

# Zweitveröffentlichung



Anders, Yvonne; Oppermann, Elisa

## Frühpädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen : Eine Erweiterung des Struktur-Prozess-Modells

Datum der Zweitveröffentlichung: 13.06.2024

Verlagsversion (Version of Record), Zeitschriftenartikel

Persistenter Identifikator: urn:nbn:de:bvb:473-irb-957648

### Erstveröffentlichung

Anders, Yvonne; Oppermann, Elisa (2024): „Frühpädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen : Eine Erweiterung des Struktur-Prozess-Modells“. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft : ZfE, Jg. 27, Nr. 2, S. 551-577, Berlin ; Heidelberg: Springer, doi: 10.1007/s11618-024-01218-7.

### Rechtehinweis

Dieses Werk ist durch das Urheberrecht und/oder die Angabe einer Lizenz geschützt. Es steht Ihnen frei, dieses Werk auf jede Art und Weise zu nutzen, die durch die für Sie geltende Gesetzgebung zum Urheberrecht und/oder durch die Lizenz erlaubt ist. Für andere Verwendungszwecke müssen Sie die Erlaubnis der Rechteinhaberinnen und Rechteinhaber einholen.



Für dieses Dokument gilt eine Creative-Commons-Lizenz.



Die Lizenzinformationen sind online verfügbar:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>

# Frühpädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen: Eine Erweiterung des Struktur-Prozess-Modells

Yvonne Anders  · Elisa Oppermann 

Eingegangen: 6. März 2023 / Überarbeitet: 30. Juli 2023 / Angenommen: 21. September 2023 / Online publiziert: 16. Februar 2024  
© The Author(s) 2024

**Zusammenfassung** Hohe pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen ist ausschlaggebend für die kindliche Entwicklung. Ausgehend von dieser Bedeutsamkeit hat sich in den letzten Jahrzehnten eine umfangreiche nationale sowie internationale Forschungsliteratur zu Voraussetzungen, Struktur, Weiterentwicklung und Auswirkungen der frühpädagogischen Qualität entwickelt. Diese unterschiedlichen Forschungsstränge, theoretischen Annahmen und Forschungsbefunde wurden jedoch nicht in einem einheitlichen theoretischen Modell integriert. Dies hat zur Folge, dass für viele Forschungsfragen unterschiedliche Modelle herangezogen werden müssen. Im Mittelpunkt des vorliegenden Beitrags steht daher eine theoretische Auseinandersetzung mit den Annahmen zu Dimensionen und Beschreibungen der frühpädagogischen Qualität sowie ein Überblick des empirischen Forschungsstandes. Den Ausgangspunkt bildet dabei das international wie auch in Deutschland bewährte strukturell-prozessuale Modell frühpädagogischer Qualität (Roux und Tietze 2007). Auf Basis des Forschungsstands werden blinde Flecken in diesem Modell identifiziert, durch andere theoretische Modelle angereichert und eigenständig erweitert. Die Diskussion mündet in einen Vorschlag eines integrierten Modells frühpädagogischer Qualität.

**Schlüsselwörter** Frühpädagogische Qualität · Struktur-Prozess-Modell · Prozessqualität · Kompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte

---

✉ Yvonne Anders · Elisa Oppermann  
Lehrstuhl für Frühkindliche Bildung und Erziehung, Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Bamberg, Deutschland  
E-Mail: [yvonne.anders@uni-bamberg.de](mailto:yvonne.anders@uni-bamberg.de)

## Quality in early childhood education and care: A theoretical research synthesis and an integral framework of pedagogical quality

**Abstract** The theoretical and empirical research literature has impressively demonstrated the immense importance and potential of the quality of early childhood education and care (ECEC) for child development. Over the last decades, a large body of empirical evidence on the prerequisites, processes, and outcomes of ECEC quality has accumulated. However, these research insights have not been integrated in a comprehensive theoretical model of ECEC quality. For instance, existing theoretical models either focus on ECEC teachers' professional competencies or on the quality of pedagogical processes in ECEC, but do not combine these quality aspects. Moreover, the definitions of quality dimensions and pedagogical processes in existing models are often imprecise. In this article, we suggest an extended theoretical model of ECEC quality. The model thereby builds on the established structure-process-model of ECEC quality by Roux and Tietze (2007) as well as a review of the theoretical and empirical research literature. The new model includes relevant quality aspects and describes the nature of pedagogical processes in more detail to provide a comprehensive theoretical framework of ECEC quality for future research and pedagogical practice.

**Keywords** Early childhood education and care (ECEC) · Preschool teachers' competences · Process quality · Quality models

### 1 Frühpädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen

Fast alle Kinder in Deutschland besuchen mittlerweile eine Kindertageseinrichtung (im Folgenden „Kita“), bevor sie eingeschult werden (92% der über 3-jährigen Kinder im Jahr 2021; Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022). Darüber hinaus nimmt die ganztägige Betreuung in Kitas einen immer größeren Anteil ein. Zudem haben sich die Erwartungen an die Aufgaben früher Bildungseinrichtungen deutlich gesteigert. Es herrscht Einigkeit darüber, dass Kitas zur Förderung der Kompetenzen aller Kinder und zur Kompensation der Nachteile solcher Kinder beitragen sollen, die in ihren Familien nicht so gut gefördert werden (können). Dementsprechend beschäftigt sich die empirische Forschung international und national schon seit vielen Jahren mit der Frage, unter welchen Bedingungen Kinder von dem Besuch einer Kita in ihrer Entwicklung profitieren. Mittlerweile gilt es als erwiesen, dass insbesondere die Höhe der pädagogischen Qualität ausschlaggebend für die Wirkungen auf die kindliche Entwicklung ist (Anders 2013). Hervorgehoben wird hierbei die pädagogische Prozessqualität, die sich auf die Qualität der pädagogischen Interaktionen in den Kitas bezieht. Während sich national und international eine rege und differenzierte empirische Forschungsliteratur zu unterschiedlichen Fragen der Zusammenhänge von Voraussetzungen, Struktur, Weiterentwicklung und Auswirkungen der frühpädagogischen Qualität entwickelt hat, wurden unterschiedliche Forschungsstränge, theoretische Annahmen und neue Forschungsbefunde nicht in einem einheitlichen theoretischen Modell integriert. So ist parallel zum Qualitätsdiskurs

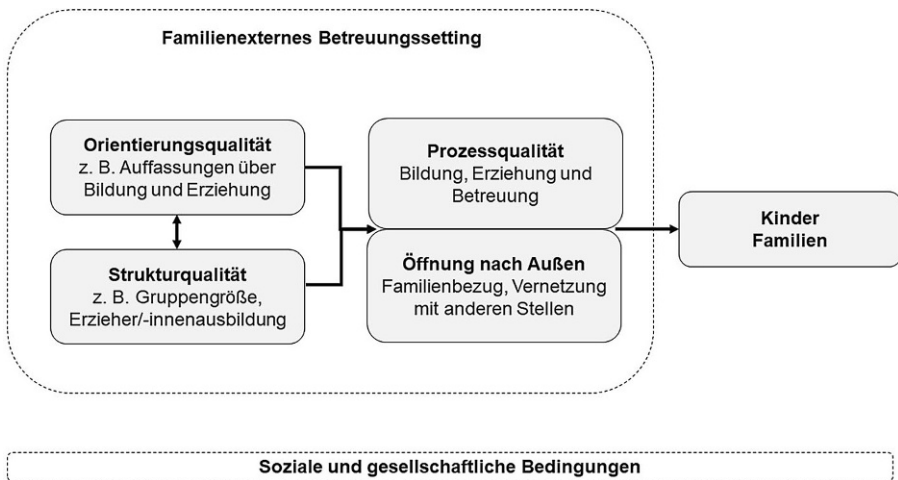
eine Professionalisierungsdebatte um die Bedeutung der professionellen Kompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte für die Gestaltung hochwertiger Lernprozesse in Kitas entstanden (Dunekacke et al. 2016; Fröhlich-Gildhoff et al. 2011). Weitere aktuelle Forschungsstränge unterstreichen die Rolle der Organisationsqualität (z. B. Leadership, Organisationales Klima) auf Einrichtungsebene für die Arbeitsfähigkeit frühpädagogischer Fachkräfte sowie für die realisierte pädagogische Prozessqualität (Strehmel und Ulber 2020; Viernickel et al. 2017; Viernickel und Jankowicz 2021). Diese Forschungsstränge wurden bisher nicht in einem Modell integriert, sodass für Forschungsvorhaben zur pädagogischen Qualität und Kompetenzfacetten oder Qualitätsvoraussetzungen unterschiedliche Modelle herangezogen werden müssen, um diese theoretisch zu begründen. In diesem Artikel werden zunächst verschiedene, bedeutsame theoretische Ansätze vorgestellt. Den Ausgangspunkt für die weiteren Reflexionen bildet das international und auch in Deutschland bewährte strukturell-prozessuale Modell pädagogischer Qualität (Roux und Tietze 2007). Dabei werden – auf Basis des Forschungsstands – blinde Flecken in diesem Modell identifiziert, das Modell durch andere theoretische Modelle angereichert und eigenständig erweitert. Es folgt ein Vorschlag eines integrierten Modells frühpädagogischer Qualität.

## 2 Gängige theoretische Annahmen zu Struktur und zu Voraussetzungen frühpädagogischer Qualität

Es gibt unterschiedliche Auffassungen darüber, was unter frühpädagogischer Qualität zu verstehen ist. In der Ausbalancierung der Interessen, Werte und Ziele unterschiedlicher Gruppen, wie Eltern, Kinder, Fachkräfte oder der Gesellschaft, wird das Verständnis frühpädagogischer Qualität hoch relational. In diesem Artikel wird eine Perspektive auf frühpädagogische Qualität eingenommen, die die Förderung der kindlichen Entwicklung in den Vordergrund stellt. Eine hohe Qualität wird dann als gegeben angesehen, wenn die Lern- und Entwicklungsumgebung die Kinder in einem ganzheitlichen Sinne fördert, sodass unterschiedliche Entwicklungsbereiche (körperlich, emotional, sozial, kognitiv, musisch) angesprochen sind, und die Eltern in ihrer Erziehungsarbeit unterstützt werden. Diese Sichtweise orientiert sich an Definitionen von frühpädagogischer Qualität, wie sie von Tietze et al. (2005) eingebracht wurden. Zusätzlich wird hier eine wissenschaftlich-empirische Sichtweise auf Qualität geteilt, in der solche Indikatoren berücksichtigt werden, die empirisch überprüfbar und objektivierbar sind.

### 2.1 Das Struktur-Prozess-Modell

Das Struktur-Prozess-Modell ist ein national und international stark verbreitetes Modell, welches auch die Grundlage zahlreicher Wirkungsstudien bildet (Kluczniok und Rossbach 2014; NICHD ECCRN 2002; Sylva et al. 2011; Tietze et al. 2013). Die pädagogische Qualität wird hierbei als messbares, mehrdimensionales Konstrukt aufgefasst, welches vier Komponenten unterscheidet: Strukturqualität, Orientierungsqualität, Prozessqualität und Öffnung nach Außen (vgl. Abb. 1).



**Abb. 1** Struktur-Prozess-Modell frühpädagogischer Qualität, in Anlehnung an die Darstellung von Anders und Roßbach (2019, S. 444)

Die Strukturqualität bezieht sich überwiegend auf extern politisch regulierbare, stabile Merkmale, z.B. die Gruppengröße, den Fachkraft-Kind-Schlüssel und die materiell-räumliche Ausstattung. Die Orientierungsqualität umschreibt pädagogisch relevante Einstellungen und Überzeugungen der frühpädagogischen Fachkräfte, z. B. hinsichtlich der eigenen pädagogischen Rolle. Die Orientierungsqualität kann auch mit Blick auf die Institution betrachtet werden und drückt sich hier insbesondere im pädagogischen Konzept der Einrichtung aus. Die Prozessqualität bezieht sich auf die Qualität der Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern, die Qualität der Interaktionen der Kinder untereinander sowie die Qualität der Auseinandersetzung der Kinder mit ihrer räumlich-materialen Umwelt. Die Prozessqualität kann sowohl auf Gruppen als auch auf einzelne Kinder bezogen werden. Die Prozessqualität enthält zum einen globale Merkmale, wie z.B. ein auf den kindlichen Entwicklungsstand angepasstes Verhalten oder ein warmes, emotionales Klima, und zum anderen domänenspezifische Merkmale, beispielsweise eine bereichsspezifische Anregung in den Bereichen Sprache, Mathematik oder Naturwissenschaften (Kuger und Kluczniok 2008; Sylva et al. 2006). Hiermit wird auch die nachgewiesene Bedeutsamkeit domänenspezifischer Kompetenzen für die spätere schulische Karriere aufgegriffen (Roßbach et al. 2009). Die vierte beschriebene Komponente ist die Öffnung nach Außen. Im Zentrum steht hierbei die Qualität der Zusammenarbeit mit den Familien, aber auch die Zusammenarbeit mit anderen Institutionen wie etwa Schulen oder weiteren Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe.

