

**Kompetenzfacetten pädagogischer Fachkräfte in  
Kindertageseinrichtungen:**  
Empirische Analysen zum professionellen Wissen,  
zu Einstellungen und zur Interaktionsqualität

Von der Pädagogischen Hochschule Freiburg genehmigte

Dissertation zur Erlangung des Grades einer

Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)

von Frau Svenja Peters

aus Krefeld

Promotionsfach: Psychologie

Erstgutachter: Prof. Dr. Christoph Mischo,  
Pädagogische Hochschule Freiburg

Zweitgutachter: Prof. Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff,  
Evangelische Hochschule Freiburg

Drittgutachter: Dr. Jan-Henning Ehm,  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Tag der mündlichen Prüfung: 25.01.2021

## **Zusammenfassung**

Historisch betrachtet, haben Kindertageseinrichtungen (Kitas) den Wandel von einer betreuenden Institution hin zu Einrichtungen mit einem zusätzlichen Erziehungsauftrag vollzogen sowie in den letzten Jahrzehnten zunehmend auch für bildungsbezogene Themen an Relevanz gewonnen. Dabei wird in Hinblick auf kindliche Entwicklungsmaße im Besonderen die Qualität von Fachkraft-Kind-Interaktionen als wesentlich für die Wirksamkeit frühkindlicher institutioneller Bildungsarbeit angesehen. Die Qualität von Fachkraft-Kind-Interaktionen scheint wiederum maßgeblich von den professionellen Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte bedingt zu werden. Verschiedene Kompetenzfacetten sowie deren Zusammenwirken werden innerhalb der frühpädagogischen Kompetenzforschung in Kompetenzmodellen beschrieben. Hinsichtlich der empirischen Überprüfung der Modelle bestehen jedoch eine Reihe von Forschungsdesideraten, die sich sowohl auf die Einzelfacettenebene als auch auf mögliche Zusammenhänge unterschiedlicher Facetten beziehen. Die vorliegende publikationsbasierte Dissertation greift die Erkenntnisbedarfe auf und untersucht schwerpunktmäßig lernbereichsübergreifende wissens- und einstellungsbezogene Kompetenzfacetten sowie deren Zusammenhang mit der Qualität von Fachkraft-Kind-Interaktionen. Im Besonderen verdeutlichen die Ergebnisse, dass die Facetten Professionelles Wissen und Einstellungen zusammenhängen. Ein besonderer Erkenntnisgewinn der durchgeführten Teilstudien besteht zudem darin, dass die Analyse von Zusammenhängen zwischen Wissen und Interaktionsqualität von der Wissensorientierung mitbestimmt wird. Nicht zuletzt mittels der Analyse von Moderationseffekten, wodurch der in den frühpädagogischen Kompetenzmodellen aufgezeigten Komplexität der verschiedenen Facetten Rechnung getragen wird, wird in der vorliegenden Dissertation auch auf einer methodischen Ebene ein Beitrag zur Kompetenzforschung in der Frühpädagogik geleistet. Die generierten Erkenntnisse werden im Hinblick auf ihre Bedeutung für die frühpädagogische Forschung sowie Professionalisierungsmaßnahmen diskutiert.

*Schlagnworte:* Kompetenzforschung; pädagogische Fachkräfte; professionelles Wissen; Einstellungen; Interaktionsqualität

## **Inhaltsverzeichnis**

<b>1</b>	<b>Einleitung</b> .....	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>Berufsanforderungen an pädagogische Fachkräfte</b> .....	<b>3</b>
2.1	Die Anfänge institutioneller Bildung, Erziehung und Betreuung .....	3
2.2	Die Forderung nach Qualität .....	5
2.3	Die pädagogische Fachkraft im Fokus von Qualitätsentwicklungen .....	8
<b>3</b>	<b>Ausgewählte Kompetenzfacetten pädagogischer Fachkräfte</b> .....	<b>16</b>
3.1	Professionelles Wissen.....	16
3.2	Einstellungen.....	20
3.3	Professionelle Wahrnehmung .....	23
3.4	Handeln in der Situation: Fachkraft-Kind-Interaktionen .....	24
<b>4</b>	<b>Zusammenhänge zwischen ausgewählten Kompetenzfacetten</b> .....	<b>30</b>
<b>5</b>	<b>Einbettung und übergreifende Zielsetzung der Dissertation</b> .....	<b>34</b>
<b>6</b>	<b>Einzelpublikationen</b> .....	<b>37</b>
6.1	Kenntnisse frühpädagogischer Fachkräfte über Diagnostik und Förderung – Eine Fragebogenstudie zu professionellen Kompetenzen .....	38
6.2	Wissen, Wissensorientierung und die Qualität von Fachkraft-Kind-Interaktionen: Eine Analyse ihrer Zusammenhänge .....	51
6.3	Lehr-Lern-Überzeugungen und Interaktionsverhalten frühpädagogischer Fachkräfte .....	70
<b>7</b>	<b>Übergreifende Diskussion der Beiträge</b> .....	<b>84</b>
7.1	Zusammenfassung und Diskussion der wesentlichen Ergebnisse.....	85
7.2	Limitationen .....	96
<b>8</b>	<b>Fazit und Ausblick</b> .....	<b>102</b>
	<b>Literaturverzeichnis</b> .....	<b>105</b>
	<b>Tabellen- &amp; Abbildungsverzeichnis</b> .....	<b>132</b>
	<b>Anhang</b> .....	<b>134</b>

## 1 Einleitung

Im Entwicklungsverlauf stellen Kindertageseinrichtungen<sup>1</sup> (Kitas) in der Regel die ersten formalen Institutionen dar, in denen Kinder außerfamiliär erzogen, betreut und gebildet werden. Die in den Einrichtungen tätigen pädagogischen Fachkräfte<sup>2</sup> werden durch die in einer Vielzahl von Interaktionsprozessen gemeinsam verbrachte Zeit zu wichtigen Bezugspersonen der Kinder (Ahnert, 2007; Weltzien, Fröhlich-Gildhoff, Wadepohl & Mackowiak, 2017). Nicht zuletzt auch durch den gestiegenen Betreuungsumfang (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020) und damit die verlängerte Zeit (v. a. pro Tag; Jahre von Kita- bis Schuleintritt), die Kinder in einer Kita verbringen, gewinnt die Gestaltung von Fachkraft-Kind-Interaktionen an Wichtigkeit für die kindliche Entwicklung (u. a. Becker-Stoll, 2018; Smidt & Lehl, 2018).

In der entwicklungspsychologischen Forschung wird die Bedeutung von Interaktionen zwischen Eltern und Kind – nicht nur im Kontext der Eltern-Kind-Bindung – seit vielen Jahren beforscht und es liegen zahlreiche Befunde vor, die die Relevanz einer qualitätvollen Interaktionsgestaltung für kindliche Entwicklungsmaße betonen (zusammenfassend Linberg et al., 2017). Unter einer qualitätvollen Gestaltung wird meist verstanden, dass vordefinierte Anforderungen für eine bestmögliche Förderung der kindlichen Entwicklung erfüllt werden (vgl. A. König & Viernickel, 2016; Schelle et al., 2020). Diesbezüglich haben Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler entwicklungsförderliche Interaktionsmerkmale herausgearbeitet, deren Ausmaß nachweislich mit kindlichen Entwicklungsmaßen einhergeht (z. B. Anders, 2013; Landry et al., 2006; Thompson, 2008). Diese Merkmale beziehen sich teilweise spezifisch auf Interaktionen zwischen Kindern und ihren Erziehungsberechtigten (z. B. mütterliche Feinfühligkeit: Ainsworth, 1985), andere Merkmale haben (auch) für institutionelle Settings ihre Gültigkeit (z. B. Sensitive Responsivität: Remsperger, 2011; sustained shared thinking: Hopf, 2014). Somit liegen für den Kita-Kontext und den darin aufgezeigten Bedarfen der Qualitätsentwicklung (Roßbach & Spieß, 2019), Erkenntnisse zu Anforderungen an qualitativ hochwertigen Fachkraft-Kind-Interaktionen vor (zusammenfassend z. B. Tournier, 2016; Wadepohl, 2016).

Merkmale qualitätvoller Fachkraft-Kind-Interaktionen stellen weitergehend auch die Ausgangspunkte für Forschungsprojekte dar, die darauf abzielen herauszuarbeiten, wodurch die Qualität von Fachkraft-Kind-Interaktionen bedingt wird (z. B. Nentwig-Gesemann et al., 2012; Viernickel et al., 2016). Eine Schlüsselrolle wird in diesem Zusammenhang den Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte zugesprochen (Aktionsrat Bildung, 2012; Anders, 2012). Trotz erster wichtiger Ergebnisse, in denen bspw. auch

---

<sup>1</sup> Der Begriff Kita bezieht sich auf pädagogische Einrichtungen für Kinder ab der Geburt und ist ein Sammelbegriff für Krippen, Kindergärten, Kindertagesstätten und andere Einrichtungen bis zu Einschulung. Auch der Hort wird als Teil des Kitasystems betrachtet (Roßbach & Spieß, 2019). In der vorliegenden Dissertation liegt der Schwerpunkt der Darstellungen auf dem kindlichen Bezugsalter von drei bis sechs Jahren, jedoch bleiben Kindertagespflegestellen bzw. die Kompetenzen der dort tätigen Personen in den Darstellungen unberücksichtigt. Weiterhin fokussiert die Arbeit den bildungsbezogenen Teilbereich der gesetzlichen Vorgaben im Sinne des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (§22 SGB VIII Abs. 3).

<sup>2</sup> Unter der Bezeichnung der pädagogischen Fachkraft, werden nachfolgend alle in einer Kita pädagogisch tätigen Personen, unabhängig von ihrer konkreten Qualifikation, zusammengefasst.

relevante Kompetenzfacetten seitens der pädagogischen Fachkräfte herausgearbeitet und modelliert wurden (z. B. Fröhlich-Gildhoff et al., 2011; Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann et al., 2014), steht die (deutschsprachige) früh-/kindheitspädagogische<sup>3</sup> Forschung noch in den Anfängen des Erkenntnisgewinns (A. König & Viernickel, 2016; Weltzien, Fröhlich-Gildhoff, Wadepohl & Mackowiak, 2017). Das Forschungsfeld in Deutschland vollzieht in den letzten Jahren aber große Fortschritte, die sich auch im Themenbereich der Fachkraft-Kind-Interaktionen zeigen. Dabei fungieren vorliegende Studienergebnisse aus verwandten Forschungsdisziplinen, allen voran die pädagogisch-psychologische Forschung zu Lehrkraftkompetenzen (z. B. COACTIV: Kunter et al., 2011), aber auch die Sozialpsychologie mit ihren Erkenntnissen zu Kompetenzfacetten (z. B. Einstellungen) und deren Zusammenhängen (z. B. Ajzen & Fishbein, 1977) als wichtige Orientierungspfeiler. Unter anderem eine Reihe von institutionellen oder ausbildungsbezogenen Unterschieden zwischen den im Fokus stehenden Zielgruppen (z. B. pädagogisch-psychologische Forschung: Kompetenzen von Lehrkräfte vs. frühpädagogische Forschung: Kompetenzen von pädagogischen Fachkräften) machen es notwendig, dass die in diesen Forschungsgebieten gewonnenen Erkenntnisse nicht direkt auf die Frühpädagogik übertragen werden. Analog verhält es sich mit frühpädagogischen Ergebnissen aus dem nichtdeutschen Forschungsraum, da aufgrund umfassender Unterschiede in den Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsstrukturen (z. B. Deutschland: „Freispiel hat [...] eine hohe Bedeutung“ Wildgruber et al., 2016, S. 207; vs. USA: „‘skill-and-drill’-oriented programs, which are [...] highly teacher-directed“ Fromberg, 2006, S. 82) nicht sichergestellt ist, dass sich bspw. kompetenzbezogene Erkenntnisse auf andere Kita-Gegebenheiten übertragen lassen. Stattdessen müssen die Themengebiete (z. B. professionelles Wissen; Zusammenhänge zwischen Kompetenzfacetten) nochmals gesondert aus einer frühpädagogischen Perspektive beforscht werden. Vor dem beschriebenen Hintergrund, den darin implizierten Desiderata in der deutschen frühpädagogischen Forschung, zielt die vorliegende Dissertation darauf ab, unter Berücksichtigung des aktuellen Forschungsstandes, einen Beitrag zur Kompetenzforschung in der Frühpädagogik zu leisten.

---

<sup>3</sup> In der vorliegenden Dissertation werden die Begriffe Früh- und Kindheitspädagogik als gleichbedeutend angesehen und verwendet (analog zu Friederich, 2017; Stieve & Dreyer, 2015).

## 2 **Berufsanforderungen an pädagogische Fachkräfte**

Dem frühpädagogischen Kompetenzdiskurs liegt eine Historie des Berufsfeldes zugrunde, aus der berufsbezogene Anforderungen erwachsen sind. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit kann diese Entwicklung lediglich ausschnittsweise präsentiert werden, da die Einordnung der durchgeführten Teilstudien in die aktuelle Anforderungslage den Schwerpunkt darstellt.

### 2.1 **Die Anfänge institutioneller Bildung, Erziehung und Betreuung**

Um die historischen Entwicklungen von Kitas und den damit einhergehend wandelnden Berufsanforderungen von pädagogischen Fachkräften nachzuvollziehen, gilt es in der Geschichte weit zurückzuschauen. Der systematischen Zusammenstellung von Aden-Grossmann (2011, 2020) zufolge, gehen die ersten Überlegungen zur institutionellen Betreuung und Erziehung auf Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) zurück. Auf Grundlage seiner detaillierten Kenntnisse sowie Beobachtungen von frühkindlicher Entwicklung, die darin mündeten, dass die Kindheit erstmals als kritische Phase gesehen wurde, wurde Mitte des 18. Jahrhunderts die Notwendigkeit von kindlicher Erziehung betont. Diese Aufgabe verblieb zunächst bei den Müttern.

Gesellschaftliche Veränderungen machten es zu Beginn des 19. Jahrhunderts für viele Familien notwendig, dass neben den Vätern, auch die Mütter einer Berufstätigkeit nachgingen. Da viele Kinder sich selbst überlassen werden mussten, folgte die Begründung der ersten Vereine zur institutionellen Kinderbetreuung, deren primäres Ziel es war, die mütterliche Erwerbstätigkeit zu ermöglichen (Hasselhorn & Roßbach, 2014; Roßbach & Spieß, 2019). Dabei ging es weniger um eine pädagogische Arbeit, als um eine familienergänzende „Bewahrung“, die keiner pädagogischen (Vor-)Ausbildung bedurfte (Franke-Meyer, 2020). Bis Mitte des 19. Jahrhunderts hatten sich drei Formen institutioneller Betreuungseinrichtungen herausgebildet, wobei das Konzept im Sinne Friedrich Fröbels bis heute für die Frühpädagogik am prägendsten eingeordnet wird (Grell, 2018). Im Unterschied zum Ansatz der Bewahranstalten nach Johann Georg Wirths (1807–1851) und die christlichen Kleinkinderschulen (Theodor Fliedner, 1800–1884), die sich vorwiegend an Kinder aus den Unterschichten richteten, sah es Friedrich Fröbel (1782–1852), neben einem erzieherischen sowie betreuerischen Auftrag, als notwendig an, zur Schulvorbereitung bildend auf alle Kinder einzuwirken. Somit ging erstmals ein explizit eigenständiger, von der Schule unabhängiger Bildungsauftrag der sogenannten Kindergärten einher (Sauerbrey & Winkler, 2018).

Friedrich Fröbel begründete die Differenzierung zwischen Schule und Kindergarten mit unterschiedlichen Erkenntnisbedürfnissen von Schul- und Kindergartenkindern: „Dem rationalen Erkenntnisstreben des Schulkindes, dem die Methode des Unterrichts entsprach, setzte er die »Ahnung« des Kindes als einen nichtrationalen Erkenntniszugang entgegen.“ (Hasselhorn & Roßbach, 2014, S. 389). Sein Kindergartenkonzept baut auf dem Prinzip des Spiels auf, dem er die kindliche Ausdrucksform der Selbsttätigkeit zuschrieb. Die Auswahl sogenannter Spielgaben, die von ausgebildeten Kindergärtnerinnen

vorgenommen wurde, sollte immer mit dem Ziel erfolgen, dass nur das gefördert werden sollte, was das Kind bereits von Natur mitbringt: Kraft der Erkenntnis, Kraft des praktischen Tuns sowie der Sinn für das Schöne. Somit sah das Fröbelsche Konzept erstmals vor, dass dort tätige Kindergärtnerinnen, die nicht mehr nur als Bewahrerinnen, sondern als pädagogische Fachkräfte gesehen wurde, gesondert ausgebildet werden sollten. Auch bekamen die Kindergärtnerinnen eine beobachtende Aufgabe zugeschrieben. Die daraus erlangten Erkenntnisse sollten zur weiteren Alltagsgestaltung herangezogen werden. Diese Anforderung lässt sich mit heutigen Aufgaben in Verbindung bringen, sodass die aktuell betonte Relevanz von Beobachtung, Dokumentation, Diagnostik und Förderung als historisch gewachsenen eingeordnet werden kann (Aden-Grossmann, 2011, 2020; Franke-Meyer, 2020; Sauerbrey & Winkler, 2018).

Mit der beschriebenen Konzeption des Kindergartens im Sinne Fröbels und der damit gestiegenen Diversität an Aufgaben für dort tätige Personen, hat sich ein Wandel im Bereich der Ausbildung pädagogischer Fachkräfte vollzogen, denn

je mehr diese Einrichtung dabei nicht mehr nur reine Verwahrung, sondern auch körperliche, geistige und seelische Vorbereitung auf Schule und Bedingungen der Arbeitswelt sowie eine Entfaltung der Persönlichkeit anstreben, umso weniger reichten die Erfahrungen der betreuenden Frau und die tradierten Erziehungsvorstellungen aus [...]. (Derschau, 1987, S. 68)

Somit bestand der Bedarf nach einer beginnenden Pädagogisierung des Tätigkeitsbereiches, dem v. a. die Ausbildungsstätten „Seminar für Kleinkindlehrerinnen“ 1836 durch Theodor Fliedner und „Anstalt für allseitige Lebenseinigung durch entwickelnd-erziehende Menschenbilder“ 1849 durch Friedrich Fröbel, Rechnung trugen (Pasternack & Keil, 2013). Aufgrund der stetig wachsenden Nachfrage nach institutioneller Erziehung sowie Betreuung und somit auch nach qualifiziertem Personal wurde 1908 die erste staatliche Regelung zur Ausbildung getroffen. Bis 1928 mussten die Mitarbeiterinnen einen einjährigen Fachkurs an einer allgemeinen Frauenschule besuchen. Durch eine Reform verlängerte sich die Ausbildung zur Kindergärtnerin auf zwei Jahre. Diese Regelung wurde jedoch in der Zeit des Nationalsozialismus unterbrochen, sodass von 1933 bis 1945 keine staatliche Kindergärtnerinnenausbildung stattfand (Franke-Meyer, 2020).

1967 beschloss die Kultusministerkonferenz die Zusammenlegung der einst separierten Ausbildungen von Kindergärtnerinnen und Kindergärtnern, Hortnerinnen und Hortnern sowie Heimerzieherinnen und Heimerziehern. Damit einher ging die Einführung einer gemeinsamen Berufsbezeichnung. Von nun an trugen die Fachkräfte den Titel „staatlich anerkannte Erzieherin/staatlich anerkannter Erzieher“, der bis heute unverändert ist und v. a. für fachschulisch ausgebildete Fachkräfte verwendet wird. Im Anschluss daran und verbunden mit strukturellen Überlegungen wandelte sich auch das bildungspolitische Denken, was bewirkte, dass der Kindergarten in den Blickwinkel des Interesses geriet. In den 1970er Jahren wurde empfohlen, die Frühpädagogik als Elementarbereich im „Strukturplan für das Bildungswesen“ (Deutscher Bildungsrat, 1970) sowie im „Bildungsgesamtplan“ als erste Stufe des Bildungswesens zu verankern (Deutscher Bundestag, 1973). Dies führte auch zur Formulierung präziser Anforderungen

(Franke-Meyer, 2020), wie bspw., dass eine pädagogische Fachkraft den Entwicklungsstand und die Entwicklungsvoraussetzungen des einzelnen Kindes beurteilen und die individuellen Hilfen bestimmen kann. Auch muss sie im Umgang mit behinderten und benachteiligten Kindern verantwortungsvoll handeln können. Diese Empfehlung wurde bildungspolitisch und rechtlich nicht umgesetzt, sodass die 1922 im Reichswohlfahrtsgesetz beschlossene Zuordnung zum Jugendhilfebereich weiterhin Bestand hat (Aden-Grossmann, 2020; Hasselhorn & Roßbach, 2014). In den Folgejahrzehnten wurden zwar viele Konzepte für die Gestaltung des Kitaalltags sowie Programme für eine gezieltere Erziehungs-, Betreuungs- und Bildungsarbeit entwickelt, die entsprechende Anforderungen an die Fachkräfte stellen (zusammenfassend: Drieschner, 2018; Grell, 2018), umfassende Veränderungen vollzogen sich allerdings erst ab Anfang der 2000er Jahre.

## **2.2 Die Forderung nach Qualität**

Ein besonderer Entwicklungsaufschwung im Kita-Bereich lässt sich mit den ersten Ergebnissen der internationalen Vergleichsstudien (u. a. IGLU, PISA) in Zusammenhang bringen (Aktionsrat Bildung, 2012). Die Studien wiesen darauf hin, dass deutsche Schülerinnen und Schüler hinsichtlich ihrer Lesekompetenz und ihres mathematisch-naturwissenschaftlichen Verständnisses nur unterdurchschnittlich abschnitten (Organization for Economic Cooperation and Development [OECD], 2004), was Deutschland unter einen Reformdruck setzte (Aden-Grossmann, 2020; Pasternack & Keil, 2013). Obwohl sich in den Studien weder auf die frühkindliche Entwicklung noch auf das Setting Kita bezogen wurde, lösten sie umfangreiche Reformen mit Bezug zur Frühpädagogik aus (Hasselhorn & Roßbach, 2014). Eine Auswahl wird nachfolgend in ihren Grundzügen beschrieben.

Zum einen wurde das Ausbildungsniveau der pädagogischen Fachkräfte hinterfragt und durch die Bereitstellung frühpädagogischer Studiengänge versucht zu erhöhen (Wildgruber & Becker-Stoll, 2011). Ab 2004 entstanden die ersten Studiengänge im Rahmen des Projektes Profis in Kitas der Robert Bosch Stiftung (Robert Bosch Stiftung, 2008). 2017 gab es nach Auskünften des Fachkräftebarometers Frühe Bildung aus dem Jahre 2019, das seit 2014 von der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) herausgegeben wird, 85 frühpädagogische Studiengänge (72 auf Bachelor-, 13 auf Masterniveau). Anteilig bilden studierte Fachkräfte in Kitas jedoch weiterhin eine vergleichsweise kleine Gruppe (~ 5% Fachkräfte mit Abschluss eines einschlägigen Studiums; Autorengruppe "Fachkräftebarometer", 2019, S. 146).

Aktiviert durch die Kultusministerkonferenz (2004) wurden zum anderen von den einzelnen Bundesländern Bildungs-/Orientierungspläne und -konzeptionen entwickelt, die als eine Orientierungshilfe für pädagogische Fachkräfte fungieren, Grundlage zum Verständnis der Bildungsinhalte bilden und zu einer gesellschaftlichen Aufwertung der in Kitas stattfindenden Bildungsprozesse beitragen sollen (Fthenakis, 2009). Die Inhalte lassen sich als eine Art Anforderungskatalog interpretieren, der zwar nicht dezidiert abzuarbeiten ist, dennoch eine Richtschnur zur Qualitätsentwicklung bildet. Diese basieren v. a. auf nationalen und internationalen wissenschaftlichen Untersuchungen, die in unterschiedlichen Lernfeldern

die Notwendigkeit von möglichst früh beginnender Bildung verdeutlichen (Hasselhorn & Roßbach, 2014). So bilden diagnostische und förderbezogene Tätigkeiten, die Gestaltung von Transitionsprozessen und Bildungs- und Erziehungspartnerschaften nur eine kleine Auswahl an Anforderungen, denen in einer qualitativ hochwertigen Weise nachgekommen werden soll (Tietze & Viernickel, 2016).

### ***Zum Qualitätsbegriff in der Frühpädagogik***

Der Qualitätsbegriff bezieht sich ganz allgemein betrachtet auf die Eigenschaft von Dingen, Gegenständen und Objekten (Fried, 2001). Kempfert und Rolff (2018) definieren Qualität als jenes „was den Anforderungen entspricht [...]“ (S. 5). Da sich diese Anforderungen jedoch abhängig von Interessengruppen unterscheiden (Katz, 1996), gilt Qualität als schwerdefinierbares Konstrukt. Aus einer wissenschaftlichen Perspektive beschreiben Anders und Roßbach (2019) „eine hohe Qualität als dann gegeben, wenn die Lern- und Entwicklungsumgebung die Kinder in einem ganzheitlichen Sinn fördert, d. h., dass unterschiedliche Entwicklungsbereiche (körperlich, emotional, sozial, kognitiv, musisch) angesprochen sind und wenn die Eltern in ihrer Erziehungsarbeit unterstützt werden.“ (S. 443). Eltern, Fachkräfte oder gar Kinder können hingegen eine ganz andere Sichtweise auf Qualität verfolgen.

Im Unterschied zu dieser Definition betrachtet Terhart (2000) den pädagogischen Qualitätsbegriff unabhängig von Interessengruppen und beschreibt ihn auf drei Ebenen, als die (1) lediglich subjektiv zu betrachtende „Beschaffenheit [...] eines bestimmten Gegenstandes oder Erfahrungsfeldes“, (2) „objektiviert[e] Bewertung der Güte, des Wertes oder des allgemeinen Niveaus eines Objektes“ und (3) „Kennzeichnung spezifischer, hoch bewerteter Eigenschaften eines Objektes oder einer Person“ (S. 814). Roux (2013) stellt in Anlehnung daran heraus, dass der pädagogische Qualitätsbegriff deskriptiv betrachtet die Beschreibung von pädagogischen Prozessen ist und normativ gesehen mit diesem Begriff eine Bewertung von pädagogischen Prozessen vorgenommen wird.

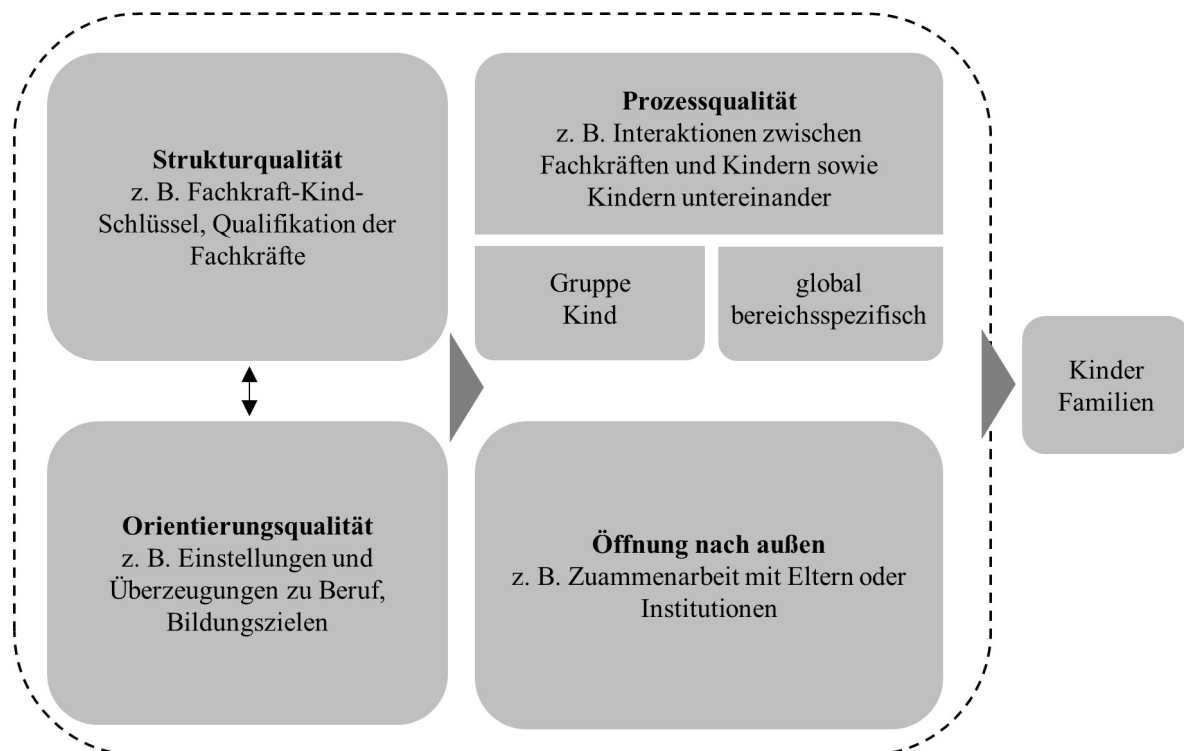
Fthenakis (2003) nimmt eine Dreigliedrigkeit von Qualität an und definiert den Begriff als relativ, dynamisch und mehrdimensional. *Relativ* steht im Einklang mit Katz (1996) und meint die Abhängigkeit der jeweiligen Perspektive auf Qualität. Da pädagogische Qualität zudem abhängig von intergenerationalen und gesellschaftlichen Veränderungen sowie fachwissenschaftlichen Erkenntnissen zu betrachten ist, wird sie von Fthenakis als *dynamisch* angesehen. Die *Mehrdimensionalität* steht in Zusammenhang mit der Einordnung von Tietze et al. (1998), der ausführt, dass

pädagogische Qualität in einem Kindergarten (oder einer anderen pädagogischen Umwelt) [ist] dann gegeben [ist, SP], wenn die jeweiligen pädagogischen Orientierungen, Strukturen und Prozesse das körperliche, emotionale, soziale und intellektuelle Wohlbefinden und die Entwicklung und Bildung der Kinder in diesen Bereichen aktuell wie auch auf Zukunft gerichtet fördern und die Familien in ihrer Betreuungs- und Erziehungsaufgabe unterstützen. (Tietze et al., 1998, S. 20)

Im Sinne dieser Definition, die auch als strukturell-prozessuales Modell bekannt ist, lässt sich pädagogische Qualität in drei Dimensionen einteilen: *Struktur-, Orientierungs- und Prozessqualität* (Fthenakis, 2003; Tietze et al., 1998; Tietze, 2008). Die in Deutschland weit verbreitete Unterteilung

hat sich auch international bewährt (NICHD ECCERN, 2002; Sylva et al., 2004). *Strukturqualität* umfasst die Qualifikationen der Fachkräfte, die Gruppengröße, die Fachkraft-Kind-Relation, die Zusammensetzung der Gruppen und die materielle Ausstattung der Kita. Sie gilt als zeitlich relativ stabil und ist in der Regel politisch oder administrativ reguliert. Mit den hierunter fallenden Elementen werden pädagogische Prozesse ermöglicht oder auch begrenzt (Kluczniok, 2018; Kuger & Kluczniok, 2009). Unter *Orientierungsqualität* sind erziehungsrelevante und handlungsleitende Einstellungen, Orientierungen und Werte gefasst, unter denen das Handeln in pädagogischen Settings stattfindet bzw. stattfinden sollte (Tietze & Viernickel, 2016). Auch das professionelle Wissen wird von Hendler et al. (2011) dieser Dimension zugeordnet, andere Veröffentlichungen nehmen diesbezüglich keine Einordnung vor. Die *Prozessqualität* bildet den „Zentralbereich pädagogischer Qualität“ (Tietze et al., 1998, S. 225) und stellt das tatsächlich realisierte pädagogische Handeln im Alltag dar. Hierbei stehen Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern, genauso wie Interaktionen von Kindern untereinander oder mit der räumlich-materiellen Umgebung im Fokus. Solche Prozesse können sowohl lernbereichsspezifisch (z. B. Sprache, Mathematik, Naturwissenschaften) als auch lernbereichsübergreifend betrachtet werden (Smidt, 2012). Anders und Roßbach (2019) ergänzen ebenso wie Kluczniok (2018) zur klassischen Qualitäts-Trias noch eine weitere Komponente: die Öffnung nach außen. Darin wird der Anforderung nach Zusammenarbeit mit Eltern und anderen Institutionen, wie Schulen, Rechnung getragen.

**Abb. 2.2.1** Strukturell-prozessuales Qualitätsmodell [in Anlehnung an eine Darstellung von Anders und Roßbach (2019, S. 444)]



Wie aus Abb. 2.2.1 hervorgeht, sind die beschriebenen Qualitätskomponenten als voneinander abhängig konzeptualisiert. Studien weisen darauf hin, dass lediglich die Komponenten Prozessqualität und Öffnung nach außen<sup>4</sup> in einer direkten, einflussnehmenden Verbindung zu kind- und familienbezogenen Aspekten stehen. Struktur- und Orientierungsaspekte bzw. deren Qualitäten wirken sich hingegen vermittelnd über die Prozesse aus (Anders & Roßbach, 2019; Kluczniok & Roßbach, 2014).

Sowohl im internationalen als auch nationalen Kita-Raum wird die Qualität pädagogischer Prozesse auf Basis empirischer Befunde als eher mittelmäßig eingeordnet (zusammenfassend Kluczniok, 2018; Schmidt et al., 2018). Im Hinblick darauf, dass insbesondere eine hohe Qualität pädagogischer Prozesse kurz- aber auch langfristig positive Auswirkungen auf kindliche Entwicklungsmaße hat (Meta-Analysen: z. B. Brunsek et al., 2017; Perlman et al., 2016), ist ein deutlicher Qualitätsentwicklungsbedarf notwendig. Es wird gefordert, dass umfassende Maßnahmen auf verschiedenen Qualitätsebenen ansetzen, da angenommen werden kann, dass nur dann eine nachhaltig positive Entwicklung zu erwarten ist. Eine Schlüsselrolle kommt den pädagogischen Fachkräften zu (Egert et al., 2018).

### **2.3 Die pädagogische Fachkraft im Fokus von Qualitätsentwicklungen**

Die vorangegangenen Ausführungen stellten heraus, dass Qualitätsentwicklungsmaßnahmen einen zentralen Aspekt im heutigen Kita-Bereich darstellen und diese auch als übergreifende Berufsanforderung für die Fachkräfte einzuordnen werden. So vollziehen sich umfassende Entwicklungsschübe im Zuge von Professionalisierungsbewegungen, bei denen die Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte im Fokus stehen (Schelle et al., 2020).

#### ***Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte***

Professionalisierung meint die Entwicklung von Professionen (Thole, 2010), womit solche Berufe gemeint sind, die v. a. wegen der Herausforderung, die in der jeweiligen Aufgabe liegen, ausgeübt werden. Des Weiteren sind professionelle Tätigkeiten gemeinwohlorientiert und beziehen sich auf zentrale gesellschaftliche Werte (Nittel, 2004)<sup>5</sup>. Thole (2008) beschreibt verschiedene Möglichkeiten der Operationalisierung von Professionalisierung in der Frühpädagogik. Zum einen kann dies durch den Erwerb von akademischen Titeln oder die Absolvierung von umfangreichen Qualifikationsmaßnahmen vollzogen werden (*Professionalisierung auf Basis formaler Kriterien*). Zum anderen lässt sich Professionalisierung mittels der Formulierung und Umsetzung erforderlicher Kompetenzen auf Seiten der Fachkräfte definieren, was zugleich der vorherigen Festlegung wirksamkeits- und qualitätsorientierter Kriterien bedarf (*indikatorenbezogene Professionalisierung*). *Fall- und feldbezogene Kriterien* würden sich an der gängigen Praxis orientieren (Mischo & Fröhlich-Gildhoff, 2011; Smidt & Burkhardt, 2018; Thole, 2008). Mischo und Fröhlich-Gildhoff (2011) stellen heraus, dass eine rein auf formalen oder

---

<sup>4</sup> Nachfolgend stehen lediglich die drei Qualitätskomponenten Struktur-, Orientierungs- und Prozessqualität nach Tietze (1998) im Fokus der Ausführungen.

<sup>5</sup> Es gilt darauf hinzuweisen, dass die Frage danach, ob die Früh-/Kindheitspädagogik eine Profession darstellt, einen umfangreichen Diskurs betrifft, auf den an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden kann (siehe hierzu z. B. Friederich, 2017; Smidt & Burkhardt, 2018).

fall- und feldbezogene Kriterien aufbauende Begründung von Professionalität „hinreichend rationale Legitimitierung“ (S. 3) bieten würde, da die Definition von professionellem Handeln nicht empirisch überprüft sei oder sich stets neu entwickeln würde, wodurch eine Vergleichbarkeit nicht möglich scheint.

Eine interaktionistische Professionalisierungsauffassung (Schelle et al., 2020), die Qualitätsentwicklung an empirisch bestätigter Wirksamkeit festmacht, bedarf der Forschung danach, welche einrichtungs- und personenbezogenen Faktoren einen Beitrag zur Steigerung der Effektivität von Frühpädagogik leisten (Smidt & Burkhardt, 2018). Im letzten Jahrzehnt kam es in Deutschland zu einem Aufschwung an Forschungsbemühungen zu solchen Fragen (Weltzien, Fröhlich-Gildhoff, Wadepohl & Mackowiak, 2017). Noch immer bestehen umfassende Bedarfe für die Weiterentwicklung der Kindheitspädagogik. So fordert u. a. Schwentesius (2017) Studien zu relevanten Wissensbereichen, um den komplexer gewordenen Herausforderungen gerecht werden zu können. Weiter weist sie auf Bedarfe nach Analysen des sich wandelnden Bildes vom Kind, mit dem umfangreiche Veränderungsprozesse im Selbstverständnis pädagogischer Fachkräfte einhergehen. Damit verbunden sind auch Studien zu Bedingungen qualitätsvollen Handelns.

### ***Kompetenzbegriff und -modellierung***

Die von Schwentesius (2017) genannten Bedarfe sind zentrale Aspekte professioneller Kompetenz. Der Kompetenzbegriff wird seit ca. 50 Jahren in verschiedenen Fachdisziplinen behandelt. Auch in der Frühpädagogik ist eine umfangreiche Auseinandersetzung damit zu beobachten (Fröhlich-Gildhoff et al., 2011; Fröhlich-Gildhoff, Weltzien et al., 2014; Geyer, 2018; Kieselhorst et al., 2013; Mackowiak et al., 2014), dessen Definition allerdings fachübergreifend inkonsistent ist (Nieke, 2020).

Erstmals Anwendung fand der Begriff bei Chomsky in seinem Konzept der Sprachkompetenz (Chomsky, 1965). Er sieht Kompetenz als Gegenpol zu Performanz. So definiert er (sprachliche) Kompetenz als „das Wissen des Sprecher-Hörers von seiner Sprache“ bzw. „die jeweils vorhandene Sprachfähigkeit“, wohingegen er mit Performanz den aktuellen „Gebrauch der Sprache in konkreten Situationen“ (Chomsky, 1965; übersetzt von Huber, 2004, S. 21) meint. Der Kompetenzbegriff bezieht sich in diesem Sinne also auf die für den Handlungsvollzug in der konkreten Situation (Performanz) notwendige Fähigkeit (auch als Disposition bezeichnet), inkludiert aber Performanz nicht als Aspekt der Kompetenz. „Der direkte Handlungsbezug von Kompetenz führt dazu, dass sich die Kompetenz selbst erst in der Bewältigung von Handlungssituationen erweist.“ (Kaufhold, 2006, S. 22). Daraus ergibt sich, dass Kompetenz nicht direkt beobachtbar ist, sondern lediglich „aus der Realisierung der Dispositionen erschließbar und evaluierbar“ (Erpenbeck et al., 1999, S. 24) ist.

In seiner in der pädagogischen Psychologie verbreiteten Definition fasst Weinert (2001) unter *Kompetenzen*<sup>6</sup>

die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösung in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. (S. 27f.)

In diesem Sinne handelt es sich bei Kompetenzen um (1) erlernbare kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie (2) die damit einhergehenden motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften, die es für die Bewältigung herausfordernder Handlungssituation bedarf.

Im Unterschied zu den genannten Definitionen legt die OECD (2003; übersetzt von Gnahn, 2010, S. 21) den Schwerpunkt weniger auf die notwendigen Dispositionen, sondern versteht unter einer Kompetenz vielmehr

die Fähigkeit zur erfolgreichen Bewältigung komplexer Anforderungen in spezifischen Situationen. Kompetentes Handeln schließt den Einsatz von Wissen, von kognitiven und praktischen Fähigkeiten genauso ein wie soziale und Verhaltenskomponenten (Haltungen, Gefühle, Werte und Motivationen). Eine Kompetenz ist also zum Beispiel nicht reduzierbar auf ihre kognitive Dimension, sie beinhaltet mehr als das.

In dieser Definition wird deutlich, dass nur von Kompetenz gesprochen werden sollte, wenn sich Dispositionen tatsächlich in erfolgreichem Handeln manifestieren, es sich also vielmehr um eine Qualitätsbeschreibung von konkreten Handlungsprozessen handelt. Auch Fröhlich-Gildhoff et al. (2011, S. 14) sprechen von „kompetentem Handeln“, wenn eine bestimmte Handlungsqualität realisiert wird.

M. Fischer (2009) fasst die definitorische Debatte um die drei Aspekte Kompetenz, Disposition und Performanz für die Kompetenzdiagnostik in einem Paradoxon zusammen: „Analysiert man nur Wissen, weiß man nicht, ob der Proband dieses Wissen in praktisches Können überführen kann. Analysiert man nur einen Verhaltensausschnitt, bleibt fraglich, über welche Wissensbasis der Proband verfügt und ob er bei der nächsten, minimal variierten Situation scheitert.“. Er konkludiert aus der Integration von Dispositionen und Performanz, dass genau „dieser Integrationsprozess Gegenstand von Kompetenzdiagnostik sein“ (S. 8) muss, womit er sich für eine Definition im Sinne der OECD ausspricht.

### **Kompetenzmodelle**

Für die Beforschung von aktuellen vorzufindenden Kompetenzen stellen Kompetenzmodelle einen zusammenfassenden Orientierungsrahmen dar (Anders, 2012), in dem analog zu den obigen Definitionen ein Kompetenzverständnis impliziert ist. Darin sind (meist berufsfeldbezogen) diejenigen notwendige Kompetenzen zusammengestellt, die es bedarf, um die entsprechenden Anforderungen zu erfüllen. Im Hinblick auf frühpädagogische indikatorenbezogene Professionalisierung geht es hierbei also um die

---

<sup>6</sup> Im Diskurs ist zu beobachten, dass die Verwendung der Begriffe Kompetenz (Singular) und Kompetenzen (Plural) zunehmend versucht wird zu systematisieren. Bislang hat sich diesbezüglich aber noch keine Systematik durchgesetzt. Nachfolgend werden in Anlehnung an Nieke (2020, S. 360) Kompetenzen (Plural) als Sammelbegriff verwendet, unter dem eine Vielzahl an Einzelfähigkeiten/-fertigkeiten gefasst werden, die zusammen das Kompetenzkonstrukt (Singular) bilden.

Zusammenstellung erforderlicher Kriterien zur Qualitätsförderung, die vielfach aus bisherigen Erkenntnissen (teils auch verwandten Teildisziplinen, wie der Lehrerforschung) oder Theorien abgeleitet wurden.

Grundsätzlich lassen sich verschiedene Formen von Kompetenzmodellen unterscheiden: Struktur-, Stufen-, Prozess- und Mischmodelle (zusammenfassend: Anders, 2012). Strukturmodelle versuchen Kompetenz, wie im Lehrerkompetenzmodell von Baumert und Kunter (2011), in Teildimensionen und Leistungsdispositionen inhaltlich zu differenzieren. „Bei Kompetenzstrukturmodellen steht [...] im Mittelpunkt, wie die Bewältigung unterschiedlicher Anforderungen miteinander zusammenhängt und auf welchen und wie vielen Dimensionen interindividuelle Unterschiede in Kompetenzen angemessen beschrieben werden können“ (Klieme et al., 2007, S. 11). Im Unterschied hierzu betrachten Stufenmodelle Kompetenz als ein sich auf Niveaustufen entwickelndes Phänomen. „Kompetenzniveaumodelle befassen sich mit der [...] konkreten inhaltlichen Beschreibung empirisch erfasster Kompetenzen. Es geht hierbei „z. B. um die Frage, welche spezifischen Anforderungen eine Person mit einer hohen Kompetenz bewältigen kann und welche Anforderungen eine Person mit einer niedrigen Kompetenz gerade noch bewältigt und welche nicht.“ (Hartig & Klieme, 2006, S. 133). Auf den unteren Niveaustufen lässt sich bspw. (theoretisches) Wissen schnell abrufen, wohingegen die oberen Stufen durch komplexe Zusammenhänge sowie notwendige Reflexionsprozesse gekennzeichnet sind (z. B. Novizen-Experten-Modelle: Berliner, 1989; Dreyfus & Dreyfus, 1980). Kompetenzentwicklung vollzieht sich in dieser Betrachtungsweise aufeinander aufbauend und wird mit der einhergehenden Entwicklung von Handlungsfähigkeit verknüpft<sup>7</sup>.

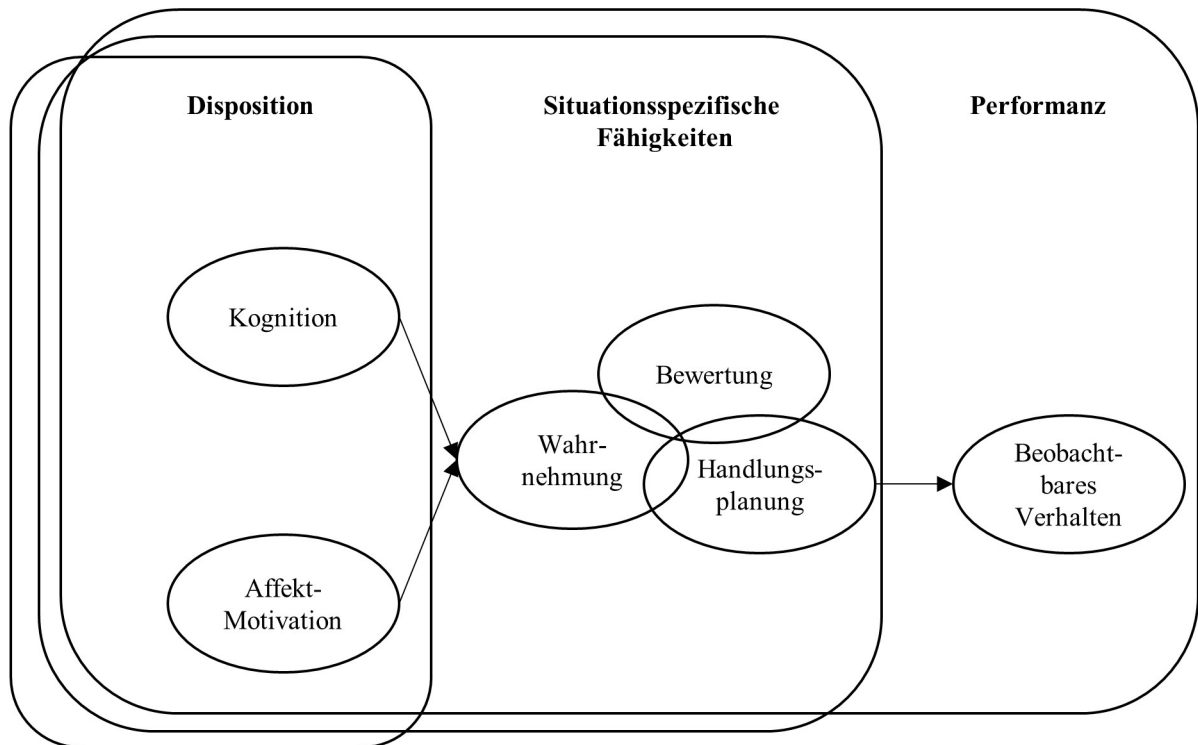
In Prozessmodellen stellen pädagogische Situationen den Ausgangspunkt von Kompetenzentwicklung dar. Sie zählen zu den häufigsten, aktuellen Kompetenz(entwicklungs)modellen im Bereich der Frühpädagogik (Aktionsrat Bildung, 2012; Robert Bosch Stiftung, 2008). In solchen Modellen wird der Prozesscharakter des professionellen Handelns und Verstehens, Analyse, Recherche, Planung, Organisation und Durchführung sowie Evaluation in der Situation abgebildet. Darin liegt die Grundannahme vor, dass Fachkräfte in der Praxis immer wieder herausgefordert sind, Anforderungen kompetent zu bewältigen und sich darin „beweisen“ zu müssen. Im Sinne der Prozessmodelle zielen Aus-, Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen daher immer darauf ab, dass eine Fachkraft ihre Kompetenzen „in der konkreten Alltagspraxis auch situationsangemessen ein- bzw. umzusetzen“ (Fröhlich-Gildhoff et al., 2011, S. 10) weiß. Das prozessuale Kompetenzmodell von Blömeke, Gustafsson und Shavelson (2015) (siehe Abb. 2.3.1), das ursprünglich für den Schulkontext entstanden ist und von Dunekacke (2016) auf die Frühpädagogik angewandt wurde, findet jüngst zunehmend Erwähnung in frühpädagogischen Publikationen (z. B. Barenthien et al., 2018; Böhm et al., 2017). Jegliche individuellen, fachkraftbezogenen Voraussetzungen werden als eigenständiger Bereich der Dispositionen aufgefasst. Hierunter werden u. a. Wissen und Einstellung eingeordnet. Daran schließen sich situationspezifische Fähigkeiten an, bei denen

---

<sup>7</sup> Siehe hierzu auch nähere Ausführungen in Kapitel 4.

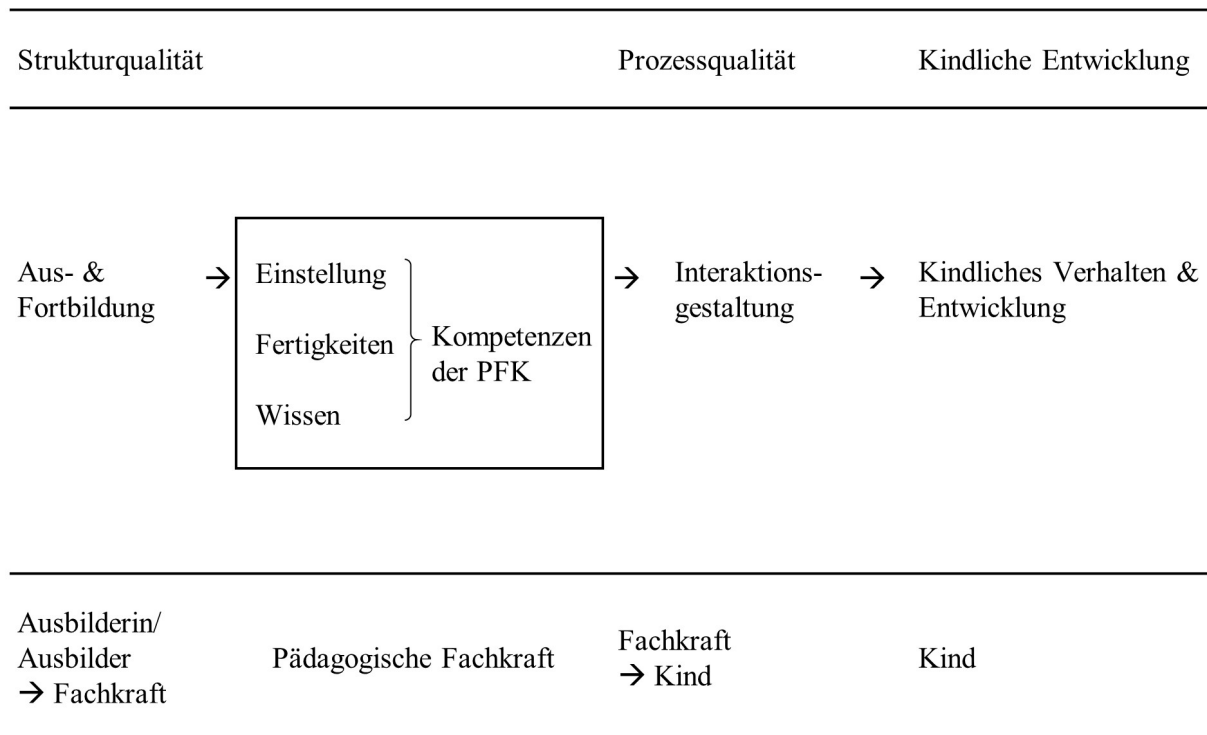
der Fokus auf eng miteinander verzahnten wahrnehmungsbezogenen Aspekten liegt. Diese führen letztendlich zu konkreten Handlungen (Performanz), die als Teil von Kompetenz aufgefasst werden (Blömeke, Gustafsson & Shavelson, 2015).

**Abb. 2.3.1** Kompetenzmodell nach Blömeke et al. (2015) [Übersetzung durch Verfasserin in Anlehnung an Dunekacke (2016, S. 16)]



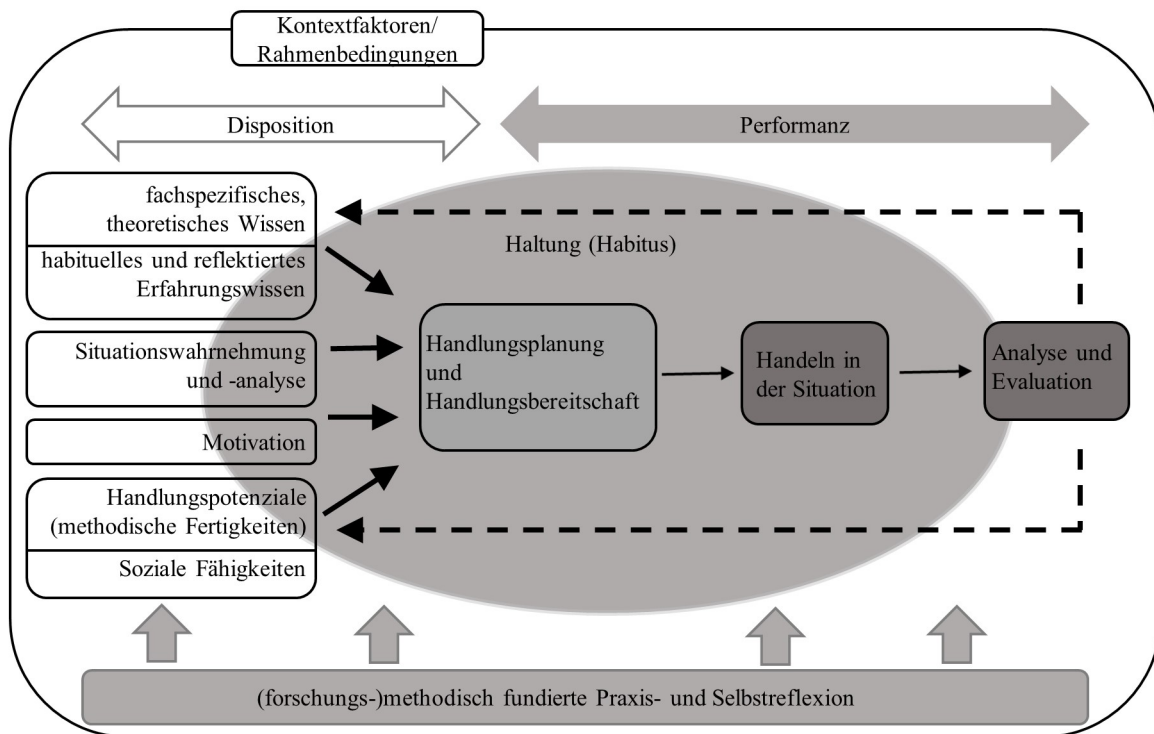
Ähnlich aufgebaut ist auch das Mischmodell von Fukkink und Lont (2007), welches dem „Structure-Process-Outcome“-Paradigma folgt (siehe Abb. 2.3.2). Die Qualität der Interaktionsgestaltung wird darin als Mediator zwischen den Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte und dem Kind verstanden und ist nicht Teil von Kompetenz. Qualitätsentwicklungsmaßnahmen sind dem Modell entsprechend nur über die Kompetenzentwicklung der Fachkräfte möglich. Böhm et al. (2017, S. 17) beschreiben dies in Bezugnahme auf Fukkink und Lont (2007) wie folgt: „Hierfür ist es notwendig, dass im Sinne einer zweigliedrigen Kausalkette mehrere Aspekte ineinandergreifen: Zunächst müssen durch Professionalisierungsmaßnahmen (Strukturqualität) die Kompetenzen der Fachkräfte verändert werden. Diese spiegeln sich über eine verbesserte Interaktionsgestaltung (Prozessqualität) in konkreten Alltagssituationen dann auch in der kindlichen Entwicklung wider (Ergebnisqualität).“.

**Abb. 2.3.2** Pfadmodell zur Übertragung von Kompetenzen auf die kindliche Entwicklung nach Fukkink und Lont (2007) [übersetzt von Böhm et al., 2017, S. 17]



Das Kompetenzmodell von Fröhlich-Gildhoff et al. (2011; 2014) gilt ebenfalls als Mischmodell, da es das Zusammenspiel von Handlungsvoraussetzungen und dem eigentlichen professionellem Handeln gemeinschaftlich betrachtet, also sowohl einen strukturellen als auch prozessualen Blick auf notwendige Kompetenzen wirft (siehe Abb. 2.3.3). Es differenziert zwischen „der potentiellen Möglichkeit in bestimmter Weise zu handeln, der Disposition – und dem tatsächlich realisierten Handlungsvollzug, dem faktisch-situativen Können, der Performanz“ (Fröhlich-Gildhoff, Weltzien et al., 2014, S. 9). Somit wird pädagogisches Handeln v. a. als das Ergebnis von zusammenwirkenden dispositionellen Kompetenzfacetten gefasst. Diese sind das professionelle Wissen, die Situationswahrnehmung und -analyse, Motivation und Handlungspotentialen sowie soziale Fähigkeiten. Auf diese baut die Handlungsplanung und -bereitschaft auf, die wiederum in ausgeführte Handlungen (Performanz) mündet. Letztendlich schließen sich daran Analyse- und Evaluationsprozesse (als Teil von Performanz) an, die sich wiederum auf Ebene der dispositionellen Facetten manifestieren. Die professionelle Haltung wird als Facette, bestehend aus grundlegenden pädagogischen Werte und Einstellungen verstanden, die sowohl die Disposition als auch die Performanz prägt (Fröhlich-Gildhoff et al., 2011; Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann et al., 2014; Fröhlich-Gildhoff, Weltzien et al., 2014).

Abb. 2.3.3 Kompetenzmodell nach Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann et al. (2014, S. 21)



Im Besonderen bei der Auseinandersetzung mit einer prozessualen Kompetenzauffassung, die in den letzten drei vorgestellten Modellen implizit enthalten ist, stellt sich die Frage, ob Kompetenz und Performanz tatsächlich als Gegenpole (analog zu Chomsky, 1965) zu konzeptualisieren sind oder nicht vielmehr Performanz ein ebenso wichtiger Teil von Kompetenz ist, wie die Disposition (Gnahs, 2010). Sowohl im Schul- als auch im Kita-Kontext ist der Kompetenzdiskurs gegenwärtig darauf bezogen, der Frage nach der Dichotomie von Disposition und Performanz nachzugehen und entsprechend herauszuarbeiten, ob (a) Performanz im Mittelpunkt der Kompetenz steht, oder ob (b) Verhalten das Kriterium ist, anhand dessen Dispositionen als Maß für Kompetenz validiert wird (Blömeke, Gustafsson & Shavelson, 2015; Verbeek, 2016). Die Auseinandersetzung mit dieser Thematik ist auf theoretischer und empirischer Basis nicht leicht zu beantworten. Vielmehr scheinen sich den verschiedenen Definitionen zufolge zwei Wissenschaftslager herausgebildet zu haben: (1) die „trait approach“-Vertreterinnen und Vertreter vs. (2) die „behavioral approach“-Vertreterinnen und Vertreter (Blömeke, Gustafsson & Shavelson, 2015, S. 7). Dies wird dahingehend als nicht zielführend angesehen, als dass in beiden Auffassungen, Performanz eine Rolle spielt und es somit nicht um deren Relevanz an sich, sondern um deren Positionierung debattiert wird (z. B. Faas, Bauer & Treptow, 2014). Blömeke, Gustafsson und Shavelson (2015) sprechen sich dafür aus, dass anstatt am „unproductive dichotomy view of competence“ festzuhalten, Kompetenz vielmehr als ein „process, a continuum with many steps in between“ (S. 7) anzusehen. Dabei schließen die Autoren die Verhaltenskomponente (Performanz) explizit in die Kompetenzdefinition mit ein.

