

Kompetenzfacetten kindheitspädagogischer Fachkräfte

Wie hängen sie zusammen?

Christoph Mischo

Institut für Psychologie, Pädagogische Hochschule Freiburg, Deutschland

Zusammenfassung: Ausgehend von einem weit verbreiteten Kompetenzmodell in der Kindheitspädagogik werden unterschiedliche Kompetenzfacetten (professionelles Wissen, Wissenschaftsorientierung, professionelle Wahrnehmung) unterschieden und Zusammenhänge zwischen diesen Kompetenzfacetten und berufsbiographischen Faktoren (Berufserfahrung und Ausbildungsniveau) einerseits und dem Interaktionsverhalten in der Domäne der Lernunterstützung andererseits untersucht. Die Ergebnisse zeigen einen indirekten Effekt des Ausbildungsniveaus auf die Lernunterstützung, der über die Wissenschaftsorientierung und das Wissen vermittelt wird, sowie einen indirekten Effekt der Berufserfahrung auf die Unterstützung sprachlichen Lernens, der zusätzlich zum indirekten Effekt des Ausbildungsniveaus über die professionelle Wahrnehmung (erfasst im Fragebogen) besteht. Die Ergebnisse erlauben eine empirische Prüfung und partielle Erweiterung zentraler Annahmen des weit verbreiteten Kompetenzmodells.

Schlüsselwörter: Kompetenzmodell, Kompetenzfacetten, Wissen, Einstellungen, professionelle Wahrnehmung, Interaktionsqualität

Competence Facets of Preschool Teachers. How Are They Connected?

Abstract: Based on a widespread competency model in early childhood education, different facets of competence (professional knowledge, scientific knowledge orientation, and professional vision) are distinguished and connections between these facets and biographical factors (work experience and the level of professional education), on the one hand, and interaction quality in the domain of instructional support, on the other hand, are examined. The results show an indirect effect of education level on instructional support, which is mediated via science orientation and knowledge, as well as an indirect effect of work experience on language modelling in addition to an indirect effect of educational level mediated by professional vision assessed via questionnaire. The results thus allow for empirical testing and partial modification of central assumptions of the widespread competence model.

Keywords: competence, facets of competence, knowledge, attitudes, professional vision, interaction quality

Um den wachsenden Herausforderungen zu begegnen, die an Einrichtungen der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung gestellt werden, sind auch die dafür nötigen Kompetenzen kindheitspädagogischer Fachkräfte in den Fokus der bildungspolitischen und wissenschaftlichen Diskussion geraten (Anders, 2012; Nentwig-Gesemann & Fröhlich-Gildhoff, 2015). Die theoretischen Modelle der Kompetenz können in Strukturmodelle, Stufen- bzw. Entwicklungsmodelle und Prozessmodelle unterschieden werden (Anders, 2012, Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch, 2011). Im kindheitspädagogischen Diskurs sehr verbreitet ist das Modell von Fröhlich-Gildhoff et al. (2011), das Aspekte der Struktur- und Prozessmodelle integriert.

In diesem Modell wird zwischen dispositionellen (persönheitlichen) Handlungsgrundlagen und dem Handlungsvollzug im Sinne der Performanz unterschieden (siehe Ab-

bildung 1). Dispositionelle Komponenten sind das fachliche (theoretische) Wissen und das reflektierte Erfahrungswissen, die Fähigkeit zur Wahrnehmung situationsspezifischer Bedingungen, die Motivation der Fachkraft sowie methodisch-praktische und soziale Kompetenzen. Hinsichtlich des Wissens ist zunächst das bewusste explizite (deklarative) Wissen vom nicht bewussten impliziten Wissen zu unterscheiden (Fröhlich-Gildhoff, Weltzien, Kirstein, Pietsch & Rauh, 2014, S. 16), das aber durch Reflexionsprozesse bewusst gemacht und damit zum deklarativen Wissen werden kann. Inhaltlich wird von einigen Autoren_innen in Anlehnung an die Forschung über Lehrkräfte (Shulman, 1986) eine Dreiteilung des Wissens in fachliches, fachdidaktisches und allgemeines pädagogisch-psychologisches Wissen angenommen (z.B. Blömeke et al., 2015b). Andere Autoren_innen nehmen dagegen eine Un-

terscheidung in theoretisches vs. praktisches, d.h. handlungsbezogenes Wissen vor (z.B. Faas, 2013). Diese dispositionellen Kompetenzfacetten ermöglichen dann die Handlungsplanung und Handlungsbereitschaft und damit die Performanz. Eine wichtige Rolle spielen dabei die (forschungs-)fundierte Praxis und (Selbst-)Reflexionskompetenz sowie die persönliche Haltung bzw. der Habitus. Diese persönliche Haltung umfasst „grundlegende pädagogische Werte und Einstellungen“ (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014, S.11) gegenüber sich selbst, den Interaktionspartnern, der Lebenswelt und den Bedingungen der Interaktionssituation (Nentwig, Gesemann, Fröhlich-Gildhoff, Harms & Richter, 2011, S.17) und aktiviert zur Ausführung der Performanz (Fröhlich-Gildhoff et al., 2011, S.18). Unter Performanz verstehen Fröhlich-Gildhoff et al. (2011, S.14) – im Gegensatz zur Kompetenz – die „tatsächlich erbrachte Leistung in komplexen Handlungssituationen“, d.h. im „situativen Vollzug“ kompetenten Handelns. Dies kann sich in unterschiedlichen Handlungsfeldern zeigen (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014). Ein wichtiges Handlungsfeld, das als „zentraler Transmissionsriemen“ (Tietze et al., 1998, S.225) für die kindliche Entwicklung von Bedeutung ist, ist die Qualität der Fachkraft-Kind-Interaktion. Aufgrund der Komplexität des Modells ist es nicht verwunderlich, dass bislang lediglich für einzelne Komponenten bzw. Relationen des Modells empirische Befunde vorliegen. Im Folgenden werden exemplarisch entsprechende Befunde vorgestellt.

Empirische Befunde zu den Facetten des Kompetenzmodells

Einige Studien zeigen einen Zusammenhang zwischen Wissen und Performanz (im Bereich der Sprachförderung z.B. Ofner, 2014; Schachter et al., 2016), in anderen Studien konnte dagegen kein entsprechender Zusammenhang nachgewiesen werden (z.B. Mackowiak et al., 2018). Auch für einen Zusammenhang zwischen Wissen und Handlungsplanung existieren empirische Belege (z.B. Dunekacke, Jenßen & Blömeke, 2015; Limberger, Lorenzen, Wirth, Strohmmer & Fröhlich-Gildhoff, 2021). Weitere Studien legen nahe, dass die Relation zwischen Wissen und Handlungsplanung durch die Situationswahrnehmung mediiert, d.h. vermittelt wird (Dunekacke et al., 2015). Die im Kompetenzmodell von Fröhlich-Gildhoff et al. (2014) als Situationswahrnehmung bezeichnete Komponente wird in der Forschung über Lehrkräfte – und in neuerer Zeit auch in der Forschung über KiTa-Fachkräfte – als professionelle Wahrnehmung untersucht (z.B. Dunekacke et al., 2015). Unter professioneller Wahrnehmung im pädagogischen Bereich wird die Fähigkeit verstanden, relevante Merkmale der pädagogischen Interaktion zu erkennen und zu interpretieren (Goodwin, 1994). Die professionelle Wahrnehmung ist ein wissensgesteuerter Prozess (z.B. Berliner, 2001). Die Fähigkeit zur Identifikation relevanter Merkmale des Interaktionsgesche-

