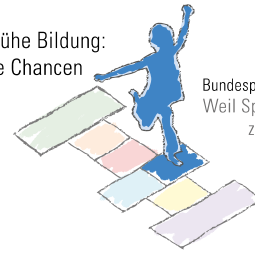




Bundesministerium  
für Familie, Senioren, Frauen  
und Jugend

Frühe Bildung:  
Gleiche Chancen



Bundesprogramm Sprach-Kitas  
Weil Sprache der Schlüssel  
zur Welt ist

<https://doi.org/10.20378/irb-53128>



# Policy Brief zum fünften Zwischenbericht zur wissenschaftlichen Evaluation des Bundesprogramms „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“

## Ergebnisse der Beobachtungsstudie zur pädagogischen Qualität in ausgewählten Sprach-Kitas

Yvonne Anders, Katharina Kluczniok, Itala Ballaschk, Kai Caroline Bartels, Sabine  
Blaurock, Julia Grimmer, Christiane Große, Theresia Hummel, Csaba Kurucz, Elisabeth  
Resa, Sebastian Then, Nadine Wieduwilt und Hans-Günther Roßbach

Berlin und Bamberg, 2021



## **Die Beobachtungsstudie im Rahmen der Evaluation zum Bundesprogramm „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“**

### **Hintergrund und Zielsetzung**

Die frühkindliche Bildungsforschung hat eindrücklich gezeigt, dass Kindertageseinrichtungen (Kitas) mit einer hohen Prozessqualität kurz-, mittel- und langfristige positive Auswirkungen auf die Entwicklung von Kindern in kognitiven, akademischen, sozio-emotionalen Bereichen sowie in der Lebensbewältigung haben (z. B. Anders, 2013). Insgesamt ist die Qualität in deutschen Kitas jedoch noch steigerungsfähig und je nach Qualitätsbereich im unteren bis mittleren Bereich (Kluczniok, 2018; Tietze, Lee, Bensel, Haug-Schnabel, Aselmeier & Egert, 2013; Wertfein, Wirts & Wildgruber, 2015). Modellprogramme, die explizit auf die Qualitätsverbesserung in den Einrichtungen abzielen, berichten dagegen höhere Qualitätswerte (z. B. Roßbach, Sechtig & Freund, 2010).

Das Bundesprogramm „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“ zählt zu den größten bundesweiten Initiativen zur Qualitätsverbesserung der frühkindlichen Betreuung und Bildung mit einem Schwerpunkt auf den drei Handlungsfeldern alltagsintegrierte sprachliche Bildung, Zusammenarbeit mit Familien und inklusive Pädagogik. Die dazugehörige Evaluationsstudie wurde im Zeitraum vom 01.03.2016 bis 31.12.2020 von der Freien Universität Berlin und der Otto-Friedrich-Universität Bamberg (Projektleitungen: Prof. Dr. Yvonne Anders, PD Dr. Katharina Kluczniok, Prof. Dr. Hans-Günther Roßbach) durchgeführt und war als Prozessevaluation mit summativen Elementen angelegt. Die Untersuchungen orientierten sich dabei an der Mehrebenenstruktur des Bundesprogramms. Im Fokus des vorliegenden Policy Briefes stehen die Ergebnisse der Beobachtungsstudie, die von Oktober 2018 bis März 2019 in 107 Sprach-Kitas durchgeführt wurde. Ziel der Beobachtungsstudie war es, die alltägliche Praxis in den Kitas abzubilden und insbesondere Auswirkungen des Bundesprogramms auf die verschiedenen Bereiche der pädagogischen Qualität in den Einrichtungen zu überprüfen sowie Hinweise auf Bedingungen für gelingende Qualitätsentwicklungsprozesse abzuleiten. Hierzu werden neben den Daten der pädagogischen Qualität auch zentrale Aspekte auf Ebene der zusätzlichen Fachberatung (z. B. professionelle Kompetenzen, Beratungsintensität), der Einrichtungsleitungen und zusätzlichen Fachkräfte (z. B. professionelle Kompetenzen), des Kita-Teams (z. B. programmspezifische Umsetzungsindikatoren wie Qualitätsrunden, Herausforderungen in der Umsetzung) sowie strukturelle Rahmenbedingungen der Einrichtung bzw. Gruppe (z. B. Fachkraft-Kind-Schlüssel, Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund) mitberücksichtigt.

### **Pädagogische Qualität**

In der frühpädagogischen Qualitätsforschung werden üblicherweise vier Qualitätsdimensionen unterschieden: Struktur-, Orientierungs- und Prozessqualität sowie Familienbezug/Vernetzung (Roßbach, Kluczniok & Kuger, 2008; Tietze, Roßbach & Grenner, 2005).

Der Bereich der Strukturqualität erstreckt sich auf situationsunabhängige, zeitlich relativ stabile Rahmenbedingungen der Kita. Aspekte von Strukturqualität sind z. B. die Gruppengröße in den Einrichtungen, die Fachkraft-Kind-Relation, die Ausbildung und berufliche Erfahrung des pädagogischen Personals sowie der den Kindern in der Einrichtung zur Verfügung stehende Raum. Im Regelfall handelt es sich um Aspekte, die politisch regulierbar sind.

Der Bereich der Orientierungsqualität bezieht sich auf die pädagogischen Einstellungen, Werte und Überzeugungen der an den pädagogischen Prozessen unmittelbar beteiligten Erwachsenen. Hier geht es z. B. um die Auffassung der pädagogischen Fachkräfte von pädagogischer Qualität z. B. hinsichtlich sprachlicher Bildung, Multikulturalität/Diversität, pädagogischer Ziele und Normen, außerdem um Vorstellungen über die Zusammenarbeit mit Familien und die Förderung der kindlichen Entwicklung. Pädagogische Orientierungen stellen – wie die Merkmale der Strukturqualität – Rahmenbedingungen

für das direkte pädagogische Handeln dar und beeinflussen die Prozessqualität (Kluczniok, Anders & Ebert, 2011). Auf Ebene der Einrichtungen ist bei der Orientierungsqualität auch das pädagogische Konzept und dessen Implementation angesprochen.

Unter Prozessqualität in Kitas wird die Gesamtheit der Interaktionen und Erfahrungen verstanden, die das Kind mit seiner sozialen und räumlich-materialen Umwelt macht. In der Prozessqualität spiegeln sich die dynamischen Aspekte des Kita-Alltags wider. Zu einer angemessenen pädagogischen Prozessqualität gehören Interaktionen, die entwicklungsangemessene Aktivitäten des Kindes, seine emotionale Sicherheit, sein Wohlbefinden und sein Lernen unterstützen sowie ein räumlich-materiales Arrangement mit einem entsprechenden Anregungspotenzial. Die pädagogische Fachkraft nimmt bei der Realisierung einer hohen Prozessqualität eine zentrale Rolle ein.

Der Qualitätsbereich Familienbezug/Vernetzung bezieht sich auf die Angebote und die Qualität der pädagogischen Interaktionen zwischen der Kindertageseinrichtung und den Familien sowie anderen externen Partnern (z. B. Grundschulen oder Angebote der Familienunterstützung).