### ***Kompetenzverständnis dieser Dissertation***

In der vorliegenden Dissertation wird auf Basis des umfassenden, aber dennoch unklaren Theoriehintergrundes eine ganzheitliche Kompetenzauffassung in Bezug auf Disposition und Performanz vertreten. Dabei werden Dispositionen (z. B. professionelles Wissen, Einstellungen, Motivation, Wahrnehmung) zwar durchaus als Voraussetzungen für die Performanz angesehen, aber erst durch ein Ineinandergreifen beider Aspekte kann von Kompetenz die Rede sein. Somit werden Aspekte der Performanz (z. B. das Handeln in der Situation) auch als Kompetenzfacette eingeordnet. Eine solche Auffassung erscheint vor dem Hintergrund der Thematisierung von frühpädagogischer Kompetenz in einer wirksamkeitsbezogenen Professionalisierungs- und Qualitätsentwicklungsperspektive nur logisch. Allen voran steht nämlich die langfristige Zielsetzung von (indikatorenbezogener) Professionalisierungsforschung (Schelle et al., 2020). Diese ist es herauszuarbeiten, aufgrund welcher Handlungsvoraussetzungen sich Unterschiede in der Performanz ergeben (Smidt & Burkhardt, 2018) und wie daran wirksam gearbeitet werden kann (Friederich, 2017).

### 3 Ausgewählte Kompetenzfacetten pädagogischer Fachkräfte

Dieser publikationsbasierten Dissertation liegen drei Teilstudien zu Grunde, die Kapitel 6 zu entnehmen sind. Die Vielzahl der aus einer Forschungsperspektive als relevant angesehenen Kompetenzfacetten machen eine Auswahl notwendig. Diese erfolgte zum einen aus Gründen, die sich aus der Schwerpunktsetzung der übergeordneten Forschungsprojekt ergaben, und zum anderen auf Basis des zu Grunde liegenden Erkenntnisinteresses. Hierbei war die aktuelle Forschungslage mit den sich darin aufgezeigten Forschungsdesiderata ein ebenso wichtigstes Auswahlkriterium. Im Fokus stehen wissens- und einstellungsbezogenen Kompetenzfacetten sowie entsprechende Zusammenhänge mit dem Handeln in der Situation. Hierbei ist in den letzten Jahren ein besonderer Schwerpunkt auf die Qualität von Fachkraft-Kind-Interaktionen zu beobachten, weshalb dieser Aspekt der Performanz in der vorliegenden Qualifikationsarbeit fokussiert wird. Die Kompetenzfacette Professionelle Wahrnehmung stellt ein Kernkonstrukt des Forschungsprojektes „Professionelle Wahrnehmung in Kitas – ProWaK“ (für eine kurze Projektbeschreibung siehe Kapitel 5), an das die Dissertation u. a. angegliedert ist, dar.

Nachfolgend wird eine Einordnung der im Mittelpunkt stehenden Kompetenzfacetten in den jeweiligen Theoriehintergrund vorgenommen. Dabei besteht das vordergründige Ziel darin, die Facetten zu definieren, von anderen Konstrukten abzugrenzen und Möglichkeiten der Erfassung aufzuzeigen. Der aktuelle Forschungsstand zu den ausgewählten Kompetenzfacetten ist den Einzelpublikationen (Kapitel 6) zu entnehmen. Grundsätzlich ist darauf hinzuweisen, dass es sich bei der vorliegenden Dissertation um eine schwerpunktmäßig psychologisch ausgerichtete Arbeit handelt. Dementsprechend erfolgt die Einordnung vor einem pädagogisch-psychologischen Hintergrund.

#### 3.1 Professionelles Wissen

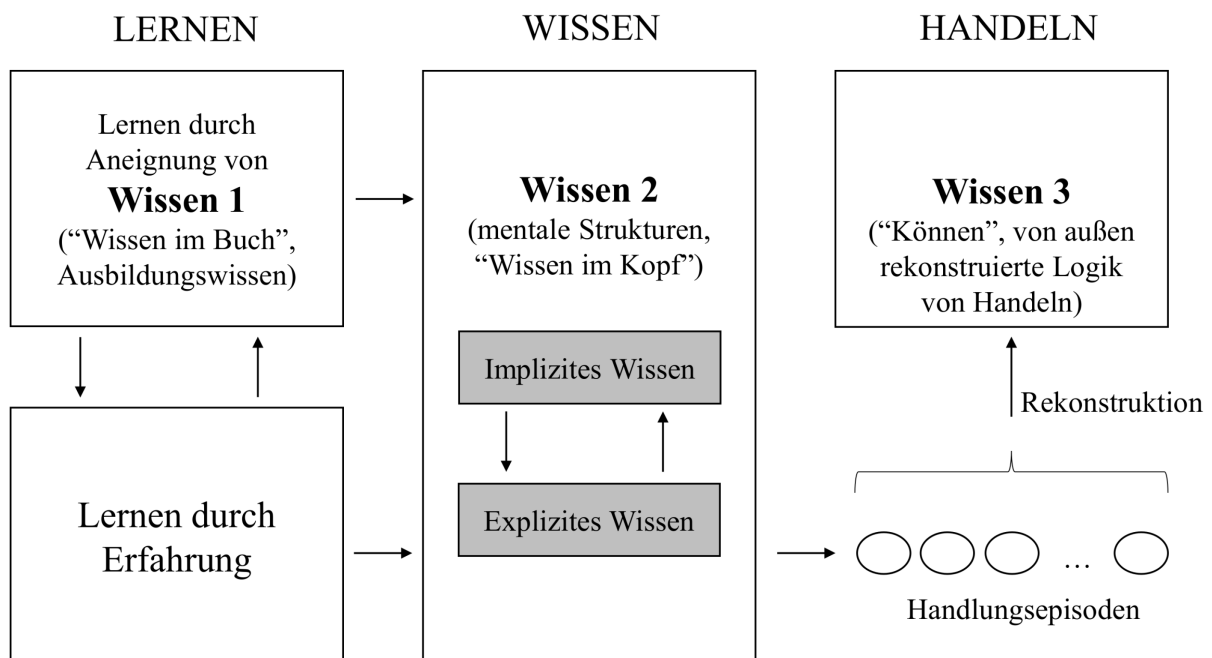
In den in Kapitel 2.3 näher erläuterten Kompetenzmodellen von Blömeke, Gustafsson und Shavelson (2015) sowie Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann et al. (2011; 2014) wird das professionelle Wissen pädagogischer Fachkräfte als individuelle Voraussetzung, also als Facette der Disposition, eingeordnet. Professionelles Wissen gilt es zunächst von Laienwissen abzugrenzen. In Anlehnung an Baumert und Kunter (2011, S. 34) zeichnet sich das professionelle Wissen, unter Bezugnahme auf Erkenntnisse der Expertiseforschung (u. a. Berliner, 2004; Bromme, 1992/2014), dadurch aus, dass es „domänenspezifisch und ausbildungs- bzw. trainingsabhängig“ ist und „variantenreiches, adaptives Verhalten in Problemsituationen“ ermöglicht.

Weiter beschreibt Neuweg (2014) drei Bedeutungsarten von „professionellem Lehrwissen“ (S. 584), die durchaus auch für das professionelle Wissen pädagogischer Fachkräfte zutreffen. Er begründet die Differenzierung damit, dass der Wissensdiskurs implizit zwischen diesen drei Bedeutungen changiert, für Forschung und Praxis aber eine begriffliche Konkretisierung notwendig ist (Fenstermacher, 1994). Mit Wissen 1 wird jene begriffliche Bedeutung beschrieben, die „das kodifizierte, mehr oder weniger systematische und insbesondere in der Ausbildung anzueignende Professionswissen“ (S. 584) betrifft.

Neuweg umschreibt es auch als „Wissen im Buch“. In diesem Sinne wird Wissen klar vom „Können“ abgegrenzt. Wissen 2 bezieht sich in seiner Bedeutung auf ein psychologisches Konstrukt und wird als erlernbar angesehen („Wissen im Kopf“). Zugleich gilt es „als innere Erzeugungsgrundlage für kompetentes Verhalten“ (S. 584) und wird auch mit Begriffen wie Schema, Skript, deklaratives oder prozedurales Wissen umschrieben. In der Kompetenzforschung ist unter dem Begriff *Professionelles Wissen* zumeist diese Bedeutung zu verstehen (Baumert & Kunter, 2006). Um Verwirrungen hinsichtlich der anderen Wissensbedeutungen zu vermeiden, schlägt Tenorth (2006, S. 589) vor, stattdessen aber eher von „professionellem Schemata“ zu sprechen. In der letzten Bedeutung nach Neuweg (2014) (Wissen 3) wird Wissen als von außen „erkennbar“ definiert. Im Unterschied zu Wissen 2 muss es aber nicht notwendigerweise auch verbalisiert werden können, denn es geht vielmehr um die Qualität der Ausführung an sich: „Dass beispielsweise ein Lehrer eine Klasse zu führen ‚weiß‘, bedeutet dann, dass er sie führen kann.“ (S. 585). Somit sind Wissen 3 und Unterrichtsqualität als gleichbedeutend zu verstehen (Neuweg, 2014).

Die drei Bedeutungsarten sind als zusammenhängend zu betrachten (siehe Abb. 3.1.1). So besteht in dieser Konzeptualisierung von Wissen die Annahme, dass Aus-, Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen dazu dienen, explizites Professionswissen im Sinne von Wissen 1 didaktisch aufzubereiten sowie zu vermitteln und damit die kognitiven Strukturen (Wissen 2) der Lehrkräfte in einer wünschenswerten Weise zu beeinflussen. Eine Verdichtung von Elementen des Wissens 1 erfolgt bestenfalls durch praktische Erfahrungen. In der Qualität des Handelns schließlich manifestiert sich das Können (Wissen 3).

**Abb. 3.1.1** Modell zum professionellen Lehrerwissen von Neuweg (2014, S. 585)



Für Studien zum professionellen Wissen pädagogischer Fachkräfte scheint die aufgezeigte Differenzierung dahingehend relevant, als dass die einzelnen Wissens Elemente unabhängig voneinander definiert und abgrenzt beschrieben werden müssen. So steht die Frühpädagogik vor der Herausforderung (evidenzbasiert) Wissen 1, also das notwendige theoretische Wissen, festzulegen, welches dann im Zuge der Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte vermittelt wird (Anders, 2012). Gleichwohl gilt es herauszufinden, über welches Wissen die praktizierenden Fachkräfte tatsächlich verfügen (Faas, 2013). Zuletzt ist es vor dem Hintergrund der Zielsetzung frühpädagogischer Arbeit in Kitas (SGB VIII § 22 Abs. 2) wichtig herauszuarbeiten, was Fachkräfte in der Praxis tatsächlich zu tun wissen, welches Wissen also in der Praxis „ankommt“. Die Ausgestaltung der Wissensanforderung auf Ebene 1 vollzieht sich fortlaufend, besondere Bemühungen und Festlegungen wurden aber im Zuge der kindheitspädagogischen Studiengangsentwicklung mit entsprechenden Initiativen zur inhaltlichen Ausgestaltung (auch in Bezug auf Ausbildungen) (zusammenfassend Pasternack & Schulze, 2010) sowie bei der Entwicklung der Bildungs- und Erziehungspläne vorgenommen (Tietze & Viernickel, 2016). Auf Ebene 2 und 3 werden hingegen Forschungsbedarfe gesehen (Smidt & Burkhardt, 2018; Thole et al., 2016).

### ***Struktur professionellen Wissens***

Im Unterschied zur Forschung von Lehrkraftkompetenzen bestehen bzgl. der inhaltlichen Strukturierung professionellen Wissens<sup>8</sup> pädagogischer Fachkräfte Unklarheiten (Anders, 2012). Auf der einen Seite wird empfohlen, sich an der verbreiteten Auffassung aus der Schulforschung im Sinne Shulmans (1986), der zwischen dem allgemein-pädagogischen Wissen, Fachwissen und fachdidaktischem Wissen differenziert, zu orientieren. Dabei werden unter dem allgemein-pädagogischen Wissen fachübergreifende Wissensfacetten gefasst, die zur Gestaltung von Interaktionen notwendig sind, z. B. entwicklungspsychologische Kenntnisse. Unter Fachwissen werden all jene Wissensinhalte gefasst, die das vertiefte Hintergrundwissen im jeweiligen Bildungsbereich betreffen (z. B. Wissen über Sprache, Mathematik, Naturwissenschaften). Fachdidaktisches Wissen bezieht sich darauf, wie Inhalte den Lernenden verfügbar gemacht werden können (Anders, 2012). Auf der anderen Seite wird von Faas (2013), in Anlehnung an Fried (2003), eine Zweiteilung in Theorie- und Praxiswissen vorgeschlagen. Diese Differenzierung steht in Einklang mit Fenstermacher (1994), der zwischen theoretisch-formalem sowie praktischem Wissen und Können unterscheidet. Faas (2013, S. 116) beschreibt die zwei Wissensdomänen in sechs relevanten Teildimensionen:

---

<sup>8</sup> Nachfolgend werden Wissen und professionelles Wissen in analoger Bedeutung verwendet. Dabei versteht sich diese im Sinne von Neuweg (2014) als „Wissen im Kopf“. Sind die anderen beiden Bedeutungsformen gemeint, dann wird dies explizit ausgewiesen.

### Theoretisches Wissen

- Bereichs- und themenbezogenes Fachwissen als vertieftes Hintergrundwissen bzgl. bestimmter Bildungsbereiche oder -gegenstände.
- Frühpädagogisches Grundlagenwissen als „Wissensbasis der Disziplin und damit inhaltliche[r, SP] Komponenten“ (S. 119) wie bspw. erziehungsphilosophische und bildungstheoretische, entwicklungs-, lern- und motivationspsychologische Aspekte.
- Didaktisches Planungs- und Handlungswissen als Wissen über pädagogische und didaktische Ansätze der Bildung, Erziehung und Betreuung.

### Praxiswissen

- Organisationswissen als Wissen über die einrichtungs- und sozialraumbezogenen Ressourcen sowie entsprechende Kooperationsmöglichkeiten.
- Subjektbezogenes Interaktionswissen als Wissen über die Kinder und Familien, mit denen man arbeitet.
- Beratungswissen als Wissen über Kommunikation und die Zusammenarbeit mit Eltern sowie anderen Partnern.

Die Zweiteilung der Wissensstruktur, wie sie von Faas (2013) konzeptualisiert wird, steht mit der vorherrschenden Auffassung über professionelles Lehrkraftwissen nicht im Widerspruch. Vielmehr führen Baumert und Kunter (2011) aus, dass zum formalen „Wissenstypus [gehören] ganz überwiegend das fachliche Wissen von Lehrkräften, aber auch Teile des fachdidaktischen und generisch psychologisch-pädagogischen Wissens“ (S. 35) gehören, wenn es aus im Forschungsdiskurs erzeugten und begründeten Aspekten zusammengesetzt ist. Praxiswissen ist erfahrungsbasiert, immer in spezifische Kontexte eingebettet und bezieht sich auf konkrete Problemstellungen des Alltags. Im schnellen Handlungsvollzug bleibt diese Wissensdomäne in der Regel implizit, dennoch ist es nach Fenstermacher (1994) prinzipiell auf Nachfrage rechtfertigungsfähig.

### ***Erfassung professionellen Wissens***

Die Strukturfrage geht eng einher mit der Frage nach geeigneten Methoden zur Erfassung professionellen Wissens. Diese lassen sich aus einer Vielzahl von Kompetenzerfassungsmethoden ableiten, wobei bislang keine systematische Zusammenstellung eingesetzter Erfassungsverfahren vorliegt. Die nachfolgende Darstellung kann daher nicht als vollständig eingeordnet werden. Eine erste und durchaus weitverbreitete Möglichkeit der Erfassung sind Wissens- und Kenntnistests. Sie ermöglichen eine objektive und zeitökonomische Erfassung dieser Kompetenzfacette (Faas, 2014; Kaufhold, 2006; Terhart, 2007). In der Regel erfolgt dies papier- oder computergestützt. Beispielhaft sind von Blömeke, Jenßen et al. (2015), Barenthien et al. (2018) oder Wirts, Wildgruber und Wertfein (2017) entwickelte Verfahren zu nennen. Mittels Verfahren, die meist durch Fallbeispiele in Form von schriftlich vorliegenden, ausfor-

mulierten oder bild-/videobasierten Praxisbeispielen unterstützt werden, wird eine handlungsnahe Wissens erfassung möglich (Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann et al., 2014). Faas (2014) wendet solche Sequenzen bspw. in Interviewsituationen an, wohingegen Hendler et al. (2011) Vignetten in schriftlicher Form einsetzen. Bei der handlungsnahen Erfassung ist einschränkend anzuführen, dass oftmals eine Rekonstruktion<sup>9</sup> des Wissens notwendig ist, was Einfluss auf die Güte dieses Vorgehens nehmen kann. Des Weiteren wird die Methode der Selbsteinschätzung von Wissensaspekten angewendet, die sich auf die Beurteilung eigener Wissensbestände durch Probandinnen und Probanden bezieht. Dabei ist zu berücksichtigen, dass es sich hierbei nicht um eine objektive, sondern um eine subjektive Erfassungsmethode handelt, da Aspekte der Selbstwahrnehmung und -beurteilung einen großen Einflussfaktor darstellen. Dennoch ermöglichen Selbsteinschätzungen, v. a. in Verbindung mit zusätzlichen (objektiv erfassten) Daten, spezifische Einblicke in professionelle Wissensbestände (Terhart, 2007). Fried (2007) setzt diese Methode zum Beispiel zur Erfassung von Fachwissen im Bereich Sprachförderung ein. Mittels Beurteilungen durch andere wird ebenfalls versucht, Auskünfte über Kompetenzen, wie z. B. das professionelle Wissen, zu erhalten. So bieten sich im frühpädagogischen Kontext Leitungskräfte, Kolleginnen und Kollegen oder Eltern von Kindern der jeweiligen Einrichtung an, ihre Urteile bzgl. des Wissens pädagogischer Fachkräfte zu explizieren. Ebenso wie Selbsteinschätzungen gelten diese allerdings nicht als verlässlich objektiv (Terhart, 2007). Beispielhaft für den Einsatz dieser Methode ist eine Studie von A. Gold und Schulz (2014) anzuführen, die über Interviews mit Leitungskräften das sprachförderbezogene Wissen von Fachkräften erfasst. Eine eher unübliche Erfassungsmethode ist die Einschätzung von Wissen auf Grundlage von Qualifikationsabschlüssen, also bspw. die Analyse von Lehr- oder Modulplänen, und die entsprechende Annahme, dass diese bei den Fachkräften vorhanden seien. Jedoch erscheint es vor dem Hintergrund der praktischen Erfahrung weniger zielführend dieses Vorgehen zu verfolgen, da sich in der Ausbildung erworbenes Wissen im Laufe der Berufserfahrung zu „verflüssigen“ scheint (Thole & Cloos, 2006).

### 3.2 Einstellungen

Die Facette Haltung/Habitus wird im Kompetenzmodell nach Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann et al. (2014) als grundlegend für Dispositionen sowie Performanz angesehen. Im Kompetenzmodell von Blömeke, Gustafsson und Shavelson (2015) wird in der deutschen Übersetzung von Dunekacke (2016) nicht der Haltungs-, sondern der Überzeugungsbegriff verwendet. Die Einstellungsfacette wird darin ebenso wie die Wissensfacette unter die Ebene der Disposition gefasst. Fukkink und Lont (2007) konzeptualisieren „attitudes“ (übersetzt als Einstellungen von Böhm et al., 2017, S. 16) als genauso relevant für pädagogische Prozesse, wie das Wissen der Fachkräfte. Somit wird deutlich, dass die Einstellungsfacette „das Denken, die Weltsicht und die Handlungspraxis von Fachkräften grundlegend prägt.“ (Fröhlich-Gildhoff, 2010; zitiert in Nentwig-Gesemann et al., 2012, S. 53).

---

<sup>9</sup> In Anlehnung an Blömeke et al. (2003) wird darunter ein Auswertungsprozess verstanden, bei dem „unter Bezug auf bestehende Theorien und empirisches Material Indikatoren [...], die begründet auf das Vorhandensein des Konstrukts schließen lassen“ (S. 105) ermittelt und schließlich Wissen somit auf dieser Basis erschlossen wird.

Einstellungen werden als übergreifendes Konstrukt („global construct“: Pajares, 1992, S. 308) mit zahlreichen Teilfacetten bzw. Arten angesehen und bspw. in der Organisationspsychologie als gleichbedeutend mit dem Haltungsbegriff definiert (Robbins et al., 2014). Aufgrund sprachlicher Differenzierungen sind die verschiedenen Einstellungsarten teilweise auch mit anderen Begriffen umschrieben (hier: Lehr-Lern-Überzeugungen, Wissensorientierung). Begriffliche Inkonsistenzen begründen sich damit, dass in einschlägigen Forschungsarbeiten widersprüchlichen Definitionen zu finden sind oder gar ganz auf eine Definition verzichtet wird (Dubberke et al., 2008; Pohlmann-Rother et al., 2020). Dies gilt sowohl für den deutschen als auch für den englischen Sprachraum (v. a. beliefs vs. attitudes). Eine eindeutige Abgrenzung wird lediglich von motivationalen Kompetenzaspekten vollzogen. Baumert und Kunter (2011) beschrieben diese als selbstbezogene Kognitionen, wohingegen Einstellungen bzw. Überzeugungen sich auf subjektive Meinungen und Annahmen einer Person über ein bestimmtes, außerhalb der eigenen Person liegendes Objekt beziehen (Dubberke et al., 2008).

Einstellung weisen definitorisch drei wesentliche Komponenten auf:

- (1) das Konzept der psychologischen Tendenz,
- (2) den Bewertungsprozess und
- (3) das Einstellungsobjekt.

Eine psychologische Tendenz meint den inneren, aktuellen Zustand einer Person, der hinsichtlich seiner Richtung, Stärke und Dauer als variabel zu beschreiben ist (Haddock & Maio, 2014). Dies bedeutet, dass Einstellungen keine überdauernde Charaktereigenschaft darstellen, sondern veränderbar sind. Die bewertende Komponente sagt aus, dass Einstellungen positiv oder negativ sein können und sich im Hinblick auf die dritte Komponente immer auf ein Einstellungsobjekt beziehen, bei dem es sich sowohl um ein konkretes Objekt oder eine bestimmte Person als auch um eine Situation oder Verhaltensweise handeln kann (Eaton et al., 2008). Einstellungen können sich aus sozialpsychologischer Sicht zudem auf drei verschiedenen Ebenen manifestieren (Rosenberg & Hovland, 1960): auf kognitiver, affektiver und verhaltensbezogener Ebene. Kognitive Einstellungen werden als reflektierbare sowie bewusste Bewertungen beschrieben. Bei affektiven Einstellungen hingegen handelt es sich um mehr oder weniger positive bzw. negative Gefühle, wohingegen verhaltensbezogene Einstellungen ein konkretes, beobachtbares Verhalten darstellen. Im Unterschied zum Wissenskonstrukt basieren Einstellungen „on evaluation and judgment; knowledge is based on objective fact.“ (Pajares, 1992, S. 313).

Vor allem im Hinblick auf die Erfassung von Einstellungen ist zu berücksichtigen, dass Einstellungen auf zwei Ebenen bestehen können. Die erste Ebene setzt sich aus expliziten Einstellungen zusammen, die Personen bewusst bekräftigen und über die sie leicht Auskunft geben können. Implizite Einstellungen (Ebene 2) hingegen sind unwillkürliche, unkontrollierbare und manchmal unbewusste Bewertungen (Gawronski & Bodenhausen, 2014). Im Bildungskontext ist zudem verbreitet, dass zwischen lernbereichsspezifischen und lernbereichsübergreifenden (= globalen) Einstellungen differenziert wird

(Plöger-Werner, 2015). Bereichsspezifische Einstellungen sind hingegen immer in Bezug zu einem spezifischen Bildungs-/Lern- oder Aufgabenbereich zu verstehen. Bereichsübergreifend umfasst in diesem Zusammenhang Einstellungen, die sich nicht auf einen spezifischen Lern- und Bildungsbereich beziehen, sondern globale Themengebiete vordergründig sind. Tab. 3.2.1 zeigt ausgewählte Einstellungstypen differenziert in die beiden Bereiche.

**Tab. 3.2.1** Unterscheidung zwischen bereichsspezifischen und -übergreifenden Einstellungen anhand von beispielhaften Konstrukten

Lernbereichsspezifische Einstellungen		Lernbereichsübergreifend Einstellungen	
Konstruktbezeichnung	Autorinnen/Autoren	Konstruktbezeichnung	Autorinnen/Autoren
Einstellung zu Mehrsprachigkeit	Kratzmann et al. (2017)	Fördereinstellungen	Kluczniok et al. (2011)
Mathematikbezogene epistemologische Überzeugungen	Dunekacke et al. (2015a)	Inklusionsbezogene Einstellung	Grönke und Sarimski (2018)
Naturwissenschaftliche Lehr-Lern-Überzeugungen	Kuhn et al. (2012)	Einstellung zu Aufgaben und Funktionen einer Kita	Mischo, Wahl, Hendler und Strohmeyer (2012)

### **Erfassung von Einstellungen**

Aus den bisherigen Ausführungen zu Einstellungen wird deren Komplexität deutlich. Das Konstrukt gilt als schwer erfassbar, weil es „kontextsensitiv und daher potenziell variabel“ (Kopietz & Echterhoff, 2016, S. 588) sowie nicht direkt beobachtbar ist (Haddock & Maio, 2014). Vielmehr müssen Einstellungen aus den Reaktionen von Individuen auf Fragen bzgl. eines Themenbereichs erschlossen werden (zusammenfassend P. Fischer et al., 2018). Infolgedessen wurden in der Psychologie verschiedene Methoden zur Messung von Einstellungen entwickelt. Eine Auswahl der gebräuchlichsten Methoden wird nachfolgend vorgestellt.

Am häufigsten werden direkte Erfassungsmethoden, wie Selbstbeurteilungsfragebögen, verwendet, bei denen Teilnehmerinnen und Teilnehmer gebeten werden, auf (direkte) Fragen zu ihrer Meinung jeweiligen Themenbereich zu antworten bzw. diesbezügliche Aussagen einzuschätzen (Gollwitzer & Schmitt, 2019; Kessler & Fritsche, 2018). Dies erfolgt zumeist mittels einer Likert-Skala, bei der die Befragten einer Aussage oder Frage mehr oder weniger zustimmen. Üblicherweise werden dabei mehrere Aussagen oder Fragen zu einem Themengebiet gestellt. Die gemessene Einstellung ergibt sich letztendlich aus der Gesamtheit der Antworten. Das semantische Differenzial ist eine ebenfalls häufig verwendete Befragungsmethode, bei der den Befragten eine Reihe bipolarer Adjektivskalen vorgelegt wird. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sollen ein Einstellungsobjekt einstufen, indem sie die Antwort ankreuzen, die ihrem subjektiven Empfinden entspricht (Haddock & Maio, 2014). Grundsätzlich gilt es bei der direkten Einstellungserfassung zu beachten, dass es diverse Fehlerquellen gibt, die „das Antwortverhalten teils dramatisch beeinflussen“ (Kopietz & Echterhoff, 2016, S. 591). Dabei stehen im

Besonderen das Antwortformat, Reihenfolgeeffekte sowie die Skalierung im Vordergrund der Betrachtung. Zudem muss berücksichtigt werden, inwieweit Antworten durch die soziale Erwünschtheit verzerrt werden könnten (Reinecke, 1992). Unabhängig von solchen konstruktionsbezogenen Aspekten ist die direkte Messung von Einstellungen nur dann möglich, wenn Personen Zugang zu ihren individuellen Einstellungen haben und diese auch mitteilen können.

Als Alternative zu direkten Methoden können indirekte Methoden sinnvoll sein (zusammenfassend: Bohner, 2003). Sie zeichnen sich dadurch aus, dass Personen nicht direkt zu einem Einstellungsobjekt befragt werden, sondern dass anhand von Verhalten, Äußerungen oder nicht immer sichtbaren Körperreaktionen (z. B. neuronale Aktivität) auf Einstellungen rückgeschlossen wird. Ein Vorteil der indirekten Messung von Einstellungen ist, dass die Methode weniger anfällig für Kontexteffekte, Reaktivität (z. B. Soziale Erwünschtheit) und Kontrollversuche der Probandinnen und Probanden scheint, da ihnen üblicherweise im Vorhinein nicht mitgeteilt wird, dass Einstellungen gemessen werden. Somit wird die Auftretenswahrscheinlichkeit einer Verhaltensanpassung oder -kontrolle reduziert. Auch gelten über indirekte Wege solche Einstellungen als messbar, die den Befragten selbst nicht zugänglich sind (Houwer et al., 2009). Problematisch ist dabei jedoch, dass für eine große Stichprobe umfassende finanzielle und zeitliche Ressourcen zur Verfügung stehen müssen (Ross et al., 2003), was in der Realität kaum umsetzbar ist.

### 3.3 Professionelle Wahrnehmung

Professionelle Wahrnehmung im pädagogisch-psychologischen Kontext beschreibt die Fähigkeit von Fach- und Lehrkräften relevante Situationen im beruflichen Alltag wahrzunehmen und ihnen einen Sinn zu geben (Sherin, 2007). In der Psychologie wird der Wahrnehmung grundsätzlich eine relevante Funktion für das praktische Handeln zugeschrieben. Dies basiert auf der Annahme, dass jede Situation für Personen zunächst auf individuelle Art und Weise abläuft und wahrgenommen werden muss (Heckhausen & Heckhausen, 2010). Im Sinne einer prozessualen Kompetenzauffassung stellt die Professionelle Wahrnehmung somit einen zentralen Bestandteil professioneller Kompetenzen dar, wobei sie im verbreiteten lehrkraftbezogenen Kompetenzmodell von Baumert und Kunter (2006, 2011) noch keine Erwähnung fand. Blömeke, Gustafsson und Shavelson (2015) weisen die wahrnehmungsrelevanten Teilaspekte als situationsspezifische Fähigkeiten („situation-specific skills“) zwischen den Dispositionen und der Performanz im Kompetenzmodell aus. Diese finden sich auch in der entsprechenden Modellierung für den frühpädagogischen Bereich wieder. Im Kompetenzmodell von Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann et al. (2014) ist die Professionelle Wahrnehmung unter der dispositionellen Facette der Situationswahrnehmung und -analyse einzuordnen. Die bislang unzureichende Forschungslage kann als Begründung für die uneinheitliche Modelleinordnung angeführt werden (Dunekacke, 2016).

Unter der Bezeichnung Professionelle Wahrnehmung fanden sich in der Frühpädagogik bislang kaum Forschungsbemühungen. Auch in der Schulforschung ist das Konstrukt als vergleichsweise jung einzuordnen, wenn auch aus verwandten Themenbereichen bereits relevante Erkenntnisse vorliegen.

So wurden in der Frühpädagogik bspw. wahrnehmungsbezogene Kompetenzen im Hinblick auf diagnostische Tätigkeitsbereiche thematisiert. Dabei wird von pädagogischen Fachkräften erwartet, dass sie die kindliche Entwicklung intuitiv erfassen und daraus erschließen können, wo ein Kind „in seiner Entwicklung steht und wie es am besten in seiner Entwicklung unterstützt, ggf. gefördert werden kann“ (Roos, 2018, S. 427). Dem gesetzlich verankerten Auftrag (§22 Abs. 3 SGB VIII) entsprechend, muss eine Fachkraft für entwicklungsfördernde Tätigkeiten, die einen elementaren Teil ihres Alltags einnehmen, kindliche Bedarfe erkennen (also wahrnehmen), diese interpretieren und in entsprechende Handlungen bzw. dessen Planung überführen (z. B. Mischo et al., 2011). Die genannte Dreigliedrigkeit (Wahrnehmung, Interpretation, Handlung/-splanung) findet sich analog in der Konzeptualisierung der Professionellen Wahrnehmung wieder (Blomberg et al., 2011), wobei in einigen Publikationen auch zwischen zwei Hauptunterprozessen unterschieden wird: Noticing und Reasoning (z. B. Kramer et al., 2017). Noticing bedeutet, auf Ereignisse zu achten bzw. diejenigen zu identifizieren, die das Lernen fördern oder einschränken, während unwichtige Ereignisse ignoriert werden. Reasoning ist die Fähigkeit über wahrgenommene Ereignisse auf eigene Fachkenntnisse zurückzugreifen. In anderen Modellen werden Noticing und Reasoning allerdings nicht immer als trennscharf (J. König et al., 2014) und eher als ein Kontinuum konzipiert (Blömeke, Gustafsson & Shavelson, 2015).

### ***Erfassung der Professionellen Wahrnehmung<sup>10</sup>***

Zur Erfassung der Professionellen Wahrnehmung hat sich die Integration mit Bild- oder Videomaterial etabliert (Kersting, 2008; Kramer et al., 2017; Seidel & Stürmer, 2014; Sherin & van Es, 2009). Mittels dieser Medien können kognitive Prozesse in den Bereichen der Professionellen Wahrnehmung bei den Probandinnen und Probanden über verschiedene Techniken evoziert werden. Spezifisch erfolgt die Erfassung entweder in einem offenen Antwortformat (z. B. Kersting, 2008) oder mit Hilfe von Rating-Items (z. B. Seidel & Stürmer, 2014). Beim offenen Antwortformat werden sowohl schriftliche als auch mündliche Verfahren eingesetzt (z. B. B. Gold, Hellermann, Burgula & Holodynski, 2016).

### **3.4 Handeln in der Situation: Fachkraft-Kind-Interaktionen**

Der Alltag pädagogischer Fachkräfte ist als vielfältig zu beschreiben. Auch wenn eine Vielzahl an unterschiedlichen Aufgaben anfällt, die über die unmittelbare pädagogische Arbeit (= „direkt mit Kindern“ Bertelsmann Stiftung, 2014, S. 2) hinausgehen, so bilden die Interaktionen mit Kindern den Kernbestandteil des Arbeitsalltags einer pädagogischen Fachkraft (Viernickel et al., 2013). Die Qualität pädagogischer Interaktionen wird als Prozessqualität im engeren Sinne bezeichnet (Wirts, Wertfein & Wildgruber, 2017) und ordnet sich damit in die Trias pädagogischer Qualität ein (Tietze et al., 1998). Somit gilt, wie in Kapitel 2.2 bereits ausgeführt, dass die Qualität von Fachkraft-Kind-Interaktionen in einer direkten, einflussnehmenden Verbindung zu kind- und familienbezogenen Aspekten steht und Struktur- und Orientierungsaspekte diese beeinflussen (Kluczniok, 2018). Wenn von Fachkraft-Kind-

---

<sup>10</sup> Auf eine ausführliche Darstellung der Erfassungsmethoden wird an dieser Stelle verzichtet. Eine umfassende Vorstellung ist Mischo, Wolstein und Peters (2020), Mischo, Wolstein, Tietze und Peters (2020) und Peters et al. (2020) zu entnehmen.

Interaktion als eine wichtige Ressource für kindliche Entwicklung ausgegangen wird, so bedeutet das nicht, dass andere Ressourcen, wie z. B. Peer-Interaktionen zwischen den Kindern, nicht bedeutsam seien (Wertfein & Reichert-Garschhammer, 2017). Die Fokussierung auf fachkraftseitige Aspekte begründet sich aus einer Bildungsauffassung heraus, der die Annahme zugrunde liegt, dass Fachkräften in Kitas eine besondere Schlüsselrolle zugesprochen wird (Remsperger, 2011).

Vergleichende Studien zeigen, dass Fachkräfte Interaktionen sehr unterschiedlich gestalten (Perlman et al., 2016). Nach Ausführung von Weltzien, Fröhlich-Gildhoff, Strohmer et al. (2017, S. 14) unterscheiden sich diese im Besonderen darin,

- welche Anteile verbale und nonverbale Signale und Botschaften einnehmen,
- wie Kinder und Fachkräfte aufeinander reagieren,
- welche Interessen und Themen im Vordergrund stehen oder
- welcher emotionale Gehalt in der wechselseitigen Bezugnahme zu erkennen ist.

Der Qualitätsdiskurs basiert auf der Annahme, dass bestimmte Ausmaße an Interaktionsmerkmalen notwendig sind, um entwicklungsförderlich zu sein. Solche Merkmale lassen sich aufgrund der umfangreichen Erkenntnislagen theoretisch aus der Entwicklungspsychologie sowie Bindungs- und Kommunikationsforschung ableiten (Hamre et al., 2013; Wadepohl, 2016; Weltzien, Fröhlich-Gildhoff, Wadepohl & Mackowiak, 2017).

### ***Erfassung der Interaktionsqualität in Kitas***

Die Qualität von Fachkraft-Kind-Interaktionen lässt sich auf Grundlage von bisherigen Forschungserkenntnissen über verschiedene Zugänge bzw. Instrumente erfassen. Dabei wird zwischen mikro- und makroanalytischen Verfahren unterschieden (Wadepohl, 2016). Kodierende mikroanalytische Verfahren dienen der Erfassung von kleinteiligen Einzelindikatoren (z. B. Wadepohl, 2017), wohingegen es in makroanalytische Ratingverfahren (siehe unten) darum geht, die Qualitätseinschätzung auf einer abgestuften Skala vorzunehmen. Auch gibt es Verfahren, die einen multimethodischen Ansatz verfolgen und dabei mikro- sowie makroanalytische Aspekte kombinieren (z. B. Tournier, 2016). Insbesondere aufgrund der Validität haben makroanalytische Verfahren Vorteile gegenüber mikroanalytischen Beobachtungen. So konkludiert Clausen (2002), dass makroanalytische Verfahren eine stärkere Aussagekraft haben, was sich bspw. auch darin zeigt, dass deutlich mehr Ratingverfahren verfügbar sind. Auch in der vorliegenden Dissertation werden mikroanalytischen Verfahren fokussiert, weshalb nachfolgend lediglich hierauf Bezug genommen wird.

Mayer und Beckh (2018) stellen die drei in deutschen Forschungskontexten am häufigsten eingesetzten, makroanalytischen Instrumente im Kita-Bereich zusammen: die *Kindergarteneinschätz*-Skalen KES (Tietze et al., 2007; 2017) als deutsche Übersetzung der *Early Childhood Environment Rating Scale* ECERS (Harms et al., 2014), die *Caregiver Interaction Scale* CIS (Arnett, 1989) und das *Classroom*

*Assessment Scoring System CLASS Pre-K*<sup>11</sup> (Pianta et al., 2008). Nach Schmidt et al. (2018) und Eberlein und Schelle (2019) sind zudem die *Sustained Shared Thinking and Emotional Well-being*-Skala SSTEW (Siraj et al., 2015) das deutsche Instrument *Gestaltung von Interaktionen – Ein videogestütztes Evaluationsinstrument* GiNA-E (Weltzien, Fröhlich-Gildhoff, Strohmmer et al., 2017) und die *Leuvenner Engagiertheitsskala* LIS sowie *Adult Style Observation Schedule* ASOS zu ergänzen (für beide Verfahren siehe Laevers, 2017). Die verschiedenen Versionen der KES sowie die CIS liegen in adaptierten Varianten aus dem englischsprachigen Raum auf Deutsch vor, wohingegen die CLASS nur auf Englisch und Spanisch und die SSTEW aktuell nur in englischer Sprache erhältlich sind. Letztgenanntes Instrument befindet sich in einer deutschen Fassung noch in der Erprobungsphase (Anders & Wieduwilt, 2018). Zu LIS und ASOS ist nicht bekannt, ob diese auch als Übersetzungen aus dem Niederländischen verfügbar sind.

Die KES liegt in verschiedenen Versionen vor. KES-R dient zur Erfassung der globalen, gruppenbezogenen Prozessqualität und betrachtet 43 Merkmale auf sieben Subskalen bzw. als KES-RZ (Tietze et al., 2017) mit acht, speziell für den deutschsprachigen Raum entwickelten Zusatzmerkmalen. Eine Erweiterungsskala KES-E (18 Items Roßbach et al., 2018) eignet sich darüber hinaus zur Erfassung von Aspekten bereichsspezifischer Prozessqualität. Die Qualitätseinschätzung erfolgt durch geschulte Beobachterinnen und Beobachter über mehrstündige Beobachtungssituation hinweg auf einer siebenstufigen Skala, wobei jeweils die Stufen 1 (unzureichende Qualität), 3 (minimale Qualität), 5 (gute Qualität) und 7 (ausgezeichnete Qualität) inhaltlich ausformuliert sind. KES-R(Z) und KES-E weisen eine gute Interraterreliabilität und Validität auf (Howes et al., 2008; Sylva et al., 2006). Daher werden sie häufig in (Längsschnitt-)Studien eingesetzt (Kuger & Kluczniok, 2009; Sylva et al., 2004; Tietze et al., 2012). Unabhängig von den Versionen des Instruments sind Einschränkungen dahingehend anzumerken, dass zwar überwiegend Prozessmerkmale erfasst werden, allerdings auch eine Vermischung mit Strukturmerkmalen in den Itembeschreibungen zu finden ist (Schmidt et al., 2018). Dies schränkt die Messgüte des Instruments/der Instrumente ein. Kritik erhalten die Instrumente zudem hinsichtlich der Tatsache, dass sich die theoretisch implizierte Faktorenstruktur empirisch nicht abbilden lässt (zusammenfassend Kluczniok, 2018; Mayer & Beckh, 2018).

Die SSTEW ist als Ergänzung zu den ECERS-Skalen einzuordnen und soll verstärkt solche Interaktionen fokussieren, die effektives Lernen in Kitas unterstützen (Siraj et al., 2015). Die Skala basiert auf dem Konzept des Sustained Shared Thinkings. Dieser englische Begriff wird als „gemeinsam geteilte Denkprozesse“ übersetzt (Hopf, 2012, S. 8) und bezieht sich auf Erkenntnisse, die hervorheben, dass gemeinsames Denken in Interaktionen als nachhaltig für die Lernentwicklung eingeschätzt wird (Sylva et al., 2004). Der Aufbau des Instruments ist analog zu den ECER/KES-Skalen (siebenstufige Skalierung mit ausformulierten Indikatoren pro Bewertungsstufe) gestaltet. Es besteht aus fünf Subskalen mit

---

<sup>11</sup> Wenn nachfolgend von CLASS die Rede ist, dann ist immer die Kita-Version CLASS Pre-K (Pianta et al., 2008) gemeint. Anderenfalls ist es gesondert ausgewiesen.

insgesamt 14 Items. Es ist für die Verwendung in Live-Situationen konzipiert. Die Verbreitung des Instruments scheint außerhalb der entwickelnden EPPE-Forschungsgruppe Recherchen zufolge begrenzt zu sein. In ersten Erprobungen einer deutschen Übersetzung (Anders et al., 2017) zeigten sich große Herausforderungen bei der Instrumentenanwendung. So weisen Anders und Wieduwilt (2018) auf den hohen Anspruch für Beobachterinnen und Beobachter hin, der im Besonderen dadurch begründet wird, dass „fundiertes entwicklungspsychologisches Wissen und ein breites Verständnis von guter pädagogischer Praxis“ (S. 54) notwendig sind, damit beurteilt werden kann, ob die einzuschätzende Fachkraft angemessen mit dem Kind interagiert. Veröffentlichungen zu Weiterentwicklung der Adaption liegen zum Zeitpunkt der Einreichung dieser Dissertation noch nicht vor.

Die CIS von Arnett (1989) basiert auf der Theorie der vier Erziehungsstile (autoritär, autoritativ, permissiv/verwöhnend, vernachlässigend/zurückweisend; Baumrind, 1991). Die Skala baut auf 26 Items auf, die ausgehend von Faktorenanalysen in drei bis vier Subskalen aufgeteilt werden. Geschulte Beobachterinnen und Beobachter stufen auf einer vierstufigen Likert-Skala von „überhaupt nicht“ bis „sehr“ ein, inwieweit die Fachkraft ein in den Itembeschreibungen aufgeführtes Verhalten zeigt. Einschränkungen des Instruments liegen dahingehend vor, dass ausreichend Items für den unteren Bereich der Interaktionsqualität vorliegen, die Items zur Differenzierung im mittleren und oberen Bereich jedoch fehlen bzw. unzureichend sind. Somit bietet das Instrument kaum Möglichkeit zwischen Fachkräften mit einer mittleren oder hohen Interaktionsqualität zu unterscheiden. Zudem weisen die Items inhaltliche Überschneidungen auf und den Beobachterinnen sowie Beobachtern wird ein großer Interpretationsfreiraum gegeben, der die Vergleichbarkeit einschränkt. Zuletzt wird darauf hingewiesen, dass „die Orientierung der Items mit den Dimensionen konfundiert ist: Während die Items der Dimension Feinfühligkeit positiv formuliert sind (...), sind einige Items der anderen Dimensionen negativ orientiert / formuliert.“ (S. 70) und, dass die CIS lediglich die Interaktionsqualität im sozial-emotionalen Bereich fokussiert (Mayer & Beckh, 2018).

In den letzten Jahren wird in Deutschland verstärkt auf Instrumente aus der CLASS-Gruppe zurückgegriffen (Egert, Dederer & Fukkink, 2020; Kammermeyer et al., 2011; Leber et al., 2020; Stuck et al., 2016; Suchodoletz et al., 2014; Wildgruber et al., 2016). Dies begründet sich darin, dass sie gruppenbezogene und weitestgehend lernbereichsübergreifende Interaktionsprozesse fokussieren und explizit Strukturmerkmale ausschließen. Für alle Bildungsstufen liegen spezielle CLASS-Beobachtungsverfahren vor. Das CLASS-Instrument in der Kita-Version (Pre-K) erfasst drei Domänen von Interaktionsqualität: Emotionale Unterstützung, Organisation des Kita-Alltags, Lernunterstützung. Emotionale Unterstützung beinhaltet die Sensibilität der Fachkräfte und ihre Reaktionsfähigkeit auf kindliche Signale sowie die Berücksichtigung der Perspektiven, Interessen und Motivation von Kindern (Pianta et al., 2008). Die Organisation des Kita-Alltag umfasst eine Vielzahl von Fachkraft-Kind-Interaktionen, die den Kindern helfen, ihr Verhalten und ihre Aufmerksamkeit in Bezug auf Alltagsroutinen und akademische Ziele zu organisieren (Hamre et al., 2013). Eine Fachkraft, der es gelingt

klare Regeln aufzustellen, stabile Alltagsroutinen zu organisieren, proaktive Ansätze zur Disziplinierung in ihrem Handeln zu integrieren und zudem interessante und abwechslungsreiche Aktivitäten anzubieten, trägt im Sinne der CLASS wesentlich zur Motivation und zum Engagement der Kinder bei Lernaufgaben bei (Pianta et al., 2008). Lernunterstützende Fachkräfte bieten eine breite Palette an Lernaktivitäten an, bei denen die Verbesserung von Kenntnissen, Konzepten und Sprache, die Aktivierung von Hintergrundwissen und Erfahrungen der Kinder in der realen Welt in Lernprozessen sowie ein unmittelbares, korrigierendes und spezifisches Lernfeedback zentrale Ziele darstellen. Hohe Werte auf allen drei Domänen deuten darauf hin, dass Fachkräfte qualitativ hochwertige Interaktionen mit Kindern durchgehend während des Tages und verschiedener Aktivitäten anbieten (Hamre et al., 2013; Pianta et al., 2008). Die Einschätzung erfolgt auf Basis von Beobachtung durch geschulte Beobachterinnen und Beobachtern in vier bis sechs Zyklen von 15–20 Minuten über ca. zwei Stunden. Der Fokus beim Bewertungsprozess liegt auf einer den Domänen untergeordneten Dimensionsebene, wobei sich jede Domäne durch drei bis vier Dimensionen zusammensetzt. Diese wiederum werden durch Indikatoren näher beschrieben. Beobachterinnen und Beobachter vergeben dann unter Berücksichtigung dieser Indikatoren Skalenwerte pro Dimension, wobei die Skala von 1 bis 7 reicht. Die Werte 1 und 2 bedeuten niedrige Qualität, die Werte 3, 4 und 5 entsprechen einem mittleren Qualitätsbereich und die Werte 6 und 7 werden als hohe Qualität eingeordnet. Durch die Berechnung des arithmetischen Mittels (Dimension Negatives Klima muss rekodiert werden) ergeben sich die Domänenwerte. Es gibt zahlreiche Hinweise dafür, dass die CLASS Pre-K ausreichende psychometrische Eigenschaften hat, weshalb sie auch außerhalb der USA einsetzbar ist (z. B. China: Hu et al., 2018; Finnland: Pakarinen et al., 2010; Dänemark: Slot et al., 2018). Die wachsende Anzahl an Studien aus dem deutschen Forschungsraum deuten zudem darauf hin, dass es sich um ein reliables und valides Instrument handelt (Bihler et al., 2018; Reyhing et al., 2019; Stuck et al., 2016; Suchodoletz et al., 2014). Hinsichtlich der Faktorenstruktur ist eine steigende, kritische Auseinandersetzung zu beobachten (Bihler et al., 2018; Li et al., 2019; Stuck et al., 2016). Die meisten Studien entscheiden sich aber zur internationalen Vergleichbarkeit trotz unzureichender Modellfits für die klassische Faktorenstruktur (Cipriano et al., 2018; Hu et al., 2018; Suchodoletz et al., 2014).

LIS und ASOS basieren auf dem Experiential Education-Ansatz (EXE), dem die Annahme zugrunde liegt, dass „quality in care and education begins with the daily question about how each of the children is doing in the setting“ (Laevers et al., 2012, S. 17). LIS erfasst das Wohlbefinden und die Engagiertheit einzelner Kinder in einer Gruppe, wohingegen bei ASOS der Schwerpunkt auf der Fachkraft und ihren Handlungskompetenzen in Interaktionsprozessen liegt. Bei letztgenanntem Instrument soll abgebildet werden, wie gut es einer Fachkraft gelingt, sensitiv zu interagieren (Sensitivity), Impulse zur Erweiterung kindlicher Denkprozesse zu geben (Stimulation) sowie die kindliche Autonomie zu unterstützen und wertzuschätzen (Autonomy). Die Einschätzungen erfolgen durch geschulte Beobachterinnen und Beobachter auf einer Skala von 1 bis 7. Pro Zyklus (ca. 20 Min) wird pro Skala ein Wert vergeben, der inhaltlich begründet werden soll. Die Autorengruppe vertritt die Auffassung, dass für ein ganzheitliches

Bild von Kindern und Fachkräften die Beobachtung bzw. Einschätzung zu verschiedenen Zeitpunkten erfolgen muss, was die Anwendung für zeitlich limitierte Forschungsprojekte mit einem großen Stichprobenplan einschränkt (Eberlein & Schelle, 2019).

Das videogestützte Evaluationsinstrument GInA-E (Weltzien, Fröhlich-Gildhoff, Strohmmer et al., 2017) fokussiert lernbereichsübergreifend, interaktionsbezogene Handlungskompetenzen von pädagogischen Fachkräften mit einem oder mehreren Kind(ern). Es umfasst dabei die drei Skalen *Beziehung gestalten*, *Denken und Handeln anregen* und *Sprechen und Sprache anregen*, die über insgesamt 22 Subskalen aufgeteilt sind. Da sich davon elf Subskalen auf den Aspekt *Beziehung gestalten* beziehen, wird im sozial-emotionalen Bereich ein Schwerpunkt des Instruments verzeichnet (Bücklein et al., 2017; Weltzien, Fröhlich-Gildhoff, Strohmmer et al., 2017). So werden Interaktionen als die Grundlage für qualitätsvolle Beziehungen angesehen. Dafür ist es notwendig, dass in den Fachkraft-Kind-Interaktionen Sicherheit, Orientierung, Anregung und Anerkennung vermittelt wird, was sowohl durch eine emotionale Zuwendung der Fachkraft als auch durch Beteiligung und Wertschätzung der Kinder realisierbar ist. Die Interaktionen werden videographiert (Sequenzlänge: 4–6 min.) und anschließend bewertet, sodass die Qualitätseinschätzung auf kurzen Ausschnitten des Kita-Alltags beruht. Jede Filmsequenz bilden eine Analyseeinheit, die auf einer Skala von 1 bis 7, wobei 1 die geringste, 4 die mittlere und 7 die höchste Ausprägung darstellt, hinsichtlich ihres Qualitätsgehalts geratet werden. Für jede Bewertungsstufe sind mehrere ausschlaggebende Aspekte ausformuliert, von denen nur einer zutreffen muss. Es ist bislang unklar, wie viele dieser Filmsequenzen benötigt werden, um eine Aussage über die Interaktionsqualität einer Kita-Gruppe treffen zu können. Da GInA-E erst 2017 veröffentlicht wurde, wird es in der Forschung bisher selten eingesetzt – v. a. nicht international (Weltzien, Fröhlich-Gildhoff, Strohmmer et al., 2017; Weltzien & Strohmmer, 2019).

## 4 Zusammenhänge zwischen ausgewählten Kompetenzfacetten

Kompetenzforschung im Sinne einer prozessualen und qualitätsentwicklungsbezogenen Perspektive wird, wie bereits in Kapitel 2.2 eingeleitet, verstärkt mit Blick auf einen definierten Outcome betrachtet (Weltzien, Fröhlich-Gildhoff, Wadepohl & Mackowiak, 2017). Dabei können entweder pädagogische Prozesse an sich oder darüber vermittelt kindliche Entwicklungsmaße im Fokus der Betrachtung stehen (Anders & Roßbach, 2019). Im Rahmen der vorliegenden Dissertation liegt das Erkenntnisinteresse neben einer facettenbezogenen Einzelbetrachtung schwerpunktmäßig auf der Analyse von Zusammenhängen zwischen fachkraftbezogenen Kompetenzfacetten. Hierbei interessiert v. a. der Zusammenhang mit Interaktionsprozessen zwischen Fachkräften und Kindern. Dies steht im Einklang mit den in den frühpädagogischen Kompetenzmodellen implizierten Wirkweisen, die bislang in weiten Teilen allerdings auf „eher spekulativen pädagogischen Theorien zur Erziehung und Bildung“ (A. König et al., 2013, S. 16) basieren und empirisch (v. a. im deutschen Forschungsraum) kaum belegt sind (Wadepohl & Mackowiak, 2013). Die Kritik bezieht sich allerdings nur auf genuine frühpädagogische Forschungserkenntnisse, da es in anderen (pädagogisch-)psychologischen Disziplinen durchaus Hinweise gibt, die die angenommenen Zusammenhänge bestätigen. Inkonsistente Ergebnisse verstärken allerdings die Forderung, dass frühpädagogische Forschung für den deutschen Kita-Kontext<sup>12</sup> von Nöten ist. Als Grundvoraussetzung zur Erforschung der Zusammenhänge gilt es herauszuarbeiten, wie die im Fokus stehenden Kompetenzfacetten überhaupt dimensions-/faktorenbezogen zu beschreiben und zu erfassen sind. Wie Kapitel 3 zu entnehmen ist, bestehen diesbezüglich Unklarheiten, die sich teilweise durch die Komplexität der Konstrukte (z. B. Vielzahl an Einstellungsarten) oder verschiedene (in den eingesetzten Instrumenten implizierte) Kompetenzauffassungen ergeben.

Ein Hauptgrund, warum sich die Forschung mit Einstellungen von Menschen befasst, ist die Überzeugung, dass Einstellungen Verhalten steuern (Bohner, 2003; Kessler & Fritsche, 2018). Dabei ist auch die Annahme relevant, dass Handlungsoptimierungen über die Veränderung von Einstellungen möglich seien. Demnach wird der Kompetenzfacette Einstellungen von Fach- und Lehrkräften in der pädagogisch-psychologischen Forschung eine zentrale Rolle zugesprochen (Nentwig-Gesemann et al., 2012; Schwer et al., 2014; Voss, Kleickmann et al., 2011). Der Forschungsstand ist, zumindest im Schulbereich, als umfassend einzuordnen. Unabhängig von kindlichen Entwicklungsmaßen, weisen Studien darauf hin, dass Einstellungen von Lehrkräften eine wichtige Einflussgröße für die Qualität unterrichtlichen Handelns sind (Peterson et al., 1989; Philipp, 2007; Staub & Stern, 2002; Voss et al., 2013). Auch für den frühpädagogischen Bereich verdeutlichen Studien den Zusammenhang zwischen verschiedenen Einstellungsarten und Verhalten (Brownlee et al., 2004; Charlesworth et al., 1991; Kratzmann et al., 2013; Kratzmann et al., 2017; Kuger & Kluczniok, 2009; Pianta et al., 2005; Pianta et al., 2014; Stipek et al., 2001; Stipek & Byler, 1997). Zugleich gibt es aber auch Veröffentlichungen, die auf gegensätz-

---

<sup>12</sup> Die eingeschränkte direkte Übertragbarkeit internationaler Studienergebnisse begründet sich v. a. mit der Besonderheit des deutschen Kitasystems hinsichtlich seiner konzeptionellen Ausrichtung, Zielsetzung sowie der Qualifikationsstruktur für pädagogische Fachkräfte (Oberhuemer et al., 2010).

liche Ergebnisse hindeuten (Schulkontext: u. a. Calderhead, 1996; Kita-Kontext: u. a. Hegde & Cassidy, 2009; Mackowiak et al., 2014; Wilcox-Herzog, 2002). Diese Diskrepanz steht im Einklang mit sozialpsychologischen Erkenntnissen aus Meta-Studien, die darauf aufmerksam machen, dass die Korrelation zwischen Einstellungs- und Verhaltensmaßen durchschnittlich im niedrigen bis teils mittleren Bereich zu verorten ist (z. B. Bamberg & Möser, 2007). Als mögliche Gründe hierfür werden methodische (z. B. eingeschränkte Validität/Reliabilität bei der Erfassung) als auch inhaltliche Aspekte (z. B. die Aufnahme von inhaltlich begründeten Moderatorvariablen) angeführt (Gollwitzer & Schmitt, 2019; Kessler & Fritsche, 2018). Da methodische Aspekte zur Einstellungs- und Qualitätserfassung bereits in den Kapiteln 3.2 und 3.4 thematisiert wurden, wird nachfolgend lediglich das professionelle Wissen als mögliche fachkraftbezogene Moderatorvariable vorgestellt, deren Zusammenhang mit der Qualität von Fachkraft-Kind-Interaktionen in Studien bereits herausgestellt wurde und in Anlehnung an die Kompetenzmodellierungen sowie das Forschungsinteresse der Dissertation relevant erscheint.

Die Analyse von Moderatorvariablen setzt voraus, dass zwischen den von Interesse stehenden Bedingungsfaktoren ebenfalls Zusammenhänge bestehen, also die Einstellungsfacette auch mit den zusätzlichen Variablen zusammenhängen muss (Hayes, 2018; Klein, 2000). So führen Felbrich et al. (2010) aus, dass bspw. „professionelles Wissen in Handlungssituationen nur erfolgreich angewendet werden kann, wenn dementsprechende Überzeugungen in das Überzeugungssystem der Lehrkräfte aufgenommen wurden.“ (S. 297). Für professionelles Handeln an sich, aber auch für den Zusammenhang zwischen Wissen und Verhalten, gewinnen Einstellungen damit insofern an Bedeutung, als dass sie „als Brücke zwischen Wissen und Handeln angesehen werden können“ (S. 279). Bei der Recherche zum Forschungsstand fällt auf, dass kaum Befunde vorliegen, die das Zusammenspiel der drei Aspekte empirisch untersuchen – weder im Schul- noch im Kita-Kontext. Lediglich die Studie von Dunekacke, Jenßen et al. (2016) nimmt sich diesem Erkenntnisinteresse in Ansätzen an, allerdings wurde in ihrer Studie zu mathematikbezogenen Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte weder ein Moderations-/Interaktionseffekt zwischen Wissen und Einstellungen, noch das konkrete Handeln untersucht. Die Ergebnisse zeigen, dass das mathematikbezogene pädagogisch-psychologisches Wissen und anwendungsbezogene Einstellungen zu Mathematik zum einen die Wahrnehmungskompetenz sowie darüber vermittelt zum anderen auch die Kompetenz zur Planung adäquater Maßnahmen vorhersagen können.

Statt der Analyse von Moderationseffekten nahmen sich die Mehrheit der Studien lediglich den Zusammenhängen zwischen Wissen und Einstellungen bzw. Wissen und Verhalten an. Sie liefern Hinweise dafür, dass professionelles Wissen und Einstellungen korrelieren (Schul-Kontext: z. B. Blömeke, 2012; Kita-Kontext: z. B. Dunekacke, Jenßen et al., 2016). Auch Wissen und Verhalten stehen Studien zufolge in einem Zusammenhang<sup>13</sup> (Fried, 2013; McCray & Chen, 2012; Ofner, 2014; Steffensky et al., 2018; Wirts, Wildgruber & Wertfein, 2017). Diesbezüglich weisen Studien zudem drauf hin, dass Interventionsangebote, in denen u. a. an der Wissensfacette angesetzt wird, positive (teils bedeutsame) Effekte

---

<sup>13</sup> Weitere Ausführungen zum Forschungsstand in Kapitel 6.2.

auf die Prozessqualität haben (z. B. Early et al., 2017; Egert, Dederer & Fukkink, 2020). Anhand des bisherigen Forschungsstandes zum Zusammenhang von Einstellungen, Wissen und Verhalten ist festzustellen, dass ein Forschungsdesiderat dahingehend besteht, dass der Varianzbeitrag der Interaktion zwischen professionellem Wissen und Einstellungen bzgl. des Verhaltens pädagogischer Fachkräfte kaum untersucht wurde. Da den Ausführungen in Kapitel 3.1 zufolge allerdings nach wie vor Unklarheit bzgl. der Struktur von professionellem Wissen pädagogischer Fachkräfte besteht und, wie in Kapitel 3.2 ausgeführt, eine große Bandbreite an Einstellungsarten besteht, gilt es konstruktsspezifisch zu prüfen, ob die Voraussetzungen für eine Moderationsanalyse erfüllt werden. Dies setzt zudem die Analyse der Dimensionalität der gewählten Einstellungsarten voraus.