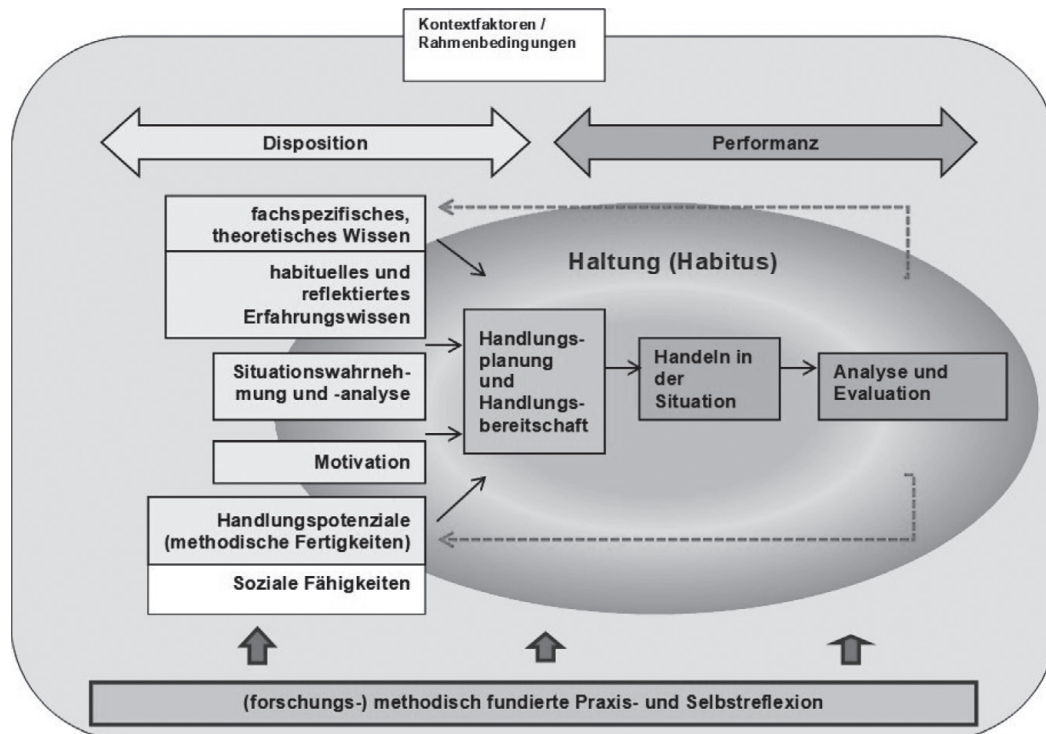


Abbildung 1. Kompetenzmodell (Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch, 2014, Genehmigung des Erstautors).

hens zeigt auch Zusammenhänge mit der Interaktionsqualität kindheitspädagogischer Fachkräfte (hier: lernunterstützende Interaktionen; Jamil, Sabol, Hamre & Pianta, 2015). Dabei spricht einiges dafür, dass professionelles Wissen und professionelle Wahrnehmung transaktional verschränkt sind und sich gegenseitig beeinflussen (Pianta et al., 2014). Damit sich das theoretische Wissen im Handeln niederschlägt, muss es daher kontextualisiert und mit der Wahrnehmung der konkreten Situation verbunden werden. Dies legt nahe, die Situationswahrnehmung (professionelle Wahrnehmung) im oben ausgeführten Kompetenzmodell als Komponente einzufügen, die zwischen den dispositionellen Kompetenzfacetten und der Performanz (Handeln) vermittelt (so auch bei Blömeke et al., 2015a; Gasteiger & Benz, 2016; Dunekacke et al., 2015).

In der pädagogisch-psychologischen Forschung wird der Begriff der persönlichen Haltung (und des von Fröhlich-Gildhoff et al. synonym verwendeten Begriffs des Habitus) eher selten verwendet. Eine konzeptuelle Überlappung besteht jedoch mit dem Begriff der Einstellung als eine erfahrungsgeleitete Bereitschaft, die auf die Reaktion in einer Situation einen richtenden und aktivierenden Einfluss ausübt (bereits Allport, 1935) und kognitive, affektive und verhaltensbezogene Komponenten enthält. Daher dürfte dem – eher aus der Pädagogik stammenden – Begriff der Haltung in der Psychologie am ehesten der Einstellungsbegriff entsprechen. Zusammenhänge zwischen Einstellungen und Performanz belegen einige empirische Studien (z. B. Ansari & Pianta, 2019; Wertfein, Wirts & Wildgruber, 2015; keine Belege z. B. bei Wilcox-Herzog, 2002; Emad & Yasser, 2010), ebenso wie Zusammenhänge zwischen Einstellungen von Fachkräften und kindlicher Kompetenzentwicklung (Kluczniok, Anders & Ebert, 2011). Neben Einstellungen z. B. zum Lernen und Lehren (z. B. Mischo et al., 2012a) oder zur Selbstwirksamkeit (z. B. im Umgang mit Naturphänomenen, Steffensky et al., 2018) wurden bei Fachkräften auch kognitive Orientierungen im Sinne einer Wissenschaftsorientierung untersucht. Die Wissenschaftsorientierung bezieht sich darauf, für wie relevant Fachkräfte wissenschaftliche Theorien oder ihre eigenen subjektiven Theorien für die Praxis halten, und welche Art von Wissen (z. B. wissenschaftliches Wissen vs. Erfahrungswissen) sie für ihr berufliches Handeln heranziehen (Mischo et al., 2012b). Die Wissenschaftsorientierung ist daher von besonderem Interesse, weil sie sich nicht nur auf den Erwerb von Wissen, sondern auch auf die Relation zwischen Wissen und Handeln bezieht (vgl. auch Kratzmann, Sawatzky & Sachse, 2020).

Zusammenhänge zwischen dem Ausbildungsniveau und dem Wissen der Lernenden zeigen sich im Bereich Sprache/Sprachförderung (Strohmer & Mischo, 2015) sowie Mathematik (Blömeke et al., 2015b). Für den Wissenserwerb spielt dabei auch die inhaltliche Ausrichtung des jeweiligen Ausbildungsgangs eine wichtige Rolle (Mischo, 2016).

Zusammenhänge zwischen Ausbildungsniveau und Berufserfahrung einerseits und der Interaktionsqualität von Fachkräften andererseits konnten in einigen Studien belegt werden (Mims et al., 2008; Pianta et al., 2005), in anderen dagegen nicht (auch Early et al., 2007; Ansari & Pianta, 2019). Ein Ausbildungseffekt zeigt sich auch hinsichtlich der Einstellungen (z. B. Mischo et al., 2012a) und der kognitiven Orientierungen (Mischo et al. 2012b, Mischo et al., 2014, Peters et al., 2020). Während der Ausbildung zur Fachkraft findet eine Zunahme der Orientierung an wissenschaftlichen Theorien und eine Abnahme der Orientierung an der eigenen Intuition und subjektiven Theorien statt, wobei erstere in den ersten vier Jahren der beruflichen Tätigkeit in einer KiTa wieder ab-, letztere dagegen (bei den Fachschul-Absolvent_innen) wieder zunimmt (Mischo et al., 2014, vgl. auch Thole & Cloos, 2006). Da eine höhere Wissenschaftsorientierung auch zu einer eingehenderen Aneignung theoretischen Wissens führen dürfte, ist von einem positiven Zusammenhang zwischen der Wissenschaftsorientierung und dem theoretischen Wissen auszugehen (Kratzmann et al., 2020).

Fragestellungen und Hypothesen der Studie

Für die Zusammenhänge zwischen relevanten Kompetenzfacetten kindheitspädagogischer Fachkräfte lassen sich direkte und indirekte (mediierende) Effekte vermuten.

Als *direkte Effekte* werden folgende Hypothesen formuliert:

Das *Ausbildungsniveau* steht in einem direkten positiven Zusammenhang mit der Wissenschaftsorientierung und dem theoretischen Wissen, die *Berufserfahrung* steht in einem direkten positiven Zusammenhang mit der professionellen Wahrnehmung. Beide distalen Faktoren stehen im direkten positiven Zusammenhang mit der Qualität der Lernunterstützung.

Das *theoretische Wissen* und die *Wissenschaftsorientierung* stehen in einem direkten positiven Zusammenhang mit der professionellen Wahrnehmung und der Lernunterstützung. Die Wissenschaftsorientierung zeigt einen direkten positiven Zusammenhang mit dem theoretischen Wissen.