Die Qualitätsbereiche stehen miteinander in Zusammenhang. Es wird angenommen, dass die Aspekte der Struktur- und Orientierungsqualität nicht direkt, sondern lediglich über die Prozessqualität und den Familienbezug/die Vernetzung auf die Kinder bzw. Familien wirken. So werden z. B. Einflüsse von Strukturen (z. B. Gruppengröße) auf pädagogische Prozesse (z. B. Interaktionen mit Kindern) angenommen oder Einflüsse der Orientierungsqualität (Wertvorstellungen) auf die Qualität des Familienbezugs, d. h. auf die Gestaltung der Zusammenarbeit mit den Familien.

### **Das Bundesprogramm „Sprach-Kitas“ vor dem Hintergrund des vorgestellten Rahmenmodells zur pädagogischen Qualität**

Das Bundesprogramm „Sprach-Kitas“ setzt in seiner Programmstruktur an einer Vielzahl von Möglichkeiten zur Unterstützung sprachlicher Bildung, inklusiver Pädagogik und Zusammenarbeit mit Familien in Kitas an mit dem Ziel, die professionellen Kompetenzen der frühpädagogischen Fachkräfte in den Sprach-Kitas in Bezug auf die drei Handlungsfelder des Programms zu erweitern. Professionelle Kompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte gelten dabei als eine zentrale Voraussetzung sowohl für eine hohe Prozessqualität als auch für eine hohe Qualität in der Komponente Familienbezug/Vernetzung mit anderen Stellen in den Kitas.

Entsprechend wurden im Rahmen der Evaluationsstudie des Bundesprogramms mehrere Bereiche der Prozessqualität mit standardisierten Beobachtungsverfahren erfasst: Interaktionen zwischen den Fachkräften und Kindern, Interaktionen der Kinder mit ihrer räumlich-materialen Umwelt, sprachbezogene und kultursensible Gestaltung der pädagogischen Räume sowie pädagogische Interaktionen zwischen Fachkräften und Familien.

Im Folgenden werden Kernelemente und mögliche Wirkungsweisen des Bundesprogramms skizziert und in Bezug zu dem vorgestellten Qualitätsmodell gesetzt (siehe Abbildung 1). Eine zentrale Ressource, die durch das Bundesprogramm „Sprach-Kitas“ gefördert wird, ist die Stelle der zusätzlichen Fachberatung. Sie erfährt von ihrem Träger fachliche, entwicklungs- sowie organisationsbezogene Unterstützung. Die zusätzliche Fachberatung hat die Aufgabe, die Einrichtungsleitungen und zusätzlichen Fachkräfte in den drei Handlungsfeldern des Bundesprogramms (alltagsintegrierte sprachliche Bildung, inklusive Pädagogik, Zusammenarbeit mit Familien) zu qualifizieren (z. B. über die Durchführung von Arbeitskreisen) und die Sprach-Kitas als beratende Instanz zu begleiten. Es kann daher theoretisch davon ausgegangen werden, dass die zusätzliche Fachberatung die Qualität der pädagogischen Prozesse in den Kitas sowie die Qualität der Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtung und Familien durch die Art und Weise ihrer Zusammenarbeit mit der Kita (z. B. Beratungsintensität, Arbeitskreise) beeinflusst.

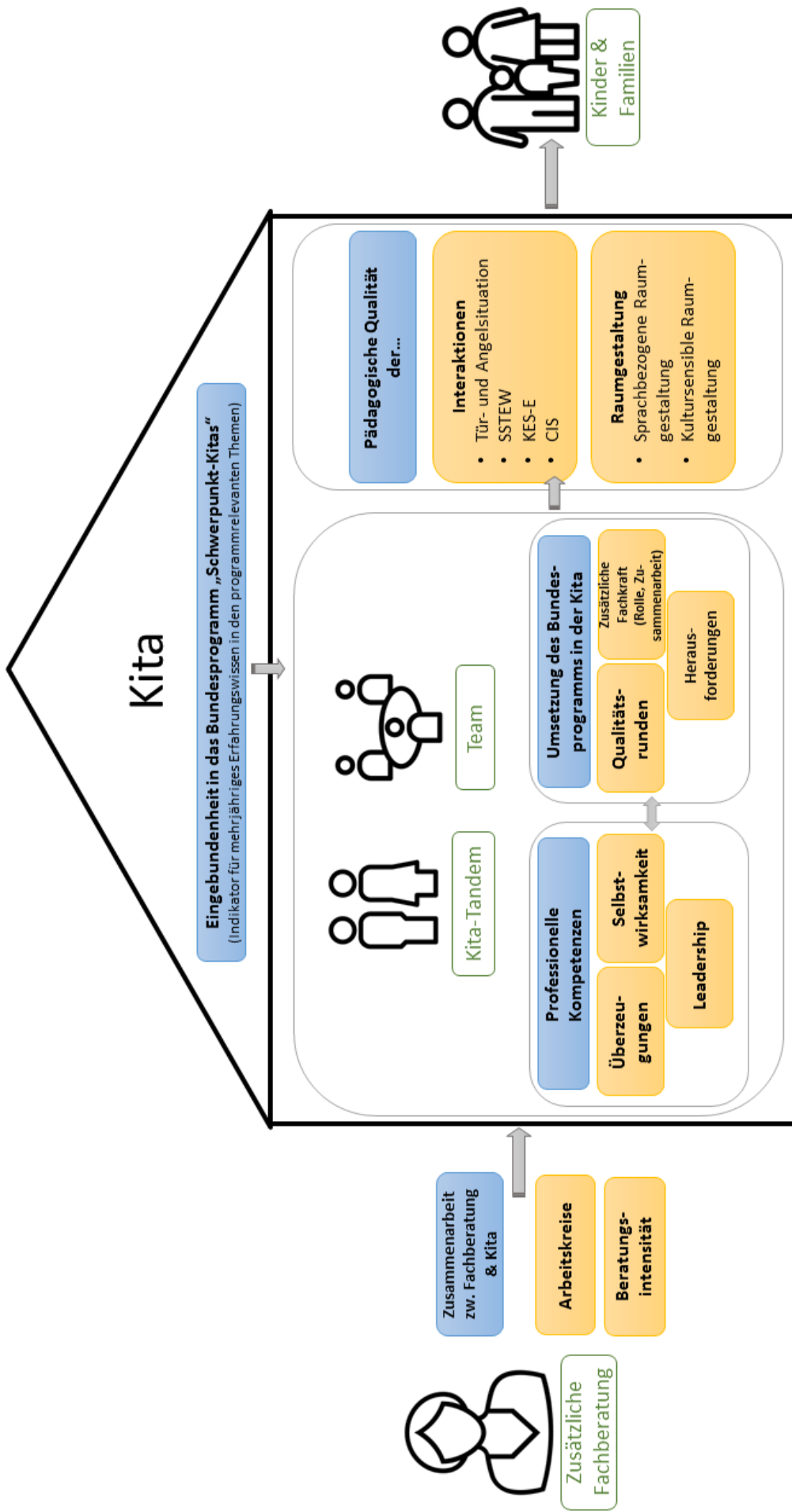


Abbildung 1: Annahmen zu Einflussvariablen der pädagogischen Qualität

Wie die Zusammenarbeit der zusätzlichen Fachberatung mit der Kita erfolgt, hängt unter anderem von den professionellen Kompetenzen der zusätzlichen Fachberatung ab (vgl. Zwischenberichte 1 und 2 der Evaluation).