Einen zusätzlichen Erklärungsanteil von Verhaltensunterschieden kann den Ausführungen der Studie von Dunekacke, Jenßen et al. (2016) zufolge der Professionellen Wahrnehmung zukommen. Sie zeigen ebenso wie erste schulbezogene Studien auf, dass Einstellungen und die Facette der Professionellen Wahrnehmung im Zusammenhang stehen<sup>14</sup> (Blömeke et al., 2020; Meschede et al., 2017) und dass auch der Wahrnehmungskompetenz für professionelles Handeln eine zentrale Rolle zugesprochen werden kann<sup>15</sup>. Dies wurde bereits in ersten Studien aufgezeigt (Borko & Putman, 1996; Erickson, 2011; Schoenfeld, 2011; van Es & Sherin, 2008), allerdings wird der Zusammenhang zwischen der Professionellen Wahrnehmung und Verhaltensaspekten öfter postuliert als tatsächlich umgesetzt (z. B. B. Gold, Hellermann & Holodynski, 2016; S. Schäfer & Seidel, 2015). Eine Forschungslücke zu den ausgeführten Zusammenhängen in Bezug zur Professionellen Wahrnehmung ist im frühpädagogischen Bereich aufzuzeigen, denn die genannten Studien verorten sich, abgesehen von Arbeiten von Dunekacke und Kollegium (2015a; 2016) sowie Pianta et al. (2014), uneingeschränkt im Kontext Schule. So ist bislang weitestgehend unklar, wie Einstellungen und die Professionelle Wahrnehmung pädagogischer Fachkräfte zusammenhängen.

Neben den ausgeführten Facetten, die im Zusammenhang mit pädagogischen Prozessen thematisiert werden, rückt im Hinblick auf die Kompetenzthematik auch die Expertise von Fachkräften in den Fokus. In diesem Diskurs spielen die in dieser Dissertation relevanten Kompetenzfacetten ebenfalls eine nicht zu vernachlässigende Rolle. Im Gegensatz zur Schulforschung wird in der frühpädagogischen Forschung bislang nur sehr selten explizit an das sogenannte Experten-Paradigma angeknüpft, bei dem die Professionalität einer Lehrkraft als lern- und trainierbar angesehen wird (Bromme, 1992/2014). Lehrkraftbezogene Studien, u. a. von Berliner (2001, 2004), lieferten wichtige Erkenntnisse zum Zusammenhang von Qualifikationen und Berufserfahrung in Bezug zum professionellem Wissen sowie zur Unterrichtsqualität. Das Zusammenwirken dieser Aspekte wird – wenn auch nicht unter direkter Bezugnahme zum Expertisebegriff – im Zuge der Professionalisierungsforschung auch in der Frühpädagogik untersucht. Hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen der Berufserfahrung von pädagogischen Fachkräften

---

<sup>14</sup> Weitere Ausführungen zum Forschungsstand in Peters et al. (2020).

<sup>15</sup> Weitere Ausführungen zum Forschungsstand in Mischo, Wolstein und Peters (2020).

und der Interaktionsqualität sind die Ergebnisse einer Meta-Studie folgend als widersprüchlich einzuordnen (Suchodoletz et al., 2018). In fast der Hälfte der eingeflossenen Studien wurde kein Zusammenhang zwischen der Erfahrung des Personals und der Qualität von Fachkraft-Kind-Interaktionen festgestellt, und die übrigen Studien zeigten entweder positive oder negative Zusammenhänge. Zum Zusammenhang zwischen Ausbildungsniveau und der Interaktionsqualität zeigen sich weitestgehend einheitlich positive Befunde (für eine Übersicht siehe folgendes Systematic-Review/folgende Meta-Analyse: Manning et al., 2017; 2019). Da die Personalstruktur in deutschen Kitas hinsichtlich des berufsqualifizierenden Hintergrundes der Fachkräfte auf Grund der verschiedenen Ausbildungswege als vergleichsweise heterogen einzuordnen ist, rücken mit dem Ziel der Qualitätsförderung durch Professionalisierungsmaßnahmen nochmals mehr fachkraftbezogene Kompetenzfacetten in den Fokus der Betrachtung – so bspw. in Bezug auf Einstellungen pädagogischer Fachkräfte. Aus dem Grund, dass die Mehrzahl der in die systematischen Studien eingeflossenen Ergebnisse aus dem nicht-deutschen Forschungsraum stammen, stellt sich die Frage, wie lernbereichsübergreifend erfasste Einstellungen mit dem Ausbildungshintergrund von deutschen Fachkräften zusammenhängen. Dies ist wiederum weiterführend in Bezug zu weiteren fachkraftbezogenen Kompetenzfacetten zu prüfen. Bestärkt wird der angenommene Zusammenhang durch Studienergebnisse von Mischo, Wahl, Hendler und Strohmeyer (2012), die Unterschiede zwischen angehenden Fachkräften in Fach- und Hochschulausbildung bzgl. ihrer lernbereichsübergreifenden Einstellungen herausgearbeitet haben und sich diese, wenn auch nicht unverändert, zudem weiterhin nach Eintritt in den Beruf sowie nach 4 Jahren beruflicher Praxis zeigten.

## 5 Einbettung und übergreifende Zielsetzung der Dissertation

Die vorliegende Dissertation nimmt sich den in Kapitel 4 aufgezeigten Forschungsdesideraten publikationsbasiert an. Dies erfolgt primär auf Basis von Forschungsdaten, die im Forschungsprojekt „Professionelle Wahrnehmung in Kitas – ProWaK“ gesammelt wurden. Das Projekt wurde von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) gefördert (Laufzeit: 10/2016–12/2020) und an der Pädagogischen Hochschule Freiburg unter der Projektleitung von Prof. C. Mischo durchgeführt. Darüber hinaus fließen Daten des Forschungsprojektes „Perspektiven von ErzieherInnen und Leitungskräften zur Implementation kompensatorischer Zusatzförderung in Kindertagesstätten – PELIKAN“ (Laufzeit: 06/2014–03/2018) ein. Dieses Projekt wurde am DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation unter der Projektleitung von Dr. U. Hartmann und Dr. J.-H. Ehm sowie Prof. Dr. M. Hasselhorn durchgeführt. Beide Projekte werden in ihrer Zielsetzung, Stichprobe und groben Umsetzung nachfolgend skizziert:

Im Forschungsprojekt *ProWaK* wurden Bedingungen erfolgreichen Handelns sowie der Professionellen Wahrnehmung von pädagogischen Fachkräften erforscht. Hierbei wurden als bedingende Faktoren berufsbezogene Überzeugungen, Einstellungen sowie Orientierungen, das professionelle Wissen, kognitive Fähigkeiten der pädagogischen Fachkräfte sowie personen- und einrichtungsbezogene Merkmale untersucht. Es wurden  $N = 120$  Fachkräfte aus 33 deutschen Kitas in die Studie einbezogen. Grundlage bilden überwiegend Fragebogendaten, aber auch Interviewdaten zur Professionellen Wahrnehmung sowie Verhaltensbeobachtung und -einschätzung mit Hilfe der CLASS. Dafür wurden die Projektmitarbeiterinnen durch den amerikanischen Anbieter *Teachstone Inc.* in einer 2,5 tägigen Fortbildung umfangreich geschult. Jährliche (Re-)Zertifizierungen in Form von Videoratings gewähren die Qualität des eingesetzten Verfahrens<sup>16</sup>.

*PELIKAN* erforschte Umsetzungsfaktoren und ihren Einfluss auf die Qualität von implementierten Maßnahmen in Bezug auf kompensatorische Zusatzförderung an Kindertagesstätten. Dabei stand v. a. das Baden-Württemberger Modellprojekt *Schulreifes Kind* im Fokus. Dieses zielt seit ca. 10 Jahren darauf ab, Entwicklungsverzögerungen bei Vorschulkindern frühzeitig zu erkennen und durch kompensatorische Fördermaßnahmen auszugleichen. Ziele des Projektes sind dabei die Erhöhung der Schulbereitschaft und eine engere Zusammenarbeit der beteiligten Einrichtungen (v. a. Kita und Grundschule) (Hasselhorn et al., 2012; 2015). Insgesamt nahmen  $N = 462$  Personen aus 114 baden-württembergischen Kitas an der Fragebogenstudie teil. Als mögliche Umsetzungsfaktoren wurden u. a. Selbstwirksamkeitserwartung, Einstellungen zu Diagnostik und Förderung, Grad der Offenheit für Neues, Kenntnisse zu Diagnostik und Förderung sowie personen- und einrichtungsbezogene Merkmale für die Analysen herangezogen.

---

<sup>16</sup> Die Autorin dieser Dissertation hat im November 2017, Oktober 2018 sowie November 2019 die Online-(Re-)Zertifizierungen des Verfahrens positiv durchlaufen.

Im Rahmen der beiden beschriebenen Forschungsprojekte soll die vorliegende Dissertation unter Berücksichtigung des aktuellen Forschungsstandes einen Beitrag zur Kompetenzforschung in der Frühpädagogik leisten und Erkenntnisse in Bezug auf Professionalisierungsansätze ermöglichen. *Zentrales Ziel der Dissertation ist es, wissens- und einstellungsbezogene Kompetenzfacetten hinsichtlich ihrer Zusammenhänge zu ausgewählten Aspekten professioneller Kompetenz zu untersuchen.* Dabei liegt ein besonderes Erkenntnisinteresse in der Qualität von Fachkraft-Kind-Interaktionen. *Zusätzlich gilt es, über relevante Voranalysen, spezifische Informationen über die im Mittelpunkt stehenden Einzelfacetten zu erlangen.* Somit gliedert sich die Zielsetzung in drei Erkenntnisbereiche, die jeweils aus einer leitenden Fragestellung bestehen. Diese Unterscheidung dient der Systematisierung der Diskussion in Kapitel 7:

1. Erkenntnisinteresse auf Ebene der Einzelfacetten:  
*Welche Erkenntnisse ergeben sich aus facettenbezogenen Voranalysen?*
2. Erkenntnisinteresse zu Zusammenhängen/Unterschieden ohne Einbezug von Handeln:  
*Wie hängen wissens- und einstellungsbezogene Kompetenzfacetten zusammen?*
3. Erkenntnisinteresse zu Zusammenhängen/Unterschieden unter Einbezug von Handeln:  
*Wie hängen wissens- und einstellungsbezogene Kompetenzfacetten mit der Qualität von Fachkraft-Kind-Interaktionen zusammen?*

Die Facettenauswahl beschränkt sich entsprechend der theoretischen Hinführung in Kapitel 3 auf die folgenden Kompetenzfacetten: *Professionelles Wissen, Einstellungen und Handeln in der Situation: Fachkraft-Kind-Interaktion.* Im Erkenntnisbereich 2 (Zusammenhänge/Unterschiede ohne Einbezug von Handeln) ist im Hinblick auf die Professionelle Wahrnehmung sowie den Ausbildungshintergrund eine weitere Fragestellung („*Wie hängen einstellungsbezogene Kompetenzfacetten mit der Professionellen Wahrnehmung und dem Ausbildungshintergrund zusammen?*“) von Interesse. Diese kann allerdings nur unter Hinzunahme von Erkenntnissen, die in einer Zusatzstudie (Peters et al., 2020) generiert wurden, beantwortet werden. Die Zusatzstudie ist ebenfalls im Zuge der Qualifikationsphase entstanden, ist jedoch nicht Teil des Kumulus, da sie sich aktuell in Begutachtung befindet.

Bevor im nachfolgenden Kapitel die drei Einzelpublikationen folgen, werden die Teilstudien mit ihren jeweiligen Forschungszielen und dem Vorgehen kurz vorgestellt.

Im Beitrag „*Kenntnisse frühpädagogischer Fachkräfte über Diagnostik und Förderung – eine Fragebogenstudie zu professionellen Kompetenzen*“ (Teilstudie 6.1; Erarbeitungszeitraum: Dezember 2017–Mai 2020) wird mit einem Vignettenverfahren das professionelle Wissen (bzw. die Kenntnisse) pädagogischer Fachkräfte über Diagnostik und Förderung handlungsnah erfasst. Mittels eines personenzentrierten Ansatzes einer latenten Klassenanalyse geht es um die Erforschung, ob sich Subgruppen von

Fachkräften mit ähnlichen Kenntnis-Profilen identifizieren lassen. Unter Hinzunahme weiterer Kompetenzfacetten, wie Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen sowie berufsbezogener Strukturmerkmale werden letztendlich über die Analyse von Gruppenunterschieden weitere Erkenntnisse zur zusätzlichen Charakterisierung der Kenntnis-Profile generiert, um daraus Implikationen für Professionalisierungsmaßnahmen ableiten zu können. Darüber hinaus ermöglicht dieser Beitrag, die methodischen Möglichkeiten eines paper-pencil-Vignettenverfahrens zur handlungsnahen Erfassung von professionellen Wissensaspekten zu erproben.

Im Vordergrund des Beitrags „Wissen, Wissensorientierung und die Qualität von Fachkraft-Kind-Interaktionen: Eine Analyse ihrer Zusammenhänge“ (Teilstudie 6.2; Erarbeitungszeitraum: September 2019–Juli 2020) stehen die Konstrukte Wissen, Wissensorientierung (als Einstellungsart) und Fachkraft-Kind-Interaktion. Neben der Analyse der Faktorenstruktur der Wissensorientierung sowie der CLASS, wird der eingesetzte Wissenstest hinsichtlich seiner Dimensionalität überprüft. Ausgehend von diesen Voranalysen werden latente Strukturgleichungsanalysen zum Zusammenhang zwischen Wissen und Wissensorientierungen, zwischen Wissen und der Interaktionsqualität in den generierten CLASS-Faktoren Soziale Unterstützung und Lernunterstützung sowie zwischen den Faktoren der Wissensorientierung Subjektive und Objektive Orientierung und den oben genannten CLASS-Faktoren durchgeführt.

Im Beitrag „Lehr-Lern-Überzeugungen und Interaktionsverhalten frühpädagogischer Fachkräfte“ (Teilstudie 6.3; Erarbeitungszeitraum: Dezember 2018–Juni 2019) steht zunächst die Analyse der Einstellungsfacette bezogen auf die Lehr-Lern-Überzeugungen im Fokus des Erkenntnisinteresses. Mittels einer konfirmatorischen Faktorenanalyse wird überprüft, ob die theoretisch anzunehmende dreifaktorielle Struktur mit den Daten der ProWaK-Stichprobe abbildbar ist. Die Zusammenhangsanalyse mit manifesten Daten der Interaktionsqualität ist Gegenstand des weiteren Analysevorgehens. Der Beitrag zielt darauf ab, zu überprüfen, ob Lehr-Lern-Überzeugungen als handlungsleitend interpretiert werden können, wenngleich aufgrund des Forschungsdesigns keine Wirkrichtung analysiert werden kann. In der im weiteren Qualifikationsverlauf entstandenen Zusatzstudie (Titel „Profiles of German Early Childhood Teachers’ Pedagogical Content Beliefs and the Relation to their Competencies“; Peters et al., 2020; Erarbeitungszeitraum: ab Januar 2020) werden die in Teilstudie 6.3 herausgearbeiteten Grenzen des variablenzentrierten Analysevorgehens aufgegriffen und in Erweiterung mittels eines personenzentrierten Ansatzes umfassende Einstellungsmuster bezogen auf Lehr-Lern-Überzeugungen untersucht. Im Studienverlauf werden diese hinsichtlich weiterer fachkraftbezogener Kompetenzfacetten (professionelles Wissen, Professionelle Wahrnehmung, lernunterstützende Interaktionsqualität) sowie des Ausbildungshintergrunds charakterisiert.

## 6 Einzelpublikationen

Die folgenden drei wissenschaftlichen Beiträge bilden den Kern der vorliegenden Dissertation. Zudem wird jeweils auf das Begutachtungsverfahren hingewiesen, welches die Beiträge im Zuge des Veröffentlichungsprozesses durchlaufen haben.

- 
- 6.1 Peters, S., Höltge, L., Buchholz, J., Hartmann, U., Ehm, J.-H. & Hasselhorn, M. (im Druck). Kenntnisse frühpädagogischer Fachkräfte über Diagnostik und Förderung – Eine Fragebogenstudie zu professionellen Kompetenzen. *Frühe Bildung*.

Hinweis zum Begutachtungsprozess:

- Double-Blind Peer Review durch zwei unabhängige Gutachterinnen/Gutachter mit Empfehlung zur Annahme des Beitrags
- Zusätzliches Peer-Review durch Herausgeberinnen/Herausgeber mit Entscheidung für Annahme zur Veröffentlichung

- 
- 6.2 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, 1227–1250. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00979-1>

Hinweis zum Begutachtungsprozess:

- Double-Blind Peer Review durch zwei unabhängige Gutachterinnen/Gutachter mit Empfehlung zur Annahme des Beitrags
- Zusätzliches Peer-Review durch Herausgeberinnen/Herausgeber mit Entscheidung für Annahme zur Veröffentlichung

- 
- 6.3 Peters, S. (2020). Lehr-Lern-Überzeugungen und Interaktionsverhalten von pädagogischen Fachkräften in Kindertagesstätten. In B. Bloch, L. Kluge, H. M. Trần & K. Zehbe (Hg.), *Pädagogik der frühen Kindheit im Wandel: Gegenwärtige Herausforderungen und Wirklichkeiten in frühpädagogischen Handlungsfeldern* (S. 110–129). Beltz Juventa.

Hinweis zum Begutachtungsprozess:

- Peer-Review einer Abstract-Einreichung sowie Entscheidung über Annahme durch Herausgeberinnen und einen Expertinnen-/Expertenbeirat der DGfE-Kommission Pädagogik der frühen Kindheit
  - Double-Blind Peer Review des Beitrags durch ein Mitglied des Expertinnen-/Expertenbeirats
  - Peer-Review des Beitrags durch Herausgeberinnenteam
-

## 6.1 Kenntnisse frühpädagogischer Fachkräfte über Diagnostik und Förderung – Eine Fragebogenstudie zu professionellen Kompetenzen

### Zusammenfassung

Diagnostik und Förderung werden zunehmend als Bestandteile professioneller Bildungsarbeit in Kitas anerkannt. Ihre Umsetzung bedarf entsprechender Kompetenzen. In einer Fragebogenstudie wurden Kenntnisse zu Diagnostik und Förderung von 285 pädagogischen Fachkräften mittels einer Fallvignette untersucht. Die schriftlichen Antworten gaben erste Hinweise darauf, über welche diagnostischen und förderbezogenen Kenntnisse sie in den Bereichen Sprache und Mathematik verfügen. Durch latente Klassenanalysen wurden fünf Fachkraftgruppen mit unterschiedlichen Kenntnissen identifiziert. Diese zeigten sich entweder vorwiegend austauschorientiert (C1), vorwiegend ideenlos (C2), vorwiegend beobachtungs- und förderorientiert (C3), vorwiegend förderorientiert (C4) oder vorwiegend beobachtungs- und austauschorientiert (C5). Die Gruppen unterschieden sich u. a. hinsichtlich der Einstellungen gegenüber Diagnostik sowie der wahrgenommenen beruflichen Belastung. Konsequenzen für die Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte sowie für zukünftige Forschung werden diskutiert.

### Abstract

Diagnostics and instructional support are key components of professional early education, and are associated with specific competencies. To contribute to this field of research, we conducted a survey study with 285 early childhood educators. Educators' knowledge regarding diagnostics and instructional support regarding children's language and mathematic development was assessed by a case vignette. Latent Class Analysis identified five groups of educators differing with regard to their knowledge. Their written answers were characterized by either pointing out cooperation with others (C1), a lack of own ideas (C2), emphasizing both observation and support methods (C3), a focus on support methods (C4) or focusing methods of observation and cooperation (C5). Moreover, these groups differed in other facets of professional competencies and structural features. Significant differences were revealed regarding their beliefs towards assessment of skills and their individual stress level. Implications for professional development and further research are discussed.

*Bei diesem Beitrag handelt es sich um eine geteilte Erstautorenschaft mit Frau Dr. Lea Höltge<sup>17</sup>.*

---

<sup>17</sup> Die Autorinnenreihenfolge begründet sich mit einer internen Entscheidung aller Autorinnen und Autoren.

Seit einigen Jahren wird betont, dass Kindertagesstätten (Kitas) mehr als Bildungseinrichtungen wahrgenommen werden sollten, die Kinder auch auf das schulische Lernen vorbereiten (Hasselhorn & Roßbach, 2014). Daraus ergeben sich teils neue, zumindest jedoch gestiegene Anforderungen an pädagogische Fachkräfte, deren Verhalten direkt auf die kindliche Entwicklung wirkt (Burger, 2010; Faas, 2013). Dazu passt auch die Anforderung, dass neben der Stärkung individueller Kompetenzen der Kinder auch die gezielte Förderung von Kindern mit Entwicklungsrisiken in den Blick genommen werden soll (KMK, 2004). Das setzt das Erkennen von Entwicklungsrisiken und Förderbedarfen voraus (Hasselhorn et al., 2015). Wie gut Fachkräfte solchen Anforderungen gerecht werden, ist bislang empirisch kaum erschlossen. Der vorliegende Beitrag fokussiert daher auf deren Kenntnisse zu *Diagnostik* und *Förderung*.

### **Diagnostik und Förderung in Kitas**

In der Frühpädagogik wird unter *Diagnostik* die Einschätzung des kindlichen Entwicklungsstandes, der Bedürfnisse und Lernbedarfe verstanden (Mischo et al., 2011). Ziel ist es, angemessene Maßnahmen abzuleiten (Roos, 2018), wofür auch Beobachten und Dokumentieren erforderlich ist (Viernickel & Völkel, 2017). Die Anwendung standardisierter Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren gilt als „Indikator für den Grad professionellen Handelns“ (Kieselhorst et al., 2013, S. 11). Diese Anforderung wird jedoch von vielen Fachkräften als Belastung erlebt, da die Dokumentation häufig außerhalb der Arbeitszeit zu leisten ist (Viernickel et al., 2013). *Förderung* im pädagogischen Sinne ist immer individuell. Behrensen und Solzbacher (2012) verstehen darunter „alle pädagogischen Handlungen, die mit der Intention erfolgen, die Begabungsentwicklung und das Lernen jedes einzelnen Kindes zu unterstützen, unter Aufdeckung und Berücksichtigung seines je spezifischen Potentials“ (S. 5). Unter Fördermaßnahmen werden nachfolgend Aktivitäten verstanden, die notwendig sind, um Kinder, die *Auffälligkeiten in bildungsrelevanten Entwicklungsbereichen/Förderbedarfe* aufweisen, zu unterstützen.

### **Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte in Diagnostik und Förderung**

Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann, Pietsch, Köhler und Koch (2014) fassen u. a. Fach- und Erfahrungswissen als Basis für eine Handlungsplanung/-bereitschaft und dem dadurch beeinflussten Handeln. Die professionelle Haltung stellt zudem einen wichtigen Bezugsrahmen dar. Schlussendlich müssen Handlungen immer im Kontext der Strukturen (u. a. auch Merkmale der Fachkräfte) betrachtet werden. Gerade in Bezug auf Diagnostik und Förderung ist die Befundlage zu den Kompetenzen der Fachkräfte bislang eher spärlich. Ergebnisse legen nahe, dass (angehende) Fachkräfte ihre Kompetenzen durchschnittlich im mittleren bis hohen Bereich sehen (z. B. Höltge et al., 2019; Mischo et al., 2013). Studien mit direkter Erfassung berichten, etwa in Bezug auf Sprachdiagnostik, weitgehend skeptische, unsichere Haltungen und Wissenslücken (Fried, 2009). Vermehrt wird auch das Zusammenwirken von Kompetenzfacetten auf verschiedenen Ebenen untersucht. Dabei deutet sich an, dass Kenntnisse und Einstellungen „mögliche Stellschrauben“ (Lehrl, 2018, S. 326) für das Erkennen von Förderbedarfen und die Qualität förderbezogener Handlungen darstellen (u. a. Dunekacke et al., 2015b; Ofner, 2014).

## Zielsetzung und Forschungsfragen

Die vorliegende Studie dient der Klärung der Frage, welche Kenntnisse pädagogische Fachkräfte über Maßnahmen zur Feststellung von Förderbedarfen sowie über die Umsetzung entsprechender Förderung haben. In Hinblick auf die Sicherstellung der Schulbereitschaft (Ehm & Hasselhorn, 2017) wurde dabei der Schwerpunkt auf die Bereiche Sprache und Mathematik gelegt.

Die Studie hat zudem den Anspruch, die vorliegenden qualitativen Daten analytisch zu verdichten und nimmt dafür eine quantitativ-personenzentrierte Perspektive ein. Es sollen spezifische Kompetenzprofile in den Bereichen Diagnostik und Förderung rekonstruiert und diese in Bezug auf weitere gruppenspezifische Kompetenzfacetten charakterisiert werden.

Im Einzelnen sollten folgende Forschungsfragen beantwortet werden:

1. Welche Möglichkeiten zur Diagnostik und Förderung in den Bereichen Sprache und Mathematik kennen pädagogische Fachkräfte?
2. Lassen sich Subgruppen von Fachkräften mit jeweils ähnlichen Kenntnis-Profilen identifizieren?
3. Wenn ja: Unterscheiden sich diese Subgruppen auch hinsichtlich weiterer Kompetenzfacetten und berufsbezogener Strukturmerkmale?

## Methode

### *Stichprobe*

Die berichteten Analysen beruhen auf Daten des Projektes PELIKAN (Perspektiven von ErzieherInnen und Leitungskräften zur Implementation kompensatorischer Zusatzförderung an Kindertagesstätten; Laufzeit: 2014–2018). Dieses knüpft an das Modellprojekt *Schulreifes Kind* an, das von 2006 an in Kitas und Grundschulen in Baden-Württemberg durchgeführt wurde (Hasselhorn et al., 2015). Insgesamt nahmen  $N = 462$  pädagogische Fachkräfte aus 114 Kitas an der Fragebogenerhebung teil.

Für diesen Beitrag wurden die Daten der Teilnehmenden genutzt, die mit Kindern im Kindergartenalter (ca. 3–6 Jahren) arbeiteten und die unten beschriebene Fallvignette bearbeitet hatten. Von den Analysen wurden Kinderpflege- oder Heilerziehungspflegerkräfte ausgeschlossen (8.9 %), da diese als Assistenzkräfte eingesetzt werden, die weder die Aufgabe haben, einen Förderbedarf zu diagnostizieren, noch die Förderung durchzuführen (KMK, 2019, S. 38). Somit gingen Daten von  $n = 285$  Fachkräften aus 111 Kitas ein. Im Mittel haben pro Einrichtung 2.78 ( $SD = 1.31$ ) Fachkräfte teilgenommen. 48.1 % der Fachkräfte war in einer Einrichtung tätig, die am Modellprojekt teilgenommen haben. Die Teilnehmenden waren zwischen 19 und 61 Jahre alt ( $M = 40.88$ ,  $SD = 11.92$ ) und fast ausschließlich weiblich (98.2 %). Größtenteils nahmen ausgebildete ErzieherInnen (95.8 %) teil; die restlichen Teilnehmenden hatten ein kindheitspädagogisches (1.4%) bzw. ein anderes pädagogisches Studium (1.4%) absolviert oder machten zu dieser Frage keine Angaben (1.4%).

### *Messinstrumente*

Zur Erfassung der Kenntnisse über Diagnostik und Förderung wurde eine Fallvignette eingesetzt. Diese diente als Stimulus „um Probanden [...] in einen gewünschten Kontext zu versetzen und zu erfahren, wie dieser Kontext ihre potentiellen Handlungen und individuellen Urteile beeinflusst“ (Streit & Weber, 2013, S. 987). Der Einsatz von Fallbeispielen wird als eine Möglichkeit gesehen, Zugang zu Aspekten des Erfahrungswissens zu erlangen, die im Vergleich zum theoretischen Wissen eher implizit vorliegen (Faas, 2013).

Die Teilnehmenden wurden gebeten sich vorzustellen, dass ihnen von einer jungen Kollegin eine Situation geschildert werde und sie den Verdacht äußere, das beschriebene Kind könne einen zusätzlichen Förderbedarf<sup>18</sup> haben:

„Cem (5;2 Jahre), ein sehr kontaktfreudiges und beliebtes Kind, besucht seit zwei Jahren mit Freude die Kita. Heute hat seine Erzieherin Folgendes beobachtet: In der Spielecke baut Cem mit anderen Kindern Häuser und Straßen aus Bauklötzen. Zwischen den Bauklötzen finden die Kinder einen Würfel. Sie beginnen mit dem Würfel zu spielen und rufen laut die Zahlen, die sie gewürfelt haben. Cem sagt dabei mehrmals die falsche Zahl. Etwas später betrachten einige Kinder gemeinsam ein Bilderbuch. Die Kinder benennen die Dinge, die sie sehen. Es fällt auf, dass Cem einige Dinge nicht benennen kann. Als die anderen Kinder beginnen, aus den Begriffen Reime zu bilden, macht Cem sofort mit Begeisterung mit. Allerdings fallen ihm häufiger keine passenden Reime ein. Das Wiederholen von Phantasiewörtern, die sich andere Kinder ausdenken, gelingt ihm hingegen gut.“

Die Aufgabe der Fachkräfte bestand erstens darin anzukreuzen, in welchem Bereich/welchen Bereichen sie aufgrund der Beschreibung Auffälligkeiten vermuten (emotional, kognitiv, mathematisch, motorisch, sozial, sprachlich). Dem folgten zwei offene Fragen zur schriftlichen Beantwortung:

*„Was empfehlen Sie Ihrer Kollegin, um festzustellen, ob bei Cem ein zusätzlicher Förderbedarf vorliegt? Welche Informationen soll sie berücksichtigen, worauf soll sie achten? Nennen Sie bitte möglichst viele Aspekte.“*

*„Wenn Ihre Kollegin zu dem Ergebnis käme, dass Cem einen zusätzlichen Förderbedarf hat: Welche konkreten Maßnahmen würden Sie empfehlen? Was kann Ihre Kollegin dazu beitragen, Cem gezielt zu unterstützen? Worauf sollte Sie achten? Bitte nennen Sie möglichst viele Aspekte.“*

<sup>18</sup> Zu Beginn des Fragebogens wurde erläutert, dass Kinder mit Förderbedarf / Entwicklungsrisiken Kinder meint, die in Bezug auf den entsprechenden Entwicklungsbereich Auffälligkeiten aufweisen – bspw. einen dem Alter nicht entsprechenden Entwicklungsstand. Förderangebote wurden beschrieben als sämtliche Aktivitäten, die diesem Bedarf entgegenkommen.

Zusätzlich wurden Daten über weitere Kompetenzfacetten und berufsbezogener Strukturmerkmale genutzt. Tab. 6.1.1<sup>19</sup> zeigt die eingesetzten Skalen, die alle im Rahmen des Forschungsprojektes entwickelt wurden (siehe auch Ehm et al., 2017; Höltge et al., 2019).

**Tab. 6.1.1** *Eingesetzte Skalen zur Erfassung weiterer Kompetenzfacetten und berufsbezogener Strukturmerkmale mit deskriptiver Statistik sowie Beispielitems*

Skala	Itemanzahl	M (SD)	$\alpha$	Beispielitems	
Selbstwirksamkeitserwartungen <sup>a</sup>					
Sprache	6	7.88 (1.29)	.90	Ich traue mir zu, gute sprachliche Förderangebote für Kinder mit Entwicklungsrisiken durchzuführen.	
Mathe	7	7.35 (1.47)	.93	Es gelingt mir, Eltern in die Förderung der mathematischen Kompetenzen ihrer Kinder einzubeziehen.	
Einstellungen <sup>b</sup>					
Diagnostik	5	3.02 (.54)	.79	Um zu erkennen, ob ein Kind Entwicklungsfortschritte macht, ist der Einsatz von standardisierten	
Förderung	6	3.40 (.48)	.79	Zur Aufgabe der Kita gehört auch eine gezielte Schulvorbereitung.	
Berufsbelastung <sup>b</sup>	4	2.16 (.62)	.73	Mich belasten die vielfältigen Anforderungen an mich als Erzieherin.	
Berufserfahrung <sup>c</sup>	1	16.34 (11.19)		Wie lange arbeiten Sie schon als ErzieherIn?	
Skala	Itemanzahl	Häufigkeiten (%)		M (SD)	Beispielitems
		Nein	Ja		
Fortbildungsteilnahme <sup>d</sup>					
Beobachtung	1	102 (35.8)	176 (58.6)	.62 (.49)	Haben Sie in den vergangenen zwei Jahren an Fortbildungsveranstaltungen oder Workshops in den folgenden Themen teilgenommen?
Sprache	1	106 (37.2)	163 (57.2)	.61 (.49)	
Mathe	1	185 (64.7)	84 (29.5)	.31 (.46)	
Förderbeteiligung <sup>d</sup>					
Sprache	1	106 (37.2)	82 (28.8)	.44 (.50)	Sind Sie innerhalb des Kindergartenalltags an der individuellen Förderung für Kinder in den verschiedenen Entwicklungsbereichen beteiligt?
Mathe	1	113 (39.6)	78 (27.4)	.41 (.49)	

*Anmerkungen.* <sup>a</sup> Skalierung: 0 „Trifft gar nicht zu“ – 10 „trifft voll und ganz zu“; <sup>b</sup> Skalierung: 1 „Stimme überhaupt nicht zu“ – 4 „Stimme voll zu“; <sup>c</sup> in Jahren; <sup>d</sup> dichotome Kodierung: 0 = „Nein“ 1 = „Ja“

<sup>19</sup> Mit dem Ziel in der vorliegenden Dissertation ein Gesamtkonzept der Einzelpublikationen abzubilden, weichen die Nummerierungen der Tabellen und Abbildungen in Kapitel 6 von denen in den Originalpublikationen ab. So wurde die jeweilige Nummerierung systematisch um die Kapitelnummer der Publikation erweitert.

## **Datenanalyse**

### *Kenntnisse pädagogischer Fachkräfte*

Die schriftlichen Antworten auf die zwei Fragen zur Fallvignette wurden inhaltsanalytisch ausgewertet (Mayring, 2015). Der angekreuzte Entwicklungsbereich diente der bereichsspezifischen Einordnung. Zunächst wurde aus den offiziellen Anforderungen an die Fachkräfte (vgl. Engemann et al., 2015) ein vorläufiges Kategoriensystem abgeleitet, das während der Kodierung des Materials induktiv erweitert wurde. Das finale System enthielt 26 Kategorien, davon 14 im diagnostischen Bereich (u. a. *Beobachtung – allgemein/Sprache/Mathe; Beobachtungsverfahren; Austausch über Beobachtung; Einbezug externes Umfeld*) und 12 im Förderbereich (u. a. *Fördermethoden – Sprache/Mathe; Einbezug weiterer Personen(-gruppen); Beachtung individueller Merkmale*). Für ein differenziertes Bild der Kenntnisse wurde das Vorgehen der skalierenden Strukturierung (Mayring, 2015) gewählt, wobei abhängig vom Differenzierungsgrad der Antworten Punkte vergeben wurden [0 Pkt. = Nichtnennung einer Kategorie; 1 Pkt. = eine oder sehr ähnliche Nennung(en); 2 Pkt. = Nennung mehrerer Ideen]. Das Kategoriensystem mit den Kriterien zur Skalierung ist der ESM-Tabelle<sup>20</sup> zu entnehmen.

Das gesamte Datenmaterial wurde von einer der beiden Erstautorinnen kodiert. Zur Überprüfung der Beurteilungsübereinstimmung wurden 55 % des Materials doppelt kodiert; Cohen´s Kappa ( $\kappa$ ), gemittelt über zwei Beurteilerinnen-Paare, stellten zufriedenstellende Werte dar (mittleres  $\kappa = .71$ ; Range: .42–1.00; siehe ESM-Tabelle). Bei Beurteilungsunterschieden wurde ein Konsens diskursiv hergestellt und die Kodierregeln entsprechend spezifiziert.

### *Subgruppen pädagogischer Fachkräfte*

Zur Beantwortung von Forschungsfrage 2 wurde eine Latente Klassenanalyse (LCA) mit Mplus 7 (Muthén & Muthén, 1998–2017) durchgeführt. Dabei wurden die dichotomisierten Informationen darüber verwendet, ob eine Kategorie genannt wurde (Wert 1) oder nicht (Wert 0). Die resultierenden latenten Klassen bilden (Sub-)Gruppen von Fachkräften ab, deren diagnostische und förderbezogene Kenntnisse sich ähneln. Die vorgenommene LCA ist explorativ, d. h. die Anzahl der Klassen wird nicht theoriegeleitet vorgegeben, sondern datengeleitet bestimmt. Dazu werden schrittweise mehrere Modelle spezifiziert, die sich in der Klassenanzahl unterscheiden. Zum Vergleich der Modelle wurden die Indizes BIC, aBIC und AIC sowie die statistischen Tests BLRT und VLMR, die Zuverlässigkeit der Klassifikation (Mittlere Klassenzuordnungswahrscheinlichkeiten, Entropie), eine niedrige Anzahl der *Boundary Estimates* sowie die inhaltliche Interpretierbarkeit herangezogen (Geiser, 2011). In die Analysen gingen nur solche Kategorien ein, deren Beurteilungsübereinstimmung zufriedenstellend ausfiel ( $\text{Kappa} \geq .65$ ), die von mindestens 15 % der Stichprobe genannt wurden und die eine Maßnahme zur Feststellung von Förderbedarfen oder eine Fördermaßnahme beschreiben. Von den 26 Kategorien gingen letztendlich neun ein. Bei der Schätzung der Standardfehler wurde durch Verwendung der in Mplus implementierten

<sup>20</sup> Das Dokument ist Anhang A.1 dieser Dissertation zu entnehmen.

Pseudo-Maximum-Likelihood-Schätzung (PML) für komplexe Stichproben (Asparouhov & Muthén, 2005) berücksichtigt, dass die Daten auf Kita-Ebene geschachtelt sind.

#### *Unterschiede zwischen den Subgruppen*

Zur Beantwortung von Forschungsfrage 3 wurden abhängig von der Anzahl der Faktoren sowie der Skalierung mithilfe von (uni-/multivariaten) Varianzanalysen oder Chi-Quadrat-Tests überprüft, ob sich die identifizierten Subgruppen im Hinblick auf die weiteren Kompetenzfacetten oder berufsbezogener Strukturmerkmale unterscheiden (Bühner & Ziegler, 2009).

### **Ergebnisse**

#### ***Kenntnisse pädagogischer Fachkräfte***

Insgesamt wurden von den Fachkräften mindestens eine und maximal 22 Kategorien ( $M = 7.58$ ,  $SD = 3.43$ ) genannt. Im diagnostischen Bereich nannte die Hälfte der Befragten ganz allgemein *Beobachtung* (z. B. gezielte Beobachtung), 17.9 % bezogen sich in ihren Vignettenantworten auf etablierte *Beobachtungsverfahren* (z. B. SISMIK: Ulich & Mayr, 2006; SELDAK: Ulich & Mayr, 2007). Nur wenige Fachkräfte nannten *Dokumentation* (7.8 %) und *diagnostische Verfahren* (15.1%; z. B. SET-K: Grimm, 2015). Circa 20 % erwähnten den *Einbezug des externen Umfeldes* (z. B. Frühförderstelle) oder die Relevanz des *Beobachtungskontextes* (z. B. 1:1 Situation schaffen). Mehr als ein Drittel der Fachkräfte beschrieb spielerische *Tätigkeiten, um sprachliche und mathematische Fertigkeiten zu beobachten* (z. B. Wort- und Sprachspiele; mathematische Aufgaben im Alltag). Ebenfalls häufig genannt wurde der *Austausch über Beobachtungen* (z. B. mit Eltern) und die *Beachtung individueller Merkmale des Kindes* (z. B. Migrationshintergrund).

In Bezug auf Förderung gab der Großteil an, dass *Förderung in der Kita* stattfinden solle; mehr als ein Drittel beschrieb zudem entsprechende *Methoden* im sprachlichen und mathematischen Bereich, wie Bücher vorlesen bzw. Würfelspiele. Etwa die Hälfte empfahl den *Einbezug weiterer Personen(-gruppen)* (z. B. KollegInnen). Auch würde etwa ein Drittel die *individuellen Merkmale des Kindes* (z. B. Orientierung an Stärken und Schwächen) beachten.

#### ***Subgruppen pädagogischer Fachkräfte***

Tab. 6.1.2 zeigt die Ergebnisse der LCA, insbesondere die Parameter für die Bewertung der Modelle.

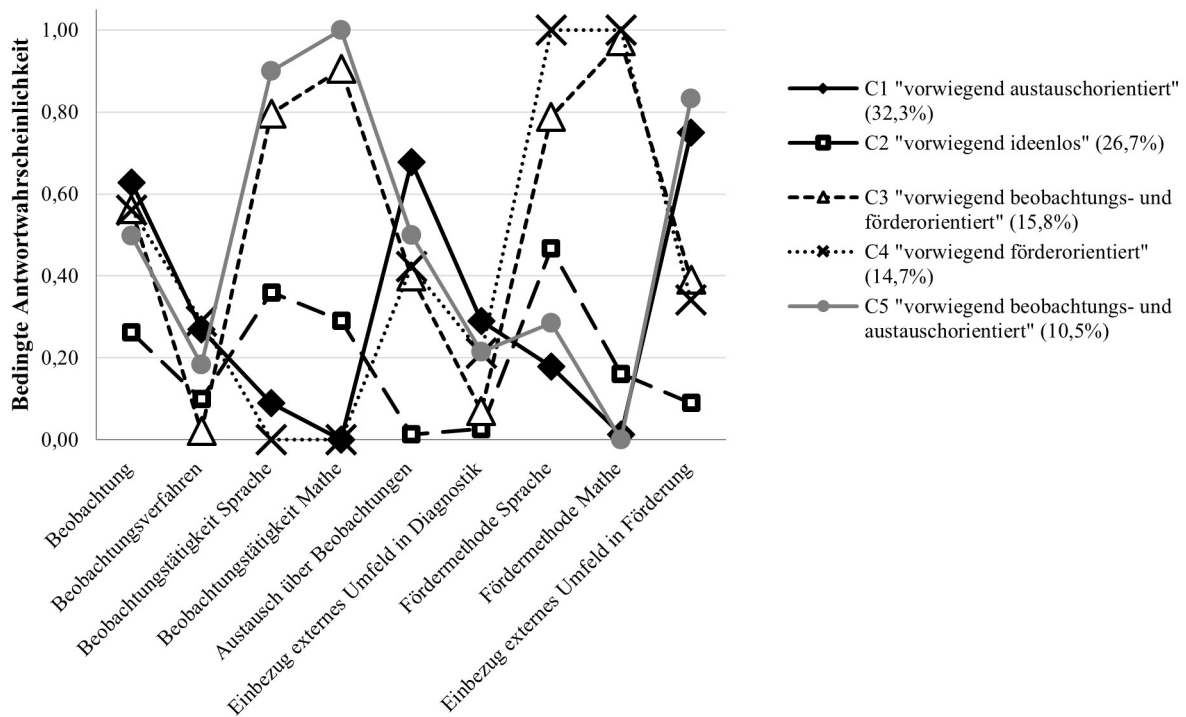
Tab. 6.1.2 Ergebnisse der LCA

Klassen	Log-Likelihood	df	BIC	aBIC	AIC	BLRT	VLMR	Entropie	Anzahl bound. est.
2	-1520.445	19	3148.288	3088.038	3078.891	<.001	.020	.737	1
3	-1474.724	29	3113.369	3021.409	3007.447	<.001	.020	.747	0
4	-1446.328	39	3113.104	2989.432	2970.656	<.001	.162	.808	3
5	-1429.447	49	3135.866	2980.484	2956.894	<.001	.862	.857	5
6	-1414.230	59	3161.958	2974.865	2946.461	<.001	.048	.888	9
7	-1399.013	69	3188.049	2969.245	2936.027	<.001	.026	.906	15

Anmerkungen. BIC = Bayesian Information Criterion, aBIC = sample-size adjusted BIC, AIC = Akaike Information Criterion, BLRT = Bootstrap-Likelihood-Ratio-Differenztest, VLMR = Vuong-Lo-Mendell-Rubin Test

Die verschiedenen Indizes ließen unterschiedliche Subgruppenanzahlen adäquat erscheinen. In der Zusammenschau der Parameter und der sich uns erschließenden Interpretationseindeutigkeit präferierten wir das Modell mit fünf Gruppen. Die mittleren Zuordnungswahrscheinlichkeiten für die geschätzten Klassen sind nach Geiser (2011) als gut einzuschätzen (.96, .83, .93, .88, .95). Abb. 6.1.1 zeigt die geschätzten klassenbedingten Antwortwahrscheinlichkeiten für die neun Kategorien.

Abb. 6.1.1 Klassenbedingte geschätzte Antwortwahrscheinlichkeiten für die Kenntnisse pädagogischer Fachkräfte in Diagnostik und Förderung



Fachkräfte der Gruppe C1 („vorwiegend austauschorientiert“) zeichneten sich durch häufige Nennungen der *austauschorientierten* Kategorien (v. a. *Einbezug des externen Umfeldes* in die Diagnostik; *Einbezug weiterer Personen(-gruppen)* in Förderung, *Austausch über Beobachtungen*,) aus. Fachkräfte der Gruppe C2 („vorwiegend ideenlos“) nannten keine der Unterkategorien mit einer Wahrscheinlichkeit von über 50 %. Unter Gruppe C3 („vorwiegend beobachtungs- und förderorientiert“) sind Fachkräfte gefasst, die überzufällig häufig *beobachtungs- und förderorientierte* Unterkategorien nannten. Bei ihren Vignettenantworten standen Ideen im Vordergrund, wie bei dem beschriebenen Kind im sprachlichen und mathematischen Bereich ein Förderbedarf diagnostiziert und entsprechend gefördert werden könnte. Die vierte Gruppe C4 („vorwiegend förderorientiert“) bezog sich in der Beantwortung der Fallvignetten auf *überwiegend förderbezogene* Unterkategorien. Die Fachkräfte dieser Gruppe äußerten lediglich Ideen dazu, wie das Kind im sprachlichen und mathematischen Bereich gefördert werden könnte. Fachkräfte, die ihre Antworten gleichzeitig mit hoher Wahrscheinlichkeit auf *(lernbereichs-)spezifische beobachtungs- und austauschrelevante* Inhalte bezogen, lassen sich der Gruppe C5 („vorwiegend beobachtungs- und austauschorientiert“) zuordnen. Dabei wurden v. a. Ideen zur *Beobachtung des sprachlichen und mathematischen Bereichs* und *Einbezug weiterer Personen(-gruppen)* in die Förderung genannt.

#### **Unterschiede zwischen den Subgruppen**

Tab. 6.1.3 zeigt die Ergebnisse der Analysen von Gruppenunterschieden. Demnach unterschieden sich die Gruppen in ihren Einstellungen gegenüber Diagnostik,  $F(4, 280) = 2.78, p < .05, \omega^2 = .03$ , und der wahrgenommenen Berufsbelastung,  $F(4, 277) = 3.42, p < .01, \omega^2 = .02$ . Die Effektgrößen sind als klein bis mittel einzuordnen. Post-Hoc-Tests (Gabriel) zeigten, dass sich Fachkräfte der Gruppe C1 und Gruppe C5 signifikant ( $p < .05$ ) in den Einstellungen zu Diagnostik unterschieden. In Bezug auf die Berufsbelastung lagen signifikante Unterschiede ( $p < .05$ ) zwischen Gruppe C1 und Gruppe C3 sowie C5 vor. Dabei wiesen die Fachkräfte der Gruppe C1 geringere Zustimmungswerte bzgl. Diagnostik auf als Fachkräfte der Gruppe C5. Zudem fühlten sich Fachkräfte der Gruppe C1 signifikant weniger belastet als Fachkräfte der Gruppe C3 sowie der Gruppe C5.

**Tab. 6.1.3** Ergebnisse der Gruppenvergleiche

	Klasse					Teststatistiken		
	C1 (n = 92)	C2 (n = 76)	C3 (n = 45)	C4 (n = 42)	C5 (n = 30)	$\chi^2$	df	Cramers
	n (%)							
<b>Fortbildungs-</b> <b>teilnahme</b>								
Beobachtung	56 (33.5)	44 (26.3)	29 (17.4)	19 (11.4)	19 (11.4)	3.14	4	.11
Sprache	52 (31.9)	39 (23.9)	27 (16.6)	21 (12.9)	24 (14.7)	7.68	4	.17
Mathe	23 (27.4)	21 (25.0)	15 (17.9)	12 (14.3)	13 (15.5)	3.61	4	.17
<b>Förderbeteiligung</b>								
Sprache	25 (30.5)	23 (28.0)	14 (17.1)	10 (12.2)	10 (12.2)	0.93	4	.07
Mathe	24 (30.8)	26 (33.3)	10 (12.8)	12 (15.4)	6 (7.7)	3.62	4	.14
	M (SD)					F	df	$\omega^2$
Berufserfahrung	15.43 (10.95)	15.30 (11.54)	17.41 (10.79)	15.42 (10.35)	21.09 (12.01)	1.78	4, 264	–
Belastung	2.02 <sup>a</sup> (0.61)	2.19 (0.61)	2.33 <sup>bc</sup> (0.60)	2.05 <sup>a</sup> (0.62)	2.38 <sup>c</sup> (0.60)	3.42 <sup>**</sup>	4, 277	.03
<b>Einstellungen</b>								
Diagnostik	3.13 <sup>a</sup> (0.56)	2.99 <sup>c</sup> (0.52)	2.94 <sup>c</sup> (0.49)	3.11 <sup>a</sup> (0.51)	2.85 <sup>b</sup> (0.58)	2.78 <sup>*</sup>	4, 280	.02
Förderung	3.45 (0.50)	3.40 (0.37)	3.31 (0.58)	3.43 (0.46)	3.32 (0.57)	0.85	4, 280	–
<b>Selbstwirksamkeits-</b> <b>erwartungen</b>								
Sprache	7.88 (1.26)	7.81 (1.24)	7.84 (1.41)	8.14 (1.52)	7.78 (0.96)	0.54	4, 277	–
Mathe	7.35 (1.58)	7.17 (1.37)	7.36 (1.43)	7.60 (1.87)	7.41 (1.04)	0.60	4, 277	–

*Anmerkungen.* \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ ; pro Zeile sind signifikante Unterschiede der Mittelwerte durch unterschiedliche Kennbuchstaben, gleiche Mittelwerte durch gleiche Kennbuchstaben gekennzeichnet (Gabriel Post-hoc-Tests,  $p < .05$ )

## Diskussion

Ziel der Studie war es herauszufinden, (1) welche Kenntnisse pädagogische Fachkräfte zur Feststellung von Förderbedarfen und zur Förderung in den Bereichen Sprache und Mathematik haben, (2) inwiefern sich Subgruppen mit ähnlichen Kenntnissen von Maßnahmen identifizieren lassen und (3), ob sich diese Gruppen in Bezug auf weitere Kompetenzfacetten und berufsbezogene Strukturmerkmale voneinander unterscheiden.

### ***Kenntnisse pädagogischer Fachkräfte***

In Übereinstimmung mit früheren Studien zeigte sich eine Präferenz für spielerische, unstandardisierte Methoden der Diagnostik (Viernickel et al., 2013). Kieselhorst et al. (2013) hatten in ihrer Befragung festgestellt, dass ein Drittel der Fachkräfte keine standardisierten Beobachtungsverfahren nennen konnte. In der vorliegenden Studie wurden solche Verfahren von lediglich ca. 8 % zur Feststellung eines Förderbedarfes genannt. Dieses Ergebnis könnte unter Umständen eine Folge der verpflichtenden Überprüfung des Sprachstandes vor (bzw. in begründeten Fällen vertiefend auch bei) der Schuleingangsuntersuchung in Baden-Württemberg sein. So mag das Alter des Kindes die Überlegung evoziert haben, dass entsprechende Verfahren bereits durchgeführt wurden. Die Vignettenantworten ergaben, dass individuelle Merkmale des Kindes von vielen Fachkräften als diagnostisch relevant erachtet wurden. Dieses Ergebnis ist angesichts des zunehmenden Stellenwertes von kompensatorischer Zusatzförderung (Ehm & Hasselhorn, 2017) ein guter Ausgangspunkt für Fördermaßnahmen. Für die Gewährleistung des kindlichen Wohls ist „eine enge Zusammenarbeit und Abstimmung aller Beteiligten“ (Engemann et al., 2015, S. 20) unerlässlich. Diese Forderung scheint den Antworten zufolge angenommen zu sein. Weiter fanden sich kaum Nennungen von *Dokumentation*. Dies könnte evtl. damit zusammenhängen, dass ein Großteil der Fachkräfte dies für „mind. einige wenige Kinder“ (Viernickel et al., 2013, S. 88) bereits als selbstverständlichen Bestandteil der Beobachtung ansieht. Eine solche wohlwollende Interpretation müsste allerdings in Folgestudien explizit geprüft werden.

Analog zur seltenen Nennung standardisierter diagnostischer Maßnahmen wurden auch vergleichsweise selten standardisierte Förderprogramme genannt. Möglicherweise war den Befragten bewusst, dass solche Förderprogramme oft von externen Fachkräften durchgeführt werden (Viernickel et al., 2013), wofür die häufige Nennung der Kategorie *Einbezug weiterer Personen(-gruppen)* sprechen könnte. Sie selbst scheinen unstandardisierte, spielerische Fördermaßnahmen zu präferieren.

### ***Subgruppen pädagogischer Fachkräfte***

Mit dem personenzentrierten Analyseverfahren mittels LCA ließen sich fünf gut abgrenzbare Gruppen mit unterschiedlichen Kenntnisprofilen zu Diagnostik und Förderung identifizieren. Die Gruppen zeigten sich entweder vorwiegend austauschorientiert (C1), vorwiegend ideenlos (C2), sowohl beobachtungs- als auch förderorientiert (C3), vorwiegend förderorientiert (C4) oder vorwiegend beobachtungs- und austauschorientiert (C5). Gemeinsam haben die Fachkräfte in vier der fünf Gruppen, dass sie *Beobachtung* als wichtige Maßnahme zur Feststellung von Förderbedarfen genannt haben. Dieses Ergebnis stimmt mit früheren Befunden überein, dass Beobachtung (unabhängig vom Grad der Standardisierung) von der Mehrheit umgesetzt wird (Fröhlich-Gildhoff & Stroemer, 2011). Die Fachkräfte aller Gruppen nannten ähnlich selten die Kategorien *Beobachtungsverfahren* sowie *Einbezug des externen Umfelds* in die Diagnostik. Insbesondere in den vorwiegend austauschorientierten Gruppen (C1, C5) wurden keine Fördermethoden beschrieben. Möglicherweise ist dies auf einen mangelnden Konsens zum Begriff *Förderbedarf* zurückzuführen. Die häufige Nennung sozialer und medizinischer Dienste in der Kategorie

*Einbezug weiterer Personen(-gruppen)* könnte auf ein Verständnis des Förderbedarfs hinweisen, der in Kitas nicht aufgegriffen werden kann.

### ***Unterschiede zwischen den Subgruppen***

In der Studie wurden zusätzliche Kompetenzfacetten und berufsbezogene Strukturmerkmale erfasst, die eine weitere Charakterisierung der identifizierten Subgruppen ermöglichte. Die vorwiegend beobachtungsorientierten Fachkräfte mit Austauschorientierung (C5) waren tendenziell skeptischer gegenüber Diagnostik als die vorwiegend austauschorientierten Fachkräfte (C1). Dieses Ergebnis gilt es weiter zu untersuchen, zumal eher davon auszugehen war, dass die beobachtungs- und austauschorientierten Fachkräfte pädagogische Diagnostik als relevanter einschätzen als austauschorientierte Fachkräfte.

Die vorwiegend austauschorientierten Fachkräfte (C1) äußerten im Vergleich zu den vorwiegend beobachtungs- und austauschorientierten (C5) eine geringere Berufsbelastung. Die vorwiegend beobachtungs- und förderorientierten Fachkräfte (C3) empfanden eine höhere Berufsbelastung als die vorwiegend austauschorientierten (C1) Fachkräfte. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass sich austauschorientierte Kenntnisse positiv auf den Umgang mit beruflichen Belastungen auswirken, allerdings Beobachtungskenntnisse eher das Gefühl des Belastetseins stärken. Diesen Ergebnissen sollte weiter nachgegangen werden, da die Gesundheit pädagogischer Fachkräfte als Grundvoraussetzung für Professionalisierungsmaßnahmen gilt (Viernickel et al., 2017).

Keine Unterschiede zwischen den Gruppen fanden sich in den Bereichen Selbstwirksamkeitserwartungen, förderbezogene Einstellungen, Berufserfahrung, Förderbeteiligung sowie Fortbildungsteilnahme.

### ***Limitationen***

Aus forschungsökonomischen Gründen kam nur eine einzelne Vignette in Papierform und nicht, wie in anderen Studien (z. B. Beckerle et al., 2019), in Form einer Videovignette als Interviewstimulus zum Einsatz. Da auch die schriftlichen Antworten relativ knapp ausfielen, ist fraglich, wie gut die tatsächlichen Kenntnisse erfasst werden konnten. Auch ist offen, ob die Ergebnisse auf andere Bundesländer übertragbar sind. Nicht auszuschließen ist, dass in der Fallvignette durch die Namensnennung des Kindes ggf. kulturelle Stereotypisierungen evoziert wurden. Durch die Aufforderung, diagnostische und förderbezogene Handlungsempfehlungen für eine junge Kollegin zu geben, wurde zudem der Bezug zum eigenen Handeln reduziert, so dass die externe Validität der Angaben beeinträchtigt sein könnte.

Einschränkend ist zu nennen, dass in den durchgeführten Analysen zur Generierung der Subklassen nur neun von 26 möglichen Kategorien eingingen, sodass sich die Gruppenunterschiede auf eine relativ kleine Datenbasis bezogen. Aufgrund des personenzentrierten Vorgehens waren zudem keine Rückschlüsse auf variablenbezogene Zusammenhänge zwischen Kenntnissen und den untersuchten Facetten/Merkmalen möglich.

***Implikationen für die Praxis***

Die Ergebnisse unterstreichen den häufig postulierten Professionalisierungsbedarf gerade im Bereich von Diagnostik und Förderung (Roos, 2018) und zeigen, dass eine kompetenzorientierte und damit stärker subjektorientierte Gruppierung pädagogischer Fachkräfte für Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen möglich wäre. Nach Friederich und Schelle (2015) scheinen solche Lehr-Lernformen besonders effektiv. Bei der weiteren Charakterisierung der Kenntnisgruppen stellte sich v. a. die wahrgenommene Berufsbelastung als wichtiger Aspekt heraus. Die Praktikabilität einer kompetenzorientierten Bündelung für Professionalisierungsmaßnahmen gilt es künftig weiter zu untersuchen. Wünschenswert wäre ein praxistaugliches Instrument, das bspw. von Einrichtungsleitungen zur Zuweisung von Fachkräften zu spezifischen Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen angewendet werden kann (vgl. auch Buschle & Gaißl, 2015).

## 6.2 Wissen, Wissensorientierung und die Qualität von Fachkraft-Kind-Interaktionen: Eine Analyse ihrer Zusammenhänge

### Zusammenfassung

Wissen und Einstellungen sind Kompetenzfacetten pädagogischer Fachkräfte, deren Einfluss auf die Qualität des Interaktionsverhaltens im Kita-Alltag diskutiert wird. Im Zuge der Forderung nach evidenzbasierter Praxis kommt der *Wissensorientierung*, als Teilfacette pädagogischer Einstellungen, eine besondere Rolle zu, da Fachkräfte zwar über Wissen verfügen können, sie sich für die praktische Anwendung aber auch über deren Sinnhaftigkeit sicher sein müssen. Darunter werden zwei Orientierungsformen gefasst, die Auskunft darüber geben, welche Relevanz Fachkräfte den eigenen Erfahrungen und Intuitionen (*Subjektive Orientierung*) bzw. wissenschaftlichen Theorien/Konzepten/empirischen Befunden (*Objektive Orientierung*) für Entscheidungs- und Handlungsprozesse zusprechen. Ziel des Beitrags ist es zu prüfen, ob a) (theoretisches) Wissen und Wissensorientierung von pädagogischen Fachkräften ( $N = 120$ ) die Qualität des Interaktionsverhaltens vorhersagen und b), ob die Einstellungsfacetten einen moderierenden Effekt im Einfluss von Wissen auf die Interaktionsqualität haben. Die Analysen ergaben, dass das erfasste Wissen einen Prädiktor für die Qualität des sozial- und lernunterstützenden Interaktionsverhaltens darstellt. Eine handlungsleitende Funktion der Wissensorientierung konnte eingeschränkt bestätigt werden und die Subjektive Orientierung stellte sich als Moderator für den Einfluss von Wissen auf sozial- und lernunterstützendes Interaktionsverhalten heraus. Die Ergebnisse werden mit Blick auf weiterführende Forschung und Qualitätsentwicklung diskutiert.

