

**Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie
der Freien Universität Berlin**

Zusammenarbeit mit Familien als Qualitätsdimension frühkindlicher Bildungseinrichtungen

Dissertation
zur Erlangung des akademischen Grades
Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)

vorgelegt von
(M. A.)
Hummel, Theresia Gabriele

Berlin, 2022

Erstgutachterin:

Prof. Dr. Yvonne Anders, Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Zweitgutachter:

Prof. Dr. Rainer Watermann, Freie Universität Berlin

Tag der Disputation: 20.07.2022

Danksagung

Ich möchte mich an dieser Stelle bei all denen bedanken, die mich in den vergangenen Jahren bei der Erstellung der vorliegenden Arbeit unterstützt und begleitet haben.

Mein besonderer Dank gilt an erster Stelle Prof. Dr. Yvonne Anders für die Betreuung dieser Arbeit sowie ihre fachlichen Ratschläge und die vielen anregenden Diskussionen, die maßgeblich zum Gelingen dieser Arbeit beitrugen. Besonders bedanken will ich mich auch für die Gestaltungsfreiheit, die sie mir während des gesamten Dissertationsprojektes gewährte, sowie ihre stets ermutigenden und motivierenden Worte auch in beschwerlichen Zeiten. Ich verdanke ihr darüber hinaus zahlreiche Erfahrungen, die mich in meiner Begeisterung für die frühkindliche Bildungsforschung bestärkten.

Mein herzlicher Dank gilt auch Prof. Dr. Rainer Watermann, der sich nicht nur bereit erklärte, die Zweitbegutachtung dieser Arbeit zu übernehmen, sondern dessen Lehrveranstaltungen mir erste Einblicke in die quantitative Methodenlehre ermöglichten und mir eine hilfreiche Grundlage für diese Arbeit boten. Weiterhin möchte ich mich bei Prof. Dr. Inka Bormann für wertvolle Denkanstöße und für die Bereitschaft, als Mitglied der Promotionskommission zu fungieren, bedanken. Darüber hinaus danke ich auch Prof. Dr. Katharina Kluczniok und Dr. Karoline Koeppen, die als Mitglieder der Promotionskommission, diese Arbeit bis zum Schluss begleiten.

Danken möchte ich auch all meinen Kolleg*innen für die gewinn-bringenden Diskussionen und die Unterstützung in inhaltlichen und methodischen Fragen. Dank gilt an dieser Stelle insbesondere dem ehemaligen FU-Team für die vielen wertvollen Anregungen, die stete Hilfsbereitschaft und die freundschaftliche Arbeitsatmosphäre. An dieser Stelle will ich mich ganz besonders bei Prof. Dr. Franziska Cohen bedanken, die mir stets mit Rat und fachlichen Impulsen zur Seite stand. Herzlichen Dank für dein großes Engagement und deine Begeisterung

für die Wissenschaft, die stets ansteckend auf mich wirkte. Besonderer Dank geht auch an Juliane Gessulat und Nadine Wieduwilt für die stetige Unterstützung und Hilfsbereitschaft, die vielen motivierenden Gespräche und die erheiternden Schreibtreffen in der Endphase der Arbeit.

Schließlich möchte ich mich bei meiner Familie und meinen Freunden für ihre bedingungslose Unterstützung und Ermutigung bedanken. Ein ganz besonderer Dank geht an meine Eltern, die mir den Weg zu dieser Arbeit erst geebnet haben und mir in dieser Zeit geduldig zur Seite standen und für den notwendigen Rückhalt sorgten.

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung	7
Abstract	11
1 Einleitung	15
2 Zusammenarbeit mit Familien als zentrale Aufgabe von Kitas	19
2.1 Historische Entwicklungen und politische Verankerung der Zusammenarbeit	19
2.2 Begriffsbestimmung und Konzepte der Zusammenarbeitsthematik	22
2.3 Theoretische und empirische Bedeutsamkeit der Zusammenarbeit	27
2.3.1 Ökosystemische Sicht auf die Zusammenarbeit	28
2.3.2 Die Bedeutung der Zusammenarbeit für die häusliche Anregungsqualität	30
2.3.3 Wirkungsforschung zur Zusammenarbeitsthematik	34
3 Die Zusammenarbeit mit Familien als Dimension frühpädagogischer Qualität	39
3.1 Das strukturell-prozessuale Modell frühpädagogischer Qualität	39
3.2. Qualitätskriterien und -indikatoren.....	42
3.2.1 Angebotsstruktur auf Einrichtungsebene	42
3.2.2 Dyadische Fachkraft-Eltern-Kommunikation.....	46
3.2.3 Operationalisierung und Messung von Fachkraft-Eltern-Kommunikation	50
3.3 Bedeutung der Strukturqualität für die Zusammenarbeit mit Familien.....	55
4 Vertrauen als Kernelement einer Partnerschaft zwischen Kita und Familie	61
4.1 Theoretische und empirische Bedeutung von Vertrauen.....	61
4.2 Begriffsklärung und theoretische Konzeptualisierung von Vertrauen	65
4.3 Entwicklungsrelevante Faktoren von Vertrauen	68
4.4 Die Bedeutung von eltern- und kindspezifischen Merkmalen für Vertrauen.....	72
4.5 Das Zusammenspiel von Vertrauen und Kommunikation	76
5 Professionelle Kompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte	79
5.1 Theoretische und konzeptionelle Grundlagen professioneller Handlungskompetenz ...	79
5.2 Evidenz zur Bedeutung des Professionswissens	82
5.3 Evidenz zur Bedeutung pädagogischer Orientierungen und Einstellungen	84
5.4 Pädagogische Fachberatung als Professionalisierungsstrategie	86
6 Anliegen des Dissertationsvorhabens	89

7 Zusammenfassende Darstellung der vier Teilstudien	101
7.1 Methodische Erfassung von elterlichem Vertrauen.....	101
7.2 Teilstudie 1: Die Qualitätserfassung dyadischer Fachkraft-Eltern-Kommunikation ...	103
7.3 Teilstudie 2: Aspekte der Fachkraft-Eltern-Kommunikation und ihr Zusammenhang zum Vertrauen von Eltern.....	108
7.4 Teilstudie 3: Beschaffenheit der Angebotsstruktur und ihr Zusammenhang zum Vertrauen von Eltern	111
7.5 Teilstudie 4: Fachberatung als Qualifizierungsressource in der Zusammenarbeit.....	115
8 Diskussion	121
8.1 Methodische Erfassung und Beschaffenheit der Qualitätskomponente Zusammenarbeit mit Familien.....	121
8.2 Die Bedeutung der Qualitätskomponente Zusammenarbeit mit Familien für das Vertrauen von Eltern	127
8.3 Die Bedeutung struktureller Rahmenbedingungen für die Qualitätskomponente Zusammenarbeit mit Familien.....	133
8.4 Die Bedeutung von Professionalisierungsbestrebungen für die Qualitätskomponente Zusammenarbeit mit Familien.....	140
8.5 Limitationen und weiterer Forschungsbedarf.....	145
8.5.1 Generalisierbarkeit der Befunde	145
8.5.2 Querschnittsdesign der Untersuchung.....	148
8.5.3 Erfassung der Qualitätsdimension Zusammenarbeit mit Familien	151
8.5.4 Ansatzpunkte für weitere Forschung	154
8.6 Implikationen für Forschung, Bildungspolitik und Praxis in Deutschland	158
Literaturverzeichnis	165
Anhang A – Manuskript Teilstudie 1	203
Anhang B – Manuskript Teilstudie 2	236
Anhang C – Manuskript Teilstudie 3	271
Anhang D – Manuskript Teilstudie 4	299
Anhang E – Zusätzliches Material	331
Erklärung	341
Eigenanteil und Veröffentlichungen	342
Publikationsverzeichnis	343
Lebenslauf	345

Zusammenfassung

Sowohl theoretisch als auch empirisch konnte bereits die Schlüsselrolle von Familien im Entwicklungsprozess ihrer Kinder herausgestellt werden. Aus diesem Grund wird in neueren Modellen frühpädagogischer Qualität die Zusammenarbeit mit Familien auch als eigenständige Qualitätskomponente angenommen (vgl. Kluczniok & Roßbach, 2014). Hierbei liegt die Annahme zugrunde, dass eine familienergänzende Kindertagesbetreuung sich besonders positiv auf die Entwicklung der Kinder auswirken kann, wenn Fachkräfte neben den Kindern auch deren Familien in ihr pädagogisches Handeln miteinbeziehen. Im Fachdiskurs werden für die Zusammenarbeitsthematik unterschiedliche Begrifflichkeiten genutzt, die auch mit einem veränderten Verständnis von der Zusammenarbeit zwischen Kita und Familie einhergehen (vgl. Stange, 2012). In dieser Arbeit wird in Anlehnung an Betz (2015) unter der Qualitätsdimension *Zusammenarbeit mit Familien* jegliche Form der organisierten Kommunikation und Kooperation zwischen frühpädagogischen Fachkräften und Eltern verstanden; folglich gelten frühpädagogische Fachkräfte als verantwortlich für die Gestaltung der Zusammenarbeit und es ist Bestandteil ihres professionellen Aufgabenrepertoires, eine qualitativ hochwertige Zusammenarbeit umzusetzen (vgl. Roth, 2014).

Betrachtet man bisherige Forschung im Bereich der Zusammenarbeitsthematik so wird deutlich, dass oftmals nur Belege für die Bedeutung der Elternbeteiligung sowie einem partnerschaftlichen Verhältnis zwischen Kita und Familie geliefert wurden (z. B. Fantuzzo et al., 2013; Mautone et al., 2015; Serpell & Mashburn, 2012). Unbeantwortet bleibt meist, welche Voraussetzungen seitens der Kita für eine erfolgreiche Zusammenarbeit geschaffen werden müssen. Das vorliegende Dissertationsvorhaben beabsichtigt daher, innerhalb vier Teilstudien zu neuen Erkenntnissen hinsichtlich der Zusammenarbeit mit Familien als Qualitätsdimension beizutragen.

Die erste Teilstudie untersuchte die Struktur und Beschaffenheit der Qualität der Fachkraft-Eltern-Kommunikation im Rahmen der morgendlichen Bringsituation sowie Qualitätsunterschiede nach strukturellen Rahmenbedingungen der Einrichtungen anhand eines neu entwickelten Beobachtungsinstruments. Die Ergebnisse konfirmatorischer Faktorenanalysen zeigten, dass sich die Qualität der Fachkraft-Eltern-Kommunikation in die Dimensionen *Gesprächs- und Interaktionsbereitschaft*, *Kommunikationsstrategien* und *Verabschiedung* differenzieren ließ und sich somit die Prinzipien der personenzentrierten Gesprächsführung auf den frühpädagogischen Kontext übertragen lassen. Einrichtungen mit einem höheren Anteil an akademisch ausgebildetem Personal, mit günstigeren Fachkraft-Kind-Verhältnissen sowie mit einer Organisation der pädagogischen Arbeit in Stammgruppen wiesen eine höhere Qualität der Fachkraft-Eltern-Kommunikation auf. Unterschiede hinsichtlich des Anteils an Kindern mit Migrationshintergrund sowie der Einrichtungsgröße konnten nicht festgestellt werden.

Die zweite Teilstudie nutzte das Beobachtungsinstrument aus Teilstudie 1 und untersuchte, inwieweit die beobachtete Qualität der Fachkraft-Eltern-Kommunikation, aber auch fragebogenbasierte Qualitätsmerkmale, die seitens der Familien eingeschätzt wurden, mit dem Vertrauen von Eltern zusammenhingen. Entsprechend gängiger Vertrauenstheorien wurde zudem getestet, inwiefern das Vertrauen mit familiären Hintergrundmerkmalen assoziiert ist. Die Ergebnisse zeigten, dass Familien in Einrichtungen mit einer höheren beobachteten Qualität ein höheres Vertrauen in das Personal aufwiesen. Mit Blick auf die Qualitätseinschätzungen der Familien sowie deren Zufriedenheit mit der Kommunikation im Rahmen der Tür- und Angelgespräche ließen sich ebenfalls signifikant positive Zusammenhänge feststellen. Die Analysen zeigten des Weiteren, dass Eltern mit einer anderen Familiensprache als Deutsch und Eltern mit verhaltensauffälligen Kindern ein signifikant niedrigeres Vertrauen in die Kita ihres Kindes besaßen. Ein statistisch bedeutsamer

Zusammenhang zwischen dem Bildungsniveau der Eltern und ihrem Vertrauen konnte nicht nachgewiesen werden.