Das Struktur-Prozess-Modell hat national wie auch international umfangreich Forschung zu Struktur und Auswirkungen der pädagogischen Qualität von Kitas motiviert. Das Modell fungiert dabei auch als Rahmenmodell zur Unterscheidung verschiedener Qualitätsdimensionen sowie zur Beschreibung ihres Zusammenwirkens. Die inhaltliche Ausdifferenzierung und Konkretisierung dieser Qualitätsdimensionen ist jedoch ungenau – insbesondere bei der zentralen Dimension der Prozessqualität.

### 2.1.1 Was sind pädagogische Interaktionen von hoher Qualität?

Prozessqualität wird im Struktur-Prozess-Modell Output-orientiert definiert, d. h. qualitativ hochwertig sind all solche Prozesse, die das Wohlbefinden der Kinder sicherstellen und diese in ihrer motorischen, sozial-emotionalen und kognitiven Entwicklung fördern (Tietze et al. 2005). Unklar bleibt bei dieser Definition allerdings, wodurch sich qualitativ hochwertiger Prozesse auszeichnen („Black-Box-Modell“). Vorschläge für Merkmale qualitativ hochwertige Prozesse finden sich oftmals in empirischen Instrumenten, die auf Basis theoretischer Annahmen zur Prozessqualität entwickelt wurden. Im Zusammenhang mit dem Struktur-Prozess-Modell steht beispielsweise die Operationalisierung frühpädagogischer Qualität im Sinne der Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS bzw. die überarbeitete Fassung ECERS-R; Harms et al. 1998), im Deutschen übersetzt und adaptiert von Tietze, und bekannt als die Kindergarten-Einschätz-Skala (KES bzw. KES-R; Tietze et al. 2007); sowie ihrer domänenspezifischen Erweiterung: die Early Childhood Environment Rating Scales – Extension (ECERS-E; Sylva et al. 2003) bzw. die deutsche Kindergarten-Skala-Erweiterung (KES-E; Roßbach et al. 2018). Qualität wird hier normativ über einen Kriterienkatalog definiert, welcher u. a. die Ausstattung der Einrichtung, die Betreuung und Pflege der Kinder, die sprachliche und kognitive Anregung, die Strukturierung der pädagogischen Arbeit und die Zusammenarbeit von Eltern und frühpädagogischen Fachkräften als zentrale Charakteristika umfasst. Beide Skalen (KES-R sowie KES-E) bewerten dabei das Vorhandensein von Interaktionen in Abhängigkeit von der Qualität der strukturellen Voraussetzungen (Mayer und Beckh 2016; Ulferts et al. 2019). Dies entspricht der im Struktur-Prozess-Modell angenommenen direktionalen Abhängigkeit der Prozessqualität von der Strukturqualität. Allerdings hat die Verzahnung von Struktur- und Prozessqualität in den Indikatoren den Nachteil, dass die Qualität materialer Ausstattung sowie die Quantität und Qualität pädagogischer Interaktionen nicht unabhängig voneinander bewertet werden.

Stärker interaktionsfokussiert ist die Definition der Forschungsgruppe um Pianta und Hamre (2009): Hohe Qualität zeichnet sich nach Pianta und Hamre (2009) durch ein positives emotionales Klima und einen sensitiven Umgang mit den kindlichen Bedürfnissen („Emotionale Unterstützung“), durch die Strukturierung der Lernprozesse („Gruppenführung“) sowie durch kognitiv anregende Interaktionen („Anregungsqualität“) aus, z. B. in Form von Impulsen zur Anregung von Denkprozessen. Diese Qualitätsdimensionen wurden in Anlehnungen an Konzeptionen der Unterrichtsqualität entwickelt und in der Beobachtungsskala „CLASS“ (Classroom Assessment Scoring System; Pianta et al. 2008) für den Krippen- (CLASS Toddler) und Kita-Bereich (CLASS Pre-K) operationalisiert. Eine Besonderheit dieser Definition von Pianta und Hamre (2009) – auch in Abgrenzung zur strukturorientierten KES/KES-R – ist der starke Fokus auf die Qualität der pädagogischen Interaktionen zwischen Fachkraft und Kind(ern) (Ulferts et al. 2019). Mit Blick auf die Nutzbarkeit der Qualitätsdimensionen und -indikatoren für die deutsche Kindertagesbetreuung lässt sich kritisch anmerken, dass diese für den US-amerikanischen Vorschulbereich entwickelt wurden, welcher sich vom sozialpädagogisch geprägten und situationsorientierten frühpädagogischen Ansatz in Deutschland deutlich un-

terscheidet (Anders 2014). Dementsprechend sind im amerikanischen Kindergarten auch instruktionale, strukturierte Strategien und Programme vorherrschend, die in der frühpädagogischen Tradition in Deutschland als zu schulisch angesehen werden. Folglich ist das Qualitätsmodell von Pianta und Hamre (2009) im deutschen Raum bisher nicht flächendeckend akzeptiert. Empirische Befunde zeigen jedoch überwiegend positive Assoziationen der mit der CLASS gemessenen pädagogischen Qualität mit kindlicher kognitiver (Burchinal et al. 2008; Hamre et al. 2014; Ulferts et al. 2019) sowie sozio-emotionaler Entwicklung (Broekhuizen et al. 2016; Rochester et al. 2019). In einer Meta-Analyse konnten Ulferts et al. (2019) zudem zeigen, dass Studien, die die Qualität der Interaktionen berücksichtigen („interaktionsfokussiert“ – überwiegend über die CLASS gemessen), die kindliche kognitive Entwicklung stärker vorhersagten als Studien, die strukturorientierte Beobachtungsmaße der Qualität verwendeten (überwiegend KES-R bzw. KES-E). Übergreifend lässt sich daher schlussfolgern, dass die empirische Evidenz für die Bedeutsamkeit der Qualitätsdimensionen von Pianta und Hamre (2009) auch im deutschen Kontext spricht.

Die Forschergruppe um Sylva et al. (2004) adressierte die Frage nach Merkmalen guter Qualität in der EPPE- (The Effective Provision of Preschool Education; Sylva et al. 2004) und der REPEY-Studie (Researching Effective Pedagogy in the Early Years; Siraj-Blatchford und Sylva 2004). Es wurden zunächst, basierend auf quantitativen Befunden, solche Einrichtungen identifiziert, die die kindliche Entwicklung besonders effektiv fördern und dann mithilfe qualitativer Fallstudien die Eigenschaften dieser Einrichtungen analysiert. Die akkumulierten Befunde dieser Studien betonen die Bedeutsamkeit anregender verbaler Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern, welche die Forschergruppe als „Sustained Shared Thinking“ (SST) („gemeinsame, geteilte Denkprozesse“) beschreiben: „*Sustained Shared Thinking* occurs when two or more individuals “work together” in an intellectual way to solve a problem, clarify a concept, evaluate activities, extend a narrative etc. Both parties must contribute to the thinking and it must develop and extend.“ (Siraj-Blatchford et al. 2002, S. 8). Dieses Konzept ist verwandt mit den Konzepten der Ko-Konstruktion (Siraj-Blatchford et al. 2002), des „Scaffolding“ (van de Pol et al. 2010) und des „intentional teaching“ (Epstein 2007). Kern dieser Ideen ist eine Balance von Fachkraft-initiierten und Kind-initiierten Aktivitäten. Kinder übernehmen eine aktive Rolle, indem sie beispielsweise ihre Theorien und Sichtweisen erklären oder Ideen von sich und anderen kommentieren. Der Fachkraft kommt eine aktive, aber nicht dominierende Rolle zu, indem sie z. B. Impulse gibt, zu Problemlösungsprozessen hinführt und bei der Veranschaulichung von Denkprozessen unterstützt. Neben der Bedeutsamkeit von SST-Episoden brachten die Erkenntnisse der EPPE- und REPEY-Studien emotional warme Beziehungen zwischen Fachkräften und Kindern, gute Beziehungen zu den Eltern sowie gute Führung („Leadership“) als Eigenschaften solcher Einrichtungen hervor, die die kindliche Entwicklung besonders effektiv förderten (Siraj-Blatchford et al. 2002; Siraj-Blatchford und Sylva 2004). Diese empirischen Befunde fanden Einzug in die Beobachtungsskala Sustained Shared Thinking and Emotional Well-being (SSTEWE) (Siraj et al. 2015), welche in Ergänzung zur ECERS-E entwickelt, aber im deutschsprachigen Raum bisher nur in wenigen Studien erprobt wurde (Anders et al. 2017; Oppermann et al.

2024; Wieduwilt et al. 2023). Das der SSTEW zugrundeliegende Konzept wurde bisher nicht in Modell-Beschreibungen integriert.

Zusammenfassend ist den genannten Qualitätskonzeptionen gemeinsam, dass sie – im Sinne einer ganzheitlichen Förderung – sowohl die Qualität kognitiver Anregung als auch die Qualität der Förderung sozio-emotionaler Entwicklung berücksichtigen. Dabei zeichnet sich hohe Qualität im Bereich der sozio-emotionalen Förderung z. B. durch ein warmes emotionales Klima, sensitive und feinfühlig Interaktionen sowie durch die Förderung des Wohlbefindens, (Selbst-) Vertrauens und der Autonomie aus (Harms et al. 1998; Pianta und Hamre 2009; Siraj et al. 2015). Mit Blick auf die kognitive Förderung lässt sich – trotz einiger Unterschiede in der Schwerpunktsetzung – die Bedeutsamkeit kognitiv anregender (verbaler) Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern hervorheben (Pianta und Hamre 2009; Siraj et al. 2015).

### 2.1.2 Welche Rolle spielt die Quantität früher Bildungsprozesse?

Grundsätzlich fällt auf, dass in Beschreibungen des Struktur-Prozess-Modells Quantität und Qualität frühpädagogischer Interaktionen nicht klar voneinander getrennt werden. So beziehen sich Beschreibungen von Qualitätsaspekten teilweise auf die Häufigkeit von Interaktionen und Angeboten, sowie teilweise auf die Art und Weise der Interaktionen. Die Vermengung von Quantität und Qualität zeigt sich auch in den Messverfahren, z. B. KES-R/ECERS-R und KES-E/ECERS-E, bei denen die Indikatoren bereichsspezifischer Qualität primär die Häufigkeit der bereichsspezifischen Angebote erfassen (Kuger und Kluczniok 2008). Es ist anzunehmen, dass sowohl eine hinreichende Häufigkeit als auch die Qualität wichtig für die kindliche Entwicklung sind. Die Quantität pädagogischer Interaktionen lässt sich als Voraussetzung und Katalysator der Qualität annehmen: Von hochwertigen Interaktionen können Kinder nur dann profitieren, wenn diese auch hinreichend häufig stattfinden. Eine Meta-Analyse von Wang et al. (2016) für den Bereich Mathematik konnte beispielsweise zeigen, dass allein der Stundenumfang früher mathematischer Lerngelegenheiten die Höhe der Effektstärken moderierte. Zudem deuten erste empirische Ergebnisse auf Interaktionseffekte zwischen Qualität und Quantität früher bereichsspezifischer Bildungsangebote auf kindliche Kompetenzen hin (Steffensky et al. 2018). Die Voraussetzung hinreichender Häufigkeiten früher Lerngelegenheiten ist im Kontext der frühen Bildung in Deutschland allerdings keinesfalls trivial. Gerade im Bereich der Förderung früher, akademischer Fähigkeiten (z. B. Naturwissenschaften oder Mathematik) weist die Forschung immer wieder darauf hin, dass diese in Deutschland nur sehr selten stattfinden (Kuger et al. 2011; Oppermann et al. 2019a; Smidt et al. 2012). Gleichwohl konnten empirische Befunde die Bedeutsamkeit der Häufigkeit früher Lerngelegenheiten für unterschiedliche Bildungsbereiche bestätigen (Oppermann et al. 2019b; Wang et al. 2016). Insgesamt lässt sich schlussfolgern, dass Quantität und Qualität theoretisch und empirisch trennbare Facetten der Umsetzung früher Bildungsprozesse beschreiben, die unterschiedliche und empirisch bedeutsame Zusammenhänge mit kindlichen Outcomes produzieren. Bei einer Kombination häufiger und qualitativ hochwertiger Bildungsprozesse ist das höchste Förderpotential für die kindliche Entwicklung zu erwarten.