Eine weitere zentrale Ressource, die durch das Bundesprogramm „Sprach-Kitas“ gefördert wird, ist die zusätzliche Fachkraft, die gemeinsam mit der Einrichtungsleitung innerhalb der einzelnen Kita ein Tandem bildet. Es kann theoretisch davon ausgegangen werden, dass über die Zusammenarbeit zwischen zusätzlicher Fachberatung und Kita die professionellen Kompetenzen (z. B. Überzeugungen, Selbstwirksamkeitserwartung, Leadership) der Einrichtungsleitung und zusätzlichen Fachkraft (Kita-Tandem) sowie des Kita-Teams beeinflusst werden. Zudem kann angenommen werden, dass die professionellen Kompetenzen der Fachkräfte mit der Umsetzung des Bundesprogramms (z. B. Qualitätsrunden, Zusammenarbeit im Team, Umgang mit Herausforderungen) zusammenhängen und diese wiederum die Prozessqualität in den Kitas sowie die Qualität der Zusammenarbeit zwischen Kita und Familien beeinflusst.

Über die Umsetzung des Bundesprogramms „Sprach-Kitas“ soll ein Qualitätsentwicklungsprozess in der Kita in Gang gesetzt bzw. fortgesetzt werden. Ein zentrales Element des Bundesprogramms sind die internen Qualitätsrunden. Sie sind ein Indikator dafür, inwieweit die in den Arbeitskreisen erworbenen Kenntnisse auch an das Kita-Team weitergegeben werden. Verantwortlich für die Organisation und Durchführung der Qualitätsrunden ist insbesondere die zusätzliche Fachkraft mit Unterstützung der Einrichtungsleitung. Darüber hinaus werden die Zusammenarbeit des Kita-Teams mit der zusätzlichen Fachkraft sowie spezifische Herausforderungen in der Umsetzung des Bundesprogramms als wichtige Aspekte der Implementation des Bundesprogramms betrachtet, die mit der realisierten Prozessqualität sowie der Qualität des Familienbezugs/der Vernetzung zusammenhängen können.

### **Design der Beobachtungsstudie**

Die Auswahl der Beobachtungskitas erfolgte zufällig aus Kitas, die bestimmte, vom Evaluationsteam festgelegte, Kriterien erfüllten. So wurden nur Kitas, in denen mindestens vier frühpädagogische Fachkräfte an der Teambefragung im Rahmen der Evaluation teilgenommen hatten, miteinbezogen. Zudem wurde auf eine breite regionale Streuung (Ost/West, Großstadt/Mittelstadt/ländlich) und möglichst hohe Anteile an Kindern mit Migrationshintergrund in den Kitas geachtet. Dadurch sollten unterschiedliche regionale Zuordnungen der Kitas und verschiedene, z. T. auch herausfordernde Umsetzungsbedingungen für die Bundesprogramminhalte berücksichtigt werden. In die Beobachtungsstichprobe konnten schließlich aus untersuchungsökonomischen Gründen insgesamt 107 Kitas aufgenommen werden. Als Beobachtungszeitraum wurde pro Sprach-Kita ein Vormittag mit circa fünf Stunden veranschlagt. Je zwei Personen führten die standardisierten Beobachtungen in den Sprach-Kitas nach erfolgreich absolvierter mehrtägiger Schulung durch. Nachfolgend werden die standardisierten Beobachtungsverfahren näher vorgestellt, die jeweils spezifische Qualitätsmerkmale betrachten.

Im Rahmen der Beobachtung in den Kitas wurden verschiedene Instrumente zur Erfassung der pädagogischen Qualität eingesetzt: Kindergarten-Skala-Erweiterung (KES-E), Sustained Shared Thinking and Emotional Well-Being Scale (SSTEW), Beobachtungsskala „Sprachbezogene Raumgestaltung“, Beobachtungsskala „Kultursensible Raumgestaltung“, Beobachtungsskala zur Erfassung der Interaktionsqualität zwischen Eltern und frühpädagogischen Fachkräften in den Tür- und Angelsituationen sowie die Caregiver Interaction Scale (CIS). Tabelle 1 gibt einen Überblick über die eingesetzten Instrumente und relevante Hintergrundinformationen.

Beobachtungsskala	Inhaltlicher Fokus	Subskalen	Qualitätsstufen
Kindergarten-Skala-Erweiterung (KES-E) (Roßbach, Tietze, Kluczniok & Nattefort, 2018)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Erfassung bereichsspezifischer Prozessqualität in den Bereichen Sprache, Mathematik, Naturwissenschaft und individuelle Förderung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sprache</li> <li>Mathematik</li> <li>Naturwissenschaft und Umwelt</li> <li>Individuelle Förderung</li> </ul>	1 = Unzureichend 3 = Minimal 5 = Gut 7 = Ausgezeichnet
Sustained Shared Thinking and Emotional Well-Being Scale (SSTEW) (Siraj, Kingston & Melhuish, 2015, dt. Übersetzung Anders et al., 2017)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Erfassung zweier zentraler Bereiche der Prozessqualität: Förderung der kognitiven Entwicklung (v.a. im Bereich Sprache) und der sozio-emotionalen Entwicklung</li> <li>Fokus auf Interaktionen, die effektives Lernen unterstützen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Vertrauen, Selbstvertrauen und Unabhängigkeit aufbauen</li> <li>Soziales und emotionales Wohlbefinden</li> <li>Unterstützung und Förderung der Sprache und Kommunikation*</li> <li>Unterstützung des Lernens und kritischen Denkens*</li> <li>Beurteilung des Lernens und der Sprache</li> </ul>	
Sprachbezogene Raumgestaltung (Wieduwilt, Wolf & Anders, 2018)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Erfassung der Qualität der Raumgestaltung und Materialausstattung in Bezug auf Sprache</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Raumgestaltung unterstützt konzentriertes und eigenständiges Spiel der Kinder</li> <li>Sprachanregende Materialausstattung und Raumgestaltung</li> </ul>	
Kultursensible Raumgestaltung (Kurucz & Anders, 2018)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Erfassung der Qualität der Raumgestaltung und Materialausstattung in Bezug auf Mehrsprachigkeit und kulturelle Diversität</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Item 1: Bewusstheit für Mehrsprachigkeit und kulturelle Diversität in der räumlichen Ausgestaltung</li> <li>Item 2: Sensibilität gegenüber unterschiedlichen Religionen und deren Praktiken in der räumlichen Ausgestaltung</li> </ul>	
Caregiver Interaction Scale (CIS) (Arnett, 1989)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Erfassung des emotionalen Tons, des Verhaltens zur Disziplinierung und der Distanziertheit der pädagogischen Fachkraft</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sensitivität</li> <li>Akzeptanz</li> <li>Involviertheit</li> <li>Nachgiebigkeit</li> </ul>	
Skala zur Erfassung der Interaktionsqualität zwischen Eltern und frühpädagogischen Fachkräften (Hummel, Cohen, Schünke & Anders, 2018)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Erfassung der Interaktionsqualität zwischen Eltern und frühpädagogischen Fachkräften in den Tür- und Angelsituationen am Morgen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Gesprächs- und Interaktionsbereitschaft*</li> <li>Kommunikationsstrategien*</li> <li>Verabschiedung*</li> </ul>	1 = unzureichende Qualität - 4 = ausgezeichnete Qualität

Tabelle 1: Überblick über die eingesetzten Beobachtungsskalen. Die mit \* markierten Subskalen wurden in den Analysen einzeln betrachtet, darüber hinaus wurden die Gesamtskalen einbezogen.

