine überwiegende Zielkindperspektive der Instrumente (d.h., dass das Zielkind mehr als in einem Item berücksichtigt wird) sowie eine ausreichende Dokumentation ihrer Anwendung leitend. Dabei werden Interaktionen und Aktivitäten erfasst, die sowohl vom Zielkind ausgehen als auch von Fachkräften und Peers auf das Zielkind wirken. Zentral ist, dass jeweils ein einzelnes Kind (bis zu vier Kinder im Wechsel) aus einer Kitagruppe beobachtet wird. Im Vordergrund der Beobachtung steht immer das einzelne Zielkind sowie die bei ihm ankommende pädagogische Qualität.

Daraus resultierten zehn von insgesamt achtzehn gesichteten Instrumenten, die die Kriterien der Analyse erfüllten: Child-Focus Instrument (CFI; Ruopp et al., 1980), Target Child Observation Manual (TCOM; Hadeed & Sylva, 1999; Sylva, Painter & Roy, 1980), Observation of Activities in Preschool (OAP; Palacios & Lera, 1995), Emergent Academic Snapshot (EAS; Ritchie, Howes, Kraft-Sayre & Weiser, 2001), Child-Focused Observation (CFO; Layzer, Goodson & Brown-Lyons, 2007), Language Interaction Snapshot (LISn; Atkins-Burnett, Sprachman & Caspe, 2010), Observational Record of the Caregiving Environment (ORCE; NICHD ECCRN, 1995), Child-Caregiver Observation System (C-COS; Boller, Sprachman & Early Head Start Research Consortium, 1998), Zielkindbeobachtung (ZiKiB; Kuger, Pflieger & Roßbach, 2006), Individualized Classroom Assessment Scoring System (inCLASS; Downer et al., 2010). Zu diesen Instrumenten wurden Kurzporträts angefertigt, die bei der Autorin erfragt werden können.

Erläuterung der Analysekriterien

Im Folgenden werden die Kriterien erläutert, anhand derer zentrale Merkmale der jeweiligen Instrumente dargestellt und verglichen werden. In Anlehnung an Halle et al. (2010) wurden acht Vergleichskriterien entwickelt.

1. Kriterium: *Theoretischer und/oder empirischer Bezug* zeigt an, ob die Verfasser des Instruments bei der Entwicklung des Verfahrens Bezug auf theoretische Annahmen und wissenschaftliche Befunde genommen haben.
2. Kriterium: *Art des Beobachtungsverfahrens*. Im Bereich der systematischen Verhaltensbeobachtung können grundlegend drei verschiedene methodische Zugänge unterschieden werden: das Event-Sampling-Verfahren, das Time-Sampling-Verfahren sowie das Rating-Verfahren (Faßnacht, 1995). Des Weiteren lassen sich Time- und Event-Sampling Verfahren als direkte Verhaltensbeobachtungen, die analog auch als niedrig-inferente Verfahren bezeichnet werden, charakterisieren. Rating-Verfahren hingegen, die nicht unmittelbar das beobachtete Verhalten erfassen, sondern eine abstrahierende Einschätzung erfordern, werden als indirekte – hoch-inferente – Verfahren bezeichnet (Soar & Soar, 1982). Kennzeichnend für das Time-Sampling-Verfahren ist die Aufteilung der Beobachtung in Zeitabschnitte, innerhalb derer das Auftreten bestimmter vordefinierter Verhaltensweisen kodiert wird. Im Gegensatz zum Time-Sampling erfolgt die Beobachtung beim Event-Sampling nicht innerhalb von festgelegten Zeitabschnitten. Ereignisse werden kodiert, sobald und so oft sie auftreten. Rating-Verfahren beziehen sich auf den Ausprägungsgrad einer bestimmten zu beobachtenden Verhaltensweise, der durch den Beobachter eingeschätzt und zum Beispiel auf einer Skala von 1 (niedrig) bis 7 (hoch) abgetragen wird (Faßnacht, 1995).

3. Kriterium: *Beobachtungsdauer* gibt an, wie lange ein Beobachtungszyklus dauert und wie häufig er wiederholt wird.
4. Kriterium: *Inhalte*, die anhand des Erhebungsverfahrens erfasst werden, z.B. Aktivitäten.
5. Kriterium: *Beobachterübereinstimmung* als eines der Hauptgütekriterien bildet die notwendige Voraussetzung für die Einhaltung weiterer Gütekriterien sowie für die Ableitung zulässiger, verallgemeinerbarer Ergebnisse (Eid, Gollwitzer & Schmitt, 2017). Insbesondere bei Beobachtungsverfahren kommt ihr eine zentrale Bedeutung zu, da in Forschungsprojekten in der Regel mehrere Beobachter eingesetzt werden. Um die Beobachterübereinstimmung sicherzustellen, gilt es das Maß der Konkordanzen der eingeschätzten Ergebnisse zu prüfen, weshalb die ausgewählten Erhebungsinstrumente dahingehend (Cohens κ oder prozentuale Beobachterübereinstimmung) geprüft wurden.
6. Kriterium: *bereichsspezifische Prozessmerkmale* fokussieren auf die Qualität der Förderung spezifischer Entwicklungsbereiche, wie mathematische Kompetenzen der Kinder (Sylva et al., 2006).
7. Kriterium: *globale Prozessmerkmale* beziehen sich auf Pflege- und Betreuungsaspekte, räumlich-materiale Umgebung oder allgemeine Förderaspekte (Harms et al., 1998).
8. Kriterium: *Alter*, für die das jeweilige Instrument einsetzbar ist.

Im Nachfolgenden werden die Ergebnisse der Instrumentenanalyse anhand der Vergleichskriterien (vgl. Tab. 1) dargelegt.

Analyse der Instrumente

Theoretischer und/oder empirischer Bezug

Beim Kriterium theoretischer und/oder empirischer Bezug zeigt sich, dass die Verortung der Instrumente in der Theorie sehr unterschiedlich ausfällt. Lediglich in vier von zehn Erhebungsverfahren (TCOM, ORCE, inCLASS, LISn) wird Auskunft darüber gegeben, auf welchen theoretischen Bezügen die Instrumente basieren. Innerhalb der restlichen Verfahren findet sich wenig bis keine Information zu theoretischen Bezügen. Einige Autoren greifen bei der Entwicklung ihrer Instrumente (CFI, C-COS, EAS, CFO) dagegen lediglich auf forschungserprobte Instrumente zurück und verwenden zum Teil bereits bewährte Itembatterien für die Konstruktion neuer Erhebungsverfahren. Diese Verfahren weisen gewisse empirische Bezüge auf. OAP und ZiKiB weisen in den Manualen weder theoretische noch empirische Bezüge auf.

Art des Beobachtungsverfahrens und Beobachtungsdauer

Die recherchierten Instrumente basieren durchgehend auf systematischen nicht-teilnehmenden Beobachtungen. Sie ist nicht nur eine zentrale Methode zur Erfassung kindlicher Aktivitäten und Interaktionen (Brassard & Boehm, 2007), sondern auch vergleichsweise objektiv (Eid, Gollwitzer & Schmitt, 2017; Leff & Lakin, 2005). Die Art der Beobachtungen variiert zwischen ausschließlichen Time-Sampling-Verfahren (CFI, TCOM, OAP, EAS, CFO, LISn), ausschließlichem Rating-verfahren (inCLASS) und der Kombination aus Time-Sampling- und Rating-Verfahren (ORCE, C-COS, ZiKiB). Die vorliegenden zielkindbezogenen Instrumente sind damit mehrheitlich direkte, niedrig-inferente Beobachtungsverfahren, lediglich die inCLASS ist ein rein hoch-inferentes Verfahren. Eine starke Varianz zwischen den Instrumenten zeigt sich zudem hinsichtlich der Länge eines einzelnen Beobachtungszyklus. Er variiert zwischen 12 Sekunden und 44 Minuten.

Inhalte

Die Inhalte der pädagogischen Prozessqualität (vgl. Tab. 1) wurden in neun Kategorien zusammengefasst, um für den Leser eine bessere Übersichtlichkeit und Vergleichbarkeit der Items zu ermöglichen:

1. Aktivitäten des Zielkindes: alle Arten von Tätigkeiten des Kindes während der Beobachtung.
2. Verhalten des Zielkindes: wie beispielsweise Reaktionen und emotionale Ausdrücke des Kindes.
3. Gruppensetting: Informationen zur Gruppenstruktur und zum pädagogischen Angebot.
4. Funktion der pädagogischen Fachkraft: Art der Beschäftigung mit dem Zielkind.
5. Interaktion: Kontaktaufnahmen, die sowohl von Seiten des Kindes als auch von Seiten der pädagogischen Fachkräfte und Peers ausgehen.
6. Sprachgebrauch: spezielle Form der Interaktion zwischen Kind, Fachkräften und Peers. Neben quantitativen Aspekten (wie viel sprechen Kind und Fachkraft) werden auch qualitative Aspekte (um welchen Inhalt geht es) erfasst.
7. Unter Kontinuität der Beschäftigung werden Items subsumiert, die beispielsweise Auskunft über die Häufigkeit des Beschäftigungswechsels geben.
8. Unter Entwicklungsanregung werden Items subsumiert, die angeben, ob das Zielkind von der pädagogischen Fachkraft z.B. in seiner kognitiven Entwicklung angeregt wird.
9. Strukturmerkmale beinhaltet Items, die beispielsweise Angaben zur Gruppengröße erfassen.

In Bezug auf die Inhalte sind die Kategorien Interaktion (CFI, OAP, CFO, ORCE, C-COS, ZiKiB, inCLASS), Sprachgebrauch (TCOM, CFO, LISn, ORCE, C-COS, inCLASS), Verhalten (CFI, TCOM, CFO, ORCE, C-COS, inCLASS) und Aktivitäten (CFI, TCOM, OAP, EAS, ORCE, ZiKiB) des Zielkindes sowie das Gruppensetting (CFI, TCOM, OAP,

EAS, ZiKiB) am häufigsten in den Instrumenten zu finden; gefolgt von der Kategorie Funktion pädagogische Fachkraft (TCOM, OAP, EAS, ZiKiB), Qualitative Einschätzungen (ORCE, C-COS, ZiKiB) und Kontinuität der Beschäftigung (CFI, inCLASS). Einmalig treten die Kategorien Entwicklungsanregung und Strukturmerkmale in der ORCE auf. In Bezug auf die inhaltlichen Schwerpunkte lassen sich die ausgewählten Instrumente in zwei Gruppen einteilen: Zum einen gibt es Erhebungsinstrumente wie beispielsweise C-COS, ORCE, oder inCLASS, die stärker auf Interaktion und Kommunikation fokussieren. Für diese Bereiche finden sich differenziertere Items in den Manualen, während andere Bereiche pädagogischer Prozessqualität, wie die Aktivitäten des Zielkindes, unberücksichtigt bleiben. Zum anderen gibt es Erhebungsinstrumente, wie beispielsweise CFI, OAP oder ZiKiB, die stärker auf Aktivitäten und Verhaltensweisen des Zielkindes sowie das Gruppensetting fokussieren.

Beobachterübereinstimmung

Die Dokumentation der Beobachterübereinstimmung in den Manualen fällt sehr heterogen aus. Obwohl alle Instrumente auf Beobachtungen basieren, wird das Maß der Beobachterübereinstimmung sehr unterschiedlich detailliert berichtet. Insgesamt zeigt sich ein recht hohes Maß an Übereinstimmung; die Werte liegen zwischen $\kappa=.75$ und $\kappa=1.0$. Auch die Beobachterübereinstimmung der Prozentwerte liegt im hohen Bereich (z.B. 79% bei CFO). Schwieriger zu interpretieren sind hingegen vage Aussagen der Autoren wie z.B., dass der Grad der Übereinstimmung zufriedenstellend sei (Ruopp et al., 1980).

Global und bereichsspezifische Prozessmerkmale

Die Inhalte von neun Instrumenten (CFI, TCOM, OAP, EAS, CFO, ORCE, C-COS, ZiKiB, inCLASS) lassen sich den globalen Prozessmerkmalen zuordnen. Erfasst werden durchgehend allgemeine Förderaspekte (z.B. wie viel oder wie gut interagiert das Kind mit

der Fachkraft) sowie die Rolle der Erzieherin (z.B. unterstützt sie das Kind bei einer Aktivität). Drei weitere Instrumente (EAS, ZiKiB, CFO) erfassen neben globalen auch bereichsspezifische Aspekte, wie Literacy und Numeracy. Die LISn deckt ausschließlich bereichsspezifische Aspekte im Bereich Sprache ab.

Alter

Die Altersspanne zwischen den Instrumenten ist relativ gering. Die meisten Instrumente können zur Beobachtung von Kindern im Alter zwischen 3 und 6 Jahren eingesetzt werden und decken damit einen relativ breiten frühkindlichen Bereich ab. C-COS und ORCE können bereits im Kleinkindalter ab 6 Monaten angewendet werden. Die größte Altersspanne weisen CFO und EAS von 9 bzw. 10 Monaten bis zu 8 bzw. 9 Jahren auf. Die kleinste Altersspanne hat die LISn. Sie ist auf das Alter von 3 bis 4 Jahren begrenzt.

»Tabelle 1 hier einfügen«

Diskussion

Ziel dieses Beitrags war ein vergleichender Überblick über Erhebungsverfahren, die pädagogische Prozessqualität in Kitas auf Zielkindebene erfassen. Insgesamt konnten zehn zielkindbezogene Instrumente, die eine überwiegend zufriedenstellende Beobachterübereinstimmung aufweisen, anhand von acht Kriterien ermittelt und verglichen werden. Im Folgenden werden zentrale Charakteristika sowie Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Instrumente herausgearbeitet und Empfehlungen für den Einsatz in der Forschung gegeben. Zunächst erfolgt eine kurze theoretisch-konzeptionelle Einordnung der Instrumente. Im Anschluss werden Prozessmerkmale und forschungsmethodische Zugänge in den Blick genommen.

Theoretischer und/oder empirischer Bezug

Im Vergleich hat sich gezeigt, dass nur wenige Instrumente in ihren Manualen explizit eine theoretische Fundierung aufweisen, was als Qualitätsmangel bezeichnet werden kann. Jedoch erfassen viele Instrumente (CFI, OAP, CFO, ORCE, C-COS, ZiKiB, inCLASS) Interaktionen der Kinder mit den pädagogischen Fachkräften und/oder Peers. Hier lässt sich ein theoretischer Bezug zu den Konzepten des „Scaffoldings“ (Wood, Bruner & Ross, 1976) und der „Zone der nächsten Entwicklung“ (Wygotsky, 1987) vermuten. Während sich die Funktion der Fachkraft bei dem Konzept der „Zone der nächsten Entwicklung“ in Abgrenzung zu Piaget insbesondere auf die Rolle des anleitenden und kompetenten Interaktionspartners fokussiert, setzt das „Scaffolding“ verschiedene Funktionen der pädagogischen Fachkraft voraus. Im Rahmen einer reziproken Fachkraft-Kind-Interaktion nimmt sie eine unterstützende, aktiv teilnehmende und strukturierende Rolle gegenüber dem Kind ein.

Ausgehend vom Erhebungssetting der vorgestellten Instrumente (durchgehend Kita; einmal Kindertagespflege) können diese in Anlehnung an Bronfenbrenners ökosystemische Theorie (Bronfenbrenner & Morris, 2006) konzeptualisiert werden, wonach die Kitagruppe als Mikrosystem betrachtet wird, innerhalb dessen Aktivitäten und Interaktionen zwischen Kindern, pädagogischen Fachkräften und Peers stattfinden. Auf der Ebene des Mikrosystems wird insbesondere kindlichen Interaktionsprozessen eine hohe Bedeutung als „the primary engines of development“ (Bronfenbrenner & Morris, 2006, S. 798) zugeschrieben (ebd.). Die Instrumente weisen demnach eine implizite theoretische Fundierung auf, die für die Konzeptualisierung eigener Forschungsarbeiten genutzt werden kann.

Globale und bereichsspezifische Prozessmerkmale

Instrumente, die auf globale Prozessmerkmale gerichtet sind, können ein breites Spektrum der kindlichen Anregung erfassen. Instrumente, die bereichsspezifische Prozessmerkmale

erfassen, können hingegen nur Teilbereiche der kindlichen Anregung (z.B. Sprache) abbilden. Dies trifft vor allem für den Einsatz der LISn zu, die nur innerhalb einer sehr geringen Altersspanne und nur bei zweisprachigen Kindern eingesetzt werden kann. Allerdings wurde sie speziell für diesen Kontext entwickelt und ermöglicht hierzu genauere Aussagen als die anderen Instrumente. Der Einbezug von bereichsspezifischen Merkmalen ist wichtig, da insbesondere Literacy und Numeracy in engem Zusammenhang mit späteren Kompetenzen und Schulerfolg der Kinder stehen (Anders, 2013). Demnach scheint ein Übergewicht an Instrumenten zu globalen Qualitätsaspekten auf Zielkindebene vorzuliegen. Die bereichsspezifischen Zielkindverfahren beschränken sich zudem fast ausschließlich auf den Bereich Sprache/Literacy. Weitere Bereiche wie z.B. Mathematik und Naturwissenschaften sowie die sozial-emotionale Entwicklung sind damit bislang unzureichend abgedeckt, was für eigene Forschungsarbeiten zu berücksichtigen ist. Mit Blick auf die Bereichsspezifität der Instrumente zeigt sich also ein deutliches Forschungsdefizit mit Potential für weitere Instrumentenentwicklungen.

Methode

Das inCLASS hebt sich deutlich als einziges ausschließliches Rating-Verfahren in der Reihe der zehn Erhebungsverfahren ab. Durch dieses Verfahren ermöglicht das inCLASS ein umfassendes und detailliertes Qualitätsprofil kindlicher Interaktionen. Dieses Instrument eignet sich daher insbesondere für Studien, innerhalb derer Fragen nachgegangen wird, wie gut es den Kindern gelingt, das Angebot in Kitas (pädagogische Fachkräfte, Peers und ihre räumlich-materiale Umwelt) zu nutzen und auf welchem Niveau kindliche Interaktionsprozesse stattfinden. Zudem können hieraus Bedarfe der Kinder abgeleitet werden, auf die die pädagogische Fachkraft reagieren sollte.