### 2.1.3 Zielkindbezogene Interaktionsqualität

Die Interaktionsqualität und -häufigkeit wird in der Forschungsliteratur meist gruppenbezogen beschrieben und erfasst, neuere Arbeiten gehen aber davon aus, dass sich die Erfahrungen und Interaktionen eines einzelnen Kindes von denen in der Gruppe unterscheiden (Downer et al. 2010; Schmidt et al. 2018). Es ist anzunehmen, dass die kindliche Entwicklung insbesondere von der Qualität der Interaktion, welche ein einzelnes Kind erfährt, abhängig ist (Smidt 2012; Riedmeier 2019). Vor diesem Hintergrund entstanden zielkindbezogene pädagogische Qualitätsmaße, z. B. das Individualized Classroom Assessment Scoring System (inCLASS; Downer et al. 2010) oder die deutsche Zielkindbeobachtung (ZiKiB; Kuger et al. 2006). Dabei werden sowohl Interaktionen und Aktivitäten erfasst, die von Fachkräften und Peers auf das Kind wirken, als auch die Qualität der vom Kind ausgehenden Interaktionen (Riedmeier 2019; von Suchodoletz et al. 2015). Empirische Studien zeigen moderate Korrelationen zwischen gruppen- und zielkindbezogener Interaktionsqualität, sodass davon auszugehen ist, dass mit höherer gruppenbezogener Qualität auch die Qualität auf Zielkindebene steigt (Guedes et al. 2020; Smidt 2012). Es zeigten sich in verschiedenen Studien allerdings auch deutliche Niveauunterschiede, welche die Annahme bestärken, dass sich von der Ausprägung der gruppenbezogenen Qualität nicht unbedingt auf die Qualität schließen lässt, die ein einzelnes Kind in der Gruppe erfährt (Guedes et al. 2020; Schmidt et al. 2018; Smidt 2012). Folglich sollten die gruppen- und zielkindbezogene Interaktionsqualität theoretisch wie auch empirisch differenziert werden.

### 2.1.4 Globale und domänenspezifische Qualität

Neben der Unterscheidung von gruppen- und zielkindbezogener Qualität ist eine Unterscheidung von globaler und domänenspezifischer Qualität im Struktur-Prozess-Modell inhärent. Tendenziell wurden bisher die Qualitätsdimensionen *Gruppenführung* und *sozio-emotionale Unterstützung* den globalen Charakteristika zugeordnet, wohingegen die Dimension *kognitive Anregung* eher der domänenspezifischen Förderung zugeteilt wurde (z. B. sprachliche oder mathematische Förderung, vgl. Kuger und Kluczniok 2008; Sylva et al. 2003). Allerdings lässt sich die Förderung sozio-emotionaler Kompetenzen durchaus als eigenständige Entwicklungsdomäne aufgreifen (Roßbach und Weinert 2008). Demgegenüber wird sprachliche Anregung häufig als domänenspezifische Förderung betrachtet, Sprache ist aber gleichzeitig Voraussetzung für den Kompetenzerwerb in anderen Domänen, sodass sprachliche Förderung auch eine Querschnittsfunktion hat (Weinert 2008). Trotz dieser Überschneidungen lassen sich klar trennbare Annahmen zur Bedeutsamkeit globaler sowie domänenspezifischer Prozesse und der kindlichen Kompetenzentwicklung formulieren, die spezifisch und empirisch prüfbar sind (Roßbach und Weinert 2008). So ist für die Förderung domänenspezifischer Kompetenzen, z. B. im Bereich Sprache oder Mathematik, nicht vorrangig die globale Qualität (z. B. positives emotionales Klima, strukturierter Tagesablauf), sondern die Qualität domänenspezifischer Angebote entscheidend. Umgekehrt ist eine hohe domänenspezifische Qualität kein Garant für eine hohe globale Qualität. Eine konzeptionelle Unterscheidung von glo-

baler und domänenspezifischer Qualität ist daher insbesondere vor dem Hintergrund der nachgewiesenen Bedeutsamkeit domänenspezifischer Förderung für die Kompetenzentwicklung und den späteren Schulerfolg sinnvoll (Anders 2013; Roßbach et al. 2009). Die Unterscheidung von domänenspezifischen und globalen Aspekten gilt nicht nur für die Prozesse, sondern auch für die anderen Qualitätskomponenten.

### 2.1.5 *Öffnung nach Außen*

Die Öffnung nach Außen im Struktur-Prozess-Modell beschreibt die Qualität der Zusammenarbeit mit den Eltern sowie mit den Schulen, Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe und dem sozial-räumlichen Umfeld. Im Mittelpunkt der bisherigen Forschung stand dabei insbesondere die Zusammenarbeit der Kita mit den Eltern als Komponente der pädagogischen Qualität (Kluczniok und Rossbach 2014; Tietze et al. 2005). Es wird angenommen, dass Kinder besonders dann von dem Besuch einer Kita profitieren, wenn die Eltern in das pädagogische Geschehen in der Kita eingebunden werden, und diese Unterstützung bei der Förderung des Kindes zu Hause erhalten. Dies geschieht beispielsweise durch Tür- und Angelgespräche, Entwicklungsgespräche, Feste und Elternabende (Fröhlich-Gildhoff et al. 2006). Empirische Befunde bestätigen die Bedeutsamkeit der Elternzusammenarbeit für die kindliche Entwicklung, z. B. im Hinblick auf kognitive (Galindo und Sheldon 2012; Lehl et al. 2020; Powell et al. 2010) und sozio-emotionale Kompetenzen (Cohen und Anders 2020; Powell et al. 2010). Das Potenzial solcher Maßnahmen zur Elternzusammenarbeit für die Förderung der kindlichen Entwicklung ist von der Qualität der Umsetzung selbiger abhängig (Kluczniok und Roßbach 2014). Qualität setzt sich nach Fröhlich-Gildhoff (2013) zum einen aus einem Mindestmaß verschiedener Angebote und zum anderen aus der Passgenauigkeit dieser Angebote auf die Bedürfnisse der Familien zusammen. Konkrete Qualitätskriterien müssen jedoch jeweils für die einzelnen Angebote definiert werden, so z. B. für die Qualität der Kommunikation zwischen Fachkräften und Eltern in Tür- und Angelgesprächen (Friederich 2011). Ausgehend von Kriterien aus der Kommunikationsforschung lassen sich beispielsweise die Zugänglichkeit der Fachkraft sowie aktives Zuhören als Qualitätskriterien für Tür- und Angelgespräche definieren (Hummel et al. 2022). Die Entwicklung und empirische Überprüfung solcher Qualitätsmerkmale für andere Angebote der Elternzusammenarbeit stehen noch aus.

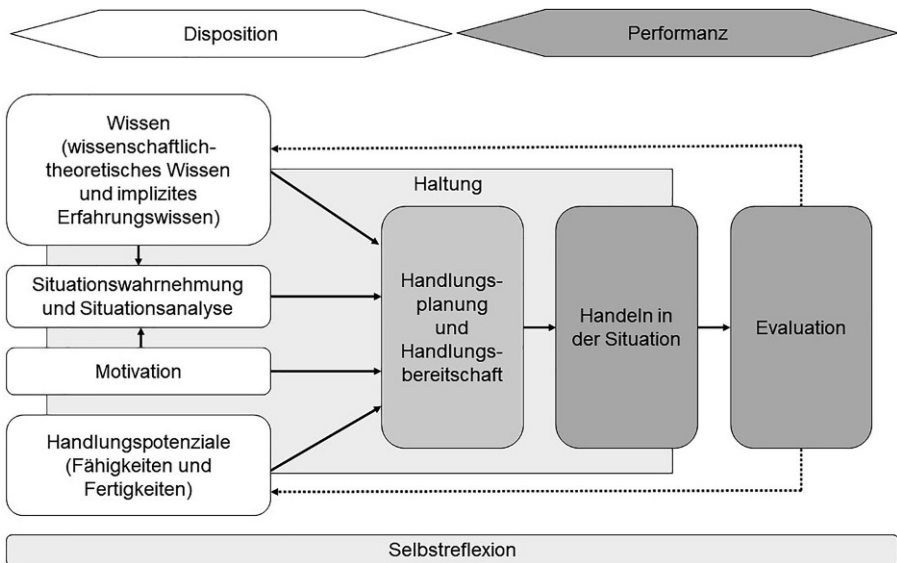
## 2.2 Die Rolle der frühpädagogischen Fachkraft

Trotz der angesprochenen Kritikpunkte konnten Qualitätsmaße, die auf Basis des Struktur-Prozess-Modells entwickelt wurden, nachhaltige Effekte auf die kindliche Entwicklung nachweisen. Die Forschungsbefunde unterstreichen die Bedeutung der Qualität der pädagogischen Prozesse (Ulferts et al. 2019). Diese rückten auch die Rolle der pädagogischen Fachkraft ins Zentrum der Debatte, da sie die Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern gestaltet, aber auch auf die Qualität der räumlich-materiellen Ausstattung und die Qualität der Interaktionen der Kinder untereinander einwirkt. Im Struktur-Prozess-Modell frühpädagogischer Qualität sind professionelle Kompetenzen – abgesehen von Orientierungen – allerdings nicht beschrieben. Die

formale Qualifikation der Fachkräfte ist stattdessen als Strukturmerkmal konzeptualisiert. Jedoch bildet sich eine höhere formale Qualifikation nicht immer auch in höherer Kompetenz ab (Mischo 2016). Ferner sind Einstellungen und Überzeugungen von einzelnen Fachkräften in der Dimension der Orientierungsqualität verwoben. Die Debatte um notwendige professionelle Kompetenzen von frühpädagogischen Fachkräften wird folglich im Struktur-Prozess-Modell nicht aufgegriffen.

Auf theoretischer Ebene wurden unterschiedliche Kompetenzmodelle reflektiert und für eine Anwendung in der Frühpädagogik weiterentwickelt (z. B. Fröhlich-Gildhoff et al. 2011). Fröhlich-Gildhoff und Kolleginnen (2011) legten ein viel beachtetes Modell vor, welches als sogenanntes Misch-Modell gilt, da es einerseits die pädagogische Situation zum Ausgangspunkt nimmt und andererseits die Struktur der notwendigen Kompetenzen beschreibt (vgl. Abb. 2).

Unterschieden werden die Ebenen von Disposition und Performanz. Auf der Ebene der Disposition wirken Motivation und Wissen auf die Situationswahrnehmung und Situationsanalyse ein. Alle drei Komponenten nehmen, neben den Handlungspotenzialen, Einfluss auf die Handlungsplanung und Handlungsbereitschaft, was wiederum in die pädagogische Handlung mündet. Die Situation bzw. die Ergebnisse werden evaluiert und hierdurch entwickeln sich die Dispositionen schließlich weiter. Allem Handeln unterliegt die professionelle Haltung, welche einen großen Stellenwert einnimmt. Ähnlich bedeutsam ist die Selbstreflexion im Modell, da die Weiterentwicklung abhängig von ständiger Reflexion ist.