In der Studie wurden insgesamt 241 fröhpädagogische Fachkräfte beobachtet und im Nachgang zur Beobachtung über einen Kurzfragebogen befragt. Damit sollte sichergestellt werden, dass Informationen zu zentralen Merkmalen der fröhpädagogischen Fachkräfte vorliegen (z. B. Qualifikation, persönliche Überzeugungen), die auch beobachtet wurden.

Neben der Beschreibung des Niveaus der Anregungsqualität in den beobachteten Sprach-Kitas sowie den programmspezifischen Umsetzungsbedingungen werden multivariate Zusammenhänge zwischen den professionellen Kompetenzen der Fachkräfte (Wissen, Leadership, Überzeugungen), den Umsetzungsbedingungen des Bundesprogramms (z. B. Qualitätsrunden) und den ausgewählten Bereichen der pädagogischen Qualität vorgestellt, um die Annahmen zu den Gelingensbedingungen für einen erfolgreichen Qualitätsentwicklungsprozess in den Sprach-Kitas zu prüfen. Im Folgenden werden die Hauptergebnisse der Beobachtungsstudie vorgestellt, wobei mit einer Beschreibung der Stichprobe der Beobachtungs-Kitas und der beobachteten Fachkräfte begonnen wird. Da in den Analysen sowohl Merkmale der Kitas auf Einrichtungsebene sowie auf Ebene der beobachteten Gruppen berücksichtigt wurden, werden Merkmale beider Ebenen betrachtet.

## Ergebnisse

### Stichprobe

Ein Großteil der 107 Beobachtungs-Kitas (43 %) liegt in Großstädten mit über 100.000 Einwohnerinnen und Einwohnern, rund ein Drittel (32 %) in mittelgroßen Städten (20.000 bis 100.000 Einwohnerinnen und Einwohner) und rund 25 % in kleinstädtischen bzw. ländlichen Regionen (<20.000 Einwohnerinnen und Einwohner). Somit wurden Kitas aus unterschiedlichen Regionen erreicht. Etwa ein Drittel der Beobachtungs-Kitas arbeitet in Stammgruppen, die Mehrheit jedoch offen bzw. teiloffen. In den beobachteten Gruppen der 107 Kitas waren am Beobachtungstag durchschnittlich 27 Kinder anwesend, wobei im Falle von Kitas mit offenem Konzept die Gesamtzahl der anwesenden Kinder in der Einrichtung erhoben wurde. Im Durchschnitt wurden während der Beobachtung über den Vormittag hinweg acht Kinder von einer pädagogischen Fachkraft betreut, während der Bringsituation am Morgen waren es im Mittel fünf Kinder. Der Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund in der Gruppe wurde auf Grundlage der angemeldeten Kinder in der Gruppe gebildet und lag bei 42 % (dies ist vergleichbar mit dem Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund auf Einrichtungsebene von 41 %). In den beobachteten Gruppen hatte in 17 % der Fälle mindestens eine Fachkraft einen Hochschulabschluss. Mit Blick auf alle pädagogisch tätigen Personen liegt der Anteil an akademisch ausgebildeten Fachkräften in den Beobachtungs-Kitas bei 11 % und damit etwas höher als im bundesdeutschen Durchschnitt (6 %, Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020). Der Anteil an Kindern unter drei Jahren liegt in den Kitas bei 21 %. Rund zwei Drittel der Beobachtungs-Kitas waren bereits am Bundesprogramm „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ (2011 bis 2015) beteiligt. Damit sind Kitas mit möglichst unterschiedlichen Bedingungen Teil der Stichprobe.

Die 241 beobachteten fröhpädagogischen Fachkräfte sind überwiegend weiblichen Geschlechts (88 %), haben ein durchschnittliches Alter von 41 Jahren und verfügen über 14 Jahre Berufserfahrung in Einrichtungen der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung. Der Anteil an fröhpädagogischen Fachkräften mit nichtdeutscher Familiensprache liegt bei durchschnittlich 12 % und der Anteil an fröhpädagogischen Fachkräften mit Hochschulabschluss beträgt 10 %.

### Niveau der pädagogischen Qualität

Das *Qualitätsniveau* in den ausgewählten Sprach-Kitas unterscheidet sich in den betrachteten Skalen zum Teil deutlich. Es wird in Tabelle 1 dargestellt:

Skala	Mittelwert
Kindergarten-Skala-Erweiterung (KES-E)	2.9
Sustained Shared Thinking and Emotional Well-Being Scale (SSTEWS)	3.2
SSTEWS-Subskalen:	
Unterstützung und Förderung der Sprache und Kommunikation	4.0
Unterstützung des Lernens und kritischen Denkens“	2.2
Caregiver Interaction Scale (CIS)	3.3
Interaktionsqualität in der Bringsituation:	
Gesprächs- und Interaktionsbereitschaft	2.4
Kommunikationsstrategien	2.5
Verabschiedung	1.8
Sprachbezogene und kultursensible Raumgestaltung:	
Sprachbezogene Raumgestaltung	4.1
Kultursensible Raumgestaltung	1.8

In einigen Skalen ist deutlicher Entwicklungsbedarf zu sehen (z. B. kultursensible Raumgestaltung), andere Werte liegen im moderaten Bereich und entsprechen im Durchschnitt weitgehend dem in anderen Untersuchungen in Deutschland gefundenen Niveau (z. B. KES-E; Kuger & Kluczniok, 2008; Tietze et al., 2013; Wertfein et al., 2015). Ähnliche Befunde zum geringen Ausmaß an kommunikativen Verhalten im Rahmen der Tür- und Angelsituationen zeigten sich auch in internationalen Studien (Endsley & Minish, 1991; Perlman & Fletcher, 2012; Winkelstein, 1981). Eine Erklärung hierfür könnte sein, dass strukturelle Barrieren – wie beispielsweise Zeitnot oder die Abwesenheit der Bezugserzieherin/des Bezugserziehers – die Aufnahme von Interaktionen erschweren bzw. verhindern. Der Mittelwert der SSTEWS-Skala, die den Fokus auf Interaktionen zur Unterstützung effektiven Lernens legt, ähnelt mit 3.2 den Befunden zur KES-E und ist im Bereich minimaler Qualität einzuordnen. In internationalen Studien, die das Beobachtungsinstrument SSTEWS ebenfalls nutzten, fiel der Mittelwert höher aus (M = 4.0, Howard et al., 2018; M = 4.7, Melhuish, Gardiner & Morris, 2017). Diese Unterschiede in der Qualität sind durchaus erwartbar, berücksichtigt man unterschiedliche frühpädagogische Traditionen der Länder und den Umstand, dass die SSTEWS-Skala in England entwickelt wurde. Der Mittelwert für die vierstufige CIS, die die Sensitivität, Akzeptanz und Involviertheit der frühpädagogischen Fachkräfte in der Interaktion mit den Kindern erfasst, fiel mit 3.3 recht hoch aus und befand sich damit auf gleicher Höhe zu dem Ergebnis aus der NUBBEK-Studie (M = 3.3; Tietze et al., 2013). Demnach gelingt es den Fachkräften gut, empathisch auf die Kinder einzugehen und ein positives Interaktionsklima zu schaffen. Bei anderen Skalen, gerade auch bei solchen Skalen, die im Kontext des Bundesprogramms weiterentwickelt werden sollten, sind die Werte erfreulich hoch (z. B. SSTEWS-Subskala „Unterstützung und Förderung der Sprache und Kommunikation“, Sprachbezogene Raumgestaltung). Es mag auf den ersten Blick etwas verwundern, dass nicht in allen Skalen gute oder sehr gute Werte erreicht wurden. Vor dem Hintergrund der derzeitigen starken Veränderungen bzw. Dynamiken im Früherziehungssystem (z. B. Ausbau U3, Personalmangel, Öffnung der Altersstruktur, Bildungspläne und Interventionen/Programme) können die Ergebnisse aber durchaus positiv gesehen werden. Schließlich stellen solche Herausforderungen zusätzliche Ansprüche an die Sicherstellung und Weiterentwicklung pädagogischer Qualität.