Teilstudie 3 fokussierte sich auf die Angebotsstruktur der Einrichtungen zur Zusammenarbeit mit Familien sowie deren Bedeutung für das Vertrauen von Eltern. Des Weiteren wurde untersucht, inwieweit strukturelle Voraussetzungen der Einrichtungen und professionelle Kompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte die Angebotsform und -intensität vorhersagen. Die Ergebnisse zeigten, dass die Anzahl an Aktivitäten zur Elternbildung sowie zur Partizipations- und Entscheidungsfindung positiv mit dem Vertrauen von Eltern zusammenhängen. Die anderen beiden Angebotsformen zur sozialen Vernetzung der Eltern sowie zur Einbeziehung der Familienkulturen standen in keinem statistisch bedeutsamen Zusammenhang zum elterlichen Vertrauen. Ferner zeigte sich, dass Kitas, die von einem höheren prozentualen Anteil an Kindern mit Anspruch auf das Bildungs- und Teilhabepaket besucht wurden, in den letzten zwölf Monaten mehr Aktivitäten zur Elternbildung angeboten haben. Kitas mit einem höheren prozentualen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund boten mehr Aktivitäten zur Einbeziehung der Familienkulturen an. Die vertraglich vereinbarte Vorbereitungszeit der Fachkräfte hingegen stand in einem signifikant positiven Zusammenhang zur Intensität der Angebote zur Partizipation und Entscheidungsfindung. Der Fachkraft-Kind-Schlüssel stand zu keiner der vier Angebotsformen in einem statistisch bedeutsamen Zusammenhang. Im Hinblick auf die professionellen Kompetenzen der Fachkräfte zeigte sich, dass in Kitas, in denen das Personal über ein umfangreiches Wissen zum Handlungsfeld *Zusammenarbeit mit Familien* verfügte, mehr Aktivitäten zur sozialen Vernetzung und zur Elternbildung angeboten wurden. Darüber hinaus wurde ein signifikant positiver Zusammenhang zwischen den Überzeugungen der Fachkräfte und der Anzahl der Angebote für soziale Vernetzung gefunden.

Vor dem Hintergrund steigender Anforderungen im Handlungsfeld *Zusammenarbeit mit Familien* untersuchte Teilstudie 4, inwieweit sich pädagogische Fachberatung als Qualifizierungsressource für Einrichtungen und ihre pädagogischen Fachkräfte eignet. Hierzu wurde das fachdidaktische Wissen von Fachberatungen als bedeutsame Kompetenzfacette näher beleuchtet. Die Befunde zeigten, dass Fachberatungen zwar insgesamt viele Methoden zur Zusammenarbeit mit Familien kennen, jedoch deutliche Unterschiede zwischen den einzelnen Fachberatungen existieren. Im Rahmen einer Clusteranalyse konnten die folgenden vier Wissenstypen von Fachberatungen generiert werden: *Novizen*, *Generalisten*, *Spezialisten* und *Experten*. Fast ein Drittel der befragten Fachberatungen lässt sich dem Cluster *Novizen* zuordnen. Diese Fachberatungen nennen im Durchschnitt nicht einmal eine Methode. Einzelne Zusammenhänge zu den fachlichen Voraussetzungen der Fachberatungen können als Indiz für eine Vermittlung von Methodenwissen in Ausbildung, Praxis sowie Fort- und Weiterbildung gewertet werden. Insbesondere die Fort- und Weiterbildungsaktivität von Fachberatungen scheint ein geeignetes Instrument zur Qualifizierung von Fachberatungen im Bereich *Zusammenarbeit mit Familien* zu sein.

Insgesamt lassen sich aus den Ergebnissen wichtige Erkenntnisse (1) über die Struktur der Qualität der Fachkraft-Eltern-Kommunikation sowie (2) über deren Beschaffenheit ziehen. Die Ergebnisse verdeutlichen ferner (2) die Bedeutsamkeit der Qualität der Fachkraft-Eltern-Kommunikation und der Angebotsform und -intensität für das Vertrauen von Eltern und zeigen, dass sowohl strukturelle Rahmenbedingungen der Einrichtungen als auch Kompetenzfacetten der frühpädagogischen Fachkräfte bedeutsame Voraussetzungen für die Qualität in der Zusammenarbeit darstellen. Die Bedeutung weiterer Professionalisierungsbestrebungen wird unterstrichen. Implikationen für die Forschung sowie die pädagogische Praxis werden diskutiert.

Abstract

The key role of families for their child's development has been widely discussed and established in existing research. Consequently, networking with families is considered in the structure-process model as fourth dimension of pedagogical quality in early child education and care (ECEC; e.g., Kluczniok & Roßbach, 2014). This is based on the assumption that attending a preschool setting has a positive effect on children's development if preschool teachers include not only the children but also their parents in their pedagogical activities. In the research literature, different terms are used for the topic of parent-teacher cooperation; this mirrors the varying conceptions of the relationship between preschool and family (cf. Stange, 2012). In this dissertation, following Betz (2015), the quality dimension *networking with families* is understood as any form of organised communication and cooperation between preschool teachers and parents; consequently, teachers are responsible for initiating cooperation, and it is one of their professional responsibilities to implement high-quality cooperation (cf. Roth, 2010). After reviewing previous research, it becomes clear that most existing evidence emphasizes the importance of parental involvement and parent-preschool partnerships (e.g., Fantuzzo et al., 2013; Mautone et al., 2015; Serpell & Mashburn, 2012). The question remains unanswered as to which conditions must be created on the part of the preschools for successful cooperation. To fill this gap, the present dissertation therefore contributes new insights regarding networking with families as a quality dimension in four empirical studies.

Study 1 examined the structure, level, and predictors of the quality of parent-teacher communication during child drop-off using a new observational tool. Results from confirmatory factor analyses supported the differentiation of communication into professionals' *willingness to talk and interact*, their *communication strategies*, and the *farewell*; this differentiation represents a transfer of the person-centred approach to ECEC. Preschools with

a higher percentage of academically trained staff, with lower staff-child ratios, and which organise their pedagogical work in classrooms (as opposed to open plan work) showed a higher quality of staff-parent communication. No relation was found for preschools' ethnic composition or for preschool size.

Study 2 used the observation tool of parent-teacher communication and investigated whether the observed quality of parent-teacher communication – but also the characteristics of the communication process, as reported in parent questionnaires – were related to parents' trust. In line with common trust theories, the relations between parental trust and family characteristics were also investigated. Results reveal that families in preschools with higher observed quality of parent-teacher communication during child drop-off had higher levels of trust in staff. Positive relations were also found with regard to the parents' perceptions of quality and their satisfaction with communication during drop-off and pick-up times. Moreover, results showed that parents with a family language other than German and parents with children with behavioural problems had lower trust levels in their child's preschool. No relation was found for the parents' level of education.

Study 3 focused on the type and intensity of partnership practices offered by the preschools and their role in strengthening parents' trust. Furthermore, predictors of partnership practices based on preschool and teacher characteristics were examined. Path analyses showed parents reported higher levels of trust in preschools that offered a greater number of partnership activities for participation, for decision-making, and for parental education. In addition, results indicate that preschools attended by a higher percentage of families with poverty status offered more activities for parental education. Preschools with a more diverse ethnic composition offered more activities for integrating family cultures. Teachers' preparation time was positively related to the intensity of participation and decision-making activities. The teacher-child ratio was not related to any of the four types of services. With regard to the teachers'

professional competencies, it was found that preschools in which the staff had more partnership-related knowledge offered more activities for social networking and parental education. Furthermore, a relation was found between the teachers' beliefs and the number of social networking activities.

Study 4 examined the pedagogical content knowledge in the field of networking with families of specialist advisers, experts who advise multiple preschools on how best to fulfil their pedagogical responsibilities. Results showed that specialist advisers are familiar with many partnership practices, but there are enormous differences between individuals. With regard to partnership-related knowledge, cluster analyses reveal four types of adviser: *Novices*, *Generalists*, *Specialists* and *Experts*. Almost one third of the specialist advisers can be assigned to the novice cluster. On average, these advisers do not even mention one form of partnership practice. With regard to the qualifications of the specialist advisers, it can be seen that professional training is an effective method of qualifying advisers in the field of networking with families.

Taken together, the results provide important insights (1) into the structure of the quality of parent-teacher communication and (2) into its quality. The results also illustrate (2) the importance of the quality of parent-teacher communication and the type and intensity of partnership practices for supporting parental trust; they show that both preschool characteristics and teachers' professional competencies are important prerequisites for the quality of networking with families. The importance of further professionalization efforts is underlined. Implications for research and practice are discussed

1 Einleitung

Betrachtet man die Entwicklung des Kindes in den ersten Lebensjahren, so wird deutlich, dass die Familie als primäre Sozialisationsinstanz die kindlichen Lebens- und Entwicklungsbedingungen entscheidend definiert (für einen Überblick siehe Melhuish, 2010). Neben der Familie stellt in Deutschland für den Großteil der Kinder die Kindertageseinrichtung (Kita) einen weiteren Entwicklungskontext mit übergreifender Bedeutung dar: So besuchten im Jahr 2021 in der Gruppe der unter Dreijährigen 28.9% der Kinder eine Kita. Bei den Drei- bis Sechsjährigen beträgt der Anteil sogar 91.1% (Statistisches Bundesamt, 2021). Aus Perspektive des Kindes erfordert die zunehmende Inanspruchnahme einer außerfamilialen Betreuung eine intensive Zusammenarbeit zwischen Kita und Familie. Familienpolitische Initiativen haben die Bedeutsamkeit einer engen Kooperation in den letzten Jahren aufgegriffen. Dies lässt sich beispielsweise an der Entstehung und Förderung von Familienzentren sowie landes- und bundespolitischen Maßnahmen und Programmen erkennen, die die Zusammenarbeit zwischen Kita und Familie fokussieren.

Empirische Evidenz zur Zusammenarbeitsthematik existiert in der deutschsprachigen Bildungsforschung hingegen bislang nur sehr eingeschränkt. Im Vergleich dazu bestehen sehr viel mehr Forschungsbemühungen in der internationalen Schulforschung. So konnten im Rahmen einiger Meta-Analysen sehr beeindruckende kurz- und langfristige Wirkungen der Elternbeteiligung und einer vertrauensvollen Partnerschaft zwischen Bildungsinstitution und Familie für den kindlichen Bildungserfolg nachgewiesen werden (z. B. Fan & Chen, 2001; Jeynes, 2005; Wilder, 2014). Vereinzelt bestätigten Forschungsergebnisse diese positiven Auswirkungen auch bereits für den frühpädagogischen Kontext (z. B. Powell et al., 2010; Serpell & Mashburn, 2012; Mautone et al., 2015; Galindo & Sheldon, 2012; Rimm-Kaufman

et al., 2003). Während in der Forschungsgemeinschaft weitestgehend Konsens über die positive Wirkung einer engen Kooperation für die kindliche Entwicklung besteht, unterscheiden sich die Auffassungen der Forschenden, wie die Zusammenarbeitsthematik konzeptionell zu bestimmen und zu operationalisieren ist, bisweilen sehr deutlich. Dementsprechend ist die Vergleichbarkeit der Ergebnisse der einzelnen Studien stark eingeschränkt und es kann kein systematisches Befundmuster nachgezeichnet werden, das sich auch auf den deutschen Kontext übertragen lässt. Des Weiteren steht in einer Vielzahl der Arbeiten das Beteiligungsverhalten von Eltern im Fokus. Forschungsansätze, die die Qualität der Zusammenarbeit als professionelle Aufgabe frühpädagogischer Fachkräfte untersuchen, sind hingegen sehr selten vorzufinden, wenngleich neuere Konzeptionen des strukturell-prozessualen Modells frühpädagogischer Qualität die Zusammenarbeit mit Familien als eigenständige Qualitätskomponente berücksichtigen (z. B. Kluczniok & Roßbach, 2014).