Die *professionelle Wahrnehmung* steht in einem direkten positiven Zusammenhang mit der Qualität der Lernunterstützung.

Die postulierten *indirekten Effekte* werden in folgenden Mediatorhypothesen adressiert:

Der Effekt des *Ausbildungsniveaus* auf die Qualität der Lernunterstützung wird vermittelt über das Wissen (a_1), die Wissenschaftsorientierung und das Wissen (a_2), das

Wissen und die professionelle Wahrnehmung (a_3), die Wissenschaftsorientierung und die professionelle Wahrnehmung (a_4) und die Wissenschaftsorientierung, das Wissen und die professionelle Wahrnehmung (a_5). Der Effekt der *Berufserfahrung* auf die Lernunterstützung (b) wird vermittelt über die professionelle Wahrnehmung.

Die in den Hypothesen formulierten indirekten Effekte sind in Abb. 2 mit a_1 bis a_5 (für das distale Merkmal *Ausbildungsniveau*) und mit b (*Berufserfahrung*) bezeichnet.

Methode

Erhebungsinstrumente

Stimulusmaterial

Das Stimulusmaterial zur Evozierung der professionellen Wahrnehmung bestand aus vier authentischen Videosequenzen typischer KiTa-Interaktionssituationen mit Kindern im Alter zwischen 3 und 6 Jahren: eine gemeinsame Bilderbuchlesesituation mit einem einzelnen Kind, mit einer Gruppe von Kindern, eine Situation beim Mittagessen

und eine beim Freispiel. Diese Sequenzen wurden aus einem größeren Pool ausgewählt und erwiesen sich in mehreren Pilotierungs- und Expertenstudien als brauchbar (Mischo et al., 2020).

Ausbildungsniveau und Berufserfahrung

Die Studie wurde im Rahmen des Projekts Professionelle Wahrnehmung in KiTas (ProWaK) durchgeführt¹. Das Ausbildungsniveau wurde durch vorgegebene Antwortmöglichkeiten nach dem Ausbildungsweg (mit Möglichkeit einer freien Nennung) erhoben. Die Antworten wurden auf einer Ordinalskala kodiert (von 1 = noch in der Fachschulausbildung bis 8 = abgeschlossene Ausbildung an einer Fachschule und abgeschlossenes kindheitspädagogisches Studium; siehe elektronisches Supplement ESM 1, Tabelle E1). Die Berufserfahrung wurde mit der Frage erfasst, wie viele Jahre die Teilnehmenden bereits im Bereich der frühkindlichen Bildung tätig sind.

Wissen

Der entwickelte und in mehrere Pilotierungsstudien erprobte Wissenstest bestand aus 26 Multiple-Choice-Items (vier Antwortmöglichkeiten mit einer richtigen Option für

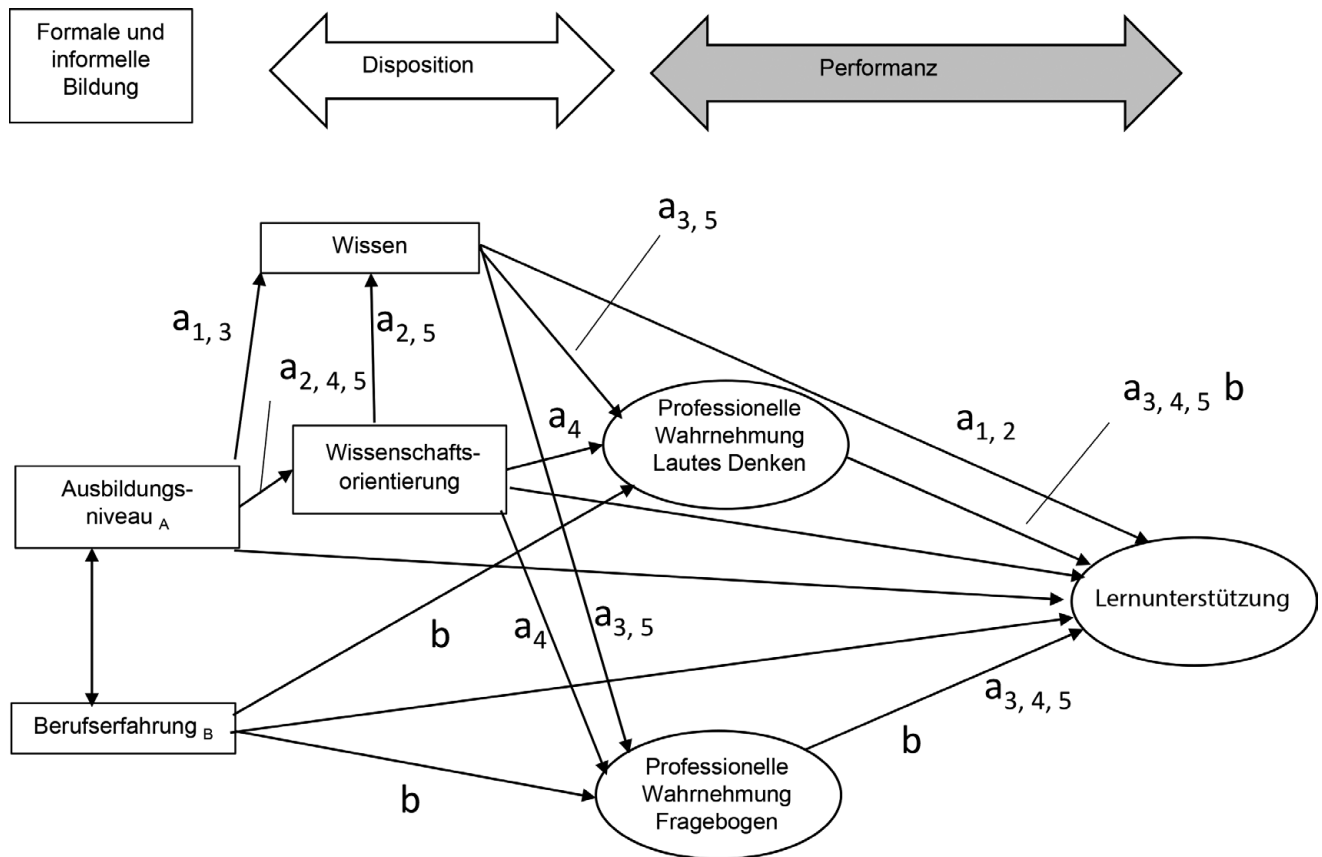


Abbildung 2. Theoretisches Pfadmodell. Anmerkungen: a_1 bis a_5 , b : indirekte Effekte.

¹ Ich danke den Mitarbeiterinnen im Projekt Dr. Svenja Peters und Dr. Katrin Wolstein.

jedes Item) zu den Bereichen sprachliches theoretisches Wissen, auf (Sprach-)Förderung bezogenes Wissen und allgemeines pädagogisch-psychologisches Wissen², da diese Inhalte in allen Ausbildungsplänen verankert sind (genauer: Mischo et al., 2023). Richtige Antworten im Test wurden mit 1, falsche Antworten mit 0 kodiert. Einzelne fehlende Werte wurden als falsch kodiert. Faktorenanalysen legten statt der zu Grunde gelegten dreidimensionalen eine eindimensionale Struktur der Items nahe. Die Anwendung der Item-Response-Theorie (Rasch-Modell) mit der Software ACER Conquest 3.0 (Adams, Wu, Haldane & Sun, 2012) ergab für die eindimensionale Skala akzeptable Werte der Zuverlässigkeit (Maximum-Likelihood-Schätzung = .65, AVE = .61), was eine Addition der Punktwerte zu einem Summenscore rechtfertigt. Der Mittelwert des Wissenstests betrug $M = 13.21$ ($SD = 3.64$).

Wissenschaftsorientierung

Die Wissenschaftsorientierung wurde als Mittelwert der Items „Orientierung an objektiven Theorien/Wissenschaftlichen Befunden“ und rekodierten (niedrigen) Itemwerten der Skala Orientierung an subjektiven Theorien erfasst (Mischo et al., 2012a; Mischo et al., 2014). McDonalds Omega für die Skala Wissenschaftsorientierung (14 Items) betrug $\omega = .77$.