## Relevante Bedingungsfaktoren pädagogischer Qualität im Bundesprogramm

Um Qualitätsveränderungen anzustoßen, ist es notwendig, Einflussfaktoren zu identifizieren, die die pädagogische Arbeit in den Sprach-Kitas positiv bzw. negativ beeinflussen. In der vorliegenden Evaluationsstudie hat sich gezeigt, dass *Strukturmerkmale* einen bedeutenden Anteil der Qualität pädagogischer Arbeit erklären. So stehen ein geringerer Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund und an Kindern unter 3 Jahren sowie Teams mit mindestens einer hochschulisch ausgebildeten Fachkraft mit einer besseren Qualität in Verbindung. Diese Strukturmerkmale stellen demnach wichtige Stellschrauben dar, um Qualitätsveränderungen in der Praxis zu erzielen.

Auch wenn der Fach-Kraft-Kind-Schlüssel eine zentrale Komponente der Strukturqualität ist, lässt sich der angenommene Einfluss auf die Prozessqualität nicht immer nachweisen. Das zeigt nicht nur die Evaluation des Bundesprogramms Sprach-Kitas, sondern auch viele andere nationale und internationale Studien (Cryer, Tietze, Burchinal, Leal & Palacios, 1999; Slot, Kuger & Kluczniok 2008; Slot, Lese-man, Verhagen & Mulder, 2015). Eine gute Fach-Kraft-Kind-Relation liefert die strukturelle Voraussetzung für individualisierte, intensive Interaktionen. Diese muss allerdings auch nutzbar gemacht werden. Hierfür ist wiederum fachliche Unterstützung notwendig. Darüber hinaus erfassen die eingesetzten Instrumente auch nur Teilaspekte der pädagogischen Interaktionen. Unabhängig davon, kann die Fachkraft-Kind-Interaktion mit anderen Aspekten des pädagogischen Geschehens wie der Lärmbelastung oder dem Erschöpfungserleben der Fachkraft im Zusammenhang stehen.

Darüber hinaus haben sich weitere Aspekte als bedeutsam erwiesen. Die deskriptiven Ergebnisse der einbezogenen Befragungen (Befragung der zusätzlichen Fachkräfte, Messzeitpunkt 1) zeigen, dass die *Zusammenarbeit zwischen zusätzlicher Fachberatung und Kita* über die Arbeitskreise gegeben ist. Im Schnitt wurden in der Beobachtungsstichprobe bis zum Befragungszeitpunkt (August bis November 2017) sechs Arbeitskreistreffen durchgeführt, in denen die Fachberatung die Kita-Tandems weiterqualifiziert. Dies liegt über der vorgegebenen Mindestanzahl von etwa 3-4 Arbeitskreistreffen. Die Kontaktintensität über die Arbeitskreistreffen hinaus z. B. über Fachvorträge, E-Mail-Kontakt, Einrichtungsbesuche ist dagegen noch ausbaufähig (wie bereits im Zwischenbericht 2 ausführlich diskutiert). Um einen Ausstrahlungseffekt der Fachberatung auf Kita-Ebene gewährleisten zu können, wird eine höhere Beratungsintensität erforderlich. Dies zeigen auch die multivariaten Analysen zum Zusammenhang zwischen Beratungsintensität und realisierter pädagogischer Qualität, die nur für die Qualitätsdimension der Gesprächs- und Interaktionsbereitschaft in der Bringsituation einen Effekt finden. Hier fällt die Interaktionsqualität besser aus, wenn die Beratung zwischen zusätzlicher Fachberatung und Kita häufiger stattfindet. Die Häufigkeit der Arbeitskreistreffen ist ebenfalls v.a. für die Interaktionsqualität zwischen Fachkräften und Familien sowie die bereichsspezifische Qualität (gemessen mit der KES-E) bedeutsam. Als übergreifende Interpretation für die Befunde zur Zusammenarbeit zwischen zusätzlicher Fachberatung und Kita hinsichtlich der pädagogischen Qualität kann angeführt werden, dass es bedeutsamer erscheint, wie die Inhalte in das jeweilige Kita-Team transferiert werden. Möglicherweise kommen die Informationen aus den Arbeitskreistreffen und Beratungstätigkeiten der zusätzlichen Fachberatung (noch) nicht im Team an und spiegeln sich daher (noch) nicht in einer besseren Qualität wider. Das im Programm implementierte Kaskadenmodell impliziert eine Reihe von möglichen Ursachen für Reibungsverluste.

Hinsichtlich der *professionellen Kompetenzen* der Fachkräfte zeigt sich folgendes Bild: Die Fachkräfte der Beobachtungsstichprobe weisen ausgeprägte multikulturelle Überzeugungen auf, d. h., es kann von einem kultursensitiven Umgang mit Kindern bzw. Familien mit Migrationshintergrund ausgegangen werden. Assimilative Überzeugungen, die eine Haltung widerspiegeln, bei der die Zugehörigkeit zur Eigengruppe positiver bewertet wird als zur Fremdgruppe, erfahren weder Zustimmung noch Ablehnung (vgl. hierzu auch die Zwischenberichte 1 und 2 der Evaluation). Die multivariaten Analysen weisen drauf hin, dass die multikulturellen Überzeugungen insbesondere für die bereichsspezifische

Qualität (gemessen mit der KES-E) sowie die sprachbezogene und kultursensible Raumgestaltung der Kitas eine Rolle spielen. Die assimilativen Überzeugungen der Fachkräfte sind im Rahmen dieser Studie für die realisierte pädagogische Qualität in den Kitas ohne Bedeutung. Beide Befunde können vor dem Hintergrund der Ausrichtung des Bundesprogramms als positiv bewertet werden, da davon auszugehen ist, dass diese Überzeugungen das pädagogische Handeln insbesondere im Umgang mit Kindern und Familien mit Migrationshintergrund prägen.