An diesem Punkt setzt das vorliegende Dissertationsvorhaben an und untersucht unter Verwendung eines theoretisch fundierten Modells höchst relevante Fragestellungen im Bereich der Zusammenarbeitsforschung. In insgesamt vier Teilstudien werden zunächst auf Basis umfassender Fachliteratur bedeutsame Facetten der Zusammenarbeit mit Familien identifiziert und anschließend hinsichtlich ihrer Beschaffenheit, Bedeutsamkeit und Vorhersagbarkeit untersucht. Zudem ist ein Ziel des Vorhabens, neue Messverfahren zu entwickeln, die unterschiedliche Aspekte der Zusammenarbeitsthematik getrennt erfassen, um differenziert zu prüfen, wie sich verschiedene Aspekte der Zusammenarbeit durch Merkmale der Einrichtungen und frühpädagogischen Fachkräfte vorhersagen lassen und welche Qualitätsaspekte die größte Vorhersagekraft bei dem Aufbau einer vertrauensvollen Partnerschaft zwischen Kita und Familie aufweisen.

Die Arbeit beginnt im zweiten Kapitel mit wichtigen Grundlagen der Zusammenarbeitsthematik im frühpädagogischen Kontext. Es werden historische

Entwicklungslinien in Deutschland nachgezeichnet und verschiedene Definitionen und Konzepte näher beleuchtet. Anschließend werden theoretische Modelle sowie empirische Befunde, die eine Bedeutsamkeit der Zusammenarbeitsthematik herausstellen, vorgestellt. Das dritte Kapitel bestimmt die Zusammenarbeit mit Familien als Qualitätskomponente frühpädagogischer Qualität. Nach der Einführung in den strukturell-prozessualen Qualitätsansatz werden auf Grundlage bestehender Forschungsliteratur zentrale Indikatoren der Qualität bestimmt. Des Weiteren wird die Bedeutung der Strukturqualität für die Qualitätskomponente *Zusammenarbeit mit Familien* anhand empirischer Evidenz dargelegt. Einen Überblick über die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Vertrauen von Eltern als Kernelement einer Partnerschaft zwischen Kita und Familie gibt das vierte Kapitel. Nach einer theoretischen Einführung in zentrale Begrifflichkeiten und relevante Modelle zur Vertrauensentwicklung folgt ein Überblick über bisherige Studien zu entwicklungsrelevanten Faktoren von Vertrauen. Anschließend wird im fünften Kapitel auf Grundlage theoretischer Kompetenzmodelle die Bedeutsamkeit der beiden Facetten *Wissen* und *Überzeugungen* für die Qualität der Zusammenarbeit herausgestellt. Danach folgt ein Überblick über bisherige Studien in diesem Kontext. Das Kapitel schließt mit einem Plädoyer der pädagogischen Fachberatung als Qualitätsressource in der Zusammenarbeit ab.

Auf Grundlage des theoretischen Hintergrunds geht Kapitel sechs auf die zugrundeliegenden Desiderata und Forschungsfragen des vorliegenden Dissertationsvorhabens ein. Es folgt in Kapitel sieben eine zusammenfassende Darstellung der vier Teilstudien sowie eine Beschreibung des für die Arbeit eigens entwickelten Messinstruments zur Erfassung des elterlichen Vertrauens. Die Manuskripte der jeweiligen Teilstudien befinden sich im Anhang der Arbeit (A-D). Kapitel acht bietet eine übergreifende Diskussion der empirischen Beiträge des Dissertationsvorhabens, weist auf bestehende Limitationen hin und zeigt Ansatzpunkte für weitere Forschungsarbeiten auf. Die Arbeit schließt mit Implikationen für die Forschung zur

Qualität der Zusammenarbeit in Deutschland sowie bildungspolitische und praktische Implikationen für die Praxis ab.

2 Zusammenarbeit mit Familien als zentrale Aufgabe von Kitas

Zur Entwicklung des theoretischen Modells, das der vorliegenden Arbeit zugrunde gelegt wird, wird in Kapitel 2 die Zusammenarbeit zwischen Kita und Familie zunächst theoretisch bestimmt. In Kapitel 2.1 wird ein Einblick in die Entstehungsgeschichte des Handlungsfeldes *Zusammenarbeit mit Familien* gegeben. Anschließend erfolgt in Kapitel 2.2 ein Überblick über verschiedene Definitionen und Konzepte der Zusammenarbeitsthematik sowie der Versuch, diese voneinander abzugrenzen und in kausale Zusammenhänge zu stellen. Abschließend wird die Bedeutsamkeit der Zusammenarbeit mit Familien sowohl theoretisch als auch empirisch hergeleitet (Kapitel 2.3).

2.1 Historische Entwicklungen und politische Verankerung der Zusammenarbeit

Wenngleich bereits in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts mit der Gründung der ersten Kindergärten durch Friedrich Fröbel den frühpädagogischen Fachkräften auf dem Gebiet der Familienbildung und Elternberatung eine bedeutende Rolle zugeschrieben wurde, ist Elternzusammenarbeit ein relativ junger Fachbegriff, der sich erst seit Ende des 20. Jahrhunderts allmählich im deutschsprachigen Raum etabliert hat (vgl. Textor, 2017). Blickt man auf die Geschichte zurück, so lässt sich feststellen, dass sich das Verständnis von der Zusammenarbeit zwischen Kita und Familie immer wieder verändert hat. Während in den 1950er und 1960er Jahren der Zusammenarbeit mit Familien kaum Bedeutung beigemessen wurde und sich diese vorrangig auf ein einseitiges Inkenntnissetzen der Eltern über das Verhalten ihrer Kinder beschränkte, erfuhr die elterliche Einbindung ab den 1970er Jahren bedingt durch unterschiedliche Entwicklungen verstärkt Aufmerksamkeit. So stellten Elternmitbestimmung und -mitarbeit wesentliche Kernelemente der sogenannten *Kinderladenbewegung* dar, die als Teil der gesamtgesellschaftlichen 1968er Protestbewegung

gegen bestehende Verhältnisse protestierte (für einen Überblick siehe Zimmer, 1969). Im Rahmen der in den Kinderläden praktizierten antiautoritären Erziehung beteiligten sich Eltern – zumeist aus dem studentischen Milieu stammend – aktiv an der pädagogischen Arbeit in der Einrichtung. Gemeinsam mit den Fachkräften entwickelten sie die Einrichtungskonzeption und übernahmen auch erziehende und bildende Aufgaben während der Betreuungszeit. Auch wenn nach dem Abebben der Studentenrevolution die Kinderladenbewegung größtenteils endete, wurden zentrale Aspekte der Elternbeteiligung in den wenig später entstehenden Elterninitiativen übernommen. Neben der Kinderladenbewegung sorgte vor allem auch die Einführung des Situationsansatzes in den 1970er Jahren für ein verändertes Bewusstsein gegenüber der Elternzusammenarbeit (Zimmer, 1998). Der Situationsansatz, der heutzutage einen der am weitesten verbreiteten pädagogischen Ansätze in deutschen Kitas darstellt, nimmt die Lebenswelt von Kindern als Ausgangspunkt und Inhalt der pädagogischen Arbeit (vgl. Preissing & Heller, 2016). Da Eltern als wichtigste Bezugspersonen die Lebenswirklichkeit von Kindern maßgeblich bestimmen, nimmt eine intensive Zusammenarbeit mit den Familien einen zentralen Stellenwert in den konzeptionellen Grundsätzen des Situationsansatzes ein.

Mit der Einführung des *Achten Sozialgesetzbuches*¹ (SGB VIII) in den 1990er Jahren wurde die Zusammenarbeit nicht nur als pädagogischer, sondern auch als rechtlicher Anspruch der Eltern flächendeckend anerkannt. Folgt man dem gesetzlichen Auftrag der Kindertagesbetreuung, so haben alle Kinder² einen Rechtsanspruch auf die Förderung in einer Kindertageseinrichtung. Auf Basis der Freiwilligkeit kann die elterliche Aufgabe der Erziehung, Bildung und Betreuung der Kinder somit temporär an eine Kindertageseinrichtung

¹ Das SGB VIII, das auch als Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) bezeichnet wird, regelt im dritten Abschnitt „Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und in der Kindertagespflege“ (§§ 22-26) die Grundzüge der Kinderbetreuung in Deutschland.

² Kinder, die das erste Lebensjahr vollendet haben, haben einen Rechtsanspruch auf Förderung in einer Kindertageseinrichtung oder durch Tagespflege bis zur Vollendung des dritten Lebensjahres (§ 24 Abs. 2 SGB VIII). Kinder, die das dritte Lebensjahr vollendet haben, haben bis zum Schuleintritt einen Rechtsanspruch auf Förderung in einer Tageseinrichtung (§ 24 Abs. 3 SGB VIII).

abgegeben werden; die Kitas haben den gesetzlichen Auftrag, familienergänzend tätig zu werden und berücksichtigen auf diese Weise das den Eltern zustehende Erziehungsrecht (vgl. Art. 6 des GG). Hierauf gründet das Ziel einer Zusammenarbeit zwischen Kita und Familie. Im §22 Abs. 2 des SGB VIII wird die Zusammenarbeit mit Eltern ausdrücklich eingefordert, indem pädagogische Fachkräfte in Kitas dazu angehalten werden, „die Erziehung und Bildung in der Familie zu unterstützen und ergänzen“ und „den Eltern dabei [zu] helfen, Erwerbstätigkeit und Kindererziehung besser miteinander vereinbaren zu können“. Mit Blick auf Ebene des einzelnen Kindes heißt es im Gesetzestext dann noch: „Bei der Wahrnehmung ihrer Aufgaben sollen in den Einrichtungen tätige Fachkräfte und andere Mitarbeiter mit den Erziehungsberechtigten zum Wohl der Kinder und zur Sicherung der Kontinuität des Erziehungsprozesses zusammenarbeiten“ (§22 Abs. 3 SGB VIII). Entsprechend den bundesrechtlichen Grundlagen haben Kitas somit die Aufgabe, über die Betreuung des Kindes hinaus bis in den Erziehungsprozess in den Familien hinein zu wirken.

Für die konkrete Ausgestaltung der Zusammenarbeit verweist das SGB VIII allerdings in §26 auf die Kulturhoheit der Länder. Diese verabschiedeten in den 2000er Jahren eigene Kita-Gesetze, die beispielsweise den Anspruch von Eltern auf (jährliche) Entwicklungsgespräche sowie auf Mitbestimmung durch gewählte Elternversammlungen (z. B. Elternbeirat) landesrechtlich regeln. Ebenfalls auf Länderebene wurden zwischen 2002 und 2006 Bildungspläne implementiert, die als Orientierungshilfen für die Praxis Inhalte und Qualität steuern und verbessern sollen (Diskowski, 2008). Eine Inhaltsanalyse dieser Bildungspläne im Rahmen der Expertise „Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung“ (Viernickel & Schwarz, 2009) zeigte, dass fast alle Bundesländer die Notwendigkeit einer engen Kooperation zwischen Kita und Familie im Interesse der kindlichen Entwicklung beschreiben. Trotz der überwiegend einheitlichen Begriffsverwendung der *Erziehungs- und Bildungspartnerschaft*, die auf das Verständnis einer grundsätzlichen

Gleichwertigkeit der Partner verweist, lässt die große Diskrepanz zwischen den Anforderungen der einzelnen Bildungspläne an die Zusammenarbeit zwischen Kita und Familie jedoch großen Spielraum für deren konkrete Ausgestaltung. Während über die Relevanz eines regelmäßigen Informationsaustauschs sowie über die Mitbestimmung und Beteiligung von Eltern großer Konsens besteht, zeigen sich erhebliche Unterschiede mit Blick auf zielgruppenspezifische Angebote (z. B. Elternbildungsangebote, Vermittlung von Fachdiensten), die in sieben Bildungsplänen keinerlei Berücksichtigung finden (Viernickel & Schwarz, 2009).