Die reinen Time-Sampling-Verfahren eignen sich vor allem für die Erfassung der Aktivitätsstruktur (z.B. Freispiel) und des Gruppensettings (z.B. Kleingruppe). Durch die Erfassung des Auftretens und der Häufigkeit bestimmter Verhaltensweisen einzelner Kinder sowie der jeweils beteiligten pädagogischen Fachkraft kann das Setting, in welches das Kind und seine Interaktionen eingebunden sind, genau erfasst werden. Deshalb eignen sich Time-Sampling-Verfahren vor allem für Fragen, die den Kontext von Aktivitäten, die Rolle der pädagogischen Fachkraft sowie das Interaktionsverhalten des Kindes im Hinblick auf seine Auftretenshäufigkeit beleuchten möchten. Mit den ausschließlichen Time-Sampling-Verfahren ist dagegen keine Aussage über die Qualität der kindlichen Interaktionen und Aktivitäten möglich.

Je nach Erkenntnisinteresse kann auch der Einsatz von kombinierten Verfahren aus Time-Sampling und Rating sinnvoll sein. Diese Verfahren, wie ZiKiB, ORCE und C-COS, erfassen neben dem Auftreten und der Häufigkeit von bestimmten Kategorien auch Teilbereiche pädagogischer Prozessqualität. Insbesondere bei Fragen, die die Anregungsqualität eines Kitaalltags mit Blick auf die Aktivitätsstruktur und das Gruppensetting erfassen möchten, scheint der Einsatz dieser Verfahren gut geeignet.

Obwohl vor allem hoch-inferente Instrumente (ORCE, C-COS, ZiKiB, inCLASS) als „Goldstandard“ bezeichneter Zugang bei der Messung von Qualität in Kitas gelten (Bäumer & Roßbach, 2016), kann es nach neuen Erkenntnissen zu Einschränkungen in der Validität (z.B. Meyer & Beckh, 2016) durch Verzerrungen, wie z.B. Rater-Bias (Milde- oder Strengengefehler; zu Raterfehlern siehe Lotz, Gabriel & Lipowsky, 2013) kommen. Diesen Einschätzfehlern sollte in eigenen Forschungsarbeiten durch beispielsweise intensive Schulung vorgebeugt werden.

Zusammenfassend wird deutlich, dass die zehn vorgestellten Instrumente bedeutsame Bereiche pädagogischer Prozessqualität und/oder des diesbezüglichen Settings erfassen können. Die größten Unterschiede zeigen sich hinsichtlich der Umsetzung der Beobachtungsverfahren (bspw. 12 Sekunden Time-Sampling vs. 15 Minuten Rating-Verfahren) sowie der Erfassung pädagogischer Prozessqualität. Lediglich die Instrumente inCLASS, C-COS, ORCE und ZiKiB ermöglichen ein Qualitätsrating der beobachteten pädagogischen Prozesse. EAS, ZiKiB, CFO und LISn berücksichtigen neben globalen Merkmalen auch explizit bereichsspezifische Merkmale von Sprache und deren Vorläuferfähigkeiten sowie Early Numeracy.

Abschließend sollen einige Limitationen benannt sowie ein Ausblick gegeben werden. Neun der zehn Beobachtungsverfahren wurde in den USA entwickelt. Das einzige Instrument, das in Deutschland entwickelt wurde, ist die ZiKiB. Das bedeutet, dass alle anderen Instrumente vor dem Einsatz im deutschen Kontext adaptiert und auf ihre Eignung geprüft werden müssen. In wieweit dies bereits erfolgt ist, muss im Einzelnen geprüft werden (für das inCLASS vgl. von Suchodoletz, Gunzenhauser & Larsen, (2015)). Zudem ist zu beachten, dass die meisten Instrumente im Rahmen von Studien mit Blick auf ein bestimmtes Erkenntnisinteresse entwickelt wurden. Daher wurden unterschiedliche Bereiche pädagogischer Prozessqualität verschieden stark fokussiert und operationalisiert. Für die Anwendung ist der Kontext der Entwicklung des jeweiligen Instruments von Bedeutung und muss bei der Anwendung berücksichtigt werden, um Fehlschlüsse zu vermeiden. Des Weiteren muss berücksichtigt werden, dass diese Verfahren in der Regel in Kombination mit anderen Instrumenten (z.B. Fragebögen) eingesetzt wurden, um weitere proximale und distale Merkmale der kindlichen Umwelt zu erfassen. Erst dadurch wird es möglich, ein umfassendes Bild der auf ein Zielkind gerichteten Qualität zu skizzieren. Eine Limitation des vorliegenden Beitrags selbst ist, dass die Instrumentenanalyse im Wesentlichen auf den

Manualen und ersten Publikationen zu den Instrumenten basiert. Nachfolgende Publikationen, in denen die Instrumente zu Forschungszwecken herangezogen wurden und eine darüberhinausgehende theoretische und/oder empirische Verortung erfolgte (siehe bspw. Smidt, 2012 zur ZiKiB), konnten im Rahmen dieser Übersicht nicht berücksichtigt werden.

Im Anschluss an die hier vorgelegte systematisierende Analyse der zehn zielkindbezogenen Erhebungsverfahren wäre es wünschenswert, weitere Kategorien wie die Verbreitung und den Einsatz der Instrumente in Forschungsarbeiten samt Ergebnissen (z.B. zum Qualitätsniveau oder Zusammenhang mit kindlichen Entwicklungsmaßen) herauszuarbeiten. Zudem gilt es, die theoretische Verortung der Instrumente genauer zu betrachten. Dies hätte allerdings den Rahmen des vorliegenden Beitrags gesprengt, der den Fokus auf einen vergleichenden Überblick zielkindbezogener Instrumente richtete und somit auf die Analyse der Instrumente an sich abzielte.

Literaturverzeichnis

- Anders, Y. (2013). Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher, institutioneller Bildung und Betreuung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16, 237–275.
<https://doi.org/10.1007/s11618-013-0357-5>
- Atkins-Burnett, S., Sprachman, S. & Caspe, M. (2010). *Language Interaction Snapshot (LISn)*. Princeton, NJ: Mathematica Policy Research.
- Bäumer, T. & Roßbach, H.-G. (2016). Measurement of preschool quality within the national educational panel study – results of a methodological study. In H.-P. Blossfeld, J. von Maurice, M. Bayer & J. Skopek (Eds.), *Methodological issues of longitudinal surveys* (pp. 543–560). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11994-2_30
- Boller, K., Sprachman, S. & the Early Head Start Research Consortium (1998). *The Child-Caregiver Observation System Instructor's Manual*. Mathematica Policy Research, Inc: Princeton, NJ.
- Brassard, M. R. & Boehm, A. E. (2007). *Preschool assessment: Principles and practices*. New York: Guilford Press.
- Bredenkamp, S. & Copple, C. (Eds.) (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs* (Rev ed.). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (2006). The biological model of human development. In R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology. Theoretical models of human development* (pp. 793-828). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Chien, N. C., Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R. C., Ritchie, S., Bryant, D., Clifford, R. M., ... Barbarin, O. A. (2010). Children's classroom engagement and school readiness

gains in pre-kindergarten. *Child Development*, 81(5), 1534-1549.

<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01490.x>

Downer, J. T., Booren, L. M., Lima, O. K., Luckner, A. E. & Pianta, R. C. (2010). The Individualized Classroom Assessment Scoring System (inCLASS). Preliminary reliability and validity of a system for observing preschoolers' competence in classroom interaction. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(1), 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.e-cresq.2009.08.004>

Eckhardt, A. & Egert, F. (2017): Prozess- und Interaktionsqualität in Kindertageseinrichtungen in Ost- und Westdeutschland. Eine explorative Studie. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 12(3), 361-366. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v12i3.07>

Eid, M., Gollwitzer, M. & Schmitt, M. (2017). *Statistik und Forschungsmethoden. Lehrbuch* (5., korrigierte Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.

Faßnacht, G. (1995). *Systematische Verhaltensbeobachtung: Eine Einführung in die Methodologie und Praxis* (2. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.

Hadeed, J. & Sylva, K. (1999). Behavioral observations as predictors of children's social and cognitive progress in day care. *Early Child Development and Care*, 154(1), 13-30. <https://doi.org/10.1080/0030443991540102>

Halle, T., Vick Witthaker, J. & Anderson, R. (2010). *Quality in early childhood care and education settings: A compendium of measures*. (2nd ed.). Washington, DC: U.S. Administration for Children and Families, Office of Planning, Research and Evaluation. Zugriff am 07.01.2018. Verfügbar unter <http://www.researchconnections.org/childcare/resources/18804/pdf>

Harms, T., Clifford, R. M. & Cryer, D. (1998). *Early Childhood Environment Rating Scale: Revised edition*. New York: Teachers College Press.

- Kluczniok, K. & Roßbach, H.-G. (2014). Conceptions of educational quality for kindergartens. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(6), 145-158.
<https://doi.org/10.1007/s11618-014-0578-2>
- Kuger, S., Pflieger, K. & Roßbach, H.-G. (2006). *Zielkindbeobachtung*. Unveröffentlichtes Dokument, Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Forschergruppe BiKS.
- Layzer, J. I., Goodson, B. D. & Brown-Lyons, M. (2007). *National Study of Child Care for Low-Income Families: Care in the home: A description of family child care and the experiences of the families and children that use it: Final report*. Washington, DC: U.S. Administration for Children and Families. Zugriff am 07.01.2018. Verfügbar unter <http://www.researchconnections.org/childcare/resources/14177/pdf>
- Leff, S. S. & Lakin, R. (2005). Playground-based observational systems: A review and implications for practitioners and researchers. *School Psychology Review*, 34(4), 475-489.
- Lotz, M., Gabriel, K. & Lipowsky, F. (2013). Niedrig und hoch inferente Verfahren der Unterrichtsbeobachtung. Analysen zu deren gegenseitiger Validierung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(3), 357–380.
- Mayer, D. & Beckh, K. (2018). Erfassung pädagogischer Qualität in Kindertageseinrichtungen. *Frühe Bildung*, 7(2), 67–76. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000370>
- Mayer, D. & Beckh, K. (2016). Examining the validity of the ECERS–R: Results from the German National Study of Child Care in Early Childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 415-426. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.01.001>
- Melhuish, E. C., Lloyd, E., Martin, S. & Mooney, A. (1990). Type of Childcare at 18 Months–II. Relations with Cognitive and Language Development. *The Journal of*

Child Psychology and Psychiatry, 31(6), 861-870. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1990.tb00830.x>

National Institute of Child Health and Human Development, Early Child Care Research Network (NICHD ECCRN) (1995). *Observational Ratings of the Caregiving Environment (54 months)*. Zugriff am 28.02.2008. Verfügbar unter <http://secc.rti.org/Phase2InstrumentDoc.pdf>

National Institute of Child Health and Human Development, Early Child Care Research Network (NICHD ECCRN) (2002). Early child care and children's development prior to school entry: Results from the NICHD Early Child Care Research Network study of early child care. *American Educational Research Journal*, 39, 133–164. <https://doi.org/10.3102/00028312039001133>

National Institute of Child Health and Human Development, Early Child Care Research Network (NICHD ECCRN) (2003). Does quality of child care affect child outcomes at age 4½? *Developmental Psychology*, 39, 451–469.

Palacios, J. & Lera, M.-J. (1995). *Observation of Activities in Preschool (OAP)*. Unveröffentlichtes Dokument.

Ritchie, S., Howes, C., Kraft-Sayre, M. & Weisner, B. (2001). *The Emergent academic snapshot*. Unpublished manuscript, University of California at Los Angeles.

Roßbach, H.-G. (2005). Effekte qualitativ guter Betreuung, Bildung und Erziehung im frühen Kindesalter auf Kinder und ihre Familien. In Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.), *Materialien zum Zwölften Kinder- und Jugendbericht* (S. 55-174). München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.

Ruopp, R., Goodson, B., Connel, D., Goodrich, R. Singer, J. & Goodrich, N. (1980). Technical Appendices to the National Day Care study: Effects Analyses. Final Report of

the National Day Care Study. Volume IV-C. Washington, D.C. Zugriff am 07.01.2018. Verfügbar unter: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED195339.pdf>

Schmidt, T., Smidt, W., Kluczniok, K. & Riedmeier, M.(angenommen). Interaktionsqualität in Kindertageseinrichtungen – Eine vergleichende Betrachtung standardisierter gruppen- und zielkindbezogener Erhebungsverfahren. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*.

Smidt, W. (2012). *Zielkindbezogene pädagogische Qualität im Kindergarten. Eine empirisch-quantitative Studie*. Münster: Waxmann.

Soar, R. S. & Soar, R. M. (1982). Measurement of classroom process. In B. Spodek (Eds), *Handbook of research in early childhood education* (pp. 592-617). New York: Free Press.

Sylva, K., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Sammons, P., Melhuish, E. C., Elliot, K. & Totsika, V. (2006). Capturing quality in early childhood through environmental rating scales. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 76–92.

<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.01.003>

Sylva, K., Melhuish, E. C., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B. & Elliot, K. (2004). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Final report*. A longitudinal study funded by the DjES 1997-2004. London: Department for Education and Skills.

Sylva, K., Painter, M. & Roy, C. (1980). *Child watching at playgroup and nursery school Oxford Preschool Research Project*. Grant McIntyre Ltd.

Von Suchodoletz, A., Gunzenhauser, C. & Larsen, R. (2015). Die Beobachtung von Interaktionen im Kindergartenalltag. Das Individualized Assessment Scoring System (in-CLASS). *Frühe Bildung*, 4(4), 211–217. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000207>

Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100.

<https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>

Wygotsky, L. (1987). *Ausgewählte Schriften. Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit* (Band 2). Köln: Pahl-Rugenstein.

Tabelle 1: Vergleichender Überblick über zielkindbezogene Erhebungsverfahren

Kriterien/ Instrumente	Theoretische/ empirische Be- züge i. d. Manua- len	Art des Be- obachtungs- verfahrens	Beobachtungs- dauer	Inhalte	Beobachterüberein- stimmung	Bereichsspezi- fische Prozess- merkmale	globale Prozess- merkmale	Alter
CFI	k. A.	Time-Samp- ling	Zyklus: 12 Sek.; 100-mal	<ul style="list-style-type: none"> - Aktivitäten ZK - Verhalten ZK - Gruppensetting - Interaktion - Kontinuität der Beschäf- tigung 	Laut Autoren: Be- obachterübereinstim- mung zufriedenstel- lend	–	Allg. Förderas- pekte	3 bis 5 Jahre
TCOM	Pos. Effekte von Interaktion mit EW und Aufga- benbeschäftigung auf soziale und kognitive Entwick- lung	Time-Samp- ling	Zyklus: 1 Min.; 20-mal	<ul style="list-style-type: none"> - Aktivitäten ZK - Verhalten ZK - Gruppensetting - Funktion päd. Fachkraft - Sprachgebrauch 	$\kappa = .93$ (Aufgaben) $\kappa = .91$ (Sozialverhal- ten) $\kappa = 1.0$ (Sprache) $\kappa = .91$ (Einbezug Er- wachsene)	–	Allg. Förderas- pekte	3 bis 6 Jahre
OAP	k. A.	Time-Samp- ling	Zyklus: 5 Min.; 6-mal	<ul style="list-style-type: none"> - Aktivitäten ZK - Gruppensetting - Interaktion - Funktion päd. Fachkraft 	k. A.	–	Allg. Förderas- pekte	3 bis 5 Jahre
EAS	k. A.	Time-Samp- ling	Zyklus: 1 Min.; 45-mal bis 100- mal	<ul style="list-style-type: none"> - Aktivitäten ZK - Gruppensetting - Funktion päd. Fachkraft 	$\kappa = .75$ (gesamt)	Literacy & Nu- meracy	Allg. Förderas- pekte	10 Monate bis 8 Jahre
CFO	k. A.	Time-Samp- ling	Zyklus: 20 Sek.; 90-mal	<ul style="list-style-type: none"> - Verhalten ZK - Interaktion - Sprachgebrauch 	79 % Beobachterüberein- stimmung	Sprache	Allg. Förderas- pekte	9 Monate bis 9 Jahre

Anmerkung: ZK=Zielkind; EW=Erwachsenen

Kriterien Instrumente	Theoretische/ empirische Be- züge i. d. Manua- len	Art des Be- obachtungs- verfahrens	Beobachtungs- dauer	Inhalte	Beobachterüberein- stimmung	Bereichsspezi- fische Prozess- merkmale	globale Prozess- merkmale	Alter
LISn	Sprache als Schüsselkompe- tenz	Time-Samp- ling	Zyklus: 7 Min; 10-mal	- Gruppensetting - Sprachgebrauch	80 % Beobachterüber- einstimmung	Sprache	–	3 bis 4 Jahre
ORCE	Risiken durch nicht-mütterliche Betreuung	Time-Samp- ling und Ra- ting	Zyklus: 44 Min.; 2-mal	- Aktivitäten ZK - Verhalten ZK - Interaktion - Sprachgebrauch - Entwicklungs-anregung - Strukturmerkmale	k. A.	–	Allg. Förderas- pekte	6, 15, 24, 36 und 54 Monate
C-COS	k. A.	Time-Samp- ling und Ra- ting	Zyklus: 5 Min.; 10-mal	- Verhalten ZK - Interaktion - Sprachgebrauch	$\kappa = .90$ (gesamt)	–	Allg. Förderas- pekte	1 bis 5 Jahre
ZiKiB	k. A.	Time-Samp- ling und Ra- ting	Zyklus: 20 Min.; 3-mal	- Aktivitäten ZK - Gruppensetting - Interaktion - Funktion päd. Fachkraft	86 % Beobachterüberein- stimmung	Literacy & Nu- meracy	Allg. Förderas- pekte	3 bis 6 Jahre
inCLASS	Effekte von Inter- aktionsqualität auf Sozialverhal- ten und schuli- sche Leistungen	Rating	Zyklus: 15 Min.; 4-mal	- Verhalten ZK - Interaktion - Sprachgebrauch - Kontinuität der Beschäf- tigung	$\kappa = .84$ (gesamt)	–	Allg. Förderas- pekte	3 bis 5 Jahre

Anmerkung: ZK=Zielkind; EW=Erwachsenen; Quelle: eigene Darstellung

2. Dies ist ein 'Angenommenes/Originalmanuskript' eines Artikels, der von der Taylor & Francis Group in *Early Child Development and Care* am 09 Jul 2021 veröffentlicht wurde und online verfügbar ist: <https://doi.org/10.1080/03004430.2021.1950703>

Die Originalversion des Artikels lautet:

Molina Ramirez, M. & Linberg, A. (2021). Child-specific interaction quality at the first and last year of preschool and its relationship to preschool, child, and family characteristics – an empirical perspective using the inCLASS. *Early Child Development and Care*. <https://doi.org/10.1080/03004430.2021.1950703>.