Neben den Überzeugungen der frühpädagogischen Fachkräfte zum Umgang mit kultureller Vielfalt wurden Lehr-Lern-Überzeugungen im Bereich Sprache erfasst. Im Rahmen der sprachlichen Bildungsarbeit werden alltagsintegrierende Ansätze sprachpädagogischer Arbeit von additiven Sprachfördermaßnahmen unterschieden (Egert & Hopf, 2018), die möglicherweise mit unterschiedlichen Lehr-Lern-Überzeugungen einhergehen. Die Ergebnisse zeigen, dass beide sprachbezogenen Lehr-Lern-Überzeugungen (alltagsintegriert, additiv) von den Fachkräften als bedeutsam für die Praxis angesehen werden. In den multivariaten Analysen zum Zusammenhang dieser Überzeugungen mit der pädagogischen Qualität zeigt sich, dass die alltagsintegrierten sprachpädagogischen Überzeugungen mit einer besseren kultursensiblen Raumgestaltung sowie einer höheren kognitiven Anregung der Kinder (gemessen mit der SSTEW) in Verbindung stehen. Vor dem Hintergrund der Programmausrichtung ist dies ein positiver Befund, denn Fachkräften, die alltagsintegrierte sprachliche Bildungsaktivitäten befürworten, scheint eine entsprechende Raumgestaltung sowie kindliche kognitiv-sprachliche Förderung gut zu gelingen. Die additiven Sprachförderüberzeugungen der Fachkräfte stehen dagegen nur sehr eingeschränkt mit der pädagogischen Qualität in Zusammenhang, nämlich nur mit der kultursensiblen Raumgestaltung. Dies lässt sich damit erklären, dass für additive Sprachfördermaßnahmen entsprechendes Material und eine entsprechende Raumausstattung gegeben sein müssen.

Neben den Überzeugungen der frühpädagogischen Fachkräfte wurde die Selbstwirksamkeitserwartungen in Bezug auf die Interaktionen mit Eltern als ein weiterer Indikator professioneller Kompetenz einbezogen. Diese beschreiben, inwieweit die frühpädagogischen Fachkräfte der Überzeugung sind, dass sie die Anforderung, Tür- und Angelgespräche zu führen, aufgrund eigener Kompetenzen erfolgreich bewältigen können. Die deskriptiven Ergebnisse zeigen, dass sich die Fachkräfte eine hohe Selbstwirksamkeit in Bezug auf den Umgang mit Eltern zuschreiben. Für die Gestaltung der Zusammenarbeit mit Eltern in der Bringsituation spielt die Selbstwirksamkeit aber keine Rolle. Möglicherweise sind hier weitere Aspekte relevant, wie z. B. die soziale Beziehung zu den Eltern. Allerdings sollte dieser Befund nicht überbewertet werden, da die Skala eine eingeschränkte Varianz aufweist und somit größere Zusammenhänge nicht erwartbar sind.

Auch das Leadership-Verständnis der Einrichtungsleitungen ist deutlich ausgeprägt, wonach die Leitungen ein Führungsverständnis mit Bezug auf das Bundesprogramm aufweisen, was sich förderlich auf die Umsetzung der Inhalte des Bundesprogramms und so auch auf die pädagogische Qualität auswirken sollte. In den multivariaten Analysen zeigt sich ein Zusammenhang zwischen dem Leadership-Verständnis der Einrichtungsleitungen und dem Umsetzungsindikator „Qualitätsrunden“. Dies deutet darauf hin, dass das Leadershipverständnis ein zentraler Aspekt für die Umsetzung des Bundesprogramms mit Blick auf das Kita-Tandem ist. Das heißt, legt die Einrichtungsleitung in ihrem Führungsverständnis viel Wert auf das Entwickeln gemeinsamer Ziele und einer gemeinsamen Vision in Bezug auf das Bundesprogramm, so nehmen die Teammitglieder häufiger an Qualitätsrunden teil. Für die weitere Wirkung auf die realisierte Qualität in den Kitas scheint sich dieser Effekt aber zu verlieren, denn es kann kein Zusammenhang für die ausgewählten Dimensionen pädagogischer Qualität nachgewiesen werden.

Hinsichtlich verschiedener *Umsetzungsindikatoren* (Qualitätsrunden, Rollenwahrnehmung und sprachanregende Unterstützung auf Seiten der zusätzlichen Fachkraft, Umsetzungsprobleme) zeichnet sich ein weitgehend positives Bild für die Beobachtungsstichprobe ab. So finden Qualitätsrunden im

Team im Schnitt mehrmals im Jahr bis einmal monatlich statt und werden vom Team als eher hilfreich eingeschätzt, was als gute Voraussetzung für den Wissenstransfer ins Kita-Team gesehen wird. Dies lässt sich auch in den Zusammenhangsanalysen bestätigen, wonach Sprach-Kitas, die häufiger Qualitätsrunden durchführen, durchwegs eine bessere pädagogische Qualität aufweisen (mit Ausnahme der Interaktionsqualität zwischen Fachkraft und Eltern in der Bringsituation). Dies könnte daran liegen, dass die Zusammenarbeit mit Familien in den Qualitätsrunden bislang wenig thematisiert wurde. Dies könnte im weiteren Programmverlauf aufgenommen werden. Darüber hinaus zeigen weitere Analysen, dass auch die Einschätzung des Kita-Teams, wie hilfreich sie die Qualitätsrunden empfinden, mit der Prozessqualität zusammenhängt. So finden sich hier insbesondere Beziehungen zur SSTEWS sowie zur sprachbezogenen Raumgestaltung. Insgesamt verdeutlichen die Befunde zu den Qualitätsrunden die Relevanz dieses Umsetzungskriteriums für den Qualitätsentwicklungsprozess in den Kitas.

Zudem schreibt das Kita-Team den zusätzlichen Fachkräften eine differenzierte Rollenwahrnehmung zu, was dafürspricht, dass die zusätzlichen Fachkräfte nach Ansicht der Teams zwischen den unterschiedlichen Rollen reflektieren (Beispielitem: „Ich bin sprachliches Vorbild im Umgang mit Kolleginnen und Kollegen, Eltern und Kindern.“). Die Zusammenhangsanalysen finden positive Beziehungen zu den bereichsspezifischen Qualitätsdimensionen (gemessen mit KES-E und SSTEWS) sowie zur kultursensiblen Raumgestaltung, nicht aber zur Interaktionsqualität im Umgang mit Eltern in der Bringsituation. Mit Blick auf die weitere Programmlaufzeit gilt es hier, die Rolle der zusätzlichen Fachkraft weiter zu schärfen, insbesondere mit Blick auf die Weiterentwicklung der Qualität im Bereich der Zusammenarbeit mit Familien.

Die Teammitglieder geben weiter an, etwa einmal im Monat eine sprachanregende Unterstützung von der zusätzlichen Fachkraft zu erhalten (z. B. Feedback und Anregungen zum sprachförderlichen Verhalten). Die multivariaten Analysen konnten positive Zusammenhänge zu weitgehend allen Qualitätsdimensionen bestätigen mit Ausnahme der Interaktionsqualität zwischen Fachkraft und Eltern in der Bringsituation. Dies weist auf die Relevanz dieses Umsetzungsindikators für eine gelungene Qualitätsentwicklung in den Kitas hin, die im weiteren Programmverlauf noch stärker intensiviert und speziell auch auf die Zusammenarbeit mit Familien ausgerichtet werden könnte, um hier Qualitätsverbesserungen zu erzielen.