**Abb. 2** Kompetenzmodell für frühpädagogische Fachkräfte, in Anlehnung an die Darstellung von Fröhlich-Gildhoff et al. (2011, S. 17)

### 2.2.1 Professionelle Kompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte als Voraussetzung einer hohen Qualität pädagogischer Interaktionen

Ausgehend von der Kompetenzdefinition von Weinert (2001) umreißt die professionelle Handlungskompetenz die zur Bewältigung der beruflichen Anforderungen notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Die berufliche Handlungskompetenz frühpädagogischer Fachkräfte wird als mehrdimensionales Konstrukt verstanden, welches individuelle Dispositionen (z. B. Wissen und Überzeugungen), situationspezifische Fertigkeiten (z. B. Situationsanalyse und Handlungsplanung) und Performanz (Handlungsvollzug) umfasst (Dunekacke et al. 2016; Fröhlich-Gildhoff et al. 2011). Während das Modell von Fröhlich-Gildhoff et al. (2011) die Rolle von Kompetenzen in der pädagogischen Situation und den Prozess der Weiterentwicklung gut zu beschreiben weiß, wird die Struktur der Kompetenz – insbesondere der individuellen Dispositionen – inhaltlich nicht weiter ausdifferenziert. Die Präzisierung professioneller Handlungskompetenz hat in der Lehrkräfteforschung eine lange Tradition (Baumert und Kunter 2006). Unterschieden werden hier in der Regel die Dimensionen des Professionswissens, der Überzeugungen, der emotionalen und motivationalen Voraussetzungen sowie der selbstregulatorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Diese Systematisierung wurde auch auf frühpädagogische Fachkräfte übertragen (z. B. Anders 2012). Die Struktur der Dispositionen wird als durchaus vergleichbar angenommen, auch wenn die Facetten durch die Unterschiede der konkreten Handlungsanforderungen im frühpädagogischen Kontext im Vergleich zum schulischen Kontext anders ausdifferenziert werden. Besondere Berücksichtigung findet die Tatsache, dass Bildung und Förderung im vorschulischen Kontext immer in das kindliche Spiel eingebettet sind.

**Professionswissen** Das Professionswissen pädagogischer Fachkräfte wird – analog zum Professionswissen von Lehrkräften (Baumert und Kunter 2006; Shulman 1987) – in die drei Bereiche Fachwissen (content knowledge, CK), allgemeines pädagogisches Wissen (pedagogical knowledge, PK) und fachdidaktisches Wissen (pedagogical content knowledge, PCK) unterteilt (Blömeke et al. 2017; Dunekacke et al. 2013; Dunekacke et al. 2015). Fachwissen (CK) beschreibt das Wissen über Inhalte in einer Domäne (z. B. Sprache, Naturwissenschaften, Mathematik). Das allgemeine pädagogische Wissen (PK) bezieht sich auf domänenunspezifisches pädagogisches Wissen zur Entwicklung und Förderung jüngerer Kinder (z. B. Wissen über Lernformen, entwicklungspsychologisches Wissen). Das fachdidaktische Wissen (PCK) vereint beide Aspekte und umfasst das Wissen darüber, wie domänenspezifische Inhalte Lernenden zugänglich gemacht werden können (z. B. Wissen über das Bildungspotenzial von Alltagssituationen, Wissen über effektive Strategien zur alltagsintegrierten Förderung von Kompetenzen). Hierbei wird berücksichtigt, dass die ureigene Form der Aneignung neuer Kompetenzen von Kindern im Spiel liegt, und dass sich Frühpädagogik in Deutschland in hohem Maße kind- und situationsorientiert versteht. Die Bedeutung des Professionswissens als Facette individueller Dispositionen – insbesondere des fachdidaktischen Wissens – für die Situationsanalyse und Handlungsplanung (sog. situationspezifische Fertigkeiten) sowie die Performanz wird in Arbeiten aus der Tradition pädagogischer Handlungs-

modelle weiter ausdifferenziert (Dunekacke et al. 2016; Fröhlich-Gildhoff et al. 2011) und konnte bisher insbesondere für die frühe mathematische Bildung empirisch gezeigt werden (Dunekacke et al. 2016; McCray und Chen 2012; Oppermann et al. 2016). Neuere Arbeiten übertragen die Annahmen und empirischen Befunde zu situationsspezifischen Fertigkeiten des pädagogischen Personals auf den Bereich der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung (Wieduwilt et al. 2019) sowie auf die Elternzusammenarbeit (Hummel et al. 2020).

**Überzeugungen** Die Überzeugungen umfassen Vorstellungen, Haltungen, Werte und Einstellungen von frühpädagogischen Fachkräften (Anders 2012; Fröhlich-Gildhoff et al. 2011). Dazu zählen Überzeugungen zu pädagogischen Zielen und Normen (z. B. das Bild vom Kind), Überzeugungen über die kindliche Entwicklung und über die Bedeutsamkeit einzelner Bildungsbereiche, lerntheoretische Überzeugungen zum Erwerb von domänenspezifischen Kompetenzen sowie epistemologische Überzeugungen zu der Beschaffenheit von Wissen und Erkenntnisgewinnung in einem Bildungsbereich (Anders 2012; Dunekacke et al. 2016). Überzeugungen von frühpädagogischen Fachkräften werden als handlungsleitend angenommen (Anders 2012; Fröhlich-Gildhoff et al. 2011). Im Einklang mit diesen theoretischen Annahmen, konnten einige Studien positive Zusammenhänge zwischen den entsprechenden Überzeugungen und der Handlungsplanung (Dunekacke et al. 2016) und Performanz von Fachkräften nachweisen (Kluczniok et al. 2011; Steffensky et al. 2018; Wieduwilt et al. 2023). In anderen Arbeiten zeigte sich kein direkter Zusammenhang zwischen Überzeugungen und pädagogischem Handeln (Stipek und Byler 1997), welches die Notwendigkeit weiterer Fertigkeiten verdeutlicht, damit Überzeugung auch in Handlung mündet.

**Motivation und Emotion** Motivationale und emotionale Orientierungen werden als weitere wichtige Komponenten professioneller Kompetenzen verstanden (Anders 2012). In Anlehnung an sozial-kognitive Motivationstheorien (Bandura 1997; Eccles und Wigfeld 2020; Prenzel et al. 1986), lassen sich Fähigkeitsüberzeugungen frühpädagogischer Fachkräfte, z. B. das Selbstkonzept in Bildungsbereichen und die Selbstwirksamkeitserwartung im Hinblick auf die Gestaltung von domänenspezifischen Lerngelegenheiten, von stärker affektiven Aspekten der Motivation abgrenzen, wie etwa das Interesse an verschiedenen Bildungsbereichen und der erlebte Enthusiasmus bei der Gestaltung früher Bildungsaktivitäten. Emotionen, wie etwa Angst in Bezug auf den Bereich Mathematik (Jenßen et al. 2015), werden als getrennt von der Motivation verstanden, hängen aber konzeptionell sowie empirisch zusammen (Anders und Rossbach 2015). Die Bedeutsamkeit emotionaler und motivationaler Kompetenzaspekte für die Erkennung und Umsetzung früher Lerngelegenheiten konnte für unterschiedliche Domänen gezeigt werden, z. B. für frühe mathematische und naturwissenschaftliche Lerngelegenheiten (Anders und Rossbach 2015; Gerde et al. 2018; Guo et al. 2014; Oppermann et al. 2016; Oppermann et al. 2019b).

**Selbstregulatorische Fähigkeiten und Fertigkeiten** Selbstregulatorische Fähigkeiten und Fertigkeiten beziehen sich auf einen verantwortungsvollen Umgang mit den eigenen Ressourcen und den beruflichen Anforderungen im pädagogischen Feld

(Anders 2012). Sie umfassen u. a. offensive Problembewältigung, geringe Resignationstendenz bei Misserfolg und innere Gelassenheit (Albisser et al. 2009). Es wird angenommen, dass selbstregulatorische Fähigkeiten und Fertigkeiten mit einer geringeren Neigung zu Belastungserleben einhergehen und somit auch ausschlaggebend für die professionelle Handlungsfähigkeit sind (Anders 2012; Trauernicht 2021). Zudem konnten erste empirische Studien für den frühpädagogischen Bereich zeigen, dass das Belastungserleben frühpädagogischer Fachkräfte negativ mit der Häufigkeit alltagsintegrierter Bildungsaktivitäten assoziiert war (Trauernicht et al. 2023). In weiteren Arbeiten wird auch auf Aspekte, wie z. B. Offenheit oder Reflexivität hingewiesen (Anders et al. 2011). Da hier die Abgrenzbarkeit von professionellen Kompetenzen und Persönlichkeitsmerkmalen nicht immer gegeben ist, werden sie an dieser Stelle vernachlässigt.

### 3 Ebene der Einrichtung

Bisher wurden die Fachkräfte und ihre Handlungen isoliert betrachtet. Sie sind jedoch in das System Kita eingebettet und agieren in den Grenzen sowie in dem Möglichkeitsraum, den die Organisation vorgibt. Daher entstehen Wechselwirkungen und Synergien, die sich auch auf die Prozessqualität und die kindliche Entwicklung auswirken. Das Struktur-Prozess-Modell pädagogischer Qualität berücksichtigt diese Ebene implizit an unterschiedlichen Stellen, insbesondere bei der Strukturqualität. Gleichwohl fehlt im Struktur-Prozess-Modell eine explizite Unterscheidung der Ebene der Einrichtung von der Ebene der Fachkräfte und der Prozessqualität. Entsprechend unscharf bleibt die Ausdifferenzierung der Qualitätsdimensionen und -prozesse auf Einrichtungsebene sowie deren Wechselwirkungen mit Fachkraftmerkmalen.

#### 3.1 Strukturqualität

Wichtige Aspekte der Strukturqualität auf Einrichtungsebene sind die formalen Qualifikationen der Fachkräfte einer Einrichtung (z. B. der Anteil an Fachkräften mit einschlägigem Hochschulabschluss), der Fachkraft-Kind-Schlüssel, die räumlichen Kapazitäten (qm pro Kind), die Raum- und Materialausstattung sowie die mittelbare pädagogische Arbeitszeit. Oftmals werden auch weitere strukturelle Rahmenbedingungen, die sich insbesondere auf die Zusammensetzung der betreuten Kinder bzw. ihrer Familien beziehen (z. B. der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund), als Komponenten der Strukturqualität bezeichnet. Hier ist aber klar zwischen strukturellen Rahmenbedingungen und der Strukturqualität zu differenzieren: Rahmenbedingungen beschreiben Merkmale der Familien und Kinder, die sich aus der sozial-räumlichen Einbettung der Kita ergeben (z. B. Zusammensetzung der Kinder und Familien mit Blick auf den sozio-ökonomischen Status). Diese beeinflussen die pädagogische Arbeit und müssen in ihr aufgegriffen werden. Die Strukturqualität hingegen beschreibt strukturelle Qualitätsmerkmale, die durch Finanzierung, gesetzliche Vorgaben, Träger und Einrichtungen unmittelbar beeinflusst werden können (z. B. die Raum- und Materialausstattung, Fachkraft-Qualifikation).

Auch wenn unmittelbar offensichtlich ist, dass das Vorliegen eines Mindestmaßes an Strukturqualität eine notwendige Voraussetzung für eine hohe Prozessqualität ist, konnten viele Studien keinen statistisch bedeutsamen Zusammenhang nachweisen (vgl. Eckhardt und Egert 2018). Mit Blick auf die Fachkraft-Qualifikation waren in der Evaluation des Bundesprogramms Sprach-Kitas beispielsweise nur bei einem Teil der Beobachtungsskalen zur sprachbezogenen Interaktions- und Prozessqualität höhere Werte zu verzeichnen, wenn mindestens eine der Fachkräfte in der Einrichtung über einen Hochschulabschluss verfügt (Anders et al. 2019). In der NUBBEK-Studie war ein höherer pädagogischer Berufsabschluss mit einer höheren globalen und domänenspezifischen Prozessqualität verbunden (Tietze et al. 2013). Andere Studien konnten diese Zusammenhänge wiederum nicht zeigen (Eckhardt und Egert 2020; Linberg et al. 2019). Internationale Studien liefern mehr Evidenz für die Bedeutsamkeit der Fachkraft-Qualifikation (Cadima et al. 2018). In der Meta-Analyse von Ulferts und Kolleginnen (2019), in die europäische Längsschnittstudien einbezogen wurden, erwies sich die Fachkraftqualifikation in Moderatoranalysen als einziges bedeutsames Strukturmerkmal für die kindlichen Kompetenzen. Diese Diskrepanz lässt sich ggf. durch die verringerte Varianz in den deutschen Stichproben erklären, da die überwiegende Mehrheit von frühpädagogischen Fachkräften über eine Ausbildung zum/zur Erzieher\*in verfügt.