Auf Bundes- und Länderebene entstanden in den letzten Jahren jedoch zahlreiche Förderprogramme und Modellprojekte, die Kitas darin unterstützen, sich dem Sozialraum zu öffnen und insbesondere benachteiligte Familien durch Bildungs- und Unterstützungsangebote zu fördern, mit dem Ziel soziale Unterschiede auszugleichen und zukünftige Teilhabechancen am gesellschaftlichen Leben herzustellen. Die Weiterentwicklung von Kitas zu sogenannten Familienzentren stellt einen Versuch dar, diesen kompensatorischen Anforderungen an die Zusammenarbeit gerecht zu werden (z. B. das Landesprogramm „Familienzentren Nordrhein-Westfalen“; MKFFI NRW, 2018). „Über die klassische Aufgabe der Bildung, Betreuung und Erziehung hinaus sollen Familienzentren als Anlaufstellen für Beratungs-, Unterstützungs- und Bildungsangebote für Eltern im Sozialraum fungieren und auf diesem indirekten Weg über die Eltern einen zusätzlichen Beitrag zur Förderung von Kindern leisten“ (Stöbe-Blossey et al., 2008, S. 105).

2.2 Begriffsbestimmung und Konzepte der Zusammenarbeitsthematik

Trotz einer umfassenden fachwissenschaftlichen Auseinandersetzung mangelt es bislang an einer allgemeingültigen Definition sowie einer einheitlichen Konzeptualisierung der Zusammenarbeitsthematik. Im Folgenden wird daher der Versuch unternommen, eine Begriffsbestimmung für die vorliegende Arbeit vorzunehmen und in entsprechende

Konzeptualisierungen einzuführen. Um den nationalen Bezugsrahmen der Untersuchung zu wahren, beziehen sich die Ausführungen überwiegend auf den deutschsprachigen Kontext. Zur besseren Interpretierbarkeit internationaler Forschungsbefunde, die dieser Arbeit zugrunde gelegt werden, werden jedoch zum Teil auch Konzepte aus dem internationalen Diskurs miteinbezogen.

Heutzutage existiert in deutschsprachiger Fachliteratur eine Fülle an Begrifflichkeiten zum Thema Zusammenarbeit mit Familien. Zu den Fachtermini gehören unter anderem: *Elternarbeit*, *Elternbildung*, *Elternberatung*, *Elternpartizipation*, *Elternmitwirkung*, *Elternkooperation*, *Erziehungspartnerschaft*, *Kompetenzpartnerschaft*, *Elternzusammenarbeit*, *Elternbeteiligung* und *Erziehungs- und Bildungspartnerschaft* (für einen Überblick siehe z. B. Betz, 2015; Stange, 2012; Kobelt Neuhaus et al., 2014; Pietsch et al., 2010). Eine vergleichbare Begriffsvielfalt findet sich auch im englischsprachigen Raum: Dort finden Bezeichnungen wie *parent(al) involvement*, *parent participation*, *parent engagement*, *family involvement*, *educator outreach* oder *family school partnership* Verwendung (für einen Überblick siehe z. B. Emerson et al., 2012; Sacher, 2014). Die hohe Anzahl an Fachausdrücken deutet zwar daraufhin, dass ein großes Bewusstsein über die Bedeutsamkeit einer Zusammenarbeit zwischen Kita und Familie besteht, jedoch Uneinigkeit dahingehend vorherrscht, wie dieses Konstrukt begrifflich gefasst werden soll. Oftmals werden Begrifflichkeiten, die zum Teil sehr unterschiedliche Konzepte der Zusammenarbeitsthematik fokussieren, synonym verwendet, ohne auf deren Unterschiede und Gemeinsamkeiten näher einzugehen. Eine fundierte Auseinandersetzung mit dem Thema wird auf diese Weise erschwert.

In Deutschland wurde lange Zeit der Begriff der *Elternarbeit* favorisiert (vgl. Bernitzke & Schlegel, 2004). Beim Konzept der traditionellen Elternarbeit werden Eltern zu Objekten einer Tätigkeit degradiert, an denen gearbeitet werden soll und die ergänzend zum Kind in den Blick genommen werden müssen (vgl. Roth, 2014). Im Wesentlichen geht es um ein einseitiges

Informieren der Eltern über den aktuellen Stand der Dinge (vgl. Bauer & Brunner, 2006; Wehinger, 2016). Eine Berücksichtigung elterlicher Mitsprache, die Einnahme der elterlichen Perspektive durch die Fachkräfte sowie ein gleichwertiger wechselseitiger Austausch finden dabei nicht statt. Der Begriff der *Elternarbeit* verweist somit deutlich auf eine asymmetrische Beziehung zwischen den Beteiligten. Seit der breiten rechtlichen Normierung der Zusammenarbeit zwischen Kita und Familie in den 1990er Jahren wurde zunehmend der Terminus *Erziehungs- und Bildungspartnerschaft* als Leitbild für die Zusammenarbeit mit Eltern verwendet. Textor (1997), der diesen Begriff entscheidend mitgeprägt und dessen Verbreitung gefördert hat, versteht darunter einen Prozess der gleichberechtigten Kooperation und des Austauschs von Familie und frühkindlicher Bildungseinrichtung, bei dem beide Seiten versuchen, ihre Erziehungsziele, -methoden und -bemühungen aufeinander abzustimmen, den Erziehungs- und Bildungsprozess gemeinsam zu gestalten, sich wechselseitig zu ergänzen und zu unterstützen. Auf diese Weise wird die Bedeutung des jeweils anderen für das Kind anerkannt und die Verantwortung für die Förderung der kindlichen Entwicklung geteilt. Ein offenes, respekt- und vertrauensvolles Verhältnis gilt dabei als Grundlage einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft (vgl. Cloos, 2018; Fröhlich-Gildhoff, 2013; Thiersch, 2006).

Im Vergleich zur Elternarbeit rückt somit der Begriff der Partnerschaft die Beziehung zwischen Eltern und frühpädagogischen Fachkräften stärker in den Mittelpunkt (Prott & Hautumm, 2004). Diese neue Sichtweise gegenüber der Zusammenarbeit mit Familien ergibt sich vor allem auch aus der Erkenntnis internationaler Wirkungsforschung, dass der Familie eine elementare Bedeutung für das Kind zukommt und dass daher ein respektvoller Umgang der Fachkräfte und Eltern miteinander eine wesentliche Voraussetzung für die Entwicklung des Kindes darstellt (siehe Kapitel 2.3.3). Im englisch-amerikanischen Sprachraum werden diese Formen der Zusammenarbeit auch als *Parent-Teacher-Relationship* oder *Family-(Pre)school-Partnership* bezeichnet. In den letzten Jahren ist die Idee einer Erziehungs- und

Bildungspartnerschaft in der einschlägigen Fachdebatte immer wieder kontrovers diskutiert worden (siehe für eine detaillierte Übersicht z. B. Prott & Hautumm, 2004; Betz, 2015). Hierbei wurde das ausschließlich positive und harmonisch scheinende Bild der Partnerschaft kritisiert, da es das Gelingen gemeinsamen Handelns fokussiert und bestehende Differenzen und Hierarchien zwischen Fachkräften und Eltern sowie Misserfolge und andere Herausforderungen ausblendet (z. B. Stange, 2012).

In der Fachdiskussion wird daher zunehmend der Begriff der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft durch den Terminus *Zusammenarbeit mit Eltern bzw. Familien* ersetzt (z. B. Fröhlich-Gildhoff, 2013; Betz, 2015; Friederich, 2012). Im Unterschied zur Erziehungs- oder Bildungspartnerschaft benennt der Begriff der Zusammenarbeit nicht das Ziel einer Partnerschaft, nämlich Bildung und Erziehung, sondern umfasst „alle Formen der organisierten Kommunikation und Kooperation zwischen pädagogischen Einrichtungen und Eltern [...] – einschließlich aller Problemzonen, aber auch Potenziale“ (Stange, 2012, S. 13). Demnach stellt eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft eine Zieldimension bzw. eine Idealform der Zusammenarbeit zwischen Kita und Familie dar (siehe z. B. Betz, 2015; Stange, 2012). Eine Partnerschaft besteht also nicht von Beginn an, sondern muss erst auf Basis einer guten Zusammenarbeit wachsen. Die Zusammenarbeit hingegen beschreibt einen kontinuierlichen Prozess, der nicht zwangsläufig in einem partnerschaftlichen Verhältnis münden muss (Clarke et al., 2010; Viernickel & Schwarz, 2009). So erfordert eine solch enge Kooperation auch die Bereitschaft der Eltern, dieses eingehen zu wollen. Manche Eltern haben jedoch aus unterschiedlichen Gründen wenig Interesse an einem partnerschaftlichen Verhältnis (z. B. mangelnde Zeitressourcen aufgrund beruflicher Verpflichtungen). Dies kommt nicht einer Ablehnung der Zusammenarbeit gleich, sondern verdeutlicht vielmehr, dass der Zusammenarbeit auch Grenzen gesetzt sind. Hierin besteht ein weiterer zentraler Unterschied zwischen den beiden Konzepten: Während die Realisierung einer Erziehungs- und

Bildungspartnerschaft eine Beteiligung der Eltern voraussetzt, besteht in der Zusammenarbeit mit Familien nur für die Kita bzw. die pädagogischen Fachkräfte ein professioneller Anspruch (vgl. Prott & Hautumm, 2004; Textor, 2002). Demnach gelten frühpädagogische Fachkräfte als verantwortlich für die Gestaltung der Zusammenarbeit und es ist Bestandteil ihres professionellen Aufgabenrepertoires, eine qualitativ hochwertige Zusammenarbeit umzusetzen (vgl. Roth, 2014). Entsprechend dem Angebots-Nutzungs-Modell aus der pädagogisch-psychologischen Unterrichtsforschung (für einen Überblick siehe z.B. Seidel, 2011) wird in diesem Sinne die Zusammenarbeit als eine Angebotsstruktur begriffen, die von den Familien für sich genutzt werden soll. Die Art und Weise, wie Familien diese Angebotsstruktur nutzen, hängt von ihren individuellen Voraussetzungen und den Bildungskontexten ab, in denen sie sich bewegen.