Bezüglich der Umsetzungsprobleme im Bundesprogramm (Beispielitem: „Die Zusammenarbeit mit der zusätzlichen Fachkraft aus dem Bundesprogramm ist ungenügend.“) findet sich aus Sicht der Kita-Teams ein recht positives Bild. Im Schnitt werden die genannten Herausforderungen als eher nicht zutreffend eingeschätzt. In den Zusammenhangsanalysen zeigt sich eindrücklich über alle Qualitätsdimensionen hinweg (Ausnahme: Interaktionsqualität zwischen Fachkraft und Eltern in der Bringsituation), dass weniger von den Kita-Teams wahrgenommene Umsetzungsprobleme mit einer besseren pädagogischen Qualität einhergehen. Im weiteren Programmverlauf sollten daher die für eine gelingende Umsetzung des Bundesprogramms herausfordernden/schwierigen Situationen eruiert und diesen entsprechend begegnet werden. Dies könnte dann zu einer Qualitätsverbesserung in den Kitas beitragen. Die Sensibilität für die Weiterentwicklung der Qualität von Interaktionen zwischen Fachkräften und Eltern könnte geschärft werden.

Zusammenfassend konnte mit der Beobachtungsstudie ein umfassender Überblick über das Niveau verschiedener, für das Bundesprogramm spezifischer Qualitätsmerkmale sowie zu relevanten Umsetzungsindikatoren gegeben werden. Die Ergebnisse der Evaluation spiegeln dabei den aktuellen Forschungsstand hinsichtlich der Zusammenhänge zwischen Struktur und Qualität wider. Auch zeigt sich, dass die Umsetzungsindikatoren wie beispielsweise die Qualitätsrunden positiv mit einer höheren Qualität einhergehen.

Aus diesen Befunden können zudem Hinweise zur Weiterentwicklung abgeleitet werden, auf die im Folgenden näher eingegangen wird.

### **Empfehlungen für Weiterentwicklungen**

Die Ergebnisse verdeutlichen die Potenziale, aber auch die Herausforderungen, die mit dem gewählten Ansatz der Weiterentwicklung der Qualität verbunden sind. Es zeigt sich, wie auch in anderen Studien (vgl. Egert, 2015), dass die effektive Weiterentwicklung der pädagogischen Qualität ein Prozess ist, der mit Nachdruck und langfristig verfolgt werden muss, um in den pädagogischen Prozessen in der Kita anzukommen.

Steuerungsmaßnahmen von Seiten der Politik können hier zunächst an einer Verbesserung der Strukturqualität ansetzen. Die Evaluationsbefunde verdeutlichen, dass fachliche Voraussetzungen der Fachkräfte beispielsweise einen qualitätsförderlichen Effekt haben, sodass langfristig weiterhin Anstrengungen unternommen werden sollten, die Professionalisierung der Fachkräfte voranzutreiben. In besonderem Maße sind hier die spezifischen Qualifikationen der Kitaleitungen im Anstoßen und Steuern eines Qualitätsentwicklungsprozesses im Sinne von Distributed Leadership angesprochen. Das bedeutet, gemeinsam eine einrichtungsspezifische Vision von Qualitätsentwicklung zu erarbeiten und Aufgaben(-bereiche) innerhalb eines Fachkräfteteams ressourcenorientiert zu verteilen (Harris & Muijs, 2004).

Weitere Komponenten der Strukturqualität, die Ansatzpunkte für Optimierung bieten, sind Aspekte der Raumgestaltung. So zeigen sich insbesondere bzgl. der kultursensiblen Raumgestaltung Optimierungsmöglichkeiten, die ggf. durch fachliche Unterstützung auch noch während der Programmlaufzeit umgesetzt werden können.

Im Rahmen der Orientierungsqualität erweisen sich in besonderem Maße sprachpädagogische und multikulturelle Überzeugungen als relevant für eine qualitativ hochwertige sprachpädagogische Arbeit mit Kindern und Familien unterschiedlicher Herkunft. Zur Weiterentwicklung und Stärkung relevanter Überzeugungsfacetten müssen ggf. langfristige Reflexionsprozesse angestoßen werden, die entsprechenden Raum in Fort- und Weiterbildungsangeboten, aber auch in fortlaufenden Teamentwicklungsprozessen benötigen.

Der angenommene Wirkmechanismus des Bundesprogramms „Sprach-Kitas“ ist ein Kaskadenmodell, in dem über die Qualifizierung der Fachberatung ein Qualitätsentwicklungsprozess angestoßen wird, der letztlich die realisierte pädagogische Qualität in den Einrichtungen verbessern soll. Die Ergebnisse belegen die Wirksamkeiten einzelner Komponenten im Rahmen dieses Mechanismus, z. B. die Wirksamkeit von Qualitätsrunden für die pädagogische Qualität und die Bedeutung von Leadership für die Qualitätsentwicklung in den Einrichtungen. Es zeigt sich aber auch, dass die auf der äußersten Ebene (zusätzliche Fachberatung) angestoßenen Veränderungen nicht immer bis zu den pädagogischen Interaktionen vordringen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die ersten Befragungen der zusätzlichen Fachberatungen zu einem relativ frühen Messzeitpunkt (Dezember 2016 bis April 2017) stattgefunden haben (Ausgangsmessung), zu dem noch nicht alle Qualifizierungen der zusätzlichen Fachberatungen abgeschlossen waren. Dennoch bietet gerade ein solches Kaskadenmodell vielfältige Möglichkeiten für Reibungsverluste im Vergleich zu einer Intervention, die direkt auf professionelle Kompetenzen von frühpädagogischen Fachkräften zielt. Herausforderung ist hier wiederum die Steuerung und Sicherstellung der Implementierung eines Bundesprogramms, welches vielfältigen Gestaltungsspielraum auf Ebene aller Akteure zulässt. Die Freiheit in der Umsetzung bringt mit sich, dass einige zusätzliche Fachberatungen, Einrichtungsleitungen, zusätzliche Fachkräfte und Kita-Teams Umsetzungsvarianten wählen, die am Ende nicht zu einer effektiven Verbesserung der pädagogischen Prozesse führen. Ferner berichten einige Einrichtungen Umsetzungsprobleme, die sich wiederum negativ auf die Qualität der

pädagogischen Prozesse niederschlagen. Dies weist an unterschiedlichen Stellen auf eine zu geringe fachliche Unterstützung bzw. Untersteuerung hin.

Ansatzpunkte zur Verbesserung können hier in einer verbindlichen Erhöhung der Beratungsintensität der Fachberatung und größeren Unterstützung im Team liegen. Hierzu müssten ggf. zusätzliche Ressourcen von Programmseite aus geschaffen werden. Langfristig sollten in allen Einrichtungen – auch nach Auslaufen des Bundesprogramms – zusätzliche Fachkräfte geschaffen werden, die im Sinne von pädagogischer Führung – in Ergänzung zur Kitaleitung – die Qualitäts- und Teamentwicklung nachhaltig begleiten, steuern und fördern.