Child-specific interaction quality at the first and last year of preschool and its relationship to preschool, child, and family characteristics – an empirical perspective using the inCLASS

Magdalena Molina Ramirez^{a*} and Anja Linberg^b

^a Department of Early Childhood Education, University of Koblenz-Landau, Landau, Germany; ^b Department of Social Monitoring and Methodology, German Youth Institute (DJI), Munich, Germany

*Corresponding Author:

Magdalena Molina Ramirez

University of Koblenz-Landau

Department of Early Childhood Education

August-Croissant-Str. 5, 76829 Landau, Germany

riedmeier@uni-landau.de

Magdalena Molina Ramirez is a researcher at the Department of Early Childhood Education, University of Koblenz-Landau, Germany. Her research focuses on the impact of early years learning environments.

Anja Linberg is a postdoc researcher at German Youth Institute (DJI, Munich, Germany). In her research she focusses on the quality, structure and impact of home and institutional early childhood learning environments.

Word Count: 8655

Child-specific interaction quality at the first and last year of preschool and its relationship to preschool, child, and family characteristics – an empirical perspective using the inCLASS

Interaction processes in preschools have been mostly studied at group-level and not at child-level – which means that interactions of whole groups of children have been investigated, but not individual children's experiences. Therefore, this paper analyses child-specific interaction processes, the individual child experiences at first and last preschool year, and which aspects (preschool, child and family characteristics) are associated with these child-specific processes. Information on child-specific processes 160 children experienced at age 3.5 years (t1) and 5.5 years (t2) in German preschools were used. The child-specific interaction quality was measured with a standardised observation instrument - the Individualised Classroom Assessment Scoring System. Information on preschool, child and family characteristics were assessed via teacher questionnaires and parent interviews. Results demonstrate children experience slightly different levels of child-specific interaction in their first and last preschool years, and that preschool characteristics are of different importance for child-specific interaction quality in the first and last preschool year.

Keywords: child-specific interaction quality, inCLASS, preconditions, preschool, early childhood education

Introduction

In addition to the family, preschools are regarded as central learning environments for children, in which children's competencies and skills are acquired and developed. Interaction processes, meaning ongoing evolving interactions of the child with its immediate social and physical environment, are seen as the key dimension for the development of competencies (Bryant et al., 2011; NICHD Early Child Care Research Network, 2002), and a large number of studies point to the effects of high quality processes on the development of academic outcomes such as literacy and mathematics, as well as socio-emotional skills (e.g. Ladd et al., 1999; Melhuish et al., 2015; Pianta & Stuhlman, 2004; Ulferts & Anders, 2016; Vandell et al., 2016). However, interaction processes have been studied primarily on group-level, meaning instruments observing interaction processes are mainly directed towards a group of children such as the Classroom Observations Scoring System (CLASS, Pianta et al., 2012) or the Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS, Harms et al., 2015). Group-level approaches imply that all children in the group experience the same interaction processes (Schmidt et al., 2018), and miss out processes the individual child experiences (Sabol et al., 2018). However, study results suggest that group- and child-specific processes capture different components of process quality, as Smidt (2012) as well as Sabol et al. (2018) have demonstrated rather low associations of group-level and child-level processes. A child-specific perspective refers directly to the quality of stimulation, a child experiences in the interactive process of an interaction within the preschool group and is adapted to the developmental stage of individual children (Chien et al., 2010). However, during preschool years, children's competencies develop fast and skills such as engaging in more complex interactions emerge (Rubin et al., 2006). As interaction partners might adapt their behaviour to these developing competencies also the quality of interaction processes an individual child

experiences, might change between preschool years. Certainly, up to now quite little is known about the level of child-specific quality in different preschool years, as few existing studies tend to focus on short time spans (within few weeks or months). Hence, until now the level of quality an individual child experiences in preschool years is rather unclear as well as which conditions are associated with these child-specific processes (for a similar study see Kim et al., 2019).

Background of child-specific interaction quality

A pedagogical interaction process is considered to be a dyadic process between two active participants (in the preschool e.g. teachers or peers), which both try to adapt their response to each other's behaviour and developmental stage. Following the bio-ecological PPCT model or the model of educational quality, these processes are subject to change over time and unfold against the background of contextual characteristics of the context the interaction takes place in (the preschool) as well as behind the background of experiences in other contexts (the family), and personal child-specific characteristics (Bronfenbrenner & Morris, 2006; Sylva et al., 2006; Tietze et al., 1998; see figure 1).

< Here Figure 1: framework for preconditions of child-specific interaction processes at child-level >

There have only been a few studies focused on child-specific interaction processes (see also Linberg & Kluczniok, 2020), which investigate its level at different time points as well as its relationship to structural and child characteristics. For the investigation of child-specific interaction processes in preschools only a few standardised instruments are available, including the Individualized Classroom Assessment Scoring System (inCLASS, Downer et al., 2010), the Target Child Observation (ZiKiB, Kuger et al., 2006; Smidt, 2012) or the Target Child Observation Manual (TCOM, Sylva et al., 1980) (for an instrument overview, see Riedmeier, 2019).

Results on the level of *quality of child-specific interaction processes*, measured with those instruments, point to a low to medium level. Studies, using the inCLASS, demonstrate that individual children experience a low to medium level of interaction quality in the US (Carbonneau et al., 2020; Downer et al., 2010; Kim et al., 2019), Germany (von Suchodoletz et al., 2015), Austria (Smidt & Embacher, 2020) and Denmark (Slot & Bleses, 2018). A study using the ZiKiB points to similar results and reports an overall low level of child-specific interaction quality (Smidt, 2012). However, most studies only use one measurement point, when reporting quality of child-specific interaction processes. When using *multiple measurement point* studies have mostly focussed on different measurement points across different situations within one day, or over a short period of time (over two consecutive days). They indicate that the level of child-specific processes varies across different situations (Downer et al., 2012, Slot & Bleses, 2018; Vitiello et al., 2012) and even more if observations of different situations are conducted in the afternoon (Slot & Bleses, 2018). Therefore, the inCLASS manual indicates that several situations (in up to four observation cycles) must be observed over the course of a day and cumulated into a conclusive score. Studies using this cumulated score and investigate child-specific quality at two measurement points are rather sparse, but indicate that children experience similar levels of quality at different time points: Downer et al. (2012) testing the instrument reliability in a test-retest design reported moderate to high stability over two measurement points (fall and spring) as well as Slot and Bleses (2018) who report slightly stronger correlations between two observation days within two weeks as compared to the within-day correlations. There seems to be no study on the level of child-specific interaction quality measured with the inCLASS in one and the same classroom across various years. However, Smidt (2012) – using the

ZiKiB - reports children experiencing no significant changes in the overall child-specific interaction quality over the preschool period.

These child-specific interaction processes unfold behind the background of different preconditions. First of all, by applying a child-specific view, *structural characteristics of the preschool* are important as they could shape interaction processes of an individual child in the group with its teacher as well as with its peers. Therefore, characteristics of the group, which indicate how many and which peers the child could interact with, but also has to “share” the teacher with, seem to be especially important. However, the few existing studies report mixed findings: Jeon et al. (2010) find characteristics of the preschool group (e.g. group size) are negatively associated with child-specific interaction processes, whereas Smidt (2012) as well as Linberg and Kluczniok (2020) report no significant relationship with regard to group size. With regard to group composition, which could be especially important for peer interactions, study results demonstrate that children often prefer to interact and play with peers, who are similar to themselves with regard to characteristics such as age or gender (Rubin et al., 2006). If children do not find a sufficient number of similar peers, they seem to be more likely to play individually and not engage in high quality interactions (Winsler et al., 2002).

Furthermore, the child-specific view allows us to follow the PPCT-model and also consider *individual child characteristics* as preconditions of child-specific quality (see also Linberg & Kluczniok, 2020). As an active participant in the process of the interaction, the child with its own characteristics and skills could shape the interaction process (Bronfenbrenner & Morris, 2006; Downer et al., 2012; Linberg, 2018; Linberg & Kluczniok, 2020). These child characteristics could include inherent characteristics such as gender, but also acquired characteristics such as language or socio-emotional skills. Results on the relationship between child-specific interaction processes and child

characteristics are limited and inconsistent: Smidt (2012) and Linberg and Kluczniok (2020) report no relationship of migration background and gender, while Downer et al. (2012) show a low negative relationship between gender, migration, and child-specific interaction processes. Girls show higher interaction scores (Downer et al., 2012). The latest research by Smidt et al. (2020) using the inCLASS shows a tendency for boys to have a tentative significant positive relationship with child-specific peer interaction. Regarding acquired characteristics, Downer et al. (2012) as well as Kim et al. (2019) presented significantly moderate correlations between children's social skills and the in-CLASS scales: The more pronounced the children's social skills are, the better the child-specific interaction processes in preschool.

As the child interacts and experiences more than one environment (i.e. environments outside of the family), these experiences could potentially shape the interaction processes of the child. For example, acquiring skills in the family are, in turn, relevant for interactions in the preschool. However, with regard to *family characteristics*, mainly structural characteristics have been investigated with regard to child-specific interaction quality. The study by Downer et al. (2012) shows that maternal education has a low positive impact on child-specific interaction processes in preschools. Other studies have demonstrated that not only structural characteristics, but also processes within the home learning environment, are particularly important for children's development (e.g. Melhuish, 2010). However, to the best of our knowledge, studies which have included HLE only focus on interaction quality on group-level and not on child-level, so it can only be assumed that HLE is also important on child-level.

In summary, only few studies investigate child-specific quality at different measurement points especially the quality an individual child experiences in different

preschool years. Since child-specific interaction quality in particular focuses on interactions with the individual child and adapted to its individual developmental stage and children grow more competent across preschool years, it may not be sufficient to assess experienced interaction quality at one measurement point (Chien et al., 2010). Furthermore, there are only a few findings on child-specific interaction processes and their relationship to structural characteristics of the preschool as well as to characteristics of the child and the family. Therefore, the following research questions and hypotheses are leading the article:

(1) What is the quality experienced by children in the first (t1) and last preschool year (t2) and to what extent do these differ? (2) To what extent do child-specific interaction processes depend on characteristics of the child, the family and the preschool in the first and last preschool year.

We assume as processes evolve over time and children become more competent that child-specific interaction quality between the first (t1) and last preschool year (t2) differs significantly. Furthermore, we assume that child-specific interaction processes are related to characteristics of the child, the family and the preschool both at the first and last year of preschool. However, we assume the strength of the association might differ, as for example aspects such as group composition might become increasingly important for older children, which engage in more complex interactions.

Method

Procedure and participants

To investigate our research questions, we used the data of the German study ‘Interaktionsqualität von Kindern im Kindergarten (children’s interaction quality in preschool)’, which is funded by the German Research Foundation (Schmidt et al., 2018).

We used data of two measurement points: one measurement point in winter 2017/2018 (t1) and one measurement point in winter 2019/2020 (t2) in our analyses. The sample

includes 160 children from 84 groups in 56 preschools in two federal states in Germany (Rhineland Palatinate and Baden-Wuerttemberg¹⁰). Within those preschools, children in their first preschool year and around the age of 3 were selected (mean age of the children was 42 months). Then a maximum of 4 children were disproportionately (30% with and 70% without migration background of the sample) selected per preschool group in favour of children with a migrant background (defined by mother tongue). Beside the migration background, a balanced gender ratio (50% boys, 50% girls) was a criterion. If there were fewer children with migration background than 30%, all children with migration were chosen under consideration of the balanced gender ratio. Due to ethical considerations, participation in the study was on an absolutely volunteer basis (an ethic approval wasn't necessary). The consent of the parents (representative for their child) and preschools for participation was obtained in advance complying with the current European data protection guidelines. All data has been anonymised using numerical codes.

Since the German early childcare system differs from systems in other countries (e.g. US), some more information is given. In general, German early childcare system follows the tradition of social pedagogy, which means that childcare is seen as a broad preparation for life and the basic stage of lifelong learning (OECD, 2006). Since 2004, the federal states have (again) introduced curricular guidelines that focus on domain-specific learning support (Oberhuemer et al., 2010). These guidelines are recommended but not binding curricula and there is no inspection authority to monitor their implementation. Usually, the German childcare system is mainly divided into two institutional settings: one for children aged 0 to 3 years (German: 'Krippe') and one for those aged 3 to 6 (the German preschool 'Kindergarten'), in which children are cared for in age-

¹⁰ The regions were chosen, because the team conducting the study is located at the University of Koblenz-Landau, Landau Campus

mixed groups (Rossbach, 2009). With a 94% attendance rate of 3 to 5-year olds, almost every child attends a preschool. The use of such programmes is highly accepted, although preschool in Germany is not compulsory (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Formal schooling begins around the age of 6 years. The class size in preschool is usually up to 25 children, with two preschool teachers per classroom (regulated by law in each federal state, varying from state to state). Preschool teachers usually receive 4 to 5 years of vocational training; however, few preschool teachers also hold a university degree.

Measures

Dependent variables

The children's interaction quality was assessed at child-level using the standardised observation instrument inCLASS (Downer et al., 2010). We used the inCLASS based on live observations of individual children, alternating at 15-minute intervals, which was repeated up to four times during one regular morning in preschool. Following the 10-minute observations, the observers had 5-minute time to make their rating on a seven-point scale (1, 2=low, 3, 4 and 5=medium, 6, 7=high; higher ratings indicate more positive engagement) guided by detailed description of low, medium, and high behaviours using the inCLASS manual. With the inCLASS, up to four children per preschool group can be observed alternately during one morning from about 8:00 am (over a period of about 4 hours). Data from each of the 15-min observation cycles were averaged to obtain a final score for each domain for each child. This observational instrument focuses on three domains with ten dimensions of high-quality interactions of children aged 3 to 5 years in preschool: interactions with teachers, peers and tasks (Downer et al., 2010). Teacher interaction refers to the nature and quality of children's interaction with staff (e.g. dimension "teacher communication"). Peer interaction focuses on children's initiation and maintenance of positive peer relationships (e.g. dimension "peer sociability").

Task orientation relates to a child's use of on-task and general behaviour in managing its play and learning situations in classroom (e.g. dimension "engagement within tasks") (Downer et al., 2010).

At t1 (children aged 3–4 years) the factor structure of the inCLASS was investigated using confirmatory factor analyses ($\chi^2(18) = 55,21$, $p = 0.00$; RMSEA = 0.09; CFI = 0.93; $R^2 = 0.98$), which resulted in two scales at t1 and t2 which are used for the analyses: Interactions with teachers and interactions with peers. The confirmatory factor analyses found no separated factor for task orientation, which might be due to the comparatively young age of the children at t1.

The domain interaction with teachers includes the dimensions teacher communication ("measures the degree to which the child initiates and maintains conversation with the teacher(s) and adults while using language as a functional tool to make needs, emotions, and opinions known"; Downer et al., 2012, p. 7) as well as positive engagement with teacher (*Cronbach's α* = .82 at t1; *Cronbach's α* = .87 at t2). The domain interaction with peers includes the dimension peer sociability ("measures the degree to which the child experiences positive emotions and behaviours with other children, including the tendency to seek peer interactions, show social awareness and respond in a manner that peers react positively to"; Downer et al. 2012, p. 8) as well as peer assertiveness, and peer communication (*Cronbach's α* = .85 at t1; *Cronbach's α* = .87 at t2).

Observers were trained during a two-day training and accomplished an 80% agreement with the master code. Interrater-reliability was further checked by double coding (two observers rated the same child independently) of 15.7% of the sample at t1 (*Cohens κ* = .81).

Independent variables

Structural characteristics of preschool

As structural characteristics, we considered indicators of the preschool that might shape interaction process of an individual child in the group with its teacher as well as with its peers. One characteristic of the group that appears to be especially relevant is group size – which indicates how many and which peers the child can interact with but also has to “share” the teacher with, which might then reduce the time the teacher could spend with the individual child. Therefore, we used group size indicated by the number of children in the group (minimum and maximum numbers have a wide range because of open and partially open concepts in the preschools).¹¹ Furthermore, we considered characteristics of the composition of the group, which could also potentially shape the quality of interactions: proportion of children under 3 years of age in the group, and the proportion of children with a migrant background. On the one hand both characteristics might demand special attention of the teacher, as both groups might have special needs (such as language support). On the other hand, both aspects might be related to the quality of peer interactions, as migration background and specifically language skills, might influence the interaction process, and the age of the peers might influence quality and contact.

Child characteristics

The child-specific view allows us to follow the PPCT-model and also consider individual child characteristics as preconditions of child-specific quality. As child characteristics, we included aspects which refer to the individual child (which was focussed on with the inCLASS). These were assessed via parents and teachers’ interviews at t1 and t2 and include child’s gender (1=boy; 2=girl), language skills (two items: how well does the child speak and understand the German language; ranging on a 5-point-scale;

¹¹ Please note that we did not consider teacher-child ratio, as it is highly correlated with group size.

Cronbach's α =.74 at t1, Cronbach's α =.77 at t2), his/ her social skills (five items; e.g. the child is appreciated and desired as a play partner; ranging on a 4-point-scale; Cronbach's α =.71 at t1, Cronbach's α =.78 at t2)

Characteristics of the family

As the child interacts and experiences more than one environment (i.e. environments outside of the family), these experiences could potentially shape the interaction processes of the child. For example, acquiring skills in the family are, in turn, relevant for interactions in the preschool. So, we include as family characteristics, the highest educational level in the family: (0=low: no degree or a degree at vocational level, 1=middle: general certificate of secondary education, 2=high: qualification for university entrance in Germany) and the stimulation within the home learning environment (HLE), and were assessed through the parents' interview at t1 and t2. Based on the EPPSE study (Melhuish et al., 2008), an index of learning activities within the HLE was used which has proved to be a predictive indicator of child development in terms of linguistic, literacy and mathematical skills (Sylva et al., 2014). This index consists of the following 7 learning stimulating items: frequency of being read to, going to the library, playing with numbers, painting and drawing, being taught letters, being taught numbers, songs/poems/rhymes (*Cronbach's α =.63 at t1; Cronbach's α =.65 at t2*). Parents could indicate the frequencies of these activities on a seven-point scale (0=never to 6=very often).

The descriptive statistics of the considered variables are shown in table 1.

< Here Table 1: Descriptive statistics.>

Analyses

For detecting the differences in the level of child-specific interaction quality from t1 to t2, we used single factor variance analysis with measurement repetition. Clustered, robust regressions were calculated to analyse the extent to which child-specific interaction

processes are related to characteristics of the preschool, family, and the child itself at t1 and t2. The clustered standard errors were used to control the multi-level structure of the data (children nested in preschools and groups). Missing values of the independent variables (max. 8% for learning stimulating activities) were treated using full-information-maximum-likelihood estimation (Acock, 2013) using all valid information of all observations with Stata 16.