### Abstract

Knowledge and beliefs are two of the main facets of early childhood teacher competencies. The influence of these facets on quality of interaction is widely discussed but only little research has been conducted so far. In our study, we took a closer look at this research gap to find out how knowledge and *orientation to knowledge* (as a special form of teachers' beliefs) are regressed with interaction quality. Orientation to knowledge is conceptualized in two types – *subjective* as well as *objective orientation* – and focuses on the relevance early childhood teachers declare to personal experiences (subjective orientation) or results (objective orientation) for decision making and acting in daily work. The results showed that (theoretical) knowledge of German early childhood teachers ( $N = 120$ ) predicted the quality of interaction in social and instructional support. Orientation to knowledge had a limited effect on social and instructional support, whereas subjective orientation moderated the effect of knowledge on quality of interaction significantly. Implications of our findings concerning quality in early childhood education are discussed and questions for further research are proposed.

Die Anforderungen an pädagogische Fachkräfte in deutschen Kindertageseinrichtungen (Kitas) haben sich in den letzten Jahrzehnten stark gewandelt. Insbesondere seit der Bildungsauftrag Ende der 90er Jahre stärker in den Fokus gerückt ist, erweiterte sich ihr Aufgabenspektrum stetig. Dies mündete in einer fortlaufenden Debatte über notwendige Kompetenzen der Fachkräfte (vgl. u. a. Kucharz, 2014).

Wenn im wissenschaftlichen Kontext von Kompetenz gesprochen wird, so erfolgt dies meist in Bezug auf Weinert (2001). Aus seiner Definition leitet sich ab, dass sich Kompetenzen in (Teil-)Facetten ausdifferenzieren. Je nach Zielgruppe sind die relevanten Kompetenzen in Modellen zusammengestellt (vgl. Anders, 2012). In der Frühpädagogik ist das Kompetenzmodell von Fröhlich-Gildhoff et al. (2014) weit verbreitet. Es differenziert in einer prozesshaften Betrachtung zwischen den potentiellen Möglichkeiten zu handeln (Disposition) und dem daraus resultierenden Handlungsvollzug (Performanz). Die Ebene der Disposition ist untergliedert in einzelne Facetten (u. a. Wissen, Motivation), welche Einfluss auf die Performanz ausüben. *Hinter* den dispositionellen und performativen Facetten steht eine „professionelle Haltung“ (S. 21), strukturelle sowie institutionelle Bedingungen bilden zudem den Modellrahmen (vgl. Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann et al., 2014).

Das beschriebene Modell hat sich etabliert, basiert allerdings auf „eher spekulativen pädagogischen Theorien zur Erziehung und Bildung“ (A. König et al., 2013, S. 16) und ist bislang empirisch kaum belegt (vgl. Wadepohl & Mackowiak, 2013). Vermehrt setzen empirische Studien daran an und verfolgen das Ziel, die Kompetenzfacetten pädagogischer Fachkräfte näher zu beschreiben und ihr Zusammenwirken zu untersuchen (vgl. Weltzien, Fröhlich-Gildhoff, Wadepohl & Mackowiak, 2017). So wird im Kompetenzdiskurs bspw. über die Bedeutung der Wissensfacette für die Qualität von pädagogischen Prozessen – und dabei besonders in Bezug auf Fachkraft-Kind-Interaktionen – diskutiert (vgl. u. a. Faas, 2013; Wirts, Wildgruber & Wertfein, 2017).

Wie beschrieben, wird im Kompetenzmodell die Facette der professionellen Haltung, worunter verschiedene intraindividuelle Einstellungen gefasst werden (Schwer et al., 2014), hinter den verschiedenen Dispositionen und dem praktischen Handeln verortet. Diese Einordnung evoziert die Annahme, dass es sich dabei um ein grundlegendes, verbindendes „Fundament“ handelt. Für die dispositionelle Wissensfacette kann dies bedeuten, dass Fachkräfte zwar über Wissen verfügen könnten, dies aber nicht notwendigerweise damit einhergehen muss, dass das Wissen für die eigene berufliche Praxis als wichtig erachtet und entsprechend angewendet wird. Dunekacke et al. (2016) führen diesbezüglich aus, dass Fachkräfte sich erst der Sinnhaftigkeit von Wissen sicher sein müssen, um dieses auch anwenden zu wollen (S. 125). An welcher Wissensbasis sich eine Fachkraft für Entscheidungs- und Handlungsprozesse orientiert, wird nach Katz (1993) und weiterführend Mischo et al. (2012) mit dem Konstrukt der *Wissensorientierung* näher bestimmt. Die Wissenschaftler unterscheiden dabei zwischen *Subjektiven* und *Objektiven Orientierungsformen*. Die Subjektive Orientierung bezieht sich auf eigene Erfahrungen und Intuitionen (Subjektive Theorien), die Objektive Orientierung hingegen auf wissenschaftliche Theorien/Konzepte sowie empirische Befunde (Objektive Theorien) (Groeben et al., 1988; Katz,

1993; Mischo, Wahl, Strohmmer & Hendler, 2012).

Die vorliegende Arbeit zielt darauf ab, anhand empirischer Daten herauszuarbeiten, wie (theoretisches) Wissen und Wissensorientierung zusammenhängen; wie diese beiden Kompetenzfacetten mit der Qualität des Interaktionsverhaltens zusammenhängen und ob die Wissensorientierung eine Moderatorfunktion im Zusammenhang von Wissen und Interaktionsqualität einnimmt. Zudem soll sie einen Beitrag zur Beforschung der Struktur professionellen Wissens von fröhpädagogischen Fachkräften leisten.

## **Theoretischer Rahmen und Forschungslage**

### ***Wissensfacette***

Wissen ist ein zentraler Aspekt professioneller Kompetenz und hat im Schulkontext nachgewiesenermaßen einen Einfluss auf Unterrichtsqualität sowie Leistungen von Schülerinnen und Schülern (Voss et al., 2015). Eine vergleichbare Wirkung wird in der Fröhpädagogik angenommen, ist empirisch aber – vermutlich aufgrund der unzureichenden Forschungslage über wirksame Wissensbestände pädagogischer Fachkräfte – nur ansatzweise belegt (vgl. Blömeke, Jenßen et al., 2015; Hardy & Steffensky, 2014). Anders (2012) empfiehlt, sich an der LehrerInnenforschung zu orientieren, worin Wissen nach Shulman (1986) in Fachwissen (vertieftes, inhaltsbezogenes Hintergrundwissen), fachdidaktisches (Wissen über effektive Möglichkeiten zur Vermittlung von Bildungsgegenständen) und allgemeinpädagogisches Wissen (fachübergreifende Facetten zur Gestaltung pädagogischer Prozesse und Kontexte) differenziert wird (für Details Böhm et al., 2017). Faas (2013) greift die Struktur nach Shulman (1986) in seinem Vorschlag zur Konzeptualisierung fröhpädagogischen Wissens zwar grob auf, kritisiert aber zugleich die uneingeschränkte Übertragung der drei Wissensbereiche aufgrund der von Freispielsituationen geprägten Kita-Strukturen. Vielmehr sei Fachdidaktik im Kontext der Kita bereichsübergreifend notwendig. In Anlehnung an Fried (2003) schlägt er stattdessen eine Zweiteilung in Theorie- und Praxiswissen vor. Dabei basiert das Theoriewissen v. a. auf wissenschaftlich begründeten Erkenntnissen, wozu bereichs- und themenbezogenes Fachwissen, fröhpädagogisches Grundlagenwissen sowie didaktisches Planungs- und Handlungswissen gehören. Das Theoriewissen wird im Wissenschaftssystem erzeugt und liegt weitestgehend explizit vor (S. 19ff.). Nach Fried (2003) erhebt es zudem den Anspruch, wahr bzw. generalisierungsfähig zu sein. Diesem Bereich gegenüber steht das eher implizite und erfahrungsbasierte Praxiswissen. Es umfasst Aspekte, die bei alltäglichen Interaktionen generiert werden (Organisationswissen, subjektbezogenes Interaktionswissen, Beratungswissen). Auch Blömeke, Jenßen et al. (2015) stellen eine starke Assoziation zwischen mathematikdidaktischem und pädagogischem Wissen fest und arbeiten heraus, dass ein zweidimensionales Modell vermutlich eine Besonderheit der Fröhpädagogik widerspiegeln würde (S. 186). Fürsprachen für die zweiteilige Struktur finden sich auch in Arbeiten von Neuman und Cunningham (2009) bzw. Cunningham et al. (2009) (sprachbezogenes „Content Knowledge“; „Knowledge for Use“) sowie für den Schulkontext von Leinhardt und Smith (1985) (mathematikbezogenes „subject-matter knowledge“; „lesson structure knowledge“).

Die aktuelle Forschungslandschaft hinsichtlich der Dimensionalität des Wissens pädagogischer Fachkräfte in Deutschland teilt sich, den obigen Ausführungen nach, in „zwei Lager“. So nehmen bspw. Barenthien et al. (2018) analog zur LehrerInnenforschung die empirisch gut gestützte Unterteilung nach Shulman (1986) an. Blömeke, Jenßen et al. (2017; 2015) verwenden aus eher forschungspragmatischen Gründen („Because such a two-dimensional model of preschool teacher knowledge has not yet been replicated“ 2017, S. 344) die dreidimensionale Lösung. Andere Studien hingegen differenzieren im Sinne der Wissensauffassung von Faas (2013) klar zwischen theoretischen und praktischen/anwendungsbezogenen Wissensbeständen (Fried, 2013; Ofner, 2014; Wirts, Wildgruber & Wertfein, 2017). Insgesamt liegen für beide Modelle im frühpädagogischen Kontext empirische Belege vor, eine klare Präferenz kann jedoch nicht herausgearbeitet werden.

Für die pädagogische Praxis sowie mit Blick auf die Professionalisierung von Kita-Fachkräften sind weniger konstruktsspezifische Erkenntnisse von Interesse, als solche, die Aussagen über Wissensbestände in Zusammenhang mit der Qualität von Interaktionsprozessen zwischen Fachkräften und Kindern ermöglichen. Diese Aufmerksamkeit wird durch Forschungsergebnisse zur Prozess- und speziell zur Interaktionsqualität verstärkt. So weisen Studien bereichsunabhängig auf durchschnittlich mittlere Qualitätsausprägungen hin (z. B. Sylva et al., 2004; Tietze et al., 1998; Tietze et al., 2012). Andere Studien geben spezifischer, v. a. unter Verwendung des Instruments *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS: Pianta et al., 2008), Auskünfte über die Qualität in den drei Bereichen *Emotionale Unterstützung*, *Organisation des Kita-Alltag* sowie *Lernunterstützung*. Die alltäglichen Interaktionen mit Kindern in den ersten beiden Bereichen gelingen den Fachkräften nachgewiesenermaßen auf mittleren bis hohen Qualitätsniveaus. In der Lernunterstützung hingegen wurde die Qualität im Durchschnitt als niedrig bis mittel eingeschätzt, weshalb besondere Entwicklungsbedarfe für lernunterstützende Interaktionen abgeleitet wurden (zusammenfassend Kluczniok, 2018). Lernbereichsübergreifend geben frühpädagogische Forschungserkenntnisse Auskunft darüber, dass pädagogisches Fachwissen wichtig für die Gestaltung positiver Fachkraft-Kind-Interaktionen sowie lernförderlicher Gelegenheiten in Kitas ist (Sheridan, 2001; Shulman, 1987). Spezifisch für den Bereich Sprache konnten zudem schwach bis mäßig hohe, positive Zusammenhänge zwischen dem sprachbezogenen Theoriewissen und der Qualität des sprachlichen Handelns gezeigt werden (Fried, 2013; Ofner, 2014). Wirts, Wildgruber und Wertfein (2017) wiesen positive, wenn auch geringe, Zusammenhänge zwischen dem anwendungsbezogenen Sprachwissen und der lernbereichsübergreifenden Interaktionsqualität nach, nicht aber für das sprachbezogenen Theoriewissen. Auch im Bereich Mathematik scheint das lernbereichsspezifisch-pädagogische Fachwissen die instruktionale Qualität vorherzusagen (McCray & Chen, 2012). Zudem zeigte sich, dass mathematikbezogenes Wissen vermittelt über die Situationswahrnehmung einen Einfluss auf die mathematikbezogene Handlungsplanung (als Voraussetzung zum Handeln) hat (Fachwissen: moderate Effekte; Pädagogisches Wissen: keine Angaben; Fachdidaktisches Wissen: hohe Effekte) (Dunekacke et al., 2015a). Für den naturwissenschaftlichen Bildungsbereich liegen erste Erkenntnisse dahingehend vor, dass spezifisches Fachwissen (inhalts- und prozessbezogen) signifikant positiv mit der Qualität der

Lerngelegenheiten im Bereich Naturwissenschaften zusammenhängt. Der Zusammenhang mit fachdidaktischem Wissen erwies sich in den Analysen allerdings als nicht signifikant (Steffensky et al., 2018). Darüber hinaus verdeutlichen Interventionsstudien die Relevanz von professionellem Wissen für die Interaktionsqualität, da positive (teils bedeutsame) Effekte von Fort-/Weiterbildungsmaßnahmen nachgewiesen wurden (Early et al., 2017; Egert & Dederer, 2018; Hamre et al., 2012; Kammermeyer et al., 2019).

### ***Wissensorientierung***

Mittlerweile beschäftigt sich ein breiter Forschungsstrang mit Vorstellungen, Werthaltungen, Einstellungen, Orientierungen oder Theorien von pädagogischen Fachkräften, jedoch fallen dabei eine Vielzahl von Begrifflichkeiten auf, die teilweise synonym verwendet werden (Plöger-Werner, 2015). Anders (2012) definiert pädagogische Einstellungen „als zentrale professionelle Kompetenzen“ (S. 19). Das Konstrukt diene als „wichtige Entscheidungsgrundlage im alltäglichen Handeln“ (S. 19) und beeinflusse dadurch das pädagogische Verhalten. Im Unterschied zum Haltungsbegriff, der v. a. im pädagogischen Kontext Anwendung zu finden scheint (z. B. Schwer et al., 2014), steht der Einstellungsbegriff in einer psychologisch-geprägten Tradition und ist international anschlussfähig. In der Sozialpsychologie hat die Konzeption von Einstellungen als kognitive, affektive und verhaltensbezogene Komponente eine lange Tradition (Rosenberg & Hovland, 1960). Auch für das Konstrukt der Wissensorientierung lässt sich eine kognitive Komponente (Einschätzung der Nützlichkeit wissenschaftlicher vs. subjektiver Wissensbestände), eine affektive Komponente (persönliche Wertschätzung der Wissensquelle) und eine verhaltensbezogene Komponente (Orientierung des Handelns an der jeweiligen Wissensquelle) unterscheiden, so dass eine Subsumtion dieses Konstrukts als Einstellung gerechtfertigt erscheint.

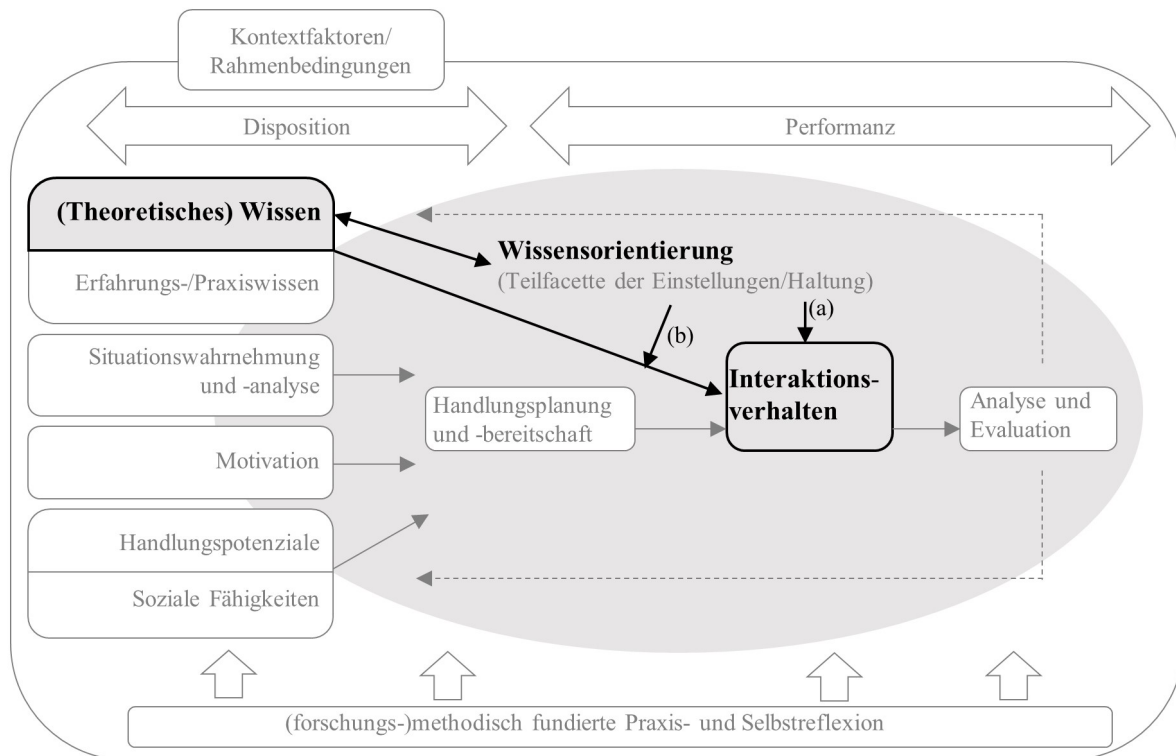
Studien weisen für verschiedene Einstellungsfacetten nach, dass diese – weitestgehend analog zu Erkenntnissen im LehrerInnenbereich – auch für pädagogische Fachkräfte eine Handlungsgrundlage darstellen (z. B. Selbstwirksamkeitsüberzeugungen: Guo et al., 2010; Sprachbezogene Einstellungen: Hamre et al., 2012; Fördereinstellungen: Kluczniok et al., 2011). Allerdings gibt es auch Studien, die keine Zusammenhänge finden konnten (z. B. Ko-Konstruktivistische Orientierung: Mackowiak et al., 2014). Neben dem Zusammenwirken mit Verhalten stellten empirische Untersuchungen auch den Zusammenhang zwischen verschiedenen Einstellungsfacetten und Wissen heraus (z. B. Epistemologische Überzeugungen: Dunekacke, Jenßen et al., 2016; Sprachbezogene Einstellungen: Hamre et al., 2012; Einstellungen zu Mehrsprachigkeit: Kratzmann et al., 2017). Studienergebnisse über Zusammenhänge zwischen Wissensorientierung, Wissen und Interaktionsqualität liegen bisher nicht vor. Lediglich Mischo, Wahl, Strohmeyer und Hendl (2012) konnten aufzeigen, dass Fachkräfte die Nützlichkeit von professionellem Wissen für ihren Kita-Alltag als nicht hoch einschätzten (*Objektive Wissensorientierung*) und sich bei ihrem Verhalten eher an den eigenen Erfahrungen orientierten (*Subjektive Wissensorientierung*). In der beruflichen Qualifikationsphase (fach- und hochschulisch) scheint die Orientierung an wissenschaftlichen Theorien/Konzepten eher zuzunehmen, die Orientierung an subjektiven Theorien

dagegen abzunehmen. Allerdings zeigen sich hierbei auch Unterschiede zwischen angehenden Fachkräften an Hochschulen gegenüber Fachschulen. In den ersten vier Jahren der beruflichen Tätigkeit in einer Kita fiel die Orientierung an objektiven Theorien sowohl bei Fachschul- als auch bei HochschulabsolventInnen ab, bei den FachschulabsolventInnen nahm die Orientierung an der eigenen Erfahrung dagegen wieder zu. Bei HochschulabsolventInnen zeigten sich in diesem Bereich keine signifikanten Veränderungen (Mischo et al., 2014; Mischo, 2015). Somit scheint sich das in der Ausbildung bzw. im Studium erworbene Wissen mit zunehmendem zeitlichem Abstand zur Ausbildung/zum Studium in ihrer Bedeutung für das konkrete Verhalten zu „verflüssigen“ (Frey 2003, S. 216, zitiert nach Thole & Cloos, 2006). So resümieren auch Thole und Cloos (2006), dass die Professionalisierung an ihre Grenzen stoße, weil sich pädagogische Fachkräfte bei der Bewältigung von beruflichen Anforderungen außer an ihren professionellen Wissensbeständen vor allen Dingen an ihren eigenen vorberuflich erworbenen Erfahrungen orientierten, und dass die subjektiven Überzeugungssysteme durch die Ausbildung offenbar nicht hinreichend in Frage gestellt würden.

### **Ziel und Forschungsfragen der vorliegenden Studie**

In den letzten Jahren wurden viele (teilweise neue) Forderungen über notwendige Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte formuliert, die bspw. in Kompetenzmodellen, wie das von Fröhlich-Gildhoff et al. (2014), mündeten. Empirische Belege über die darin implizierten Zusammenhänge stehen bislang weitestgehend aus. Die in diesem Beitrag vorgestellte Studie nimmt sich diesem Forschungsdesiderat an und untersucht in Anlehnung an das Kompetenzmodell (Annahmen der Studie siehe Abb. 6.2.1) zum einen die Zusammenhänge zwischen (theoretischem) Wissen und der Qualität von Fachkraft-Kind-Interaktionen. Zum anderen werden Erkenntnisse über die bis heute wenig beforschte Einstellungs-facette *Wissensorientierung* generiert. Diesbezüglich liegt der Schwerpunkt auf möglichen Zusammenhängen mit dem erfassten Wissen sowie der Interaktionsqualität. Das Vorgehen ist als exploratorisch zu beschreiben: Auf der einen Seite wird die Wissensorientierung als eine Facette professioneller Einstellungen gefasst und reiht sich somit in eine Vielzahl beforschter Einstellungsformen ein, die als Prädiktoren für die Qualität pädagogischen Verhaltens bestätigt wurden. Aus dieser Analogie wird ein ebenso direkter Zusammenhang mit dem Verhalten pädagogischer Fachkräfte angenommen [Pfeil (a) in Abb. 6.2.1]. Auf der anderen Seite impliziert das Konstrukt durch seine Konzeptualisierung (Katz, 1993; Mischo, Wahl, Strohmmer & Hendler, 2012) einen starken Zusammenhang mit der Wissensfacette. Dies könnte bedeuten, dass bei bestimmten Wissensausprägungen die Wissensorientierung für die Interaktionsqualität an Bedeutung gewinnt. Demnach wäre auch eine moderierende Funktion im Zusammenhang zwischen Wissen und der Qualität von Interaktionsverhalten denkbar [Pfeil (b) in Abb. 6.2.1]. Diese Hypothese steht mit Wen et al. (2011, S. 950) in Einklang, die anmerken, dass in Studien meist die Analyse möglicher Moderatoren außer Acht gelassen würde.

**Abb. 6.2.1** Annahmen zu den Zusammenhängen zwischen Wissen, Qualität des Interaktionsverhaltens und der Wissensorientierung (als Teilfacette der professionellen Einstellungen/der professionellen Haltung) in Anlehnung an das frühpädagogische Kompetenzmodell nach Fröhlich-Gildhoff et al. (2014, S. 22)



*Anmerkungen.* Doppelpfeile symbolisieren Korrelationen und gerichtete Pfeile Regressionen. Pfeile (a) und (b) werden in unabhängigen Analyseschritten untersucht.

Die in den Annahmen formulierten Wirkweisen (prädiktiv bzw. moderierend) wurden in voneinander unabhängigen Analysen quantitativ-empirisch untersucht. Dem beschriebenen Erkenntnisinteresse wurde in der vorliegenden Studie anhand folgender Forschungsfragen nachgegangen:

1.
  - a. Wie hängen Wissen und Wissensorientierung zusammen?
  - b. Gibt es einen Zusammenhang zwischen dem Wissen pädagogischer Fachkräfte und der Qualität ihres Interaktionsverhaltens?
  - c. Hängt die Wissensorientierung mit der Interaktionsqualität zusammen?
2. Moderiert die Wissensorientierung den Zusammenhang zwischen Wissen und Interaktionsqualität?

## Methode

### *Stichprobe*

Die berichteten Analysen basieren auf Daten des Forschungsprojekts ProWaK (Professionelle Wahrnehmung in Kitas, Laufzeit: 10/2016–12/2020), an dem  $N = 120$  pädagogische Fachkräfte teilnahmen. Voraussetzung für die Projektteilnahme war, dass die Fachkräfte zum Erhebungszeitpunkt in einer Kita mit Kindern zwischen drei bis sechs Jahren tätig waren und eine einschlägige pädagogische Ausbildung oder ein pädagogisches Studium aufwiesen bzw. dieses zum Erhebungszeitpunkt absolvierten. Das mittlere Alter der Fachkräfte betrug 35.52 Jahre ( $SD = 12.24$ ) und die durchschnittliche Berufserfahrung lag bei 10.57 Jahre ( $SD = 10.66$ ). Als Aufwandsentschädigung erhielten die Fachkräfte und Einrichtungen insgesamt 100 Euro pro Teilnahme.

### *Erhebungsinstrumente*

#### *Wissenstest*

Das Wissen der Fachkräfte wurde mit einem selbstentwickelten Testverfahren erfasst. Die Items wurden auf Grundlage einschlägiger Lehrpläne (Länderoffene Arbeitsgruppe [LAG], 2012; Robert Bosch Stiftung, 2008) und -bücher (Albrecht et al., 2014; Fried & Roux, 2013) konstruiert und in fachliches, pädagogisch-psychologisches und förderbezogenes Wissen unterteilt. Die fachlichen Items waren bezogen auf den Lernbereich Sprache, die anderen Items lernbereichsübergreifend. Der Schwerpunkt Sprache begründet sich durch die allumfassende Relevanz der Sprachentwicklungsthematik für jegliche Fachkraft-Kind-Interaktionen und stellt somit einen Kernbereich berufsbezogenen Wissens dar (Geyer et al., 2019).

Die formulierten Items wurden zunächst ExpertInnen aus dem Bereich der Kindheitspädagogik zur Beurteilung und Kommentierung vorgelegt. Im Anschluss folgten drei Pilotierungsstudien mit  $N = 247$  angehenden ErzieherInnen bzw. KindheitspädagogInnen. Diese Vorstudien mündeten in abschließenden Optimierungen einzelner Items. In der endgültigen Fassung enthält der Wissenstest 29 Items mit gebundenem Antwortformat und jeweils vier Antwortmöglichkeiten (fachlich: 10 Items, z. B. „*Was versteht man unter ‚phonologischer Bewusstheit‘?‘*“; pädagogisch-psychologisch: 10 Items, z. B. „*Welches sind die beiden grundlegenden Dimensionen, nach denen man Erziehungsstile beschreiben kann?‘*“; förderbezogen: 9 Items, z. B. „*Eine Fachkraft bemerkt, dass ein dreijähriges Kind versucht, sich alleine anzuziehen, aber Probleme dabei hat. Welche Äußerung der Fachkraft halten Sie für besonders angemessen, um die sprachliche und kognitive Entwicklung des Kindes zu fördern?‘*“). Insgesamt deckt der Test folgende Inhaltsbereiche ab: Hintergrundwissen zum Lernbereich Sprache (z. B. Grammatik, Phonetik), bildungstheoretisches Grundlagenwissen (z. B. pädagogische Konzepte, Erziehungsstile), Kenntnisse über Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren, Wissen über Theorien der Entwicklungs- und Lernpsychologie (z. B. Bindungstheorie, Entwicklungstheorien) sowie praxisnahe Wissens Elemente zum Ablauf von entwicklungsförderlichen Lernaktivitäten (Bereiche: Sprache und

Kognition). Um die Vergleichbarkeit der Testergebnisse sicherzustellen, waren keine Hilfsmittel erlaubt und die Beantwortung erfolgte in 1:1-Situationen zwischen der teilnehmenden Fachkraft und einer Projektmitarbeiterin. Für die Analysen resultierte aus jeder Testaufgabe ein Testitem, wobei die Antworten dichotom kodiert wurden (falsche Beantwortung = 0; richtige Beantwortung = 1).

In ersten Analyseschritten wurde der Wissenstest zunächst hinsichtlich seiner Güte sowie Dimensionalität geprüft (Eid & Schmidt, 2014). Dies erfolgte im Rahmen einer Rasch-Skalierung nach der Item-Response-Theorie mit der Software ACER Conquest 3.0 (Adams et al., 2012) und führte aufgrund unzureichender Trennschärfen zur Eliminierung von drei Items (Items 9, 22, 27). Auf diese Weise reduzierte sich die Anzahl der auszuwertenden Items auf 26. Die Ergebnisse wiesen darauf hin, dass der Test das Wissen eindimensional erfasst. Die Reliabilität der Skala war akzeptabel (Maximum Likelihood-Estimation MLE = .65, AVE = .61). In inhaltlichen Aspekten ähnelt die generierte Skala dem Konzept des Theoriewissens nach Faas (2013) sehr, weshalb das Instrument letztendlich als *Test zur Erfassung des theoretischen Wissens pädagogischer Fachkräfte* eingeordnet wurde. Das Instrument steht online<sup>21</sup> zur Verfügung.

#### *Fragebogen zur Erfassung der Wissensorientierung*

Die Einstellungsfacette wurde mit den beiden Skalen *Subjektive* und *Objektive Orientierung* eines Fragebogens zur Wissensorientierung (Mischo, Wahl, Strohmeyer & Hendl, 2012) erfasst und setzte sich aus je sechs bzw. sieben Items zusammen. Die Fachkräfte gaben auf einer vierstufigen Likert-Skala an, ob sie den Aussagen (eher) zustimmten oder sie (eher) ablehnten (1 „stimme gar nicht zu“ bis 4 „stimme zu“; Itemformulierung siehe Anhang A.2). Bei der Skala *Subjektive Orientierung* stellten hohe Werte eine Zustimmung zu erfahrungsbasierten Entscheidungs-/Handlungsprozessen dar, niedrige Werte sprachen dafür, dass die Fachkräfte entweder ablehnten, dass die eigenen Erfahrungen entscheidungs-/handlungsleitend sein sollten oder sie wissenschaftlichen Erkenntnissen eine höhere Relevanz zusprachen. Bei der Skala *Objektive Orientierung* hingegen wiesen hohe Werte auf eine Zustimmung zu wissenschaftlichen Theorien/Konzepten hin, niedrige Werte sprachen dafür, dass die Fachkräfte (eher) ablehnten, dass wissenschaftliche Theorien/Konzepten entscheidungs-/handlungsleitend sein sollten.

Durch eine konfirmatorische Faktorenanalyse wurde überprüft, ob sich die theoretisch anzunehmende und implizierte Struktur der Wissensorientierung in die beiden Faktoren *Subjektive* und *Objektive Orientierung* mit den vorliegenden Daten bestätigen lässt. Die Ergebnisse weisen auf eine weitestgehend gute globale Anpassungsgüte des geprüften Modells  $\chi^2(64) = 72.97$ ,  $p < 0.10$ , CFI = .97, TLI = .96, RMSEA = .03, SRMR = .07 sowie eine gute Reliabilität der beiden Faktoren hin (Subjektive Orientierung  $\Omega = .78$ ; Objektive Orientierung  $\Omega = .69$ ).

<sup>21</sup> Das Dokument ist unter <https://osf.io/bmfzs/> abrufbar.

### *Qualität des Interaktionsverhaltens*

Zur Erfassung der Qualität des Interaktionsverhaltens wurde das standardisierte, international etablierte Beobachtungsverfahren *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS Pre-K; Pianta et al., 2008) eingesetzt. Die Einschätzung erfolgte alltagsintegriert in vier Zyklen à 15–20 Minuten für zehn Dimensionen (aufgeteilt in drei Domänen) auf einer siebenstufigen Skala durch zertifizierte Projektmitarbeiterinnen (für Details siehe u. a. Weltzien, Fröhlich-Gildhoff, Wadepohl & Mackowiak, 2017).

Die CLASS Pre-K ist in ForscherInnenkreisen zwar weit verbreitet, die faktorielle Struktur wird aber vermehrt diskutiert. So wiesen Studien auf hohe Korrelationen zwischen den beiden Domänen *Emotionale Unterstützung* und *Organisation des Kita-Alltags* sowie ebenso gute Fits von Alternativmodellen hin (Bihler et al., 2018; Pakarinen et al., 2010; Slot et al., 2018; Stuck et al., 2016). Zur internationalen Vergleichbarkeit wurden aber bislang trotzdem die klassischen Drei-Faktorenmodelle akzeptiert, obwohl dabei viele, teilweise nur bedingt nachvollziehbare, Fehlerkorrelationen zugelassen werden mussten. Stuck et al. (2016) forderten weitere Strukturanalysen mit größeren Stichproben. Die ProWaK-Daten wurden dementsprechend einer konfirmatorischen Faktorenanalyse unterzogen. Dabei gingen analog zu Stuck et al. (2016) sowie Pakarinen et al. (2010) neun von zehn CLASS-Dimensionen ein (Ausschluss der Dimension *Negatives Klima*). Die Analysen weisen auf einen besseren Fit des zwei- (*Soziale Unterstützung* mit den Dimensionen: Positives Klima, Feinfühligkeit, Orientierung am Kind, Beschäftigungsgrad der Kinder, Verhaltensmanagement; *Lernunterstützung*: Kognitive Anregung, Feedbackqualität, Unterstützung sprachlichen Lernens) gegenüber des dreifaktoriellen Modells (*Emotionale Unterstützung*: Positives Klima, Feinfühligkeit, Orientierung am Kind; *Organisation des Kita-Alltag*: Beschäftigungsgrad der Kinder, Verhaltensmanagement, Lernarrangements, *Lernunterstützung*: Kognitive Anregung, Feedbackqualität, Unterstützung sprachlichen Lernens) hin (Zweifaktoren Modell:  $\chi^2(24) = 41.86$ ,  $p < .01$ , CFI = .95, TLI = .93, RMSEA = .08, SRMR = .06; Dreifaktoren Modell:  $\chi^2(30) = 101.78$ ,  $p < .01$ , CFI = .85, TLI = .78, RMSEA = .14, SRMR = .09). Die Reliabilität der zwei extrahierten CLASS-Faktoren ist als gut zu klassifizieren (*Soziale Unterstützung*  $\Omega = .86$ ; *Lernunterstützung*  $\Omega = .88$ ).

### *Statistische Analysen*

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurden Strukturgleichungsanalysen mit Mplus 8.0 (Muthén & Muthén, 1998–2017) durchgeführt. Die Kompetenzfacetten gingen auf Grundlage von Voranalysen als latente Faktoren ein. Die Modellschätzungen erfolgten mit dem MLR-Verfahren (robust full information maximum likelihood), welches auf der Annahme basiert, dass Werte zufällig fehlen (missing at random, MAR). Berichtet werden die üblichen Fitindizes ( $\chi^2$ , Freiheitsgrade, Signifikanzniveau, CFI, TLI, RMSEA, SRMR), die standardisierten Regressionsgewichte und der erklärte Varianzanteil ( $R^2$ ).

## Ergebnisse

### Deskriptive Statistiken und Korrelationen

Tab. 6.2.1 zeigt die deskriptive Statistik der eingesetzten Erhebungsinstrumente. So erreichten die Fachkräfte beim Wissenstest durchschnittlich  $M = 13.21$  von maximal 26 möglichen Punkten. Im Mittel wurde den Items zur Subjektiven Orientierung mit einem Wert von  $M = 2.55$  zugestimmt. Der Durchschnittswert der Objektiven Orientierung liegt bei  $M = 3.06$ . Im Sinne der CLASS-Skalierung erwies sich die Interaktionsqualität im Bereich Soziale Unterstützung als durchschnittlich mittel bis hoch ( $M = 5.45$ ), wohingegen die Gestaltung der lernunterstützenden Fachkraft-Kind-Interaktionen auf einem niedrigen bis mittleren Qualitätsniveau ( $M = 2.62$ ) einzuordnen ist.

Wie Tab. 6.2.1 weiter zu entnehmen ist, ergaben sich signifikante und nach Cohen (1988) als moderat zu interpretierende Zusammenhänge zwischen Wissen und Subjektiver Orientierung ( $r = -.42, p < .01$ ). Schwach bis mäßig fielen die Zusammenhänge zwischen (a) Wissen und dem CLASS-Bereich Lernunterstützung ( $r = .26, p < .01$ ), (b) Objektiver Orientierung und dem Verhaltensbereich Lernunterstützung ( $r = .27, p < .10$ ) sowie (c) den beiden Orientierungsformen ( $r = -.27, p < .01$ ) aus. Tendenziell signifikant und als gering zu interpretieren, hingen Wissen und Objektive Orientierung ( $r = .17, p < .10$ ) sowie die Objektive Orientierung mit dem CLASS-Bereich Soziale Unterstützung ( $r = .17, p < .10$ ) zusammen. Als deutlich erwies sich der Zusammenhang zwischen den beiden Interaktionsbereichen ( $r = .61, p < .01$ ).

**Tab. 6.2.1** Korrelationsmatrix und deskriptive Statistiken für Wissen, Subjektive und Objektive Orientierung sowie Interaktionsqualität in den Bereichen Soziale Unterstützung und Lernunterstützung

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
(1) Wissen					
(2) Subjektive Orientierung	-.42**				
(3) Objektive Orientierung	.17#	-.27**			
(4) Soziale Unterstützung	.13	.04	.17#		
(5) Lernunterstützung	.26**	-.12	.27**	.61**	
<i>M</i>	13.21	2.56	3.06	5.45	2.62
<i>SD</i>	3.64	.52	.48	.70	.95
Min	3.00	1.00	1.83	3.46	1.08
Max	25.00	4.00	4.00	6.88	6.42

Anmerkungen. #  $p < .10$ ; \*\*  $p < .01$

### Forschungsfrage 1

Entsprechend der theoretischen Annahmen wurde der Zusammenhang zwischen Wissen und Subjektiver Orientierung sowie Wissen und Objektiver Orientierung geprüft. Diese drei Faktoren fungierten zudem als unabhängige Variablen, deren Zusammenhänge mit der Interaktionsqualität in den CLASS-Faktoren Soziale Unterstützung und Lernunterstützung (abhängige Variablen) untersucht wurden. Für das Gesamtmodell ergab sich ein akzeptabler Fit,  $\chi^2(219) = 277.65, p < .01, CFI = .94, TLI = .31, RMSEA = .05, SRMR = .07$ .

Die Analysen zur Beantwortung der aufgeworfenen Forschungsfrage 1a zeigten, dass Wissen und Subjektive Orientierung signifikant negativ zusammenhingen ( $r = -.56, p < .001$ ). Nach Cohen (1988) ist der Zusammenhang als stark zu interpretieren. Zwischen Wissen und Objektiver Orientierung konnte ein moderater Zusammenhang ( $r = .29, p < .05$ ) festgestellt werden. Die Korrelation zwischen den beiden Faktoren Subjektive und Objektive Orientierung ist ebenfalls als moderat einzuordnen ( $r = -.40, p < .01$ ).

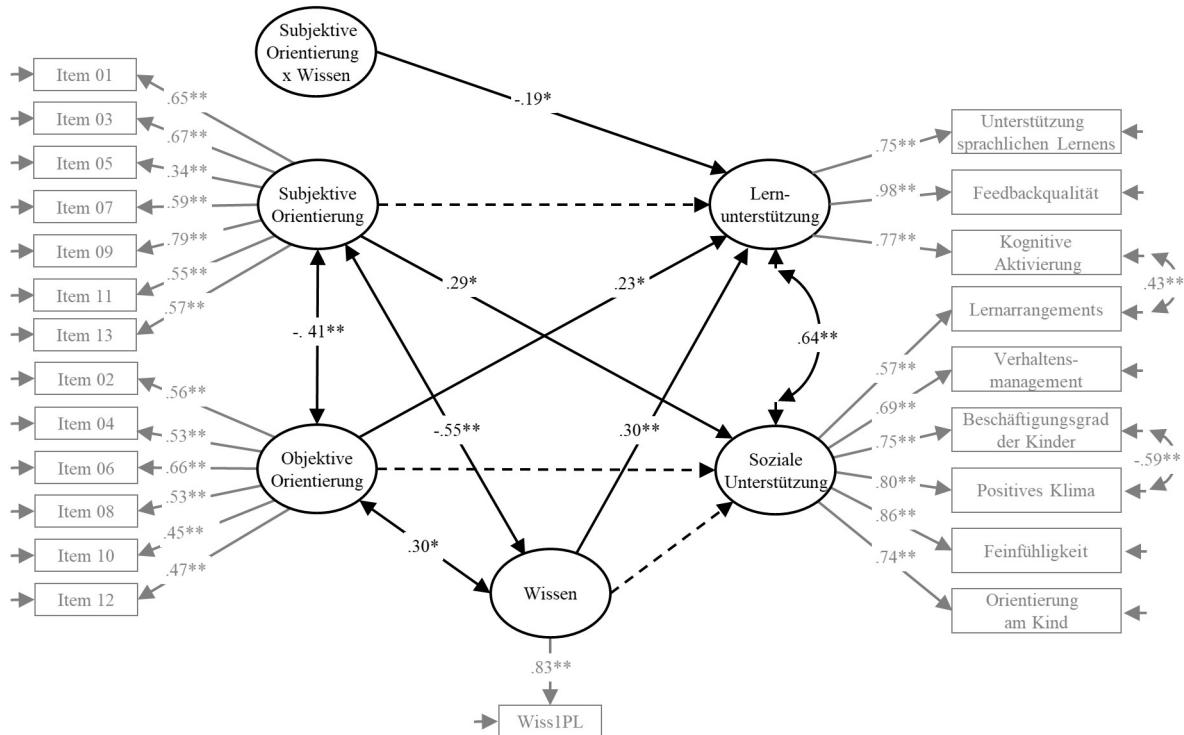
Hinsichtlich der für Frage 1b zu prüfenden Zusammenhänge erwies sich das Wissen als signifikanter Prädiktor für die Qualität des Interaktionsverhaltens beim CLASS-Faktor Lernunterstützung ( $\beta = .27, p < .05$ ), nicht aber für den Faktor Soziale Unterstützung. Die Subjektive Orientierung stellte sich lediglich für den Faktor Soziale Unterstützung ( $\beta = .30, p < .05$ ) als prädiktiv heraus. Stattdessen hing der Faktor Lernunterstützung positiv mit der Objektive Orientierung zusammen ( $\beta = .29, p < .05$ ) (Frage 1c). Insgesamt konnten durch das Gesamtmodell 8.8% der Varianz der Qualitätsunterschiede im sozialunterstützenden Verhalten erklärt werden ( $R^2 = .09$ ), beim Faktor Lernunterstützung lag der Erklärungsbeitrag bei 14.2% ( $R^2 = .14$ ).

### ***Forschungsfrage 2***

Von zentralem Interesse war die Frage, ob die Ausprägung der Subjektiven und Objektiven Orientierung den Zusammenhang von Wissen und Verhalten beeinflusst. Hierzu wurde das Gesamtmodell in vier voneinander unabhängigen Analysen durch den Interaktionsterm-A (IT-A: Wissen x Subjektive Orientierung) bzw. Interaktionsterm-B (IT-B: Wissen x Objektive Orientierung) als zusätzliche unabhängige Variable ergänzt. Dadurch wurde jeweils der Zusammenhang des Interaktionsterms mit der Interaktionsqualität auf Ebene der beiden CLASS-Faktoren überprüft (siehe bspw. Abb. 6.2.2 für den Faktor Lernunterstützung).

Tab. 6.2.2 ist zu entnehmen, dass IT-A sich für beide CLASS-Faktoren als signifikant erwiesen hat, sodass von einer Moderatorfunktion der Subjektiven Orientierung gesprochen werden kann. Durch die Hinzunahme von IT-A erhöhte sich die Varianzaufklärung für die Interaktionsqualität der Lernunterstützung (von 14.2% ohne IT-A) auf 18.5%. Im Modell zur Überprüfung von IT-A auf die Soziale Unterstützung konnten 12.1% Varianz (ohne IT-A 8.8%) für diesen Verhaltensfaktor erklärt werden. Für IT-B zeigte sich für den Faktor Lernunterstützung ein tendenziell signifikanter Effekt. Zwischen IT-B und der Interaktionsqualität der Sozialen Unterstützung wurde kein signifikanter Zusammenhang deutlich.

**Abb. 6.2.2** Strukturgleichungsmodell zu den Zusammenhängen zwischen Wissen, den Faktoren der Wissensorientierung (Subjektive Orientierung, Objektive Orientierung) und der Interaktionsqualität (in den beiden CLASS-Faktoren Lernunterstützung und Soziale Unterstützung), unter Hinzunahme von Interaktionsterm-A (Wissen x Subjektive Orientierung) für den Faktor Lernunterstützung



*Anmerkungen.* \*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$ . Kreise symbolisieren latente Konstrukte, Rechtecke die Indikatoren der latenten Konstrukte, Doppelpfeile Korrelationen, gerichtete Pfeile standardisierte Regressionsgewichte und gestrichelte Linien nicht-signifikante Regressionspfade.

**Tab. 6.2.2** Ergebnisse der Moderatoranalyse zur Beantwortung von Forschungsfrage 2

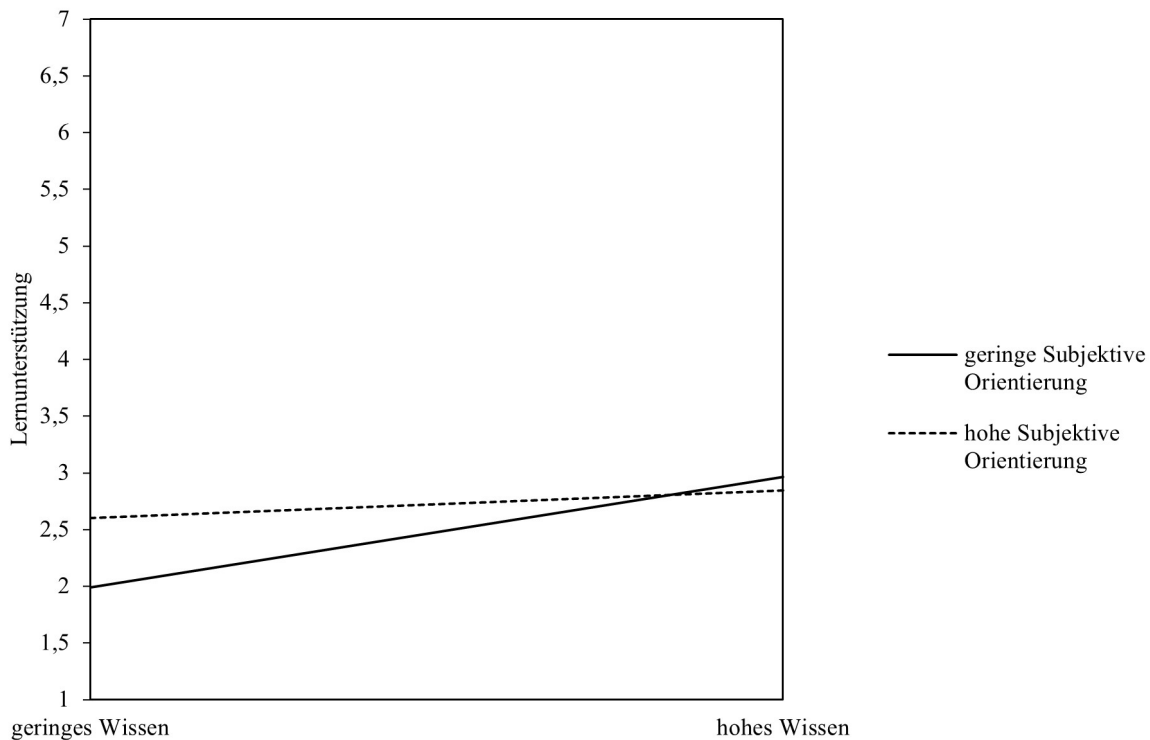
Unabhängige Variable	Abhängige Variable	$\beta$	$p$	Gesamt- $R^2$
IT-A Wissen x Subjektive Orientierung	Lernunterstützung	-.18	< .05	.18
IT-A Wissen x Subjektive Orientierung	Soziale Unterstützung	.14	< .01	.12
IT-B Wissen x Objektive Orientierung	Lernunterstützung	.18	< .06	.19
IT-B Wissen x Objektive Orientierung	Soziale Unterstützung	-.12	.16	.10

*Anmerkung.* IT = Interaktionsterm

Wie aus Abb. 6.2.3 hervorgeht, hingen Wissen und Lernunterstützung bei Fachkräften mit einer hohen Subjektiven Orientierung (IT-A) weniger stark zusammen als bei Fachkräften mit einer geringen Subjektiven Orientierung. Bei Fachkräften mit geringen Werten in der Subjektiven Orientierung zeigten sich Qualitätsunterschiede bei lernunterstützenden Interaktionen in Abhängigkeit von der Wissensausprägung. Dies bedeutet, dass Fachkräfte mit geringeren Wissensbeständen geringere Qualitätswerte ausweisen als Fachkräfte mit höheren Wissensbeständen. Für den CLASS-Faktor Lernunterstützung zeigte sich weiter, dass das Wissen bei Fachkräften mit einer hohen Objektiven Orientierung

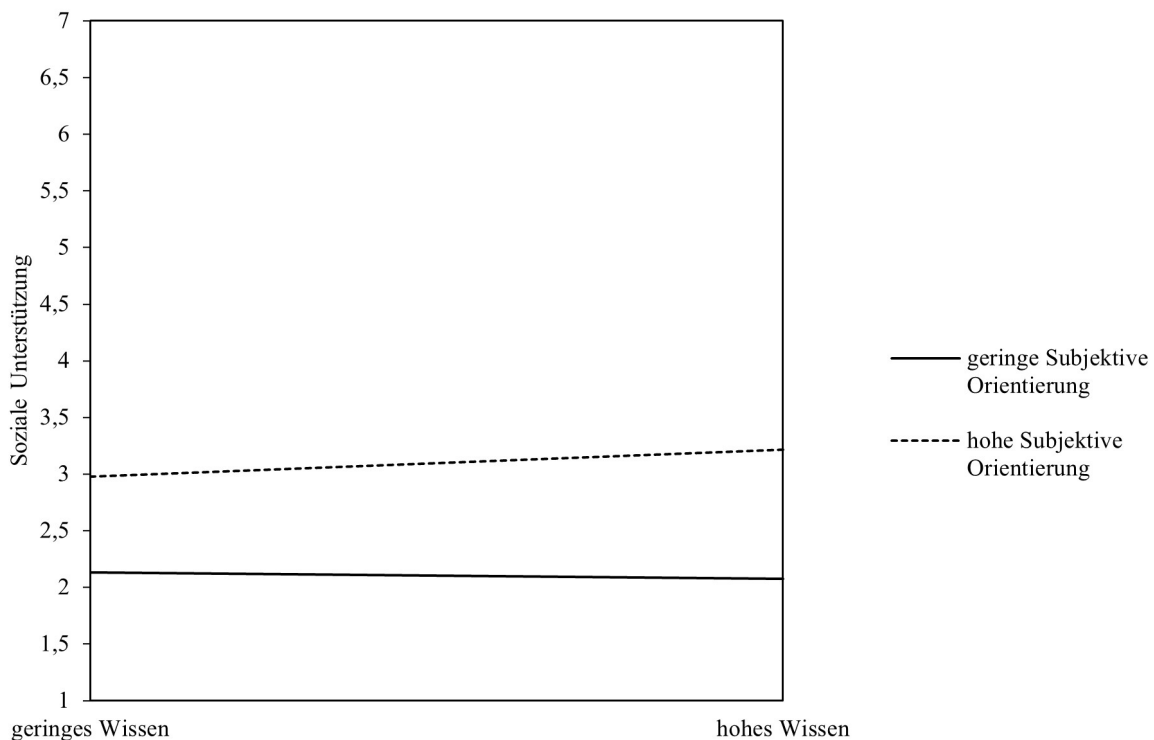
(IT-B) *tendenziell* stärker mit der Interaktionsqualität zusammenhing, als bei Fachkräften mit einer geringeren Objektiven Orientierung. Abhängig von der Wissensausprägung ergaben sich bei Fachkräften mit hohen Werten in der Objektiven Orientierung tendenzielle Qualitätsunterschiede bei den lernunterstützenden Interaktionen. So scheinen auch bzgl. dieses Einstellungsfaktors Fachkräfte mit geringeren Wissensbeständen geringere Qualitätswerte als Fachkräfte mit höheren Wissensbeständen zu haben.

**Abb. 6.2.3** Moderationseffekte der Subjektiven Orientierung für den Zusammenhang zwischen Wissen und der Interaktionsqualität beim CLASS-Faktor Lernunterstützung



Für den Faktor Soziale Unterstützung ist in Abb. 6.2.4 visualisiert, dass der Zusammenhang zwischen Wissen und Interaktionsqualität bei Fachkräften mit einer geringen Subjektiven Orientierung kleiner war, als bei Fachkräften mit einer hohen Subjektiven Orientierung. Bei Fachkräften mit hohen Werten in der Subjektiven Orientierung wurden Qualitätsunterschiede bei sozialunterstützenden Interaktionen bedingt durch die Wissensausprägung festgestellt: Fachkräfte mit hohen Werten in der Subjektiven Orientierung und geringeren Wissensbeständen weisen geringere Qualitätswerte auf als Fachkräfte mit höheren Wissensbeständen.

**Abb. 6.2.4** Moderationseffekte der Subjektiven Orientierung für den Zusammenhang zwischen Wissen und der Interaktionsqualität beim CLASS-Faktor Soziale Unterstützung



## Diskussion

Die vorgestellte Studie verfolgte das Ziel, die im frühpädagogischen Kompetenzmodell von Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann et al. (2014) implizierten Zusammenhänge ausgewählter Facetten (konkret: Wissen, Wissensorientierung, Qualität des Interaktionsverhaltens) empirisch zu überprüfen. Dabei konnte gezeigt werden, dass das theoretische Wissen (Anzahl der richtigen Antworten) einen Prädiktor für die lernunterstützende Interaktionsqualität darstellt. Kein Zusammenhang zeigte sich mit dem Faktor Soziale Unterstützung. Darüber hinaus ergab sich, dass die beiden Faktoren der Wissensorientierung mit dem erfassten Theoriewissen zusammenhängen. Hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen der untersuchten Einstellungsfacette zeigte sich weiter, dass der Faktor Subjektive Orientierung als Prädiktor für die Soziale Unterstützung fungiert und die Objektive Orientierung mit der Lernunterstützung zusammenhängt. Zudem wurde in der Studie herausgearbeitet, dass die Subjektive Orientierung eine Moderatorfunktion für den Zusammenhang zwischen Wissen und Interaktionsverhalten auf Ebene der beiden CLASS-Faktoren einnimmt und die Objektive Orientierung den Zusammenhang zwischen Wissen und lernunterstützender Interaktionsqualität tendenziell zu moderieren scheint. Die Berücksichtigung der Wissensorientierung bei der Analyse der Zusammenhänge zwischen Wissen und der Qualität des Interaktionsverhaltens erklärte zusätzlich Varianz. Somit ließen sich bis zu 19% Qualitätsunterschiede alleine durch das theoretische Wissen der Fachkräfte und ihrer Wissensorientierung aufklären.

Die moderaten bis starken Zusammenhänge zwischen Wissen und den Faktoren der Wissensorientierung stehen im Einklang mit Studien, die den Zusammenhang von Wissen und einzelnen Einstellungsfacetten herausgearbeitet haben (Dunekacke, Jenßen et al., 2016; Hamre et al., 2012; Kratzmann et al., 2017), sodass die Wissensorientierung, als eine bislang wenig erforschte Einstellungsfacette, in die Reihe der verbreiteten Facetten, wie bspw. der epistemologischen Überzeugungen, eingeordnet werden kann.

Die Relevanz von Wissen für die lernunterstützende Interaktionsqualität konnte – ebenfalls analog zu bisherigen Befunden (Fried, 2013; Ofner, 2014; Wirts, Wildgruber & Wertfein, 2017) – durch die prädiktive Funktion des theoretischen Wissens für diesen Verhaltensfaktor herausgestellt werden. Den Ergebnissen zufolge scheint die Wissensausprägung aber nicht mit der Qualität von sozialunterstützenden Fachkraft-Kind-Interaktionen zusammenzuhängen. Dies könnte möglicherweise durch eine sozial ausgerichtete Grundmotivation pädagogischer Fachkräfte für ihren Beruf erklärbar sein, weshalb bereits die Einmündung in die berufliche Qualifikationsphase bzw. den Beruf mit berufsunabhängigen Kompetenzen in der sozialen Unterstützung („geistige Mütterlichkeit“) einhergehen könnte (Nürnberg & Schmidt, 2017). Denkbar wäre auch, dass beruflich und/oder privat bereits mehr Erfahrungen mit Interaktionen gemacht wurden, die schwerpunktmäßig sozialunterstützend ausgerichtet waren (z. B. Beziehungsgestaltung, Förderung von Autonomieerfahrungen, Verhaltensmanagement, Gestaltung des Alltags durch bspw. Rituale). Dadurch könnte in diesem Bereich mehr Routine bestehen und die Wissensausprägung vergleichsweise in den Hintergrund geraten sein. Die Ergebnisse eröffnen auch den Gedanken, dass die eher „neue“ bzw. öffentlich verstärkt geforderte Bildungsanforderung (Faktor Lernunterstützung) durch theoretisches Wissen formbar sei, wohingegen die Soziale Unterstützung möglicherweise besonders durch subjektive Erfahrung oder persönlichkeitsnahe Merkmale gefördert werden könnte. Diese Annahme gilt es zwar weiterführend zu beforschen, grundsätzlich lässt sich aber vor dem Hintergrund als erwartungsmäßig einzuordnen, als dass der Faktor Lernunterstützung explizit auch sprachförderliche Aspekte des Interaktionsverhaltens enthält und auch der eingesetzte Wissenstest hierauf fokussiert.

Einstellungs- und bereichsspezifisch entsprechen die Analysen zur handlungsleitenden Funktion der Wissensorientierung den Ergebnissen anderer Studien (z. B. Guo et al., 2010; Hamre et al., 2012; Kluczniok et al., 2011). So kann gezeigt werden, dass die Subjektive Orientierung lediglich die sozialunterstützende und die Objektive Orientierung nur die lernunterstützende Interaktionsqualität beeinflusst. Diese Befundlage ist unter Bezugnahme der bereits beschriebenen „sozial ausgerichteten Grundmotivation“ pädagogischer Fachkräfte schlüssig. Studien zu Berufswahlmotiven weisen bspw. auf einen vorberuflich erkennbaren Stellenwert emotionaler und organisationaler Aspekte hin (Helm, 2010; Knauf, 2009), wodurch eine solche Einflussnahme durch individuelle (Vor-) Erfahrungen impliziert sein könnte. Die Relevanz der eigenen Person für sozialunterstützende Interaktionen wird auch dadurch bestärkt, dass das untersuchte Wissen keinen Einfluss auf die Interaktionsqualität bei diesem Verhaltens-

faktor hat. Den Ergebnissen zufolge geht im Gegensatz dazu die Qualität des lernunterstützenden Interaktionsverhaltens weniger mit den eigenen Erfahrungen (Subjektive Orientierung) einher, sondern scheint mehr mit erlernten wissenschaftlichen Theorien/Konzepten (Objektive Orientierung) in Zusammenhang zu stehen.

Die Studie zeigte im weiteren Analyseverlauf, dass die Subjektive Orientierung für den Faktor Lernunterstützung trotz des fehlenden direkten Zusammenhangs nicht völlig irrelevant zu sein scheint. So konnte bestätigt werden, dass sich der Zusammenhang zwischen Wissen und Interaktionsqualität in Abhängigkeit von der Ausprägung der Subjektiven Orientierung verändert. Es zeigte sich analog eine signifikant positive Interaktion zwischen Wissen und Subjektiver Orientierung für die Qualität des sozialunterstützenden Verhaltensfaktors. Auch der tendenziell signifikante Interaktionseffekt zwischen Wissen und Objektiver Orientierung in Bezug auf die Lernunterstützung bestätigt, dass das Niveau des Wissens in Abhängigkeit von der Einstellungsausprägung mehr oder weniger mit der Interaktionsqualität zusammenzuhängen scheint.