Professionelle Wahrnehmung

Da bei jeder sprachgebundenen psychologischen Messung, d.h. Operationalisierung, sprachlich-kognitive Prozesse aktiviert werden, die zur „Produktion“ des Antwortverhaltens führen, kann nicht ausgeschlossen werden, dass unterschiedliche Operationalisierungen auch unterschiedliche Prozesse aktivieren, die sich in ihrer Bewusstheit und Reflexivität und somit möglicherweise auch auf der Dimension Disposition vs. Performanz (Blömeke et al., 2015a) unterscheiden. Daher wurde die professionelle Wahrnehmung mit zwei unterschiedlichen gängigen Methoden zu deren Erfassung erhoben: die Methode des Lauten Denkens und die Fragebogen-Methode (zur Begründung und ausführlicheren Dokumentation siehe Mischo et al., 2023).

Erfassung der professionellen Wahrnehmung mit der Methode des Lauten Denkens

Die vier Videosequenzen wurden sukzessive dargeboten und die Teilnehmenden wurden gebeten zu äußern, was sie beim Betrachten jeder Sequenz für wichtig hielten. Die Teilnehmenden konnten bei jeder Sequenz das Video stoppen, um ihre spontanen Gedanken zu verbalisieren. Die aufgezeichneten und transkribierten Antworten wurden den drei CLASS-Domänen entsprechend kodiert. Die

Bestimmung der Kodiererübereinstimmung erfolgte über eine Doppelkodierung von 10 Prozent des Datenmaterials (d.h. die Daten von 12 aus 120 Fällen) und lag in einem guten Bereich (für den Indikator Emotionale Unterstützung ICC = .86, für Organisation des KiTa-Alltags ICC = .86, für Lernunterstützung ICC = .83; jeweils einzelne Maße). Aus den Kodierungen wurden den drei CLASS-Bereichen entsprechende Mittelwerte gebildet, die als manifeste Indikatoren des latenten Konstrukts der professionellen Wahrnehmung, erfasst beim Lauten Denken, fungierten. Die Werte der Konstruktreliabilität (composite reliability) von .75 und einer durchschnittlich erklärten Varianz von DEV = .50 können nach Fornell und Larcker (1981) als gut gelten.

Erfassung der professionellen Wahrnehmung im Fragebogenformat

Der in Pilotierungsstudien erprobte Fragebogen wurde unterschiedlichen Gruppen von Expertinnen und Experten zur Bearbeitung vorgelegt. Bei übereinstimmenden Antworten diente der Mittelwert der Expertinnen bzw. Experten als Maßstab für die Qualität der Antworten der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, indem aus den Distanzen (absolute Differenzwerte) zwischen den individuellen Antworten beim Fragebogen und den Experten-Mittelwerten ebenfalls den CLASS-Domänen entsprechende Mittelwerte gebildet wurden. Diese dienten wie beim Lauten Denken als manifeste Indikatoren des latenten Konstrukts (erfasst im Fragebogen). Die Konstruktreliabilität betrug .80, die durchschnittlich erklärte Varianz DEV = .57, was daher ebenfalls als gut bezeichnet werden kann.

Performanz: Qualität der Lernunterstützung

Die Qualität der Lernunterstützung wurde mit dem CLASS-Beobachtungsinstrument erfasst (CLASS Pre-K; Pianta et al., 2008) und erfolgte durch im CLASS-System zertifizierte Beobachter_innen in vier Zyklen von jeweils 15–20 Minuten. Für die Zertifizierung ist eine Übereinstimmung (plusminus ein Skaleneinheit) von mindestens 80 Prozent mit einem „Master-Rating“ Voraussetzung. Außer in der Domäne der Lernunterstützung wurde die Interaktionsqualität auch in den Domänen der Emotionalen Unterstützung und Organisation des KiTa-Alltags erfasst, diese beiden Domänen sind jedoch für die vorliegende Fragestellung nicht von Interesse. Die Interaktionsqualität wird für die Domäne der Lernunterstützung in den Unterdimensionen kognitive Anregung, Feedbackqualität und Unterstützung sprachlichen Lernens auf einer siebenstufigen Skala eingeschätzt. (1–2 = niedrige Qualität, 3–5 = mittlere Qualität, 6–7 = hohe Qualität). Die Beobachtung erfolgte vormittags in der Einrichtung, in der die Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu

² Das gesamte Erhebungsmaterial (Wissenstest, Skala Wissenschaftsorientierung, Leitfäden für das Interview und Kategoriensystem zum Lauten Denken, Fragebogen) ist öffentlich zugänglich (Mischo, Wolstein & Peters, 2020).

dieser Zeit arbeiteten. Die Werte (globale Mittelwerte) für die CLASS-Einschätzungen der Lernunterstützung lagen niedriger als für die anderen beiden Domänen (diese sind hier nicht dokumentiert), was im Einklang mit den Ergebnissen anderer Studien ist (z. B. Stuck et al., 2016). Für das latente Konstrukt der Lernunterstützung mit den drei Indikatoren Unterstützung sprachlichen Lernens, kognitive Anregung und Feedbackqualität ergab sich eine gute Konstruktreliabilität von .88 mit einer DEV = .72 (für alle deskriptiven Kennwerte und Ergebnisse aller Messmodelle siehe Tabellen E2 bis E6 im ESM 1).

Rekrutierung und Datenerhebung

Die Rekrutierung erfolgte durch postalische Anschreiben und anschließende telefonische Anfragen an KiTa-Einrichtungen und Ausbildungsinstitutionen (Fachschulen für Sozialpädagogik und Hochschulen), E-Mails und Bekanntmachungen in sozialen Medien und Fachgruppen von KiTa-Fachkräften sowie durch persönliche Kontakte. Die Datenerhebung erfolgte im Rahmen des Projekts ProWaK im süddeutschen Raum (v. a. um Freiburg und Karlsruhe) von Sommer 2018 bis Frühjahr 2019 in den Einrichtungen, in denen die Fachkräfte tätig waren. Die Teilnahme an der Studie wurde mit 100 € vergütet (60 € für die teilnehmende Fachkraft, 40 € für die Institution).

Stichprobe

Da die Teilnahme an der Studie freiwillig war und noch dazu hohe Anforderungen an die Teilnahmebereitschaft aufgrund der umfangreichen Datenerhebung stellt, handelt es sich nicht um eine reine anfallende Stichprobe (bzw. ad-hoc-Stichprobe; Bortz & Döring, 2002). Die Stichprobe bestand aus 120 Erzieherinnen und Erziehern, die alle in Einrichtungen mit Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren tätig waren; 107 (89,2 Prozent) waren weiblich, 13 (10,8 Prozent) männlich. Das Durchschnittsalter betrug $M = 35.52$ Jahre ($SD = 12.2$). Der mittlere Wert der Berufserfahrung betrug $M = 10.66$ Jahre ($SD = 10.55$; die Verteilung auf unterschiedliche Ausbildungsabschlüsse ist in Tabelle E1 im ESM 1 dokumentiert).

Analysen

Die im Ausgangsmodell spezifizierten Hypothesen (vgl. Abb. 2) wurden durch die Spezifikation eines Strukturgleichungsmodells überprüft (mit der Software Amos Version 26.0). Für die Prüfung der Hypothesen wurden, einem Vorschlag von Agler und De Boek (2017) folgend, zunächst

die Relationen im Ausgangsmodell bestimmt, und anschließend die Mediatorhypothesen überprüft. Um dem (ordinalen) Skalenniveau des Ausbildungsniveaus und damit einer möglichen Non-Normalität der Daten Rechnung zu tragen, wurden die Konfidenzintervalle für die Schätzung der indirekten Effekte mit der Bootstrapping-Methode (Byrne, 2001) mit der Methode skalenfreier kleinster Quadrate (SLS) berechnet.