Results

Results show that the child-specific interaction quality with teachers is on average at a low level in the first ($M = 2.10$, $SD = .80$) as well as in the last preschool year ($M = 1.98$, $SD = .73$; see table 1). A single factor variance analysis with measurement repetition shows that the differences in the level of child-specific interaction quality with teachers between t1 and t2 are not significant. With regard to the level of child-specific interaction quality with peers, results indicate that children experience on average, an intermediate level in the first ($M = 2.32$, $SD = .78$) and last ($M = 2.95$, $SD = .99$) preschool year. The slight increase in child-specific interaction quality with peers between t1 and t2 proved to be significant ($p = .000$; $\eta = .235$). However, on an individual level we find that interaction quality a child experiences at t1 is only slightly related with interaction quality at t2 (table 2: interaction quality with teachers, $r = -.052$, $p > .10$; interaction quality with peers: $r = .197$, $p < .05$) and this is also true if preschool, child and family characteristics are controlled for (interaction quality with teachers: $\beta = -.077$, $p > .10$; interaction quality with peers: $\beta = .182$, $p < .10$). This means that the child's quality of interaction at the beginning and at the end of the preschool period are rather independent of each other and change over time.

Clustered, robust regressions show the extent to which the level of child-specific

interaction processes are related to characteristics of the child, the family, and the preschool in the first (t1) and last preschool year (t2).

With regard to the level of child-specific interaction processes with teachers our results demonstrate a significant positive relation with the proportion of children under 3 ($\beta = .27, p < .01$) and the child's social skills ($\beta = .21, p < .05$) at t1 (see table 3). These standardized coefficients indicate that, the better the child's social skills and the more children under 3 in group, the better the quality individual children experience within an interaction with teachers at t1. For example an increase in child's social skills of one standard deviation (0.60 units on the scale) would result in an increase of child's specific interaction process with teachers of 0.21 of the standard deviation (SD= 0.80), meaning on overall medium relation, and the largest effect in this model. Furthermore, there is a tendency for a small significant effect of proportion of children with migrant background at t1 ($\beta = .16, p < .10$), which means the more children with migrant background are in the group, the better the interaction quality with teachers at t1. Results regarding the level of interaction quality with teachers in the last preschool year (t2) show a tendency for a small significant negative effect of the number of children in the group ($\beta = -.14, p < .10$).

Results regarding the level of child-specific interaction processes with peers in the first preschool year (t1) show a small negative relation with the proportion of children with migrant background ($\beta = -.17, p < .05$), which means the fewer children with migrant background in the group, the better the interaction quality with peers at t1 (see table 4). In the last preschool year (t2) the level of child-specific interaction quality with peers is significantly related to the number of children in the group with a medium effect ($\beta = .20, p < .05$) as well as the proportion of children with migrant background ($\beta =$

-.18, $p < .05$). Hence, the more children are in the group and the fewer children with migrant background are in the group, the better the child-specific interaction quality with peers at t2. However, it has to be noted that only 5% to 17% of the variance of the child-specific interaction processes can be explained by the selected set of variables.

< Here Table 2: Correlations >

< Here Table 3: Regression of interaction quality with teachers >

< Here Table 4: Regression of interaction quality with peers >

Discussion

This article focused on the level of child-specific interaction quality at the first (t1) and last preschool year (t2) as well as its preconditions such as the characteristics of the preschool, the family, and the child itself. In the following, the results are discussed in the light of previous research results, limitations are pointed out and implications are given.

Our results demonstrate that individual children experience an overall low level of interaction quality with teachers and an intermediate level of child-specific interaction quality with peers in the first and last preschool year. However, on an overall level we see a slight, but significant increase in interaction quality with peers and a slight but non-significant decrease of interaction quality with teachers. The increase in child-specific interaction quality with peers can probably be explained by the fact that with increasing age, children's language but also social competence increases and thus their ability to take part in more complex interactions with peers (Rubin et al., 2006). At the same time, they need less support from the teacher to find their way around the preschool. On an individual level we find that interaction quality a child experiences in the first preschool year does only somewhat predict the level of the interaction quality it will experience in the last preschool year. Although we have cumulated child-specific interaction quality across different situations, as previous studies have indicated low to

moderate stability over different situations in the morning (measured with the in-CLASS; Downer et al., 2012; Slot & Bleses, 2018; Vitiello et al., 2012), situational factors could still affect this low association between interaction quality experienced in the first and last preschool year. Smidt (2012) reports, activities and interactions change with increasing age of the children such as more activities planned by the teacher and more school-preparatory activities. However, the overall low to intermediate (with only a slight increase for peer interaction, and even a slight decrease in teacher interaction) level is concerning, as previous study results point to the importance of high quality (child-specific) interactions with peers and teacher for school readiness, school success, as well as the development of socio-emotional competencies (e.g. Ladd et al., 1999; Pianta et al., 1997; Pianta & Stuhlman, 2004).

Furthermore, we examined to what extent the level of child-specific interaction processes is related to characteristics of the child, the family, and the preschool at the first and the last preschool year.

With regard to the level of child-specific interaction processes with teachers, our results indicate that in the first preschool year the proportion of children under 3 and the child's social skills are significant preconditions. This means that the greater the proportion of children under 3 and the better the social skills of the child, the better the interaction with teachers at the first preschool year. A possible reason for the relation of the predictor 'proportion of children under 3' could be that the interaction with the teacher is higher in the whole group, because children under 3 need more guidance from the teacher to find their way in the group. The results of the child's social skills in the present study matches the results of Downer et al. (2012) and of Kim et al. (2019). Furthermore, there is a tendency for a significant effect of the proportion of children with mi-

grant background in the first preschool year. The fewer children with migrant background in the group, the better the child specific interaction with teachers. This fits to the results of Downer et al. (2012).

Compared to the first preschool year, only a tendency for significant effect of the number of children in the group could be identified in the last preschool year: the more children are in a group, the lower the quality individual children experience in interactions with their teachers in the last preschool year. A possible explanation for the findings regarding the last preschool year could be that, on the one hand, children can engage in more complex peer interactions with increasing age and, on the other hand, find more peers of the same age in a larger group. Therefore, the interaction and thus the level of interaction with the teacher seems to become less. This explanation is supported by the findings of Winsler et al. (2002), who have found that children engage in quality peer interactions especially with children of the same age.

The results of the regression of the level of interaction quality with peers at the first preschool year indicate that the child-specific interaction processes with peers is slightly related to the proportion of children with migrant background (defined as children who do not speak German as the family language). The greater the proportion of children with a migrant background in the group, the lower the level of quality of interactions with peers. This result seems plausible, as interaction is a dyadic construct that takes place primarily via language between the interaction partners.

Compared to the first preschool year, aspects of group composition seem to become more important and have a stronger relation to the level of child's interactions with peers in the last preschool year: results indicate this interaction quality is somewhat predicted by the number of children in the group, which means that the child-specific interaction with peers could be better with more children in the group, as the children have

more interaction partners available than in a smaller group. Thus, children are also more likely to be able to select peers for high-quality interactions who are similar to them in terms of characteristics such as age and gender. This explanation is in line with the findings of Rubin et al. (2006). The relation with the proportion of children with migration in the first preschool year is still important for child-specific interaction with peers in the last preschool year: child-specific interaction with peers might be lower with a higher proportion of children with a migrant background, as a large part of the interaction takes place via language and thus becomes more difficult. Accordingly, other studies have found a lower level of interaction quality for children with another native language than the preschool's dominant language (here indicated by migrant background) (Downer et al., 2012).

In summary the present results demonstrate that children experience different levels of quality in their first and last preschool year – at least with regard to the quality of interactions with peers. In addition, preconditions seem to have an impact on child-specific interaction quality in the first and last year of preschool. One reason for this could be that with increasing age and better developed cognitive and social-emotional abilities, children need adapted stimulation settings. However, only a little variation in child-specific interaction quality can be explained by the chosen predictor theorem. Presumably, the setting in which the child-specific interaction takes place would have to be controlled more closely. This is because inCLASS records the child-specific interaction quality in relation to its environment. For example, if the child receives no reaction from peers or teachers, it cannot achieve a high interaction score. This means that the child-specific interaction quality measured with inCLASS is dependent on the teacher's offer, peers, and the spatial / material environment.

Certainly, the results must also be considered against the background of various limitations. First of all, child-specific interaction quality could only be observed for a relatively short part of the day (over a morning in preschool; about 4-5 hours). As previous studies demonstrated child behaviour varies depending on different situations and moods of the child (Downer et al., 2012; Linberg, 2018; Slot & Bleses, 2018; Vitiello et al., 2012), we used the recommended up to four 10-minute cycles and we tried to dampen the situational effect by using a cumulated score across those situations as recommended by the authors of the inCLASS. However, in order to detect intra-individual characteristics even more observation time covering even more situations (or as mentioned above, a close control of all situational aspects) might be needed.

With regard to the selected preconditions of child-specific interaction quality further limitations have to be noted: First of all, further child characteristics could not be included in the study, which might also serve as preconditions: Study results by Linberg and Kluczniok (2020) hint to the importance of child's temperament or personality for the way children engage in interactions with peers and teachers, as a child's shyness is connected with the quality of child-specific teacher interactions (measured with the ZiKiB). Although we could not include temperament, we tried to incorporate the tendency of children to engage in interactions by using their social skills. Second, the measurement of, the home learning environment (HLE) index was assessed via parental questionnaire, in which parents can report the frequency of stimulating activities, but not the quality of the activities. Higher educated parents (which might also offer a higher frequency of stimulating activities) might chose higher quality preschools. However, we assume that these effects might not be severe, as the variance in preschool quality in Germany is not as large as in the U.S., for example. Additionally, we have to point out that the sample is also regionally limited, as it was drawn from two German

states (Baden-Wuerttemberg and Rhineland-Palatinate). Although we do not suspect child-specific behaviour to differ between German states, our results might not be representative of Germany.

Nevertheless, it should be noted that a child-specific view on the quality of child-specific interaction processes is an important extension of the understanding of interaction processes in preschools, which have been studied primarily on group-level. This means observing interaction processes which are mainly directed towards a group of children and not focusing on the experiences and behaviour of individual children. However, as Sabol et al. (2018) point out, observing children's specific interaction behaviour helps to further "the understanding of children's behaviour in routine, everyday classroom contexts where learning occurs" (Sabol et al., 2018, p. 558). This might be especially important in the light of equity, as high quality interactions might not be equally spread across children in the classroom, and children most in need of them might be losing out. This contribution demonstrates that the child-specific approach is important not only for research, but also for pedagogical practice in preschools, as this perspective emphasizes the importance of support and compensating the development and interaction behaviour of individual children in a more targeted manner.

Particularly against the background of long-term quality development measures in preschool, it seems necessary to know that the quality of the interaction processes experienced by an individual child changes between the first and last preschool years, especially with regard to the level of child-specific interaction with peers, which slightly increases over the preschool years. Furthermore, different preschool and child characteristics are differentially important for the quality of child-specific processes. Especially in the last year of preschool, characteristics of the group composition seem to be significant for high-quality peer interactions. Based on this research knowledge, specific

quality assurance and improvement can be implemented in practice, which, for example, systematically considers changes in the group composition.

Funding details: This work was supported by the German Research Foundation under Grant KL 3042/1-1 and Grant SCHM 3052/4-1.

Disclosure statement: There is no potential conflict of interest.

References:

- Acock, A. (2013). *Discovering structural equation modeling using Stata*. Stata Press.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2020). *Bildung in Deutschland 2020: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt* [Education in Germany 2018. An indicator-based report with an analysis on education in a digitalised world]. wbv Publikation.
- Bohlmann, N., Downer, J., Williford, A., Maier, M., Booren, L., & Howes, C. (2019). Observing children's engagement: Examining factorial validity of the inCLASS across demographic groups. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 60, 166-174. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2018.08.007>.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The Bioecological Model of Human Development. In: W. Damon & R. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology, Vol. 1: Theoretical Models of Human Development* (pp. 793–829). John Wiley and Sons.
- Bryant, D., Burchinal, M., & Zaslow, M. (2011). Empirical approaches to strengthening the measurement of quality: Issues in the development and use of quality measures in research and applied settings. In: M. Zaslow, I. Martinez-Beck, K. Tout, & T. Halle (Eds), *Quality measurement in early childhood settings* (pp. 33–47). Paul H Brookes.
- Carbonneau, K., Van Orman, D., Lemberger-Truelove, M., & Atencio, D. (2020). Leveraging the Power of Observations: Locating the Sources of Error in the Individualized Classroom Assessment Scoring System. *Early Education and Development*, 31(1), 84-99. <https://doi.org/10.1080/10409289.2019.1617572>.
- Chien, N., Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R., Ritchie, S., Bryant, D., Clifford, R., Early, D., & Barbarin, O. (2010). Children's Classroom Engagement and School Readiness Gains in pre-Kindergarten. *Child Development*, 81(5), 1534–1549. <https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-8624.2010.01490.x>.
- Downer, J., Booren, L., Hamre, B., Pianta, R., & Williford, A. (2012). *The Individualized Classroom Assessment Scoring System (inCLASS) Pre-K Coding Manual*. CASTL University of Virginia.

- Downer, J., Booren, L., Lima, O., Luckner, A., & Pianta, R. (2010). The Individualized Classroom Assessment Scoring System (inCLASS). Preliminary reliability and validity of a system for observing preschoolers' competence in classroom interaction. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(1), 1-16.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.08.004>.
- Harms, T., Clifford, R., & Cryer, D. (2015). *Early childhood environment rating scale* (3rd ed.). Teachers College Press.
- Jeon, H., Langill, C., Peterson, C., Luze, G., Carta, J., & Atwater, J. (2010). Children's individual experiences in early care and education: Relations with overall classroom quality and children's school readiness. *Early Education and Development*, 21(6), 912–939. <https://doi.org/10.1080/10409280903292500>.
- Kim, H., Cameron, C., Kelly, C., West, H., Mashburn, A., & Grissmer, D. (2019). Using an Individualized Observational Measure to Understand Children's Interactions in Underserved Kindergarten Classrooms. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 37(8), 935–956. <https://doi.org/10.1177%2F0734282918819579>.
- Kuger, S., Pflieger, K., & Roßbach, H.-G. (2006). Handbuch zur ZiKiB [Manual for ZiKiB]. [Unpublished]. Department of Education, Otto-Friedrich-University Bamberg.
- Ladd, G., Birch, S., & Buhs, E. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development*, 70(6), 1373–1400.
<https://doi.org/10.1111/1467-8624.00101>.
- Linberg, A. (2018). *Interaktion zwischen Mutter und Kind* [Interaction between mother and child]. Waxmann.
- Linberg, A., & Kluczniok, K. (2020). Kindspezifische Prozessqualität: Bedingungen und Effekte sprachlicher und mathematischer Anregungen in Kindertageseinrichtungen [Child-specific process quality: Conditions and effects of linguistic and mathematical stimulation in child care]. *Frühe Bildung*. 9(3), 126-133.
<https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000483>.
- Melhuish, E. (2010). Why children parents and home learning are important. In: K. Sylva, E. Melhuish, P. Sammons, I. Siraj-Blatchford, & B. Taggart (Eds.), *Early childhood matters: Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education Project* (pp. 44-59). Routledge.

- Melhuish, E., Ereky-Stevens, K., Petrogiannis, K., Ariescu, A., Penderi, E., Rentzou, K., Tawell, A., Slot, P., Broekhuizen, M., & Leseman, P. (2015). A review of research on the effects of early childhood education and care (ECEC) upon children development. https://ora.ox.ac.uk/objects/uuid:bb919f6f-cd43-42d8-89ff-da525dc63554/download_file?file_format=pdf&safe_filename=new_version_CARE_WP4_D4_1_Review_on_the_effects_of_ECEC.pdf&type_of_work=Report (accessed 16. March 2021).
- Melhuish, E., Phan, M., Sylva, S., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2008). Effects of the Home Learning Environment and Preschool Center Experience Upon Literacy and Numeracy Development in Early Primary School. *Journal of Social Issues*, 64(1), 95–114. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2008.00550.x>.
- NICHD Early Child Care Research Network. (2002). Child-care structure – process – outcome: Direct and indirect effects of child care quality on young children’s development. *Psychological Science*, 13(3), 199–206. <https://doi.org/10.1111%2F1467-9280.00438>.
- Oberhuemer, P., Schreyer, I., & Neuman, M. (2010). *Professionals in Early Childhood Education and Care Systems: European Profiles and Perspectives*. Barbara Budrich.
- OECD. (2006). *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. OECD Publishing.
- Pianta, R., La Paro, K., & Hamre, B. (2012). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS) manual PRE-K* (8th print). Paul H. Brookes Publishing Co.
- Pianta, R., Nimetz, S., & Bennett, E. (1997). Mother–child relationships, teacher–child relationships, and school outcomes in preschool and kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 12(3), 263–280. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(97\)90003-X](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(97)90003-X).
- Pianta, R., & Stuhlman, M. (2004). Teacher–child relationships and children’s success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33(3), 444–458. <https://doi.org/10.1080/02796015.2004.12086261>.
- Riedmeier, M. (2019). Standardisierte Verfahren zur Erhebung zielkindbezogener Prozessqualität in der Frühpädagogik – ein vergleichender Überblick [Standardized target child related instruments for the measurement of process quality in early childhood education – a comparative overview]. *Frühe Bildung*, 8(3), 144–152. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000426>.