Insbesondere in der internationalen Forschung findet oftmals auch das so im englischsprachigen Raum bezeichnete Konzept *Parental Involvement* (dt.: Elternbeteiligung) Verwendung. El Nokali et al. (2010) definieren *Parental Involvement* exemplarisch als “parents’ behaviors in home and school setting meant to support their children’s educational progress” (S. 989) und unterstreichen mit dieser Begriffsbestimmung den mehrdimensionalen Charakter des Konstrukts, das sowohl die Beteiligung an Aktivitäten in Kitas (*Preschool-Based Involvement*) als auch die Beteiligung an lern- und entwicklungsbezogenen Aktivitäten zu Hause (*Home-Based Involvement*) umfasst (siehe z. B. Galindo & Sheldon, 2012; Mautone et al., 2015). Andere Autoren erweitern das Konzept sogar um eine dritte Dimension, die den Informationsaustausch zwischen Kita und Familie beschreibt (*Home-School-Conferencing*, siehe z. B. Fantuzzo et al., 2000; Rimm-Kaufman et al., 2003). Allen Dimensionen gemein ist der Fokus auf das Beteiligungsverhalten der Eltern; die Bemühungen der Kita bzw. der Fachkräfte um die Einbindung der Eltern sind nebensächlich. Folglich stellt das Konstrukt der Elternbeteiligung ähnlich wie das der Partnerschaft eine Zieldimension der Zusammenarbeit

dar, die nicht zwangsläufig erreicht werden muss. Um jedoch eine Beteiligung der Eltern am Kita-Geschehen und einen Austausch mit den Fachkräften ermöglichen zu können, bedarf es auf Seiten der Kita Angebote zur Zusammenarbeit sowie eine Gesprächsbereitschaft des pädagogischen Personals. In einigen Forschungsarbeiten konnte bereits nachgewiesen werden, dass die beiden Idealformen der Zusammenarbeit – Partnerschaft und Elternbeteiligung – keineswegs getrennt voneinander zu betrachten sind und sich durchaus gegenseitig bedingen (z. B. Kohl et al., 2000; Serpell & Mashburn, 2012; Nzinga-Johnson et al., 2009). Während das Konzept der Partnerschaft jedoch die Ausgestaltung der Beziehung auf individueller Ebene in den Vordergrund stellt, liegt der Fokus bei der Elternbeteiligung vor allem auf der strukturellen Teilhabe (vgl. Sheridan et al., 2011a).

2.3 Theoretische und empirische Bedeutsamkeit der Zusammenarbeit

Die Zusammenarbeit zwischen Kita und Familie ist aus unterschiedlichen Gründen von Relevanz. Dies spiegeln nicht nur Theorien kindlicher Entwicklung sowie normative Vorgaben der deutschen Gesetzgebung, sondern bestätigen auch Ergebnisse bisheriger Wirkungsforschung. Das Kapitel 2.3 widmet sich ausgewählten Gründen, die deutlich machen, warum eine intensive Zusammenarbeit mit Familien erforderlich ist. Zunächst wird die Bedeutung einer Zusammenarbeit theoretisch mithilfe des öko-systemischen Modells kindlicher Entwicklung hergeleitet (Kapitel 2.3.1). Anschließend wird die zentrale Rolle der Familie für die Entwicklung des Kindes anhand des Modells familialer Anregungsqualität sowie bisheriger Untersuchungen herausgestellt und die Elternbildung als ein Anliegen der Zusammenarbeit zwischen Kita und Familie identifiziert (Kapitel 2.3.2). Abschließend erfolgt ein Überblick über bedeutende internationale sowie nationale Wirkungsforschung (Kapitel 2.3.3).

2.3.1 Ökosystemische Sicht auf die Zusammenarbeit

Die theoretische Bedeutsamkeit einer Zusammenarbeit zwischen Kita und Familie ist insbesondere in Modellen, die eine öko-systemische Sichtweise kindlicher Entwicklung einnehmen, verankert. Einer der am häufigsten hervorgehobenen Ansätze in der Pädagogischen Psychologie und der Bildungsforschung ist das *Rahmenmodell kindlicher Entwicklung* von Urie Bronfenbrenner (1986). Gemäß dieser Theorie findet die Entwicklung des Kindes nicht isoliert, sondern in der Interaktion und Auseinandersetzung mit der sich wandelnden Umwelt statt. Die Umwelt wird in diesem Modell nicht als bloße Einwirkung auf den kindlichen Entwicklungsprozess gesehen, sondern die das Individuum umgebenden Systeme werden auch von diesem beeinflusst. Insgesamt unterscheidet Bronfenbrenner fünf verschiedene, ineinander verschachtelte Systemebenen, die durch ihre jeweiligen Eigenschaften einen direkten bzw. indirekten Einfluss auf die kindliche Entwicklung nehmen.

Die unmittelbare Umwelt des Kindes, in dem es einen Großteil seiner Zeit verbringt, wird als *Mikrosystem* bezeichnet. Da das Kind sich mit den primären Lebenswelten in direkter Interaktion befindet, haben diese in besonderem Maße Einfluss auf seine Entwicklung. Am Beginn der Lebensspanne definiert zunächst die Familie als erstes Mikrosystem die kindlichen Entwicklungsbedingungen entscheidend. Gleichzeitig spielen Bildungsinstitutionen heute immer früher und umfangreicher eine größere Rolle im Alltag von Kindern. Somit kann als weiteres primäres Mikrosystem mit übergreifender Bedeutung in Deutschland für die meisten Kinder die Kindertageseinrichtung identifiziert werden. Für das vorliegende Dissertationsvorhaben sind die sogenannten *Mesosysteme*, die die Beziehungen zwischen Mikrosystemen beschreiben, von besonderer Relevanz. Gemäß dem öko-systemischen Verständnis haben die Wechselwirkungen zwischen Mikrosystemen ebenso einen Einfluss auf die kindliche Entwicklung wie die Mikrosysteme selbst. Um eine optimale Förderung des Kindes zu gewährleisten, ist demnach eine intensive Zusammenarbeit zwischen Kita und

Familie unabdingbare Voraussetzung. Auch Systeme, an denen das Kind selbst nicht direkt beteiligt ist, können einen indirekten Einfluss auf die kindliche Entwicklung ausüben. Bronfenbrenner (1986) bezeichnet solche Lebensbereiche als *Exosystem*. Ein solches Exosystem ist zum Beispiel der Arbeitsplatz der Eltern: So können sich Stress am Arbeitsplatz und lange Arbeitszeiten ungünstig auf die Eltern-Kind-Interaktion und dementsprechend auch auf die kindliche Entwicklung auswirken. Kennzeichnend für dieses System ist die geringe Einflussmöglichkeit bei gleichzeitig hoher Wirkung. Auch das Makrosystem, welches kulturelle Muster, Werte und Normen einer Gesellschaft, aber auch die Sozialstruktur, demographische Entwicklungen, den Umgang mit Bildungsungleichheiten sowie Gesetze und Vorschriften repräsentiert, kann indirekt die kindliche Entwicklung beeinflussen. Bronfenbrenner (1986) geht von keinem statischen Zustand, sondern vielmehr von einer zeitbedingten Veränderung von Individuum und Umwelt aus, die er als *Chronosystem* umschreibt. Dementsprechend entwickeln sich die verschiedenen Systemebenen über die Zeit weiter (z. B. neue, gesetzlich festgelegte Qualitätsstandards für die frühkindliche Bildung) und es finden im Laufe der Zeit Wechsel von Mikrosystemen (z. B. Eintritt in die Kita) sowie Wechsel von Rollen innerhalb der Mikrosysteme (z. B. Geburt eines Geschwisters in der Familie) statt.

Dem ökologischen Verständnis zufolge besitzen die Merkmale der verschiedenen Umwelten einen unterschiedlichen Grad an Proximität zur Entwicklung des Kindes (Bronfenbrenner & Morris, 2007). Merkmale der Kinder, der Eltern und der frühpädagogischen Fachkräfte (z. B. Familiensprache, professionelle Kompetenzen) zählen zu den proximalen Bedingungsfaktoren, da sie das pädagogische Geschehen direkt betreffen und somit zentral für die kindliche Entwicklung sind (Pianta et al., 2005). Einrichtungsmerkmale oder die Bildungspläne der Länder hingegen beeinflussen das Lern- und Bildungsgeschehen nur indirekt und werden daher als distale Bedingungsfaktoren bezeichnet.

2.3.2 Die Bedeutung der Zusammenarbeit für die häusliche Anregungsqualität

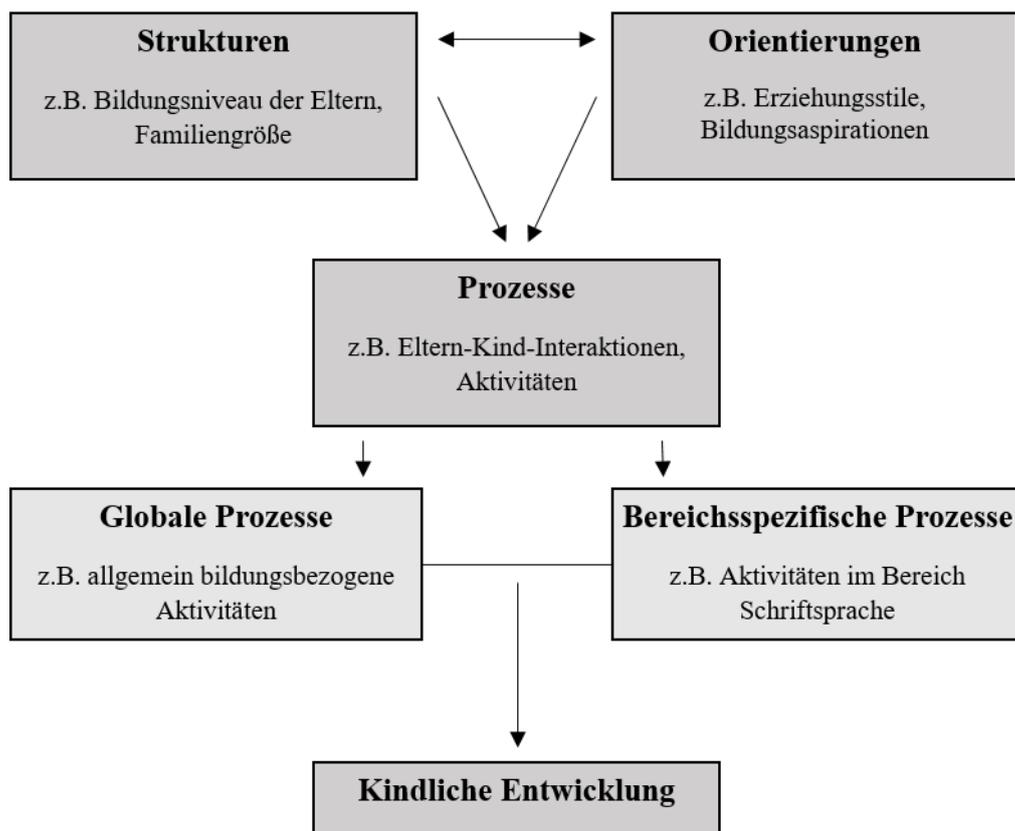
Wissenschaftliche Konzepte zur familialen Entwicklungs- und Lernumgebung, wie das Modell familialer Anregungsqualität von Kluczniok et al. (2013), weisen der Familie als zentrale Lernumwelt eine Schlüsselrolle für die kindliche Entwicklung zu. Hierbei wird angenommen, dass es sich bei der familialen Anregungsqualität um ein mehrdimensionales Konstrukt handelt, das sich in drei Dimensionen – Strukturen, Orientierungen und Prozesse – differenzieren lässt (Kluczniok et al., 2013, siehe Abbildung 1). Eine hohe Anregungsqualität in der Familie ist dann gegeben, wenn die häusliche Lernumwelt die Kinder in einem ganzheitlichen Sinne fördert, d.h. unterschiedliche Entwicklungsbereiche – körperlich, emotional, sozial, kognitiv und musisch – einbezieht (vgl. Anders, 2018).