Ergebnisse

Der Modellfit ist akzeptabel bis gut (nicht signifikanter Chi-Quadrat-Wert, CFI über .95, RMSEA nur gering größer als .05, vgl. Kline, 2015; $\chi^2 = 66.94$, $df = 50$, $p = .06$, CFI = .964, RMSEA = .053; die Interkorrelation aller Indikatoren zeigt Tabelle E7 im ESM 1). Die Modifikationsindizes ergaben, dass eine weitere Verbesserung des Modellfits erreicht wird, wenn ein Effekt (Pfad) von der im Fragebogen erfassten professionellen Wahrnehmung auf den CLASS-Indikator Unterstützung sprachlichen Lernens aufgenommen wird. Dies erscheint auch inhaltlich plausibel, da zwei der vier Sequenzen, die bei der Erfassung der professionellen Wahrnehmung eingesetzt wurden, Vorlesesituationen waren und insofern eine Kohärenz zwischen der (akzentuierend auf Vorlesesituationen bezogenen) professionellen Wahrnehmung und Interaktionsverhalten vorliegt. Bei Hinzunahme dieses Pfades ist die Modellanpassung gut ($\chi^2 = 57.21$, $df = 49$, $p = .197$, CFI = .983, RMSEA = .038). Die Verbesserung der Modellanpassung ist bedeutsam ($\chi^2_{\text{diff}} = 9.77$, $df_{\text{diff}} = 1$, $p < .01$).

Direkte Effekte

Prädiktoren Ausbildungsniveau und Berufserfahrung

Es zeigten sich signifikante Effekte des Ausbildungsniveaus auf das Wissen und die Wissenschaftsorientierung, nicht jedoch auf die professionelle Wahrnehmung (weder mit Lautem Denken noch mit Fragebogen erfasst) und die Lernunterstützung (ESM 1, Tabellen E8.1. bis E8.3.). Die Berufserfahrung zeigte einen bedeutsamen direkten Effekt lediglich auf die professionelle Wahrnehmung, die mit dem Fragebogen erfasst wurde (negativer Regressionskoeffizient, da kleine Distanzmaße eine höhere Qualität der professionellen Wahrnehmung indizieren). Ausbildungsniveau und Berufserfahrung korrelieren zu $r = .26$ ($p < .01$).

Prädiktoren Wissen, Wissenschaftsorientierung, professionelle Wahrnehmung

Das Wissen zeigte einen Effekt auf die professionelle Wahrnehmung im Fragebogen (erwartungskonform negativer

Regressionskoeffizient) sowie auf die Lernunterstützung. Die Wissenschaftsorientierung zeigte einen positiven Effekt auf das Wissen sowie die professionelle Wahrnehmung, erfasst mit dem Fragebogen (negativer Pfadkoeffizient). Die professionelle Wahrnehmung, die mit der Methode des Lauten Denkens erfasst wurde, zeigte keinen statistisch bedeutsamen Zusammenhang mit der professionellen Wahrnehmung, die mit der Fragebogenmethode erfasst wurde ($r = .14$, $p = .17$). Die professionelle Wahrnehmung, erfasst im Fragebogen, zeigte einen Effekt auf den Indikator „Unterstützung sprachlichen Lernens“ der Lernunterstützung (ESM 1, Tabelle E8.3). Die Varianzaufklärung der Lernunterstützung ist jedoch vergleichsweise gering (18,3 Prozent).

Mediatoreffekte (indirekte Effekte)

Die Mediationsanalyse folgte den Schritten nach Baron und Kenny (1986), wobei die Analysen auch dann durchgeführt wurden, wenn kein totaler oder direkter Effekt von den distalen Faktoren Ausbildungsniveau und Berufserfahrung auf die Interaktionsqualität vorlag (zur Begründung vgl. Agler und De Boeck, 2017), sofern Effekte der distalen Faktoren zu den Mediatorvariablen nachgewiesen werden konnten. Die in den Hypothesen spezifizierten, jedoch aufgrund der Modifikationsindizes geringfügig modifizierten indirekten Effekte (mit dem Kriterium des Indikators „Unterstützung sprachlichen Lernens“; bezeichnet mit dem Zusatz m im Subskript) wurden über die Multiplikation der Einzeleffekte berechnet. Da die Hypothesen gerichtet formuliert waren (einseitige Testung), kann der in der Tabelle 1 angegebene zweiseitige p -Wert noch halbiert werden.

Sowohl die p -Werte als auch die robusten Schätzungen der Konfidenzintervalle (die untere Intervallgrenze liegt

oberhalb des Wertes Null) zeigen, dass alle indirekten Effekte statistisch bedeutsam sind. So zeigte sich, dass das Ausbildungsniveau vermittelt über die Wissenschaftsorientierung und das Wissen mit der Lernunterstützung zusammenhängt ($a_{1,2}$), und die Berufserfahrung vermittelt über die professionelle Wahrnehmung im Fragebogen mit der Unterstützung sprachlichen Lernens (b). Der Mediationseffekt des Ausbildungsniveaus über das Wissen auf die Lernunterstützung ist zwar nur bei (inhaltlich gerechtfertigter) einseitiger Testung statistisch bedeutsam, die untere Grenze des Konfidenzintervalls liegt jedoch (gerade noch) über dem Wert Null. Außerdem zeigte das Ausbildungsniveau einen Effekt auf die Unterstützung sprachlichen Lernens, der über die Wissenschaftsorientierung, das Wissen sowie zusätzlich über die professionelle Wahrnehmung (erfasst im Fragebogen) vermittelt wird ($a_{3m, 4m, 5m}$). Abbildung 3 zeigt das Pfadmodell mit Regressionsgewichten und indirekten Effekten. Da die professionelle Wahrnehmung im Lauten Denken einen deutlichen Zusammenhang mit der globalen Lernunterstützung als latente Variable aufwies, die Wahrnehmung im Fragebogen jedoch eher mit dem Wissen (und nur mit einem Indikator der Lernunterstützung), wurde erstere zur Visualisierung näher an der Performanz, letztere eher an den dispositionellen Merkmalen platziert.

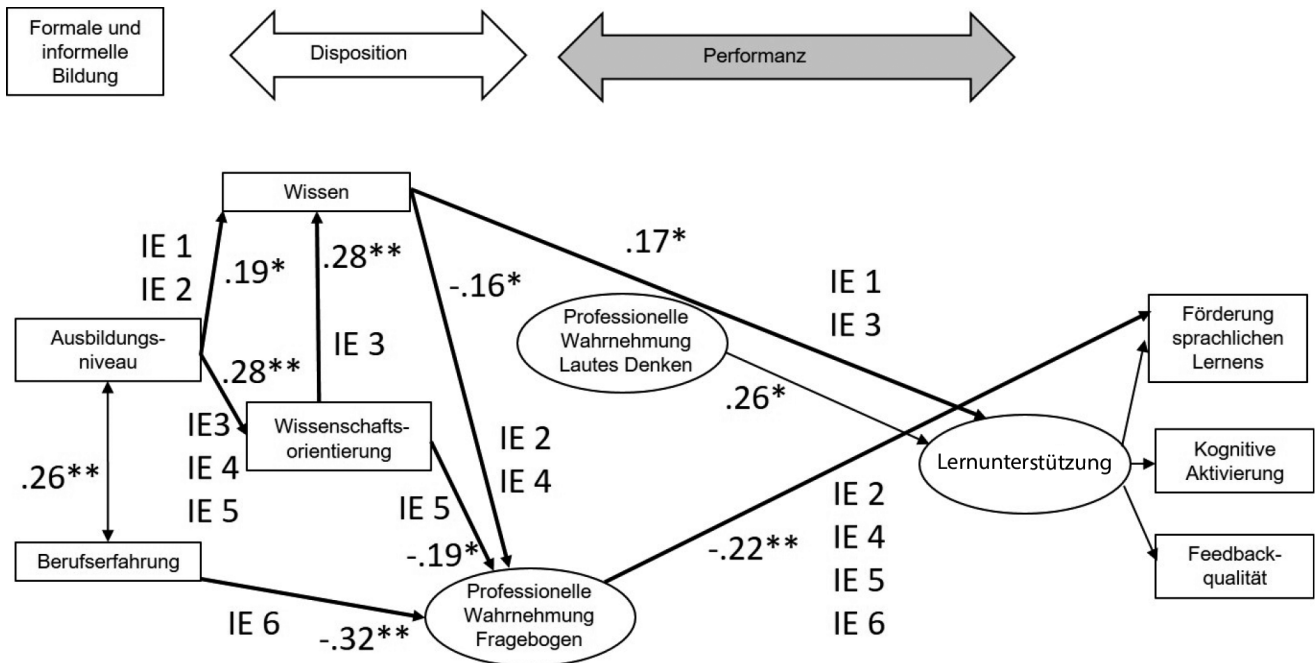
Diskussion

In der Studie konnten einige Facetten des weit verbreiteten Kompetenzmodells von Fröhlich-Gildhoff et al. (2014) in ihren Relationen mit der Performanz (hier: Lernunterstützung) empirisch überprüft werden. Die Studie geht insofern