- Rosbach, H.-G. (2009). The German educational system for children from 3 to 10 years old. In: M. Clifford & G. Crawford (Eds.), *Beginning school: U.S. policies in international perspective* (pp. 53-67). Teachers College Press.
- Rubin, K., Bukowski, W., & Parker, J. (2006). Infant Cognition. In: N. Eisenberg, R. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology* (6th ed., pp.571-645). John Wiley & Sons.
- Sabol, T., Bohlmann, N., & Downer, J. (2018). Low-income ethnically diverse Children's engagement as a predictor of school readiness above preschool classroom quality. *Child Development*, 89(2), 556–576. <https://doi.org/10.1111/cdev.12832>.
- Schmidt, T., Riedmeier, M., & Kluczniok, K. (2018). Kindliche Interaktionsprozesse: Wie gestalten Kinder Interaktionen mit Erzieher/innen und anderen Kindern [Children's interaction processes: How do children interact with teachers and other children]? *KiTa aktuell HRS*, 26(1), 8.
- Schmidt, T., Smidt, W., Kluczniok, K., & Riedmeier, M. (2018). Interaktionsqualität in Kindertageseinrichtungen - Eine vergleichende Betrachtung standardisierter gruppen- und zielkindbezogener Erhebungsverfahren [Interaction quality in preschools – A comparative consideration of standardized instruments on class-level and target-child-level]. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 13(4), 459-476. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v13i4.06>.
- Slot, P., & Bleses, D. (2018). Individual children's interactions with teachers, peers, and tasks: The applicability of the inCLASS Pre-K in Danish preschools. *Learning and Individual Differences*, 61, 68–76. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.11.003>.
- Smidt, W. (2012). *Zielkindbezogene pädagogische Qualität im Kindergarten: Eine empirisch-quantitative Studie* [Target child-related pedagogical quality in kindergarten: An empirical-quantitative study]. Waxmann.
- Smidt, W., & Embacher, E. (2020). How do activity settings, preschool teachers' activities, and children's activities relate to the quality of children's interactions in preschool? Findings from Austria. *European Early Childhood Education Research Journal*. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1836586>.
- Smidt, W., Embacher, E., & Kluczniok, K. (2020). Gleich oder anders? Geschlechtsspezifische Befunde zur kindlichen Interaktionsqualität im Kindergarten in Österreich [Same or different? Gender-specific findings on children's interaction

- quality in preschools in Austria]. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 14(1), 21-37. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v15i1.03>.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj, I., Taggart, B., Smees, R., Toth, K., Welcomme, W., & Hollingworth, K. (2014). *Students' educational and developmental outcomes at age 16: Effective pre-school, primary and secondary education (EPPSE 3–16) project research report*. Department for Education.
- Sylva, K., Painter, M., & Roy, C. (1980). *Child watching at playgroup and nursery school Oxford Preschool Research Project*. Grant McIntyre Ltd.
- Sylva, K., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Sammons, P., Melhuish, E., Elliot, K., & Totsika, V. (2006). Capturing quality in early childhood through environmental rating scales. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(1), 76-92. <https://doi:10.1016/j.ecresq.2006.01.003>.
- Tietze, W., Meischner, T., Gänsfuß, R., Grenner, K., Schuster, K., Völkel, P., & Roßbach, H.-G. (1998). *Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in Kindergärten* [How good are our kindergartens? A study on the educational quality in kindergartens]. Luchterhand.
- Ulferts, H., & Anders, Y. (2016). Effects of ECEC on academic outcomes in literacy and mathematics: Meta-analysis of European longitudinal studies. https://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/CARE_WP4_D4_2_Metaanalysis_public.pdf (accessed 16 March 2021).
- Vandell, D., Burchinal, M., & Pierce, K. (2016). Early child care and adolescent functioning at the end of high school: Results from the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. *Developmental Psychology*, 52(10), 1634–1654. <https://doi.org/10.1037/dev0000169>.
- Vitiello, V., Booren, L., Downer, J., & Williford, A. (2012). Variation in children's interactions throughout a day in preschool: Relations to classroom and child factors. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(2), 210–220. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.08.005>.
- Von Suchodoletz, A., Gunzenhauser, C., & Larsen, R. (2015). Die Beobachtung von Interaktionen im Kindergartenalltag [Observing Children's Interactions in Kindergarten Classrooms]. *Frühe Bildung*, 4(2), 1-7. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000207>.

Winsler, A., Caverly, S., Willson-Quayle, A., Carlton, M., Howell, C., & Long, G. (2002). The social and behavioural ecology of mixed-age and same-age pre-school classrooms: A natural experiment. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 23(3), 305-330. [https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S0193-3973\(02\)00111-9](https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S0193-3973(02)00111-9).

Table 1: Descriptive statistics

	N	%	M	SD	Min	Max
<i>Individual child's interaction quality t1</i>						
Interaction with teachers (1-7)	160		2.10	0.80	1.00	4.25
Interaction with peers (1-7)	160		2.32	0.78	1.00	4.92
<i>Individual child's interaction quality t2</i>						
Interaction with teachers (1-7)	160		1.98	0.73	1.00	5.25
Interaction with peers (1-7)	160		2.95	0.99	1.08	6.75
<i>Structural characteristics of preschool t1</i>						
Number of children in the group	143		20.82	7.77	8	53
Proportion of children under 3 years	143					
under 3 years	17	12.0				
over 3 years	126	88.0				
Proportion of children with migrant background	147					
German as family language	111	75.5				
Family language other than German	36	24.5				
<i>Structural characteristics of preschool t2</i>						
Number of children in the group	139		21.50	7.03	9	61
Proportion of children under 3 years	135					
under 3 years	15	11.0				
over 3 years	120	89.0				
Proportion of children with a migrant background	143					
German as family language	113	79.0				
Family language other than German	30	21.0				
<i>Child's characteristics t1</i>						
Child's gender	160					
Male	79	49.4				
Female	81	50.6				
Child's language skills (0-4)	147		3.27	0.85	0.50	4.00
Child's social skills (0-3)	151		2.31	0.60	0.60	3.00
<i>Child's characteristics t2</i>						
Child's social skills (0-3)	142		3.60	0.65	1.00	4.00
Child's language skills (0-4)	144		2.52	0.50	0.20	3.00
<i>Characteristics of the family</i>						
Highest educational level t1	143					
Low	9	6.3				
Middle	33	23.1				
High	101	70.6				
Learning stimulating activities t1 (0-6)	131		3.62	0.94	1.33	5.67
Learning stimulating activities t2 (0-6)	144		4.42	0.75	1.29	5.86

Source: own calculation

Table 2: Correlations

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1	1																			
2	-.06	1																		
3	-.05	-.10	1																	
4	-.05	.20*	-.11	1																
5	-.05	-.09	-.17*	.07	1															
6	.29**	.01	.03	-.03	-.24**	1														
7	.17*	-.22**	.13	.01	.10	-.08	1													
8	.02	-.01	.09	-.00	-.10	.04	-.05	1												
9	.02	.16#	.15	.05	-.07	.08	-.21**	.01	1											
10	.18*	.13	.04	.10	-.01	.13	-.06	.14*	.42**	1										
11	.05	-.02	.04	-.00	-.01	.03	.12	.14*	-.18*	-.05	1									
12	-.01	.25**	.01	.00	-.03	.08	-.11	-.07	.14*	.18*	-.14*	1								
13	-.06	-.16*	.03	.02	-.04	-.05	.00	-.02	.13	.02	-.31**	-.64**	1							
14	-.13	-.03	.07	.02	-.06	-.00	.03	.20*	.06	-.01	-.02	-.00	-.01	1						
15	.07	-.01	-.13	.10	.80**	.05	.09	-.15*	-.09	.02	-.02	.06	-.06	-.18*	1					
16	.19*	-.13	-.00	-.09	.04	.52**	-.03	-.08	.14	.20**	.05	.05	-.04	.04	.19**	1				
17	.12	-.24**	.10	-.20	.10	.04	.64**	-.05	-.12	-.01	.03	-.00	.02	.09	.05	.05	1			
18	-.06	.10	.02	.10	-.20*	-.04	-.16	-.11	.63**	.31**	-.31**	.02	.15	.05	-.10	.02	-.20*	1		
19	.18*	-.02	.14	.09	-.26**	-.05	-.03	.25**	.30**	.40**	-.12	-.07	.11	.16	-.23**	-.02	.04	.42**	1	
20	.04	.05	-.06	.15	.03	-.06	-.03	.01	.24**	.11	.01	.00	.06	.02	-.01	-.14	-.20*	.16*	.01	1

Source: own calculations; Note: #p<.1 *p<.05 **p<.01 ***p<.001

1. Interaction with teachers t1
2. Interaction with peers t1
3. Interaction with teachers t2
4. Interaction with peers t2
5. Number of children in the group t1
6. Proportion of children under 3 years t1
7. Proportion of children with a migrant background t1
8. Child's gender t1
9. Child's language skills t1
10. Child's social skills t1

11. Highest educational level low t1
12. Highest educational level middle t1
13. Highest educational level high t1
14. Learning stimulating activities t1
15. Number of children in the group t2
16. Proportion of children under 3 years t2
17. Proportion of children with a migrant background t2
18. Child's language skills t2
19. Child's social skills t2
20. Learning stimulating activities t2

Table 3: Regression of interactions with teachers

Interaction quality with teachers t1			Interaction quality with teachers t2		
	β	SE		β	SE
<i>Structural characteristics of preschool t1</i>			<i>Structural characteristics of preschool t2</i>		
Number of children in the group	-.02	.09	Number of children in the group	-.14#	.08
Proportion of children under 3 years	.27**	.09	Proportion of children under 3 years	-.03	.08
Proportion of children with migrant background	.16#	.09	Proportion of children with migrant background	.12	.09
<i>Child's characteristics</i>			<i>Child's characteristics</i>		
Child's gender t1	-.02	.07	Child's gender t1	.05	.08
Child's language skill t1	-.06	.10	Child's language skill t2	.01	.11
Child's social skill t1	.21*	.09	Child's social skill t2	.09	.11
<i>Characteristics of the family</i>			<i>Characteristics of the family</i>		
Highest educational level t1			Highest educational level t1		
Middle	-.13	.12	Middle	.07	.10
High	-.14	.11	High	.05	.09
Learning stimulating activities t1	-.14	.09	Learning stimulating activities t2	-.04	.08
R ²	17 %		R ²	5 %	

Source: own calculations; Note: #p<.1 *p<.05 **p<.01 ***p<.001

Table 4: Regression of interactions with peers

<i>Interaction quality with peers t1</i>			<i>Interaction quality with peers t2</i>		
	β	SE		β	SE
<i>Structural characteristics of preschool t1</i>			<i>Structural characteristics of preschool t2</i>		
Number of children in the group	-.06	.05	Number of children in the group	.20*	.09
Proportion of children under 3 years	-.02	.06	Proportion of children under 3 years	-.05	.08
Proportion of children with migrant background	-.17*	.07	Proportion of children with migrant background	-.18*	.09
<i>Child's characteristics</i>			<i>Child's characteristics</i>		
Child's gender t1	-.01	.08	Child's gender t1	-.02	.10
Child's language skill t1	.08	.08	Child's language skill t2	.02	.09
Child's social skill t1	.06	.08	Child's social skill t2	.13	.11
<i>Characteristics of the family</i>			<i>Characteristics of the family</i>		
Highest educational level t1			Highest educational level t1		
Middle	.19	.12	Middle	-.01	.10
High	-.05	.11	High	.00	.09
Learning stimulating activities t1	-.04	.08	Learning stimulating activities t2	.11	.07
R ²	12 %		R ²	8 %	

Source: own calculations; Note: #p<.1 *p<.05 **p<.01 ***p<.001

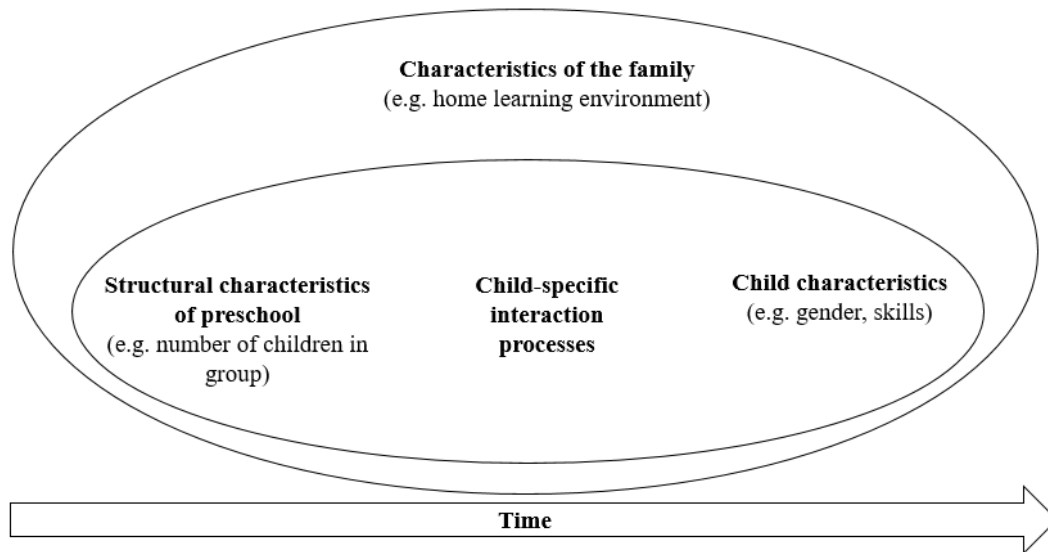


Figure 1: Framework for preconditions of child-specific interaction processes at child-level

3. Die folgende Artikelfassung entspricht nicht vollständig dem in der *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* veröffentlichten Artikel. Dies ist nicht die Originalversion des Artikels und kann daher nicht zur Zitierung herangezogen werden. Bitte verbreiten oder zitieren Sie diesen Artikel nicht ohne Zustimmung des Autors.

Die Originalversion des Artikels lautet:

Molina Ramirez, M. (2020). Zusammenhänge zwischen den Lernumwelten Familie und Kita im Hinblick auf soziale Fähigkeiten von Kindern – Ergebnisse einer empirischen Studie. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 40(2), 152–171.

Titel:

Zusammenhänge zwischen den Lernumwelten Familie und Kita im Hinblick auf soziale Fähigkeiten von Kindern – Ergebnisse einer empirischen Studie

Magdalena Molina Ramirez, M.A.

Universität Koblenz-Landau

August-Croissant-Str. 5

76829 Landau in der Pfalz

riedmeier@uni-landau.de

Zusammenhänge zwischen den Lernumwelten Familie und Kita im Hinblick auf soziale Fähigkeiten von Kindern – Ergebnisse einer empirischen Studie

Zusammenfassung:

Neben einer hochwertigen Anregung in der häuslichen Lernumgebung und einer hohen Interaktionsqualität im Kindergarten sind auch die Zusammenhänge dieser beiden Lernumwelten für die kindliche Entwicklung von Bedeutung (Kluczniok et al., 2013; NICHD ECCRN, 2000). Im internationalen Kontext werden vier Hypothesen zu möglichen Effekten des Zusammenhangs der beiden Lernumwelten diskutiert: *Kompensatorischer Effekt*, *Matthäus Effekt*, *Verlorene Ressourcen* und *Doppeltes Risiko* (Kluczniok, 2017a). Der Forschungsstand fällt allerdings sehr schmal und inkonsistent aus – insbesondere hinsichtlich sozialer Kompetenzen von Kindern. Zudem zeigt sich auf der Ebene einzelner Kinder ein Forschungsdesiderat, da die bisherige Forschung vor allem auf Kindergruppen fokussiert ist. Vor diesem Hintergrund geht der vorliegende Beitrag der Frage nach, welche Zusammenhänge zwischen häuslicher Anregung und kindlicher Interaktionsqualität in der Kita (gemessen mit der inCLASS) im Hinblick auf die sozialen Fähigkeiten von Kindern auf Zielkindebene (N=241) bestehen. Korrelationen zeigen Zusammenhänge zwischen dem Ausmaß alltäglicher häuslicher Aktivitäten und der Qualität kindlicher Peer Interaktionen. Hinsichtlich des Zusammenspiels zwischen der häuslichen Anregung und der kindlichen Interaktionsqualität zeigen sich keine gemeinsamen Effekte auf die sozialen Fähigkeiten der untersuchten Kinder.

Schlüsselwörter: kindliche Interaktionsqualität, häusliche Anregung, kindliche, soziale Fähigkeiten, Zielkindebene

Relationships between the learning environments family and preschool with regard to social behaviour of children - Results of an empirical study

Abstract:

In addition to high-quality stimulation in the home learning environment and a high quality of interaction in the kindergarten, the connections between these two learning environments are also important for child development (Kluczniok et al., 2013; NICHD ECCRN, 2000). In the international context, four hypotheses on possible effects of the connection between the two learning environments are discussed: Compensatory effect, Matthew effect, Lost resources and Double risk (Kluczniok, 2017a). However, the state of research is very narrow and inconsistent - especially with regard to children's social competences. In addition, there is a research desideratum particularly at the level of individual children, since previous research has focused primarily on groups of children. Against this background, the present contribution examines the question of what relationships exist between domestic stimulation and child interaction quality in the kindergarten (measured with inCLASS) with regard to child social behaviour at the target child level (N=241). Correlations show correlations between the extent of everyday domestic activities and the quality of child peer interactions. With regard to the interaction between domestic stimulation and child interaction quality, no joint effects on the social abilities of the children examined were found.

Keywords: children's interaction quality, home stimulation, children's social behaviour, target child level

1. Zur Bedeutung der kindlichen Lernumwelten: Familie und Kita

Die Familie gilt als primäre Sozialisationsinstanz und damit zentrale Lernumwelt des Kindes, da sie von Geburt an umfangreiche Einflussmöglichkeiten auf das Kind hat (Tietze, Roßbach & Grenner, 2005). Sie begleitet das Kind über die gesamte Phase des Aufwachsens hinweg und ist in ihren Bildungsprozessen weder zeitlich, räumlich noch inhaltlich festgelegt. Innerhalb der familialen Lernumwelt wird vieles gelernt, worauf die institutionalisierten Lernumwelten Kita und Schule aufbauen. Somit sind familiäre Bildungsprozesse zugleich Voraussetzung für und Ergänzung zum institutionellen Lernen in Kita und Schule. Als erste und prägendste Lernumwelt ist die Familie allerdings auch ein bedeutsamer Ausgangspunkt für die Entstehung von Bildungsungleichheiten, da Kinder aufgrund ihrer familialen Herkunft sehr unterschiedlich gefördert und unterstützt werden können. Als konkrete Ursachen für familiär bedingte Bildungsdefizite von Kindern werden ein niedriger sozioökonomischer Status, ein geringer Bildungsstand der Eltern und eine für Kinder niedrige häusliche Anregungsqualität gesehen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018). Der Kita als familienergänzende Lernumwelt kommt die Aufgabe zu, Familien im Hinblick auf die Förderung ihrer Kinder zu unterstützen und Beeinträchtigungen in der kindlichen Entwicklung entgegenzuwirken. Einige internationale Studien auf Gruppenebene haben bereits die Auswirkungen der familialen Lernumwelt und die Auswirkungen eines Kitabesuchs untersucht, allerdings gibt es zur Prozessqualität (die Begriffe Prozess- und Interaktionsqualität werden synonym im Sinne des Struktur-Prozess-Orientierungsmodell (SPO-Modell, Tietze et al., 1998) verwendet, wobei ein direkter Einfluss auf die kindliche Entwicklung in Form von Interaktionen und Aktivitäten angenommen wird) auf Zielkindebene (d.h. auf der Ebene einzelner Kinder) noch keine Befunde im deutschen Forschungskontext. Zahlreiche Studien belegen, dass eine hohe häusliche Anregung für die kindliche Entwicklung bedeutsam ist (Kluczniok et al., 2013; Lehl, 2018; NICHD ECCRN, 2000; Sylva et al., 2014). Des Weiteren können viele Studien aufzeigen, dass sich eine gute Prozessqualität in der Kita sowohl kurz- als auch langfristig positiv auf Kinder auswirkt (z. B. Anders, 2013). Hingegen kann eine niedrige Prozessqualität in der Kita zu einem Risikofaktor für die kindliche Entwicklung werden (Kluczniok, 2017a). Auch gibt es bereits Studien, die die Zusammenhänge der familialen Lernumwelt und der Prozessqualität in der Kita untersucht haben. Diese Studien treffen Aussagen darüber, inwieweit eine qualitativ hochwertige Prozessqualität in der Kita tatsächlich Auswirkungen auf die Entwicklung der Kinder hat, indem sie die Einflüsse kindlicher Merkmale, der Kita sowie der häuslichen Lernumwelt simultan berücksichtigen (Anders et al., 2012; Kuger & Lehl, 2013). Als besonders problematisch für die kindliche Entwicklung hat sich in empirischen Untersuchungen die Kombination aus ungünstigen familialen und ungünstigen Bedingungen in der Kita gezeigt (Kluczniok, 2017b).