Einige der genannten Handlungsfelder sind im Gute-Kita-Gesetz angesprochen und werden – je nach Vertragsgestaltung der Bundesländer – umgesetzt. Auch hier wird es perspektivisch auf die Sicherung der Implementierung ankommen.

## Literaturverzeichnis

- Anders, Y. (2013). Stichwort. Auswirkungen frühkindlicher institutioneller Betreuung und Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(2), 237–275. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0357-5>.
- Anders, Y., Ballaschk, I., Blaurock, S., Kluczniok, K., Lehl, S., Resa, E. et al. (2017). *Deutsche Übersetzung der Sustained Shared Thinking and Emotional Well-being (SSTEW) Scale (Unveröffentlichte Forschungsversion)*. Freie Universität Berlin.
- Arnett, J. (1989). Caregivers in day-care centers: Does training matter? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10(4), 541–552. [https://doi.org/10.1016/0193-3973\(89\)90026-9](https://doi.org/10.1016/0193-3973(89)90026-9).
- Cryer, D., Tietze, W., Burchinal, M., Leal, T. & Palacios, J. (1999). Predicting process quality from structural quality in preschool programs: a cross-country comparison. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(3), 339-361, [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)00017-4](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)00017-4).
- Egert, F. (2015). *Meta-analysis on the impact of in-service professional development programs for preschool teachers on quality ratings and child outcomes*. Dissertation. Bamberg.
- Egert, F. & Hopf, M. (2018). Sprachliche Bildung und Förderung. In T. Schmidt & W. Smidt (Hrsg.), *Empirische Forschung in der Pädagogik der Frühen Kindheit* (S. 273–293). Münster: Waxmann.
- Endsley, R. & Minish, P.A. (1991). Parent-Staff Communication in Day Care Centers during Morning and Afternoon Transitions. *Early Childhood Quarterly*, 6(2). 119-135.
- Harris, A. & Muijs, D. (2004). *Improving schools through teacher leadership*. London: Open University Press. Retrieved from <http://site.ebrary.com/lib/academiccompletetitles/home.action>
- Howard, S.J., Siraj, I., Melhuish, E.C., Kingston, D., Neilsen-Hewett, C., de Rosnay, M., Duusma, E. & Luu, B. (2018). Measuring interactional quality in pre-school settings: introduction and validation of the Sustained Shared Thinking and Emotional Wellbeing (SSTEW) scale. *Early Child Development and Care*, DOI:10.1080/03004430.2018.1511549.
- Hummel, T., Cohen, F., Schünke, J. & Anders, Y. (2018). *Beobachtungsskala zur Erfassung der Interaktionsqualität von frühpädagogischen Fachkräften und Eltern in der Bringsituation am Morgen*. Unveröffentlichte Forschungsversion. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Kluczniok, K. (2018). Pädagogische Qualität im Kindergarten. In T. Schmidt & W. Smidt (Hrsg.), *Handbuch empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 407–426). Münster: Waxmann.
- Kluczniok, K., Anders, Y. & Ebert, S. (2011). Fördereinstellungen von Erzieherinnen. Einflüsse auf die Gestaltung von Lerngelegenheiten im Kindergarten und die kindliche Entwicklung früher numerischer Kompetenzen. *Frühe Bildung*, 0(0), 13–21. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000002>.
- Kuger, S. & Kluczniok, K. (2008). Prozessqualität im Kindergarten – Konzept, Umsetzung und Befunde. In H.-G. Roßbach, K. Kluczniok & S. Kuger (Hrsg.), *Auswirkungen eines Kindergartenbesuchs auf den kognitiv-leistungsbezogenen Entwicklungsstand von Kindern* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10. Jahrgang, Sonderheft 11, S. 159–178). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kurucz, C. & Anders, Y. (2018). *Beobachtungsskala kultursensible Raumgestaltung*. Unveröffentlichte Forschungsversion. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Melhuish, E., Gardiner, J. & Morris, S. (2017). Study of Early Education and Development (SEED): Impact Study on Early Education Use and Child Outcomes up to age three: Research report.

- Perlman, M. & Fletcher, A.F. (2012). Hellos and How Are You: Predictors and Correlates of Communication Between Staff and Families During Morning Drop-Off in Child Care Centers. *Early Education and Development*, 23(4), 539-557, DOI:10.1080/10409289.2010.548766.
- Roßbach, H.-G., Kluczniok, K. & Kuger, S. (Hrsg.). (2008). *Auswirkungen eines Kindergartenbesuchs auf den kognitiv-leistungsbezogenen Entwicklungsstand von Kindern* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10. Jahrgang, Sonderheft 11). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-91452-7\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91452-7_10).
- Roßbach, H.-G., Sechtig, J. & Freund, U. (2010). *Empirische Evaluation des Modellversuchs „Kindergarten der Zukunft in Bayern – KiDZ“*. *Ergebnisse der Kindergartenphase* (University of Bamberg Press, Hrsg.) (Schriften aus der Fakultät Humanwissenschaften der Otto-Friedrich-Universität Bamberg 7). Bamberg.
- Roßbach, H.-G., Tietze, W., Kluczniok, K. & Nattafort, R. (Hrsg.). (2018). *Kindergarten-Skala-Erweiterung (KES-E)*. Deutsche Fassung der ECERS-E. The Four Curricular Subscales Extension to the Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS-R) 4th Edition, 2011 von Kathy Sylva, Iram Siraj-Blatchford und Brenda Taggart. Weimar: verlag das netz.
- Siraj, I., Kingston, D. & Melhuish, E. (2015). *Assessing Quality in Early Childhood Education and Care. Sustained Shared Thinking And Emotional Well-Being (Sstew) Scale For 2-5-Year-Olds Provision*. London: Institute of Education Press.
- Slot, P. L., Leseman, P.M. Verhagen, J. & Mulder, H. (2015). Associations between structural quality aspects and process quality in Dutch early childhood education and care settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 33(4), 64-76, <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.06.001>.
- Tietze, W., Lee, H.-J., Bensel, J., Haug-Schnabel, G., Aselmeier, M. & Egert, F. (2013). Pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegestellen. In W. Tietze, F. Becker-Stoll, J. Bensel, A. G. Eckhardt, G. Haug-Schnabel, B. Kalicki et al. (Hrsg.), *Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. (NUBBEK)* (S. 69–87). Weimar: verlag das netz.
- 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* (1. Auflage). Weinheim: Beltz Verlag.
- Wertfein, M., Wirts, C. & Wildgruber, A. (2015). *Bedingungsfaktoren für gelingende Interaktionen zwischen Erzieherinnen und Kindern. Ausgewählte Ergebnisse der BIKE-Studie* (IFP Projektbericht 27/2015). München: Staatsinstitut für Frühpädagogik. Zugriff am 16.12.19. Verfügbar unter [https://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/projektbericht\\_bike\\_nr\\_27.pdf](https://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/projektbericht_bike_nr_27.pdf)
- Wieduwilt, N., Wolf, K. & Anders, Y. (2018). *Beobachtungsskala sprachbezogene Raumgestaltung*. Unveröffentlichte Forschungsversion. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Winkelstein, E. (1981). Day care/family interaction and parental satisfaction. *Child care quarterly*, 10(4), 334–340. <https://doi.org/10.1007/BF01160689>.