Tabelle 1. Ergebnisse der Mediatoranalysen (spezifische indirekte Effekte $A_{1 \text{ bis } 6m, B}$)

Indirekte Effekte	Prädiktoren	Mediatoren	Kriterium	B	Konfidenz ^a		p^1		
					unter	ober			
a_1	Ausbild	Wissen	Lernunterstützung	0.016	0.001	0.047	.085		
a_2	Ausbild	Wissor	Wissen	Lernunterstützung	0.007	0.001	0.021	.042	
a_{3m}	Ausbild	Wissen	PW Fragebogen	Unterst. sprachl. Lernens	0.007	0.001	0.023	.047	
a_{4m}	Ausbild	Wissor	PW Fragebogen	Unterst. sprachl. Lernens	0.009	0.002	0.028	.031	
a_{5m}	Ausbild	Wissor	Wissen	PW Fragebogen	Unterst. sprachl. Lernens	0.003	0.001	0.009	.006
b_m	Beruf		PW Fragebogen	Unterst. sprachl. Lernens	0.007	0.003	0.031	.005	

Anmerkungen: Ausbild = Ausbildungsniveau, Beruf = Berufserfahrung in Jahren, Wissor = Wissenschaftsorientierung, PW = professionelle Wahrnehmung, Unterst. sprachl. Lernens: Unterstützung sprachlichen Lernens, Fragebogen: Distanzmaße, $a_{3m \text{ bis } 5m}$: indirekte Effekte $a_{3 \text{ bis } 5}$ aufgrund Modifikationsindizes mit Indikatorvariable Unterstützung sprachlichen Lernens. ^a 90-prozentiges Konfidenzintervall aufgrund gerichteter Hypothesen, unter = untere Grenze, ober = obere Grenze, Bootstrapping-Methode (biaskorrigierte Percentil-Schätzung mit der Methode skalenfreier kleinster Quadrate SLS). ¹ p -Werte bei zweiseitiger Testung.



Anmerkung: * $p < .05$, ** $p < .01$ (einseitige Testung), IE 1 bis IE 6: Indirekte Effekte 1 bis 6, Professionelle Wahrnehmung Items sind Distanzmaße, daher negative Pfadkoeffizienten.

Abbildung 3. Signifikante Pfade des Regressionsmodells mit standardisierten Regressionsgewichten und indirekten Effekten IE.

über das Kompetenzmodell hinaus, als es die professionelle Wahrnehmung als „performanznähere“ Facette konzipiert und distale Bedingungen der Kompetenzentwicklung (Ausbildungsniveau und Berufserfahrung) einbezieht. Es zeigte sich kein signifikanter direkter Effekt von Ausbildungsniveau und Berufserfahrung auf die Interaktionsqualität im Bereich Lernunterstützung, erwartungsgemäß jedoch ein indirekter Effekt auf die Lernunterstützung bzw. die Unterstützung sprachlichen Lernens, der über die Wissenschaftsorientierung, das Wissen und partiell die professionelle Wahrnehmung (im Fragebogen) vermittelt wird. Die Daten sprechen daher für eine vollständige (und nicht partielle) Mediation. Dieser vollständige Mediationseffekt könnte erklären, warum nicht in allen Studien ein direkter Zusammenhang zwischen Ausbildung und Interaktionsqualität nachweisbar ist. Die Befunde sprechen auch dafür, dass der Erwerb des (sprachbezogenen) Wissens mit dem Ausbildungsniveau ansteigt und sich in der Fachkraft-Kind-Interaktion förderlich auswirkt, insbesondere dann, wenn sich die Fachkräfte auch an ihrem sprachbezogenen fachlichen Wissen orientieren (Wissenschaftsorientierung). Die Bedeutung der Wissenschaftsorientierung sollte daher in der Ausbildung angemessen adressiert werden. Hinsichtlich der Berufserfahrung wurde zunächst einmal ein Effekt auf die professionelle Wahrnehmung generell erwartet. Dass die Berufserfahrung zwar mit den Fragebogen-Maßen, nicht jedoch mit dem Lauten Denken Zusammenhänge aufweist, wirft jedoch Fragen auf. Möglicherweise findet im Laufe der Berufserfahrung auch die Aneignung von Erfah-

rungrwissen (i.S. von Fröhlich-Gildhoff et al., 2011) statt, das bei Vorgabe der Fragebogen-Items aktiviert wird. Die Bestätigung der hier vorliegenden Befunde durch andere Studien vorausgesetzt, könnte daher die Prozeduralisierung des in der Ausbildung erworbenen (deklarativen) Wissens, z. B. durch die gemeinsame Arbeit mit alltäglichen Videosequenzen aus KiTas, erfolgversprechend sein, wie sie als standardisierte Trainingsmaßnahme für Erzieher_innen in den USA Verbreitung findet (Video Assessment of Interactions and Learning VAIL; Jamil et al., 2015). Dabei könnte dem „Lauten Denken“ bei der Wahrnehmung von KiTa-Episoden eine besondere Rolle zukommen. Dass sich in der Studie Zusammenhänge zwischen Wissen und Lernunterstützung bzw. (vermittelt über professionelle Wahrnehmung im Fragebogen) der Unterstützung sprachlichen Lernens zeigte, könnte darauf zurückzuführen sein, dass auch der Wissenstest das sprachbezogene theoretische und Förderwissen fokussierte. Aus forschungsmethodischer Sicht werfen die Ergebnisse dieser Studie die Frage auf, wie die professionelle Wahrnehmung „angemessen“ erfasst werden kann. Die Ergebnisse legen nahe, dass je nach Erfassungsmethode eher der (reflexionsnähere) Wissens- oder der (performanznähere) Handlungsaspekt erfasst wird. Dies spricht auch für die Modellierung des Kompetenzkonstrukts als Kontinuum zwischen dispositionellen Komponenten und Performanz (Blömeke et al., 2015a).

Dabei sind jedoch auch die Einschränkungen dieser Studie zu berücksichtigen. Hinsichtlich der Güte der hier verwendeten Instrumente zeigte sich zwar eine gute Kons-