Die Untersuchungen zu den Zusammenhängen der zentralen frühkindlichen Lernumwelten Familie und Kita sind insbesondere mit Blick auf den starken quantitativen Ausbau an außerfamilialen Betreuungsplätzen in Kitas in den letzten Jahren von großer Bedeutung. Außerdem lassen sich bei simultaner Betrachtung der beiden Lernumwelten Aussagen zu ihren Wechselwirkungen treffen, die Aufklärung darüber geben können, ob mit einer guten Prozessqualität in der Kita eine niedrige familiäre Anregungsqualität ausgeglichen werden kann, oder ob sich eine hohe Qualität in beiden Lernumwelt zugunsten der kindlichen Entwicklung besonders positiv auswirkt oder ob eine gute häusliche Qualität eine schlechte Prozessqualität in der Kita ausgleichen kann. Derzeit liegen auf Kita-Gruppenebene wenige Studien mit simultaner Berücksichtigung der beiden Lernumwelten vor, die insbesondere im internationalen Kontext erforscht wurden (z.B. EPPSE, ECCE, NICHD, BiKS). Für Studien auf Zielkindebene, welche die häusliche Anregung parallel zur Interaktionsqualität in der Kita untersuchen, zeigt sich insbesondere für den deutschen Forschungskontext ein deutliches Forschungsdesiderat. Die

Zielkindebene stellt eine wichtige Ergänzung zur Kita-Gruppenebene dar, da nicht generell davon ausgegangen werden kann, dass alle Kinder in einer Kita-Gruppe die gleiche pädagogische Qualität erfahren. Die Zielkindperspektive ermöglicht es dagegen die tatsächlichen Interaktionen einzelner Kinder zu erheben (Chien et al., 2010; Riedmeier, 2019; Smidt, 2012) und diese auf ihre häusliche Anregung zu beziehen. Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, zu untersuchen, wie die Lernumwelten Familie und Kita im Hinblick auf die sozialen Fähigkeiten von Kindern zusammenhängen. Soziale Fähigkeiten werden im hier betrachtet, da sie einen zentralen Entwicklungsbereich von Kindern in Bezug auf ein selbstbestimmtes Leben in der Gesellschaft darstellen. Alle drei Variablen werden auf der Ebene einzelner Kinder erhoben.

2. Der Zusammenhang zwischen der Lernumgebungen Familie und Kita

2.1 Theoretischer Zugang

Zur Erklärung des Zusammenhangs von Familie und Kita kann die ökosystemische Theorie nach Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1981) herangezogen werden, die eine detaillierte Theorie der menschlichen Entwicklung darstellt. Bronfenbrenner versteht Entwicklung als eine gegenseitige Anpassung. Im Zentrum dieses Entwicklungsprozesses steht das sich aktiv entwickelnde Kind mit seinen unmittelbaren Lebensbereichen, von denen es beeinflusst wird. Das Kind und seine Lebensbereiche wirken reziprok aufeinander ein. Die Umwelt des Kindes zeichnet sich durch ineinander verschränkte Systeme aus, die als Mikro-, Meso-, Exo-, Makro- und Chronosystem bezeichnet werden. In diesem Beitrag sind insbesondere das Mikro- und Mesosystem von Bedeutung. Das Kind, seine Eltern und die Kita stellen jeweils Mikrosysteme dar, wobei die Familie für die Entwicklung in der frühen Kindheit als das wichtigste Mikrosystem gilt. Auf der Mesosystemebene finden Wechselwirkungen zwischen den Mikrosystemen Familie und Kita statt, an denen das Kind aktiv beteiligt ist (Bronfenbrenner, 1981).

Darüber hinaus spielen Eltern in den ersten Lebensjahren als Interaktions- und Beziehungspartner eine zentrale Rolle und schaffen damit die Basis für eigenständiges, kindliches Lernen. Zudem werden Kinder in den ersten Jahren stark durch das elterliche Vorbild sowie die Gestaltung und Auswahl von Lernumgebungen geprägt (Walper, 2012). Neben der Familie ist auch die Kita eine bedeutende Sozialisationsinstanz für junge Kinder. Die aktuellen Zahlen des nationalen Bildungsberichts (2018) zeigen sowohl eine Zunahme der Anzahl der Kita-plätze für Kinder als auch eine Ausweitung des zeitlichen Betreuungsumfangs: im Mittel liegt die Betreuungsquote der 3- bis 5-Jährigen bei 94 % und die wöchentliche Betreuungszeit bei 37,5 Stunden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018). Vor diesem Hintergrund und vor dem Hintergrund bisheriger Forschungsbefunde (siehe Kap. 2.3) ist davon auszugehen, dass die Qualität beider Lernumwelten – Familie und Kita – bereits im frühen Kindesalter in einem systematischen Zusammenhang zur kindlichen Kompetenzentwicklung stehen.

2.2 Konzeptualisierung der Qualität kindlicher Interaktionen

Die Qualität kindlicher Interaktionen und Aktivitäten kann auf verschiedene Weisen operationalisiert werden. Im folgenden Beitrag wird sie im empirisch-quantitativen Forschungsverständnis operationalisiert. Für die Konzeptualisierung der häuslichen Anregung und der Lernumwelt des Kindergartens kann das Struktur-Prozess-Orientierungsmodell (SPO-Modell, Tietze et al., 1998) herangezogen werden. Neben der Annahme, dass sowohl die Familie als auch die Kita als zentrale Lernumwelten des Kindes Einfluss auf die kindliche Entwicklung nehmen, gibt es auch theoretische Annahmen zu deren Zusammenwirken (Lehrl, 2018). Folglich wird die Anregung in der Familie und in der Kita als ein mehrdimensionales Konstrukt

betrachtet, welches aus Struktur-, Orientierungs- und Prozessmerkmalen besteht. Prozessmerkmale stellen die zentrale Komponente dar, von der direkte Einflüsse auf die kindliche Entwicklung angenommen werden. In der Familie lassen sich unter diesen alle Interaktionen und Aktivitäten des Kindes in seiner Familie, insbesondere mit den Eltern, fassen. Die Prozessmerkmale wiederum werden von sämtlichen strukturellen Bedingungen der Familienzusammensetzung (Strukturmerkmale) sowie von Werten und Vorstellungen der Eltern (Orientierungsmerkmale) beeinflusst (Lehrl, 2018). Analog dazu lassen sich Prozessmerkmale in der Kita als Interaktionsprozesse zwischen Kind, pädagogischer Fachkraft, Peers sowie die Auseinandersetzung des Kindes mit seiner räumlich-materialen Umwelt fassen, die wiederum durch einrichtungsspezifische Rahmenbedingungen (Strukturmerkmale) und Einstellungen der pädagogischen Fachkräfte (Orientierungsmerkmale) beeinflusst werden (Tietze et al., 1998). Insbesondere die Prozessqualität hat einen bedeutenden Einfluss auf die kindliche Entwicklung. In Bezug auf die Auswirkungen der häuslichen Anregung im Zusammenhang mit der kindlichen Prozessqualität im Kindergarten werden im internationalen Kontext vier Hypothesen zu möglichen Effekten diskutiert (Kluczniok, 2017a): *Kompensatorischer Effekt*: Eine schlechte häusliche Anregung kann durch eine gute Prozessqualität in der Kita ausgeglichen werden. *Matthäus Effekt*: Kinder, die eine gute Qualität in der häuslichen Lernumwelt erfahren, profitieren besonders von einer guten Prozessqualität in der Kita und umgekehrt. *Verlorene Ressourcen*: Eine schlechte Prozessqualität in der Kita wirkt sich negativ auf die Entwicklung von Kindern aus, die eine hohe Qualität in der häuslichen Lernumwelt erfahren. *Doppeltes Risiko*: Eine schlechte häusliche Anregung wird durch eine schlechte Prozessqualität in der Kita verstärkt.

Aus diesen Hypothesen zu möglichen Effekten leitet sich vor dem Hintergrund der ökosystemischen Theorie nach Bronfenbrenner die Annahme ab, dass die Prozessmerkmale der familialen Umwelt und des Kindergartens in einem systematischen Wirkungsverhältnis auf die kindliche Entwicklung stehen.

2.3 Forschungsbefunde

2.3.1 Zusammenhänge zwischen häuslicher Anregung und Prozessqualität in Kitas

Die wenigen Studien, die bisher den Zusammenhang der häuslichen Anregung und der kindlichen Prozessqualität in Kitas auf Gruppenebene untersucht haben, konstatieren inkonsistente Befunde: In der NICHD Studie konnte kein einheitliches Zusammenhangsmuster zwischen der häuslichen Anregung und der kindlichen Prozessqualität gefunden werden (NICHD ECCRN, 2006). Kuger und Lehrl (2013) haben in ihrer Studie geringe und kaum bedeutsame Zusammenhänge verschiedener Aspekte der Anregungen zwischen den beiden Lernumwelten gefunden. Sie stellen sogar eine weitgehende Unabhängigkeit der beiden kindlichen Lernumwelten Familie und Kita fest. Anders und Kollegen (2012) finden dagegen einen signifikanten, positiven Zusammenhang zwischen der Qualität der häuslichen Anregung und der Prozessqualität im Kindergarten. Eine hohe Qualität der häuslichen Anregung kann sich demnach positiv auf die Prozessqualität im Kindergarten auswirken.

2.3.2. Zusammenhänge zwischen häuslicher Anregung und Prozessqualität in Kitas im Hinblick auf kindliche Fähigkeiten

Unterschiedliche Ergebnisse finden sich auch im Hinblick darauf, ob bestimmte Kindergruppen besonders von einer hohen Prozessqualität in der Kita profitieren. Einige Studien, vor allem im internationalen Kontext, haben diese Auswirkungen untersucht. Für den Forschungsstand werden nur Studien herangezogen, die Kinder im Alter von 3 bis 5 Jahren und Zusammenhänge mit häuslichen Anregungsbedingungen untersucht haben. Diese lassen sich anhand

der folgenden vier Hypothesen zu möglichen Effekten in kognitive und sozial-emotionale Bereiche gliedern:

1. *Kompensatorischer Effekt*

Erwartungsgemäß wird an dieser Stelle kurz Bezug auf bereits bekannte frühpädagogische Interventionsprogramme aus den USA genommen: Die Programme Perry Preschool Project, Abecedarian Project, Chicago Child-Parents Center und Head Start zeigen durch intensive Interventionen bei benachteiligten Kindern langfristige, positive Effekte sowohl im kognitiven als auch im sozial-emotionalen Bereich (siehe dazu Kluczniok, 2017a). Einschränkungen dieser Interventionsstudien sind, dass sie sich lediglich auf stark sozial benachteiligte Kinder bzw. Familien aus den USA beziehen. Zudem wurde bei diesen Studien keine Prozessqualität in Kitas im Sinne des SPO-Modells nach Tietze und Kollegen (1998) erfasst. Deshalb können diese auch nicht als Ausgangspunkt für die vorliegende Studie herangezogen werden.

Darüber hinaus konnte ein geringer *kompensatorischer Effekt* für verschiedene kognitive Maße in der NICHD Studie gezeigt werden, wonach eine hohe Prozessqualität in Kitas familiäre Benachteiligungen ausgleichen kann. Für den sozial-emotionalen Bereich bleiben solche Effekte aus (McCartney et al., 2007). In Sekundäranalysen mit Daten der NICHD Studie (Burchinal & Cryer, 2003) sowie in der ECCE-Study (ECCE-Study Group, 1999) konnten zudem keine *kompensatorischen Effekte* nachgewiesen werden. Zusammenfassend zeichnet sich ein inkonsistentes Bild ab. Insgesamt betrachtet können nach dem bisherigen Forschungsstand durch den bloßen Besuch einer Kita kaum *kompensatorische Effekte* für benachteiligte Kinder empirisch belegt werden.

2. *Matthäus-Effekt*

Kinder aus emotional unterstützenden Familien profitieren am Early Head Start Programm stärker in Bezug auf ihre sozialen Fähigkeiten als Kinder aus weniger emotional unterstützenden Familien (Bradley et al., 2011). Anders und Kollegen (2012) zeigen im Rahmen der BiKS-Studie, dass Kinder mit hoher häuslicher Anregung und hoher Prozessqualität in der Kita einen besonders hohen Kompetenzzuwachs der Rechenleistung im Alter zwischen 3 und 5 Jahren erfahren. Eine portugiesische Studie ermittelte, dass Kinder aus anregungsreichen Familien und qualitativ hochwertigen Kitas bessere sprachliche Kompetenzen aufzeigen (Pinto, Pessanha & Aguiar, 2013). Insgesamt zeichnet sich hier ein positives Bild mit geringen Effekten ab, die in unterschiedlichen Entwicklungsbereichen der Kinder zu finden sind.

3. *Verlorene Ressourcen*

Bradley und Kollegen (2011) berichten einen geringen Effekt von *Verlorenen Ressourcen* im sprachlichen Bereich. Kinder aus Familien mit hoher häuslicher Anregung und aus Kitas mit niedriger Prozessqualität weisen niedrigere Werte im Bereich Sprache auf und profitieren durch die Teilnahme an Early Head Start nicht. Im Rahmen der National Longitudinal Survey of Youth berichtet Greenstein (1993) einen *Verlorene-Ressourcen-Effekt*, bei dem Kinder aus reicheren Familien durch den Besuch einer qualitativ geringeren Einrichtung schlechtere Verhaltensweisen aufzeigen als Kinder aus ärmeren Familien. Allerdings gibt es auch empirische Belege von Sammons und Kollegen (2008), dass besonders Kinder, die eine Kita mit niedriger Prozessqualität besucht haben, von einer guten häuslichen Lernumwelt profitieren. Effekte finden sich aktuell vor allem im Bereich der sozial-emotionalen Kompetenzen. Insgesamt zeigt sich allerdings ein heterogener, unzureichender Forschungsstand in Bezug auf den Effekt *Verlorene Ressourcen*.

4. *Doppeltes Risiko*

In der NICHD-Studie finden Watamura und Kollegen (2011) Belege dafür, dass Kinder im Alter von 4,5 Jahren, wenn sie in beiden Lernumwelten schlechte Anreizbedingungen erfahren, schlechtere soziale Fähigkeiten aufweisen. Im Rahmen der Head Start Impact Study

finden sich ebenfalls Hinweise auf den Effekt *Doppeltes Risiko* für Verhaltensprobleme bei Kindern (Miller et al., 2014). Hinweise, dass auch die kognitive Entwicklung der Kinder von diesem Effekt betroffen ist, finden sich bislang nicht. Zusammenfassend ist auch das Forschungswissen zur Hypothese *Doppeltes Risiko* nicht ausreichend geprüft.

2.4 Zusammenfassung und Fragestellungen

Insgesamt fällt der bisherige Forschungsstand zu den Zusammenhängen zwischen der häuslichen Anregung und der kindlichen Prozessqualität in der Kita relativ heterogen und inkonsistent aus – insbesondere in Bezug auf soziale Fähigkeiten der Kinder. Das Forschungswissen zu möglichen Effekten, vor allem im Bereich der sozialen Fähigkeiten, ist unterschiedlich gut fundiert. Auch die empirischen Ergebnisse in Bezug auf die Frage, ob bestimmte Kindergruppen besonders von häuslicher Anregung oder institutioneller Qualität profitieren, fallen inkonsistent aus und lassen sich nicht durchgängig über alle Entwicklungsbereiche finden. Für den deutschen Kontext bedarf es weiterer Forschung, um Aussagen zu möglichen Effekten in Bezug auf soziale Fähigkeiten treffen zu können. Insbesondere auf der Ebene einzelner Kinder zeigt sich ein Forschungsdesiderat, da die bisherige Forschung im Kita-Bereich vor allem auf Kindergruppen fokussiert hat. Möglicherweise sind die Befunde deswegen so inkonsistent, da die Kita-Prozessqualität auf Gruppenebene erfasst und mit Maßen auf Zielkindebene (häusliche Anregung der einzelnen Kinder) in Beziehung gesetzt wird. Forschungsmethodisch passgenauer erscheint dagegen eine simultane Erfassung von häuslicher Anregung, Prozessqualität in der Kita und kindlichen Fähigkeiten, auf Zielkindebene. Vor diesem Hintergrund zielt die vorliegende Studie darauf ab, die Interaktionsqualität in der Kita auf Zielkindebene zu erheben und ihren Zusammenhang mit der häuslichen Anregung und den sozialen Fähigkeiten von Kindern zu analysieren. Der Beitrag geht folgenden Fragen nach: 1. Welche Interaktionsqualität zeigen die Kinder in Kitas und welche Anregung erfahren sie zuhause? 2. Gibt es systematische Zusammenhänge zwischen der häuslichen Anregung und der kindlichen Interaktionsqualität in Kindertagesstätten? 3. Inwieweit hängen die häusliche Anregung und die kindliche Interaktionsqualität in der Kita mit den kindlichen sozialen Fähigkeiten zusammen?

3. Methode

3.1 Design der Studie „Interaktionsqualität von Kindern im Kindergarten“

Die folgenden Analysen beruhen auf Daten des DFG-Projekts „Interaktionsqualität von Kindern im Kindergarten“, in welchem die Qualität kindlicher Interaktionen in der Kita zu zwei Messzeitpunkten untersucht wird. Für den vorliegenden Beitrag werden Daten des ersten Messzeitpunkts (erstes Kindergartenjahr) herangezogen, bei dem insgesamt 241 Kinder aus 102 Kindergartengruppen in ihren Interaktionen beobachtet und deren Eltern befragt werden konnten.