Die Dimension der Strukturen beschreibt stabile, überdauernde Hintergrundmerkmale der Familie wie Familienzusammensetzung, kulturelle Herkunft, Bildungsstand und sozioökonomischer Status, aber auch die räumlich-materiale Ausstattung (z. B. Vorhandensein von Spielmaterialien). Eine weitere Dimension umfasst elterliche Einstellungen und Orientierungen, die Bezug auf Werte, Vorstellungen und Ideen über die Entwicklung des Kindes nehmen (z. B. Überzeugungen hinsichtlich der Relevanz bestimmter Förderpraktiken, Bildungsaspirationen). Diese Einstellungen und Orientierungen entwickeln sich im Laufe des Lebens und gelten als mittelfristig stabil (vgl. Tietze et al., 1998). Die Dimension der Prozessqualität schließlich bezieht sich auf die pädagogischen Interaktionen innerhalb der Familie, insbesondere zwischen Eltern und Kindern. Hierunter zählen vor allem die Häufigkeit und Art von Aktivitäten (z. B. Vorlesen, Museums- und Büchereibesuche), aber auch Aspekte der Familienorganisation (z. B. gemeinsame Mahlzeiten, Rituale beim Zubettbringen) sowie Charakteristika des Familienklimas. In Bezug auf die Beziehungen der beschriebenen Dimensionen untereinander wird davon ausgegangen, dass Strukturen und Orientierungen sich wechselseitig beeinflussen. So sind beispielsweise bestimmte bildungsbezogene

Überzeugungen vom Bildungs- und Sozialstand der Eltern abhängig. Die Dimension der Prozessqualität wird als zentral herausgestellt, da sie als einzige Dimension direkt mit der kindlichen Entwicklung in Beziehung steht. Strukturen und Orientierungen der Eltern beeinflussen hingegen nur indirekt – vermittelt über die Prozessqualität – die Entwicklung des Kindes. Zudem liegt dem Modell die Annahme einer Domänenspezifität zugrunde: Während globale Aspekte (z. B. Alltagsaktivitäten, Familienklima) zwar die kindliche Entwicklung beeinflussen, allerdings keinen besonderen Einfluss auf spezifische Domänen haben, entfalten domänenspezifische Förderaspekte (z. B. Vorleseaktivitäten) eine Wirkung für spezifische Domänen der kindlichen Entwicklung (z. B. Sprache).

Abbildung 1

Modell familialer Anregungsqualität



Anmerkung. Das Modell familialer Anregungsqualität wurde in Anlehnung an Kluczniok et al. (2013) dargestellt.

Bisherige Forschung konnte bereits umfassend die theoretischen Annahmen des Modells familialer Anregungsqualität empirisch belegen: So erwiesen sich insbesondere strukturelle Aspekte der sozialen und kulturellen Herkunft des Kindes, die mit einer geringeren Qualität der familialen Lernumgebung einhergingen, als wesentliche Benachteiligungsfaktoren (z. B. Bornstein & Bradley, 2012; Foster et al., 2005; Melhuish, 2010; Mistry et al., 2008; Walper & Grgic, 2013; Schmitt et al., 2010; Tietze et al., 2012). In Deutschland ist dieser Zusammenhang zwischen der Herkunft und den Entwicklungs- und Bildungschancen eines Kindes besonders früh und stark ausgeprägt (für einen Überblick siehe z. B. Burkhard & John-Ohnesorg, 2016; Weinert et al., 2010).

Angesichts dieser Befunde wurde in wissenschaftlichen und politischen Diskussionen der letzten beiden Jahrzehnte verstärkt die Frage nach der Erziehungsfähigkeit von Eltern sowie die Notwendigkeit, Eltern in ihrer Erziehung zu unterstützen, aufgegriffen. In diesem Zusammenhang stieg auch die Bedeutung früher Familienunterstützungsprogramme, die über die Förderung elterlicher Kompetenzen auf eine Verbesserung der familialen Anregungsqualität abzielen und damit auch die kindliche Entwicklung positiv beeinflussen können (vgl. Kuger et al., 2012). In Deutschland nehmen sich vorrangig Familienbildungsstätten dieses Förderauftrags an, in Form von Elternbildungsprogrammen, -kursen, -trainings sowie Möglichkeiten zum gegenseitigen Austausch und Beratung der Eltern (vgl. Hartung, 2012). Die Evaluation von Elternbildungsangeboten zeigte jedoch bereits, dass diese in der Regel von Eltern mit einem relativ hohen Bildungsniveau besucht werden und somit diejenigen Elterngruppen, die am meisten von diesen Angeboten profitieren, am wenigsten von diesen erreicht werden (z. B. Tschöpe-Scheffler & Niemann, 2002; Lösel et al., 2006; Hartung, 2012). Folglich kam in den letzten Jahren ein zentraler Stellenwert der Frage nach der Erreichbarkeit von Zielgruppen mit potenziell hohem Unterstützungsbedarf in der Diskussion um Elternbildung zu. Neben einer stärkeren zielgruppenspezifischen Ausrichtung

der Programme erwies sich insbesondere die Verankerung von Unterstützungsangeboten in den sozialen Lebenswelten der Familien als wirksam (siehe z. B. Hartung et al., 2009).

Vor diesem Hintergrund scheint die Forderung, Unterstützungsangebote für Familien verstärkt in Kitas zu platzieren und über Angebote der Zusammenarbeit positiv auf die familiäre Anregungsqualität zu wirken, besonders vielversprechend (vgl. Bird & Hübner, 2010; Hartung, 2012; Fröhlich-Gildhoff et al., 2006). So stehen Fragen der kindlichen Entwicklung im Mittelpunkt des täglichen Kita-Geschehens und Eltern können früh und niedrigschwellig erreicht werden. Im offenen und zeitnahen Austausch mit den Fachkräften können Eltern ein genaueres Bild vom Entwicklungsstand ihres Kindes gewinnen und fachlichen Rat einholen sowie für Themen der Elternbildung sensibilisiert und in ihrer Erziehung angeregt werden. Nicht zuletzt ist es auch die Elternbeteiligung an gezielten und bedarfsgerechten Angeboten der Kita, die das Erziehungsverhalten der Eltern positiv beeinflussen und somit eine Bereicherung der häuslichen Lernumwelt bewirken kann. Neben konkreten Kursangeboten kann Elternbildung auch im Rahmen eines Elternabends zu bestimmten Erziehungsthemen oder in Form von Hospitationen in der Kita erfolgen. Am Beispiel der Fachkraft-Kind-Interaktion können bei den Eltern Reflexionsprozesse angestoßen und Modelllernen begünstigt werden. Angesichts der Tatsache, dass sich Eltern milieuübergreifend eine kontinuierliche pädagogische Unterstützung wünschen (vgl. Befunde der Studie „Eltern unter Druck“; z. B. Merkle & Wippermann, 2008), bietet zudem die Zusammenarbeit zwischen Kita und Familie die Möglichkeit, Elternberatung und -bildung nicht nur im Sinne der Prävention und Intervention zu betrachten, sondern als alltagsintegriertes Angebot für alle Familien.

2.3.3 Wirkungsforschung zur Zusammenarbeitsthematik

Eine Sichtung einschlägiger Forschungsarbeiten³ verdeutlicht, dass der Großteil bisheriger Studien zur Zusammenarbeitsthematik im US-amerikanischen Raum durchgeführt wurde. Als Ursache kann die lange Tradition früher Interventionsprogramme angeführt werden: So wurden in den USA bereits in den 1960er Jahre staatlich finanzierte Programme zur Unterstützung sozial benachteiligter Familien konzipiert, mit dem Ziel, die Bildungschancen der Kinder zu erhöhen (z. B. Head Start Program, Chicago Child-Parents Center Program, High/Scope Perry Preschool Project). Als zentrales Erfolgskriterium dieser Interventionen wurde der Fokus auf die Gesamtfamilie herausgestellt. Neben der pädagogischen Arbeit mit Kindern wurden insbesondere die Eltern adressiert und in ihrer Erziehungs- und Bildungsarbeit beispielsweise durch Hausbesuche, Elternbildungskurse, Hospitationen oder präventive Gesundheitsmaßnahmen unterstützt.

Als erste großangelegte Initiative wurde im Jahr 1965 *Head Start* initiiert, das als *community-based preschool program* bis dato bundesweit umgesetzt wird und dementsprechend eine wichtige Bedeutung in der Förderung benachteiligter Familien einnimmt (vgl. Powell, 2000). Die Wirksamkeit des Head Start Programms konnte bereits umfassend nachgewiesen werden, weshalb es in der Fachöffentlichkeit vielfach als Legitimation für eine Intensivierung der Zusammenarbeit zwischen Kita und Familie herangezogen wurde. So zeigten sich schon in einer Metaanalyse der 1980er Jahre ($N > 210$ Studien) mehrheitlich positive Kurzzeiteffekte auf die kognitiven Fähigkeiten ($N = 179$ Studien) sowie auf die Schulreife der Kinder ($N = 137$; McKey et al., 1985). Auch Langzeiteffekte einer Teilnahme an Head Start liegen bereits vor: Über einen Zeitraum von siebzehn Jahren konnten Belege dafür

³ Wenngleich sich in der Schulforschung eine Vielzahl an Untersuchungen mit der Zusammenarbeitsthematik beschäftigten (für eine Übersicht siehe z. B. Metaanalysen von Fan & Chen, 2001; Jeynes, 2005; Wilder, 2014), wurden hier ausschließlich empirische Belege für eine positive Wirksamkeit von mehr Zusammenarbeit, die auch Aussagekraft für den Vorschulbereich haben, berücksichtigt.

gefunden werden, dass die Teilnahme am Programm günstige Auswirkungen auf den späteren Schulerfolg der Kinder sowie eine niedrigere Kriminalitätsrate zur Folge hatte (Oden et al., 2000). Neuere Studien fokussierten insbesondere die Bedeutung der Zusammenarbeit zwischen Kita und Familie als Kernelement des Programms und belegten einen positiven Einfluss auf die sprachlichen (z. B. Fantuzzo et al., 2004; Fantuzzo et al., 2013; Hindman & Morrison, 2011; Sheridan et al., 2011b), mathematischen (z. B. Fantuzzo et al., 2013; McWayne et al., 2004) und sozial-emotionalen Kompetenzen der Kinder (z. B. McWayne et al., 2004; Fantuzzo et al., 2004; Sheridan et al., 2010; Webster-Stratton et al., 2010). Von besonderem Belang für das vorliegende Dissertationsvorhaben sind vor allem diejenigen Untersuchungen, die auch außerhalb zielgruppenspezifischer Interventionsprogramme einen positiven Einfluss von Aspekten der Zusammenarbeit für verschiedene Bereiche der kindlichen Entwicklung nachweisen konnten (z. B. Powell et al., 2010; Serpell & Mashburn, 2012; Mautone et al., 2015; Garbacz et al., 2015; Galindo & Sheldon, 2012; Rimm-Kaufman et al., 2003; Pirchio et al., 2013; Clarke et al., 2017).

Bei genauerer Betrachtung vergangener Untersuchungen wird jedoch deutlich, dass die Auffassungen der Forschenden, wie die Zusammenarbeitsthematik konzeptionell zu bestimmen ist, sehr heterogen ausfallen und oftmals nur Belege für die Bedeutung der beiden Idealformen der Zusammenarbeit – Elternbeteiligung und Partnerschaft – geliefert wurden (siehe z. B. Fantuzzo et al., 2013; McWayne et al., 2004; Rimm-Kaufmann et al., 2003; Mautone et al., 2015; Serpell & Mashburn, 2012; Sheridan et al., 2006; Clarke et al., 2017; Webster-Stratton et al., 2010). Wenige Ausnahmen beleuchteten neben den Beteiligungsdaten bestimmter Elterngruppen auch Aspekte der Zusammenarbeit im Sinne eines professionellen Aufgabenrepertoires seitens der Kita bzw. des pädagogischen Personals (für eine Übersicht der verschiedenen Konzepte siehe Kapitel 2.2). Unter Verwendung der Begrifflichkeiten *preschool outreach efforts* und *invitations for involvement* wurde hier vor allem das bereitgestellte

Angebot zur Zusammenarbeit berücksichtigt (siehe z. B. Galindo & Sheldon, 2012; Puccioni et al., 2020; Pirchio et al., 2013; Hindman & Morrison, 2011). Insgesamt ist die empirische Basis zur Frage nach der Wirksamkeit von Aspekten der Zusammenarbeit noch sehr schmal. Wenngleich die Bedeutung der Beteiligung von Eltern am Kita-Geschehen bereits vielfach herausgestellt werden konnte, muss auch hier limitierend angefügt werden, dass es bei einer genaueren Prüfung dieser Studien wenig Anhaltspunkte für eine kausale Wirkrichtung der Beteiligungsrate auf den kindlichen Entwicklungsverlauf gibt.