truktreliabilität, die Skalen „Wissen“ und „Wissenschaftsorientierung“ wiesen dagegen nur eine moderate Reliabilität auf. Die Tatsache, dass sich die in dieser Studie zunächst angesetzte Einteilung in fachliches, fachdidaktisches (sprachbezogenes) und allgemein pädagogisch-psychologisches Wissen empirisch nicht zeigte, findet sich zwar auch in anderen Studien (z. B. Blömeke et al., 2015b), wirft aber dennoch die Frage nach der Dimensionalität des Wissens auf. Wie Blömeke et al. (2015b, S. 186) vermuten, könnte sich in der Kindheitspädagogik das fachspezifische pädagogisch-didaktische Vorgehen eher an allgemeinen Prinzipien der Kindheitspädagogik orientieren, was dazu führt, dass diese Dimensionen empirisch schwer trennbar sind. Eine weitere Erklärung für die Konvergenz unterschiedlicher Wissensdimension könnte auch im vergleichsweise niedrigeren Expertiseniveau liegen (Blömeke et al., 2015b, S. 186), sowie in der Tatsache, dass an vielen Ausbildungsinstitutionen – anders als in der Lehramtsausbildung – fachdidaktische Spezialisierungen weniger verbreitet sind. Die Dimensionalität des Wissens (auch in Abhängigkeit des Expertisenstatus) sollte daher in zukünftigen Studien geklärt werden. Außerdem ist festzuhalten, dass die vorliegende Studie ein hohes Ausmaß an Kooperationsbereitschaft seitens der Teilnehmerinnen und Teilnehmer voraussetzt, was eine Selektion der Stichprobe wahrscheinlich macht. Auch wurden zur Erfassung der professionellen Wahrnehmung Videos fremder (und nicht eigener) Interaktionssituationen präsentiert. Studien zeigen jedoch, dass fremde und eigene Videos vergleichbare Effekte zeigen (Hellermann, Gold & Holodynski, 2015). Eine weitere Einschränkung der Studie liegt in der Tatsache, dass die professionelle Wahrnehmung in beiden Erhebungsmethoden über Indikatoren der drei Interaktionsdomänen der CLASS modelliert wurde. Eine Fokussierung auch der professionellen Wahrnehmung auf die Domäne der Lernunterstützung wäre aus Gründen der theoretischen Konsistenz daher vorteilhaft gewesen. Detailanalysen der nur auf die Lernunterstützung bezogenen professionellen Wahrnehmung führten jedoch zu keinen hinreichend reliablen Indikatoren. Weitere Studien sollten zeigen, ob eine auf einen speziellen Bereich fokussierte professionelle Wahrnehmung noch spezifischere Zusammenhänge mit der Interaktionsqualität in diesem Bereich zeigen. Auch ist die Varianzaufklärung der Lernunterstützung durch die in dieser Studie verwendeten Prädiktoren eher gering. Daher sollten weitere Prädiktoren und damit auch Fördermöglichkeiten für die lernbezogene Interaktionsqualität in zukünftigen Studien untersucht werden. Davon abgesehen können natürlich auch andere Aspekte der Fachkraft-Kind-Interaktion, als es die CLASS spezifiziert, relevant sein. Eine grundsätzliche Beschränkung der Studie besteht schließlich in dem korrelativen Vorgehen, das keine Überprüfung kausaler Relationen zulässt. So könnte beispielsweise auch die

Aneignung des Wissens zu einer höheren Wissenschaftsorientierung oder die Interaktionsqualität zur Entwicklung der professionellen Wahrnehmung führen (umgekehrte Relation wie hier angenommen). Einiges spricht dafür, dass diese Relationen auch wechselseitig sind (Pianta et al., 2014). Daher konnte in der vorliegenden Studie lediglich gezeigt werden, dass die vorliegenden Daten der vermuteten Wirkrichtung nicht widersprechen. Weiterführende Studien sind daher nötig.

Nicht nur aus theoretischer, sondern auch aus praktischer Sicht erscheint es erfolversprechend, das Wirkgefüge unterschiedlicher Kompetenzfacetten kindheitspädagogischer Fachkräfte weiter zu untersuchen, um damit auch eine empirische Grundlage für gezielte Aus-, Fort- und Weiterbildungsangebote gerade im Bereich der Lernunterstützung zu bieten.

Elektronisches Supplement (ESM)

Die elektronischen Supplemente sind mit der Online-Version dieses Artikels verfügbar unter <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000641>.

ESM 1. Tabellen E1 bis E8. Die Tabellen enthalten deskriptive Kennwerte und Detailergebnisse statistischer Analysen.

Literatur

- Adams, R., Wu, M., Haldane, S. & Sun, X. (2012). *ACER ConQuest 3.0*. Berkeley: University of California.
- Agler, R. & De Boeck, P. (2017). On the interpretation and use of mediation: Multiple perspectives on mediation analysis. *Frontiers in Psychology, 15*, 1984. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01984>
- Allport, G.W. (1935). Attitudes. In C. Murchison (Ed.), *Handbook of Social Psychology* (pp. 798 – 844). Worcester, MA: Clark University Press.
- Anders, Y. (2012). *Modelle professioneller Kompetenzen für frühpädagogische Fachkräfte*. Expertise zum Gutachten „Professionalisierung in der Frühpädagogik“ des Aktionsrats Bildung. München: vbm.
- Ansari, A. & Pianta, R. (2019). Teacher-child interaction quality as a function of classroom age diversity and teachers' beliefs and qualifications. *Applied Developmental Science, 23*(3), 294 – 304. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1439749>
- Baron, R. M. & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*(6), 1173 – 1182. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1173>
- Berliner, D. C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research, 35*(5), 463 – 482. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(02\)00004-6](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(02)00004-6)
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E. & Shavelson, R. J. (2015a). Beyond dichotomies. Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie, 223*, 3 – 13.
- Blömeke, S., Jenßen, L., Dunekacke, S., Suhl, U., Grassman, M. & Wedekind, H. (2015b). Leistungstests zur Messung der profes-