Zur Ziehung der Stichprobe wurde die Grundgesamtheit aller in Frage kommenden Kindergärten in der Region Pfalz (Bundesland: Rheinland-Pfalz) sowie in den Städten Mannheim und Karlsruhe (Bundesland: Baden-Württemberg) angeschrieben. Die Region Pfalz wurde gewählt, um eine Anbindung an die Universität Koblenz-Landau, Campus Landau, herzustellen. Innerhalb dieser Region wurden die Kitas zufällig gezogen. Da in der Region Pfalz die geplante Stichprobengröße, insbesondere bezüglich Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund, nicht erreicht werden konnte, wurden aufgrund der räumlichen Nähe die Städte Karlsruhe und Mannheim miteinbezogen.

Insgesamt ergibt sich somit eine Stichprobe von 61 Kindergärten (44 in Rheinland-Pfalz und 17 in Baden-Württemberg) mit 241 Kindern. Die durchschnittliche Quote von Kindern mit

Migrationshintergrund liegt bei 26 % (operationalisiert über die Familiensprache). Die Stichprobe setzt sich aus 123 Jungen und 118 Mädchen zusammen, die ein durchschnittliches Alter von 42 Monaten, also dreieinhalb Jahren, haben ($SD=3,5$ Monate).

3.2 Variablen

Kindliche Interaktionsqualität. Die kindliche Interaktionsqualität wird in der vorliegenden Studie auf Zielkindebene anhand des standardisierten Beobachtungsinstruments Individualized Classroom Assessment Scoring System (inCLASS; Downer et al., 2010) erfasst. Das inCLASS basiert auf Live-Beobachtungen von vier Zielkindern in der Kita im Wechsel im 15-Minuten-Takt (10 Minuten beobachten, 5 Minuten bewerten auf einer sieben-Punkte-Skala; 1, 2=niedrig, 3, 4 und 5=mittel, 6, 7=hoch), die an einem Vormittag bis zu viermal wiederholt werden. Dieses Beobachtungsinstrument fokussiert auf drei Bereiche hochwertiger Interaktionen von Kindern im Alter von 3 bis 5 Jahren: Interaktionen mit Erzieherinnen, Peers und Aufgaben (Downer et al., 2010). Die Autoren des inCLASS identifizierten vier Skalen: "positive engagement with teachers", "positive engagement with peers", "positive engagement with tasks" und "negative classroom engagement", welche als wichtige Prädiktoren für die kognitive und sozial-emotionale Entwicklung von Kindern angesehen werden können (Bohlmann et al., 2019).

Um das inCLASS korrekt anzuwenden, wurde ein zweitägiges Training mit Videosequenzen absolviert, das mit einer 80%igen Übereinstimmung mit dem Master-Code abgeschlossen wurde. Wie bereits in früheren Studien (u.a. Downer et al., 2010) konnte eine sehr gute Interrater-Reliabilität ($\kappa=.81$) erreicht werden, die sich aus der Doppelkodierung von 15.7 % der Stichprobe ergibt.

Vergleicht man die hier mittels konfirmatorischer Faktorenanalyse (CFA; mit STATA 16) identifizierte Faktorenstruktur des inCLASS mit anderen Studien, die die inCLASS-Struktur ebenfalls untersucht haben, konnte in der vorliegenden Studie der Faktor „positive engagement with tasks“ nicht wie von den Autoren identifiziert, abgebildet werden. Folgende drei Skalen ließen sich mit dem vorliegenden Datenmaterial abbilden (Die Ladungen sind jeweils hinter den Faktoren in Klammern angegeben): Interaktionen mit Erzieherinnen ($\alpha=.83$), (positive engagement (1.0), communication teacher (.71)), Interaktionen mit Peers ($\alpha=.85$), (assertiveness (.71), sociability (.82), communication peers (.93)), sowie Verhaltenskontrolle ($\alpha=.50$), (behaviour control (.63), conflict teacher [umkodiert] (.71), conflict peers [umkodiert] (.63)). Diese drei Faktoren wurden bereits in vorausgegangener Studie so identifiziert (Bohlmann et al., 2019, Downer et al., 2010, Slot & Bleses, 2018, von Suchodoletz et al., 2015). Die CFA wurde mit dem Satorra-Bentler-Schätzer (Satorra & Bentler, 1994) getestet, der gegenüber nichtnormalverteilten Daten robust ist. Es ergaben sich folgende Werte: $\chi^2(18) = 55,21$, $p = 0.00$; RMSEA = 0.09; CFI = 0.93; $R^2 = 0.98$. Sehr ähnliche Modellfitwerte lassen sich bei den Autoren des inCLASS für ihre ermittelten Skalen finden (Bohlmann et al., 2019).

Häusliche Anregung. Im Sinne von Prozessmerkmalen gibt es verschiedenste Eltern-Kind-Aktivitäten, die bildungsförderliche Impulse auslösen und kindlichen Kompetenzerwerb ermöglichen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018). Daher wird die häusliche Anregung häufig anhand von Aktivitätenlisten, z.B. dem Home Learning Environment Index (HLE-Index, Sylva et al., 2014) erfasst. In der vorliegenden Studie wird auf den HLE-Index aus der EPPSE-Studie zurückgegriffen (Melhuish et al., 2008), welcher aus 14 Items besteht (z.B. vorgelesen bekommen, gemeinsame Mahlzeiten). Die Häufigkeiten der gemeinsam unternommenen Aktivitäten werden nach Auskunft der befragten Eltern auf einer siebenstufigen Skala (0=nie bis 6=sehr häufig) abgetragen. Der herangezogene HLE-Index erwies sich als

prädiktiver Indikator für die kindliche Entwicklung in Bezug auf sprachliche, schriftsprachliche und mathematische Kompetenzen (Sylva et al., 2014). Die Autoren des HLE-Index bildeten zwei Skalen mit jeweils sieben Items: alltägliche Aktivitäten und lernanregende Aktivitäten. Die Skala alltägliche Aktivitäten umfasst Alltagsroutinen, wie gemeinsam einkaufen oder Freunde besuchen. Die Skala lernanregende Aktivitäten umfasst bildungsbezogene Aktivitäten, wie das Vorlesen oder Zahlenpuzzle (Melhuish et al., 2008). Im Rahmen der vorliegenden Studie wurden mittels CFA (mit STATA 16) zwei Skalen extrahiert: alltägliche Aktivitäten (fünf Items; $\alpha=.46$) und lernanregende Aktivitäten (sechs Items; $\alpha=.63$). Auch in diesem Modell wurde der Satorra-Bentler-Schätzer aufgrund der fehlenden Normalverteilung eingesetzt. Die daraus resultierenden Modellfitwerte sind als gut einzustufen (Reinecke, 2014): $\chi^2(39) = 65.59$, $p=.005$; RMSEA=.05; CFI=.98; $R^2=.99$.

Kindliche, soziale Fähigkeiten. Diese werden in der vorliegenden Studie anhand einer Erzieherbefragung erhoben. Die pädagogische Fachkraft bewertet die sozialen Fähigkeiten der Kinder auf einer vier-Punkte-Skala (0=trifft nicht zu bis 3=trifft zu). Die Items der Skala wurden einer statistisch geprüften globaleren Skala zu den Fähigkeiten von Kindern der BiKS-Studie entnommen (von Maurice et al., 2007). Die drei Items lauten: Das Kind ist als Spielpartner geschätzt und begehrt. Das Kind ist hilfsbereit im Umgang mit anderen. Das Kind tauscht sich von sich aus mit dem Erzieher aus.

Die erfassten Items bilden eine globale Einschätzung der kindlichen, sozialen Fähigkeiten ab und erreichen in der vorliegenden Studie eine Reliabilität von $\alpha=.61$.

Kontrollvariablen. Zusätzlich werden im vorliegenden Beitrag familiäre Strukturmerkmale kontrolliert, von welchen ein Einfluss auf die kindliche Interaktionsqualität angenommen wird (Lehrl, 2018). Diese liegen über Befragungen der Eltern vor. Als Kontrollvariablen werden in den Analysen folgende Variablen berücksichtigt: Geschlecht des Kindes (0=Mädchen; 1=Junge), Migrationshintergrund (1=Deutsch als Familiensprache, 2=teils Deutsch, teils andere Familiensprache, 3=andere Familiensprache als Deutsch) und der höchste allgemeine Schulabschluss in den Familien (0=niedrig: kein Abschluss oder ein Abschluss auf beruflicher Ebene, 1=mittel: allgemeiner Sekundarschulabschluss, 2=hoch: Abitur).

Die deskriptiven Statistiken aller Variablen sind in Tabelle 1 dargestellt.

3.3 Statistische Analysen

Leitend für die Analysen war die ökosystemische Theorie nach Bronfenbrenner (1981) nach der das Kind und seine Umwelt reziprok aufeinander einwirken und zwischen den Systemen Familie und Kita Wechselwirkungen stattfinden. Im ersten Schritt des Analyseprozesses wurden die deskriptiven Statistiken aller Variablen ausgewertet, um zu ermitteln, welche Anregung die Kinder zuhause erfahren und welche Interaktionsqualität sie in der Kita zeigen. Im zweiten Schritt wurden bivariate Korrelationen ermittelt, um systematische Beziehungsmuster zwischen der häuslichen Anregung und der kindlichen Interaktionsqualität zu prüfen. Im letzten Schritt wurden geclusterte, robuste Regressionsanalysen unter Kontrolle familialer Strukturmerkmale gerechnet, um zu analysieren, inwieweit die häusliche Anregung und die kindliche Interaktionsqualität in der Kita mit den kindlichen, sozialen Fähigkeiten zusammenhängen. Die Variablen der häuslichen Anregung und der kindlichen Interaktionsqualität sind dichotom (0 = niedrig; 1 = hoch) in die Regressionsanalyse eingegangen. Zusätzlich wurden Interaktionsvariablen (in Form eines Produkterms) aus der häuslichen Anregung und der kindlichen Interaktionsqualität gebildet, die hierarchisch in die Regressionsanalysen eingegangen

sind. Die Clusterfunktion wurde eingesetzt, um die Mehrebenenstruktur der Daten (Kinder, die verschiedene Kitas und Kitagruppen besuchen) zu kontrollieren.

Die Analysen wurden mit dem Statistikprogramm Stata 16 durchgeführt. Im Analysedatensatz wurden Ausreißer in Höhe von 3.4 % der Stichprobe entfernt. Insgesamt schwanken die fehlenden Werte zwischen 0 % (Geschlecht des Kindes) und 8.2 % (alltägliche Aktivitäten).

4. Ergebnisse

4.1 Deskriptive Ergebnisse

In Tabelle 1 sind die deskriptiven Werte aller Variablen dargestellt. Die Werte der kindlichen Interaktionsqualität basieren auf aggregierten Mittelwerten der Beobachtungszyklen, um die Interaktionsqualität über den Beobachtungsvormittag hinweg vollständig abzubilden. Insgesamt zeigen die drei Interaktionsqualitätsskalen im ersten Kindergartenjahr, in dem die Kinder im Mittel dreieinhalb Jahre alt sind, ein niedriges Qualitätsniveau. Der hohe Qualitätsbereich (Skalenstufen 6 und 7) konnte nicht erreicht werden. Die häusliche Anregung liegt insgesamt in einem mittleren Bereich. Die Skala alltägliche Aktivitäten liegt an der Grenze zum hohen Bereich. Diese werden im Mittel einen Skalenpunkt häufiger unternommen als lernanregende Aktivitäten. Die kindlichen, sozialen Fähigkeiten werden im Mittel als eher gut eingeschätzt.

Tabelle 1: Deskriptive Statistik aller Variablen

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
<i>Kindliche Interaktionsqualität in Kitas</i>					
Interaktionen mit Peers (1= niedrig; 7= hoch)	233	2.3	.73	1.0	4.3
Interaktionen mit Erzieherinnen (1=niedrig; 7=hoch)	233	2.0	.71	1.0	4.0
Verhaltenskontrolle (1= niedrig; 7= hoch)	233	2.3	.83	1.0	4.6
<i>Häusliche Anregung</i>					
Alltägliche Aktivitäten (0=nie; 6=sehr häufig)	214	4.8	.56	3.4	6.0
Lernanregende Aktivitäten (0=nie; 6=sehr häufig)	220	3.6	.94	1.3	5.7
<i>Kindliche, soziale Fähigkeiten</i>					
Erziehereinschätzung (0= trifft nicht zu; 3=trifft zu)	227	2.1	.71	0	3.0
<i>Kontrollvariablen</i>					
Geschlecht des Kindes (0=Mädchen; 1=Junge)	233	50%		0	1.0
Familiensprache (1=deutsch; 2=teils, teils, 3=andere Sprache)	219	1.3	.68	1	3
Höchster Schulabschluss (0=niedrig; 2=hoch)	209	1.6	.64	0	2

Quelle: eigene Darstellung

4.2 Zusammenhänge zwischen der häuslichen Anregung und der kindlichen Interaktionsqualität in Kitas

Zur Überprüfung der systematischen Zusammenhänge zwischen der häuslichen Anregung und der kindlichen Interaktionsqualität sind in Tabelle 2 bivariate Korrelationen dargestellt.

Tabelle 2: Bivariate Korrelationen

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	1								
2	-.09	1							
3	.13*	.02	1						
4	.17**	.06	.01	1					
5	.07	-.10	.25	.14*	1				
6	.02	.05	-.09	.09	-.03	1			
7	-.03	.04	-.03	-.12	-.13	-.12	1		
8	.05	-.08	-.03	-.04	.07	-.25**	-.05	1	
9	.05	-.05	.09	.02	-.09	-.06	.08	-.02	1

Quelle: eigene Darstellung; Anmerkung: * $p < .05$ ** $p < .01$; N=233

1. Interaktionen mit Peers
2. Interaktionen mit Erzieherinnen
3. Verhaltenskontrolle
4. Alltägliche Aktivitäten
5. Lernanregende Aktivitäten
6. kindliche, soziale Fähigkeiten
7. Geschlecht
8. Familiensprache
9. Höchster Schulabschluss

Die häusliche Anregung und die kindliche Interaktionsqualität korrelieren im ersten Kindergartenjahr eingeschränkt. Signifikante Zusammenhänge zeigen sich zwischen den Interaktionen mit Peers und den alltäglichen Aktivitäten von $r = .17$. Demnach weisen Kinder mit höherer häuslicher Anregung im Bereich der alltäglichen Aktivitäten, bessere Interaktionen mit Peers in der Kita auf.

4.3 Zusammenhänge zwischen häuslicher Anregung und kindlicher Interaktionsqualität im Hinblick auf die kindlichen, sozialen Fähigkeiten

Um zu prüfen, inwieweit es signifikante Zusammenhänge zwischen häuslicher Anregung und kindlicher Interaktionsqualität mit Blick auf kindliche, soziale Fähigkeiten gibt, wurde eine geclusterte Regression mit Interaktionsvariablen gerechnet. Um den zusätzlichen Einfluss der Interaktionsvariablen zwischen der häuslichen Anregung und der kindlichen Interaktionsqualität analysieren zu können, wurde ein zweistufiges Verfahren gewählt. Zunächst wurden die familialen Strukturmerkmale sowie jeweils eine Variable der häuslichen Anregung und der kindlichen Interaktionsqualität simultan berücksichtigt (Modell 1). Anschließend wurde jeweils eine Interaktionsvariable als Prädiktor in das Modell aufgenommen, um den zusätzlichen Effekt der Variablen zu erklären (Modell 2). Es wurden jeweils einzelne Modelle für die beiden Skalen der häuslichen Anregung (alltägliche und lernanregende Aktivitäten) und die drei Skalen der kindlichen Interaktionsqualität (Peer Interaktion, Erzieher Interaktion und Verhaltenskontrolle) gerechnet, womit sich insgesamt 6 Regressionsmodelle ergeben.

Anhand der Gesamtmodelle können jeweils zwischen 10 % und 12 % der Varianz der kindlichen, sozialen Fähigkeiten durch die ausgewählten Variablen (familiäre Strukturmerkmale, häusliche Anregung und kindliche Interaktionsqualität) erklärt werden. Die Erklärungskraft der Gesamtmodelle kann damit als akzeptabel beurteilt werden. Insgesamt konnten bei den Regressionsanalysen zwischen 80 und 83 Cluster (Kitagruppen) identifiziert und kontrolliert werden.

Tabelle 3: Regression der kindlichen, sozialen Fähigkeiten auf die Verhaltenskontrolle und alltägliche häusliche Aktivitäten

Cluster: 80 Kita-Gruppen	Modell 1		Modell 2	
	β	Std. Fehler	β	Std. Fehler
Geschlecht	-.15*	.07	-.15*	.07
kein Schulabschluss	-.09	.08	-.09	.08
Sekundarschulabschluss	.11#	.06	.11#	.06
Familiensprache deutsch	-.05	.08	-.05	.08
Familiensprache teils deutsch	-.18*	.08	-.18*	.08
Verhaltenskontrolle dichotom	-.15*	.07	-.15*	.07
Alltägliche Aktivitäten dichotom	.13#	.07	.13	.07
Interaktionsvariable dichotom	--	--	.02	.08
R ² (kor.)	12% **		12 % **	

Quelle: eigene Darstellung; Anmerkung: * $p < .05$ ** $p < .01$

Bei den vier Regressionsmodellen, die die Peer Interaktion, die Erzieher Interaktion sowie die alltäglichen Aktivitäten und die lernbezogenen Aktivitäten als Prädiktoren beinhalten, zeigen sich weder signifikante Effekte noch Interaktionseffekte der Prädiktoren. Sie werden daher nicht berichtet. Die Ergebnisse der Regressionsanalysen mit der inCLASS-Variable „Verhaltenskontrolle“ als Prädiktoren sind in den Tabellen 2 und 3 dargestellt.

In der Tabelle 3 zeigt sich in beiden Modellen ein signifikanter Einfluss der inCLASS-Variable „Verhaltenskontrolle“ von $\beta = -.15$ auf die kindlichen, sozialen Fähigkeiten unter Kontrolle aller anderen Variablen im Modell. Das bedeutet, dass Kinder, die bei der inCLASS-Beobachtung in der Kita eine niedrige Verhaltenskontrolle zeigten, von den pädagogischen Fachkräften in ihrem Sozialverhalten schlechter eingeschätzt wurden. Für die alltäglichen Aktivitäten findet sich in diesem Modell kein signifikanter Effekt. Ebenfalls findet sich kein Interaktionseffekt zwischen der inCLASS-Variable „Verhaltenskontrolle“ und den alltäglichen Aktivitäten. Die erwarteten Einflüsse der familialen Strukturmerkmale wurden in beiden Modellen kontrolliert. Es finden sich signifikante Effekte für das Geschlecht ($\beta = -.15$) sowie für Kinder, die nur teilweise zuhause deutsch sprechen ($\beta = -.18$). Demnach weisen Jungen eine schlechtere Verhaltenskontrolle auf als Mädchen. Ebenfalls eine schlechtere Verhaltenskontrolle zeigen Kinder, die zuhause eher weniger deutsch sprechen.