Zur Qualitätseinschätzung der beobachteten Interaktionen wurde in der vorliegenden Studie das Classroom Assessment Scoring Systems (CLASS Pre-K) verwendet. Ursprünglich wurde von Pianta et al. (2008), die das Instrument entwickelten, auf v. a. theoretischer Basis eine dreifaktorielle Struktur angenommen. Diese konnte mit den vorliegenden Daten nicht bestätigt werden. Vielmehr geben die Ergebnisse Hinweise darauf, dass sich die erfassten Verhaltensdaten aus empirischer Sicht gut in zwei CLASS-Faktoren differenzieren lassen. Die vorliegende Studie kommt damit der Forderung nach, sich vermehrt mit Alternativmodellen zur dreifaktoriellen Struktur zu beschäftigen (Li et al., 2019; Stuck et al., 2016).

Weiter nahm sich die Studie dem Forschungsdefizit zum professionellen Wissen und seiner Struktur an (Anders, 2012). Der neu entwickelte Wissenstest wurde auf Grundlage von Voranalysen als Instrument zur Erfassung des Theoriewissens pädagogischer Fachkräfte im Sinne Faas (2013) eingeordnet und stellte sich als reliabel heraus. Die Struktur des erfassten Wissens weicht hinsichtlich des (weitestgehend) lernbereichsübergreifendem Wissen pädagogischer Fachkräfte von der Strukturierung nach Shulman (1986) sowie der Empfehlung von Anders (2012) ab. Vielmehr reiht sich die Studie in eine Reihe von Projekten ein, die ebenfalls die Differenzierung in Anlehnung an Faas (2013) verfolgten. Die Eindimensionalität des Konstrukts erscheint sinnvoll, da lediglich das Theoriewissen als wahr, generalisierbar sowie explizit gilt. Das Praxiswissen hingegen ist meist weniger in „richtig“ und „falsch“ einzuordnen und liegt stärker implizit vor. Es gilt daher als nicht direkt bzw. über Umwege erfassbar (Faas, 2015; Fried, 2003; Thoma et al., 2011).

### ***Limitationen***

Einige Einschränkungen in der Aussagekraft der Ergebnisse liegen aufgrund des Studiendesigns vor. Hierbei ist zunächst der bereits beschriebene Wissenstest zu nennen. Das Instrument eignet sich dazu, globale Aussagen über theoretische, (weitestgehend) lernbereichsübergreifende Wissensbestände zu generieren, nicht aber in Bezug auf verschiedene (Unter-)Dimensionen. Zudem fokussiert es in Teilen den Lernbereich Sprache und lässt andere domänen- bzw. lernbereichsspezifische Wissensaspekte (z. B. Mathematik, Naturwissenschaften) außen vor. Auch Elemente des Praxiswissens (Faas, 2013) wurden mit dem Wissenstest nicht erfasst, weshalb die Ergebnisse lediglich auf den theoretischen Bereich bezogen werden können. Der erzielte Reliabilitätswert ist zwar aus durchaus vergleichbar mit den berichteten Kennwerten anderer frühpädagogischer Wissenstests (Barenthien et al., 2018; Blömeke, Jenßen et al., 2015; Dunekacke, Jenßen et al., 2016; Gasteiger et al., 2019; Strohmmer & Mischo, 2015), zugleich muss er als ausbaufähig beurteilt werden. Dies könnte durch die Schärfung von Itemformulierungen erzielt werden. Zukünftig sollte ein Instrument entwickelt und erprobt werden, welches sowohl theoretische als auch ansatzweise praktische Wissensbestände erfassen kann.

Weiter müssen die berichteten Ergebnisse vor dem Hintergrund der Erfassung mithilfe der CLASS eingeordnet werden. Eberlein und Schelle (2019) weisen darauf hin, dass das Instrument ein spezifisches, aus den Items implizit zu erschließendes Qualitätsverständnis hat, indem schwerpunktmäßig „Bildungsergebnisse als Indikator für pädagogische Qualität“ (S. 20) fungieren. Jegliche Fachkraft-Kind-Interaktion soll letztendlich der Förderung kindlicher Schulfähigkeit dienen. Die Autorinnen geben zu bedenken, dass ein solcher Ansatz „in vielerlei Hinsicht den deutschen Leitorientierungen, wie etwa der Alltagsintegration von Bildungsprozessen, widerspricht“ (S. 20). Weiterführende Studien sollten daher die untersuchten Wirkweisen auch mit anderen etablierten Instrumenten zur Erfassung der Interaktionsqualität prüfen.

Zudem gilt es darauf hinzuweisen, dass die Regressionspfade auf Verhalten (auch unter Einbezug des Interaktionsterms) zwar signifikant waren, die durch die SEM-Modelle erklärten Qualitätsunterschiede (Varianzaufklärung) jedoch nur zu einem relativ kleinen Anteil auf das Theoriewissen sowie die Wissensorientierung bzw. dessen Interaktionen zurückzuführen sind. Zukünftig sollten daher, über die ausgewählten (Teil-)Facetten hinaus, weitere Einflussfaktoren (bspw. Selbstwirksamkeitserwartungen; Situationswahrnehmung oder weitere Einstellungsfacetten, wie Lehr-Lern-Überzeugungen) zur Überprüfung des von Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann et al. (2014) postulierten Modells aufgenommen werden.

### ***Implikationen***

Unter Berücksichtigung der studienspezifischen Eigenschaften konnten anhand der ProWaK-Daten Erkenntnisse generiert werden, dass sich die im frühpädagogischen Modell weitestgehend theoretisch angenommenen Wirkweisen der Kompetenzfacetten darstellungskonform für das erfasste Theoriewissen,

die Faktoren der Wissensorientierung und die Interaktionsqualität empirisch bestätigen ließen. Die Ergebnisse zu Forschungsfrage 1 sind als relevant einzuordnen, jedoch ergaben sich durch die Analysen zur Klärung von Frage 2 weiterführende Erkenntnisse für die zukünftige Forschung und Praxis. So konnte zwar bestätigt werden, dass Theoriewissen alleine die Qualität der Lernunterstützung positiv beeinflusste. Wurden jedoch darüber hinaus die Faktoren der Wissensorientierung in die Analysen miteinbezogen, so konnte weitaus mehr Varianz erklärt werden. Für die Soziale Unterstützung ergab sich ohne Berücksichtigung der Subjektiven Orientierung kein Einfluss von Wissen auf die Interaktionsqualität, unter Hinzunahme des Interaktionsterms-A konnten hingegen relevante Erkenntnisse generiert werden, die die Relevanz des Theoriewissens auch für diesen CLASS-Faktor hervorheben.

Die durchgeführte Studie legte für die Qualitätsentwicklung nahe, dass es wirksam sein könnte, bei zukünftigen Maßnahmen (u. a. Fort-/Weiterbildung, Kita-Fachberatung) verstärkt an individuellen Einstellungsfacetten der Fachkräfte anzusetzen und diese einstellungsspezifisch auszurichten. Friederich und Schelle (2015) sprechen in diesem Zusammenhang von der „Subjektorientierung“ (S. 57) als ein Kriterium für kompetenzorientierte Weiterbildung und vermuten, dass dadurch „Qualität und Effekte der Lehr-Lernprozesse“ (S. 55) erhöht werden können. Im Besonderen für Fachkräfte mit hoher Zustimmung zur Subjektiven Orientierung sowie niedrigen Werten in der Objektiven Orientierung müssen zukünftige Studien zeigen, ob bspw. die Förderung von Praxiswissen (v. a. subjektbezogenes Interaktionswissen, vgl. Faas, 2013) einen Beitrag zur Verbesserung der Interaktionsqualität leisten kann. Dies bedarf jedoch zunächst einer Beforschung solcher Wissensbestände.

Insgesamt erscheint es den Ergebnissen zufolge sinnvoll, dass bei Professionalisierungsmaßnahmen die Wissensorientierung explizit diskutiert wird. Ein Kriterium für den Erfolg einer solchen Maßnahme könnte dann bspw. sein, inwieweit diese Einstellungen verändert wurden. Des Weiteren sprechen die dargestellten Befunde dafür, dass der Auf- und Ausbau von theoretischem Wissen sowohl beim CLASS-Faktor Soziale Unterstützung als auch Lernunterstützung bei einstellungsorientiert-ausgewählten Fachkräften zu Verbesserungen der Qualität von Fachkraft-Kind-Interaktionen führen könnte. So könnte es effektiv sein, dass EinrichtungsleiterInnen, Träger oder Fort- und Weiterbildungsinstitute mittels des Einsatzes des vorgestellten Fragebogens zur Wissensorientierung Fachkräfte für die Teilnahme an spezifisch für sie ausgerichteten Professionalisierungsmaßnahmen auswählen. Je homogener eine Lerngruppe ist, desto eher scheint es uns für WeiterbildungnerInnen möglich, die Anforderung, dass die „den Lernenden als Subjekt stärker in den Mittelpunkt“ (Friederich & Schelle, 2015, S. 57) rücken sollten, umsetzbar. Unabhängig davon ist es für künftige Maßnahmen wichtig, dass immer auch die Relevanz und Umsetzbarkeit des Theoriewissens für professionelle Interaktionen verdeutlicht und gemeinsam erarbeitet werden, da erst die Integration von Wissen und praktischer Erfahrung für eine professionelle Expertise nötig ist (Berliner, 2004; Blömeke, 2009; Friederich & Schelle, 2015).

### 6.3 Lehr-Lern-Überzeugungen und Interaktionsverhalten frühpädagogischer Fachkräfte

In Deutschland wird bereits seit den 1990er Jahren über die Qualität in Kindertagesstätten (Kitas) diskutiert. Die gegenwärtige Debatte fokussiert v. a. die Bildungsbereiche, weil damit von öffentlicher Seite erhöhte Qualitätserwartungen verbunden sind. Auslöser waren Veröffentlichungen der Ergebnisse der ersten großen Schulleistungsstudien (PISA, IGLU) und Erkenntnisse, die lediglich auf eine „mittelmäßige“ Qualität in deutschen Kitas hinwiesen (Tietze et al., 1998; Tietze et al., 2005; 2012). Forschungserkenntnisse betonen die Relevanz von qualitativ hochwertiger Arbeit in Kitas, da dessen Qualität nachgewiesenermaßen einen Einfluss auf die Entwicklung von Kindern hat (Mashburn et al., 2008; Sylva et al., 2004). Das Ziel früher Förderung ist es, dass durch qualitätsvolle Bildungsarbeit in Kitas „schulische Misserfolge und soziale Disparitäten in der späteren Bildungsbeteiligung und im Bildungserfolg gar nicht erst entstehen“ (A. Gold & Dubowy, 2013, S. 10). Als wegweisende politische Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung sind die von den einzelnen Bundesländern entwickelten Bildungs- und Orientierungspläne zu nennen. Sie fungieren seit ca. 15 Jahren als unverbindliche Orientierungsrahmen, in denen der zugrunde gelegte Bildungsbegriff und der eigenständige Bildungsauftrag von Kitas präzisiert werden (KMK, 2004). Zudem ist 2019 das Gute-Kita-Gesetz (KiQuTG, 2018) in Kraft getreten, welches weitere Qualitätsentwicklungsprozesse anstoßen soll. Politische Maßnahmen solcher Art können jedoch, unabhängig von ihrer Ausgestaltung, nur durch die Akzeptanz der Zielgruppen sowie deren kompetentes Umsetzen in der Praxis zu einer realisierten Qualitätsverbesserung führen.

#### Kompetenzen von pädagogischen Fachkräften

Pädagogische Fachkräfte benötigen Kompetenzen, die es ihnen

„ermöglichen, in komplexen und mehrdeutigen, nicht vorhersehbaren und sich immer anders gestaltenden Situationen eigenverantwortlich, selbstorganisiert und fachlich begründet zu handeln“ (Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann et al., 2014, S. 21).

Hierbei bestehen Parallelen zu den Forderungen an Lehrkräfte, für die als zentrale Anforderungen die didaktische Vorbereitung und Inszenierung von begrenzt planbarem, situationsabhängigem Unterricht formuliert werden (Baumert & Kunter, 2006). Eine individuelle Handlungskompetenz zeigt sich Kompetenzdefinitionen folgend im Zusammenspiel von Wissen, Können und Wollen (Weinert, 2001). Einschlägige Kompetenzmodelle stellen daran orientiert die notwendigen, bereichsunspezifischen Kompetenzen für professionelles Handeln zusammen und versuchen diese zu systematisieren (Baumert & Kunter, 2006; Fröhlich-Gildhoff et al., 2011; Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann et al., 2014; Robert Bosch Stiftung, 2008). Nach dem viel rezipierten COACTIV-Kompetenzmodell

„entsteht professionelles Lehrerhandeln aus dem Zusammenspiel von spezifischem, erfahrungsgesättigten deklarative[m] und prozedurale[m] Wissen [...]; professionellen Werten, Überzeugungen, subjektiven Theorien, normativen Präferenzen und Zielen; motivationalen Orientierungen sowie Fähigkeiten der professionellen Selbstregulation“ (Baumert & Kunter, 2011, S. 33).

Das in Wissenschaft und Praxis anerkannte frühpädagogische Kompetenzmodell von Fröhlich-Gildhoff und Kolleginnen (2014) setzt am COACTIV-Modell an, differenziert jedoch zwischen der potenziellen Möglichkeit, handeln zu können, als Disposition bezeichnet, und dem tatsächlich realisierten Handeln, der Performanz. Das pädagogische Handeln wird durch verschiedene Dispositionen, strukturelle und institutionelle Rahmenbedingungen, situative Kontextfaktoren und die professionelle Haltung beeinflusst (Fröhlich-Gildhoff et al., 2011; Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann et al., 2014).

Die Kompetenzforschung in der Frühpädagogik steht in Deutschland im Vergleich zur Schulforschung noch am Anfang. Da dem Kompetenzdiskurs die Annahme zugrunde liegt, dass durch die professionelle Umsetzung von berufsgruppenspezifischen Kompetenzanforderungen „[...] eine qualitativ hochwertige Bildung, Betreuung und Erziehung der Kinder [...] realisiert“ (Fröhlich-Gildhoff, Weltzien et al., 2014, 19) wird, bestehen enge Zusammenhänge zur frühpädagogischen Qualitätsforschung. Diese weist eine längere Forschungstradition auf und stellt daher die Grundlage für die Beforschung von berufsbezogenen Kompetenzen dar.

### **Das Rahmenmodell zur frühpädagogischen Qualität**

In der Frühpädagogik gibt es verschiedene Konzeptualisierungen von Qualität (für einen Überblick siehe Roux, 2013). Besonders verbreitet sind dabei Konzepte, die diese auf Grundlage empirischer Forschungserkenntnisse betrachten und in drei Dimensionen differenzieren (Tietze et al., 1998): Struktur-, Prozess- und Orientierungsqualität. Kriterien der pädagogischen Orientierung (*Orientierungsqualität*) sind u. a. „[...] handlungsleitende Überzeugungen, Werte und Erziehungsziele“ (Tietze & Viernickel, 2016, S. 16). Auch das Wissen der Fachkräfte wird von Hendlar et al. (2011) dieser Dimension<sup>22</sup> zugeordnet, andere Veröffentlichungen hierzu sind nicht bekannt. Merkmale der *Strukturqualität* sind relativ stabile und politisch regulierte Rahmenbedingungen, wie räumliche Gegebenheiten, Gruppengröße, Anzahl der Fachkräfte und der zu betreuenden Kinder, Alter der Kinder, das Ausbildungsniveau sowie die Berufserfahrung der Fachkräfte (Tietze et al., 2005; Tietze & Viernickel, 2016). Unter *Prozessqualität* wird die Gesamtheit der Interaktionsprozesse im Alltag, als realisierte Pädagogik bezeichnet, verstanden (vgl. Tietze 2008, S. 18). Diese Qualitätsfacette wird vielfach auch Interaktionsqualität genannt, weil die Fachkraft-Kind-Interaktionen deren Kernbereich darstellen (vgl. Kucharz, 2014).

<sup>22</sup> Die Zuordnung des Wissens zur Orientierungsqualität gilt es jedoch (theoriegeleitet) zu hinterfragen. So wäre alternativ eine Zuordnung zur Strukturqualität damit begründbar, dass Wissen ein Teil der Qualifikation pädagogischer Fachkräfte darstellt. In Hinblick auf die Schulforschung könnte Wissen aber auch eine gesonderte Qualitätsdimension bilden. Auf Grundlage der zur Verfügung stehenden Literatur und der Zielsetzung des Beitrags, muss an dieser Stelle jedoch auf eine weitere Auseinandersetzung verzichtet werden.

## Professionell handeln und interagieren

Gesellschaftliche Veränderungen, Forschungsbefunde sowie Bildungsstudien haben u. a. dazu beigetragen, dass sich die Erwartungen und Handlungsanforderungen an bzw. für pädagogische Fachkräfte deutlich erhöht haben (Tietze & Viernickel, 2016). Berufliches Handeln soll nicht *irgendwie* erfolgen, sondern bestimmten Anforderungen gerecht werden. Im frühpädagogischen Diskurs werden „diese Erfordernisse [...] im Kontext der Begriffe Professionalität und professionelles Handeln thematisiert“ (Faas, 2013, S. 85). Zur Beurteilung von Professionalität des Handelns wird besonders die Interaktionsqualität betrachtet (z. B. A. König & Viernickel, 2016). Grund dafür ist, dass eine Reihe von Forschungsergebnissen auf positive Zusammenhänge zwischen einer hohen Interaktionsqualität und Entwicklungsmaßen von Kindern verweisen. Professionelle Interaktionen in der Kita können in Anlehnung an den Kompetenzdiskurs jedoch nicht unabhängig von Struktur- und Orientierungsmerkmalen betrachtet werden. Vielmehr wird die Qualität der Interaktionsangebote durch diese beeinflusst (z. B. Anders & Roßbach, 2019).

## Überzeugungen von pädagogischen Fachkräften

Subjektive Überzeugungen zu pädagogischen Themen oder berufsbezogenen Aspekten sind aus Sicht der Forschung wichtig, da sie einen Einfluss auf berufliche Handlungen und Entscheidungen haben können (Dubberke et al., 2008; Pajares, 1992). Professionelle frühpädagogische Überzeugungen werden in Anlehnung an das entsprechende Verständnis im Schul-/Lehrerkontext als bewertende Vorstellungen und Annahmen verstanden (Voss, Kleickmann et al., 2011). Sie sind selten neutral, sondern können neben zustimmenden Aspekten auch Befürchtungen oder Ablehnung hinsichtlich eines Themas beinhalten. Neben der differentiellen Bewertung unterscheiden sich die Überzeugungen einzelner Fachkräfte sowohl in der inhaltlichen Ausrichtung als auch darin wie reflektiert und differenziert diese sind. Die Lehrer\*innenforschung weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass v. a. Überzeugungen, die sich auf berufsalltagsnahe Inhalte, Methoden oder den Umgang mit Lernenden beziehen, handlungsleitende Funktionen haben und somit in systematischem Zusammenhang mit der Interaktionsqualität stehen (Dubberke et al., 2008).

Überzeugungen gilt es begrifflich von ähnlichen Konstrukten abzugrenzen, wobei differenzierte Definitionen für den frühpädagogischen Bereich kaum vorliegen, sondern die Begriffe häufig synonym verwendet werden. Pädagogische Haltungen werden in diesem Beitrag in Anlehnung an Kuhl, Schwer und Solzbacher (2014) als „ein hoch individualisiertes Muster von Einstellungen, Werten, Überzeugungen“ (S. 107) verstanden und sind demnach ein übergeordnetes Konstrukt. Einstellungen hingegen geben tendenzielle Auskünfte über Zu- oder Abneigung gegenüber Objekten (Buehl & Alexander, 2009). Unter Überzeugungen werden entsprechend der Verwendung im Lehrer\*innenbereich „überdauernde existentielle Annahmen über Phänomene oder Objekte der Welt, die subjektiv für wahr gehalten werden“ (Voss, Kleickmann et al., 2011, S. 235) verstanden. Sie geben im Unterschied zu Einstellungen komplexere Auskünfte darüber, was Personen über eine spezifisch inhaltsbezogene Thematik denken, so

z. B. die Überzeugungen über Lehr-Lern-Prozesse (Reichhart, 2018).

Lehr-Lern-Überzeugungen werden in der Unterrichtsforschung grob in die zwei Sichtweisen *knowledge transmission* und *cognitive construction* ausdifferenziert (Dubberke et al., 2008; Staub & Stern, 2002). Diese Unterteilung wird auch in der Frühpädagogik vorgenommen, jedoch gibt die Literatur Hinweise darauf, dass es noch eine dritte Lehr-Lern-Überzeugung gibt.

Lehrprozessen zeichnen sich im Sinne der *knowledge transmission* durch ein Sender-Empfänger-Modell als Übertragung von (vor-)strukturierten Lerninhalten vom Lehrenden zu den Lernenden aus. Dabei wird die Bedeutung der Wissensvermittlung und die aktiv, lenkende Rolle der pädagogischen Fach- und Lehrkräfte sowie die passive Rolle der Kinder in Lehr-Lern-Prozessen betont. Die Lehr-Lern-Überzeugung in diesem Sinne wird auch als instruktivistische Lehr-Lern-Überzeugung bezeichnet (Mischo, Wahl, Hendler & Strohmeyer, 2012).

Die andere gut erforschte Lehr-Lern-Überzeugung geht auf die konstruktivistische Lehr-Lern-Theorie zurück und wird oftmals als *constructivist view* bzw. konstruktivistische Überzeugung bezeichnet (Staub & Stern, 2002). Hier wird Lernen als aktiver, selbstverantwortlicher Prozess der Selbst-Konstruktion von Wissen durch die Lernenden verstanden. Fach- und Lehrkräften kommt eine begleitende, anregende und strukturierende Funktion zu (Schelle, 2011). Verglichen mit der instruktivistischen Sichtweise verschiebt sich der Fokus vom Lehrenden auf den Lernenden (Trigwell et al., 1994). Diese Perspektive ist im frühpädagogischen Bereich auf das Konzept der Selbstbildung (Laewen, 2000; G. E. Schäfer, 2016) zurückzuführen und betont die Eigenständigkeit des Kindes im Bildungsprozess.

Über diese beiden Sichtweisen hinaus wurde der Ansatz des Ko-Konstruktivismus entwickelt (Fthenakis, 2009). Dieser stellt eine Erweiterung des Konstruktivismus dar und wird von Schmidt und Smidt (2015) „[...] tendenziell zwischen den beiden Polen [...]“ (S. 395) Konstruktivismus und Instruktivismus verortet. Der ko-konstruktivistische Ansatz orientiert sich an der sozio-kulturellen Theorie nach Vygotskij (1981). Eine Lehr-Lern-Überzeugung in diesem Sinne verfolgt die Grundannahme, dass Kinder sich ihr Wissen insbesondere in der sozialen Interaktion mit ihrem Umfeld konstruieren, Lernen also untrennbar von der Lebenswelt der Kinder ist. Fachkräfte haben eine gestaltende und, im Vergleich zum Konstruktivismus, aktive Rolle im Lernprozess (Schelle, 2011). Im Mittelpunkt stehen Interaktionen, in denen die Fachkraft das Interesse der Kinder aufgreift und Lernprozesse daran orientiert mit den Kindern gestaltet (Fthenakis, 2009). In der Unterrichtsforschung findet diese Überzeugung, vermutlich aufgrund bildungsbezogener Traditionen, bislang kaum gesonderte Berücksichtigung.

Die wenigen bestehenden Untersuchungen zu Lehr-Lern-Überzeugungen von pädagogischen Fachkräften zeigen grundsätzliche Präferenzen für (ko-) konstruktivistische Sichtweisen auf (Broström et al., 2014; Mischo, Wahl, Hendler & Strohmeyer, 2012; Rank, 2008; Schmidt & Smidt, 2015). Die instruktivistische Überzeugung wird insgesamt weniger vertreten, jedoch hat sich in einem Vergleich von Ausbildungsformen gezeigt, dass Fachschüler\*innen sich eher dieser Sichtweise zuordnen ließen als Studierende aus frühpädagogischen Studiengängen (Mischo, Wahl, Hendler & Strohmeyer, 2012). Auch zeigte

sich, dass sich während der Ausbildung ein Anstieg konstruktivistischer, ein Abfall instruktivistischer und eine Konstanz ko-konstruktivistischer Überzeugungen vollzieht. In den ersten vier Jahren der beruflichen Tätigkeit steigen die konstruktivistischen Überzeugungen weiter an, die instruktivistischen und ko-konstruktivistischen Überzeugungen bleiben hingegen konstant (Strohmer & Mischo, 2014). In einer Fragebogenstudie fand Rank (2008) heraus, dass ca. 20 % der Befragten instruktivistische Überzeugungen aufweisen und dass diese Sicht negativ mit der Einschätzung der Bedeutsamkeit des kognitiven Lernens im Zusammenhang steht.

Die Relevanz der Lehr-Lern-Überzeugungen für das Verhalten von Lehr-/ Fachkräften und die Entwicklung von Kindern werden v. a. in der Lehrer\*innenforschung betont und in Studien untersucht – in der Frühpädagogik wurde hierzu bislang wenig geforscht. Für den Grundschulbereich konnten u. a. Studien von Peterson und Kollegen (1989) sowie Staub und Stern (2002) Effekte von lernbezogenen Überzeugungen auf das Unterrichtshandeln und die Leistungen der Schüler\*innen zeigen. Dabei stellten sie positive Zusammenhänge zwischen konstruktivistischen Überzeugungen im Fach Mathematik und besseren Schülerleistungen fest. Für den Sekundarbereich konnten Mischo und Maaß (2013) einen positiven Effekt von (ko-)konstruktivistischen Überzeugungen der Lehrkräfte auf die Entwicklung mathematikbezogener Kompetenzen der Schüler\*innen feststellen. Weitere Studien befassten sich neben der direkten auch mit der indirekten Einflussnahme auf Schüler\*innenleistungen. Diese zeigten teilweise auf, dass Lehr-Lern-Überzeugungen vermittelt über das Handeln auf die Leistungen wirken (Seidel et al., 2008; Voss, Kunter & Baumert, 2011). „Eine konstruktivistische und an kindlichen Entwicklungsbedingungen orientierte Einstellung scheint mit qualitativ besseren Lerngelegenheiten und einer besseren Kompetenzentwicklung einherzugehen“, so Anders (2012, S. 19).

Berk (1985) weist in diesem Sinne darauf hin, dass kindzentrierte Überzeugungen von pädagogischen Fachkräften einen positiven Einfluss auf deren Interaktionsverhalten haben. Auch Brownlee und Kollegen (2004) fanden heraus, dass konstruktivistische Überzeugungen mit dem Gebrauch von „many open-ended activities“ (S. 8) zusammenhängen. Durch diese Kindzentrierung können Kinder ihr eigenes Lernen steuern, werden ermutigt Entscheidungen zu treffen und selbstständig Probleme zu lösen (vgl. ebd.). Für Fthenakis (2009) hingegen liegt das zentrale Merkmal für hohe Bildungsqualität in der Erzieher\*in-Kind-Interaktion (Ko-Konstruktivismus) begründet. Dabei rekurriert er auf zahlreiche Studien, die „deutliche Zusammenhänge zwischen dem Ausmaß an Interaktion und der Entwicklung des Kindes festgestellt“ (S. 10) haben. Pianta et al. (2005) sowie Hamre et al. (2013) konnten Zusammenhänge zwischen einer fachkraftzentrierten Überzeugung (Instruktivismus) und einer geringeren Interaktionsqualität nachweisen. Entgegen der genannten Erkenntnisse stellten Mey und Kolleginnen (2012) jedoch Widersprüche zwischen Lehr-Lern-Überzeugungen und Handeln fest. Die befragten Fachkräfte wiesen zwar überwiegend konstruktivistische und ko-konstruktivistische Überzeugungen im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bildungsbereich auf, zeigten aber stärker instruktivistisch geprägte Interaktionen. Auch in einer Studie von Hegde und Cassidy (2009) formulierten Fachkräfte ihre Überzeugungen entwicklungsangemessener, als es im Handeln sichtbar wurde.

Aufgrund der bislang wenigen Erkenntnisse zum Zusammenhang von Lehr-Lern-Überzeugungen und Verhalten von pädagogischen Fachkräften, werden im Rahmen der hier vorgestellten Studie folgende Fragen aufgeworfen:

- (1) Lassen sich die Lehr-Lern-Überzeugungen der pädagogischen Fachkräfte in die drei Dimensionen Instruktivismus, Konstruktivismus und Ko-Konstruktivismus aufteilen?
- (2) Wie beeinflussen Lehr-Lern-Überzeugungen das Interaktionsverhalten von pädagogischen Fachkräften?

## **Methode**

Grundlage der in diesem Beitrag vorgestellten Studie sind Daten des DFG- Forschungsprojekts „Professionelle Wahrnehmung in Kitas – ProWaK“ (Laufzeit: Oktober 2016 bis September 2019)<sup>23</sup>. Dieses wird im Folgenden vorgestellt. Darüber hinaus werden die herangezogene Stichprobe und die Erhebungsinstrumente beschrieben.

### ***Einordnung in ein übergeordnetes Forschungsprojekt***

ProWaK wird an der PH Freiburg unter der Leitung von Prof. C. Mischo durchgeführt. Es werden Bedingungen und Effekte der professionellen Wahrnehmung sowie Interpretation von Bildungssituationen bei 120 in Kitas tätigen, pädagogischen Fachkräften untersucht. Bedingende Faktoren stellen dafür u. a. ihre berufsbezogenen Überzeugungen und ihr Wissen dar. Die Projektteilnahme war an die Voraussetzung geknüpft, dass die Fachkräfte zum Erhebungszeitpunkt in einer deutschen Kita mit Kindern zwischen drei bis sechs Jahren tätig waren und eine einschlägige pädagogische Ausbildung oder ein pädagogisches Studium absolviert haben bzw. absolvieren. Die Proband\*innen sowie die zugehörige Kita wurden für die Teilnahme mit insgesamt 100 Euro vergütet.

### ***Stichprobenbeschreibung***

Das mittlere Alter der Gesamtstichprobe ( $N = 120$ ) betrug 35.5 Jahre ( $SD = 12.41$ ;  $Min. = 19$ ;  $Max. = 62$ ). Sie setzte sich aus 10,8 % männlichen und 89,2 % weiblichen Fachkräften zusammen. 73,3 % der Proband\*innen wiesen zum Zeitpunkt der Erhebung eine abgeschlossene Fachschulausbildung bzw. ein einschlägiges, abgeschlossenes Studium, z. B. in den Fächern Kindheitspädagogik oder Erziehungswissenschaften, auf. 6,7 % hatten sowohl einen Fachschul- als auch einen Hochschulabschluss. In Ausbildung bzw. im Studium befanden sich zum Erhebungszeitpunkt 20 % der Proband\*innen. Die durchschnittliche Berufserfahrung lag bei 10.57 Jahren ( $SD = 10.66$ ;  $Min. = 1$ ;  $Max. = 40$ ).

<sup>23</sup> Wir danken der Deutschen Forschungsgemeinschaft für die finanzielle Förderung dieses Forschungsprojektes (Geschäftszeichen: MI 690/4-1).

## ***Erhebungsinstrumente***

Von Erkenntnisinteresse waren die Lehr-Lern-Überzeugungen der pädagogischen Fachkräfte sowie die Qualität ihres Interaktionsverhaltens. Diese Konstrukte wurden mit einem Fragebogen bzw. einem etablierten Beobachtungsinstrument erfasst.

### *Lehr-Lern-Überzeugungen*

Die Daten zu den Lehr-Lern-Überzeugungen wurden mithilfe eines standardisierten Fragebogens über die Paper-Pencil-Methode bei der Gesamtstichprobe erhoben. Die Fachkräfte beantworteten den Bogen im Anschluss an den am gleichen Tag stattfindenden Erhebungsteil. Das Fragebogeninstrument wurde auf Basis des Fragebogens von Staub und Stern (2002) aus dem schulischen Kontext für den frühpädagogischen Bereich adaptiert, modifiziert und sprachlich präzisiert. Es erfasst über vierzehn Items hinweg auf einer vierstufigen Likert-Skala (von 1 = ‚stimme nicht zu‘ bis 4 = ‚stimme zu‘) instruktivistische, konstruktivistische und ko-konstruktivistische Lehr-Lern-Überzeugungen von Kita-Fachkräften. Die faktorielle Struktur wurde im AVE-Projekt mithilfe von explorativen Faktorenanalysen generiert (Mischo, Wahl, Hendler & Strohmer, 2012; Plöger-Werner, 2015).

### *Interaktionsverhalten*

Zur Erfassung und Beurteilung der Interaktionsqualität wurde das englischsprachige Verfahren *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS) verwendet (Pianta et al., 2008). In der eingesetzten Version Pre-K umfasst das Instrument drei Domänen: *Emotionale Unterstützung* (Emotional Support), *Organisation des Kita-Alltags* (Classroom Organisation) und *Lernunterstützung* (Instructional Support) (deutsche Übersetzung nach Weltzien, Fröhlich-Gildhoff, Wadepohl & Mackowiak, 2017, S. 17). Die Qualitätseinschätzung muss durch zertifizierte Beobachter\*innen über zehn Dimensionen, die den drei Domänen zugeordnet sind, erfolgen. Jede einzelne Dimension wird in Beobachtungszyklen auf einer siebenstufigen Skala beurteilt, dabei repräsentieren die Werte 1 und 2 niedrige, 3 bis 5 mittlere sowie 6 und 7 hohe Qualitätsausprägungen. Aussagen über die Interaktionsqualität in den drei Domänen werden über den Mittelwert der zugehörigen Dimensionswerte getroffen.

Alle ProWaK-Proband\*innen wurden am Erhebungstag vormittags über drei bis vier zwanzigminütige Sequenzen hinweg teilnehmend live im Kita-Alltag beobachtet.

## **Ergebnisse**

### ***Deskriptive Ergebnisse***

Die statistischen Analysen wurde mit dem Programm IBM SPSS 25 sowie der entsprechenden Erweiterung AMOS Graphics vollzogen.

Vor der Ergebnisdarstellung der beiden Forschungsfragen werden die deskriptiven Daten für die Lehr-Lern-Überzeugungen sowie das Interaktionsverhalten aufgezeigt.

### **Lehr-Lern-Überzeugungen**

Die Proband\*innen stimmten im Durchschnitt am stärksten den Items zur konstruktivistischen Sichtweise ( $M = 3.54$ ;  $SD = .50$ ) zu. Die mittlere Ausprägung in den Items zum Ko-Konstruktivismus fiel dazu sehr ähnlich aus ( $M = 3.52$ ;  $SD = .48$ ). Die Zustimmungswerte für instruktivistische Lehr-Lern-Überzeugungen fielen hingegen am geringsten aus ( $M = 3.17$ ;  $SD = .60$ ).

### **Interaktionsverhalten**

Die beobachtete Interaktionsqualität lag in der Domäne Emotionale Unterstützung im Durchschnitt insgesamt auf einem eher hohen Niveau ( $M = 5.94$ ,  $SD = 0.63$ ). In der Domäne Organisation des Kita-Alltags ( $M = 5.28$ ,  $SD = 0.72$ ) zeigte sich, dass die Fachkraft-Kind-Interaktionen auf einem durchschnittlich eher mittleren bis hohen Niveau gestaltet wurden. Die Lernunterstützung ( $M = 2.62$ ,  $SD = 0.96$ ) gelang den Fachkräften im Durchschnitt auf einem niedrigen bis mittleren Qualitätsniveau.

### **Struktur der Lehr-Lern-Überzeugungen**

Durch eine konfirmatorische Faktorenanalyse (CFA) wurde überprüft, ob sich die theoretisch anzunehmende und implizierte Struktur der frühpädagogischen Lehr-Lern-Überzeugungen (Instruktivismus, Konstruktivismus, Ko-Konstruktivismus) mit den vorliegenden Forschungsdaten bestätigen lässt. Durch die damit erzielte Gewährleistung einer ausreichenden Modellgüte soll sichergestellt werden, dass spätere Analysen fehlerfrei durchgeführt werden können (Moosbrugger & Kelava, 2012). Die Beurteilung der Güte erfolgt auf Basis von statistischen Kennwerten, wobei man zwischen lokalen (konstruktbezogen) und globalen (modellbezogen) Anpassungsmaßen unterscheidet. Es gibt zahlreiche Gütekriterien, weshalb eine Auswahl getroffen werden musste. Als lokale Gütemaße wurden in Anlehnung an die Einschätzung von Marsh, Balla und Hau (1996) der *Comparative-Fix-Index* (CFI), *Tucker-Lewis-Index* (TLI) sowie *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA) herangezogen. CFI- und TLI-Index geben an, wie die Passung zwischen dem untersuchten Modell und einem Unabhängigkeitsmodell ausfällt, bei dem alle Variablen nicht miteinander korrelieren. Der RMSEA-Wert hingegen ist ein Maß zur Beurteilung der ungefähren Passung der empirischen Daten und dem angenommenen theoretischen Modell (Geiser, 2011). Unter Hinzunahme der beiden geläufigsten globalen Anpassungsmaße *Faktorreliabilität* und der *durchschnittlich extrahierten Varianz* (DEV) können darüber hinaus Aussagen darüber getroffen werden, wie gut latente Variablen (in diesem Beitrag Instruktivismus, Konstruktivismus und Ko-Konstruktivismus) durch alle ihnen zugeordneten Indikatoren (Items) gemessen wurden.

Die Ergebnisse der CFA weisen auf eine gute globale Anpassungsgüte des gewählten Modells (Gesamt-Itemzahl: 14; CFI = .98, TLI = .97, RMSEA = .04) sowie eine weitestgehend akzeptable lokale Anpassungsgüte hin (Instruktivismus: Faktorreliabilität = .79, DEV = .42; Konstruktivismus: Faktorreliabilität = .82, DEV = .49; Ko-Konstruktivismus: Faktorreliabilität = .79, DEV = .49). Die Dimensionen Konstruktivismus und Ko-Konstruktivismus wurden im Modell theoriegeleitet korreliert. Korrelationen zwi-

schen folgenden Itemfehlertermen wurden aufgrund semantischer Ähnlichkeiten zugelassen: Fehlerterme der Items 4 und 5 sowie 7 und 8. Die einzelnen Items sind in Tab. 6.3.1 dargestellt.

**Tab. 6.3.1** Items des Fragebogens zu den Lehr-Lern-Überzeugungen pädagogischer Fachkräfte (Mischo, Wahl, Hender & Stroemer, 2012; adaptiert von Plöger-Werner, 2015)

<i>Instruktivistische Lehr-Lern-Überzeugung</i>	
Geben Sie an, wie sehr Sie folgenden Aussagen zustimmen:	
1	Für das Begreifen der meisten Sachverhalte ist die kindgerechte Erklärung von Zusammenhängen wesentlich.
2	Kinder können einfache Zusammenhänge am besten durch altersangemessene Erläuterungen der Erzieherin nachvollziehen.
3	Eine Erzieherin sollte v. a. durch verständliche Erläuterungen dafür sorgen, dass das Kind korrekte Schlüsse aus einer Beobachtung zieht.
4	Für den Lernprozess der Kinder sind altersangemessene Erklärungen von der Erzieherin wesentlich.
5	Kinder begreifen die meisten Sachverhalte besonders gut, wenn sie ihr Lernpotential durch kindgerechte Erläuterungen der Erzieherin ausschöpfen können.
<i>Konstruktivistische Lehr-Lern-Überzeugung</i>	
Geben Sie an, wie sehr Sie folgenden Aussagen zustimmen:	
6	Die Erklärungen für die meisten Sachverhalte finden Kinder am besten heraus, wenn sie selbstständig Erfahrungen sammeln.
7	Eine Erzieherin fördert das Lernen der Kinder wesentlich, wenn sie eine beobachtende Haltung einnimmt und das Kind überwiegend alleine ausprobieren lässt.
8	Eine Erzieherin fördert das Lernen am besten, wenn sie die Kinder weitgehend eigenständig nach Erklärungen suchen lässt.
9	Kinder lernen am besten etwas, wenn sie sich Sachverhalte durch freies Ausprobieren selbstständig erschließen.
10	Kinder erschließen sich die meisten Sachverhalte am besten in eigener Verantwortung, indem sie sich selbst Lernerfahrungen suchen.
<i>Ko-Konstruktivistische Lehr-Lern-Überzeugung</i>	
Geben Sie an, wie sehr Sie folgenden Aussagen zustimmen:	
11	Kinder lernen am besten, wenn sie ihre Gedanken zu einem Sachverhalt im Austausch mit der Erzieherin weiterentwickeln.
12	Kinder verstehen Sachverhalte besonders gut, wenn die Erzieherin den Denkprozess durch weiterführende Fragen und Aufgaben begleitet.
13	Kinder können die meisten Sachverhalte am ehesten verstehen, wenn sie ihre Ideen dazu im Dialog mit der Erzieherin weiterentwickeln.
14	Eine Erzieherin sollte am Denkprozess des Kindes in Form von Gesprächen teilnehmen und gemeinsam mit ihm Ideen weiterentwickeln.

Zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage wurden die latenten Faktorwerte der drei Überzeugungen herangezogen (Brown, 2015). Die faktorielle Struktur der CLASS wurde in der durchgeführten Studie nicht überprüft (siehe hierzu Bihler et al., 2018), die Werte für die drei Domänen gingen manifest in die Analysen ein.

### ***Zusammenhang zwischen Lehr-Lern-Überzeugungen und Interaktionsverhalten***

Die Ergebnisse der Korrelationsanalysen zwischen den Lehr-Lern-Überzeugungen und dem Verhalten in den drei CLASS-Domänen weisen auf keine signifikanten Zusammenhänge hin. Instrukтивismus hängt nicht mit dem Verhalten in den Domänen Emotionale Unterstützung ( $r = -.02, p = .86$ ) und Organisation des Kita-Alltags ( $r = .03, p = .08$ ), hingegen schwach negativ mit dem lernunterstützenden Verhalten ( $r = -.14, p = .14$ ) zusammen. Auch für die konstruktivistische und ko-konstruktivistische Überzeugung liegen die Werte maximal im schwachen Zusammenhangsbereich (Konstruktivismus: Emotionale Unterstützung  $r = -.00, p = .99$ ; Organisation des Kita-Alltags  $r = .00, p = .99$ ; Lernunterstützung  $r = -.01, p = .88$ ; Ko-Konstruktivismus: Emotionale Unterstützung  $r = .10, p = .29$ ; Organisation des Kita-Alltags  $r = .05, p = .62$ ; Lernunterstützung  $r = .09, p = .32$ ).

Diese Ergebnisse galt es vor dem Hintergrund der theoretischen Annahme, dass Überzeugungen handlungsleitende Kognitionen sind und entsprechende Zusammenhänge bereits empirisch belegt wurden, genauer zu hinterfragen. Die Proband\*innen konnten jedem Fragebogenitem mehr oder weniger zustimmen, wodurch es möglich ist, dass die Zustimmungswerte unterschiedliche oder auch ähnliche Ausprägungen auf mehreren Skalen aufweisen. Dies führte im Rahmen der Analysen zur Annahme, dass es sinnvoller sein kann, die Überzeugungen nicht einzeln, sondern als Kombinationen zu betrachten.

Ausgehend vom aktuellen Forschungsstand wurde für weitere Feinanalysen angenommen, dass die Kombination aus (1) niedrigen instruktivistischen und gleichzeitig hohen konstruktivistischen Lehr-Lern-Überzeugungen sowie (2) niedrigen instruktivistischen und gleichzeitig ko-konstruktivistischen Überzeugungen die Interaktionsqualität positiv beeinflusst. Um diese Annahme zu prüfen, wurden zwei mutmaßlich günstige sowie zwei mutmaßlich ungünstige Überzeugungsgruppen (Extremgruppen) gebildet, die dann hinsichtlich ihrer Unterschiede im Verhalten analysiert wurden. Als günstig galten dabei solche Muster, die niedrige Werte (unterhalb des Medians) im Instrukтивismus und gleichzeitig hohe Werte (oberhalb des Medians) im Konstruktivismus (Muster 1) bzw. Ko-Konstruktivismus (Muster 2) aufweisen. Dabei erschienen theoriegeleitet solche Muster ungünstig, die hohe instruktivistische Lehr-Lern-Überzeugungen und gleichzeitig niedrige konstruktivistische (Muster 3) bzw. ko-konstruktivistische Lehr-Lern-Überzeugungen (Muster 4) aufweisen. Tab. 6.3.2 visualisiert die vier Muster mit der entsprechenden Zuordnung zur niedrigen bzw. hohen instruktivistischen, konstruktivistischen und ko-konstruktivistischen Überzeugung.

**Tab. 6.3.2** Lehr-Lern-Überzeugungsmuster (Extremgruppenvergleich)

	günstiges Muster 1	ungünstiges Muster 3		günstiges Muster 2	ungünstiges Muster 4
Instr.	niedrig	hoch	Instr.	niedrig	hoch
Konstr.	hoch	niedrig	Ko-Konstr.	hoch	niedrig

*Anmerkungen.* Instr. = instruktivistische Lehr-Lern-Überzeugung; Konstr. = konstruktivistische Überzeugung; Ko-Konstr. = ko-konstruktivistische Überzeugung; niedrig = unterhalb des Medians, hoch = oberhalb des Medians

Durch diese Extremgruppenbildung reduzierte sich die Gesamtstichprobe auf eine Teilstichprobe von  $n = 76$ . Die Analyse des Gruppenunterschieds zwischen Muster 1 und Muster 3 erfolgte mit einer Teilstichprobe von  $n = 57$ , zwischen Muster 2 und Muster 4 mit  $n = 59$ . Dabei ist es möglich, dass die Proband\*innen zur Analyse beider Extremgruppenvergleiche herangezogen wurden.

Die Ergebnisse der Unterschiedsanalysen (Tab. 6.3.3) geben Aufschluss darüber, dass sich die günstigen und ungünstigen Überzeugungsmuster im Verhalten unterscheiden. Fachkräfte mit hohen Werten im Konstruktivismus und gleichzeitig niedrigen Werten im Instruktivismus (günstiges Muster 1) handelten im Bereich der Lernunterstützung tendenziell (einseitig getestet) besser als Fachkräfte mit dem ungünstigen Überzeugungsmuster 3 ( $t(55) = 2.96$ ;  $p = .06$ ;  $d = .46$ ). Die Effektstärke liegt dafür im mittleren bis hohen Bereich. Im Gruppenvergleich zwischen Muster 2 und 4 zeigen die Ergebnisse, dass Fachkräfte, die hohe Werte im Ko-Konstruktivismus und gleichzeitig niedrige Werte im Instruktivismus ankreuzten, sich in den beobachteten Interaktionssituationen tendenziell besser verhielten als Fachkräfte mit dem entgegengesetzten Überzeugungsmuster ( $t(57) = 1.85$ ;  $p = .06$ ;  $d = .66$ ). Die Effektstärke Cohens  $d$  liegt ebenfalls im mittleren bis hohen Bereich. Für die Domänen Emotionale Unterstützung und Organisation des Kita-Alltags zeigen die Analyseergebnisse keine (tendenziellen) Gruppenunterschiede.

**Tab. 6.3.3** Ergebnisse  $t$ -Test Verhalten in CLASS-Domänen für die vier Extremgruppen (Muster 1 bis 4)

	Muster 1		Muster 3		$t(55)$	$p$	$d$
	$M$	$SD$	$M$	$SD$			
Emotionale Unterstützung	6.13	.63	5.97	.55	.00	.16	.28
Organisation des Kita-Alltags	5.44	.77	5.37	.67	.45	.37	.01
Lernunterstützung	2.93	1.21	2.51	.80	2.96	.06	.42
	Muster 2		Muster 4		$t(57)$		
	$M$	$SD$	$M$	$SD$			
Emotionale Unterstützung	6.01	.66	5.84	.52	1.84	.14	.29
Organisation des Kita-Alltags	5.31	.74	5.30	.66	.66	.49	.01
Lernunterstützung	2.84	1.18	2.42	.85	1.85	.06	.42

## Diskussion

Grundsätzlich bestätigen die deskriptiven Ergebnisse zu den Lehr-Lern-Überzeugungen pädagogischer Fachkräfte die Erkenntnisse früherer Studien, die ebenso Präferenzen für konstruktivistische und ko-konstruktivistische Sichtweisen sowie geringe Zustimmungen instruktivistischer Überzeugung berichtet haben. In Bezug zum Interaktionsverhalten zeigten sich, rein deskriptiv betrachtet, ebenfalls sehr ähnliche Befunde zu denen aus anderen Studien. So fallen die Qualitätswerte wie in nationalen und internationalen Studien für die Emotionale Unterstützung und Organisation des Kita-Alltags mittel bis hoch und für die Lernunterstützung niedrig aus. Die ProWaK-Daten weisen somit auch darauf hin, dass ein Entwicklungsbedarf der frühpädagogischen Praxis im Bereich der Lernunterstützung vorliegt (Mackowiak et al., 2014; Pakarinen et al., 2010; Suchodoletz et al., 2014). Vor dem Hintergrund der bislang wenigen Studien in der Frühpädagogik und der anderen Differenzierung von Lehr-Lern-Überzeugungen in der Schulforschung, galt es zunächst die empirische Struktur zu überprüfen, bevor die interessierenden Zusammenhänge mit dem Verhalten untersucht werden konnten.

### *Fragestellung 1: Struktur der Lehr-Lern-Überzeugungen*

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich in Bezug auf die Struktur der Lehr-Lern-Überzeugungen pädagogischer Fachkräfte die drei Dimensionen Instruktivismus, Konstruktivismus und Ko-Konstruktivismus voneinander unterscheiden ließen. Diese Struktur deckt sich mit der theoretisch fundierten, frühpädagogischen Vorannahme, dass sich die Lehr-Lern-Überzeugungen empirisch in die drei Dimensionen aufgliedern lassen. Erwartungskonform liegt demnach ein Unterschied in den Lehr-Lern-Überzeugungen pädagogischer Fachkräfte und Lehrkräfte vor, denn in der Schulforschung werden diese zweidimensional (Instruktivismus vs. Konstruktivismus) betrachtet (Peterson et al., 1989; Staub & Stern, 2002; Voss, Kunter & Baumert, 2011). Schmidt und Smidt (2015) wählten in einer Latenten Profilanalyse aufgrund statistischer Gütemaße und theoretischer Annahmen eine Zwei-Profillösung von bildungs- und förderbezogenen Überzeugungen pädagogischer Fachkräfte (Instruktivismus; Selbstbildung), wobei die Werte ebenfalls eine Drei-Profillösung bestätigt hätten. Der Ko-Konstruktivismus wurde von den beiden Autoren jedoch im Vorhinein systematisch ausgeschlossen. Die gewählte Lösung sowie der systematische Ausschluss scheinen unter Bezugnahme der aktuellen, frühpädagogischen Literatur nicht mehr aktuell, da die Relevanz von ko-konstruktivistischen Fachkraft-Kind-Interaktionen in Bildungsprozessen immer stärker betont wird (Weltzien, Fröhlich-Gildhoff, Wadepohl & Mackowiak, 2017). Hierzu gilt es grundsätzlich zu betonen, dass bei der theoriegeleiteten Erstellung von Fragebögen, demnach auch bei der Erfassung sowie Strukturierung von Konstrukten, das entsprechende theoriegestützte Verständnis und die anzunehmende Struktur impliziert werden.

Der in der durchgeführten Studie eingesetzte Fragebogen zur Erfassung von Lehr-Lern-Überzeugungen pädagogischer Fachkräfte kann – mit wenigen sprachlichen Modifikationen der miteinander korrelierten Itemfehlerterme – als gut bewertet werden und bietet sich zur weiteren Erfassung instruktivistischer, konstruktivistischer und ko-konstruktivistischer Lehr-Lern-Überzeugungen von Kita-Fachkräften an.

***Fragestellung 2: Zusammenhang zwischen Lehr-Lern-Überzeugungen und Interaktionsverhalten***

Abweichend zu anderen Studienergebnissen, die Zusammenhänge zwischen Lehr-Lern-Überzeugungen und Interaktionsverhalten aufzeigen, fielen in der durchgeführten Studie die Analyse der Korrelationen aus. So weisen die Befunde auf keine signifikanten Zusammenhänge zwischen den drei Lehr-Lern-Überzeugungen und dem Interaktionsverhalten in den drei CLASS-Domänen hin. Wie dargestellt wurde bereits im Anschluss an die durchgeführten Korrelationsanalysen hinterfragt, warum die abweichenden Ergebnisse zustande gekommen sein könnten. Die daraus gewonnenen Erkenntnisse waren Grund dafür, dass weitere Feinanalysen in Form von Extremgruppenvergleichen vorgenommen wurden. Dieses Vorgehen unterscheidet sich von den in Referenzstudien umgesetzten Analyseschritten (Berk, 1985; Pianta et al., 2005; Staub & Stern, 2002), jedoch lässt es sich in Anlehnung an Kirschner et al. (2006) bzw. durch Kommentare zu diesem Artikel (z. B. Hmelo-Silber et al., 2007) erklären. Kirschner und Kollegen betonten die Effektivität von Instrukivismus, jedoch kritisierten u. a. Hmelo-Silber und Kollegen (2007), dass es hierfür immer den Kontext mit zu beachten gilt. Diese Argumentation wurde in der in diesem Beitrag vorgestellten Studie dahingehend angewendet, als dass die Annahme entstand, dass es sinnvoller sein kann, die Lehr-Lern-Überzeugungen nicht einzeln, sondern als Kombinationen zu betrachten und diese dann in Bezug zum Interaktionsverhalten zu analysieren.

Eine in Hinblick auf die Datenstruktur und die Stichprobengröße angemessene Variante der Analyse stellt der Extremgruppenvergleich dar. Mit einer größeren Stichprobe wäre es alternativ möglich gewesen a priori alle möglichen Überzeugungskombinationen zu bilden und, ähnlich wie bei der gewählten Analysemethode, Gruppenunterschiede zu berechnen. Eine andere methodische Möglichkeit würde die Latente Profilanalyse darstellen, mit der es möglich wäre, latente Muster bzw. Profile von Fachkräften in Bezug auf die Ausprägung von Lehr-Lern-Überzeugungen zu identifizieren. Die vorhandene Stichprobe war für solche Analysemethoden jedoch zu klein.

Die Analyseergebnisse der Extremgruppenvergleiche zeigen für alle Muster unter Einbeziehung des Verhaltens in den Domänen Emotionale Unterstützung und Organisation des Kita-Alltags keine (tendenziellen) Gruppenunterschiede auf. Die Unterschiede zwischen den Gruppen im lernunterstützenden Verhalten hingegen fallen einseitig tendenziell signifikant aus. Die Ergebnisse sind vor dem Hintergrund interessant, als dass die Lehr-Lern-Überzeugungen einen Einfluss auf lernunterstützendes Verhalten und nicht auf das Verhalten in den anderen beiden CLASS-Domänen haben. Genau diese Domäne stellt national und international einen Interaktionsbereich dar, bei dem Entwicklungsbedarfe betont werden (Hamre et al., 2013; Suchodoletz et al., 2014; Wildgruber et al., 2014). Für die Weiterentwicklung oder Konzeptualisierung von Aus-, Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen könnten diese Erkenntnisse relevant sein. Es stellt sich die Frage, ob Maßnahmen zur Förderung lernunterstützenden Interaktionsverhaltens im Rahmen von Veranstaltungen, wie bspw. zu alltagsintegrierten Sprachfördermethoden, ohne die Auseinandersetzung mit den eigenen handlungsleitenden Lehr-Lern-Überzeugungen überhaupt Verhaltens-/Qualitätsänderungen in lernunterstützenden Fachkraft-Kind-Interaktionen bewirken können.

Aus-, Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen könnten ebenso Gelegenheiten bieten, dass sich Fachkräfte zunächst mit ihren Überzeugungen auseinandersetzen und diese bewusst überprüfen. Diese Schritte gelten nach Woolfolk Hoy, Davis und Pape (2006) als wichtige Komponenten von Professionalität und stellen die Grundlage für mögliche Überzeugungs- aber auch Verhaltensänderungen dar. Somit könnten v. a. Aus-, Fort- und Weiterbildungen wirksam sein, die bei der Analyse eigener Überzeugungen ansetzen und erst im weiteren Verlauf lernunterstützende Interaktionsstrategien erarbeiten. Um hieran anzusetzen, müssen jedoch zunächst weiterführenden Analysen und Studien Erkenntnisse darüber liefern, ob sich die Ergebnisse auch bei größeren Stichproben zeigen und darüber hinaus, ob weitere Variablen Einfluss auf das Verhalten genommen haben. Auf theoretischer Basis könnten solche Stör- bzw. Einflussvariablen andere dispositionelle Aspekte oder auch Strukturmerkmale, wie der Ausbildungshintergrund oder die Berufserfahrung, darstellen.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die Befunde – unter Berücksichtigung der Limitationen der Studie und des gewählten methodischen Vorgehens – erste Erkenntnisse dahingehend liefern, dass bestimmte Kombinationen von Lehr-Lern-Überzeugungen Interaktionsverhalten von pädagogischen Fachkräften in Kitas tendenziell günstig, andere Kombinationen eher ungünstig bedingen können. Die Kombinationen aus einer geringen instruktivistischen und hohen konstruktivistischen sowie aus einer geringen instruktivistischen und hohen ko-konstruktivistischen Lehr-Lern-Überzeugung beeinflussen das Interaktionsverhalten tendenziell positiv. Hingegen weisen Fachkräfte mit den Kombinationen aus einer hohen instruktivistischen und niedrigen konstruktivistischen sowie aus einer hohen instruktivistischen und niedrigen ko-konstruktivistischen Lehr-Lern-Überzeugung im Verhalten geringere Qualitätswerte in dieser Verhaltensdomäne auf. In Studien mit einer größeren Stichprobe und unter Berücksichtigung möglicher Einflussfaktoren gilt es diese, aber auch andere mögliche Kombinationen, weiter zu untersuchen. Auch scheint es darüber hinaus interessant, Personengruppen entsprechend ihrer individuellen Haltung im Zusammenhang mit dem Interaktionsverhalten zu analysieren. Ein solches Vorgehen würde die Unterschiedlichkeit von individuellen Mustern/Profilen berücksichtigen und statt einer variablenzentrierten Vorgehensweise, einen personenzentrierten Ansatz verfolgen (Bergman & Trost, 2006).

## 7 **Übergreifende Diskussion der Beiträge**

Der theoretische Teil der vorliegenden Dissertation stellte heraus, dass Kitas im Laufe der historischen Entwicklung zu einem zunehmend relevanten Sozialisationsort für Kinder geworden sind (Schmese & Tietze, 2015). Dies geht eng mit demografischen Veränderungen der Gesellschaft (z. B. häufigere Berufstätigkeit beider Elternteile; steigende Anzahl Alleinerziehender) einher (Gerlach, 2017). Letztendlich münden die Entwicklungen in steigenden berufsbezogenen Anforderungen für pädagogische Fachkräfte (z. B. Betz, 2013; Deppe, 2011), u. a. in Bezug auf die Gestaltung von qualitativ hochwertigen und bildungs- bzw. entwicklungsförderlichen Interaktionen mit den Kindern (z. B. A. König & Viernickel, 2016). Neben gestiegenen kind- und familienseitigen Bedarfen (z. B. Förderung von Kindern mit entwicklungsbezogenen Auffälligkeiten) sind politische Entscheidungen (z. B. Orientierungspläne der Bundesländer) und korrespondierende Forschungserkenntnisse als zentrale Quelle der Anforderungen zu benennen (Tietze & Viernickel, 2016). Die Forschung nimmt zwar in der gesellschaftlichen Außenwirkung einen vergleichsweise geringen Anteil ein, dennoch ergeben sich durch empirische Erkenntnisse bzgl. entwicklungsförderlicher Faktoren (meist bezogen auf Kinder) Qualitätsansprüche für Kitas. Unabhängig von ihren Quellen beziehen sich die Anforderungen neben strukturellen Aspekten (z. B. Fachkraft-Kind-Relation) im Besonderen auf fachkraftbezogene Kompetenzen (z. B. Viernickel et al., 2016). Letztere stehen im Mittelpunkt der vorliegenden Dissertation, da ihnen eine Schlüsselrolle in der Qualitätsentwicklung zugesprochen wird (Schelle, 2011). So zielt die vorliegende publikationsbasierte Dissertation darauf ab, zum einen facettenbezogene Erkenntnisse zum professionellen Wissen pädagogischer Fachkräfte, zu bereichsübergreifenden Einstellungen sowie zur Qualität der Fachkraft-Kind-Interaktionen zu erlangen und zum anderen den Zusammenhang zwischen wissens- und einstellungsbezogenen Kompetenzfacetten mit weiteren Aspekten professioneller Kompetenz zu untersuchen. Hierbei interessiert im Besonderen die Interaktionsqualität.