Auch im deutschsprachigen Raum ist der positive Einfluss familienunterstützender Bildungsprogramme, wie *OPSTABPJE* oder dem *Rucksack-Projekt* (vgl. Kleine-Salgar & Wehner, 2008; Lösel et al., 2006), aber auch in Form von Familienzentren, die nach dem *Early-Excellence-Ansatz* arbeiten (vgl. Durand et al., 2011), empirisch belegt. Als besonders wirksam erwiesen sich multimodale Bildungsansätze, bei denen Eltern und Kinder miteinbezogen wurden. Isolierte Maßnahmen wirkten hingegen vergleichsweise gering auf die Kinder (z. B. Pietsch et al., 2010; Beelmann & Lösel, 2007). Vor dem Hintergrund der bundesweiten gesetzlichen Verpflichtung zur Zusammenarbeit ist insbesondere deren Wirksamkeit in regulären Kindertageseinrichtungen von Interesse. Der aktuelle Forschungsstand zu dieser Thematik lässt sich jedoch als marginal bezeichnen. So befragte die Mehrheit bisheriger Studien Eltern und Fachkräfte zu Hintergründen, Erwartungen und Formen der Kooperation und berichtete Ergebnisse, die insbesondere auf deskriptiven Analysen zur Angebotsstruktur beruhen (siehe z. B. Fröhlich-Gildhoff et al., 2006; Viernickel et al., 2013; Stickelmann & Will, 2007; Hildenbrand & Köhler, 2010; Wertfein & Spies-Kofler, 2008; Honig et al., 2004; Pfaller-Rott, 2010). Einzelne Evaluationsstudien dokumentierten zwar die Wirksamkeit einer intensivierten Zusammenarbeit, es liegen jedoch keine repräsentativen Wirkungsstudien hinsichtlich der Kooperation im pädagogischen Alltag vor. So wiesen beispielsweise Lehl und Kolleginnen (2020) in einer großangelegten Längsschnittstudie zur Evaluation des

Bundesprogramms „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ ($N = 1331$ Kinder) nach, dass das Geben von Tipps und Hinweisen an Eltern durch die frühpädagogische Fachkraft zur sprachlichen Förderung zu Hause einen positiven Effekt auf die sprachlichen Kompetenzen der teilnehmenden Kinder hatte. Eine äquivalente Vergleichsgruppe wurde in der Studie jedoch nicht berücksichtigt. In einer deutlich kleineren Querschnittsstudie von Cohen und Anders (2020) zur Evaluation des Familienunterstützungsprogramms „Chancenreich“ ($N = 146$ Kinder) konnte ein signifikant positiver Zusammenhang zwischen der Angebotshäufigkeit eines Elternabends und den sprachlichen sowie sozio-emotionalen Kompetenzen der Kinder nachgewiesen werden. In der „Hamburger Sprachentwicklungsstudie“ (Hildenbrand & Köhler, 2010) konnte zudem belegt werden, dass eine aktive Einbindung von Familien mit Migrationshintergrund in die sprachliche Bildungsarbeit der Kita mit einem Zuwachs der kindlichen Sprachkompetenzen einhergeht. Erfolgsversprechend erwiesen sich hierbei insbesondere zielgruppenspezifische Angebote, wie beispielsweise mehrsprachige Informationsvergaben, Bilddokumentationen über die Aktivitäten der Kita sowie gemeinsame Begegnungsveranstaltungen.

Obschon eine Vielzahl an internationalen Studien wichtige Befunde zur Zusammenarbeitsthematik lieferte, kann ein großer Bedarf an weiterer Forschung – insbesondere für Deutschland – abgeleitet werden: Neben längsschnittlichen Untersuchungen zu den Auswirkungen einer intensivierten Zusammenarbeit in regulären Einrichtungen bedarf es vor allem auch vergleichende Untersuchungen spezifischer Effekte einzelner Zusammenarbeitskonzepte. Auch wurde bislang kaum der Versuch unternommen, die Zusammenhänge zwischen den Konzepten *Zusammenarbeit*, *Elternbeteiligung* und *Partnerschaft* näher zu beleuchten.

3 Die Zusammenarbeit mit Familien als Dimension frühpädagogischer Qualität

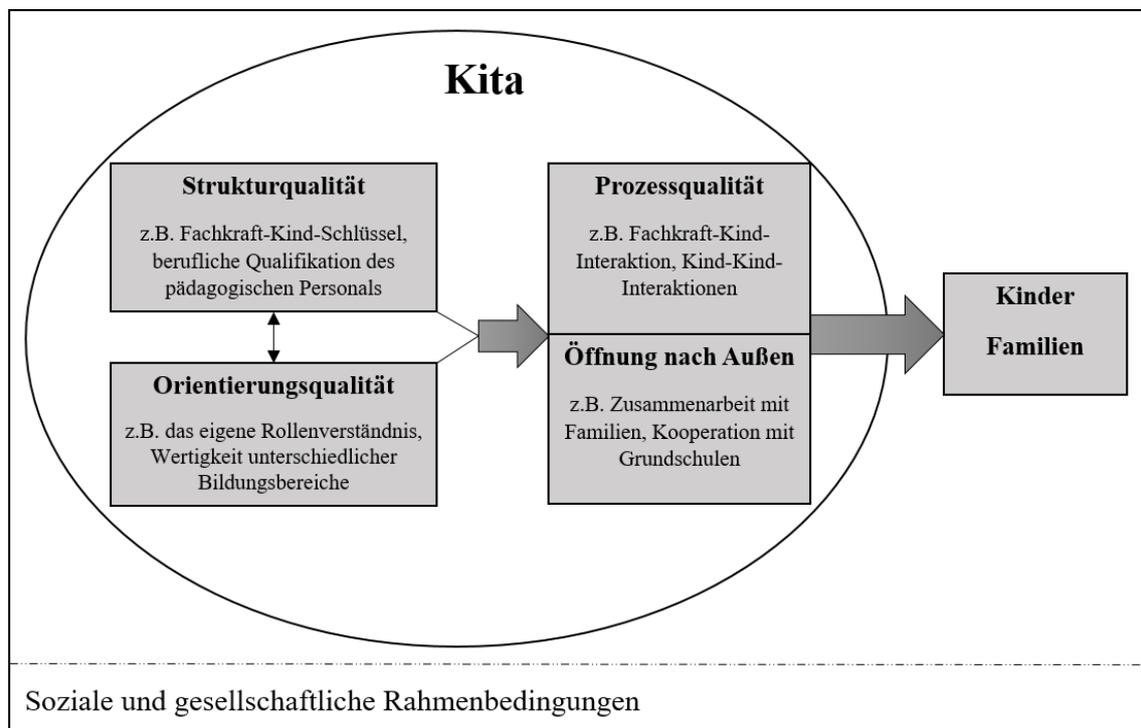
Fragen nach der Bedeutung und dem Niveau frühpädagogischer Qualität stehen schon seit Längerem im Fokus der frühpädagogischen Forschung (z. B. Clarke-Stewart & Allhusen, 2005; Roßbach, 2005; Vandell & Wolfe, 2000). Damit einhergehend existiert eine Vielzahl an Qualitätskonzepten für frühkindliche Bildungseinrichtungen (für einen Überblick siehe Roux, 2006). Vergleichsweise selten wird dabei jedoch die Qualität der Zusammenarbeit mit Familien in den Blick genommen. Im Folgenden wird zunächst das dieser Arbeit zugrunde gelegte Verständnis von pädagogischer Qualität vertiefend erläutert, indem auf das strukturell-prozessuale Qualitätsmodell Bezug genommen wird. In Kapitel 3.1 werden die einzelnen Komponenten dieses Modells sowie deren Zusammenspiel und Einflussnahme auf die kindliche Entwicklung ausführlich erläutert. In einem weiteren Schritt werden relevante Qualitätskriterien und -indikatoren für die Zusammenarbeit mit Familien identifiziert (Kapitel 3.2). Abschließend wird in Kapitel 3.3 auf die Relevanz von strukturellen Rahmenbedingungen für die Qualität der Zusammenarbeit verwiesen sowie ein Überblick über bisherige empirische Evidenz gegeben.

3.1 Das strukturell-prozessuale Modell frühpädagogischer Qualität

Das strukturell-prozessuale Modell pädagogischer Qualität, einer der prominentesten Ansätze zur Beschreibung der pädagogischen Qualität in frühkindlichen Bildungseinrichtungen, versteht Qualität als mehrdimensionales Konstrukt mit den drei Hauptdimensionen *Strukturqualität*, *Orientierungsqualität* und *Prozessqualität* (siehe Abbildung 2; Pianta et al., 2005; Tietze et al., 2005). Die Dimension der Strukturqualität bezieht

sich dabei auf Merkmale, die die zeitlich relativ stabilen Rahmenbedingungen der frühen Bildungsarbeit repräsentieren und somit in der Regel politisch regulierbar sind. Beispiele für Aspekte der Strukturqualität sind der Fachkraft-Kind-Schlüssel, die Gruppengröße sowie die berufliche Qualifikation des pädagogischen Personals. Die Dimension der Orientierungsqualität umfasst auf Ebene der Fachkräfte pädagogisch relevante Einstellungen und Orientierungen sowie auf Ebene der Einrichtung das pädagogische Konzept und seine Implementation. Pädagogische Einstellungen und Orientierungen gelten als Komponente der professionellen Haltung frühpädagogischer Fachkräfte und werden als zeitlich relativ stabile Konstrukte angenommen, da sie meist auf langjährige Sozialisationsprozesse gründen (vgl. Anders, 2012). Beispiele für Aspekte der Orientierungsqualität sind das eigene Rollenverständnis, die Wertigkeit unterschiedlicher Bildungsbereiche sowie epistemologische Überzeugungen. Die pädagogische Prozessqualität wird über die kindlichen Interaktionen mit der sozialen und materialen Umwelt beschrieben. Beispiele hierfür sind Aktivitäten und Interaktionen mit den frühpädagogischen Fachkräften oder auch Aspekte der kindlichen Auseinandersetzung mit seiner räumlichen Umwelt. Hierbei werden sowohl globale Aspekte (z. B. ein für den kindlichen Entwicklungsstand angemessenes Verhalten, warmes Klima), als auch bereichsspezifische Aspekte (z. B. Anregung in den Domänen Sprache, Mathematik und Naturwissenschaften) als relevant angesehen (vgl. Kuger & Kluczniok, 2008).

Direkten Einfluss auf die kindliche Entwicklung hat nach dem strukturell-prozessualen Qualitätsmodell allein die Dimension der Prozessqualität, wohingegen die Strukturqualität sowie die Orientierungsqualität vermittelt über die Prozesse auf die Kinder wirken (vgl. Kluczniok & Roßbach, 2014; NICHD, 2003; Sylva et al., 2004; Tietze et al., 1998; Tietze et al., 2005). Dem liegt die Annahme zugrunde, dass Strukturen und Orientierungen wichtige Voraussetzungen für die Handlungspraxis frühpädagogischer Fachkräfte darstellen (Kluczniok et al., 2011; Slot, 2018).

Abbildung 2*Das strukturell-prozessuale Modell pädagogischer Qualität*

Anmerkung. Das strukturell-prozessuale Modell pädagogischer Qualität wurde in Anlehnung an Kluczniok und Roßbach (2014) dargestellt.