- sionellen Kompetenz frühpädagogischer Fachkräfte. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 29, 177 – 191. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000159>
- Bortz, J. & Döring, N. (2002). *Forschungsmethoden und Evaluation*. Heidelberg: Springer.
- Byrne, B. (2001). *Structural Equation Modelling with AMOS* (Chap. 11: Bootstrapping as an aid to nonnormal data). London: Erlbaum.
- Dunekacke, S., Jenßen, L. & Blömeke, S. (2015). Mathematikdidaktische Kompetenz von Erzieherinnen und Erziehern. Validierung des KomMa-Leistungstests durch die videogestützte Erhebung von Performanz. In S. Blömeke & O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Kompetenzen von Studierenden* (S. 80 – 99). Weinheim: Beltz Juventa.
- Early, D. M., Maxwell, K. L., Burchinal, M., Alva, S., Bender, R. H., Bryant, D. et al. (2007). Teachers' education, classroom quality, and young children's academic skills: Results from seven studies of preschool programs. *Child Development*, 78(2), 558 – 580. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01014.x>
- Emad, M. A. & Yasser, A. A. (2010). Knowledge, skills, and practices concerning phonological awareness among early childhood education teachers. *Journal of Research in Childhood Education*, 24, 172 – 185. <https://doi.org/10.1080/02568541003635276>
- Faas, S. (2013). *Berufliche Anforderungen und berufsbezogenes Wissen von Erzieherinnen. Theoretische und empirische Rekonstruktionen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Fornell, C. & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39 – 50. <http://doi.org/10.1177/002224378101800104>.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I. & Pietsch, S. (2011). *Expertise „Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte“*. München: DJI/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WIFF).
- Fröhlich-Gildhoff, K., Weltzien, D., Kirstein, N., Pietsch, S. & Rauh, K. (2014). *Expertise – Kompetenzen früh-/kindheitspädagogischer Fachkräfte im Spannungsfeld von normativen Vorgaben und Praxis*. Berlin: BMFSFJ. Verfügbar unter <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/86378/67fa30384a1ee8ad097938cbb6c66363/14-expertise-kindheitspaedagogische-fachkraefte-data.pdf>
- Gasteiger, H. & Benz, C. (2016). Mathematikdidaktische Kompetenz von Fachkräften im Elementarbereich – ein theoriebasiertes Kompetenzmodell. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 37(2), 263 – 287. <http://doi.org/10.1007/s13138-015-0083-z>
- Goodwin, C. (1994). Professional Vision. *American Anthropologist*, 96, 606 – 633. <https://doi.org/10.1525/aa.1994.96.3.02a00100>
- Hellermann, C., Gold, B. & Holodyski, M. (2015). Förderung von Klassenführungsfähigkeiten im Lehramtsstudium: Die Wirkung der Analyse eigener und fremder Unterrichtsvideos auf das strategische Wissen und die professionelle Wahrnehmung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 47, 97 – 109. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a00129>
- Jamil, F. M., Sabol, T. J., Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2015). Assessing teachers' skills in detecting and identifying effective interactions in the classroom: Theory and measurement. *The Elementary School Journal*, 115(3), 407 – 432. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1086/680353>
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Publications.
- Kluczniok, K., Anders, Y. & Ebert, S. (2011). Fördereinstellungen von Erzieherinnen Einflüsse auf die Gestaltung von Lerngelegenheiten im Kindergarten und die kindliche Entwicklung früher numerischer Kompetenzen. *Frühe Bildung*, 0, 13 – 21. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000002>
- Kratzmann, J., Sawatzsky, A. & Sachse, S. (2020) Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen – Über das Zusammenspiel von Wissen, Einstellungen und Handeln. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23, 539 – 564. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00946-w>
- Limberger, J., Lorenzen, A., Wirth, C., Strohmmer, J. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2021). Entwicklung und Überprüfung von Erhebungsinstrumenten zur Erfassung der Fachkompetenz (angehender) frühpädagogischer Fachkräfte. *Frühe Bildung*, 10(2), 97 – 105. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000517>
- Mackowiak, K., Beckerle, C., Koch, K., Dapper-Saalfels, T. v., Löffler, C., Pauer, I. et al. (2018). Sprachfördertechniken im Kita-Alltag: Zusammenhänge zwischen Wissen und Handeln von pädagogischen Fachkräften – Ergebnisse aus dem „allE-Projekt“. *Empirische Pädagogik*, 32(2), 162 – 176.
- Mims, S. U., Scott-Little, C., Lower, J. K., Cassidy, D. J. & Hestenes, L. L. (2008). Education level and stability as it relates to early childhood classroom quality: A survey of early childhood program directors and teachers. *Journal of Research in Childhood Education*, 23(2), 227 – 237. <https://doi.org/10.1080/02568540809594657>
- Mischo, C. (2016). Subjektiver Kompetenzgewinn und Wissenszuwachs bei frühpädagogischen Fachkräften unterschiedlicher Ausbildungsprofile. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19(3), 577 – 597. <http://doi.org/10.1007/s11618-015-0658-y>
- Mischo, C., Wahl, S., Hendler, J. & Strohmmer, J. (2012a). Pädagogische Orientierungen angehender frühpädagogischer Fachkräfte an Fachschulen und Hochschulen. *Frühe Bildung*, 1, 34 – 44. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000005>
- Mischo, C., Wahl, S., Strohmmer, J. & Hendler, J. (2012b). Knowledge orientations of prospective early childhood teachers. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 33, 144 – 162. <https://doi.org/10.1080/10901027.2012.675836>
- Mischo, C., Wahl, S., Strohmmer, J. & Wolf, C. (2014). Does early childhood teacher education affect students' cognitive orientations? The effect of different education tracks in teacher education on prospective early childhood teachers' cognitive orientations in Germany. *Journal of Education and Training Studies*, 2(1), 193 – 206. Verfügbar unter <https://redfame.com/journal/index.php/jets/article/view/206/259>
- Mischo, C., Wolstein, K. & Peters, S. (2020). *Material zum Projekt „Professionelle Wahrnehmung in Kitas ProWaK“*. Verfügbar unter <https://osf.io/hcs32/>
- Mischo, C., Wolstein, K. & Peters, S. (2023). Professionelle Wahrnehmung und Fachkraft-Kind-Interaktion von KiTa-Fachkräften. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 37(1–2), 72 – 86. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000285>
- Mischo, C., Wolstein, K., Tietze, S. & Peters, S. (2020). Professionelle Wahrnehmung in Kitas: Erfassung, Generalisierbarkeit und Zusammenhänge. *Journal for Educational Research Online*, 12(3), 23 – 49. <https://doi.org/10.25656/01:21185>
- Nentwig-Gesemann, I. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2015). Kompetenzorientierung als Fundament der Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte. In A. König, H.-R. Leu & S. Viernickel (Hrsg.), *Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik*. *Empirische Befunde der AWIFF-Förderlinie* (S. 48 – 68). Weinheim: Beltz Juventa.
- Nentwig-Gesemann, I., Fröhlich-Gildhoff, K., Harms, H. & Richter, S. (2011). *Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren*. München: DJI/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WIFF).
- Ofner, D. (2014). Wie hängen Wissen und Handeln in der Sprachförderung zusammen? Eine explorative Untersuchung der Sprachförderkompetenz frühpädagogischer Fachkräfte. *Empirische Pädagogik*, 28(4), 302 – 318.
- Peters, S., Wolstein, K., Mischo, C. & Ehm, J.-H. (2020). Wissen, Wissensorientierung und die Qualität von Fachkraft-Kind-Interaktionen: Eine Analyse ihrer Zusammenhänge. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23, 227 – 1250. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00979-1>

- Pianta, R. C., Burchinal, M., Jamil, F. M., Sabol, T., Grimm, K., Hamre, B. K., et al. (2014). A cross-lag analysis of longitudinal associations between preschool teachers' instructional support identification skills and observed behavior. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(2), 144 – 154. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.11.006>
- Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D. & Barbarin, O. (2005). Features of pre-kindergarten programs, classrooms, and teachers: Do they predict observed classroom quality and child-teacher interactions? *Applied Developmental Science*, 9, 144 – 159. https://psycnet.apa.org/doi/10.1207/s1532480xads0903_2
- Pianta, R. C., LaParo, K. M. & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System*. Baltimore: Brookes.
- Schachter, R. E., Spear, C. F., Piasta, S. B., Justice, L. M., Logan, J. A. R. (2016). Early childhood educators' knowledge, beliefs, education, experiences and children's language- and literacy-learning opportunities: What is the connection? *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 281 – 294. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.01.008>
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15, 4 – 31. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Steffensky, M., Anders, Y., Barenthien, J., Hardy, I., Leuchter, M., Oppermann, E. et al. (2018). Early Steps into Science – EASI Science. Wirkungen früher naturwissenschaftlicher Bildungsangebote auf die naturwissenschaftlichen Kompetenzen von Fachkräften und Kindern. In Y. Anders et al. (Hrsg). *Stiftung „Haus der kleinen Forscher“: Wirkungen naturwissenschaftlicher Bildungsangebote auf Fachkräfte und Kinder*. Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“. Band 10. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Strohmer, J. & Mischo, C. (2015). The development of early childhood teachers' language knowledge in different educational tracks. *Journal of Education and Training Studies*, 3(2), 126 – 135. <https://doi.org/10.11114/jets.v3i2.679>
- Stuck, A., Kammermeyer, G. & Roux, S. (2016). The reliability and structure of the Classroom Assessment Scoring System in German pre-schools. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(6), 873 – 894. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2016.1239324>
- Tietze, W., Meischner, T., Gänsfuß, R., Grenner, K. Schuster, K.-M., Völkel, P. (1998). *Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten*. Neuwied: Luchterhand.
- Thole, W. & Cloos, P. (2006). Akademisierung des Personals für das Handlungsfeld Pädagogik der frühen Kindheit. In A. Diller & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung?* (S. 47 – 77). München: DJI.
- Wertfein, M., Wirts, C. & Wildgruber, A. (2015). *Bedingungsfaktoren für gelingende Interaktionen zwischen Erzieherinnen und Kindern. Ausgewählte Ergebnisse der BIKE-Studie* (unter Mitarbeit von M. Kammermeier. Verfügbar unter https://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/projektbericht_bike_nr_27.pdf
- Wilcox-Herzog, A. (2002). Is there a link between teachers' beliefs and behaviors? *Early Education and Development*, 13, 81 – 106. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1301_5

Historie

Onlineveröffentlichung: 15.12.2023

Open Data

Alle Erhebungsmaterialien sind im Rahmen des Open Science Framework OSF abrufbar unter <https://osf.io/hcs32/>.

Förderung

Ich danke der Deutschen Forschungsgemeinschaft für die Förderung des Projekts Professionelle Wahrnehmung in KiTas ProWaK (Kennzeichen MI 690 / 4 – 1).
Open Access-Veröffentlichung ermöglicht durch die Pädagogische Hochschule Freiburg.

Christoph Mischo

Institut für Psychologie
Pädagogische Hochschule Freiburg
Kunzenweg 21
79117 Freiburg
Deutschland
mischo@ph-freiburg.de