Nachfolgend werden die zentralen Ergebnisse dieser publikationsbasierten Dissertation zu ausgewählten Kompetenzfacetten pädagogischer Fachkräfte zusammengefasst und übergreifend diskutiert<sup>24</sup> sowie konstruktbezogene Anregungen für zukünftige Forschungsprojekte und Professionalisierungsmaßnahmen angesprochen. Im Anschluss daran erfolgt zunächst die Darstellung studienbezogener Limitationen, bevor im nachfolgenden Kapitel übergreifende Implikationen für Wissenschaft sowie Praxis abgeleitet werden.

---

<sup>24</sup> Die Diskussion der einzelnen (Teil-)Ergebnisse der Teilstudien, inkl. der spezifischen Einordnung in den Theoriehintergrund sowie den aktuellen Forschungsstand, erfolgte bereits im Rahmen der Einzelpublikationen (siehe Kapitel 6). Auf eine Wiederholung wird nachfolgend weitestgehend verzichtet.

## 7.1 Zusammenfassung und Diskussion der wesentlichen Ergebnisse

Hinsichtlich der übergeordneten Zielsetzung der vorliegenden Dissertation kann zusammengefasst werden, dass die Arbeit einen Beitrag zur Kompetenzforschung leistet: Die durchgeführten Teilstudien zeichnen sich dadurch aus, dass sie im Unterschied zu anderen Forschungsprojekten, eine Vielzahl an Kompetenzfacetten teils analog in die Analysen einbeziehen. Bislang liegen im deutschen Forschungsraum nur wenige Studien vor (z. B. Dunekacke, Jenßen et al., 2016; Mackowiak et al., 2014), die dies in Anlehnung an komplexe Kompetenzmodellierungen vornehmen (v. a. Blömeke, Gustafsson & Shavelson, 2015; Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann et al., 2014). Zusätzlich geht mit dieser Arbeit eine erkenntnisbringende Auseinandersetzung auf Facettenebene einher. Neben der wissens- und einstellungsbezogenen Perspektive erfolgt eine inhaltliche Auseinandersetzung mit der Domänenstruktur der CLASS.

Die in Kapitel 5 aufgeworfenen, übergeordneten Fragestellungen dienen nachfolgend als Gliederungspunkte der Ergebniszusammenfassung und -diskussion. Zunächst stehen die erzielten Ergebnisse auf Einzelfacettenebene im Vordergrund, bevor anschließend auf die Ergebnisse aus den durchgeführten Zusammenhangs- bzw. Unterschiedsanalysen eingegangen wird. Hierbei wird zwischen Erkenntnissen unter Einbezug des Handelns und ohne dessen Einbezug differenziert.

### **Erkenntnisinteresse auf Ebene der Einzelfacetten:**

#### *1) Welche Erkenntnisse ergeben sich aus facettenbezogenen Voranalysen?*

Die Facetten professionelles Wissen, Einstellungen und Interaktionsqualität (als Teilaspekt von „Handeln in der Situation“) sind zwar in einer individuellen Betrachtung Gegenstand einer Vielzahl frühpädagogischer Kompetenzstudien (z. B. Barenthien et al., 2018; Dunekacke, Jenßen et al., 2016; Fried, 2013; Schmidt & Smidt, 2015), dennoch liefert die vorliegende Dissertation neue Erkenntnisse. Im Gegensatz zu anderen Studien, fokussiert sie nicht auf einen spezifischen Lernbereich (Mathematik: Dunekacke, 2016; Naturwissenschaften: Steffensky et al., 2018; Sprache: Thoma et al., 2011), sondern untersucht die Facetten lernbereichsübergreifend. Zudem werden für den deutschsprachigen Forschungsbereich der Frühpädagogik vergleichsweise komplexe und bislang wenig angewendete Analysemethoden verwendet, die eine neue Perspektive auf die Facetten eröffnen.

Nachfolgend werden auf Facettenebene lediglich Ergebnisse aus dimensionalitätsprüfenden Voranalysen vorgestellt und diskutiert. Diese beziehen sich auf die Kompetenzfacetten Professionelles Wissen, Lehr-Lern-Überzeugungen und Handeln in der Situation: Fachkraft-Kind-Interaktion.

### ***Professionelles Wissen***

Das professionelle Wissen pädagogischer Fachkräfte war ein grundlegender Gegenstand der Dissertation. Im Unterschied zu der in PELIKAN eingesetzten Fallvignette zur handlungsnahen Erfassung von Wissensaspekten in Bezug zu Diagnostik und Förderung, wurde in ProWaK ein Wissenstest entwickelt.

Beim in ProWaK eingesetzten Test handelt es sich um einen weitgehend lernbereichsübergreifenden Wissenstest, der analog zur Differenzierung professionellen Wissens nach Shulman (1986) in drei Teilbereiche unterteilt war (fachliches, pädagogisch-psychologisches und förderbezogenes Wissen). Lediglich die fachlichen Items bezogen sich auf den Lernbereich Sprache. Dies begründete sich damit, dass die Sprachentwicklungsthematik für jegliche Fachkraft-Kind-Interaktion eine hohe Relevanz hat und somit einen Kernbereich des berufsbezogenen Wissens darstellt (Geyer et al., 2019). Die durchgeführten skalierenden Analysen führten zur Einordnung des eingesetzten Tests, als ein Instrument zur Erfassung des lernbereichsübergreifenden theoretischen Wissens, das in Anlehnung an Faas (2013), neben dem Praxiswissen das professionelle Wissen pädagogischer Fachkräfte bildet. Mitunter kann auf Basis dieses Ergebnisses keine Aussagen darüber getroffen werden, ob das professionelle Wissen pädagogischer Fachkräfte, wie vielfach diskutiert, zwei- oder dreidimensional vorliegt. Die Studie liefert aber Hinweise darauf, dass die Konzeptualisierung im Sinne von Faas (2013) in Theorie- und Praxiswissen für eine lernbereichsübergreifende Betrachtung vermutlich eher zutreffen könnte.

Es gilt darauf hinzuweisen, dass die beiden Auffassungen (zwei- oder dreidimensional) zur Wissensstruktur nicht, wie auf den ersten Blick zu vermuten, im Gegensatz zueinanderstehen (vgl. Kapitel 3.1). Im Unterschied zum Schulkontext stellt sich in der Frühpädagogik auf Grund der aktuellen Forschungslage allerdings die Frage, ob die von Shulman (1986) beschriebenen Wissensdomänen individuell betrachtet werden können und trennbar sind. Mit Blick auf die bisherige Auseinandersetzung mit der Thematik muss eine explizite Unterscheidung zwischen lernbereichsspezifischem und lernbereichsübergreifendem Wissen gemacht werden. Besonders in Bezug auf mathematische und naturwissenschaftliche Wissensbestände, die im Unterschied zum Lernbereich Sprache, seltener im typischen deutschen Kita-Alltag integriert sind (Dunekacke, 2016; Stiftung Haus der kleinen Forscher, 2018), kann eine zusätzliche Differenzierung des Theoriewissens in fachliche, fachdidaktische und grundlegend frühpädagogisch-psychologische Wissensbestände (analog zur ausdifferenzierten Konzeptualisierung nach Faas, 2013) durchaus zutreffen. Diese Wissensstruktur hat sich in lernbereichsspezifischen Studien bestätigt (Barenthien et al., 2018; Blömeke, Jenßen et al., 2015; Gasteiger & Benz, 2018), wohingegen in sprachbezogenen Studien vermehrt „gröber“ zwischen Theorie- und Praxiswissen unterschieden wird (Thoma et al., 2011; Wirts, Wildgruber & Wertfein, 2017). Es erscheint daher sinnvoll, dass sich die Forschung in Zukunft umfassend mit lernbereichsspezifischen und -übergreifenden Unterschieden hinsichtlich des professionellen Wissens pädagogischer Fachkräfte auseinandersetzt. Eine undifferenzierte Übertragung des Modells nach Shulman (1986) auf die Frühpädagogik scheint aufgrund institutioneller Unterschiede

zwischen Kita und Schule nicht sinnvoll. Diese beziehen sich v. a. auf von Freispielsituationen geprägten Alltagsstrukturen in deutschen Kitas, die deutlich weniger planbar und lernbereichsspezifisch sind als schulische Bildungskontexte (Kucharz, 2014; Tournier, 2016).

### ***Einstellungen***

Als Einstellungsfacette stand in ProWaK zum einen die Wissensorientierung im Fokus der Betrachtung [Teilstudie 6.2], zum anderen wurden die Lehr-Lern-Überzeugungen pädagogischer Fachkräfte untersucht [Teilstudie 6.3; Zusatzstudie]. Die Gesamtstudie ermöglicht demnach die Ergebnisdiskussion für zwei verschiedene Einstellungsarten, die allerdings in voneinander unabhängigen Untersuchungen im Mittelpunkt standen. Konstruktspezifische Eigenschaften sowie das Forschungsinteresse begründen, dass nur die Ergebnisse zu den Lehr-Lern-Überzeugungen nachfolgend diskutiert werden. Die Wissensorientierung war aufgrund ihrer Konzeptualisierung vielmehr in ihrem Zusammenhang mit dem professionellen Wissen von Interesse. In der PELIKAN-Publikation [Teilstudie 6.1] wurden zwar ebenfalls Einstellungsaspekte berücksichtigt (Einstellung zu Diagnostik und Förderung) allerdings erfolgt die Einbeziehung dieser Forschungsarbeit in die Dissertation v. a. aus erfassungsmethodischen Gründen hinsichtlich des professionellen Wissens. Daher wird an dieser Stelle auf die Diskussion der Ergebnisse verzichtet, vielmehr sei auf die Diskussion im Rahmen der Einzelpublikation sowie eine weitere Veröffentlichung (Ehm et al., 2017) verwiesen.

Über statistische Analyseverfahren wurden in Lehr-Lern-Überzeugungen hinsichtlich ihrer faktoriellen Struktur überprüft [Teilstudie 6.3]. Bei der Einstellungsart handelt es sich um ein Konstrukt, das sowohl im Schul- als auch Kita-Bereich umfassend untersucht wird. Dabei wird vermehrt eine lernbereichsspezifische (v. a. bzgl. Mathematik: Staub & Stern, 2002; Naturwissenschaften: Steffensky et al., 2018), als eine bereichsübergreifende Betrachtung vorgenommen (Mischo, Wahl, Hendler & Strohmeyer, 2012). In ProWaK begründete sich die bereichsübergreifende Erfassung vor allen Dingen dadurch, dass die im Projekt vordergründigen Konstrukte Professionelle Wahrnehmung und Interaktionsverhalten auch lernbereichsübergreifend fokussiert wurden (Mischo, Wolstein & Peters, 2020; Mischo, Wolstein, Tietze & Peters, 2020). Die für den Kita-Kontext theoretisch anzunehmende Drei-Faktorenstruktur der Lehr-Lern-Überzeugungen in Instruktivismus, Konstruktivismus und Ko-Konstruktivismus, konnte zwar bestätigt werden, im weiteren Verlauf wurde aber deutlich, dass die Einstellungsart vermutlich eher multidimensional vorliegt. Dies geht einher mit bislang eher wenig verbreiteten, aber durchaus empirisch fundierten Diskussionen zum Einstellungskonstrukt an sich (Kampa et al., 2016; Mayerl, 2009; Tonyan et al., 2013). Im Zuge der für die Zusatzstudie durchgeführten Analysen ergab sich eine Abwendung von der klassischen, in anderen Studien zu Lehr-Lern-Überzeugungen verbreiteten, variablenzentrierten Auswertungsmethodik, in der Skalenmittelwerte oder latente Faktorwerte analysiert werden (Plöger-Werner, 2015; Staub & Stern, 2002). Diese Erkenntnis ist zunächst einmal nicht als überraschend einzuordnen, da es sich bei Einstellungen grundsätzlich um ein komplexes Konstrukt handelt (vgl. Kapitel 3.2). Als zentral ist diesbezüglich zu benennen, dass Einstellungen im Unterschied zu bspw. Wissen,

nicht richtig oder falsch sein können (Kessler & Fritsche, 2018). Dennoch gibt es in Bezug auf Lehr-Lern-Überzeugungen durchaus Befunde zu lernförderlichen Aspekten, die die Förderlichkeit von rein instruktivistisch-ausgerichteten Bildungsprozessen eingeschränkt darstellen (Kuhn et al., 2012; Schmidt & Smidt, 2015). Dies schließt dennoch nicht aus, dass Bildungsprozesse rein konstruktivistisch oder ko-konstruktivistisch zu gestalten sind, vielmehr liefert die Forschungslage Hinweise dafür, dass ein gewisser Grad an instruktivistischen Elementen durchaus lernförderlich ist (A. König, 2009). Somit kommt es vermutlich vielmehr darauf an, welchen „Anteil“ instruktivistische Lehr-Lern-Überzeugung im Gesamteinstellungsgefüge einnehmen.

Die Ergebnisse, die im Laufe der Qualifikationsphase erarbeitet wurden, bestätigen die Annahme, dass Lehr-Lern-Überzeugungen multidimensional vorliegen und die bisherigen Auswertungsarten daher vermutlich zu kurz greifen. Beim Vorgehen mit Skalenmittelwerten [Teilstudie 6.3] kommt es im Vergleich zu personenzentrierteren Auswertungsmethoden [Zusatzstudie] zu Informationsverlusten hinsichtlich der Antwortstruktur auf den parallel eingesetzten Skalen. Die erzielten Ergebnisse sind nicht als Widerspruch zu bisherigen Lehrlerntheorien einzuordnen. Sie sollen eher als Anregung aufgegriffen werden, dass die klassischen variablenzentrierten Perspektiven bei Einstellungserfassungen mittels Selbstauskunftsfragebögen sowie anschließenden Analysen nicht uneingeschränkt anzuwenden sind. Zudem zeigen sie, dass multidimensionale Betrachtungsweisen zu einem Erkenntnisgewinn führen können, mit dem die tatsächlich vorliegenden Einstellungen womöglich besser abgebildet werden könnten.

### ***Handeln in der Situation: Fachkraft-Kind-Interaktion***

Die Handlungsfacette wurde in den Teilstudien berücksichtigt, die im Rahmen von ProWaK entstanden sind. Dabei wurden Daten genutzt, die mittels der CLASS erhoben wurden und Auskunft über die Qualität der Fachkraft-Kind-Interaktion auf Gruppenebene ermöglichen. Ausgehend von laufenden Debatten über die Struktur der CLASS (z. B. Bihler et al., 2018; Li et al., 2019) wurde u. a. eine konfirmatorische Prüfung der Faktorenstruktur vorgenommen [Teilstudie 6.2]. Die Ergebnisse führten letztendlich zur Ablehnung der gängigen dreifaktoriellen CLASS Struktur. Stattdessen wurde eine Zwei-Faktorenstruktur angenommen, in der zwischen den beiden Faktoren Soziale Unterstützung und Lernunterstützung differenziert wird. Mit dem gewählten Vorgehen hebt sich diese Teilstudie [6.2] der Dissertation von anderen CLASS-Studien ab (z. B. Cadima et al., 2010; Cipriano et al., 2018; Hu et al., 2018; Wirts, Wildgruber & Wertfein, 2017), in denen zwar teilweise ebenfalls die faktorielle Struktur überprüft wird, in den meisten Fällen die Daten aber als Domänenwerte manifest in die Analysen von Zusammenhängen einbinden.

Bei dem angenommenen Zwei-Faktorenmodell handelt es sich um eine Reduktion des gängigen Drei-Faktoren-Modells, bei dem die Einzeldimensionen der Domänen Emotionale Unterstützung und Organisation des Kita-Alltags zusammengeführt werden, um den Faktor Soziale Unterstützung zu schaffen. Analog zu Pakarinen et al. (2010) und Stuck et al. (2016) wurde die Dimension Negatives Klima von den Analysen ausgeschlossen, da hierbei eine geringe Diskriminanzvalidität auffiel. Nach Hamre et al.

(2013) orientiert sich das Zwei-Faktoren-Modell an den beiden am häufigsten herangezogenen Leistungsbereichen im schulischen Kontext: soziale Fähigkeiten und akademische Fähigkeiten (Gustavsen, 2017). Diese Bereiche sind für den frühpädagogischen Kontext insofern ebenfalls relevant, als dass die Soziale Unterstützung für die Entwicklung sozialer Fähigkeiten seitens der Kinder relevant ist, wohingegen der Fokus bei der Lernunterstützung auf der Förderung akademischer Fähigkeiten liegt (Hamre & Pianta, 2005). Zwar arbeiteten Li et al. (2019) in einer umfassenden Meta-Studie unter Bezugnahme des, der CLASS zugrunde liegenden, *Teaching through Interaction Framework* (Hamre et al., 2013) ausführlich heraus, dass die beiden Domänen Emotionale Unterstützung und Organisation des Kita-Alltags inhaltlich betrachtet verschiedene Faktoren sind. Weiter heben sie darin dennoch hervor, dass aus statistischer Sicht das Zwei-Faktorenmodell mit seiner Sparsamkeit überzeugt. Dies bezieht sich v. a. darauf, dass die beiden Domänen Emotionale Unterstützung und Organisation des Kita-Alltags in einer Vielzahl an Studien hoch korrelieren (zusammenfassend Bihler et al., 2018; Stuck et al., 2016). Es wird empfohlen, in Studien, in denen die CLASS-Werte als Prädiktoren für kindbezogene Entwicklungsmaße verwendet werden sollen, eine Zwei-Faktorenstruktur in Erwägung zu ziehen. Dies begründet sich mit der Multikollinearität zwischen den Domänen Emotionale Unterstützung und Organisation des Kita-Alltags, die in der dreifaktoriellen Lösung zu verzerrenden Komplexitäten führen würde (Li et al., 2019). Da die CLASS mit ihrer „klassischen Struktur“ weltweit sehr verbreitet ist (Stuck et al., 2016; Suchodoletz et al., 2014), scheint in anderen Fällen der Aufwand der Anpassung in keinem Verhältnis zum Nutzen zu stehen: „However, this slight advantage will be greatly surpassed by the enormous cost practitioners will need to pay to switch to a new scoring system.“ (Li et al., 2019, S. 1).

Die Empfehlung von Li et al. (2019) wurde im Rahmen des Promotionsprozesses aufgegriffen und Argumente für und gegen die Zwei-Faktorenstruktur abgewogen. Dieser Schritt führte in Teilstudie 6.2, v. a. aus statistischen Gründen, letztendlich zur Annahme des Zwei-Faktorenmodells. Das Vorgehen wird damit begründet, dass in der durchgeführten Kompetenzstudie im Sinne des strukturell-prozessualen Qualitätsmodells (vgl. Kapitel 2.3), die interaktionsbezogenen Prozessmerkmale als Prädiktor für die kindliche Entwicklung angesehen werden (Anders & Roßbach, 2019; NICHD ECCERN, 2002). Dies wiederum wird als Argument gesehen, dass die kindbezogene Outcome-Facette auch in Studien ohne Einbezug entsprechender Maße stets mitgedacht werden sollten.

### **Erkenntnisinteresse zu Zusammenhängen/Unterschieden ohne Einbezug von Handeln**

#### *2) Wie hängen wissens- und einstellungsbezogene Kompetenzfacetten zusammen?*

Kompetenzforschung nimmt sich dem komplexen Gefüge von Kompetenzfacetten an, wozu neben dem Interesse an Einzelfacetten auch Zusammenhänge im Fokus stehen (Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann et al., 2014; Kaufhold, 2006). Hierbei kann zwischen Studien unterschieden werden, die die Handlungsebene außen vorlassen (z. B. Mischo, Wahl, Hendler & Strohmmer, 2012) und Studien unter Einbezug dieses Aspekts (z. B. Mackowiak et al., 2014). Dabei spielt auch die in Kapitel 2.3 thematisierte Kompetenz-Performanz-Debatte eine wichtige Rolle, da die jeweilige Auffassung ausschlag-

gebend für die Berücksichtigung der jeweiligen Facetten ist. In der vorliegenden Dissertation wird die Annahme vertreten, dass die Performanz ein elementarer Teil von Kompetenz ist, dies schließt aber nicht aus, dass auch die Analyse von Zusammenhängen auf dispositioneller Ebene zu wesentlichen Beiträgen führt.

Der Frage danach, wie wissens- und einstellungsbezogene Kompetenzfacetten zusammenhängen, wurde in der vorliegenden Arbeit in Bezug auf das professionelle Wissen sowie spezifischen lernbereichsübergreifenden Einstellungsarten nachgegangen. Konkret wurden zur Klärung sowohl Analysen durchgeführt, die nach gruppenspezifischen Unterschieden suchen und auch solche, die mittels eines Strukturgleichungsmodells gerichtete Zusammenhänge prüfen. Die durchgeführte LCA [Teilstudie 6.1] ermöglicht Aussagen über Profilgruppen, die sich hinsichtlich ihrer diagnostischen sowie förderbezogenen Kenntnisse unterscheiden. Weiter wurden die fünf gut abgrenzbaren Kenntnisgruppen unter Einbezug zusätzlicher Fragebogendaten zu Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte zur ergänzenden Charakterisierung auf Gruppenunterschiede hin geprüft. Damit wurden spezifische Erkenntnisgewinne dahingehend intendiert, ob sich bestimmte Kenntnislagen auch durch bestimmte Kompetenzausprägungen auf anderen Ebenen auszeichnen bzw. diesbezüglich von Gruppen mit anderen Kenntnislagen unterscheiden. Diese Intention wird in Bezug zur Einstellung gegenüber Diagnostik sowie selbst empfundener Berufsbelastung bestätigt.

Auch wenn das Konstrukt des Berufsbelastungsempfindens an sich nicht als explizite Einstellungsart angenommen wird, so soll sie aufgrund der Tatsache, dass es sich um eine eingeschätzte, selbstbezogene Kognition handelt und somit Analogien zum Einstellungskonstrukt (vgl. Kapitel 3.2) aufweist, an dieser Stelle kurz diskutiert werden. Bislang haben sich kaum Projekte mit diesem Aspekt beschäftigt. Aus den Ergebnissen ergaben sich signifikante Gruppenunterschiede, die zur Annahme führten, dass sich vorwiegend austauschorientierte Kenntnisse zu Diagnostik und Förderung positiv auf den Umgang mit beruflichen Belastungen auswirken könnten, wohingegen die Kombination mit Beobachtungstätigkeiten möglicherweise das Gefühl des belastet seins stärken. Dies geht einher mit Erkenntnissen anderer Studien, die darauf hinweisen, dass Beobachtungs- und Dokumentationstätigkeiten vielfach außerhalb der Arbeitszeit erfolgen (z. B. Kieselhorst et al., 2013; Viernickel et al., 2013). Solche Arbeitsstrukturen können letztendlich mit einem zusätzlichen Belastungsempfinden eingehen. Die PELIKAN-Analysen zeigten weiter, dass Austauschprozesse über Diagnostik und Förderung mit dem Kollegium, den Eltern, aber auch weiteren Unterstützungsnetzwerken (z. B. Kinderärzte; Frühförderstellen) bei der im Vergleich zu anderen Arbeitsfeldern eher sozial- und kommunikationsfreudigen Berufsgruppe (Knauf, 2009; Verbeek, 2016) entlastend scheint. Insgesamt verdeutlichen die Ergebnisse die Relevanz von Belastungsempfinden für die Professionalität, was hervorhebt, dass es wichtig ist diesen Aspekt in weiterführenden Studien verstärkt zu untersuchen. Dies wird nochmals mehr bestärkt durch Hinweise, dass die Gesundheit pädagogischer Fachkräfte eine Grundvoraussetzung für die Wirksamkeit von Professionalisierungsmaßnahmen darstellt (Jungbauer & Ehlen, 2015; Viernickel et al., 2017).

Ähnlich wie in der soeben beschriebenen Teilstudie 6.1 wurden die in der Zusatzstudie identifizierten Einstellungsprofile zu den Lehr-Lern-Überzeugungen unter Einbezug weiterer Kompetenzfacetten zusätzlich charakterisiert. Hierbei zeigt sich, dass sich einzelne Profile hinsichtlich der Ausprägung des theoretischen Wissens der Fachkräfte unterscheiden. Die Ergebnisse aus den durchgeführten Unterschiedsanalysen geben somit in einer Gesamtbetrachtung Hinweise darauf, dass lernbereichsübergreifende Einstellungen und lernbereichsübergreifendes professionelles Wissen unter bestimmten Bedingungen miteinander einhergehen. Weitere Studien müssen die Bedingungen weiter spezifizieren.

In einer Analyse zum Zusammenhang von theoretischem Wissen und den (konfirmatorisch bestätigten) Faktoren der Wissensorientierung (Subjektiver und Objektiver Orientierung) [Teilstudie 6.2] wurden Zusammenhänge herausgearbeitet, die als erwartungskonform einzuordnen sind. So weisen die Ergebnisse darauf hin, dass wenn Fachkräfte der eigenen Handlungserfahrung ein höheres Gewicht beimessen als wissenschaftlich-begründeten Aspekten (= Subjektive Orientierung), dann fällt der Gesamtwert an richtigen Antworten beim Wissenstest auch niedriger aus. In umgekehrter Richtung zeigt sich der Zusammenhang, wenn Fachkräfte die eigenen Erfahrungen als weniger relevant für das Handeln betrachten als wissenschaftlich-begründete Aspekte (= Objektive Orientierung). Die Berücksichtigung einer theoretisch ebenfalls anzunehmenden dritten Wissensorientierung (Integriert; Mischo, Wahl, Strohmeyer & Hendl, 2012) wurde nicht vorgenommen, was sich v. a. mit der Güte der eingesetzten Items/Skala begründet (neu eingesetzte Skala, wohingegen die Items zur Subjektiven und Objektiven Wissensorientierung bereits in einem Vorgängerprojekt verwendet wurden; z. B. Mischo et al., 2014).

Teilstudienübergreifend ermöglichen weder die Unterschieds-, noch die Zusammenhangsanalysen Aussagen über eine Wirkrichtung hinsichtlich Wissen und Einstellungen. Vielmehr verdeutlichen die Ergebnisse, dass Wissen und Einstellungen nicht als unabhängige Facetten professioneller Kompetenz betrachtet werden können. Dies kann als empirischer Hinweis zur Bestätigung der in frühpädagogischen Kompetenzmodellen (Blömeke, Gustafsson & Shavelson, 2015; Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann et al., 2014; Fukkink & Lont, 2007) ausgewiesenen Zusammenhängen zwischen den Facetten angesehen werden, wenngleich diese immer vor dem Hintergrund der konstruktsspezifischen Eigenschaften (z. B. Einstellungsart) zu betrachten sind. Hierbei sei auf die Komplexität des Einstellungskonstrukts, aber auch auf die Vielschichtigkeit professionellen Wissens verwiesen (siehe Kapitel 3.1 und 3.2).

Im Hinblick auf den Erkenntnisbereich 2 „Zusammenhänge/Unterschiede ohne Einbezug von Handeln“ wurden im Zuge der Qualifikationsphase auch Analysen durchgeführt, die der Beantwortung der Forschungsfrage „Wie hängen einstellungsbezogene Kompetenzfacetten mit der Professionellen Wahrnehmung und dem Ausbildungshintergrund zusammen?“ dienen. Hierbei standen die Lehr-Lern-Überzeugungen als Einstellungsart im Fokus. Im Rahmen des Forschungsprojektes ProWaK ist es gelungen, ein videogestütztes Instrument zur Erfassung der Professionellen Wahrnehmung<sup>25</sup> pädagogischer Fachkräfte zu entwickeln und erste Erkenntnisse über diesen Aspekt professioneller Kompetenz

---

<sup>25</sup> Die Interviewleitfäden sowie der eingesetzte Fragebogen sind online abrufbar unter: <https://osf.io/bmfzs/>

zu erlangen (Mischo, Wolstein & Peters, 2020; Mischo, Wolstein, Tietze & Peters, 2020; Peters et al., 2020). Da es im frühpädagogischen Bereich bislang kaum Erkenntnisse zur Professionelle Wahrnehmung gibt, ist wenig darüber bekannt, wie Einstellungen mit dieser Kompetenzfacette einhergehen. Dunekacke et al. (2016) konnten einen tendenziell signifikant positiven Zusammenhang nachweisen, allerdings nur für einen einzelnen anwendungsbezogenen Einstellungsfaktor im Lernbereich Mathematik. Im Schulkontext liegen Hinweise zum Zusammenhang zwischen Professioneller Wahrnehmung und Lehr-Lern-Überzeugungen vor (Meschede et al., 2017). In der im Zuge der Qualifikationsphase durchgeführten Zusatzstudie wurde untersucht, ob sich die ermittelten latenten Einstellungsprofile in ihrer lernunterstützenden Wahrnehmungskompetenz unterscheiden. Dies konnte allerdings für keine der drei eingesetzten Erfassungsmodi der Professionellen Wahrnehmung bestätigt werden. Neben den in der zur Veröffentlichung eingereichten Publikation aufgeführten Diskussionspunkten, die infrage stellen, ob (1) Schul- und Kitabezogene Ergebnisse überhaupt vergleichbar sind, (2) die lernunterstützende Fokussierung bei der Analyse der Professionellen Wahrnehmung ggf. zu spezifisch ist und (3) die Differenzierung zwischen den Erfassungsmodi v. a. in Bezug zu den beiden Interviewformaten angemessen ist, könnte die gewählte Fünf-Profillösung eine mögliche Begründung für die fehlende Assoziation zwischen Lehr-Lern-Überzeugungen und Wahrnehmungskompetenz sein. Alles in allem, muss festgehalten werden, dass die Ergebnisse v. a. auf Basis einer Vielzahl methodischer Gründe nicht als Hinweise für, aber auch nicht gegen einen Zusammenhang zwischen Einstellungen und Professioneller Wahrnehmung interpretiert werden können. Die Analyse der Professionellen Wahrnehmung von pädagogischen Fachkräften steht in der Frühpädagogik noch in ihren Anfängen, daher sollte sich in der Zukunft weiter mit Erfassungsaspekten sowie Optimierungsmöglichkeiten befasst werden. Auch die Untersuchung von multidimensionalen Lehr-Lern-Überzeugungen ist als neuartig und umfassend differenzierend einzuordnen, was ebenfalls Grund für das Ergebnis sein kann.

Die in der Zusatzstudie generierten Einstellungsprofile wurden zudem hinsichtlich des Ausbildungshintergrundes der pädagogischen Fachkräfte untersucht. Zwar wird diese fachkraftbezogene Hintergrundinformation in den frühpädagogischen Kompetenzmodellen von Blömeke, Gustafsson und Shavelson (2015) sowie Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann et al. (2014) nicht (explizit) inkludiert, vor dem Hintergrund der frühpädagogischen Qualitätsauffassung werden diese aber auch als wichtige Strukturmerkmale aufgefasst, die mit Einstellungen pädagogischer Fachkräfte zusammenhängen können (z. B. Mischo, Wahl, Hender & Strohmmer, 2012; Strohmmer & Mischo, 2014). Einzig im Modell von Fukkink und Lont (2007) werden sie als mit Kompetenzaspekten zusammenhängend ausgewiesen. Im Zuge der sich vollziehenden Multiprofessionalisierung, worunter in diesem Kontext eine Zusammenführung von Personen mit unterschiedlichen Qualifikationen verstanden wird (Weltzien et al., 2016), gewinnt der Ausbildungshintergrund an Bedeutung, da von Interesse ist, ob damit Kompetenzunterschiede (auf allen Ebenen) einhergehen könnten. Aus den ProWaK-Daten zum Ausbildungshintergrund wurde eine siebenstufige Intervallskala (Skalierung: 1 = "in (Fachschul-)Ausbildung" bis 7 = "Doppelabschluss: abgeschlossene (Fachschul-)Ausbildung + kindheitspädagogischer Studien-

abschluss”) gebildet, die neben der Differenzierung zwischen Ausbildung und Studium bzw. deren Kombination, auch den aktuellen Qualifikationsstatus (in Ausbildung/Studium sowie abgeschlossen) einbezieht. Die Ergebnisse der Profilunterschiede erwiesen sich bzgl. der Ausbildungshintergrundskala als signifikant, was als Hinweis zu interpretieren ist, dass spezifische Einstellungskombinationen und der Ausbildungshintergrund in einem Verhältnis zueinanderstehen. Weitere Studien sollten sich diesem Verhältnis weiter annehmen, um für die Aus- und Weiterbildungslandschaft Erkenntnisse zu generieren, da dadurch möglicherweise bedarfs- und kompetenzorientierter an der Förderung oder Veränderung von Einstellungen spezifischer Fachkraftgruppen angesetzt werden könnte.

### **Erkenntnisinteresse zu Zusammenhängen/Unterschieden unter Einbezug von Handeln**

*3) Wie hängen wissens- und einstellungsbezogene Kompetenzfacetten mit der Qualität von Fachkraft-Kind-Interaktionen zusammen?*

Mit Blick auf die angestrebte Förderung von Qualität in Kitas, sind besonders solche Erkenntnisse von Interesse, über die Aussagen bzgl. Bedingungen erfolgreichen Handelns möglich sind (Schelle et al., 2020; Schmidt et al., 2018). Professionalisierungsmaßnahmen könnten dann dementsprechend ausgerichtet werden. Die in den vorangegangenen Ausführungen vorgestellten Erkenntnisse, stellen hierfür eine Grundlage dar.

Im Rahmen von Teilstudie 6.2 konnte gezeigt werden, dass das theoretische Wissen pädagogischer Fachkräfte (Anzahl der richtigen Antworten) einen Prädiktor für die lernunterstützende Interaktionsqualität darstellt, was für zukünftige Professionalisierungsmaßnahmen zur Förderung des eher unterdurchschnittlichen Verhaltensbereichs ein wichtiges Ergebnis darstellt. Die Ergebnisse geben weitere Hinweise darauf, dass der Faktor Subjektive Orientierung (Wissensorientierung) als Prädiktor für die Soziale Unterstützung fungiert und die Objektive Orientierung mit der Lernunterstützung zusammenhängt. Als besonderer Erkenntnisgewinn wurde in der Teilstudie herausgearbeitet, dass die Subjektive Orientierung eine Moderatorfunktion für den Zusammenhang zwischen Wissen und Interaktionsverhalten auf Ebene der beiden CLASS-Faktoren einnimmt und die Objektive Orientierung den Zusammenhang zwischen Wissen und lernunterstützender Interaktionsqualität tendenziell moderiert. Mit dem angewendeten methodischen Vorgehen setzt sich die Teilstudie von anderen Kompetenzstudien (z. B. Mackowiak et al., 2014; Plöger-Werner, 2015) ab, da bislang kaum Interaktionseffekte geprüft wurden. Die Studien beschränken sich, wenn das Verhalten überhaupt berücksichtigt wird, meist auf lediglich gerichtete Zusammenhangsanalysen, ohne Berücksichtigung zusätzlicher Aspekte. Dies ist mit Blick auf die Komplexität von Kompetenzen allerdings nicht als umfassend genug einzuordnen, was durch die zunehmende Varianzaufklärung auf Ebene der beiden CLASS-Faktoren bestätigt werden konnte. Auch wird dadurch die im Modell von Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann et al. (2014) vorgenommene Einordnung der Einstellungsfacette (als zugrundeliegende Kompetenzfacette) ebenso Rechnung getragen, wie der Einordnung im Modell von Blömeke, Gustafsson und Shavelson (2015) bzw. Dunekacke (2016). Beide Modellierungen implizierten den Bedarf an Moderations- und Mediationsanalysen, was aber, wie

ausgeführt, kaum in Analysen realisiert wird. Diese Grenze der bisherigen frühpädagogischer Forschung könnte damit zusammenhängen, dass das Forschungsfeld vergleichsweise jung ist (Weltzien, Fröhlich-Gildhoff, Wadepohl & Mackowiak, 2017) und durch die pädagogisch-erziehungswissenschaftliche Ausrichtung vieler Lehrstühle vermehrt qualitative Analyseansätze verfolgt werden (Schmidt & Smidt, 2018). Die vorliegende Dissertation verdeutlicht, dass die facettenübergreifende Betrachtung zu einem Erkenntnisgewinn im Hinblick auf die Analyse sowie Erklärung von Verhaltensvarianz beitragen kann.

In Teilstudie 6.3 wurden Zusammenhänge zwischen Lehr-Lern-Überzeugungen und dem Verhalten in den drei CLASS-Domänen geprüft. Mittels Feinanalysen in Form von Extremgruppenvergleichen wurden vermeidlich günstige und ungünstige Einstellungsmuster in Bezug auf Gruppenunterschiede untersucht. Die Analysen zur lernunterstützenden Verhaltensdomäne fielen tendenziell signifikant positiv aus. In der Zusatzstudie wurde die CLASS-Domäne Lernunterstützung als Verhaltensmaß bei der Prüfung von Profil-/Gruppenunterschieden herangezogen. Diesbezüglich konnten keine signifikanten Unterschiede zwischen den extrahierten Profilen zu Lehr-Lern-Überzeugungen gefunden werden.

Mit einer konstruktübergreifenden Einstellungsbetrachtung fallen zum einen (tendenziell) inkonsistente Ergebnisse innerhalb der vorliegenden Dissertation auf und zum anderen weisen die Studienergebnisse darauf hin, dass die vielfach betonte „handlungsleitende“ Funktion von Einstellungen (u. a. Anders, 2012) nicht als allgemeingültig zuzutreffen scheint. Diese Erkenntnis ist nicht als überraschend anzusehen, da die Forschungslage zum Zusammenhang von Einstellungen und Verhalten als heterogen einzuordnen ist [vgl. u. a. Kapitel 4]. In der Sozialpsychologie gibt es diesbezüglich eine umfassende methodisch-theoretische Debatte, die mögliche Erklärungsansätze für die Ergebnisse der durchgeführten Teilstudien liefert (Mayerl, 2009). Nachfolgend steht im Besonderen die Einstellungsart Lehr-Lern-Überzeugungen im Fokus der Diskussion.

Als mögliche Begründung für nicht gefundenen Zusammenhänge zwischen Lehr-Lern-Überzeugungen und Verhalten kann das Korrespondenzprinzip nach Ajzen und Fishbein (1977) herangezogen werden. Es besagt, dass „Einstellungen umso eher mit Verhalten assoziiert sind, je situationsspezifischer sie definiert werden“ (zitiert nach Kessler & Fritsche, 2018, S. 62). Dies gibt Hinweise darauf, dass die Erfassung der Lehr-Lern-Überzeugungen, bei der keine bzw. lediglich tendenzielle Assoziation mit lernunterstützenden Verhaltensaspekten detektiert wurde, möglicherweise nicht spezifisch genug erfolgte. So mag es zutreffen, dass Abweichungen aufgrund unterschiedlicher (assoziiertes) Verhaltensziele oder Kontexte eine Erklärung darstellen. Bei der lernbereichsspezifischen Erfassung von Lehr-Lern-Überzeugungen und dem Verhalten im entsprechenden Lernbereich (Staub & Stern, 2002; Steffensky et al., 2018) könnte die thematische Einheit also Grund für die signifikanten Zusammenhänge sein.

In Anlehnung an Mayerl (2009, S. 34) lassen sich die folgenden Punkte zudem als Gründe dafür zusammenfassen, warum Erkenntnisse zur Einstellungs-Verhaltens-Relation variieren:

- Vernachlässigung von Moderatoren bei Analysen:  
Unter bestimmten Bedingungen können Einstellungen handlungsleitend sein.
- Vernachlässigung von Mediatoren bei Analysen:  
Einstellungen können indirekt mit Verhalten zusammenhängen.
- Gleichzeitigkeit von Einstellungen:  
Es können mehrere Einstellungsobjekte parallel stimulieren, was ein Selektivitätsproblem auslöst.
- Intensität von Einstellungen:  
Extremere Einstellungen hängen mit höherer Wahrscheinlichkeit mit Verhalten zusammen.

Im Rahmen der durchgeführten Analysen in Teilstudie 6.3 wurde keine zusätzlichen Facetten einbezogen, sodass auch keine Aussagen bzgl. der ersten drei aufgezählten Punkte getroffen werden können. Lediglich die Relevanz der Intensität von Einstellungen wurde im Hinblick auf Lehr-Lern-Überzeugungen berücksichtigt. So konnten im Zuge der Feinanalysen in Teilstudie 6.3 Extremgruppenunterschiede hinsichtlich der Lernunterstützung tendenziell bestätigt werden. Da im Zuge der Extremgruppenbildung eine Reduktion der Stichprobe erfolgte, basieren die Ergebnisse nur auf einer Teilstichprobe. Dies ist dahingehend zu interpretieren, dass lediglich wenige Fachkräfte sich den gegenpoligen Extremen zuordnen ließen. Stattdessen schienen „mildere“ Einstellungskombinationen vorzuliegen, was sich in den Profilen der Zusatzstudie auch abbildet.

Nachfolgend soll eine Auswahl an möglichen Moderatoren vorgestellt werden, da die Komplexität der beiden Konstrukte (Lehr-Lern-Überzeugungen; Interaktionsqualität/Verhalten) eine Vielzahl an Bedingungen denkbar erscheinen lässt. So können u. a. soziale Normen, die soziale Rolle einer Fachkraft oder situative Beschränkungen, die bspw. innerhalb der Kita oder Gruppe festgelegt sind (z. B. Konzeption, Rituale), bedingende Faktoren darstellen (vgl. P. Fischer et al., 2018; Mayerl, 2009). Damit könnte es sein, dass sich Zusammenhänge ergeben, wenn bspw. eine Fachkraft in einer anderen Teamkonstellation arbeiten würde, eine andere Funktion innerhalb des Teams oder der Kita-Gruppe hätte (z. B. Gruppenleitung) oder die beobachteten Handlungen in anderen räumlich-kontextuellen Begebenheiten stattgefunden hätten (z. B. Freispiel im Außenbereich vs. im Gruppenraum). Zudem könnten das professionelle Wissen (Fabrigar et al., 2006), die Berufserfahrungen (Fazio & Zanna, 1981) oder die (situative) Motivation (Sanbonmatsu & Fazio, 1990) der Fachkräfte oder aber auch kindbezogene Hintergrundinfos einen Moderator im Zusammenhang von Einstellung und Verhalten sein. In einer Metaanalyse von Glasman und Albarracín (2006) wird im Hinblick auf die Hinzunahme von möglichen Moderatoren die Komplexität von Kompetenzforschung deutlich, da sich Moderatoren teilweise gegenseitig beeinflussen und somit eine klare Trennung erschwert ist. Im Hinblick auf mögliche Mediatoren ist mit Bezug auf Dunekacke et al. (2015a) die Professionelle Wahrnehmung beispielhaft zu benennen.

Über die bereits angeführten Gründe hinaus ist unklar, ob sich Fachkräfte ihren eigenen Einstellungen überhaupt bewusst, geschweige denn sicher sind (Bohner, 2003). Zudem kann es Widersprüche zwischen der kognitiven und emotionalen Grundlage der Einstellungen geben, die entweder gar nicht oder erst bei der Aktivierung im Zuge der Erfassung erkannt werden. Aufgrund der zeitlichen Instabilität von Einstellungen könnte auch der Zeitpunkt der Erfassung an sich (z. B. Tageszeit), aber auch im Verhältnis zur Verhaltenseinschätzung (z. B. erst Verhaltens-, dann Einstellungserfassung) eine Begründung für inkonsistente Ergebnisse sein (Glasman & Albarracín, 2006).

## 7.2 Limitationen

Nachfolgend soll auf einige grundsätzliche Limitationen hingewiesen werden, die bei der Ergebnisinterpretation berücksichtigt werden müssen. Diese beziehen sich zum einen auf die eingesetzten Erhebungsmethoden und zum anderen werden Einschränkungen hinsichtlich der Stichproben ausgewiesen.

Bei den eingesetzten Methoden zur Erfassung des professionellen Wissens handelte es sich um neu entwickelte Instrumente, deren grundsätzliches methodisches Design es für zukünftige Forschungsvorhaben zu hinterfragen gilt. Weiter ist die CLASS Gegenstand dieses methodischen Diskussionsabschnittes. Dieser Abschnitt bildet bewusst den Schwerpunkt der Limitationserörterung, da in allen Teilstudien mit diesem Instrument gearbeitet wurde. Im Unterschied zur statistisch ausgerichteten CLASS-Diskussion, die im vorherigen Unterkapitel behandelt wurde, soll es nachfolgend um das Instrument mit seinen individuellen, inhaltlichen Spezifika gehen. Zur methodischen Diskussion zur Erfassung der professionellen Wahrnehmung, die über die genannten Aspekte in Kapitel 7.1 hinausgehen, sei auf weitere Projektpublikationen verwiesen (Mischo, Wolstein & Peters, 2020; Mischo, Wolstein, Tietze & Peters, 2020; Peters et al., 2020). Auf eine Diskussion zu den Einstellungsfragebögen wird an dieser Stelle ebenfalls verzichtet, da dies Gegenstand einer umfassenden Debatte, bspw. über den Einsatz von Likert-Skalen (z. B. Bishop & Herron, 2015), darstellt. Es sei lediglich darauf hingewiesen, dass es Alternativmethoden gibt, wie z. B. die neuartigen „rank-then-rating“-Skalen, mit denen versucht wird, die Multidimensionalität von Einstellungen bereits während der Erfassung zu berücksichtigen, ohne auf personenzentrierte Auswertungsmethoden oder Interviewformate zurückgreifen zu müssen (Safrudiannur & Rott, 2020).

### *Professionelles Wissen*

Zur Erfassung des professionellen Wissens wurden im Rahmen der beiden Forschungsprojekte PELIKAN und ProWaK zwei verschiedene Methoden eingesetzt, die in den jeweiligen Projekten entwickelt und vor den Hauptstudien in Pilotierungen getestet wurden. So diente in Teilstudie 6.1 (PELIKAN) eine schriftlich vorliegende Fallvignette als Stimulus zur Aktivierung und Erfassung von diagnostischen und förderbezogenen Wissens- bzw. Kenntnisaspekten, wohingegen in den auf ProWaK-Daten basierende Studien ein weitestgehend lernbereichsübergreifendes Testverfahren verwendet wurde. Bei Entwicklungs- und Auswertungsprozessen wurden jeweils Lehrbuchinhalte, ausbildungsrelevante Anforderungskataloge sowie Bildungs- und Erziehungspläne als Grundlage herangezogen.

Zur inhaltlichen Validierung wurden in beiden Projekten zudem Expertinnen und Experten, die sich durch jahrelange Erfahrung im Forschungs- und Praxisfeld Kita auszeichneten, bei der Pilotierung der Instrumente herangezogen. In ProWaK wurde das professionelle Wissen mittels eines Testinstruments in Form eines Multiple-Choice-Fragebogens erhoben, der anschließend als Test zur Erfassung von lernbereichsübergreifendem Theoriewissen eingeordnet wurde. Praktische Wissensbestände wurden nicht berücksichtigt, weil deren Rekonstruktion – wie ursprünglich intendiert – über die im Rahmen der Wahrnehmungsgespräche gewonnenen Daten nicht realisiert werden konnte. Dies begründet sich damit, dass die Ausführungen der Interviewpartnerinnen und -partner unzureichend elaboriert waren und vornehmlich Oberflächenmerkmale genannt wurden.

Sowohl bei der Fallvignette als auch beim Wissenstest ist die Güte als eingeschränkt auszuweisen. PELIKAN hatte zum Ziel eine handlungsnahere Erfassung vorzunehmen, ohne praktisches Handeln zu beobachten. Dies begründet sich v. a. mit projektbezogenen Schwerpunkten (u. a. inhaltlich: Selbstwirksamkeitserwartungen, Implementationsfaktoren; strukturell: personelle Kapazität). Da die Antworten auf die eingesetzte Fallvignette allerdings sehr kurz ausfielen, ist die Aussagekraft der Ergebnisse eingeschränkt (analog zu z. B. Kucharz & Mackowiak, 2014). Es kann zudem nicht differenziert werden, ob es sich bei den erfassten Wissensaspekten um Fach- oder um Praxiswissen handelt (Höltge, 2018). Bei beiden Erfassungsmethoden (Test; Vignette) führte die Prüfung der Reliabilität zu mittelmäßigen Ergebnissen und es sind kaum Aussagen zur Validität der Verfahren möglich bzw. sie erscheint bei der Vignettenmethode eingeschränkt. Die Objektivität ist beim Wissenstest weitestgehend gegeben, bei der Vignettenmethode liegen allerdings Einschränkungen vor, da bspw. die Antworten aufgrund eines teilweise schlechten Schriftbildes rekonstruiert werden mussten.

### ***Handeln in der Situation: Fachkraft-Kind-Interaktion***

Grundsätzlich kann herausgestellt werden, dass Beobachtungsverfahren die zielführendsten Methoden zur Einschätzung von formativen Kompetenzen darstellen (Eberlein & Schelle, 2019). So gibt es zwar einzelne Studien, die bei der Handlungsplanung ansetzen und Ergebnisse zum Zusammenhang mit Wissen und Einstellungen liefern (z. B. Dunekacke, 2016), dennoch begrenzt sich ihre Aussagekraft stets auf diese Kompetenzfacette (der Performanz vorgeschaltete situative Fähigkeit). Eine mögliche Begründung für die bislang vergleichsweise wenigen Studien, die die Handlungsebene mit einbeziehen, könnte sein, dass die Kompetenzauffassung die Ebene der Performanz nicht inkludiert (vgl. Kapitel 2.3). Dies kann sich im methodischen Design widerspiegeln. Alternativ könnte eine Begründung darin liegen, dass der Einbezug von Handeln relativ umfangreiche Studiendesigns erfordert, die von vielen Forschungsprojekten schwer realisierbar sind. So ist bspw. die Interaktionsqualität lediglich im Handlungsvollzug einschätzbar, was Beobachtungsstudien (meist im Kita-Alltag) notwendig macht. Hinzu kommt, dass die verbreiteten Einschätzungsinstrumente, die sich im Bereich der Interaktionsforschung etabliert haben, umfassende Beobachtungsschulungen voraussetzen, die nicht nur zeit-, sondern auch kostenintensiv sind (Kluczniok, 2018; Schmidt et al., 2018).



Die Einschätzung der Interaktionsqualität für die ProWaK-Teilstudien erfolgte mit der CLASS in der Fassung Pre-K für den Einsatz im Kita-Bereich. Dieses amerikanische Beobachtungs- und Einschätzverfahren ist weltweit verbreitet und seine Güte wird vielfach betont (Eberlein & Schelle, 2019). Der Einsatz von standardisierten Beobachtungsverfahren, im Unterschied zu unstandardisierten Verfahren, begründet sich damit, dass Beobachtungsstudien per se nicht frei von Kritik sind (Kochinka, 2010). Der Grad der Standardisierung trägt positiv zur Güte von Beobachtungen bei, wenngleich diese nicht sichergestellt ist (z. B. Gniewosz, 2015). Unabhängig von der Standardisierung müssen Ergebnisse zudem vor dem Hintergrund betrachtet werden, dass jede Beobachtung selektiv ist (z. B. in Bezug auf die Auswahl der Beobachtungseinheiten) (z. B. Dinkelaker, 2018). Dabei spielt auch die Wahrnehmung der Beobachterinnen und Beobachter eine zentrale Rolle. Motivationale Verzerrungen sind ebenfalls zu berücksichtigen (Kochinka, 2010): Floman et al. (2017) heben den signifikanten Einfluss der Stimmung von Raterinnen und Ratern explizit für CLASS-Ratings hervor, was mit Ergebnissen von Praetorius (2014) einhergeht, die allgemein darauf hinweisen, dass 20% der Qualitätsratingsvarianz auf Rater-Effekte zurückgehen.

Um Fehler bei der Interaktionsqualitätseinschätzung zu minimieren, ist es bei der CLASS verpflichtend, dass Raterinnen und Rater ein mehrtägiges kostenpflichtiges, standardisiertes Training sowie zusätzliche online Zertifizierungstests auf Basis von Videosequenzen durch *Teachstone Inc.* durchlaufen. Die Re-Zertifizierung muss jährlich wiederholt werden, womit die Reliabilität auch über einen längeren Zeitraum hinweg gesichert werden soll (Pianta et al., 2008). Alle ProWaK-Beobachterinnen erfüllen die beschriebenen CLASS-Vorgaben.

Da im Projekt Beobachtungen gemacht werden sollten, die möglichst dem realen individuellen Kita-Alltag entsprechen, wurden keine standardisierten Situationen (z. B. eine Lesesituation, eine Freispielsequenz) vorgegeben. Allerdings ist es daher auch nicht möglich, den Kontext der Beobachtungssequenzen zu kontrollieren bzw. differenzierte Analysen durchzuführen. Vor dem Hintergrund aktueller Erkenntnisse von Thorpe et al. (2020) sowie Wildgruber et al. (2016), die besagen, dass es kontextbezogene Unterschiede bzgl. der Interaktionsqualität gibt, sind die Ergebnisse die aus Basis der ProWaK-Daten entstanden sind nicht auf alle Situationen verallgemeinerbar. Da Studien auch darauf hinweisen, dass es zu Qualitätsunterschieden im Laufe eines Tages in einer Kita kommen kann (z. B. Suchodoletz et al., 2014; Thorpe et al., 2020), wurde in ProWaK der Zeitpunkt der Verhaltensbeobachtung auf den Vormittag (i. d. R. zwischen 9–12h) festgelegt. Nicht ausgeschlossen werden kann allerdings, dass in den zeitlich begrenzten Sequenzen beim Live-Rating durch eine Beobachterin entscheidende Momente „übersehen“ werden (Anders & Roßbach, 2019; Leber et al., 2020). Über eine technisch unterstützte Methode (z. B. mit Videokameras) wäre es in ProWaK forschungsökonomisch sowie Kita-freundlich möglich gewesen, Beurteilungsübereinstimmungen durchzuführen. Die Güte der Ergebnisse könnte so, neben der ohnehin ausgewiesenen CLASS-Reliabilität aufgrund der Re-Zertifizierung (Pianta et al., 2008), weiter sichergestellt werden. Dies könnte wiederum mit anderen Hürden einhergehen. In ProWaK wurde sich gegen den Einsatz von Videoanalysen entschieden, da bei Forschungsvorhaben in

deutschen Kitas ohnehin umfassende Rekrutierungsbemühungen eingeplant werden müssen, die durch den zusätzlichen Aspekt der Einverständniserklärungen aller Erziehungsberechtigten erheblich erschwert werden würde. Zudem überzeugten die Ergebnisse von Curby et al. (2016), dass Raterinnen und Rater bei Live-Ratings einen besseren Überblick über die Gesamtsituation hätten, und dass bei Video-Ratings vermehrt die Gefahr der Rater-Müdigkeit bestünde.

Forschungsmethodisch wird die Verwendung der CLASS vermehrt dahingehend kritisiert, dass v. a. bei der Domäne Lernunterstützung ein stärkerer *Conceptual Change* (Leber et al., 2020, S. 107) von Seiten der Raterinnen und Rater oder mehr Klarheit in der Skalierungsbeschreibung nötig ist. Mit dem *Conceptual Change* meinen die Autorinnen, dass im Unterschied zu den Dimensionen der Emotionalen Unterstützung und der Organisation des Kita-Alltags eine Anpassung an die veränderte Skalierung der lernunterstützenden Domänen vollzogen werden muss. Cash et al. (2012) zeigen, dass in diesem Interaktionsbereich eine besondere Schwierigkeit in der Einschätzung besteht, da die Übereinstimmung deutlich niedriger ausfällt als in den anderen beiden Domänen bzw. dessen Dimensionen. Die Abweichung vom Mastercode<sup>26</sup> scheint in eine positive Richtung zu gehen, es wird also eher zu hoch geratet. Dies könnte bedeuten, dass die Werte der lernunterstützenden Interaktionsqualität in der Realität noch geringer sind, als sie ohnehin schon in einer Vielzahl von Studien ausfallen (im Überblick: Li et al., 2019). Diese Einschränkung wird dadurch bekräftigt, dass in ProWaK entgegen des Vorschlags zur Sicherung der Güte, im Anschluss an die Teachstone Schulungen keine vorbereitende sowie prozessbegleitende Kalibrierung vorgenommen wurde (Cash et al., 2012; Leber et al., 2020).

Wenngleich die Kritik an der CLASS nicht zu vernachlässigen ist, so lagen zum Zeitpunkt der Methodenauswahl in ProWaK (2014/2015) keine vergleichbaren Erfassungsmethoden vor, die eine einmalige, gruppenbezogene Erfassung der Interaktionsqualität ohne Lernbereichsspezifizierung mit Fokus auf eine Zielfachkraft ermöglichten. Vielmehr überwogen die Argumente für die CLASS, als international anerkanntes und theoretisch gut fundiertes Instrument (Stuck et al., 2016). Mit Blick auf kulturbezogene Kritikpunkte, die eine Schwierigkeit darin sehen, dass die CLASS unadaptiert auf den deutschen Kita-Kontext übertragen wird (u. a. Leber et al., 2020), sollte die Entwicklung und Anwendung von deutschen Verfahren vorgebracht werden (vgl. Eberlein & Schelle, 2019). Für zukünftige Vorhaben sollten im Besonderen ergänzend auch Zielkinderfassungsmethoden (für eine Zusammenstellung vgl. Riedmeier, 2019) berücksichtigt werden. Dies begründet sich damit, dass gruppenbezogene Verfahren außer Acht lassen, ob sich das Verhalten der Fachkräfte an den kindlichen Bedarfen, die sich aus dem individuellen Entwicklungsstand ergeben, orientiert (vgl. Schmidt et al., 2018). Dies ist hinsichtlich eines diagnostischen und förderbezogenen Erkenntnisinteresses von Relevanz und rückt aufgrund des Förderauftrags von Kitas für zukünftige Kompetenzforschungsprojekte in den Fokus (vgl. Linberg & Kluczniok, 2020).

---

<sup>26</sup> In Anlehnung an CLASS Pre-K Master Code Justifications (Teachstone, 2016) sind darunter die als Zielwert zu verstehenden Qualitätsratings durch sogenannter *Master coders* zu verstehen. Diese Personen zeichnen sich dadurch aus, dass sie folgende Kriterien erfüllen: "extensive experience using the CLASS tool, have completed a rigorous training process, and are required to maintain a high level of reliability" (S. 1).

### ***Studiendesign und Stichprobe***

Neben methodischen Einschränkungen ist auch das querschnittliche Design der beiden Forschungsprojekte PELIKAN und ProWaK einschränkend zu benennen. So ist es bspw. nicht möglich, Fragen danach, wie Kompetenzen (z. B. Einstellungen) entstehen und sich mit zunehmender Handlungserfahrung längsschnittlich verändern, zu beantworten.

Im Hinblick auf die herangezogenen Stichproben muss festgehalten werden, dass es sich nicht um ausreichend große und repräsentative Stichproben handelt. In die Teilstudie, die sich aus dem PELIKAN-Projekt ergab, konnten nur jene Daten einfließen, die von Fachkräften stammten, die die Fallvignette bearbeitet hatten. Bei beiden Stichproben war es nicht möglich, genügend akademisch ausgebildete und in Kita-Gruppen tätige Fachkräfte zu rekrutieren, sodass sich die Stichproben aus hauptsächlich fachschulisch ausgebildeten Fachkräften zusammensetzten. Bei den studierten Fachkräften musste auch davon Abstand genommen werden, dass lediglich Kindheitspädagoginnen/-pädagogen an den Studien teilnehmen sollten. Die Rekrutierungseinschränkung gehen mit Daten des WiFF-Fachkräftebarometers (Autorengruppe "Fachkräftebarometer", 2019) einher, die ebenfalls darauf hinweisen, dass bislang relativ wenig Absolventinnen und Absolventen aus kindheitspädagogischen Studiengängen im Kita-Alltag als Fachkräfte tätig sind. Aus diesem Grund wurden analog zum Vorgehen in anderen Studien (z. B. PRIMEL: Kucharz, 2014) auch andere pädagogische Studienabschlüsse in den Stichprobenplan aufgenommen, was daher insbesondere im Hinblick auf spezifische frühpädagogische Ausbildungs-/Studieninhalte zu berücksichtigen ist. Auch die in ProWaK vorgesehene Gleichverteilung bzgl. der verschiedenen Expertisestadien (je 20 Fachkräfte in Ausbildung, Studium, Berufsanfänger nach Ausbildung, Berufsanfänger nach Studium, mehr als 5 Jahre Berufserfahrung nach Ausbildung, mehr als 5 Jahre Berufserfahrung nach Studium), war aus oben genannten Gründen nicht realisierbar.

## 8 Fazit und Ausblick

Die vorliegende Dissertation hat bestätigt, wie heterogen, vielschichtig sowie verwoben ausgewählte Kompetenzfacetten pädagogischer Fachkräfte sind. Im Mittelpunkt der durchgeführten Teilstudien standen v. a. Aspekte des professionellen Wissens, verschiedene Einstellungsarten sowie die Qualität von Fachkraft-Kind-Interaktionen. Die Ergebnisse der durchgeführten Teilstudien geben Hinweise darauf, dass eine im Hinblick auf die Komplexität des Kompetenzkonstrukts eine mehrperspektivische (drei Perspektiven: Einzelfacetten; ohne Einbezug von Handeln; unter Einbezug von Handeln) und facettenübergreifende Kompetenzbetrachtung wichtig ist. Es wurde gezeigt, dass ausgewählte Kompetenzfacetten zusammenhängen, was für Aus-, Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen bedeutet, dass diese nicht individuell zu betrachten und förderbar sind.