Tabelle 4: Regression der kindlichen, sozialen Fähigkeiten auf die Verhaltenskontrolle und lernanregende häusliche Aktivitäten

Cluster: 81 Kita-Gruppen	Modell 1		Modell 2	
	β	Std. Fehler	β	Std. Fehler
Geschlecht	-.17*	.07	-.17*	.07
kein Schulabschluss	-.10	.08	-.10	.08
Sekundarschulabschluss	.13*	.06	.13*	.06
Familiensprache deutsch	-.06	.08	-.06	.08
Familiensprache teils deutsch	-.18*	.08	-.18*	.08
Verhaltenskontrolle dichotom	-.12	.07	-.12	.07
Lernanregende Aktivitäten dichotom	-.08	.07	-.08	.07
Interaktionsvariable dichotom	--	--	.01	.08
R ² (kor.)	11 % **		11 % **	

Quelle: eigene Darstellung; Anmerkung: * $p < .05$ ** $p < .01$

In der Tabelle 4 hingegen zeigt sich kein signifikanter Einfluss der inCLASS-Variable „Verhaltenskontrolle“ auf die kindlichen, sozialen Fähigkeiten unter Kontrolle aller anderen Variablen im Modell. Des Weiteren zeigt sich kein signifikanter Einfluss der lernanregenden Aktivitäten sowie kein Interaktionseffekt zwischen der inCLASS-Variable „Verhaltenskontrolle“ und den lernanregenden Aktivitäten. Auch in diesen Modellen wurden die erwarteten Einflüsse der familialen Strukturmerkmale kontrolliert.

Fasst man die Ergebnisse des Beitrags zusammen, so erzielen die Kinder aus der vorliegenden Studie im Alter von dreieinhalb Jahren insgesamt eine niedrige kindliche Interaktionsqualität in der Kita. Bezogen auf die häusliche Anregung zeigen sich für alltägliche Aktivitäten Werte im hohen mittleren und für lernanregende Aktivitäten im mittleren Bereich. Die Korrelationen ergeben, dass Kinder mit höherer häuslicher Anregung im Bereich der alltäglichen Aktivitäten bessere Interaktionen mit Peers in der Kita zeigen.

Aus den Regressionsanalysen geht hervor, dass Kinder mit niedrigerer Verhaltenskontrolle in der Kita von pädagogischen Fachkräften in ihren sozialen Fähigkeiten schlechter eingeschätzt werden. Interaktionseffekte zwischen der häuslichen Anregung und der kindlichen Interaktionsqualität auf die kindlichen, sozialen Fähigkeiten zeigen sich in den Regressionsanalysen nicht.

5. Diskussion

Im vorliegenden Beitrag wurde analysiert, ob systematische Zusammenhänge zwischen der häuslichen Anregung und der kindlichen Interaktionsqualität bestehen. Die bivariaten Korrelationen zeigen Zusammenhänge zwischen den alltäglichen Aktivitäten und den Peer Interaktionen. Demnach weisen Kinder mit ausgeprägteren häuslichen alltäglichen Aktivitäten bessere Interaktionen mit Peers in der Kita auf. Bezüglich aller anderen Skalen zeigen sich keine Zusammenhänge. Ein Grund für das Ausbleiben weiterer systematischer Zusammenhänge

zwischen den beiden Lernumwelten könnte die kurze Besuchsdauer der Kinder in der Kita-Gruppe sein. Die Beobachtungen in der Kita und die Interviews der Eltern fanden überwiegend im Spätherbst und Winter und damit wenige Monate nach Beginn des ersten Kitajahres statt. Es könnte sein, dass sich die Kinder (durchschnittlich 3,5 Jahre) in der Kita wesentlich zurückhaltender als zuhause verhielten und dass die Kinder daher von den pädagogischen Fachkräften bzw. Beobachtern divergent eingeschätzt wurden. Im weiteren Verlauf des Kitabesuchs werden sich die Zusammenhänge zwischen den beiden Lernumwelten Familie und Kita vermutlich deutlicher herauskristallisieren. Diese Annahme wird von den Ergebnissen von Anders und Kollegen (2012) gestützt, die einen signifikanten Anstieg des Zusammenhangs zwischen der häuslichen Anregung und der Prozessqualität in der Kita vom ersten zum dritten Kitajahr finden.

Zu beachten sind hier zudem die unterschiedlichen Ausprägungen der beiden häuslichen Aktivitäten (vgl. Tabelle 1): alltägliche Aktivitäten werden im Mittel „häufig“ ($M=4.8$), während lernanregende Aktivitäten im Mittel nur „ab und zu“ (3.6) ausgeführt werden. Die lernanregenden häuslichen Aktivitäten gewinnen möglicherweise erst mit zunehmendem Alter der Kinder an Bedeutung (Melhuish et al., 2008). Empirische Befunde anderer Studien deuten darauf hin, dass sich die häusliche Lernanregung verbessert, je näher der Schulanfang der Kinder rückt (Son & Morrison, 2010).

Weiterhin wurde im vorliegenden Beitrag analysiert, inwieweit die häusliche Anregung und die kindliche Interaktionsqualität in der Kita mit den sozialen Fähigkeiten der Kinder zusammenhängen. Auch hier finden sich geringe Effekte: Die Regressionsanalysen zeigen einen signifikanten Einfluss der beobachteten Verhaltenskontrolle in der Kita auf die sozialen Fähigkeiten der Kinder: Kinder mit niedrigerer Verhaltenskontrolle in der Kita werden von den pädagogischen Fachkräften schlechter in ihren sozialen Fähigkeiten eingeschätzt. Allerdings finden sich in den Regressionsanalysen keine Zusammenhänge zwischen der häuslichen Anregung und der kindlichen Interaktionsqualität. Das bedeutet, dass sich zum ersten Messzeitpunkt der Kinder im Alter von dreieinhalb Jahren keine Interaktionseffekte zwischen der häuslichen Anregung und der kindlichen Interaktionsqualität auf die kindlichen, sozialen Fähigkeiten zeigen. Aufgrund der Ergebnisse von Anders und Kollegen (2012) könnten entsprechende Effekte jedoch zu späteren Messzeitpunkten auftreten. In Bezug auf die vier genannten Hypothesen im Forschungsstand bedeutet das, dass derzeit keine Unterschiede zwischen Kindern mit unterschiedlich hoher Anregung in der häuslichen Lernumwelt bzw. Interaktionsqualität in der Kita zu finden sind.

Reflektiert man die Ergebnisse vor dem Hintergrund der bisherigen Forschung auf Gruppenebene, zeigt sich folgendes Bild: Die Ergebnisse von Anders und Kollegen (2012), die signifikante Interaktionen zwischen der häuslichen Anregung und der Prozessqualität in der Kita von Kindern im Alter von 3 und 5 Jahren zeigen, können in dieser Studie nur sehr eingeschränkt bestätigt werden. Ein Grund hierfür könnte die Erfassung der Prozessqualität in den Einrichtungen sein: Anders und Kollegen nutzten die Kindertartenskala (KES). In der vorliegenden Studie wurde das inCLASS eingesetzt. Die Ergebnisse von Kuger und Lehl (2013), die ebenfalls die KES einsetzten, zeigen geringe und kaum statistisch bedeutsame Zusammenhänge zwischen den beiden Lernumwelten bezogen auf die kindliche Lesekompetenz. Diese Ergebnisse, die auf Gruppenebene gemessen wurden, korrespondieren mit den geringen und teilweise nicht bedeutsamen Zusammenhängen zwischen der häuslichen Anregung und der kindlichen Interaktionsqualität in der Kita in der vorliegenden Studie auf Zielkindebene. Entsprechend dem Forschungsstand profitieren benachteiligte Kinder, die an großangelegte Interventionsprogrammen teilgenommen haben, im Bereich der sozialen Fähigkeiten (siehe

Kluczniok, 2017a) genauso wie Kinder aus emotional unterstützenden Familien (Bradley et al., 2011). Dafür finden sich in der vorliegenden Studie keine Hinweise. Des Weiteren finden sich gemäß Watamura und Kollegen (2011) negative Effekte für Kinder mit niedriger häuslicher Anregung und niedriger Prozessqualität in der Kita in Bezug auf soziale Kompetenzen. In dieser Studie lassen sich auf Zielkindebene keine Zusammenhänge zwischen der häuslichen Anregung und der kindlichen Interaktionsqualität in der Kita mit kindlichen, sozialen Fähigkeiten finden, was möglicherweise auf die unterschiedliche Erfassung der Prozessqualität in der Kita zurückzuführen ist.

Reflektiert man die Analysen aus messtheoretischer Perspektive, so ist folgendes anzumerken: Für die CFA der kindlichen Interaktionsqualität zeigt sich unter Berücksichtigung des Satorra-Bentler-Schätzers ein RMSEA-Wert von .09, genauso wie bei Bohlmann und Kollegen (2019). Allerdings finden sich zu diesem Wert widersprüchliche Aussagen: Byrne (2001) schätzt den vorliegenden RMSEA-Wert als mittelmäßig ein. Hennig-Thurau (1998) schreibt, dieser Wert ($\leq .10$) sei noch akzeptabel. Hingegen sieht Reinecke (2014) einen RMSEA-Wert von über .08 als inakzeptabel an.

Die Studie unterliegt darüber hinaus weiteren forschungsmethodischen Einschränkungen. Die Stichprobe wurde in zwei Bundesländern (Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz) gezogen und ist daher regional beschränkt, weshalb die Ergebnisse nicht repräsentativ für Deutschland sein können. Des Weiteren ist die geringe Varianz der inCLASS-Werte der noch sehr jungen Kinder zu nennen. Die Werte liegen im Mittel nur im niedrigen Bereich. Bei der Erfassung der häuslichen Anregung ist einzuschränken, dass mit dem HLE-Index lediglich die Häufigkeit der anregenden Aktivitäten, aber nicht die Qualität der Aktivitäten erfasst werden konnte. Vor dem Hintergrund dieser Limitationen sind die Ergebnisse mit Vorsicht zu interpretieren. Abschließend bleibt festzuhalten, dass die ermittelten Ergebnisse auf einem Querschnitt beruhen. Interessant wären längsschnittliche Analysen, die der Frage nachgehen, ob sich bei den Kindern im weiteren Verlauf des Kindergartenbesuchs Veränderungen zeigen. Zu erwarten ist, dass die kindliche Interaktionsqualität mit steigendem Alter und längerer Besuchszeit des Kindergartens zunimmt. Vor dem Hintergrund möglicher Schereneffekte in der Bildungsbiographie der Kinder aber auch möglicher ausgleichender Wirkungen des Kindergartenbesuchs, wäre hier von besonderem Interesse, ob sich die vier Hypothesen (*Doppeltes Risiko*, *Matthäus Effekt*, *Verlorene Ressourcen* und *Kompensatorischer Effekt*) mit zunehmendem Alter der Kinder bestätigen, oder nicht.

Literatur

- Anders, Y. (2013). Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher, institutioneller Bildung und Betreuung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16, 237–275.
- Anders, Y., Roßbach, H.-G., Weinert, S., Ebert, S., Kuger, S., Lehl, S. & von Maurice, J. (2012). Home and preschool learning environments and their relations to the development of early numeracy skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(2), 231-244.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018). *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*. Bielefeld: wbv Publikation.
- Bohlmann, N., Downer, J., Williford, A., Maier, M., Booren, L. & Howes, C. (2019). Observing children's engagement: Examining factorial validity of the inCLASS across demographic groups. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 60, 166-174.
- Bradley, R. H., McKelvey, L. M. & Whiteside-Mansell, L. (2011). Does the quality of stimulation and support in the home environment moderate the effect of early education programs? *Child Development*, 82(6), 2110-2122.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Burchinal, M. & Cryer, D. (2003). Diversity, child care quality, and developmental outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(4), 401-426.
- Byrne, B. M. (2001). *Structural Equation Modeling with AMOS, Basic Concepts, Applications, and Programming* (S. 79-88). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Chien, N. C., Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R. C., Ritchie, S., Bryant, D., Clifford, R. M., ... Barbarin, O. A. (2010). Children's classroom engagement and school readiness gains in pre-Kita. *Child Development*, 81(5), 1534-1549.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed). Hillsdale, N.J: L. Erlbaum Associates.
- Downer, J. T., Booren, L. M., Lima, O. K., Luckner, A. E. & Pianta, R. C. (2010). The Individualized Classroom Assessment Scoring System (inCLASS). Preliminary reliability and validity of a system for observing preschoolers' competence in classroom interaction. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(1), 1-16.
- European Child Care and Education (ECCE) Study Group. (1999). *School-age assessment of child development: Long-term impact of pre-school experiences on school success, and family school relationships*. Brussels: European Union.
- Greenstein, T. (1993). Maternal employment and child behavioral outcomes: A household economics analysis. *Journal of Family Issues*, 14(3), 323-354.
- Hennig-Thurau, T. (1998). *Konsum-Kompetenz - Eine Zielgröße für das Management von Geschäftsbeziehungen*, Frankfurt a. M.: Lang.
- Kluczniok, K. (2017a). Längsschnittliche Analysen der Auswirkungen frühkindlicher Lernumwelten – Chancen und Risiken außerfamiliärer Betreuung. *Pädagogische Rundschau*, 71(3/4), 247-259.

- Kluczniok, K. (2017b). Early Family Risk Factors and Home Learning Environments as Predictors of Children's Early Numeracy Skills Through Preschool. *SAGE Open*, 7(2).
- Kluczniok, K., Lehl, S., Kuger, S. & Roßbach, H.-G. (2013). Quality of the home learning environment during preschool age – Domains and contextual conditions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(3), 420-438.
- Kuger, S. & Lehl, S. (2013). Wechselwirkungen vorschulischer Erfahrungen in Kita und Familie und ihre Bedeutung für das Lesen im Grundschulalter. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 8(4), 399-415.
- Lehl, S. (2018). *Qualität häuslicher Lernumwelten im Vorschulalter. Eine empirische Analyse zu Konzept, Bedingungen und Bedeutung*. Wiesbaden: Springer VS.
- McCartney, K., Dearing, E., Taylor, B. A. & Bub, K. L. (2007). Quality Child Care Supports the Achievement of Low-Income Children: Direct and Indirect Pathways Through Caregiving and the Home Environment. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28(5/6), S. 411-426.
- Melhuish, E. C., Phan, M. B., Sylva, S., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2008). Effects of the Home Learning Environment and Preschool Center Experience Upon Literacy and Numeracy Development in Early Primary School. *Journal of Social Issues*, 64(1), 95–114.
- Miller, E., Farkas, G., Vandell, D. & Duncan, G. (2014). Do the effects of head start vary by parental preacademic stimulation? *Child Development*, 85(4), 1385-1400.
- NICHD ECCRN (2000). The Interaction of Child Care and Family Risk in Relation to Child Development at 24 and 36 Months. *Applied Developmental Science*, 6(3), S. 144-156.
- NICHD ECCRN. (2006). Child-care effect sizes for the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. *American Psychologist*, 61, 99–116.
- Pinto, A., Pessanha, M. & Aguiar, C. (2013). Effects of home environment and center-based child care quality on children's language, communication, and literacy outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 94-101.
- Reinecke, J. (2014). *Strukturgleichungsmodelle in den Sozialwissenschaften*. Oldenbourg. Wissenschaftsverlag, München.
- Riedmeier, M. (2019). Standardisierte Verfahren zur Erhebung zielkindbezogener Prozessqualität in der Frühpädagogik – ein vergleichender Überblick. *Frühe Bildung* 8(3), 144–152.
- Sammons, P., Anders, Y., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., et al. (2008). Children's cognitive attainment and progress in English primary schools during Key Stage 2. Investigating the potential continuing influences of preschool education. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft*, 11, 179–198.
- Satorra, A. & Bentler, P. M. (1994). Corrections to test statistics and standard errors in covariance structure analysis. In A. von Eye & C. C. Clogg (Eds.), *Latent Variables Analysis: Applications for Developmental Research* (p. 399-419). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Slot, P. & Bleses, D. (2018). Individual children's interactions with teachers, peers, and tasks: The applicability of the inCLASS Pre-K in Danish preschools. *Learning and Individual Differences*, 61, 68–76.

- Smidt, W. (2012). *Zielkindbezogene pädagogische Qualität im Kindergarten. Eine empirisch-quantitative Studie*. Münster: Waxmann.
- Son, S.-H., & Morrison, F. J. (2010). The nature and impact of changes in the home learning environment on growth of language and academic skills of preschool children. *Developmental Psychology*, 46, 1103–1118.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj, I., Taggart, B., Smees, R., Toth, K., Welcomme, W. & Hollingworth, K. (2014). Students' educational and developmental outcomes at age 16: Effective pre-school, primary and secondary education (EPPSE 3–16) project research report. London: Department for Education. Accessed November 16, 2016.
- Tietze, W., Roßbach, H.-G., Grenner, K. (2005). *Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie*. Weinheim: Beltz.
- Tietze, W., Meischner, T., Gänsfuß, R., Grenner, K., Schuster, K. - M., Völkel, P. & Roßbach, H.-G. (1998): *Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in Kindergärten*. Neuwied: Luchterhand.
- Von Maurice, J., Artelt, C., Blossfeld, H.-P., Faust, G., Rosbach, H.-G., & Weinert, S. (2007). *Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vor- und Grundschulalter: Überblick über die Erhebungen in den Längsschnitten BiKS-3-8 und BiKS-8-12 in den ersten beiden Projektjahren*. Download am: 21.10.2019 http://psychodok.psycharchives.de/jspui/bitstream/20.500.11780/440/1/online_version.pdf
- Von Suchodoletz, A., Gunzenhauser, C. & Larsen, R. (2015). Die Beobachtung von Interaktionen im Kindergartenalltag. Das Individualized Classroom Assessment Scoring System (inCLASS). *Frühe Bildung*, 4(4), 211–217.
- Walper, S. (2012). Vom Einfluss der Eltern. Wie Kinder in der Familie aufwachsen, ist entscheidend für ihre Bildungsmöglichkeiten. *DJI Impulse*, 4(100), 10-13.
- Watanura, S. E., Phillips, D. A., Morrissey, T. W., McCartney, K. & Bub, K. (2011). Double jeopardy: poorer social-emotional outcomes for children in the NICHD SECCYD experiencing home and child-care environments that confer risk. *Child Development*, 82(1), S. 48-65.