Mit Blick auf den Personalschlüssel lässt sich für den deutschen Forschungsstand ableiten, dass die pädagogische Prozessqualität bei jüngeren Kindern sensibler auf den Personalschlüssel reagiert als bei älteren Kindern (Anders et al. 2019; Eckhardt und Egert 2020; Kuger und Kluczniok 2008; Linberg et al. 2019; Tietze et al. 2013; für einen Überblick siehe Viernickel et al. 2016). Hinsichtlich der Empfehlung von Viernickel et al. (2016) zur Fachkraft-Kind-Relation von 1:4 für zwei- und dreijährige Kinder ergab die Studie von Egert et al. (2021) tatsächlich eine höhere Qualität der sprachlich-kognitiven Lernanregung in Bilderbuchbetrachtungen, in denen diese Relation eingehalten wurde. Gleichzeitig gibt es Befunde, die darauf hinweisen, dass die Zusammenhänge stärker ausfallen, wenn die Personalausstattung auf die konkret realisierte Fachkraft-Kind-Relation in der beobachteten Situation bezogen wird (vgl. Egert et al. 2021; Rönnau-Böse et al. 2023).

### 3.1.1 Mittelbare pädagogische Arbeitszeit

Die mittelbare pädagogische Arbeitszeit bezieht sich auf die Vor- und Nachbereitungszeit, also z. B. auf die Zeit für die Planung und Organisation der pädagogischen Angebote, aber auch auf Tätigkeiten für Beobachtung und Dokumentation. Mittelbare pädagogische Arbeitszeit ist folglich Arbeitszeit, die nicht im Kontakt mit den Kindern verbracht wird – ein zentraler Grund für die Abweichung von Personalschlüssel und Fachkraft-Kind-Relation. Das Ausmaß der zugestandenen bzw. vertraglich zugesicherten mittelbaren pädagogischen Arbeitszeit ist ein Aspekt der Strukturqualität und sollte die Qualität der pädagogischen Angebote mitbestimmen, da sich das Ausmaß an Planung und Vorbereitung positiv auf die Qualität auswirken sollte. Viernickel et al. (2016) empfehlen auf Basis empirischer Grundlagen 16,5% der wöchentlichen Arbeitszeit für mittelbare pädagogische Tätigkeiten. Dieser Wert dürfte aufgrund der gestiegenen Anforderungen im Rahmen der Qualitätsentwick-

lung und des Qualitätsmanagements sowie der Zusammenarbeit mit Familien eine Untergrenze darstellen. Tatsächlich zeigten sich in der NUBBEK-Studie auch positive Zusammenhänge der mittelbaren pädagogischen Arbeitszeit mit der Prozessqualität (Tietze et al. 2013).

## 3.2 Organisationsqualität

Neben den vorgestellten Aspekten der Strukturqualität ist insbesondere die Organisationsqualität auf Einrichtungsebene relevant, dessen Bedeutung bereits in anderen Modellen (vgl. Viernickel und Jankowicz 2021) sowie in theoretischen und empirischen Forschungsarbeiten herausgestellt wurde (Becker-Stoll 2009; Strehmel 2008; Viernickel 2008). Hier wird die Qualität an der Zufriedenheit der Fachkräfte mit der Organisation der Arbeit gemessen, die sich u. a. durch gut abgestimmte Arbeitsprozesse, weder Über- noch Unterforderung, gute Zusammenarbeit, Weiterentwicklung der Qualität und eine gute, engagierte Leitung auszeichnet (Becker-Stoll 2009; Strehmel 2008). Auffällig bei einer solchen Definition von Organisationsqualität ist, dass es konzeptuell starke Überschneidungen zu anderen bereits beschriebenen Qualitätsdimensionen gibt. Darüber hinaus stellt die Zufriedenheit letztlich ein Ergebnis einer guten Organisationsqualität dar. Die Organisationsqualität als Teil der pädagogischen Qualität soll hier daher weiter differenziert und in ihren Wirkweisen beschrieben werden. In Anlehnung an Viernickel (2008) sowie Viernickel und Jankowicz (2021) werden folgende Facetten der Organisationsqualität konkretisiert: Führungsstil/Leadership, Teamklima, Qualitätsmanagement und Qualitätsentwicklung sowie Implementationsqualität. Organisationsentwicklung wird dabei nicht als separate Qualitätsdimension aufgeführt, da Organisationsentwicklung den Prozess zur Weiterentwicklung der genannten Qualitätsdimensionen beschreibt (Strehmel und Ulber 2020). Konkret meint Organisationsentwicklung eine intendierte, längerfristige Veränderung, welche ein neues Zusammenwirken aller Komponenten einer Organisation erfordert (Ballaschk et al. 2017; Cloos et al. 2022; Strehmel und Ulber 2020).

### 3.2.1 Führung und Leadership

Die Erhaltung und Weiterentwicklung der pädagogischen Qualität einer Einrichtung hängt in hohem Maße vom Leadershipverständnis und Führungsverhalten der Leitungskräfte ab. Ballaschk et al. (2017) legten eine Analyse vor, in der sie prüften, welche organisationspsychologischen Theorien von Führung und Leadership auf den Bereich der frühen Bildung übertragbar und nutzbar gemacht werden können. Sie identifizierten Ansätze der „Distributed Leadership“ als besonders vielversprechend für die Leitung von Kitas. Zentral in diesem Verständnis ist, dass in Abhängigkeit von der Art der Aufgabe, der Motivation und den Voraussetzungen der Mitarbeiter\*innen Führungsaufgaben auf mehreren Schultern verteilt werden. Durch gemeinsame Führungsprozesse entsteht Verantwortung und eine größere Erfüllung durch die Arbeit. Diese Idee entspricht auch den Ergebnissen eines aktuellen Gutachtens des Aktionsrats Bildung (Anders et al. 2020) sowie internationalen Ansätzen (z. B. Whalley 2011), die neben der administrativen und organisa-

tionalen Führung, die pädagogische Führung hervorheben. Pädagogische Führung muss dabei nicht nur von den Kitaleitungen ausgehen, sondern kann auch durch die frühpädagogischen Fachkräften im Gruppendienst erfolgen, wenn sie z. B. die Verantwortung für einen spezifischen Bildungs- oder Aufgabenbereich (z. B. sprachliche Bildung, Naturwissenschaften, einrichtungsübergreifende Elternzusammenarbeit) übernehmen. Pädagogische Führung kann per Definition auch von zusätzlichen Fachkräften (Funktionsstellen) übernommen werden. Gute Führung und Leadership in Einrichtungen zeichnen sich durch transparente Kommunikation und partizipative Abläufe in der Organisation, transparente Entscheidungsprozesse und professionelle Personalentwicklung, die einerseits hinreichend Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten für die Mitarbeiter\*innen bietet, andererseits individuelle Möglichkeiten der Weiterentwicklung und des Aufstiegs ermöglichen, aus. Führung und Leadership gilt daher als Voraussetzung für eine gute Anpassung von Kitas an aktuelle Herausforderungen (Anders et al. 2021, 2022), für Organisations- und Qualitätsentwicklung sowie für die Entwicklung einer Vision und eines guten Teamklimas. Diese Aspekte werden im Folgenden weiter ausgeführt.

### 3.2.2 *Teamklima*

Modelle der Arbeitszufriedenheit beschreiben neben der Sinnhaftigkeit, affektiv-emotionaler Zufriedenheit, materiell-instrumentellen Aspekten (z. B. Bezahlung, Arbeitszeiten, Arbeitsplatzgestaltung) auch eine soziale Facette (Schreyer et al. 2015). Die Qualität der zwischenmenschlichen Beziehungen am Arbeitsplatz stellt dabei einen Aspekt des Teamklimas dar, welches sich auf die interne Güte eines Teams bezieht. Das Teamklima beschreibt die sozial geteilte Wahrnehmung der Gruppenmitglieder über die soziale Umgebung, wie etwa die Kommunikation innerhalb der Gruppe (Brodbeck et al. 2000). Dem Klima im Team wird allgemein ein entscheidender Einfluss auf den Erfolg einer Organisation zugeschrieben (Collins und Smith 2006). Für den frühpädagogischen Kontext betonen verschiedene Arbeiten die Bedeutung des Arbeits- und Teamklimas für die psychische Gesundheit pädagogischer Fachkräfte und für die Prävention von Erschöpfungssymptomen (Trauernicht 2021; Trauernicht et al. 2022; Viernickel et al. 2017). Trauernicht et al. (2022) konnten auch empirisch einen vergleichsweise starken Zusammenhang zwischen dem Teamklima und dem Auftreten von Symptomen emotionaler Erschöpfung bzw. Burnout bei frühpädagogischen Fachkräften belegen. Da Burnout bzw. emotionale Erschöpfung mit längeren Krankheitsphasen oder sogar Berufswechsel einhergehen, kann ein gutes Klima somit auch zur Teamstabilität in Kitas beitragen.

### 3.2.3 *Qualitätsmanagement und Qualitätsentwicklung*

Die Prozesse des Qualitätsmanagements und der Qualitätsentwicklung beinhalten die (regelmäßige) Feststellung und Überprüfung der pädagogischen Qualität entsprechend der Konzeption und entsprechend der Bedingungen des Trägers sowie die Weiterentwicklung der Qualität und die Qualitätssicherung. Das Qualitätsmanagement dient dabei der Qualitätsentwicklung. Amerein und Amerein (2011) beschreiben, dass das Qualitätsmanagement als ein Arbeitskonzept einer Gesamtorganisation, zu

welcher unter anderem der Träger, die Leitung und die Mitarbeiter\*innen gehören, angesehen werden sollte. Unter anderem verankert es Arbeitsweisen und Methoden im Rahmen von internen Prozessen und Strukturen. Es wird auch als Sammelbegriff für strukturierte Vorgehensweisen in Einrichtungen und Diensten der Sozialen Arbeit gesehen, in denen es um die gezielte und reflektiert begleitete Weiterentwicklung der „Güte“ sozialpädagogischer Handlungsweisen geht (Merchel 2015).

Qualitätsmanagement kann für die Arbeit in Kitas einen Orientierungsrahmen bieten sowie die Strukturierung der Handlungsweisen der Organisation unterstützen und nach außen transparent machen (Deutsche Gesellschaft für Qualität e. V.). Unterschiedliche Aspekte des Qualitätsmanagements können im Rahmen eines Qualitätsmanagementsystems umgesetzt werden. Hier werden die gemeinsam formulierten Qualitätsziele festgelegt und die jeweiligen Verantwortungsbereiche beschrieben (Amerein und Amerein 2011). Pohl (2013) betont, dass es für das Einführen eines funktionierenden Qualitätsmanagementsystems in einer Kita notwendig ist, verschiedene Teilbereiche der Organisation zu verknüpfen. In den letzten Jahren wurden unterschiedliche Qualitätsmanagementsysteme spezifisch für den Bereich der frühen Bildung entwickelt, zum Teil im Kontext von Evaluationsverfahren, wie z. B. im Land Berlin oder auch als Initiativen von Trägern oder Wissenschaftler\*innen.

### 3.2.4 Implementationsqualität

Die Implementationsqualität ist eng verwandt mit der Qualität des Managements und den Abstimmungsprozessen in der Einrichtung, aber vor allem auch mit der Verankerung des pädagogischen Konzeptes. Hierbei liegt die Annahme zugrunde, dass sich die pädagogische Qualität nur dann nachhaltig erhöhen lässt, wenn sich die gesamte Einrichtung in den Prozess der Qualitätsentwicklung begibt. Indikatoren, die Auskunft über die Implementationsqualität in der Einrichtung geben, sind z. B. die Verankerung eines Bildungsbereichs im pädagogischen Konzept der Einrichtung, kontinuierliche Aktivitäten zur Weiterentwicklung des pädagogischen Konzeptes, die Einbindung unterschiedlicher Interessengruppen wie Eltern, Fachkräfte, Grundschulen, weiterer Beratungsangebote der Kinder- und Jugendhilfe und Stiftungen in die Weiterentwicklung, die Übereinstimmung pädagogischer Überzeugungen im Team, der Grad des Austausches im Team zu Bildungsbereichen und die Weitergabe von Fortbildungsinhalten an das Team. Empirische Befunde konnten zeigen, dass das Ausmaß des Austausches im Team in einem positiven Zusammenhang zur Qualität und Quantität früher Lerngelegenheiten steht (Barenthien et al. 2019; Resa et al. 2018; Wertfein et al. 2013). Andere Analysen zeigten, dass die Rahmen- und Orientierungspläne der Länder oftmals deshalb keinen nachhaltigen Effekt auf die pädagogische Arbeit der Kita haben, weil sie nicht hinreichend im pädagogischen Konzept der Einrichtungen verankert und implementiert sind (Smidt und Schmidt 2012). Dies lässt sich durch die große Freiheit in der pädagogischen Arbeit mit den Rahmen- und Orientierungsplänen begründen (Diskowski 2009).