Im Rahmen der Dissertation wurden Erkenntnisse zum professionellen Wissen erzielt, die mittels eines Vignettenverfahrens zur Diagnostik und individueller Förderung sowie eines lernbereichsübergreifenden Wissenstests erfasst wurden. Für den zukünftigen Einsatz sollten bei der Fallvignette die Instruktionen geschärft und ausdifferenziert (z. B. mehr Teilfragen pro Bereich) werden. Der Einsatz von Vignetten (ggf. auch als Videovignette) könnte alternativ in Interviewsettings erfolgen, bei denen differenzierter nachgefragt werden könnte und auch die schriftliche Ausdrucksfähigkeit von Probandinnen und Probanden weniger Einfluss auf die Kompetenzeinschätzung hätte. Forschungsökonomisch überzeugen im direkten Vergleich zu den beiden angewandten Erfassungsmethoden weiterhin Wissenstests im geschlossenen Antwortformat, bei deren (Weiter-)Entwicklung künftig ein Schwerpunkt auf die Gewährleistung der Güte gelegt werden muss. Unabhängig von methodischen Aspekten zur Erfassung professionellen Wissens pädagogischer Fachkräfte hat sich die Dissertation mit dem lernbereichsübergreifendem Theoriewissen auseinandergesetzt und arbeitet heraus, dass die Frage nach der Dimensionalität (u. a. Anders, 2012; Faas, 2013) im Unterschied zur Schulforschung (Baumert & Kunter, 2011; Shulman, 1986) vermutlich nicht allgemeingültig beantwortet werden kann. Vielmehr gilt es, die Unterscheidung zwischen lernbereichsspezifischen und -übergreifendem Wissen verstärkt zu untersuchen. Die Ergebnisse zur Ausgestaltung des in ProWaK und PELIKAN erfassten Wissens weisen auf einen umfassenden Förderbedarf hin. Die Unterschiedsanalysen geben zudem Auskunft darüber, dass Wissen mit verschiedenen Einstellungsausprägungen sowie der selbstempfundenen Berufsbelastung einhergeht, woraus sich wiederum Bedarfe für Professionalisierungsmaßnahmen ergeben. Die durchgeführten Teilstudien geben Hinweise darauf, dass es für kompetenzorientierte Aus-, Fort- und Weiterbildungen möglicherweise hilfreich sein kann, Fachkräfte entsprechend ihrer Einstellungen in Kleingruppen zu bündeln. Zukünftig sollten Methoden zur Auswahl von Fachkräften genauso entwickelt und untersucht werden, wie die Wirksamkeit der eigentlichen Professionalisierungsmaßnahmen.

Weiter leistet die vorliegende Arbeit einen Beitrag dahingehend, dass die Wissensorientierung, als eine spezifische Einstellungsart, sowohl auf Ebene der Einzelfacetten als auch in Zusammenhang mit dem professionellen Wissen sowie der Interaktionsqualität untersucht wurde. Der bestätigte Moderationseffekt gibt Anlass dazu, dass sich vermehrt Studien mit der Interaktion von Kompetenzfacetten annehmen. Weiterhin wurden in dieser Dissertation die Lehr-Lern-Überzeugungen als zusätzliche bereichsübergreifend erfasste Einstellungsart hinsichtlich ihres Zusammenhangs mit der Qualität von Fachkraft-Kind-Interaktion untersucht. Die Ergebnisse legen nahe, dass Einstellungen bei Fachkräften mehrdimensional vorliegen, was alternativer Auswertungsmethoden bedarf. Künftig sollte bei der Fragebogenkonstruktion bereits die Multidimensionalität berücksichtigt werden, wofür bereits erste Alternativansätze im Schulkontext verwendet werden (z. B. Safrudiannur & Rott, 2020).

In der vorliegenden Arbeit wird eine kritische Auseinandersetzung mit dem CLASS-Instrument vorgenommen. Die CLASS Pre-K hat sich bei den Erhebungen als gut anwendbares, standardisiertes Interaktionserfassungsverfahren bewährt, aus einer statistischen Perspektive stellte es sich für zukünftige Forschungsprojekte aber hinsichtlich der Güte als nicht uneingeschränkt empfehlenswert heraus.

Grundsätzlich konnte die vorliegende Dissertation einen Beitrag zur Erforschung professioneller Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte leisten, dennoch liegen nicht ausreichend Befunde vor, um Unterschiede in der Interaktionsqualität auf Basis von Kompetenzerfassungen seitens der Fachkräfte zu erklären. Demnach gilt es das Zusammenwirken weiterer Kompetenzfacetten zu untersuchen. Dabei sollten verstärkt auch strukturelle Merkmale, wie die Fachkraft-Kind-Relation oder auch kindbezogene Aspekte, wie Berücksichtigung des Entwicklungsstandes in verschiedenen Bereichen, mit in die Untersuchungen einbezogen werden. Auch sollten sich mehr Studien auch der Handlungsebene von Kompetenz annehmen. Mit Blick auf die Aus- und Fortbildung bestätigen die vorliegenden Ergebnisse den Bedarf an Professionalisierungsmaßnahmen für pädagogische Fachkräfte (Aktionsrat Bildung, 2012; Friederich, 2017; Mischo & Fröhlich-Gildhoff, 2011). Aus den Ergebnissen lassen sich v. a. wissensbezogene Fortbildungsbedarfe ableiten, aber auch die Arbeit an individuellen, berufsbezogenen Einstellungen kann den Studien zufolge qualitätsförderlich sein. Wichtig ist, dass sich die Wissenschaft diesbezüglich verstärkt auch der Frage nach wirkungsvollen Professionalisierungsmaßnahmen und -strategien widmet (Egert & Dederer, 2018), die, der aktuellen Forschung zufolge, mehr an den tatsächlichen Bedarfen der Fachkräfte ansetzen müssen (Friederich & Schelle, 2015). Dies bezieht auch die Frage nach Kompetenzen von Aus-, Fort- und Weiterbildnerinnen/-bildnern mit ein, über die bislang kaum etwas bekannt ist (Buschle & Gaigl, 2015).

Um die frühpädagogische Forschung voranzubringen ist es allerdings zunächst wichtig, dass Wissenschaft und Praxis einen gemeinsamen Weg für ihr gemeinsames Anliegen, nämlich der Qualitätsentwicklung „und damit verbunden das Wohl des Kindes“ (BAG-BEK AG Forschungsethik, 2018, S. 39), finden. Denn letztendlich kann die Förderung der Kita-Qualität und die dafür benötigten Maßnahmen langfristig nur dann erreicht werden, wenn mehr über Bedingungen qualitätsvollen Handelns bekannt ist.

Dies bedarf umfassende Daten aus dem breiten Praxisfeld (Egert, Galuschka et al., 2020). In dieser Hinsicht positiv ist, dass bereits erste Initiativen zu sogenannten Praxisforschungsprojekten angestoßen wurden, deren Umsetzung zukünftig auch für Kompetenzforschungsprojekte vielversprechend ist. Aus wissenschaftlicher Perspektive sind darunter „anwendungsorientierte Forschungsprojekte mit klarem Praxisbezug und einer engen Kooperation mit den PraktikerInnen“ (Munsch, 2012, S. 1177) zu verstehen. Aus einer solchen Zusammenarbeit sollen sowohl Praxiseinrichtungen als auch Forschungsprojekte profitieren, da auf der einen Seite Bedarfe der Praxis in einem wissenschaftlichen Rahmen beantwortet werden (Durand & Eckhardt, 2018) und auf der anderen Seite die Wissenschaft Daten generieren kann, um den Forschungsdiskurs voranzubringen (Sommer-Himmel et al., 2016). Im besten Fall findet die Auslotung von jeweiligen Bedarfen und Anforderungen in frühzeitigen Abstimmungsprozessen statt. Dies setzt voraus, dass Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler umsichtiger mit den Rahmenbedingungen des Forschungsfelds Kita umgehen und Praktikerinnen und Praktiker, aber auch Eltern und Kinder, für die Teilnahme bereit sind. Hierbei werden insbesondere quantitativ orientierte Forschungsprojekte mit Herausforderungen konfrontiert, da es für statistische Auswertungsverfahren umfassende Voraussetzungen bspw. im Hinblick auf die Stichprobengenerierung gibt. Grundsätzlich „darf das Theorie-Praxis Verhältnis nicht als ein hierarchisches gedacht werden, sondern als eines, das auf gegenseitiger Anerkennung der Eigenlogiken der Systeme basiert und reflexive Lernprozesse einbezieht.“ (Durand & Eckhardt, 2018, S. 480). Im Sinne Cortinas (2016) werden neben Wissenschaft und Praxis dabei letztendlich auch die Forschungsförderer in Verantwortung genommen, die verstärkt Wissenschaft-Praxis-Projekte fördern sollten, auch wenn diese, gemessen an wissenschaftlichen (Publikations-)Kriterien, geringere „Erträge“ bringen könnten. Vielmehr sieht er die Kooperation als ein „mindestens ebenbürtiges Qualitätsmerkmal von empirischer Bildungsforschung“ an, da Erkenntnisse aus Praxisforschungsprojekten „eine realistische Chance besitzen, die [Schul- und Unterrichts-] Praxis in der Bundesrepublik zu verbessern.“ (S. 23). Somit ist es vor dem Hintergrund des aktuellen Forschungsstands zur Kita-Qualität und zu Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte wünschenswert, dass für bestmögliche Entwicklungschancen von Kindern, Wissenschaft und Praxis in Zukunft Hand in Hand gehen.

## Literaturverzeichnis

- Adams, R., Wu, M., Haldane, S. & Sun, X. (2012). *ACER ConQuest 3.0*. University of California.
- Aden-Grossmann, W. (2011). *Der Kindergarten: Geschichte - Entwicklung - Konzepte*. Beltz.
- Aden-Grossmann, W. (2020). Geschichte des Kindergartens. In R. Braches-Chyrek, C. Röhner, H. Sünger & M. Hopf (Hg.), *Handbuch Frühe Kindheit* (2. Aufl., S. 231–240). Verlag Barbara Budrich.
- Ahnert, L. (2007). Von der Mutter-Kind-Bindung zur Erzieherin-Kind-Beziehung? In F. Becker-Stoll & M. R. Textor (Hg.), *Die Erzieherin-Kind-Beziehung: Zentrum von Bildung und Erziehung* (S. 31–41). Cornelsen.
- Ainsworth, M. (1985). Attachments Across the Life Span. *Bulletin of the New York Academy of Medicine*, 61(9), 792–812.
- Ajzen, I. & Fishbein, M. (1977). Attitude-behavior relations: A theoretical analysis and review of empirical research. *Psychological bulletin*, 84(5), 888–918. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.84.5.888>
- Aktionsrat Bildung (Hg.). (2012). *Professionalisierung in der Frühpädagogik: Qualifikationsniveau und -bedingungen des Personals in Kindertagesstätten*. Gutachten. Waxmann. [https://www.aktionsrat-bildung.de/fileadmin/Dokumente/Gutachten\\_Professionalisierung\\_in\\_der\\_Fruehpadaagogik.pdf](https://www.aktionsrat-bildung.de/fileadmin/Dokumente/Gutachten_Professionalisierung_in_der_Fruehpadaagogik.pdf)
- Albrecht, B., Baum, S., Bender, S., Braun, D., Braunecker, I., Diekerhoff, K., Dietrich, C., Dorrance, C., Franke, P. T. & Gawlitzek, I. (2014). *Erzieherinnen + Erzieher: Prüfungswissen* (2. Aufl.). Cornelsen.
- Anders, Y. (2012). *Modelle professioneller Kompetenzen für frühpädagogische Fachkräfte: Aktueller Stand und ihr Bezug zur Professionalisierung*. [https://www.aktionsrat-bildung.de/fileadmin/Dokumente/Expertise\\_Modelle\\_professioneller\\_Kompetenzen.pdf](https://www.aktionsrat-bildung.de/fileadmin/Dokumente/Expertise_Modelle_professioneller_Kompetenzen.pdf)
- Anders, Y. (2013). Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher institutioneller Betreuung und Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(2), 237–275. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0357-5>
- Anders, Y., Ballaschk, I., Blaurock, S., Kluczniok, K., Lehl, S., Resa, E. & Wieduwilt, N. (2017). *Deutsche Übersetzung der Sustained Shared Thinking and Emotional Well-being (SSTEWE) Scale* [Unveröffentlichte Forschungsversion]. Freie Universität Berlin.
- Anders, Y. & Roßbach, H.-G. (2019). Qualität in der Kindertagesbetreuung. In O. Köller, M. Hasselhorn, F. W. Hesse & K. Maaz (Hg.), *Das Bildungswesen in Deutschland: Bestand und Potenziale* (S. 441–470). Verlag Julius Klinkhardt.
- Anders, Y. & Wieduwilt, N. (2018). Die „Sustained Shared Thinking and Emotional Well-Being (SSTEWE)“-Skala. *Frühe Bildung*, 7(1), 52–54. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000361>
- Arnett, J. (1989). *Caregiver Interaction Scale*. FPG Child Development Institute.
- Asparouhov, T. & Muthén, B. O. (2005). Multivariate Statistical Modeling with Survey Data: Proceedings of the Federal Committee on Statistical Methodology (FCSM) Research Conference. [http://statmodel.com/download/AsparouhovMuthen\\_MultivariateModeling3.pdf](http://statmodel.com/download/AsparouhovMuthen_MultivariateModeling3.pdf)

- Autorengruppe "Fachkräftebarometer". (2019). *Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2019*. Deutsches Jugendinstitut. [https://www.fachkraeftebarometer.de/fileadmin/Redaktion/Publikation\\_FKB2019/Fachkraeftebarometer\\_Fruhe\\_Bildung\\_2019\\_web.pdf](https://www.fachkraeftebarometer.de/fileadmin/Redaktion/Publikation_FKB2019/Fachkraeftebarometer_Fruhe_Bildung_2019_web.pdf)
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2020). *Bildung in Deutschland 2020: Ein indikatoren gestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. [https://www.bildungsbericht.de/static\\_pdfs/bildungsbericht-2020.pdf](https://www.bildungsbericht.de/static_pdfs/bildungsbericht-2020.pdf)
- BAG-BEK AG Forschungsethik (2018). Forschung im Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis: Praxisforschungsprojekte unterstützen die Professionalisierung. *KiTa aktuell*, 30(2), 39–41. [https://www.bag-bek.de/fileadmin/user\\_upload/BAG\\_Praxisforschung\\_2018.pdf](https://www.bag-bek.de/fileadmin/user_upload/BAG_Praxisforschung_2018.pdf)
- Bamberg, S. & Möser, G. (2007). Twenty years after Hines, Hungerford, and Tomera: A new meta-analysis of psycho-social determinants of pro-environmental behaviour. *Journal of Environmental Psychology*, 27(1), 14–25. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2006.12.002>
- Barenthien, J., Lindner, M. A., Ziegler, T. & Steffensky, M. (2018). Exploring Preschool Teachers' Science-Specific Knowledge. *Early Years*, 109(3), 1–16. <https://doi.org/10.1080/09575146.2018.1443321>
- 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>
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum & M. Neubrand (Hg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Waxmann.
- Baumrind, D. (1991). The Influence of Parenting Style on Adolescent Competence and Substance Use. *The Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56–95. <https://doi.org/10.1177/0272431691111004>
- Beckerle, C., Mackowiak, K., Koch, K., Dapper-Saalfels, T. v., Löffler, C. & Heil, J. (2019). Veränderungen des Sprachförderwissens und -handelns von pädagogischen Fachkräften im Rahmen einer Weiterqualifizierung. *Frühe Bildung*, 8(4), 187–193. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000443>
- Becker-Stoll, F. (2018). Zeit für Bindung in Familie und Kita. In G. Götting, C. Bromann, M. Möller, M. Piorunek, M. Schattaniak & A. Werner (Hg.), *Zeit geben - Bindung stärken: Konzepte der Beratung* (2. Aufl., S. 12–26). Beltz Juventa.
- Behrensen, B. & Solzbacher, C. (2012). Individuelle Förderung in KiTa und Grundschule. [https://www.nifbe.de/images/nifbe/Infoservice/Downloads/Themenhefte/Individuelle\\_F%C3%B6rderung\\_online.pdf](https://www.nifbe.de/images/nifbe/Infoservice/Downloads/Themenhefte/Individuelle_F%C3%B6rderung_online.pdf)
- Bergman, L. R. & Trost, K. (2006). The Person-Oriented Versus the Variable-Oriented Approach: Are They Complementary, Opposites, or Exploring Different Worlds? *Merrill-Palmer Quarterly*, 52(3), 601–632. <https://doi.org/10.1353/mpq.2006.0023>
- Berk, L. E. (1985). Relationship of caregiver education to child-oriented attitudes, job satisfaction, and behaviors toward children. *Child Care Quarterly*, 14(2), 103–129. <https://doi.org/10.1007/BF01113405>
- Berliner, D. C. (1989). Implications of Studies of Expertise in Pedagogy for Teacher Education and Evaluation. In J. Pfliegerer (Hg.), *New Directions for Teacher Assessment: Proceedings of the ETS Invitational Conference (49th, October 29, 1988)* (S. 39–68). Educational Testing Service.

- 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)
- Berliner, D. C. (2004). Describing the Behavior and Documenting the Accomplishments of Expert Teachers. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 24(3), 200–212. <https://doi.org/10.1177/0270467604265535>
- Bertelsmann Stiftung. (2014). *7 Fragen zum Qualitätsausbau in deutschen KiTas 7 Antworten der Bertelsmann Stiftung: Status quo, Handlungsbedarfe und Empfehlungen: Methodische Erläuterungen*. [https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie\\_WB\\_Qualitaetsausbau\\_in\\_KiTas\\_2014.pdf](https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_WB_Qualitaetsausbau_in_KiTas_2014.pdf)
- Betz, T. (2013). Anforderungen an Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. In M. Stamm & D. Edelman (Hg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 259–272). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-19066-2\\_18](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19066-2_18)
- Bihler, L.-M., Agache, A., Kohl, K., Willard, J. A. & Leyendecker, B. (2018). Factor Analysis of the Classroom Assessment Scoring System Replicates the Three Domain Structure and Reveals no Support for the Bifactor Model in German Preschools. *Frontiers in Psychology*, 9, 1232. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01232>
- Bishop, P. A. & Herron, R. L. (2015). Use and Misuse of the Likert Item Responses and Other Ordinal Measures. *International Journal of Exercise Science*, 8(3), 297–302.
- Blomberg, G., Stürmer, K. & Seidel, T. (2011). How pre-service teachers observe teaching on video: Effects of viewers' teaching subjects and the subject of the video. *Teaching and Teacher Education*, 27(7), 1131–1140. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.008>
- Blömeke, S. (2009). Voraussetzungen bei der Lehrperson. In K.-H. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hg.), *Handbuch Unterricht* (S. 122–126). Verlag Julius Klinkhardt.
- Blömeke, S. (2012). Does Greater Teacher Knowledge Lead to Student Orientation? The Relationship Between Teacher Knowledge and Teacher Beliefs. In J. König (Hg.), *Teachers' pedagogical beliefs: Definition and operationalisation - connections to knowledge and performance - development and change* (S. 15–35). Waxmann.
- Blömeke, S., Eichler, D. & Müller, C. (2003). Rekonstruktion kognitiver Strukturen von Lehrpersonen als Herausforderung für die empirische Unterrichtsforschung. Theoretische und methodologische Überlegungen zu Chancen und Grenzen von Videostudien. *Unterrichtswissenschaft*, 31(2), 103–121.
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E. & Shavelson, R. J. (2015). Beyond Dichotomies: Competence Viewed as a Continuum. *Zeitschrift für Psychologie*(233), 3–13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>
- Blömeke, S., Jenßen, L., Dunekacke, S., Suhl, U., Grassmann, M. & Wedekind, H. (2015). Leistungstests zur Messung der professionellen Kompetenz frühpädagogischer Fachkräfte. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 29(3–4), 177–191. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000159>
- 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(3), 338–354. <https://doi.org/10.1037/edu0000147>

- Blömeke, S., Kaiser, G., König, J. & Jentsch, A. (2020). Profiles of Mathematics Teachers' Competence and their Relation to Instructional Quality. *ZDM*, 52(2), 329–342. <https://doi.org/10.1007/s11858-020-01128-y>
- Böhm, J., Jungmann, T. & Koch, K. (2017). Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte. In T. Jungmann & K. Koch (Hg.), *Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen* (S. 9–27). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-10270-8\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-10270-8_2)
- Bohner, G. (2003). Einstellungen. In W. Stroebe, K. Jonas, M. Hewstone & M. Reiss (Hg.), *Sozialpsychologie: Eine Einführung* (4. Aufl., S. 265–315). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-662-08008-5\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-662-08008-5_8)
- Borko, H. & Putman, R. T. (1996). Learning to teach. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Hg.), *Handbook of Educational Psychology* (S. 673–708). Macmillan Library Reference.
- Bromme, R. (1992/2014). *Der Lehrer als Experte: Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Waxmann.
- Broström, S., Johansson, I., Sandberg, A. & Frøkjær, T. (2014). Preschool teachers' view on learning in preschool in Sweden and Denmark. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(5), 590–603. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2012.746199>
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guilford Press.
- Brownlee, J., Berthelsen, D. & Boulton-Lewis, G. (2004). Working with toddlers in child care: Personal epistemologies and practice. *European Early Childhood Education Research Journal*, 12(1), 55–70. <https://doi.org/10.1080/13502930485209311>
- Brunsek, A., Perlman, M., Falenchuk, O., McMullen, E., Fletcher, B. & Shah, P. S. (2017). The relationship between the Early Childhood Environment Rating Scale and its revised form and child outcomes: A systematic review and meta-analysis. *PloS one*, 12(6), e0178512. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0178512>
- Bücklein, C., Hoffer, R. & Strohmer, J. (2017). Interaktionsqualität in der Betreuung 1–3-Jähriger – ein explorativ vergleichender Einsatz der Beobachtungsinstrumente GInA und CLASS Toddler. In H. Wadepohl, K. Mackowiak, K. Fröhlich-Gildhoff & D. Weltzien (Hg.), *Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung* (S. 83–114). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-10276-0\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-658-10276-0_4)
- Buehl, M. M. & Alexander, P. A. (2009). Beliefs about learning in academic domains. In K. R. Wentzel & D. B. Miele (Hg.), *Handbook of motivation at school* (2. Aufl., S. 479–501). Routledge.
- Bühner, M. & Ziegler, M. (2009). *Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler* (1. Aufl.). Pearson.
- Burger, K. (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 140–165. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.11.001>
- Buschle, C. & Gaigl, A. (2015). Weiterbildnerinnen und Weiterbildner: Neue Anforderungen. In A. König & T. Friederich (Hg.), *Qualität durch Weiterbildung: Positionen der WiFF* (S. 106–125). Beltz Juventa.
- Cadima, J., Leal, T. & Burchinal, M. R. (2010). The quality of teacher-student interactions: associations with first graders' academic and behavioral outcomes. *Journal of School Psychology*, 48(6), 457–482. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.09.001>

- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Hg.), *Handbook of Educational Psychology* (S. 709–725). Macmillan Library Reference.
- Cash, A. H., Hamre, B. K., Pianta, R. C. & Myers, S. S. (2012). Rater Calibration When Observational Assessment Occurs at Large Scale: Degree of Calibration and Characteristics of Raters Associated With Calibration. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(3), 529–542.  
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.12.006>
- Charlesworth, R., Hart, C. H., Burts, D. C. & Hernandez, S. (1991). Kindergarten teachers beliefs and practices. *Early Child Development and Care*, 70(1), 17–35. <https://doi.org/10.1080/0300443910700103>
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT Press.
- Cipriano, C., Barnes, T. N., Bertoli, M. C. & Rivers, S. E. (2018). Applying the classroom assessment scoring system in classrooms serving students with emotional and behavioural disorders. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 23(4), 343–360. <https://doi.org/10.1080/13632752.2018.1461454>
- Clausen, M. (2002). *Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive? Empirische Analysen zur Übereinstimmung, Konstrukt- und Kriteriumsvalidität*. Waxmann.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Taylor & Francis.
- Cortina, K. S. (2016). Bildungsforschung 2020: Zwischen wissenschaftlicher Exzellenz und gesellschaftlicher Verantwortung. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.), *Bildungsforschung 2020: Zwischen wissenschaftlicher Exzellenz und gesellschaftlicher Verantwortung* (S. 12–24). Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Cunningham, A. E., Zibulsky, J. & Callahan, M. D. (2009). Starting small: Building preschool teacher knowledge that supports early literacy development. *Reading and Writing*, 22(4), 487–510.  
<https://doi.org/10.1007/s11145-009-9164-z>
- Curby, T. W., Johnson, P., Mashburn, A. J. & Carlis, L. (2016). Live Versus Video Observations. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 34(8), 765–781. <https://doi.org/10.1177/0734282915627115>
- Deppe, V. (2011). *Anforderungen an die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern: Ergebnisse einer qualitativen Befragung von Fachschul- und Abteilungsleitungen*. Eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). Deutsches Jugendinstitut.
- Derschau, D. von. (1987). Personal: Entwicklung der Ausbildung und der Personalstruktur im Kindergarten. In G. Erning, K. Neumann & J. Reyer (Hg.), *Geschichte des Kindergartens. Band II: Institutionelle Aspekte, systematische Perspektiven, Entwicklungsverläufe* (S. 67–81). Lambertus-Verlag.
- Deutscher Bildungsrat. (1970). *Strukturplan für das Bildungswesen: Empfehlungen der Bildungskommission*. Verlag Ernst Klett.
- Deutscher Bundestag. (1973). *Bildungsgesamtplan: Drucksache 7/1474*.
- Dinkelaker, J. (2018). Selektion und Rekonstruktion: Herausforderungen und Möglichkeiten erziehungswissenschaftlicher Videographie. In C. Moritz & M. Corsten (Hg.), *Handbuch Qualitative Videoanalyse* (S. 153–166). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Dreyfus, S. E. & Dreyfus, H. L. (1980). *A Five-Stage Model of the Mental Activities Involved in Directed Skill Acquisition*. <https://apps.dtic.mil/dtic/tr/fulltext/u2/a084551.pdf>
- Drieschner, E. (2018). Neuere frühpädagogische Ansätze. In T. Schmidt & W. Smidt (Hg.), *Handbuch empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 141–153). Waxmann.
- Dubberke, T., Kunter, M., McElvany, N., Brunner, M. & Baumert, J. (2008). Lerntheoretische Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22(34), 193–206. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.22.34.193>
- Dunekacke, S. (2016). *Mathematische Bildung in Alltags- und Spielsituationen begleiten: Handlungsnahe Erfassung mathematikdidaktischer Kompetenz angehender frühpädagogischer Fachkräfte durch die Bearbeitung von Videovignetten* [Dissertation]. Humboldt-Universität zu Berlin. <https://doi.org/10.18452/17580>
- Dunekacke, S., Jenßen, L. & Blömeke, S. (2015a). 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. & Blömeke, S. (2015b). Mathematikdidaktische Kompetenz von Erzieherinnen und Erziehern: Validierung des KomMa-Leistungstests durch die videogestützte Erhebung von Performanz. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61, 80–99.
- Dunekacke, S., Jenßen, L., Eilerts, K. & Blömeke, S. (2016). Epistemological Beliefs of Prospective Preschool Teachers and their Relation to Knowledge, Perception, and Planning Abilities in the Field of Mathematics: a Process Model. *ZDM*, 48(1–2), 125–137. <https://doi.org/10.1007/s11858-015-0711-6>
- Durand, J. & Eckhardt, A. G. (2018). Qualität in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 13(4-2018), 477–482. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v13i4.07>
- Early, D. M., Maxwell, K. L., Ponder, B. D. & Pan, Y. (2017). Improving teacher-child interactions: A randomized controlled trial of Making the Most of Classroom Interactions and My Teaching Partner professional development models. *Early Childhood Research Quarterly*, 38, 57–70. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.08.005>
- Eaton, A. A., Majka, E. A. & Visser, P. S. (2008). Emerging perspectives on the structure and function of attitude strength. *European Review of Social Psychology*, 19(1), 165–201. <https://doi.org/10.1080/10463280802383791>
- Eberlein, N. & Schelle, R. (2019). *Methodische Herausforderungen bei der Bewertung der Kita-Qualität: Ergebnisse einer qualitativen Studie*. Deutsches Jugendinstitut e.V. [https://www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/bibs2019/28227\\_20190923\\_MS-Kita\\_Kurzbericht\\_Feldstudie\\_end.pdf](https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2019/28227_20190923_MS-Kita_Kurzbericht_Feldstudie_end.pdf)
- Egert, F. & Dederer, V. (2018). *Metaanalyse zur Wirkung von Weiterbildungen für pädagogische Fachkräfte zur Steigerung der Interaktionsqualität*. [https://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/metaanalyse\\_interaktionsqualitat\\_egert\\_dederer\\_2018\\_final.pdf](https://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/metaanalyse_interaktionsqualitat_egert_dederer_2018_final.pdf)

- Egert, F., Dederer, V. & Fukkink, R. G. (2020). The impact of in-service professional development on the quality of teacher-child interactions in early education and care: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 29, 100309. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100309>
- Egert, F., Fukkink, R. G. & Eckhardt, A. G. (2018). Impact of In-Service Professional Development Programs for Early Childhood Teachers on Quality Ratings and Child Outcomes: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 88(3), 401–433. <https://doi.org/10.3102/0034654317751918>
- Egert, F., Galuschka, K., Groth, K., Hasselhorn, M. & Sachse, S. (2020). Evidenzbasierung vorschulischer sprachlicher Bildung und Förderung: Was man darunter versteht und bisher darüber weiß. In K. Blatter, K. Groth & M. Hasselhorn (Hg.), *Evidenzbasierte Überprüfung von Sprachförderkonzepten im Elementarbereich* (Bd. 6, S. 3–27). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-26438-3\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-26438-3_1)
- Ehm, J.-H., Hartmann, U., Höltge, L. & Hasselhorn, M. (2017). Die Perspektive pädagogischer Fachkräfte auf schulvorbereitende Zusatzförderung in der Kita. *Unterrichtswissenschaft*, 45(3), 239–253.
- Ehm, J.-H. & Hasselhorn, M. (2017). Kompensatorische Zusatzförderung zur Erhöhung der Schulbereitschaft. In U. Hartmann, M. Hasselhorn & A. Gold (Hg.), *Entwicklungsverläufe verstehen - Kinder mit Bildungsrisiken wirksam fördern: Forschungsergebnisse des Frankfurter IDEa-Zentrums* (S. 295–311). Verlag W. Kohlhammer.
- Eid, M. & Schmidt, K. (2014). *Testtheorie und Testkonstruktion*. Hogrefe Verlag.
- Engemann, C., Meyer-Elmenhorst, N. & Simmat, P. (2015). *Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen*. Herder.
- Erickson, F. (2011). On noticing teacher noticing. In M. G. Sherin, V. R. Jacobs & R. A. Philipp (Hg.), *Mathematics Teacher Noticing: Seeing through Teachers' Eyes* (S. 17–34). Routledge.
- Erpenbeck, J., Heyse, V. & Höhn, G. (1999). *Die Kompetenzbiographie: Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation* (Bd. 10). Waxmann.
- Faas, S. (2013). *Berufliche Anforderungen und berufsbezogenes Wissen von Erzieherinnen: Theoretische und empirische Rekonstruktionen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Faas, S. (2014). Wissen und Können einer kindheitspädagogischen Profession. In T. Betz & P. Cloos (Hg.), *Kindheit und Profession: Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes* (S. 176–190). Beltz Juventa.
- Faas, S. (2015). Professionalität – und die Frage nach dem Wissen frühpädagogischer Fachkräfte. Zur Aktualisierung und Aneignung berufsbezogenen Wissens im Spiegel beruflicher Anforderungen. In T. Schmidt & W. Smidt (Hg.), *Empirische Pädagogik. Professionalisierung in der Frühpädagogik* (S. 353–369). Verlag Empirische Pädagogik.
- Faas, S., Bauer, P. & Treptow, R. (2014). *Kompetenz, Performanz, soziale Teilhabe: Sozialpädagogische Perspektiven auf ein bildungstheoretisches Konstrukt*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19855-2>
- Fabrigar, L. R., Petty, R. E., Smith, S. M. & Crites, S. L. (2006). Understanding knowledge effects on attitude-behavior consistency: the role of relevance, complexity, and amount of knowledge. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(4), 556–577. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.4.556>

- Fazio, R. H. & Zanna, M. P. (1981). *Direct Experience And Attitude-Behavior Consistency*. Elsevier.  
[https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60372-X](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60372-X)
- Felbrich, A., Schmotz, C. & Kaiser, G. (2010). Überzeugungen angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich. In S. Blömeke, G. Kaiser & R. Lehmann (Hg.), *TEDS-M 2008: Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich* (S. 297–326). Waxmann.
- Fenstermacher, G. D. (1994). The Knower and the Known: The Nature of Knowledge in Research on Teaching. *Review of Research in Education*, 20(1), 3–56. <https://doi.org/10.3102/0091732X020001003>
- Fischer, M. (2009). *Über das Verhältnis von Wissen und Handeln in der beruflichen Arbeit und Ausbildung*. [https://www.ibap.kit.edu/download/AB\\_\\_03\\_09.pdf](https://www.ibap.kit.edu/download/AB__03_09.pdf)
- Fischer, P., Jander, K. & Krueger, J. (2018). Einstellungen und Verhalten. In P. Fischer, K. Jander & J. Krueger (Hg.), *Sozialpsychologie für Bachelor* (S. 95–114). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-662-56739-5\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-662-56739-5_6)
- Floman, J. L., Hagelskamp, C., Brackett, M. A. & Rivers, S. E. (2017). Emotional Bias in Classroom Observations: Within-Rater Positive Emotion Predicts Favorable Assessments of Classroom Quality. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 35(3), 291–301. <https://doi.org/10.1177/0734282916629595>
- Franke-Meyer, D. (2020). Zur Geschichte der Frühpädagogik. In R. Braches-Chyrek, C. Röhner, H. Sünker & M. Hopf (Hg.), *Handbuch Frühe Kindheit* (2. Aufl., S. 241–250). Verlag Barbara Budrich.
- Fried, L. (2001). *Indikatoren der Qualität von Bildungseinrichtungen am Beispiel von Kindertagesstätten Probleme der Auswahl und Begründung*. Universität Trier.
- Fried, L. (2003). Pädagogisches Professionswissen als Form und Medium der Lehrerbildungskommunikation - empirische Suchbewegungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49(1), 112–126.
- Fried, L. (2007). Sprachförderkompetenz von ErzieherInnen. *Sozial Extra*, 31(5-6), 26–28.  
<https://doi.org/10.1007/s12054-007-0056-7>
- Fried, L. (2009). Education, language and professionalism: issues in the professional development of early years practitioners in Germany. *Early Years*, 29(1), 33–44. <https://doi.org/10.1080/09575140802689067>
- Fried, L. (2013). Die Qualität der Interaktionen zwischen frühpädagogischen Fachkräften und Kindern - Ausprägungen, Moderatorvariablen und Wirkungen am Beispiel DO-RESI. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann, A. König, U. Stenger & D. Weltzien (Hg.), *Forschung in der Frühpädagogik VI: Schwerpunkt: Interaktion zwischen Fachkräften und Kindern* (S. 35–58). FEL Verlag.
- Fried, L. & Roux, S. (Hg.). (2013). *Pädagogik der frühen Kindheit*. Beltz.
- Friederich, T. (2017). *Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte in Aus- und Weiterbildung: Eine pädagogisch-professionstheoretische Verortung*. Beltz Juventa.
- Friederich, T. & Schelle, R. (2015). Kompetenzorientierung: Qualitätsmerkmal frühpädagogischer Weiterbildung. In A. König & T. Friederich (Hg.), *Qualität durch Weiterbildung: Positionen der WiFF* (S. 40–64). Beltz Juventa.

- Fröhlich-Gildhoff, K. (2010). Die Bedeutung des personenzentrierten Ansatzes für eine moderne Frühpädagogik. *Person, 1*, 43–53.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I. & Pietsch, S. (2011). *Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte: Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte*. Deutsches Jugendinstitut. [http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF\\_Expertise\\_Nr\\_19\\_Froehlich\\_Gildhoff\\_ua\\_Internet\\_\\_PDF.pdf](http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Expertise_Nr_19_Froehlich_Gildhoff_ua_Internet__PDF.pdf)
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I., Pietsch, S., Köhler, L. & Koch, M. (2014). *Kompetenzentwicklung und Kompetenzerfassung in der Frühpädagogik: Konzepte und Methoden*. FEL Verlag.
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Strohmmer, J. (2011). Untersuchungen zum Stand von Beobachtung, Dokumentation und Diagnostik in Kindertageseinrichtungen. In K. Fröhlich-Gildhoff (Hg.), *Forschung in der Frühpädagogik IX: Schwerpunkt: Institutionalisierung früher Kindheit und Organisationsentwicklung* (S. 37–68). FEL Verlag.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Weltzien, D., Kirstein, N., Pietsch, S. & Rauh, K. (2014). *Expertise „Kompetenzen früh-/kindheitspädagogischer Fachkräfte im Spannungsfeld von normativen Vorgaben und Praxis“*. <https://www.bmfsfj.de/blob/86378/67fa30384a1ee8ad097938cbb6c66363/14-expertise-kindheitspaedagogische-fachkraefte-data.pdf>
- Fromberg, D. P. (2006). Kindergarten Education and Early Childhood Teacher Education in the United States: Status at the Start of the 21st Century. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 27*(1), 65–85. <https://doi.org/10.1080/10901020500527145>
- Fthenakis, W. E. (2003). Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. In W. E. Fthenakis (Hg.), *Elementarpädagogik nach PISA: Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können* (S. 208–243). Herder.
- Fthenakis, W. E. (2009). Bildung neu definieren und hohe Bildungsqualität von Anfang an sichern. *Betrifft Kinder, 01-02/2009*, 6–11.
- Fukkink, R. G. & Lont, A. (2007). Does Training Matter? A Meta-Analysis and Review of Caregiver Training Studies. *Early Childhood Research Quarterly, 22*(3), 294–311. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.04.005>
- Gasteiger, H. & Benz, C. (2018). Enhancing and analyzing kindergarten teachers' professional knowledge for early mathematics education. *The Journal of Mathematical Behavior, 51*, 109–117. <https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2018.01.002>
- Gasteiger, H., Bruns, J., Benz, C., Brunner, E. & Sprenger, P. (2019). Mathematical pedagogical content knowledge of early childhood teachers: a standardized situation-related measurement approach. *ZDM, 29*(3), 305. <https://doi.org/10.1007/s11858-019-01103-2>
- Gawronski, B. & Bodenhausen, G. V. (2014). The associative—Propositional evaluation model: Operating principles and operating conditions of evaluation. In J. W. Sherman, B. Gawronski & Y. Trope (Hg.), *Dual-Process Theories of the Social Mind* (S. 188–203). Guilford Press.
- Geiser, C. (2011). *Datenanalyse mit Mplus: Eine anwendungsorientierte Einführung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Gerlach, I. (2017). Einleitung: Wandel von Elternschaft als Herausforderung für familienpolitische Akteure und Eltern. In I. Gerlach (Hg.), *Familie und Familienwissenschaft. Elternschaft: Zwischen Autonomie und Unterstützung* (S. 9–18). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-16032-6\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-16032-6_1)
- Geyer, S. (2018). *Sprachförderkompetenz im U3-Bereich*. J.B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-04706-9>
- Geyer, S., Titz, C. & Hasselhorn, M. (2019). Bildung durch Sprache und Schrift. *Frühe Bildung*, 8(4), 179–180. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000446>
- Glasman, L. R. & Albarracín, D. (2006). Forming attitudes that predict future behavior: a meta-analysis of the attitude-behavior relation. *Psychological bulletin*, 132(5), 778–822. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.5.778>
- Gnahs, D. (2010). *Kompetenzen - Erwerb, Erfassung, Instrumente* (2. Aufl.). Bertelsmann.
- Gniewosz, B. (2015). Beobachtung. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hg.), *Empirische Bildungsforschung* (S. 109–117). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-19992-4\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19992-4_8)
- Gold, A. & Dubowy, M. (2013). *Frühe Bildung: Lernförderung im Elementarbereich*. Verlag W. Kohlhammer.
- Gold, A. & Schulz, P. (2014). *Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen in frankfurt am Main*. Magistrat der Stadt Frankfurt am Main. [https://www.frankfurt.de/sixcms/media.php/738/Expertise\\_Gold\\_Schulz.pdf](https://www.frankfurt.de/sixcms/media.php/738/Expertise_Gold_Schulz.pdf)
- Gold, B., Hellermann, C., Burgula, K. & Holodynski, M. (2016). Fallbasierte Unterrichtsanalyse. Effekte von video- und textbasierter Fallanalyse auf kognitive Belastung, aufgabenspezifisches Interesse und die professionelle Unterrichtswahrnehmung von Grundschullehrerstudierenden. *Unterrichtswissenschaft*, 44(4), 322–338.
- Gold, B., Hellermann, C. & Holodynski, M. (2016). Der Forschung, der Lehre, der Bildung: Aktuelle Entwicklungen der Empirischen Bildungsforschung. In D. Prinz & K. Schwippert (Hg.), *Der Forschung - Der Lehre - Der Bildung: Aktuelle Entwicklungen der Empirischen Bildungsforschung* (103-118). Waxmann.
- Gollwitzer, M. & Schmitt, M. (2019). Soziale Einstellungen. In M. Gollwitzer & M. Schmitt (Hg.), *Sozialpsychologie kompakt* (2. Aufl., S. 195–217). Beltz.
- Grell. (2018). Klassische frühpädagogische Ansätze. In T. Schmidt & W. Smidt (Hg.), *Handbuch empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 121–140). Waxmann.
- Grimm, H. (2015). *Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder (SET-K)* (3. Aufl.). Hogrefe Verlag.
- Groebe, N., Wahl, D., Schlee, J. & Scheele, B. (1988). *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien: Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Francke.
- Grönke, M. & Sarimski, K. (2018). Einstellungen von pädagogischen Fachkräften zur inklusiven Betreuung von Kindern mit Behinderungen. *Frühe Bildung*, 7(2), 107–113. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000373>
- Guo, Y., Piasta, S. B., Justice, L. M. & Kaderavek, J. N. (2010). Relations among Preschool Teachers' Self-Efficacy, Classroom Quality, and Children's Language and Literacy Gains. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1094–1103. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.005>

- Gustavsen, A. M. (2017). Longitudinal relationship between social skills and academic achievement in a gender perspective. *Cogent Education*, 4(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1411035>
- Haddock, G. & Maio, G. R. (2014). Einstellungen: Inhalt, Struktur und Funktionen. In K. Jonas, W. Stroebe, M. Hewstone, C. I. Leberherz & M. Reiss (Hg.), *Sozialpsychologie: Eine Einführung* (5. Aufl., Bd. 54, S. 187–223). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-540-71633-4\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-540-71633-4_6)
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76(5), 949–967. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x>
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Burchinal, M. R., Field, S., LoCasale-Crouch, J., Downer, J. T., Howes, C., LaParo, K. & Scott-Little, C. (2012). A Course on Effective Teacher-Child Interactions: Effects on Teacher Beliefs, Knowledge, and Observed Practice. *American Educational Research Journal*, 49(1), 88–123. <https://doi.org/10.3102/0002831211434596>
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., Brown, J. L., Cappella, E., Atkins, M., Rivers, S. E., Brackett, M. A. & Hamagami, A. (2013). Teaching through Interactions: Testing a Developmental Framework of Teacher Effectiveness in over 4.000 Classrooms. *The Elementary School Journal*, 113(4), 461–487. <https://doi.org/10.1086/669616>
- Hardy, I. & Steffensky, M. (2014). Prozessqualität im Kindergarten: Eine domänenspezifische Perspektive. *Unterrichtswissenschaft*, 42(2), 101–116.
- Harms, T., Clifford, R. M. & Cryer, D. (2014). *Early Childhood Environment Rating Scale* (3rd ed.). Teachers' College Press.
- Hartig, J. & Klieme, E. (2006). Kompetenz und Kompetenzdiagnostik. In K. Schweizer (Hg.), *Leistung und Leistungsdiagnostik* (S. 127–143). Springer. [https://doi.org/10.1007/3-540-33020-8\\_9](https://doi.org/10.1007/3-540-33020-8_9)
- Hasselhorn, M., Ehm, J.-H., Wagner, H., Schneider, W. & Schöler, H. (2015). *Zusatzförderung von Risikokindern: Handreichung für pädagogische Fachkräfte im Übergang vom Elementar- zum Primarbereich*. Hogrefe Verlag.
- Hasselhorn, M. & Roßbach, H.-G. (2014). Lernumwelten in vorschulischen Kindertageseinrichtungen. In T. Seidel & A. Krapp (Hg.), *Pädagogische Psychologie* (6. Aufl., S. 387–405). Beltz.
- Hasselhorn, M., Schöler, H., Schneider, W., Ehm, J.-H., Johnson, M., Keppler, I., Krebs, K., Niklas, F., Randhawa, E., Schmiedeler, S., Segerer, R. & Wagner, H. (2012). Gezielte Zusatzförderung im Modellprojekt „Schulreifes Kind“. *Frühe Bildung*, 1(1), 3–10. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000019>
- Hayes, A. F. (2018). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach* (2nd ed.). Guilford Press.
- Heckhausen, J. & Heckhausen, H. (2010). Motivation und Handeln: Einführung und Überblick. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hg.), *Motivation und Handeln* (4. Aufl., S. 1–9). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-642-12693-2\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-642-12693-2_1)

- Hegde, A. V. & Cassidy, D. J. (2009). Teachers' beliefs and practices regarding developmentally appropriate practices: a study conducted in India. *Early Child Development and Care*, 179(7), 837–847. <https://doi.org/10.1080/03004430701536491>
- Helm, J. (2010). *Das Bachelorstudium Frühpädagogik Zugangswege – Studienzufriedenheit – Berufserwartungen: Ergebnisse einer Befragung von Studierenden*. Deutsches Jugendinstitut. [https://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF\\_Studie\\_5\\_Helm\\_Internet.pdf](https://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Studie_5_Helm_Internet.pdf)
- Hendler, J., Mischo, C., Wahl, S. & Strohmer, J. (2011). Das sprachbezogene Wissen angehender frühpädagogischer Fachkräfte im Wissenstest und in der Selbsteinschätzung. *Empirische Pädagogik*, 25(4), 518–542.
- Hmelo-Silber, C. E., Duncan, R. G. & Chinn, C. A. (2007). Scaffolding and Achievement in Problem-Based and Inquiry Learning: A Response to Kirschner, Sweller, and Clark (2006). *Educational Psychologist*, 42(2), 99–107. <https://doi.org/10.1080/00461520701263368>
- Höltge, L. (2018). *Diagnostik und individuelle Förderung im Kindergarten: Selbstwirksamkeitserwartungen und Wissen frühpädagogischer Fachkräfte* [Dissertation]. Johann-Wolfgang-Goethe-Universität, Frankfurt am Main.
- Höltge, L., Ehm, J.-H., Hartmann, U. & Hasselhorn, M. (2019). Teachers' self-efficacy beliefs regarding assessment and promotion of school-relevant skills of preschool children. *Early Child Development and Care*, 189(2), 339–351. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1323888>
- Hopf, M. (2012). *Sustained Shared Thinking im frühen naturwissenschaftlich-technischen Lernen*. Waxmann.
- Hopf, M. (2014). Didaktische Konzepte für bereichsspezifische Bildungsangebote. In R. Braches-Chyrek, H. Sünker, C. Röhner & M. Hopf (Hg.), *Handbuch Frühe Kindheit* (S. 615–625). Verlag Barbara Budrich.
- Houwer, J. de, Teige-Mocigemba, S., Spruyt, A. & Moors, A. (2009). Implicit measures: A normative analysis and review. *Psychological bulletin*, 135(3), 347–368. <https://doi.org/10.1037/a0014211>
- Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R. C., Bryant, D., Early, D. M., Clifford, R. M. & Barbarin, O. A. (2008). Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-Kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 27–50. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.05.002>
- Hu, B. Y., Fan, X., LoCasale-Crouch, J., Chen, L. & Yang, N. (2018). Profiles of Teacher-Child Interactions in Chinese Kindergarten Classrooms and the Associated Teacher and Program Features. *Early Childhood Research Quarterly*, 37, 58–68. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.04.002>
- Huber, H. D. (2004). Im Dschungel der Kompetenzen. In H. D. Huber, B. Lockemann & M. Scheibel (Hg.), *Visuelle Netze - Wissensräume in der Kunst* (S. 19–30). Hatje Cantz Verlag. <https://doi.org/10.11588/ARTDOK.00005684>
- Jungbauer, J. & Ehlen, S. (2015). Stressbelastungen und Burnout-Risiko bei Erzieherinnen in Kindertagesstätten: Ergebnisse einer Fragebogenstudie. *Gesundheitswesen*, 77(6), 418–423. <https://doi.org/10.1055/s-0034-1381995>

- Kammermeyer, G., Metz, A., Leber, A., Roux, S., Biskup-Ackermann, B. & Fondel, E. (2019). Wie wirken sich Weiterbildungen auf die Anwendung von Sprachförderstrategien von pädagogischen Fachkräften in Kitas aus? *Frühe Bildung*, 8(4), 212–222. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000451>
- Kammermeyer, G., Roux, S. & Stuck, A. (2011). *Was wirkt wie? - Evaluation von Sprachfördermaßnahmen in Rheinland-Pfalz: Zweiter Zwischenbericht*. [https://www.uni-koblenz-landau.de/de/landau/fb5/bildung-kind-jugend/paedagogik-der-fruehen-kindheit/forschung/beendete-projekte/was-wirkt-wie/zweiterzwischenbericht.pdf/at\\_download/file](https://www.uni-koblenz-landau.de/de/landau/fb5/bildung-kind-jugend/paedagogik-der-fruehen-kindheit/forschung/beendete-projekte/was-wirkt-wie/zweiterzwischenbericht.pdf/at_download/file)
- Kampa, N., Neumann, I., Heitmann, P. & Kremer, K. (2016). Epistemological beliefs in science—a person-centered approach to investigate high school students' profiles. *Contemporary Educational Psychology*, 46, 81–93. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.04.007>
- Katz, L. G. (1993). Trends and issues in the dissemination of child development and early education knowledge. *International Journal of Early Years Education*, 1(2), 7–17. <https://doi.org/10.1080/0966976930010202>
- Katz, L. G. (1996). Qualität der Früherziehung in Betreuungseinrichtungen. Fünf Perspektiven. In W. Tietze (Hg.), *Früherziehung: Trends, internationale Forschungsergebnisse, Praxisorientierungen* (S. 226–239). Luchterhand.
- Kaufhold, M. (2006). *Kompetenz und Kompetenzerfassung: Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90444-3>
- Kempfert, G. & Rolff, H.-G. (2018). *Qualität und Evaluation: Ein Leitfaden für pädagogisches Qualitätsmanagement* (5. Aufl.). Beltz.
- Kersting, N. (2008). Using Video Clips of Mathematics Classroom Instruction as Item Prompts to Measure Teachers' Knowledge of Teaching Mathematics. *Educational and psychological measurement*, 68(5), 845–861. <https://doi.org/10.1177/0013164407313369>
- Kessler, T. & Fritsche, I. (2018). Einstellungen. In T. Kessler & I. Fritsche (Hg.), *Sozialpsychologie* (S. 53–69). Springer.
- Kieselhorst, M., Brée, S. & Neuß, N. (2013). *Beobachtung kindlicher Selbstbildungsprozesse: Deutungskompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19733-3>
- Kirschner, P. A., Sweller, J. & Clark, R. E. (2006). Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75–86. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102\\_1](https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1)
- Klein, A. (2000). *Moderatormodelle: Verfahren zur Analyse von Moderatoreffekten in Strukturgleichungsmodellen*. Verlag Dr. Kovač.
- Klieme, E., Maag-Merki, K. & Hartig, J. (2007). Kompetenzbegriff und Bedeutung von Kompetenz im Bildungswesen. In J. Hartig & E. Klieme (Hg.), *Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik: Eine Expertise im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung* (5-16).
- Kluczniok, K. (2018). Pädagogische Qualität im Kindergarten. In T. Schmidt & W. Smidt (Hg.), *Handbuch empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 407–426). Waxmann.

- Kluczniok, K., Anders, Y. & Ebert, S. (2011). Fördereinstellungen von Erzieherinnen. *Frühe Bildung*, 13–21. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000002>
- Kluczniok, K. & Roßbach, H.-G. (2014). Conceptions of Educational Quality for Kindergartens. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(6), 145–158. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0578-2>
- Knauf, H. (2009). "Ich will Erzieher/-in werden": Warum brandenburgische Fachschülerinnen und -schüler sich für den Beruf der/des Erzieher/in entscheiden. *KiTa aktuell*, 18(3), 52–54.
- Kochinka, A. (2010). Beobachtung. In G. Mey & K. Mruck (Hg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (1. Aufl., S. 449–461). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8\\_32](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_32)
- König, A. (2009). *Interaktionsprozesse zwischen Erzieherinnen und Kindern: Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91412-1>
- König, A., Stenger, U. & Weltzien, D. (2013). Einführung: Interaktion im frühpädagogischen Diskurs. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann, A. König, U. Stenger & D. Weltzien (Hg.), *Forschung in der Frühpädagogik VI: Schwerpunkt: Interaktion zwischen Fachkräften und Kindern* (S. 11–34). FEL Verlag.
- König, A. & Viernickel, S. (2016). Editorial: Interaktions- und Beziehungsgestaltung zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern. *Frühe Bildung*, 5(1), 1–2. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000239>
- König, J., Blömeke, S., Klein, P., Suhl, U., Busse, A. & Kaiser, G. (2014). Is Teachers' General Pedagogical Knowledge a Premise for Noticing and Interpreting Classroom Situations? A Video-Based Assessment Approach. *Teaching and Teacher Education*, 38, 76–88. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.11.004>
- Kopietz, R. & Echterhoff, G. (2016). Einstellungen. In H.-W. Bierhoff, D. Frey, C. F. Graumann, N.-P. Birbaumer, J. Kuhl, W. Schneider & R. Schwarzer (Hg.), *Soziale Motive und soziale Einstellungen* (S. 581–616). Hogrefe Verlag.
- Kramer, C., König, J., Kaiser, G., Ligtvoet, R. & Blömeke, S. (2017). Der Einsatz von Unterrichtsvideos in der universitären Ausbildung: Zur Wirksamkeit video- und transkriptgestützter Seminare zur Klassenführung auf pädagogisches Wissen und situationspezifische Fähigkeiten angehender Lehrkräfte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20(S1), 137–164. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0732-8>
- Kratzmann, J., Jahreiß, S., Frank, M., Ertanir, B. & Sachse, S. (2017). Einstellungen pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen zur Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20(2), 237–258. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0741-7>
- Kratzmann, J., Smidt, W., Pohlmann-Rother, S. & Kuger, S. (2013). Interkulturelle Orientierungen und pädagogische Prozesse im Kindergarten. In G. Faust-Siehl (Hg.), *Einschulung: Ergebnisse aus der Studie "Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter (BiKS)"* (S. 97–110). Waxmann.
- Kucharz, D. (2014). Theoretischer Hintergrund und aktueller Forschungsstand. In D. Kucharz, K. Mackowiak, S. Zirolì, A. Kauertz, E. Rathgeb-Schnierer & M. Dieck (Hg.), *Professionelles Handeln im Elementarbereich (PRIMEL): Eine deutsch-schweizerische Videostudie* (S. 11–48). Waxmann.

- Kucharz, D. & Mackowiak, K. (2014). Gesamtdiskussion. In D. Kucharz, K. Mackowiak, S. Zirolì, A. Kauertz, E. Rathgeb-Schnierer & M. Dieck (Hg.), *Professionelles Handeln im Elementarbereich (PRIMEL): Eine deutsch-schweizerische Videostudie* (S. 205–215). Waxmann.
- Kuger, S. & Kluczniok, K. (2009). Prozessqualität im Kindergarten — Konzept, Umsetzung und Befunde. In H.-G. Roßbach (Hg.), *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft: 11/2008. Frühpädagogische Förderung in Institutionen* (S. 159–178). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-91452-7\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91452-7_11)
- Kuhl, J., Schwer, C. & Solzbacher, C. (2014). Professionelle pädagogische Haltung: Versuch einer Definition des Begriffes und ausgewählte Konsequenzen für Haltung. In C. Schwer & C. Solzbacher (Hg.), *Professionelle pädagogische Haltung: Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff* (S. 107–121). Verlag Julius Klinkhardt.
- Kuhn, N., Lankes, E.-M. & Steffensky, M. (2012). Lernen und Lehren im Sachunterricht: Zum Verhältnis von Konstruktion und Instruktion. In H. Giest, E. Heran-Dörr & C. Archie (Hg.), *Lernen und Lehren im Sachunterricht: Zum Verhältnis von Konstruktion und Instruktion* (S. 183–190). Verlag Julius Klinkhardt.
- Kultusministerkonferenz. (2004). *Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen*. Kultusministerkonferenz (KMK). [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_06\\_03-Fruhe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruhe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf)
- Kultusministerkonferenz. (2019). *Rahmenvereinbarung über die Berufsfachschulen*. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2013/2013\\_10\\_17-RV-Berufsfachschulen.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_10_17-RV-Berufsfachschulen.pdf)
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W. & Neubrand, M. (Hg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Waxmann.
- Laevers, F. (2017). How are children doing in ECEC? Monitoring quality within a process-oriented approach. In N. Klinkhammer, B. Schäfer, D. Harring & A. Gwinner (Hg.), *Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care: Approaches and experiences from selected countries* (S. 178–200). Deutsches Jugendinstitut.
- Laevers, F., Moons, J. & Declercq, B. (2012). *A process-oriented monitoring system for the early years (POMS)*. CEGO.
- Laewen, H.-J. (2000). *Bildung, Erziehung und Betreuung in Kindertageseinrichtungen*. infans.
- Länderoffene Arbeitsgruppe. (2012). *Länderübergreifender Lehrplan Erzieherin/Erzieher*. <https://www.boefae.de/wp-content/uploads/2012/11/laenderuebergr-Lehrplan-Endversion.pdf>
- Landry, S. H., Smith, K. E. & Swank, P. R. (2006). Responsive parenting: establishing early foundations for social, communication, and independent problem-solving skills. *Developmental psychology*, 42(4), 627–642. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.4.627>
- Leber, A., Kammermeyer, G. & Roux, S. (2020). Sicherung der Qualität von Beobachtungen der ErzieherIn-Kind-Interaktion mit dem Classroom Assessment Scoring System. In K. Blatter, K. Groth & M. Hasselhorn (Hg.), *Evidenzbasierte Überprüfung von Sprachförderkonzepten im Elementarbereich* (Bd. 6, S. 101–125). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-26438-3\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-658-26438-3_5)

- Lehrl, S. (2018). Mathematische Bildung und Förderung. In T. Schmidt & W. Smidt (Hg.), *Handbuch empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 317–331). Waxmann.
- Leinhardt, G. & Smith, D. A. (1985). Expertise in mathematics instruction: Subject matter knowledge. *Journal of Educational Psychology*, 77(3), 247–271. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.77.3.247>
- Li, H., Liu, J. & Hunter, C. V. (2019). A Meta-Analysis of the Factor Structure of the Classroom Assessment Scoring System (CLASS). *The Journal of Experimental Education*, 10(1), 1–23. <https://doi.org/10.1080/00220973.2018.1551184>
- Linberg, A., Freund, J.-D. & Mann, D. (2017). Bedingungen sensitiver Mutter-Kind-Interaktionen. In H. Wadepohl, K. Mackowiak, K. Fröhlich-Gildhoff & D. Weltzien (Hg.), *Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung* (S. 27–52). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-10276-0\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-10276-0_2)
- Linberg, A. & Kluczniok, K. (2020). Kindspezifische Prozessqualität. *Frühe Bildung*, 9(3), 126–133. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000483>
- Mackowiak, K., Wadepohl, H. & Bossart, S. (2014). Analyse von Kompetenzen von pädagogischen Fachkräften im Freispiel und in Bildungsangeboten. In D. Kucharz, K. Mackowiak, S. Zirola, A. Kauertz, E. Rathgeb-Schnierer & M. Dieck (Hg.), *Professionelles Handeln im Elementarbereich (PRIMEL): Eine deutsch-schweizerische Videostudie* (S. 179–204). Waxmann.
- Manning, M., Garvis, S., Fleming, C. & Wong, G. T. W. (2017). The relationship between teacher qualification and the quality of the early childhood education and care environment. *Campbell Systematic Reviews*, 13(1), 1–82. <https://doi.org/10.4073/csr.2017.1>
- Manning, M., Wong, G. T. W., Fleming, C. M. & Garvis, S. (2019). Is Teacher Qualification Associated With the Quality of the Early Childhood Education and Care Environment? A Meta-Analytic Review. *Review of Educational Research*, 89(3), 370–415. <https://doi.org/10.3102/0034654319837540>
- Marsh, H. W., Balla, J. R. & Hau, K. T. (1996). An Evaluation of Incremental Fit Indexes: A Clarification of Mathematical and Empirical Properties. In G. A. Marcoulides & R. E. Schumacker (Hg.), *Advanced Structural Equation Modeling: Issues and Techniques* (S. 315–353). Taylor & Francis.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., Burchinal, M. R., 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. (2018). Erfassung pädagogischer Qualität in Kindertageseinrichtungen. *Frühe Bildung*, 7(2), 67–76. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000370>
- Mayerl, J. (2009). *Kognitive Grundlagen sozialen Verhaltens: Framing, Einstellungen und Rationalität*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91368-1>
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Beltz.
- McCray, J. S. & 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>

- Meschede, N., Fiebranz, A., Möller, K. & Steffensky, M. (2017). Teachers' Professional Vision, Pedagogical Content Knowledge and Beliefs: On its Relation and Differences Between Pre-Service and In-Service Teachers. *Teaching and Teacher Education*, 66, 158–170. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.04.010>
- Mey, G., Schmitt, A., Schwentesius, A., Wolf, S. & Kraft, M. (2012). "Ich denk, das sind auch so kleine Lernsituationen, die die Kinder so im täglichen Leben mitkriegen.": Mathematische und naturwissenschaftliche Bildungsprozesse in der Kita aus der Sicht von Erzieherinnen. In K. Fröhlich-Gildhoff (Hg.), *Forschung in der Frühpädagogik X: Schwerpunkt: Zehn Jahre frühpädagogische Forschung - Bilanzierungen und Reflexionen* (S. 155–183). FEL Verlag.
- Mischo, C. (26. Juni 2015). *Ergebnisse des Forschungsprojekts Ausbildung und Verlauf von Erzieherinnen-Merkmalen - AVE*. Abschlussstagung, Frankfurt am Main.
- Mischo, C. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2011). Professionalisierung und Professionsentwicklung im Bereich der frühen Bildung. *Frühe Bildung*, 4–12. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000001>
- Mischo, C. & Maaß, K. (2013). The Effect of Teacher Beliefs on Student Competence in Mathematical Modeling – An Intervention Study. *Journal of Education and Training Studies*, 1(1). <https://doi.org/10.11114/jets.v1i1.24>
- Mischo, C., Wahl, S., Hendler, J. & Strohmer, J. (2012). Pädagogische Orientierungen angehender frühpädagogischer Fachkräfte an Fachschulen und Hochschulen. *Frühe Bildung*, 1(1), 34–44. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000005>
- Mischo, C., Wahl, S., Hendler, J. & Strohmer, J. (2013). Kompetenzen angehender frühpädagogischer Fachkräfte an Fachschulen und Hochschulen. *Empirische Pädagogik*, 27(1), 22–46.
- Mischo, C., Wahl, S., Strohmer, J. & Hendler, J. (2012). Knowledge Orientations of Prospective Early Childhood Teachers: A Study of Students' Scientific Versus Subjective Orientations in Teacher Education Courses in Germany. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 33(2), 144–162. <https://doi.org/10.1080/10901027.2012.675836>
- Mischo, C., Wahl, S., Strohmer, 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.
- Mischo, C., Weltzien, D. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2011). *Beobachtungs- und Diagnoseverfahren in der Frühpädagogik*. Carl Link.
- Mischo, C., Wolstein, K. & Peters, S. (2020). Professionelle Wahrnehmung und Fachkraft-Kind-Interaktion von KiTa-Fachkräften. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000285>
- Mischo, C., Wolstein, K., Tietze, S. & Peters, S. (2020). Professionelle Wahrnehmung bei Kita-Fachkräften: Erfassung, Generalisierbarkeit und Zusammenhänge. *Journal for Educational Research Online*, 12(3), 23–49.
- Moosbrugger, H. & Kelava, A. (Hg.). (2012). *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion*. Springer.

- Munsch, C. (2012). Praxisforschung in der Sozialen Arbeit. In W. Thole (Hg.), *Grundriss Soziale Arbeit: Ein einführendes Handbuch* (4. Aufl., S. 1177–1189). VS Verlag für Sozialwissenschaften.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-531-94311-4\\_72](https://doi.org/10.1007/978-3-531-94311-4_72)
- Muthén, L. & Muthén, B. O. (1998–2017). *Mplus User's Guide* (8. ed.). Muthén & Muthén.
- Nentwig-Gesemann, I., Fröhlich-Gildhoff, K., Harms, H. & Richter, S. (2012). *Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren*. WiFF.
- Neuman, S. B. & Cunningham, L. (2009). The Impact of Professional Development and Coaching on Early Language and Literacy Instructional Practices. *American Educational Research Journal*, 46(2), 532–566.  
<https://doi.org/10.3102/0002831208328088>
- Neuweg, G. H. (2014). Das Wissen der Wissensvermittler: Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrerverwissen. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 583–614). Waxmann.
- Neuweg, G. H. (2015). *Das Schweigen der Könner: Gesammelte Schriften zum impliziten Wissen*. Waxmann.
- NICHD ECCERN (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>
- Nieke, W. (2020). Kompetenzen. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (S. 355–365). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6\\_27](https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6_27)
- Nittel, D. (2004). Die 'Veralltäglichung' pädagogischen Wissens - im Horizont von Profession, Professionalisierung und Professionalität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(3).
- Nürnberg, C. & Schmidt, M. (2017). *Der Erzieherinnenberuf auf Dem Weg Zur Profession: Eine Rekonstruktion des Beruflichen Selbstverständnisses Im Kontext Von Biographie und Gesellschaft*. Verlag Barbara Budrich.
- Oberhuemer, P., Schreyer, I. & Neuman, M. J. (2010). *Professionals in early childhood education and care systems: European profiles and perspectives*. Verlag Barbara Budrich.
- Ofner, D. (2014). Wie hängen Wissen und Handeln in der Sprachförderung zusammen? *Empirische Pädagogik*, 28(4), 302–318.
- Organization for Economic Cooperation and Development. (2004). *Die Politik der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in der in der Bundesrepublik Deutschland: Ein Länderbericht der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD)*. Organization for Economic Cooperation and Development (OECD).
- Pajares, F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Pakarinen, E., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Kiuru, N., Siekkinen, M., Rasku-Puttonen, H. & Nurmi, J.-E. (2010). A Validation of the Classroom Assessment Scoring System in Finnish Kindergartens. *Early Education and Development*, 21(1), 95–124. <https://doi.org/10.1080/10409280902858764>

- Pasternack, P. & Keil, J. (2013). *Vom "mütterlichen" Beruf zur gestuften Professionalisierung: Ausbildungen für die frühkindliche Pädagogik*. Institut für Hochschulforschung (HoF). <https://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/Handreichungen/HoF-Handreichungen3.pdf>
- Pasternack, P. & Schulze, H. (2010). *Die frühpädagogische Ausbildungslandschaft. Strukturen, Qualifikationsrahmen und Curricula: Gutachten für die Robert-Bosch-Stiftung*. Martin-Luther-Universität, Halle-Wittenberg. [https://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab\\_2\\_2010.pdf](https://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_2_2010.pdf)
- Perlman, M., Falenchuk, O., Fletcher, B., McMullen, E., Beyene, J. & Shah, P. S. (2016). A Systematic Review and Meta-Analysis of a Measure of Staff/Child Interaction Quality (the Classroom Assessment Scoring System) in Early Childhood Education and Care Settings and Child Outcomes. *PLoS one*, 11(12), e0167660. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0167660>
- Peters, S., Ehm, J.-H., Wolstein, K. & Mischo, C. (2020). *Profiles of German Early Childhood Teachers' Pedagogical Content Beliefs and the Relation to their Competencies*. Manuskript eingereicht zur Publikation.
- Peterson, P. L., Fennema, E., Carpenter, T. P. & Loef, M. (1989). Teacher's Pedagogical Content Beliefs in Mathematics. *Cognition and Instruction*, 6(1), 1–40. [https://doi.org/10.1207/s1532690xci0601\\_1](https://doi.org/10.1207/s1532690xci0601_1)
- Philipp, R. A. (2007). Mathematics teachers' beliefs and affect. In Frank K. Lester (Hg.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (S. 256–315). Information Age Publishing.
- Pianta, R. C., Burchinal, M. R., Jamil, F. M., Sabol, T. J., Grimm, K., Hamre, B. K., Downer, J. T., LoCasale-Crouch, J. & Howes, C. (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. C., Howes, C., Burchinal, M. R., Bryant, D., Clifford, R. M., Early, D. M. & Barbarin, O. A. (2005). Features of Pre-Kindergarten Programs, Classrooms, and Teachers: Do They Predict Observed Classroom Quality and Child-Teacher Interactions? *Applied Developmental Science*, 9(3), 144–159. [https://doi.org/10.1207/s1532480xads0903\\_2](https://doi.org/10.1207/s1532480xads0903_2)
- Pianta, R. C., LaParo, K. & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS): Manual PRE-K*. Paul H. Brookes Publishing.
- Plöger-Werner, M. (2015). *Epistemologische Überzeugungen von Erzieherinnen und Erziehern: Die Bedeutung für das pädagogische Handeln in Kindertageseinrichtungen*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-09749-3>
- Pohlmann-Rother, S., Kluczniok, K. & Wehner, F. (2020). Überzeugungen von Erzieherinnen und Erziehern, Lehrpersonen und Eltern zur Relevanz vorschulischer Förderung. In S. Pohlmann-Rother, U. Franz & S. Lange (Hg.), *Handlungsfeld: Organisation & Verwaltung. Einblicke in die Forschung - Perspektiven für die Praxis* (2. Aufl., S. 33–51).
- Praetorius, A.-K. (2014). *Messung von Unterrichtsqualität durch Ratings*. Waxmann.

- Rank, A. (2008). Subjektive Theorien von Erzieherinnen über Diagnose und Förderung von Risikokindern im Schriftspracherwerb. In J. Ramseger (Hg.), *Chancenungleichheit in der Grundschule: Ursachen und Wege aus der Krise* (S. 199–202). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-91108-3\\_36](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91108-3_36)
- Reichhart, B. (2018). *Lehrerprofessionalität im Bereich der politischen Bildung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19708-7>
- Reinecke, J. (1992). Die empirische Analyse von Befragteneffekten unter besonderer Berücksichtigung der sozialen Erwünschtheit von Einstellungen. In J. Reinecke (Hg.), *Studien zur Sozialwissenschaft: Bd. 106. Interviewer- und Befragtenverhalten: Theoretische Ansätze und methodische Konzepte* (S. 79–115). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-322-94163-3\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-322-94163-3_7)
- Rempserger, R. (2011). *Sensitive Responsivität: Zur Qualität pädagogischen Handelns im Kindergarten* (1. Auflage). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reyhing, Y., Frei, D., Burkhardt Bossi, C. & Perren, S. (2019). Die Bedeutung situativer Charakteristiken und struktureller Rahmenbedingungen für die Qualität der unterstützenden Fachkraft-Kind-Interaktion in Kindertagesstätten. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 33(1), 33–47. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000233>
- 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>
- Robbins, S. P., Coulter, M. & Fischer, I. (2014). *Management: Grundlagen der Unternehmensführung* (12. Aufl.). *Wi - Wirtschaft*. Pearson.
- Robert Bosch Stiftung. (2008). *Frühpädagogik Studieren – ein Orientierungsrahmen für Hochschulen*.
- Roos, J. (2018). Entwicklungsorientierte diagnostische Einschätzungen in Kindertageseinrichtungen. In T. Schmidt & W. Smidt (Hg.), *Handbuch empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 425–442). Waxmann.
- Rosenberg, M. J. & Hovland, C. I. (1960). Cognitive, affective and behavioral components of attitudes. In M. J. Rosenberg, C. I. Hovland & W. J. MacGuire (Hg.), *Yale studies in attitude and communication: Bd. 3. Attitude organization and change: An analysis of consistency among attitude components* (4. Aufl., S. 1–14). Yale University Press.
- Ross, J. A., McDougall, D., Hogaboam-Gray, A. & LeSage, A. (2003). A Survey Measuring Elementary Teachers' Implementation of Standards-Based Mathematics Teaching. *Journal for Research in Mathematics Education*, 34(4), 344. <https://doi.org/10.2307/30034787>
- Roßbach, H.-G. & Spieß, C. K. (2019). Frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen: Rahmenbedingungen und Entwicklungen. In O. Köller, M. Hasselhorn, F. W. Hesse & K. Maaz (Hg.), *Das Bildungswesen in Deutschland: Bestand und Potenziale* (S. 409–439). Verlag Julius Klinkhardt.
- Roßbach, H.-G., Tietze, W., Kluczniok, K. & Nattfort, R. (2018). *Kindergarten-Skala (KES-E)*. das netz.
- Roux, S. (2013). Frühpädagogische Qualitätskonzepte. In L. Fried & S. Roux (Hg.), *Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 129). Beltz.

- Safrudiannur, S. & Rott, B. (2020). Measuring Teachers' Beliefs: A Comparison of Three Different Approaches. *Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(1). <https://doi.org/10.29333/ejmste/110058>
- Sanbonmatsu, D. M. & Fazio, R. H. (1990). The role of attitudes in memory-based decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(4), 614–622. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.59.4.614>
- Sauerbrey, U. & Winkler, M. (2018). *Friedrich Fröbel und seine Spielpädagogik: Eine Einführung*. Ferdinand Schöningh.
- Schäfer, G. E. (2016). *Bildungsprozesse im Kindesalter: Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit. Grundlagentexte Pädagogik*. Beltz Juventa.
- Schäfer, S. & Seidel, T. (2015). Noticing and reasoning of teaching and learning components by pre-service teachers. *Journal of Educational Research Online*, 7, 34–58.
- Schelle, R. (2011). *Die Bedeutung der Fachkraft im frühkindlichen Bildungsprozess: Didaktik im Elementarbereich. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). Elementardidaktik: Bd. 18*. Deutsches Jugendinstitut.
- Schelle, R., Friederich, T. & Buschle, C. (2020). Qualität in der Kita: Mögliche Impulse eines interaktionistischen Professionalitätsverständnisses – Ein Diskussionsbeitrag. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 15(2-2020), 199–216. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v15i2.07>
- Schmese, D. & Tietze, W. (2015). Sozialisation in Krippe und Kindergarten. In K. Hurrelmann, U. Bauer, M. Grundmann & S. Walper (Hg.), *Handbuch Sozialisationsforschung* (8. Aufl., S. 414–436). Beltz.
- Schmidt, T. & Smidt, W. (2015). Wie werden Kinder im Kindergarten am Besten gefördert? Orientierungen frühpädagogischer Fachkräfte im Spannungsfeld zwischen Selbstbildung und Instruktion. *Empirische Pädagogik*, 29(3), 393–414.
- Schmidt, T. & Smidt, W. (2018). Empirische Forschung in der Pädagogik der Frühen Kindheit - eine Einführung. In T. Schmidt & W. Smidt (Hg.), *Handbuch empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 9–19). Waxmann.
- Schmidt, T., Smidt, W., Kluczniok, K. & Riedmeier, M. (2018). Qualität in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 13(4-2018), 459–476. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v13i4.06>
- Schoenfeld, A. H. (2011). Noticing matters. A lot. Now what? In M. G. Sherin, V. R. Jacobs & R. A. Philipp (Hg.), *Mathematics Teacher Noticing: Seeing through Teachers' Eyes* (S. 224–238). Routledge.
- Schwentesius, A. (2017). Kindheitspädagogik und Professionalisierung. Professionstheoretische Überlegungen zu Chancen und Möglichkeiten der Einführung kindheitspädagogischer Studiengänge. In J. Borke, A. Schwentesius & E. Sterdt (Hg.), *Berufsfeld Kindheitspädagogik: Aktuelle Erkenntnisse, Projekte und Studien zu zentralen Themen der frühen Bildung* (S. 179–200). Carl Link.
- Schwer, C., Solzbacher, C. & Behrens, B. (2014). Annäherung an das Konzept "Professionelle pädagogische Haltung": Ausgewählte theoretische und empirische Zugänge. In C. Schwer & C. Solzbacher (Hg.), *Professionelle pädagogische Haltung: Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff* (S. 47–77). Verlag Julius Klinkhardt.

- Seidel, T., Schwindt, K., Rimmel, R. & Prenzel, M. (2008). Konstruktivistische Überzeugungen von Lehrpersonen: Was bedeuten sie für den Unterricht? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (9), 259–276. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-91775-7\\_17](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91775-7_17)
- Seidel, T. & Stürmer, K. (2014). Modeling and Measuring the Structure of Professional Vision in Preservice Teachers. *American Educational Research Journal*, 51(4), 739–771. <https://doi.org/10.3102/0002831214531321>
- Sheridan, S. (2001). Quality Evaluation and Quality Enhancement in Preschool: A Model of Competence Development. *Early Child Development and Care*, 166(1), 7–27. <https://doi.org/10.1080/0300443011660102>
- Sherin, M. G. (2007). *The Development of Teachers' Professional Vision in Video Clubs*. Erlbaum.
- Sherin, M. G. & van Es, E. A. (2009). Effects of Video Club Participation on Teachers' Professional Vision. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 20–37. <https://doi.org/10.1177/0022487108328155>
- Shulman, L. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational researcher*, 15(2), 4–14. <https://doi.org/10.3102/2F0013189X015002004>
- Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–23. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- 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*. Institute of Education Press.
- Slot, P. L., Bleses, D., Justice, L. M., Markussen-Brown, J. & Højen, A. (2018). Structural and Process Quality of Danish Preschools: Direct and Indirect Associations with Children's Growth in Language and Preliteracy Skills. *Early Education and Development*, 29(4), 581–602. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1452494>
- Smidt, W. (2012). *Zielkindbezogene pädagogische Qualität im Kindergarten: Eine empirisch-quantitative Studie*. Zugl.: Bamberg, Univ., Diss., 2011. *Internationale Hochschulschriften: Bd. 564*. Waxmann. <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-8309-2638-2>
- Smidt, W. & Burkhardt, L. (2018). Professionalisierung in Kindertageseinrichtungen und in der Kindertagespflege. In T. Schmidt & W. Smidt (Hg.), *Handbuch empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 463–484). Waxmann.
- Smidt, W. & Lehl, S. (2018). Teacher–Child Interactions in Early Childhood Education and Care Classrooms: Characteristics, Predictivity, Dependency and Methodological Issues. *Research Papers in Education*, 33(4), 411–413. <https://doi.org/10.1080/02671522.2017.1353677>
- Sommer-Himmel, R., Greubel, S., Schröders, C., Harring, D., Kaiser, M., Wagener, S. J., Schumann, S. & Obst, G. (2016). *Praxisforschung im Dialog entwickeln: widersprüchlich –chancenreich –unverzichtbar?* [https://www.erzieherin.de/files/BAG%20BEK%20Praxisforschung%20im%20Dialog%20entwickeln\\_18.12.2016.pdf](https://www.erzieherin.de/files/BAG%20BEK%20Praxisforschung%20im%20Dialog%20entwickeln_18.12.2016.pdf)
- Staub, F. C. & Stern, E. (2002). The nature of teachers' pedagogical content beliefs matters for students' achievement gains: Quasi-experimental evidence from elementary mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 344–355. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.2.344>

- Steffensky, M., Anders, Y., Barentien, J. & Hardy, I. (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 (Hg.), *Wirkungen naturwissenschaftlicher Bildungsangebote auf pädagogische Fachkräfte und Kinder* (S. 50–136). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742274>
- Stieve, C. & Dreyer, R. (2015). Berufsbild „KindheitspädagogIn“. *Frühe Bildung*, 4(2), 113–116. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000213>
- Stiftung Haus der kleinen Forscher. (2018). Einleitung. In Stiftung Haus der kleinen Forscher (Hg.), *Wirkungen naturwissenschaftlicher Bildungsangebote auf pädagogische Fachkräfte und Kinder* (S. 21–38). Verlag Barbara Budrich.
- 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)
- Stipek, D. J., Givvin, K. B., Salmon, J. M. & MacGyvers, V. L. (2001). Teachers' beliefs and practices related to mathematics instruction. *Teaching and Teacher Education*, 17(2), 213–226. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00052-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00052-4)
- Streit, C. & Weber, C. (2013). *Vignetten zur Erhebung von handlungsnahem, mathematikspezifischem Wissen angehender Grundschullehrkräfte*. Technische Universität Dortmund. <https://doi.org/10.17877/DE290R-14055>
- Strohmer, J. & Mischo, C. (2014). Aufgaben und Funktionen von Kindertageseinrichtungen aus Sicht angehender frühpädagogischer Fachkräfte - welche Rolle spielen Ausbildungsart und Ausbildungszeitpunkt? In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann & N. Neuß (Hg.), *Forschung in der Frühpädagogik VII: Schwerpunkt: Profession und Professionalisierung* (S. 173–195). FEL Verlag.
- Strohmer, J. & Mischo, C. (2015). Does early childhood teacher education foster professional competencies? Professional competencies of beginners and graduates in different education tracks in Germany. *Early Child Development and Care*, 186(1), 42–60. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.985217>
- 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>
- Suchodoletz, A. v., Fäsche, A., Gunzenhauser, C. & Hamre, B. K. (2014). A Typical Morning in Preschool: Observations of Teacher–Child Interactions in German Preschools. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 509–519. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.05.010>
- Suchodoletz, A. v., Lee, D. S., Premachandra, B. & Hirokazu, Y. (2018). *A Meta-Analysis of the Associations Among Quality Indicators in Early Childhood Education and Care and Relations with Child Development and Learning*. Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). <https://www.oecd-ilibrary.org/docs/server/9789264085145-en.pdf?expires=1598120398&id=id&acname=guest&checksum=0DB164665A8EEEFDAB8CF6AACA3D6A4F>

- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Smees, R. & Sadler, S. (2004). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project*. <http://dera.ioe.ac.uk/18189/2/SSU-SF-2004-01.pdf>
- 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>
- Teachstone. (2016). *CLASS Pre-K Master Code Justifications*. Teachstone Inc.
- Tenorth, H.-E. (2006). Professionalität im Lehrerberuf: Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 580–597. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0169-y>
- Terhart, E. (2000). Qualität und Qualitätssicherung im Schulsystem: Hintergründe - Konzepte - Probleme. *Zeitschrift für Pädagogik*, 46(6), 809–830.
- Terhart, E. (2007). Erfassung und Beurteilung der beruflichen Kompetenzen von Lehrkräften. In M. Lüders & J. Wissinger (Hg.), *Forschung zur Lehrerbildung: Kompetenzentwicklung und Programmevaluation* (S. 37–62). Waxmann.
- Thole, W. (2008). „Professionalisierung“ der Pädagogik der Kindheit. Fachliches Potenzial und Forschungsbedarf. In W. Thole, H.-G. Roßbach, M. Fölling-Albers & R. Tippelt (Hg.), *Bildung und Kindheit. Pädagogik der Kindheit in Wissenschaft und Lehre* (S. 271–294). Verlag Barbara Budrich.
- Thole, W. (2010). Die pädagogischen MitarbeiterInnen in Kindertageseinrichtungen. Professionalität und Professionalisierung eines pädagogischen Arbeitsfeldes. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(2), 206–222.
- Thole, W. & Cloos, P. (2006). Akademisierung des Personals für das Handlungsfeld Pädagogik der Kindheit: Zur Implementierung kindheitspädagogischer Studiengänge an Universitäten. In A. Diller & T. Rauschenbach (Hg.), *Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte* (S. 47–77). Deutsches Jugendinstitut.
- Thole, W., Milbradt, B. & Göbel, S. (2016). Wissen empirisch erfassen – methodologische und forschungspraktische Überlegungen zum Forschungsdesign. In W. Thole, B. Milbradt, S. Göbel & M. Reißmann (Hg.), *Wissen und Reflexion: Der Alltag in Kindertageseinrichtungen im Blick der Professionellen* (S. 145–172). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-11699-6\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-658-11699-6_7)
- Thoma, D., Ofner, D., Seybel, C. & Tracy, R. (2011). Professionalisierung in der Frühpädagogik: Eine Pilotstudie zur Sprachförderkompetenz. *Frühe Bildung*, 31–36. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000004>
- Thompson, R. A. (2008). Early Attachment and Later Development: Familiar Questions, New Answers. In J. Cassidy (Hg.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (S. 348–365). Guilford Press.
- Thorpe, K., Rankin, P., Beaton, T., Houen, S., Sandi, M., Siraj, I. & Staton, S. (2020). The When and What of Measuring ECE Quality: Analysis of Variation in the Classroom Assessment Scoring System (CLASS) Across the ECE Day. *Early Childhood Research Quarterly*, 53, 274–286. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.05.003>

- Tietze, W. (2008). Qualitätssicherung im Elementarbereich. In E. Klieme & R. Tippelt (Hg.), *Qualitätssicherung im Bildungswesen: Eine aktuelle Zwischenbilanz* (S. 16–35). Beltz.
- Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bensel, J., Eckhardt, A. G., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B., Keller, H. & Leyendecker, B. (2012). *NUBBEK: Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit* [Fragestellungen und Ergebnisse im Überblick]. <http://www.nubbek.de/media/pdf/NUBBEK%20Broschuere.pdf>
- Tietze, W., Meischner, T., Gänsfuß, R., Grenner, K., Schuster, K.-M., Völkel, P. & Roßbach, H.-G. (1998). *Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten*. Luchterhand.
- Tietze, W., Roßbach, H.-G. & Grenner, K. (2005). *Kinder von 4 bis 8 Jahren: Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie*. Beltz.
- Tietze, W., Roßbach, H.-G., Nattfort, R. & Grenner, K. (2017). *Kindergarten-Skala (KES-RZ): Revidierte Fassung mit Zusatzmerkmalen: Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Kindertageseinrichtungen* (4. Aufl.). das netz.
- Tietze, W., Schuster, K.-M., Grenner, K. & Roßbach, H.-G. (2007). *Kindergarten-Skala (KES-R): Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Kindergärten*. Cornelsen.
- Tietze, W. & Viernickel, S. (Hg.). (2016). *Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder: Ein nationaler Kriterienkatalog*. das netz.
- Tonyan, H. A., Mamikonian-Zarpas, A. & Chien, D. (2013). Do they practice what they preach? An ecocultural, multidimensional, group-based examination of the relationship between beliefs and behaviours among child care providers. *Early Child Development and Care*, 183(12), 1853–1877. <https://doi.org/10.1080/03004430.2012.759949>
- Tournier, M. (2016). *Kognitiv anregende Fachkraft-Kind-Interaktionen im Elementarbereich*. Waxmann.
- Trigwell, K., Prosser, M. & Taylor, P. (1994). Qualitative differences in approaches to teaching first year university science. *Higher Education*, 27(1), 75–84. <https://doi.org/10.1007/BF01383761>
- Ulich, M. & Mayr, T. (2006). *SISMIK - Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen: Begleitheft zum Beobachtungsbogen SISMIK*. Herder.
- Ulich, M. & Mayr, T. (2007). *Seldak - Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern: Begleitheft zum Beobachtungsbogen seldak, Teil 1: Konzeption und Bearbeitung des Bogens, Teil 2: Literacy - pädagogische Anregungen*. Herder.
- van Es, E. A. & Sherin, M. G. (2008). Mathematics Teachers' "Learning to Notice" in the Context of a Video Club. *Teaching and Teacher Education*, 24(2), 244–276. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.005>
- Verbeek, V. (2016). *Modellierung, Messung und Analyse berufsrelevanter überfachlicher Kompetenzen in der fachschulischen Erzieherausbildung* [Dissertation]. Universität des Saarlandes. [https://publikationen.sulb.uni-saarland.de/bitstream/20.500.11880/23488/1/Verbeek\\_Online\\_Publikation\\_Dissertation\\_2016.pdf](https://publikationen.sulb.uni-saarland.de/bitstream/20.500.11880/23488/1/Verbeek_Online_Publikation_Dissertation_2016.pdf)  
<https://doi.org/10.22028/D291-23432>

- Viernickel, S., Fuchs-Rechlin, K., Strehmel, P., Preissing, C., Bense, J. & Haug-Schnabel, G. (2016). *Qualität für alle: Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung*. Herder.
- Viernickel, S., Nentwig-Gesemann, I., Nicolai, K., Schwarz, S. & Zenker, L. (2013). *Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung: Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen*. Der Paritätische Gesamtverband; Diakonie; GEW.
- Viernickel, S. & Völkel, P. (2017). *Beobachten und Dokumentieren im pädagogischen Alltag*. Herder.
- Viernickel, S., Voss, A. & Mauz, E. (2017). *Arbeitsplatz Kita: Belastungen erkennen, Gesundheit fördern*. Beltz Juventa.
- Voss, T., Kleickmann, T., Kunter, M. & Hachfeld, A. (2011). Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum & M. Neubrand (Hg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 235–257). Waxmann.
- Voss, T., Kleickmann, T., Kunter, M. & Hachfeld, A. (2013). Mathematics Teachers' Beliefs. In M. Kunter (Hg.), *Cognitive activation in the mathematics classroom and professional competence of teachers: Results from the COACTIV project* (S. 249–271). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5149-5\\_12](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5149-5_12)
- Voss, T., Kunina-Habenicht, O., Hoehne, V. & Kunter, M. (2015). Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften: Empirische Zugänge und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(2), 187–223. <https://doi.org/10.1007/s11618-015-0626-6>
- Voss, T., Kunter, M. & Baumert, J. (2011). Assessing teacher candidates' general pedagogical/psychological knowledge: Test construction and validation. *Journal of Educational Psychology*, 103(4), 952–969. <https://doi.org/10.1037/a0025125>
- Vygotskij, L. S. (1981). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wadepohl, H. (2016). *Interaktionsgestaltung frühpädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen* [Dissertation]. Gottfried Wilhelm Leibniz Universität, Hannover.
- Wadepohl, H. (2017). Die Gestaltung wertschätzender Interaktionen als eine Facette der Beziehungsqualität in der Kita. In H. Wadepohl, K. Mackowiak, K. Fröhlich-Gildhoff & D. Weltzien (Hg.), *Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung* (S. 171–198). Springer.
- Wadepohl, H. & Mackowiak, K. (2013). Entwicklung und Erprobung eines Beobachtungsinstrumentes zur Analyse der Beziehungs- bzw. Bindungsgestaltung von frühpädagogischen Fachkräften in Freispielsituationen. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann, A. König, U. Stenger & D. Weltzien (Hg.), *Forschung in der Frühpädagogik VI: Schwerpunkt: Interaktion zwischen Fachkräften und Kindern* (S. 87–118). FEL Verlag.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–32). Beltz.
- Weltzien, D., Fröhlich-Gildhoff, K., Strohmmer, J., Reutter, A. & Tinius, C. (2016). *Multiprofessionelle Teams in Kindertageseinrichtungen: Evaluation der Arbeitsprozesse und Arbeitszufriedenheit von multiprofessionell besetzten Teams in Baden-Württemberg*. Beltz Juventa.

- Weltzien, D., Fröhlich-Gildhoff, K., Strohmmer, J., Rönnau-Böse, M., Wünsche, M., Bücklein, C., Hoffer, R. & Tinius, C. (2017). *Gestaltung von Interaktionen: Ein videogestütztes Evaluationsinstrument: Manual*. Beltz Juventa.
- Weltzien, D., Fröhlich-Gildhoff, K., Wadepohl, H. & Mackowiak, K. (2017). Interaktionsgestaltung im familiären und frühpädagogischen Kontext: Einleitung. In H. Wadepohl, K. Mackowiak, K. Fröhlich-Gildhoff & D. Weltzien (Hg.), *Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung* (S. 1–26). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-10276-0\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-10276-0_1)
- Weltzien, D. & Strohmmer, J. (2019). Situational and personal interaction quality between the caregiver and the child using the GlnA-E evaluation tool. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 10(2), 101–114.
- Wen, X., Elicker, J. G. & McMullen, M. B. (2011). Early Childhood Teachers' Curriculum Beliefs: Are They Consistent With Observed Classroom Practices? *Early Education and Development*, 22(6), 945–969. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.507495>
- Wertfein, M. & Reichert-Garschhammer, E. (2017). Peer-Interaktionen in den ersten Lebensjahren. In M. Wertfein, A. Wildgruber, C. Wirts & F. Becker-Stoll (Hg.), *Interaktionen in Kindertageseinrichtungen*. (S. 153–165). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Wilcox-Herzog, A. (2002). Is There a Link Between Teachers' Beliefs and Behaviors? *Early Education and Development*, 13(1), 81–106. [https://doi.org/10.1207/s15566935eed1301\\_5](https://doi.org/10.1207/s15566935eed1301_5)
- Wildgruber, A. & Becker-Stoll, F. (2011). Die Entdeckung der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit - Professionalisierungsstrategien und -konsequenzen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57, 60–76.
- Wildgruber, A., Wertfein, M., Wirts, C., Kammermeier, M. & Danay, E. (2016). Situative Unterschiede der Interaktionsqualität im Verlauf des Kindergartenalltags. *Frühe Bildung*, 5(4), 206–213. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000283>
- Wildgruber, A., Wirts, C. & Wertfein, M. (2014). Interaktionsqualität in Kindertageseinrichtungen in Deutschland–Forschung mit dem „Classroom Assessment Scoring System“. *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen*, 2, 183–193.
- Wirts, C., Wertfein, M. & Wildgruber, A. (2017). Unterstützung kindlicher Kompetenzentwicklung und ihre Bedingungen in Kindertageseinrichtungen. In M. Wertfein, A. Wildgruber, C. Wirts & F. Becker-Stoll (Hg.), *Interaktionen in Kindertageseinrichtungen*. (S. 59–72). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Wirts, C., Wildgruber, A. & Wertfein, M. (2017). Die Bedeutung von Fachwissen und Unterstützungsplanung im Bereich Sprache für gelingende Interaktionen in Kindertageseinrichtungen. In H. Wadepohl, K. Mackowiak, K. Fröhlich-Gildhoff & D. Weltzien (Hg.), *Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung* (S. 147–170). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-10276-0\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-658-10276-0_6)
- Woolfolk Hoy, A., Davis, H. & Pape, S. J. (2006). Teacher Knowledge and Beliefs. In P. A. Alexander & P. Winne (Hg.), *Handbook of educational psychology* (S. 715–737). Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9780203874790.ch31>

## Tabellen- & Abbildungsverzeichnis

### Tabellenverzeichnis

<b>Tab. 3.2.1</b> Unterscheidung zwischen bereichsspezifischen und -übergreifenden Einstellungen anhand von beispielhaften Konstrukten.....	22
<b>Tab. 6.1.1</b> Eingesetzte Skalen zur Erfassung weiterer Kompetenzfacetten und berufsbezogener Strukturmerkmale mit deskriptiver Statistik sowie Beispielitems .....	42
<b>Tab. 6.1.2</b> Ergebnisse der LCA.....	45
<b>Tab. 6.1.3</b> Ergebnisse der Gruppenvergleiche .....	47
<b>Tab. 6.2.1</b> Korrelationsmatrix und deskriptive Statistiken für Wissen, Subjektive und Objektive Orientierung sowie Interaktionsqualität in den Bereichen Soziale Unterstützung und Lernunterstützung .....	61
<b>Tab. 6.2.2</b> Ergebnisse der Moderatoranalyse zur Beantwortung von Forschungsfrage 2.....	63
<b>Tab. 6.3.1</b> Items des Fragebogens zu den Lehr-Lern-Überzeugungen pädagogischer Fachkräfte (Mischo, Wahl, Hendlar & Strohmeyer, 2012; adaptiert von Plöger-Werner, 2015).....	78
<b>Tab. 6.3.2</b> Lehr-Lern-Überzeugungsmuster (Extremgruppenvergleich) .....	80
<b>Tab. 6.3.3</b> Ergebnisse t-Test Verhalten in CLASS-Domänen für die vier Extremgruppen (Muster 1 bis 4).....	80

**Abbildungsverzeichnis**

<b>Abb. 2.2.1</b> <i>Strukturell-prozessuales Qualitätsmodell [in Anlehnung an eine Darstellung von Anders und Roßbach (2019, S. 444)]</i> .....	7
<b>Abb. 2.3.1</b> <i>Kompetenzmodell nach Blömeke et al. (2015) [Übersetzung durch Verfasserin in Anlehnung an Dunekacke (2016, S. 16)]</i> .....	12
<b>Abb. 2.3.2</b> <i>Pfadmodell zur Übertragung von Kompetenzen auf die kindliche Entwicklung nach Fukkink und Lont (2007) [übersetzt von Böhm et al., 2017, S. 17]</i> .....	13
<b>Abb. 2.3.3</b> <i>Kompetenzmodell nach Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann et al. (2014, S. 21)</i> .....	14
<b>Abb. 3.1.1</b> <i>Modell zum professionellen Lehrerwissen von Neuweg (2014, S. 585)</i> .....	17
<b>Abb. 6.1.1</b> <i>Klassenbedingte geschätzte Antwortwahrscheinlichkeiten für die Kenntnisse pädagogischer Fachkräfte in Diagnostik und Förderung</i> .....	45
<b>Abb. 6.2.1</b> <i>Annahmen zu den Zusammenhängen zwischen Wissen, Qualität des Interaktionsverhaltens und der Wissensorientierung (als Teilfacette der professionellen Einstellungen/der professionellen Haltung) in Anlehnung an das frühpädagogische Kompetenzmodell nach Fröhlich-Gildhoff et al. (2014, S. 22)</i> .....	57
<b>Abb. 6.2.2</b> <i>Strukturgleichungsmodell zu den Zusammenhängen zwischen Wissen, den Faktoren der Wissensorientierung (Subjektive Orientierung, Objektive Orientierung) und der Interaktionsqualität (in den beiden CLASS-Faktoren Lernunterstützung und Soziale Unterstützung), unter Hinzunahme von Interaktionsterm-A (Wissen x Subjektive Orientierung) für den Faktor Lernunterstützung</i> .....	63
<b>Abb. 6.2.3</b> <i>Moderationseffekte der Subjektiven Orientierung für den Zusammenhang zwischen Wissen und der Interaktionsqualität beim CLASS-Faktor Lernunterstützung</i> .....	64
<b>Abb. 6.2.4</b> <i>Moderationseffekte der Subjektiven Orientierung für den Zusammenhang zwischen Wissen und der Interaktionsqualität beim CLASS-Faktor Soziale Unterstützung</i> .....	65

## Anhang

A. Material .....	i
A.1. PELIKAN ESM-Tabelle .....	i
A.2. Items zur Erfassung der Wissensorientierung mit den zwei Faktoren Subjektive (Subj.) und Objektive (Obj.) Orientierung .....	v
B. Erklärungen und Versicherungen .....	vi
B.1. Eidesstattliche Versicherung .....	vi
B.2. Erklärung über vorherige Promotionsverfahren .....	vi
C. Weitere Publikationen .....	vii
D. Wissenschaftlicher Werdegang .....	viii

## **A. Material**

### **A.1. PELIKAN ESM-Tabelle**

*Aus Formatierungsgründen ist das Dokument den nachfolgenden Seiten zu entnehmen.*

ESM-Tabelle. Antworten auf die Fallvignetten – Kategorien und Kodierungen

Kategorie (Kappa <sup>a</sup> )	Skalierung (Punkte) / Beschreibung	Anzahl Nennungen (%)	Beispiele
<b>Diagnostik</b>			
Beobachtung* ( $\kappa = .83$ )	Wird erwähnt (1)	83 (29.1)	gezielt beobachten; im Alltag auf den Wortschatz achten; Beobachtung(en) in weiteren Spiel- bzw. Einzelsituationen
Tätigkeit	Regelmäßigkeit wird erwähnt (2) <i>Was wird mit dem Kind gemacht um es zu beobachten?</i>	59 (20.7)	regelmäßig und systematisch beobachten
Sprache* ( $\kappa = .62$ )	Eine / sehr ähnliche Idee(n) (1) Mehrere Ideen (2)	59 (20.7) 40 (14.0)	Sprachanlässe schaffen ( $n = 49$ ); Bücher / Geschichten ( $n = 35$ ); Reime. Lieder etc. ( $n = 35$ ); Wort- / Sprachspiele ( $n = 23$ )
Mathe* ( $\kappa = .72$ )	Eine / sehr ähnliche Idee(n) (1) Mehrere Ideen (2)	81 (28.4) 12 (4.2)	Würfel- / Tisch- / Brettspiele ( $n = 72$ ); Zähl- / Mengen- / mathematische Spiele ( $n = 25$ ); Zählen lassen ( $n = 16$ ); mathematische Aufgaben im Alltag ( $n = 14$ )
Kognitiv ( $\kappa = .42$ )	Eine / sehr ähnliche Idee(n) (1) Mehrere Ideen (2)	13 (4.6) 2 (0.7)	Memory ( $n = 4$ ); Dinge wiederholen lassen; Muster / Reihen legen lassen; logische Spiele (je $n = 3$ )
Unspezifisch ( $\kappa = .47$ )	Eine / sehr ähnliche Idee(n) (1) Mehrere Ideen (2)	26 (9.1) –	Tisch- / Brettspiele ( $n = 28$ ); Rollenspiele ( $n = 2$ )
Beobachtungsverfahren* ( $\kappa = .95$ )	Wird erwähnt (1) Konkretes standardisiertes wird genannt (2)	24 (8.8) 26 (9.1)	Konkrete Nennungen: SISMIK / SELDAK ( $n = 14$ ); Grenzsteine ( $n = 7$ ); Beller Entwicklungstabellen ( $n = 3$ ); Ravensburger Bogen ( $n = 2$ )
Dokumentation ( $\kappa = 1$ )	Wird umschrieben (1) Wird konkret benannt (2)	5 (1.8) 17 (6.0)	Konkrete Nennungen: SET-K ( $n = 12$ ); Osnabrücker Zahlenbegriffsentwicklungstest ( $n = 1$ )
Diagnostische Verfahren ( $\kappa = .96$ )	Wird erwähnt (1) Konkretes wird genannt (1)	30 (10.5) 13 (4.6)	Abklärung der auditiven Fähigkeit; Autismus; Sehfähigkeit. Wahrnehmung. Aufmerksamkeit. Konzentrationsfähigkeit. Selbstregulation. Merkfähigkeit etc. überprüfen
Differentialdiagnostik ( $\kappa = .53$ )	Abklärung anderer Ursachen für die Auffälligkeiten wird genannt (1)	28 (9.8)	
Austausch über Beobachtungen* ( $\kappa = .86$ )	Eine Person(-engruppe) (0.5) Mehrere Personen(-gruppen) (1)	84 (29.5) 33 (11.6)	Eiltern ( $n = 82$ ); Kolleg*innen ( $n = 53$ ); unspezifische andere Person(en) ( $n = 8$ ); (Sprach-)Förderkraft; Lehrkraft; besonders qualifizierte pädagogische Fachkraft (je $n = 3$ ); Sozial- / Heilpädagogin ( $n = 2$ ); Frühförderstelle ( $n = 1$ )

Kategorie (Kappa <sup>a</sup> )	Skalierung (Punkte) / Beschreibung	Anzahl Nennungen (%)	Beispiele
Einbezug externes Umfeld* (κ = .68)	Eine Person(-engruppe) (1) Mehrere Personen(-gruppen) (2)	39 (13.7) 9 (3.2)	Ärzt*innen (n = 21); Frühförder- / Beratungsstellen (n = 16); Fachstellen (n = 9); Logopädie (n = 6); Schulen (n = 4); heilpädagogische Fachkräfte (n = 3); Ergotherapie (n = 2); Integrationshilfe; Sprachheilschule; Sozialpädiatrie (je n = 1)
Kontext (κ = .74)	Einfluss des Beobachtungs-kontextes wird erwähnt (1)	63 (22.1)	In möglichst vielen Situationen beobachten; 1:1 Situation schaffen
Beachtung individueller Merkmale (κ = .78)	Ein Merkmal (1) Mehrere Merkmale (2)	90 (31.6) 24 (8.4)	Herkunftssprache (n = 84); sozialer / kultureller Hintergrund (n = 17); bisherige Entwicklung (n = 18); Situation zu Hause (n = 14); Interessen/ Vorlieben; Alter (je n = 8)
Sonstiges (κ = .43)	Restekategorie Diagnostik	20 (7.0)	Würden bereits Fördermaßnahmen durchgeführt? Wie geht es dem Kind damit?
<b>Förderung</b>			
Förderung in Kita (κ = .54)	<i>Förderung in der Kita wird erwähnt</i>	247 (86.7)	Förderung im sprachlichen Bereich; Förderung in Alltagssituationen einbauen
Förderart	Eine wird benannt (1) Min. 2 werden benannt (2)	57 (20.0) 22 (7.7)	Einzelförderung (n = 24). Kleingruppenangebot (n = 38). Gruppenangebot (n = 23). Vorschulgruppe (n = 12)
Fördermethoden	<i>Es werden Vorschläge gemacht. wie der jeweilige Entwicklungsbereich gefördert werden kann</i>		
Sprache* (κ = .72)	Eine / sehr ähnliche Idee(n) (1)	71 (24.9)	Bilderbücher, Geschichten, Vorlesen (n = 83); Reime, Lieder etc. (n = 60); Sprachanlässe schaffen (n = 45); Wort- / Sprachspiele (n = 31); sprachliches Vorbild (n = 26); Fingerspiele (n = 18); Memory (n = 10); Stuhlkreise (n = 7); Tisch-, Bewegungs-, Rollenspiele (je n = 6); Bild-, Wortschatzkar- ten / Arbeitsblätter (n = 3); Theater; korrekatives Feedback (je n = 2); Montessori Material (n = 1)
Mathe* (κ = .71)	Eine / sehr ähnliche Idee(n) (1)	75 (26.3)	Würfel(-spiele) (n = 50); Zahlen / Mengen im Alltag (n = 45); Zahlen- / Mengenspiele (n = 21); mathematische Spiele (n = 11); Tischspiele (n = 8); Bewegungs- / Hüpfspiele (n = 4); Fingerspiele; Bildkarten (je n = 2); Arbeitsblätter; Montessori Material; Zahlenbilder; bauen; Zahlwörter be- nutzen (je n = 1)
	Mehrere Ideen (2)	18 (6.3)	

Kategorie (Kappa <sup>a</sup> )	Skalierung (Punkte) / Beschreibung	Anzahl Nennungen (%)	Beispiele
Kognitiv ( $\kappa = .77$ )	Eine / sehr ähnliche Idee(n) (1) Mehrere Ideen (2)	14 (4.9) 3 (1.1)	Memory; Sortieren etc. (je $n = 4$ ); Lernspiele / logische Spiele ( $n = 3$ ); Lük-Kasten ( $n = 2$ ); Muster / Reihen legen; Dinge merken; Wimmelbücher; Merk- / Konzentrationsspiele; KIM-Spiele; Experimente; Philosophieren; Rätsel (je $n = 1$ )
Unspezifisch ( $\kappa = .51$ )	Eine / sehr ähnliche Idee(n) (2) Mehrere Ideen (1)	45 (15.8) 2 (0.7)	Spiele ( $n = 42$ ); Bewegungsspiele ( $n = 4$ ); Musik; Basteln; Rollenspiele (je $n = 2$ ); Arbeitsblätter; Bilder; Memory; Lotto; Rätsel; Umgebungsgestaltung; Montessori Material (je $n = 1$ )
Förderprogramm / -konzept ( $\kappa = .96$ )	Wird erwähnt (1) Konkretes / standardisiertes wird genannt (2)	7 (2.5) 30 (10.5)	Konkrete Nennungen: SPATZ ( $n = 7$ ), Zahlenland ( $n = 13$ ); Sprachhilfe (Denkendorfer Modell) ( $n = 4$ ); Würzburger Programm, Wuppi (je $n = 1$ )
Förderplan ( $\kappa = 1.00$ )	Wird erwähnt (1)	3 (1.1)	Vorstellung bei der für die Kitas zuständige Heilpädagogin, danach Förderplan entwickeln
Einbezug weiterer Personen(-gruppen) * ( $\kappa = .83$ )	Eine Person(-engruppe) (1) Mehrere Personen(-gruppen) (2)	87 (30.5) 49 (17.2)	Eltern ( $n = 88$ ); Kolleg*innen ( $n = 19$ ); Schule ( $n = 10$ ); Fachdienste ( $n = 78$ ), davon: Logopädie ( $n = 33$ ); Expert*innen / Beratungs-, Frühförderstellen (je $n = 22$ ); Ergotherapie ( $n = 14$ ); heilpädagogische Dienste; Ärzte (je $n = 3$ ); Jugendamt; begleitende Hilfe; sozialpädagogischer Dienst (je $n = 1$ )
Nutzung der Diagnostik ( $\kappa = .44$ )	Förderung orientiert sich an der vorher erfolgten Diagnostik (2)	13 (4.6)	Untersuchung im SPZ / danach Besprechung, was für Kind das Beste ist; Förderung – weitere Beobachtungen – wenig Besserung – Gespräche mit Eltern etc.
Beachtung individueller Merkmale ( $\kappa = .71$ )	Ein Merkmal (1) Mehrere Merkmale (2)	58 (20.4) 17 (6.0)	Interessen etc. ( $n = 36$ ); Orientierung an den Stärken & Schwächen ( $n = 18$ ); Überforderung vermeiden ( $n = 12$ ); Alter ( $n = 5$ ); Schulfreies Kind ( $n = 9$ ); Herkunftssprache ( $n = 9$ )
Sonstiges ( $\kappa = .57$ )	Restekategorie Förderung	47 (16.5)	Stigmatisierung vermeiden; Schulfreies Kind (je $n = 12$ ); Einbezug anderer Kinder in die Förderung ( $n = 11$ )

Anmerkungen. <sup>a</sup> gemittelt über die beiden Beurteilerinnen-Paare; \*diese Kategorien wurden in die LCA aufgenommen

## A.2. Items zur Erfassung der Wissensorientierung mit den zwei Faktoren Subjektive (Subj.) und Objektive (Obj.) Orientierung

Tabelle A2. *Items zur Erfassung der Wissensorientierung mit den zwei Faktoren Subjektive (Subj.) und Objektive (Obj.) Orientierung*

<i>Item</i>	<i>Faktor</i>
01 Eine wirklich gute Erzieherin sollte sich zuallererst auf ihre eigene Erfahrung verlassen.	Subj.
02 Es ist wichtig, dass die Wirksamkeit eines in der Kindertageseinrichtung eingesetzten Förderprogramms wissenschaftlich überprüft ist.	Obj.
03 Die wichtigste Qualifikation von Erzieherinnen sind ihre persönlichen Erfahrungen in der Arbeit in der Kindertageseinrichtung.	Subj.
04 Bei der Sprachförderung von Kindern ist es entscheidend, dass sich die Erzieherin an ihrer ganz persönlichen Erfahrung mit den Kindern orientiert.	Subj.
05 Wenn wissenschaftliche Studien ergeben, dass ein pädagogisches Konzept nicht förderlich für die kindliche Entwicklung ist, dann handle ich nicht mehr nach diesem.	Obj.
06 Zur Einschätzung des Lern- und Entwicklungsstands eines Kindes reicht es aus, wenn die Erzieherin ihre eigenen Beobachtungen und die Aussagen der Eltern sowie anderer Kollegen heranzieht.	Subj.
07 Erkenntnisse für das gute Handeln einer Erzieherin lassen sich vor allen Dingen aus eigenen Erfahrungen und den Erfahrungen anderer Erzieherinnen ableiten.	Subj.
08 Um zu beurteilen, welche Maßnahmen in einer KiTa für die Entwicklung der Kinder erfolgreich sind, sind die Eindrücke und Meinungen der Erzieherinnen am wichtigsten.	Subj.
09 Weil jede Situation in der Kindertageseinrichtung anders ist, bringen wissenschaftliche Befunde für die konkrete Arbeit mit Kindern kaum etwas.	Subj.
10 Aus der frühpädagogischen Forschung lassen sich wichtige Erkenntnisse für das Handeln einer Erzieherin ableiten.	Obj.
11 Ein kritisches Verständnis frühpädagogischer Theorien ist für eine Erzieherin notwendig, um ihre eigene Arbeit mit Kindern zu hinterfragen.	Obj.
12 Ohne Wissen über Theorien zur Sprachentwicklung kann eine Erzieherin auch die Sprache der Kinder nicht wirklich gut fördern.	Obj.
13 Zur Beurteilung der pädagogischen Arbeit in einer Kindertageseinrichtung sind Verfahren und Instrumente des Qualitätsmanagements unverzichtbar.	Obj.

*Anmerkungen.* Vierstufige Skala (1 = „stimme gar nicht zu“ bis 4 = „stimme zu“)

## **B. Erklärungen und Versicherungen**

### **B.1. Eidesstattliche Versicherung**

Ich versichere eidesstattlich, die Dissertation selbständig verfasst, nur die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und wörtlich oder inhaltlich übernommene Stellen als solche gekennzeichnet zu haben.

Svenja Peters

Mainz, Februar 2021

### **B.2. Erklärung über vorherige Promotionsverfahren**

Ich erkläre, dass ich die Dissertation nicht bereits früher als Prüfungsarbeit bei einer akademischen oder staatlichen Prüfung verwendet oder mit dieser oder einer anderen Dissertation bereits einen Promotionsversuch unternommen habe.

Svenja Peters

Mainz, Februar 2021

### C. Weitere Publikationen

Folgende weitere Publikationen, bei denen die Verfasserin mitgewirkt habe, stehen in Zusammenhang mit der eingereichten Dissertation:

Mischo, C., Wolstein, K., Tietze, S. & Peters, S. (2020). Professionelle Wahrnehmung bei Kita-Fachkräften: Erfassung, Generalisierbarkeit und Zusammenhänge. *Journal for Educational Research Online*, 12(3), 23–49.

Mischo, C., Wolstein, K. & Peters, S. (2020). Professionelle Wahrnehmung und Fachkraft-Kind-Interaktion von KiTa-Fachkräften. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000285>

Mischo, C., Wolstein, K. & Peters, S. (2020). Professional Vision of Early Childhood Teachers: Assessment, Generalizability, and Relationships. *Journal for Educational Research Online*, 12(3), 23–49.

Peters, S., Ehm, J.-H., Wolstein, K. & Mischo, C. (2020). *Profiles of German Early Childhood Teachers' Pedagogical Content Beliefs and the Relation to their Competencies*. Manuskript eingereicht zur Publikation.

Wolstein, K., Ehm, J.-H., Peters, S. & Mischo, C. (im Druck). Interaktionen in Kindertageseinrichtungen gestalten – Wie hängen bereichsspezifische Selbstwirksamkeitserwartungen frühpädagogischer Fachkräfte und die Qualität ihres Interaktionsverhaltens zusammen? In D. Weltzien, H. Wadepohl, I. Nentwig-Gesemann & M. Alemzadeh (Hg.), *Forschung in der Frühpädagogik XIII: Frühpädagogischen Alltag gestalten und erleben* (S. 219–244). FEL Verlag.

Wolstein, K., Ehm, J.-H., Peters, S. & Mischo, C. (2020). *Preschool Teachers' Self-Efficacy Beliefs and Interaction Quality in the Domain of Instructional Support – Do Professional Vision Competencies Moderate This Relation?* Manuscript submitted for publication.

Wolstein, K., Peters, S., Mischo, C. & Ehm, J.-H. (2021). *Interaktionsbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen frühpädagogischer Fachkräfte – Entwicklung und erste Validierung eines Fragebogenverfahrens*. Manuscript submitted for publication.

## D. Wissenschaftlicher Werdegang

- Seit 08/2017 Akademische Mitarbeiterin an der Pädagogische Hochschule Freiburg, Institut für Psychologie in der Abteilung Entwicklungspsychologie und Diagnostik und im DFG-Forschungsprojekt „Professionelle Wahrnehmung in Kitas – ProWaK
- Lehr- und Prüfungstätigkeiten im Bachelorstudiengang Erziehungswissenschaften und in lehramtsbezogenen Studiengängen (mdl. Staatsexamensprüfungen/MA-Modulprüfung)*
- Jährliche Rezertifizierung zur Einschätzung der Interaktionsqualität in Kitas mit dem Classroom Assessment Scoring System (CLASS Pre-K)*
- 08/2016 – 01/2017 Auslandsaufenthalt an der Metropolitan College University, Kopenhagen (DK)
- Kurse im Rahmen des dänischen „Teaching programs“ (englischsprachig)*
- 10/2015 – 03/2018 Masterstudium im Fach *Erziehungswissenschaften* an der Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt am Main
- Masterarbeit im Fachbereich Erziehungswissenschaften, Institut für Pädagogik der Elementar- und Primarstufe im Rahmen der Forschungsprojekte TRIO und Sprachentdecker, betreut durch Prof. D. Kucharz und Prof. U. Mehlem zur „Interaktionsqualität in alltagsintegrierten Sprachfördersituationen in Kindertagesstätten und Grundschulen: Eine Videoanalyse mit dem Classroom Assessment Scoring System“*
- 06/2014 – 12/2016 Praktikantin und Studentische Hilfskraft im DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, Frankfurt am Main
- 10/2012 – 09/2015 Bachelorstudium im Fach *Bildung und Erziehung in der Kindheit* an der SRH Hochschule, Heidelberg
- Bachelorarbeit in Kooperation mit dem DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation im Forschungsprojekt PELIKAN, betreut durch Prof. Dr. B. Wolf (SRH Heidelberg) und Dr. U. Hartmann (DIPF) zur „Diagnose- & Förderkompetenz von pädagogischen Fachkräften: Veränderte Berufsanforderungen in deutschen Kindertagesstätten“*

Svenja Peters

Mainz, Februar 2021

## **Danksagung**

Ich möchte mich bei all denjenigen bedanken, die zum Gelingen dieser Dissertation beigetragen haben!

Mein Dank gilt Prof. Dr. Christoph Mischo für die Betreuung meiner Arbeit, dein Vertrauen in den letzten drei Jahren und deine Unterstützung, immer wenn es dir möglich war. Bei Prof. Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff bedanke ich mich für die Übernahme der Zweitbetreuung, die Gewissheit, dass Sie mir immer mit Rat und Tat beiseitestehen würden und Ihre Korrekturen im Rahmen der Publikationsprozesse. Dr. Jan-Henning Ehm möchte ich von ganzem Herzen für die Begleitung und Unterstützung in den letzten Jahren danken: Danke für deinen Zuspruch, als es um die Entscheidung für meine Promotion ging, die Übernahme der Vertretungsprofessur, die Drittbetreuung sowie deiner statistischen und emotionalen Betreuung meiner Dissertation/Promotion.

Prof. Dr. Marcus Hasselhorn, Dr. Lea Höltge und Dr. Ulrike Hartmann danke ich für die Unterstützung beim PELIKAN-Artikel, aber auch dafür, dass Sie und Ihr mich auf dem Weg zur Promotion begleitet habt. Bedanken möchte ich mich zudem bei meiner Mentorin Dr. Heike Wadepohl, die ich im Rahmen vom Mentoring-Programm der PH Freiburg kennengelernt habe und die mich auch darüber hinaus auf meinem Weg begleitet sowie unterstützt. Allen ProWaK-Hiwis und unserer Forschungspraktikantin danke ich fürs Transkribieren, Datenbereinigen und für sonstige Zuarbeiten. Ein weiterer Dank gilt den pädagogischen Fachkräften, durch deren Beteiligung diese Dissertation erst möglich wurde. Danke, dass Sie mir und uns einen Einblick in Ihre Arbeit eröffnet haben.

Die vergangenen drei Jahre wurde ich durch meine Kolleginnen und Kollegen aus dem Institut für Psychologie unterstützt. Besonders danke ich Josef, Stefan, Hinna, Sabine, Mirjam und Susanne. Für viele gemeinsame Stunden im Büro und auf Tagungsreisen, die unzähligen Telefonate, die statistische Unterstützung, die kritische Begutachtung meiner Arbeiten und die Zuversicht bedanke ich mich bei meiner Kollegin Katrin Wolstein. Du bist für mich nicht mehr nur eine Kollegin, sondern eine wahre Freundin!

Meinen Eltern, Ulrike und Norbert, danke ich von ganzem Herzen, denn ohne ihre Unterstützung wäre die vorliegende Arbeit kaum möglich gewesen. Ihr habt immer an mich und meine Leistung geglaubt und mir meinen akademischen Weg überhaupt erst ermöglicht. Ein besonderer Dank gilt zudem meinen Großeltern Fine und Hermann sowie meiner zweiten Familie Brigitte, Udo und Jana: Danke, dass ihr stets für mich da wart und mich unterstützt habt. Auch richte ich ein Dankeschön an Opa Rüdiger, Gerald, Ulli und Hans-Dieter, die meinen Weg ebenfalls immerzu begleitet haben. Oma Gertrud, ich weiß, dass du unendlich stolz auf mich wärst. Für den Zuspruch und die Ablenkung, auch in Momenten, in denen mal nicht alles nach Plan lief, danke ich La Familia, Jana und Lisa.

*Diese Arbeit ist für dich, Daniel!*