#### 4 Ebene des Trägers und des weiterführenden Makrosystems

So wie sich für die Ebene der Fachkraft argumentieren lässt, dass sich ihr pädagogisches Handeln in dem Rahmen bewegt, den die Einrichtung und Leitung festlegt, so lässt sich auch argumentieren, dass viele zentrale Momente der Struktur- und Organisationsqualität von der Trägerqualität und den Ressourcen sowie Vorgaben auf höheren Ebenen, z. B. den Länderausführungsgesetzen, abhängen. Dies ist etwa für Vorgaben der mittelbaren pädagogischen Arbeitszeit, Maßnahmen der Personalentwicklung, Gratifikationsstrukturen, Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten etc. der Fall. An dieser Stelle soll allerdings nicht die Wirkungskette bis hin zum Exo- und Makrosystem nachgezeichnet werden, sondern lediglich auf personaler und organisationaler Ebene beschrieben werden, was gute pädagogische Qualität von Kitas ausmacht.

#### 5 Vorschlag eines erweiterten Struktur-Prozess-Modells pädagogischer Qualität in Kindertageseinrichtungen (Struktur-Prozess-Modell – Erweiterung, kurz: SP-E)

Auf Basis der Analyse unterschiedlicher Modelle und des Forschungsstands schlagen wir an dieser Stelle ein revidiertes und erweitertes Modell pädagogischer Qualität in Kitas vor (vgl. Abb. 3). Dieser Modellvorschlag greift den beschriebenen Präzisionsbedarf und die blinden Flecken im Struktur-Prozess-Modell auf und ergänzt dieses um neue Dimensionen sowie ausführlichere Beschreibungen der pädagogischen Prozesse und Interdependenzen. Die wichtigsten Änderungen und Ergänzungen werden im Folgenden erläutert. (1) Eine zentrale Neuerung betrifft die Konkretisierung sowie die Ausdifferenzierung von Qualität und Quantität der pädagogischen Prozesse im Mittelpunkt des Modells. Der vorliegende Beitrag ersetzt die Outcome-orientierte Definition von Prozessqualität im Struktur-Prozess-Modell

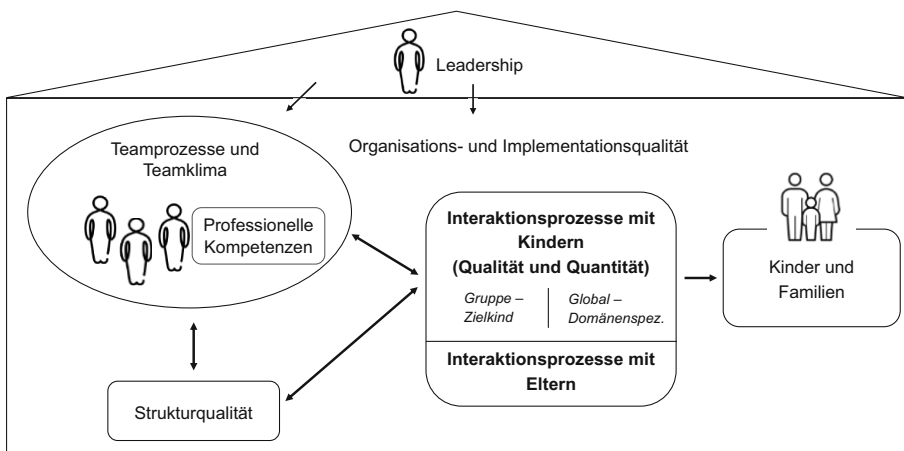


Abb. 3 Modellvorschlag: Struktur-Prozess-Modell – Erweiterung (kurz: SP-E)

(„Black-Box-Modell“) durch eine konkrete Beschreibung, wie Prozesse von hoher pädagogischer Qualität aussehen und eine konzeptionelle Abgrenzung der Qualität von der Quantität pädagogischer Interaktionen. Damit greift der Modellvorschlag die nationale und internationale Literatur zur Bedeutsamkeit der Interaktionsqualität für die kindliche Entwicklung auf (Hamre et al. 2014; Mashburn et al. 2008; Ulferts et al. 2019; Sylva et al. 2004) und berücksichtigt auch, dass hochwertige Interaktionen nur dann förderlich wirken können, wenn diese hinreichend häufig stattfinden – und vice versa. (2) Darüber hinaus wird die Interaktionsqualität auf Gruppenebene unterschieden von der Qualität der Interaktionen einzelner Kinder innerhalb einer Gruppe. Das Modell berücksichtigt damit neuere theoretische und empirische Arbeiten zur Bedeutung der zielkindbezogenen Interaktionsqualität für die individuelle Entwicklung und Förderung (Guedes et al. 2020; Riedmeier 2019; Schmidt et al. 2018; Smidt 2012). (3) Eine weitere Neuerung umfasst die Beschreibung der Rolle der frühpädagogischen Fachkräfte und verknüpft damit die Einrichtungs- und Fachkraftebene explizit. Hierdurch findet auch die Integration professioneller Kompetenzen des pädagogischen Personals im Modell statt. Während die professionellen Kompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte bislang lediglich im Rahmen der Orientierungsqualität ausdrücklich angesprochen waren, bzw. über die formale Qualifikation in der Strukturqualität indirekt verortet waren, werden diese nun explizit als Komponente beschrieben und auch detailliert differenziert. Hierdurch werden die aktuelle Professionalisierungsdebatte und Forschungsbefunde zur Bedeutsamkeit professioneller Kompetenzen aufgegriffen. Angesprochen sind die Kompetenzfacetten, die in gängigen Kompetenzmodellen beschrieben werden (z. B. Anders 2012; Blömeke et al. 2017; Dunekacke et al. 2016). (4) Zusätzlich zu den professionellen Kompetenzen berücksichtigt der Modellvorschlag weitere personale Merkmale der Fachkräfte (grafisch in der Person der Fachkraft dargestellt) wie etwa die individuelle Berufserfahrung und Qualifikation sowie Persönlichkeitsmerkmale. (5) Im Modellvorschlag werden Struktur- und Orientierungsqualität auf Einrichtungsebene von der Struktur- und Orientierungsqualität auf der Fachkraft- bzw. Gruppenebene wie folgt unterschieden: Die „Strukturqualität“ im SP-E-Modellvorschlag beschreibt u. a. die Qualität der räumlich-materiellen Ausstattung, den Fachkraft-Kind-Schlüssel und die Qualifikation des Personals auf Einrichtungsebene. Die Qualifikation einzelner pädagogischer Fachkräfte wird als Teil der personalen Merkmale berücksichtigt. Die Orientierungsqualität auf Fachkraft-Ebene ist in den pädagogischen Überzeugungen als Aspekt der professionellen Kompetenzen inbegriffen; die Orientierungsqualität auf Einrichtungsebene umfasst u. a. die pädagogische Konzeption einer Einrichtung und wird als Komponente der Organisations- und Implementationsqualität berücksichtigt. (6) Die Erweiterung des Modells um die Komponente der Organisationsqualität berücksichtigt die Rolle von Einrichtungsprozessen für die Entwicklung der pädagogischen Qualität (u. a. Becker-Stoll 2009; Strehmel 2008, Viernickel und Jankowicz 2021), welche in bisherigen Modellen häufig außen vorgelassen wurde. Im Modellvorschlag werden folgende Komponenten der Organisationsqualität ausdifferenziert, die im direkten Zusammenhang sowohl mit der Struktur- und Prozessqualität als auch mit den Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte stehen: Die Qualität der Führung und des Leaderships, das Teamklima, die Organisationsqualität sowie die Implementationsqualität in der Einrichtung. Implizit mitgedacht

sind zudem die Zusammenhänge und Wechselwirkungen dieser Komponenten untereinander. (7) Ferner berücksichtigt der Modellvorschlag die Dynamik des pädagogischen Geschehens, indem wechselseitige Wirkrichtungen der Qualitätskomponenten im Modell angenommen werden (illustriert durch beidseitige Pfeilrichtungen). Einerseits ist anzunehmen, dass die Qualität der Strukturen die Prozessqualität, die Teamprozesse und die Kompetenzen der Fachkräfte beeinflusst. Andererseits ist die Strukturqualität nicht stabil, sondern verändert sich in Interaktion mit den Prozessen und Kompetenzen der Fachkräfte sowie mit Teamprozessen. (8) Eine letzte Erweiterung betrifft die konkrete Beschreibung qualitativ hochwertiger Prozesse der Elternzusammenarbeit, die über die reine Auflistung möglicher Aktivitäten hinaus geht. Diese Erweiterung greift zum einen die empirisch gesicherte Bedeutsamkeit der Zusammenarbeit mit Familien auf, zum anderen werden auch hier quantitative und qualitative Aspekte unterschieden.

## 6 Zusammenfassung und Implikationen

Ziel des vorliegenden Beitrages war es, Forschungsstränge und theoretische Annahmen zu frühpädagogischer Qualität zu reflektieren und, basierend auf blinden Flecken in existierenden theoretischen Modellen sowie ausgehend von empirischen Forschungsbefunden, ein integriertes Modell frühpädagogischer Qualität vorzuschlagen. Der vorliegende Beitrag und der dazugehörige Modellvorschlag verknüpfen dabei Annahmen zur Kompetenzorientierung auf Ebene der Fachkräfte mit strukturell-prozessualen Elementen und expliziert sowohl die Kompetenzen als auch die pädagogischen Prozesse genauer, als dies in früheren theoretischen Modellen der Fall war. Ferner werden, im Gegensatz zu rein interaktionsorientierten-Modellen, sowohl Aspekte der Interaktionsprozesse differenziert als auch die strukturellen Bedingungen berücksichtigt. Der Beitrag des Modellvorschlags zu Forschung und Praxis ist zweierlei: Einerseits dient der Modellvorschlag als Heuristik zur Entwicklung von Messmethodik und Diagnostik in Vorhaben, die sowohl Fachkraft- als auch Einrichtungsorientierung vereinen. Weiterhin kann der Modellvorschlag auch für zukünftige theoretische und empirische Forschungsvorhaben zu Fragen der Zusammenhänge von Voraussetzungen, Strukturen, und Auswirkungen der frühpädagogischen Qualität als Rahmenmodell dienen. Zweitens soll der Beitrag eine Grundlage für die Weiterentwicklung der Qualität in der pädagogischen Praxis schaffen, z. B. indem die theoretischen Überlegungen in den Evaluationskreislauf eingebunden werden. Insgesamt soll der Beitrag sowohl theoretische und forschungsmotivierende Impulse geben als auch für die Weiterentwicklung der pädagogischen Praxis nutzbar gemacht werden.

**Förderung** Die Autorinnen erhielten von keiner Organisation finanzielle Unterstützung für diese Veröffentlichung.

**Funding** Open Access funding enabled and organized by Projekt DEAL.

**Interessenkonflikt** Y. Anders und E. Oppermann geben an, dass kein Interessenkonflikt besteht.

**Open Access** Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Artikel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

Weitere Details zur Lizenz entnehmen Sie bitte der Lizenzinformation auf <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>.

## Literatur

- Albisser, S., Kirchoff, E., & Albisser, E. (2009). Berufsmotivation und Selbstregulation: Kompetenzentwicklung und Belastungserleben von Studierenden, berufseinstiegenden und erfahrenen Lehrpersonen. *Unterrichtswissenschaft*, 37(3), 262–288.
- Amerlein, B., & Amerlein, K. (2011). *Qualitätsmanagement in Arbeitsfeldern der Frühen Bildung*. Braunschweig: Bildungsvorlag EINS.
- Anders, Y. (2012). *Modelle professioneller Kompetenzen für frühpädagogische Fachkräfte. Aktueller Stand und ihr Bezug zur Professionalisierung*. Expertise zum Gutachten „Professionalisierung in der Frühpädagogik“ im Auftrag des Aktionsrats Bildung. München: vbm.
- 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. (2014). *Literature review on pedagogy, literature review for the OECD*. Paris: OECD.
- Anders, Y., & Roszbach, H.-G. (2015). Preschool teachers' sensitivity to mathematics in children's play: the influence of math-related school experiences, emotional attitudes, and pedagogical beliefs. *Journal of Research in Childhood Education*, 29(3), 305–322. <https://doi.org/10.1080/02568543.2015.1040564>.
- Anders, Y., & Roßbach, H.-G. (2019). Qualität in der Kindertagesbetreuung. In O. Köller, M. Hasselhorn, F. W. Hesse & K. Maaz (Hrsg.), *Das Bildungswesen in Deutschland: Bestand und Potenziale* (S. 441–470). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Anders, Y., Beckord, S., Binder, A., Diller, A., Dohlus, E., Dreyer, R., Fröhlich-Gildhoff, K., Gängler, H., Gebrande, J., & Gruber, A. (2011). *Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit: Ausbildungswege im Überblick*. Robert Bosch Stiftung.
- Anders, Y., Ballaschk, I., Blaurock, S., Kluczniok, K., Lehrl, S., Resa, E., & Wieduwilt, N. (2017). *Deutsche Übersetzung der Sustained Shared Thinking and Emotional Well-being (SSTEW) Scale*. Freie Universität Berlin. Unveröffentlichte Forschungsversion.
- Anders, Y., Kluczniok, K., Ballaschk, I., Bartels, K. C., Blaurock, S., Große, C., Hummel, T., Kurucz, C., Lehrl, S., Wieduwilt, N., & Roßbach, H.-G. (2019). *Policy Brief zum dritten Zwischenbericht zur wissenschaftlichen Evaluation des Bundesprogramms „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“*. Otto-Friedrich-Universität & Freie Universität Berlin / Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. [https://f.s.uni-bamberg.de/bitstream/uniba/54342/3/f\\_sba54342.pdf](https://f.s.uni-bamberg.de/bitstream/uniba/54342/3/f_sba54342.pdf)
- Anders, Y., Daniel, H.-D., Hannover, B., Köller, O., Lenzen, D., McElvany, N., Roßbach, H.-G., Seidel, T., Tippelt, R., & Wößmann, L. (2020). *Bildung zu demokratischer Kompetenz. Gutachten des Aktionsrat Bildung*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830941811>.
- Anders, Y., Daniel, H.-D., Hannover, B., Köller, O., Lenzen, D., McElvany, N., Seidel, T., Tippelt, R., Wilbers, K., & Wößmann, L. (2021). *Führung, Leitung, Governance: Verantwortung im Bildungssystem. Gutachten des Aktionsrat Bildung*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830994008>.
- Anders, Y., Hannover, B., Jungbauer-Gans, M., Köller, O., Lenzen, D., McElvany, N., Seidel, T., Tippelt, R., Wilbers, K., & Wößmann, L. (2022). *Bildung und Resilienz. Gutachten des Aktionsrat Bildung*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830995500>.
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022). *Bildung in Deutschland 2022: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal*. Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/6001820hw>.

- Ballaschk, I., Anders, Y., & Flick, U. (2017). Führung als Thema deutscher Kindertageseinrichtungen. Welches Führungsverständnis zeigen pädagogische Fachkräfte mit Leitungsfunktion? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20(4), 670–689. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0761-3>.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. Freeman.
- Barenthien, J., Oppermann, E., Steffensky, M., & Anders, Y. (2019). Early science education in pre-schools – the contribution of professional development and professional exchange in team meetings. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(5), 587–600. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1651937>
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>.
- Becker-Stoll, F. (2009). Die Bedeutung der Qualität in der Kindertagesbetreuung für Kinder in den ersten drei Lebensjahren. <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/qualitaet-und-qualitaetssicherung/qualitaet-standards-forderungen-studien/die-bedeutung-der-qualitaet-in-der-kindertagesbetreuung/>
- Blömeke, S., Jenßen, L., Grassmann, M., Dunekacke, S., & Wedekind, H. (2017). Process mediates structure: the relation between preschool teacher education and preschool teachers' knowledge. *Journal of Educational Psychology*, 109, 338–354. <https://doi.org/10.1037/edu0000147>.
- Broekhuizen, M. L., Mokrova, I. L., Burchinal, M. R., Garrett-Peters, P. T., & Family Life Project Key Investigators (2016). Classroom quality at pre-kindergarten and kindergarten and children's social skills and behavior problems. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 212–222. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.01.005>.
- Brodbeck, F. C., Anderson, N., & West, M. A. (2000). *Das Teamklima-Inventar: Handanweisung und Validierung der deutschsprachigen Version*. Heidelberg: Hogrefe.
- Burchinal, M., Howes, C., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., & Barbarin, O. (2008). Predicting child outcomes at the end of kindergarten from the quality of pre-kindergarten teacher–child interactions and instruction. *Applied Developmental Science*, 12(3), 140–153. <https://doi.org/10.1080/10888690802199418>.
- Cadima, J., Aguiar, C., & Barata, M. C. (2018). Process quality in Portuguese preschool classrooms serving children at-risk of poverty and social exclusion and children with disabilities. *Early Childhood Research Quarterly*, 45, 93–105. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.06.007>.
- Cloos, P., Prigge, J., & Simon, S. (2022). *Was Organisationsentwicklung im Bereich Kita ausmacht?! Institut für Theorie und Empirie des Sozialen e.V.*. [https://doi.org/10.48747/ITES-WERKSTATT-BLOG\\_20220210\\_15](https://doi.org/10.48747/ITES-WERKSTATT-BLOG_20220210_15).
- Cohen, F., & Anders, Y. (2020). Family involvement in early childhood education and care and its effects on the social-emotional and language skills of 3-year-old children. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(1), 125–142. <https://doi.org/10.1080/09243453.2019.1646293>.
- Collins, C. J., & Smith, K. G. (2006). Knowledge exchange and combination: the role of human resource practices in the performance of high-technology firms. *Academy of Management Journal*, 49(3), 544–560. <https://doi.org/10.5465/AMJ.2006.21794671>.
- Diskowski, D. (2009). Bildungspläne für Kindertagesstätten – ein neues und noch unbegriffenes Steuerungsinstrument. In H.-G. Roßbach & H.-P. Blossfeld (Hrsg.), *Frühpädagogische Förderung in Institutionen*. Wiesbaden: VS.
- 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 interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(1), 1–16. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.08.004>.
- Dunekacke, S., Jenßen, L., Baak, W., Tengler, M., Wedekind, H., Grassmann, M., & Blömeke, S. (2013). Was zeichnet eine kompetente pädagogische Fachkraft im Bereich Mathematik aus? Modellierung professioneller Kompetenz für den Elementarbereich. In G. Greefrath, F. Kämpnick & M. Stein (Hrsg.), *Beiträge zum Mathematikunterricht 2013* (S. 280–283). WTM.
- Dunekacke, S., Jenßen, L., & Blömeke, S. (2015). Effects of mathematics content knowledge on pre-school teachers' performance: a video-based assessment of perception and planning abilities in informal learning situations. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 13(2), 267–286. <https://doi.org/10.1007/s10763-014-9596-z>.
- Dunekacke, S., Jenßen, L., Eilerts, K., & Blömeke, S. (2016). Epistemological beliefs of prospective pre-school teachers and their relation to knowledge, perception, and planning abilities in the field of mathematics: a process model. *The International Journal on Mathematics Education*, 13, 267–286. <https://doi.org/10.1007/s11858-015-0711-6>.

- Eccles, J.S., & Wigfeld, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: a developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101859. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101859>.
- Eckhardt, A. G., & Egert, F. (2018). Differences in childcare quality—a matter of personality traits, socialization goals and pre-service curriculum? *Early Child Development and Care*, 188(12), 1726–1737. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1278372>.
- Eckhardt, A. G., & Egert, F. (2020). Process quality for children under three years in early child care and family child care in Germany. *Early Years*, 40(3), 287–305. <https://doi.org/10.1080/09575146.2018.1438373>.
- Egert, F., Quehenberger, J., Dederer, V., & Wirts, C. (2021). Alltagsintegrierte emotional-verhaltensbezogene und sprachlich-kognitive Unterstützung für Kinder unter drei Jahren in Kindertageseinrichtungen und ihre Bedingungsfaktoren. Evaluationsprojekt BiSS-E2. In S. Gentrup, S. Henschel, K. Schotte, L. Beck & P. Stanat (Hrsg.), *Sprach- und Schriftsprachförderung gestalten: Evaluation von Qualität und Wirksamkeit ungesetzter Konzepte* (S. 29–46). Stuttgart: Kohlhammer.
- Epstein, A.S. (2007). *The Intentional Teacher: Choosing the Best Strategies for Young Children's Learning*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Friederich, T. (2011). *Zusammenarbeit mit Eltern – Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte*. WiFF Expertisen.
- Fröhlich-Gildhoff, K. (2013). Die Zusammenarbeit von pädagogischen Fachkräften und Eltern im Feld der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung. *Bildungsforschung*, 10(1), 11–25. <https://doi.org/10.25656/01:8535>.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Kraus, G., & Rönnau, M. (2006). Gemeinsam auf dem Weg. Eltern und ErzieherInnen gestalten Erziehungspartnerschaft. *Kindergarten heute*, 36(10), 6–15.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I., & Pietsch, S. (2011). Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. In *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. Deutsches Jugendinstitut.
- Galindo, C., & Sheldon, S.B. (2012). School and home connections and children's kindergarten achievement gains: the mediating role of family involvement. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(1), 90–103. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.05.004>.
- Gerde, H.K., Pierce, S.J., Lee, K., & Van Egeren, L.A. (2018). Early childhood educators' self-efficacy in science, math, and literacy instruction and science practice in the classroom. *Early Education and Development*, 29(1), 70–90. <https://doi.org/10.1080/10409289.2017.1360127>.
- 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, 101100. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2019.101100>.
- Guo, Y., Dymia, J.M., Pelatti, C.Y., & Justice, L.M. (2014). Self-efficacy of early childhood special education teachers: links to classroom quality and children's learning for children with language impairment. *Teaching and Teacher Education*, 39(0), 12–21. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.11.005>.
- Hamre, B., Hatfield, B., Pianta, R., & Jamil, F. (2014). Evidence for general and domain-specific elements of teacher-child interactions: associations with preschool children's development. *Child Development*, 85(3), 1257–1274. <https://doi.org/10.1111/cdev.12184>.
- Harms, T., Clifford, R.M., & Cryer, D. (1998). *Early childhood environment rating scale (Rev. ed.)*. Teachers College Press.
- Hummel, T., Cohen, F., & Anders, Y. (2020). Fachdidaktisches Wissen von pädagogischer Fachberatung im Handlungsfeld Zusammenarbeit mit Familien. *Zeitschrift für Pädagogik*, 4, 480–499.
- Hummel, T.G., Cohen, F., Gessulat, J., & Anders, Y. (2022). Measuring interaction quality between parents and professionals and its relation to preschool characteristics. *International Journal of Educational Research Open*, 3, 100195. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100195>.
- Jenßen, L., Dunekacke, S., Eid, M., & Blömeke, S. (2015). The relationship of mathematical competence and mathematics anxiety: An application of latent state-trait theory. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 31–38. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000197>.
- Kluczniok, K., & Roßbach, H.-G. (2014). Konzeption von Bildungsqualität in Kindergärten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(6), 145–158.
- 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*, 1, 13–21.
- Kuger, S., & Kluczniok, K. (2008). Prozessqualität im Kindergarten – Konzept, Umsetzung und Befunde. In H.-G. Roßbach & H.-P. Blossfeld (Hrsg.), *Frühpädagogische Förderung in Institutionen* (S. 159–178). Wiesbaden: VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-91452-7\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91452-7_11).

- Kuger, S., Pfeiffer, K., & Roßbach, H.-G. (2006). *Einschätzskalen der Zielkindbeobachtung*. BiKS-Forschergemeinschaft der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Unveröffentlichte Forschungsversion.
- Kuger, S., Kluczniok, K., Sechtig, J., & Smidt, W. (2011). Gender im Kindergarten. Empirische Datenlage zu Unterschieden zwischen Mädchen und Jungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(2), 269–288. <https://doi.org/10.25656/01:8718>.
- Lehrl, S., Flöter, M., Wieduwilt, N., & Anders, Y. (2020). Direkte und indirekte Bedeutsamkeit der Zusammenarbeit mit Familien für die kindliche Sprachentwicklung. In K. Blatter, K. Groth & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Evidenzbasierte Überprüfung von Sprachförderkonzepten im Elementarbereich* (S. 129–152). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-26438-3\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-658-26438-3_6).
- Linberg, A., Kluczniok, K., Burghardt, L., & Freund, J.-D. (2019). Quality of toddler childcare—Can it be assessed with questionnaires? *Early Child Development and Care*, 189(8), 1369–1383. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1380636>.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., Burchinal, M., Early, D. M., & Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79(3), 732–749. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x>.
- 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>.
- McCray, J., & Chen, J. Q. (2012). Pedagogical content knowledge for preschool mathematics: construct validity of a new teacher interview. *Journal of Research in Childhood Education*, 26(3), 291–307. <https://doi.org/10.1080/02568543.2012.685123>.
- Merchel, J. (2015). Ohne Evaluation kein professionelles Handeln!? Maja Heiners beharrliches Plädoyer für datenbasierte Reflexion in der Sozialen Arbeit. In E. Bolay, A. Iser & M. Weinhardt (Hrsg.), *Methodisch Handeln – Beiträge zu Maja Heiners Impulsen zur Professionalisierung der Sozialen Arbeit. Forschung und Entwicklung in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Mischo, C. (2016). Subjektiver Kompetenzgewinn und Wissenszuwachs bei frühpädagogischen Fachkräften unterschiedlicher Ausbildungsprofile. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19(3), 577–597. <https://doi.org/10.1007/s11618-015-0658-y>.
- NICHD ECCRN (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/10.1111/1467-9280.00438>.
- Oppermann, E., Anders, Y., & Hachfeld, A. (2016). The influence of preschool teachers' content knowledge and mathematical ability beliefs on their sensitivity to mathematics in children's play. *Teaching and Teacher Education*, 58, 174–184. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.004>.
- Oppermann, E., Brunner, M., & Anders, Y. (2019a). The interplay between preschool teachers' science self-efficacy beliefs, their teaching practices, and girls' and boys' early science motivation. *Learning and Individual Differences*, 70, 86–99. <https://doi.org/10.1080/02568543.2012.685123>.
- Oppermann, E., Hummel, T., & Anders, Y. (2019b). Preschool teachers' science practices: associations with teachers' qualifications and their self-efficacy beliefs in science. *Early Child Development and Care*, 191(5), 800–814. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1647191>.
- Oppermann, E., Barentien, J., Burghardt, L., Steffensky, M., & Anders, Y. (2024). Beobachtungsverfahren zur Erfassung der Interaktionsqualität in Kindertageseinrichtungen. Eine vergleichende Analyse der CLASS Pre-K und SSTEW. *Frühe Bildung*, 13(1), 29–35. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000647>.
- Pianta, R. C., & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher*, 38(2), 109–119. <https://doi.org/10.3102/0013189X09332374>.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom assessment scoring system™: manual K-3*. Paul H Brookes.
- Pohl, M. (2013). Qualität und Qualitätsmanagement – Definitionen. In M. Schmidt (Hrsg.), *Qualitätsmanagement in Kindertagesstätten: Von der Norm zur Haltung; ein konstruktiv-kritischer Diskurs. Kitapaxis*, (Bd. 5, S. 49–60). Wiesbaden: Kommunal- und Schulverlag.
- Powell, D. R., Son, S. H., File, N., & San Juan, R. R. (2010). Parent-school relationships and children's academic and social outcomes in public school pre-kindergarten. *Journal of School Psychology*, 48(4), 269–292. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.03.002>.
- Prenzel, M., Krapp, A., & Schiefele, U. (1986). Grundzüge einer pädagogischen Interessentheorie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 32(2), 163–173. <https://doi.org/10.25656/01:14383>.

- Resa, E., Groeneveld, I., Turani, D., & Anders, Y. (2018). The role of professional exchange in improving language-related process quality in daycare centres. *Research Papers in Education*, 33(4), 472–491. <https://doi.org/10.1080/02671522.2017.1353671>.
- Riedmeier, M. (2019). Standardisierte Verfahren zur Erhebung zielkindbezogener Prozessqualität in der Frühpädagogik. *Frühe Bildung*, 8(3), 144–152. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000426>.
- Rochester, S. E., Weiland, C., Unterman, R., McCormick, M., & Moffett, L. (2019). The little kids down the hall: Associations between school climate, pre-K classroom quality, and pre-K children's gains in receptive vocabulary and executive function. *Early Childhood Research Quarterly*, 48, 84–97. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.02.008>.
- Rönnau-Böse, M., Anders, Y., Fröhlich-Gildhoff, K., Blaurock, S., Burghardt, L., Hausladen, K., Limberger, J., Pasqual, D., Pult, G., Oppermann, E., & Wolf, K. (2023). *Evaluationsstudie zur Wirksamkeit des Gesetzes zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Verbesserung der Teilhabe in Tageseinrichtungen und in der Kindertagespflege (KiTa-Qualitäts- und Teilhabeverbesserungsgesetz – KiQuTG)*. Freiburg, Bamberg: Abschlussbericht.
- Roßbach, H.-G., & Weinert, S. (2008). *Kindliche Kompetenzen im Elementarbereich: Förderbarkeit, Bedeutung und Messung*. Bildungsforschung, Bd. 24. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Roßbach, H.-G., Kluczniok, K., & Kuger, S. (2009). Auswirkungen eines Kindergartenbesuchs auf den kognitiv-leistungsbezogenen Entwicklungsstand von Kindern. In H.-G. Roßbach & H.-P. Blossfeld (Hrsg.), *Frühpädagogische Förderung in Institutionen: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (S. 139–158). Wiesbaden: VS. [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., Tietze, W., Kluczniok, K., & Nattafort, R. (2018). *Kindergarten-Skala-Erweiterung (KES-E). Deutsche Fassung der ECERS-E. The Four Curricular Subscales Extension to the Early Childhood Environment Rating* (4. Auf.). verlag das netz.
- Roux, S., & Tietze, W. (2007). Effekte und Sicherung von (Bildungs-) Qualität in Kindertageseinrichtungen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 27, 367–384.
- 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), 15–16.
- Schreyer, I., Krause, M., Brandl-Knefz, M., & Nicko, O. (2015). Arbeitsbedingungen, Arbeitszufriedenheit und das Auftreten von beruflichen Gratifikationskrisen bei Kita-Mitarbeiter/innen in Deutschland. *Frühe Bildung*, 4(2), 71–82. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000201>.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Education Review*, 57(1), 1–22. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>.
- Siraj-Blatchford, I., & Sylva, K. (2004). Researching pedagogy in English pre-schools. *British Educational Research Journal*, 30(5), 713–730. <https://doi.org/10.1080/0141192042000234665>.
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R., & Bell, D. (2002). *Researching effective pedagogy in the early years* (Vol. 356). London: Department for Education and Skills.
- 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*. Trentham Books.
- Smidt, W. (2012). *Zielkindbezogene pädagogische Qualität im Kindergarten*. Münster: Waxmann.
- Smidt, W., & Schmidt, T. (2012). Die Umsetzung frühpädagogischer Bildungspläne: eine Übersicht über empirische Studien. *Zeitschrift für Sozialpädagogik*, 10(3), 244–256.
- Smidt, W., Lehl, S., Anders, Y., Pohlmann-Rother, S., & Kluczniok, K. (2012). Emergent literacy activities in the final preschool year in the German federal states of Bavaria and Hesse. *Early Years An International Journal of Research and Development*, 32, 301–312. <https://doi.org/10.1080/09575146.2011.642851>.
- Steffensky, M., Anders, Y., Barenthien, J., Hardy, I., Leuchter, M., Oppermann, E., Taskinen, P., & Ziegler, T. (2018). Early Steps into Science—EASI Science. Wirkungen früher naturwissenschaftlicher Bildungsangebote auf die naturwissenschaftlichen Kompetenzen von Fachkräften und Kindern. In Stiftung Haus der kleinen Forscher (Hrsg.), *Wirkungen naturwissenschaftlicher Bildungsangebote auf Fachkräfte und Kinder. Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“* (Bd. 10). Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742274>.
- Stipek, D. J., & Byler, P. (1997). Early childhood education teachers: do they practice what they preach? *Early Childhood Research Quarterly*, 12(3), 305–325. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(97\)90005-3](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(97)90005-3).
- Strehmel, P. (2008). Wovon hängt „gute“ Bildung tatsächlich ab? *Kindergarten heute*, 1, 8–13.

- Strehmel, P., & Ulber, D. (2020). *Kitas leiten und entwickeln. Ein Lehrbuch zum Kita-Management*. Stuttgart: Kohlhammer.
- von Suchodoletz, A., Gunzenhauser, C., & Larsen, R. A. (2015). Die Beobachtung von Interaktionen im Kindergartenalltag. *Frühe Bildung*, 4, 211–217.
- Sylva, K., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2003). *Assessing quality in the early years: early childhood environment rating scale: extension (ECERS-E), four curricular subscales*. Trentham Books.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Smees, R., Dobson, A., Jeavons, M., Lewis, K., & Morahan, M. (2004). *The effective provision of pre-school education (EPPE) project: findings from pre-school to end of key stage 1*.
- 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.org/10.1016/j.ecresq.2006.01.003>.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2011). Pre-school quality and educational outcomes at age 11: Low quality has little benefit. *Journal of Early Childhood Research*, 9(2), 109–124. <https://doi.org/10.1177/1476718x10387900>.
- 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. Auf.). Cornelsen Scriptor.
- Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bensel, J., Eckhardt, A., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B., Keller, H., & Leyendecker, B. (2013). *Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK)*. Verlag das netz.
- Trauernicht, M. (2021). *The role of working conditions in the emergence of preschool teachers' burnout and its consequences for the encouragement of social-emotional competencies* (Dissertation). Freie Universität Berlin.
- Trauernicht, M., Anders, Y., Oppermann, E., & Klusmann, U. (2023). Early childhood educators' emotional exhaustion and the frequency of educational activities in preschool. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2023.2217485>
- Trauernicht, M., Besser, N., & Anders, Y. (2022). Burnout in der Kita und der Zusammenhang zu Aspekten der Arbeitszufriedenheit. *Frühe Bildung*, 11(2), 85–93. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000566>.
- Ulferts, H., Wolf, K. M., & Anders, Y. (2019). Impact of process quality in early childhood education and care on academic outcomes: longitudinal meta-analysis. *Child Development*, 90(1), 1474–1489. <https://doi.org/10.1111/cdev.13296>.
- Van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher-student interaction: A decade of research. *Educational psychology review*, 22, 271–296.
- Viernickel, S. (2008). *Qualitätskriterien und -standards im Bereich der frühkindlichen Bildung und Betreuung* (2. Auf.). Weinheim: Beltz.
- Viernickel, S., & Jankowicz, V. (2021). *Qualität und Qualitätsentwicklung von Kindertageseinrichtungen in Thüringen*. Gutachten im Auftrag der Thüringer Landtagsfraktion BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN
- Viernickel, S., Fuchs-Rechtlin, K., Strehmel, P., Preissing, C., Bensel, J., & Haug-Schnabel, G. (2016). *Qualität für alle: Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung*. Herder.
- Viernickel, S., Voss, A., & Mauz, E. (2017). *Arbeitsplatz Kita. Belastungen erkennen, Gesundheit fördern*. München: Beltz Juventa.
- Wang, A. H., Firmender, J. M., Power, J. R., & Byrnes, J. P. (2016). Understanding the program effectiveness of early mathematics interventions for prekindergarten and kindergarten environments: a meta-analytic review. *Early Education and Development*, 27(5), 692–713. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1116343>.
- Weinert, F. E. (2001). *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz.
- Weinert, S. (2008). Wie Sprache das Denken, Lernen und Wissen von Kindern beeinflusst. In A. A. Bucher, K. Lauer mann & A. M. Kalcher (Hrsg.), *Sprache leben. Kommunizieren & Verstehen* (S. 23–49). G&G.
- Wertfein, M., Müller, K., & Danay, E. (2013). Die Bedeutung des Teams für die Interaktionsqualität in Kinderkrippen. *Frühe Bildung*, 2, 20–27. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000073>.
- Whalley, M. (2011). *Leading practice in early years settings*. Exeter: Learning Matters.
- Wieduwilt, N., Hachfeld, A., & Anders, Y. (2019). Sensitivität für das Bildungspotential von Alltagssituationen und die Rolle des Raumes im Kontext der frühen sprachlichen Bildung. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 14, 95–114. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v14i1.06>.

Wieduwilt, N., Lehl, S., & Anders, Y. (2023). Preschool teachers' language-related pedagogical beliefs and their relation to observed classroom quality. *Early Childhood Research Quarterly*, 62, 175–185. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2022.08.001>.

**Hinweis des Verlags** Der Verlag bleibt in Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutsadressen neutral.