Vor dem Hintergrund ihrer enormen Bedeutsamkeit (siehe Kapitel 2) wird die Zusammenarbeit zwischen Kita und Familie zunehmend als bedeutender Teil der pädagogischen Qualität angesehen (vgl. Sylva et al., 2015; Friederich, 2012) und findet in neueren Ansätzen des strukturell-prozessualen Modells als eigenständige Qualitätskomponente einer vierten Dimension, der sogenannten *Öffnung nach außen*⁴, Berücksichtigung (Kluczniok & Roßbach, 2014; Anders & Roßbach, 2019). Neben der Zusammenarbeit mit Familien wird

⁴ In der Fachliteratur existieren verschiedene Begrifflichkeiten für diese vierte Qualitätsdimension, die jedoch als synonym zu verstehen sind. Während Anders und Roßbach (2019) von *Öffnung nach außen* sprechen, bezeichnet Tietze (2008) diese Dimension als *Familienbezug*. Kluczniok und Roßbach (2014) verwenden im Englischen die Bezeichnung *Networking with Families*. In der vorliegenden Arbeit beziehen sich alle theoretischen Ausführungen sowie empirischen Untersuchungen ausschließlich auf die Zusammenarbeit zwischen Kita und Familie; Kooperationen und Vernetzungen mit anderen Einrichtungen im Sozialraum stellen keinen Forschungsgegenstand dar. Folglich wird vorrangig die Bezeichnung *Qualitätsdimension Zusammenarbeit mit Familien* verwendet, die in Anlehnung an Stange (2012) jegliche Form der organisierten Kooperation und Kommunikation frühpädagogischer Fachkräfte mit Familien umfasst (für eine umfassende Beschreibung des Konzepts siehe Kapitel 2.2).

des Weiteren auch die Kooperation und Vernetzung mit anderen Einrichtungen im Sozialraum, wie Grundschulen oder Büchereien, unter diese Dimension gefasst. Mit Blick auf Determinanten und Wirkungsweise wird angenommen, dass Komponenten der Struktur- und Orientierungsqualität eine Voraussetzung für die Qualität der Zusammenarbeit mit Familien darstellen und diese wiederum direkt mit der Entwicklung des Kindes oder der Familie in Beziehung steht (Kluczniok & Roßbach, 2014).

3.2. Qualitätskriterien und -indikatoren

Die Zusammenarbeit zwischen Kita und Familie umfasst vielfältige Aspekte und kann auf unterschiedlichen Ebenen vorbereitet bzw. realisiert werden. Im Folgenden werden Qualitätskriterien der Zusammenarbeit sowohl auf Einrichtungs- als auch auf Individualebene näher beleuchtet. In Kapitel 3.2.1 wird mit Blick auf die gesamte Elternschaft begründet, weshalb die Form und Intensität der Angebotsstruktur ein entscheidendes Qualitätsmerkmal der Zusammenarbeit darstellt. In Kapitel 3.2.2 werden die Bedeutsamkeit eines kontinuierlichen Informationsaustauschs sowie die Etablierung einer positiven Kommunikationskultur herausgestellt, indem die dyadische Fachkraft-Eltern-Kommunikation im Rahmen der Tür- und Angelsituation als Qualitätsmerkmal der Zusammenarbeit beschrieben wird. Da in der vorliegenden Arbeit ein eigenes Beobachtungsinstrument zur Qualitätserfassung der Fachkraft-Eltern-Kommunikation entwickelt wurde, gibt Kapitel 3.2.3 einen Überblick über bestehende Instrumente zur Erfassung der Fachkraft-Eltern-Kommunikation, einschließlich ihrer Limitationen.

3.2.1 Angebotsstruktur auf Einrichtungsebene

Verschiedene Theoriemodelle zum Konzept des *Parental Involvement* betonen eine Einladung der Eltern in Form von Angeboten zur Zusammenarbeit als zentralen Motivator für ihre Beteiligung (z. B. Epstein, 2011; Hornby & Lafaele, 2011; Hoover-Dempsey & Sandler,

1997; Hoover-Dempsey et al., 2005). So suggeriert eine Einladung den Eltern zum einen, dass sie nicht nur in der häuslichen Lernumwelt, sondern auch in der Kita eine wichtige Rolle bei der Entwicklung ihres Kindes einnehmen und daher Fachkräfte auf ihre Hilfe und Unterstützung angewiesen sind. Zum anderen erfahren Eltern durch eine aktive Aufforderung zur Beteiligung auch ein Gefühl des Willkommenseins und der Wertschätzung, was wiederum das Fundament eines partnerschaftlichen Verhältnisses zwischen Kita und Familie darstellt (vgl. Kambouri et al., 2021; McWayne et al., 2008). Insbesondere für Eltern, die über eine geringe Selbstwirksamkeit verfügen, kann eine Ermutigung, sich zu beteiligen, zu positiveren Überzeugungen über die eigene Rolle und die Wirksamkeit der eigenen Handlungen beitragen (Walker et al., 2005).

Auch empirisch konnte die Bedeutsamkeit des bereitgestellten Angebots zur Zusammenarbeit für die Intensität der Elternbeteiligung bereits nachgewiesen werden. Wenngleich die Mehrheit der Studien in der internationalen Schulforschung durchgeführt wurde (z. B. Galindo & Sheldon, 2012; Green et al., 2007; Anderson & Minke, 2007; Walker et al., 2011; Walker et al., 2005; Deslandes & Bertrand, 2005; Sheldon & Van Voorhis, 2004; Whitaker & Hoover-Dempsey, 2013), zeigten sich ähnliche Tendenzen für den frühpädagogischen Kontext: Je mehr Aktivitäten zur Zusammenarbeit von den Kitas angeboten wurden bzw. je stärker die Eltern eine Einladung zu diesen seitens der Fachkräfte wahrgenommen haben, desto aktiver beteiligten sich Eltern am Kita-Geschehen (z. B. Puccioni et al., 2020; Murray et al., 2015; Cutshaw et al., 2020). Darüber hinaus fanden sich auch Zusammenhänge zwischen dem Angebot zur Zusammenarbeit und dem Engagement der Familie in der häuslichen Lernumwelt (Green et al., 2007; Anderson & Minke, 2007; Murray et al., 2015; Puccioni et al., 2020; Schulting et al., 2005). Die Bedeutsamkeit der Bereitstellung von Angeboten zur Zusammenarbeit steht somit außer Frage und stellt daher ein wesentliches Qualitätsmerkmal der Zusammenarbeit mit Familien dar.

In der Praxis von Kitas steht eine Vielzahl an Aktivitäten zur Zusammenarbeit mit Familien zur Verfügung (für einen Überblick siehe z. B. Textor, 2002). Zur Systematisierung dieser Aktivitäten existieren in der Fachliteratur unterschiedliche Vorschläge, die Methodenmuster beispielsweise in Bezug auf den Anlass (z. B. Phasenübergänge), den Ort (z. B. in der Kita vs. zuhause), die Formalität (z. B. formelle vs. informelle Kontakte), die Zielgruppe (z. B. Eltern mit Migrationshintergrund), das Thema der Zusammenarbeit (z. B. kindliche Sprachentwicklung) sowie den Partizipationsgrad von Eltern differenzieren (für einen Überblick siehe z. B. Textor & Blank, 2004; Stange, 2012; Bernitzke & Schlegel, 2004; Sacher, 2014). Im vorliegenden Dissertationsvorhaben bieten vor allem Differenzierungen anhand von inhaltlichen Zieldimensionen der Zusammenarbeit Orientierung. Eine der bekanntesten Typologien in diesem Kontext wurde von Epstein und Sanders (2006) entwickelt und differenziert folgende sechs Angebotsformen der Zusammenarbeit: Parenting (dt.: Angebote zur Elternbildung), Communicating (dt.: Angebote zur Kommunikation), Volunteering (dt.: Angebote zur Mitarbeit der Eltern bei einrichtungsbezogenen Aktivitäten), Learning at Home (dt.: Angebote zur Unterstützung der Eltern, eine anregende häusliche Lernumwelt zu schaffen), Decision Making (dt.: Angebote zur Einbindung von Eltern in Entscheidungsprozesse der Kita) und Collaborating with community (dt.: Angebote zur Zusammenarbeit mit dem Sozialraum).

Zur Berücksichtigung unterschiedlicher Ziele der Zusammenarbeit ist dementsprechend ein breites Angebotsrepertoire notwendig. Aktuelle Arbeiten (z. B. Kambouri et al. 2021) betonen hierbei die Herausforderung, sich über die Bandbreite der Aktivitäten klar zu werden, die als relevant gelten. So müssen die jeweiligen Angebote an den Bedarfen und Erwartungen von Eltern ausgerichtet sein und hinsichtlich ihrer Passgenauigkeit kritisch hinterfragt werden, um Eltern auch zur Teilnahme an den Aktivitäten motivieren zu können. Folglich muss die Ausgestaltung der Angebotsstruktur immer in Abhängigkeit zu der jeweiligen Elternschaft

einer Einrichtung betrachtet werden. Es kann geschlussfolgert werden, je diverser die Elternschaft einer Einrichtung und je vielfältiger damit die Zielsetzung der Zusammenarbeit, desto mehr Aktivitäten unterschiedlicher Angebotsformen sind notwendig (Knopf & Swick, 2007).

Internationale Befunde zur Angebotsstruktur von Kitas haben gezeigt, dass die Zusammenarbeit mit Familien ihrer Art nach vielfältig ist und meist viele Formen annimmt (z. B. Castro et al., 2004; Fantuzzo et al., 2000; Hindman & Morrison, 2011, Puccioni et al., 2020; Murray et al., 2015). So gaben die Einrichtungsleitungen in der Studie von Hindman und Morrison (2011) an, dass sie jährlich durchschnittlich elf von insgesamt siebzehn gelisteten Aktivitäten zur Zusammenarbeit mit den Familien anbieten. Am häufigsten wurden Familien gebeten, im Gruppendienst auszuhelfen (91%), am pädagogischen Konzept bzw. dem Curriculum mitzuwirken (85%) sowie Patenschaften mit anderen Eltern einzugehen (91%). Andere Studien spiegeln diese Ergebnisse: Neben Angeboten zur Mitarbeit der Eltern wurden zudem Angebote zur Elternbildung, zur sozialen Vernetzung der Eltern untereinander sowie zur Einbindung von Eltern in Entscheidungsprozesse der Kita bereitgestellt (Castro et al., 2004; Hindman & Morrison, 2011; Ansari & Gershoff, 2016; Hindman et al., 2012; O'Donnell et al., 2008; Murray et al., 2015; Puccioni et al., 2020). Vergleicht man diese Befunde mit Ergebnissen nationaler Untersuchungen, so fällt in deutschen Kitas das Angebot zur Zusammenarbeit deutlich knapper aus. Meist dominiert ein Standardrepertoire an konventionellen Formen der Zusammenarbeit, das aus täglichen Tür- und Angelgesprächen, der Mithilfe bei Festen sowie einer Teilnahme an Elternabenden besteht (Cohen & Anders, 2020; Fröhlich-Gildhoff et al., 2006; Viernickel et al., 2013; Gragert et al., 2008). Hausbesuche sowie Aktivitäten zur Partizipation und Entscheidungsfindung werden hingegen nur sehr begrenzt angeboten. Auch eine Adaption der Angebotsstrukturen an zielgruppenspezifischen Bedarfen von Familien findet kaum statt (Viernickel et al., 2013; Hachfeld et al., 2016; Mühling & Smolka, 2007;

Hartung et al., 2009; Sacher, 2012). So konnte bereits gezeigt werden, dass sozioökonomisch benachteiligte Familien und Familien mit Migrationshintergrund durch die bestehenden Angebotsstrukturen der Einrichtungen nur bedingt erreicht werden (Mühling & Smolka, 2007).

3.2.2 Dyadische Fachkraft-Eltern-Kommunikation

Die Schlüsselfunktion einer systematischen Kontaktpflege sowie einer positiven Kommunikationskultur ist in der Zusammenarbeit mit Familien vermutlich unumstritten. Rimm-Kaufman und Pianta (2005) definieren die Fachkraft-Eltern-Kommunikation als “a process involving a wide and diverse set of components, the goal of which is to share information and create supportive relationship structures“ (S. 288). Wie auch der ökosystemische Ansatz kindlicher Entwicklung (Bronfenbrenner, 1986) identifiziert diese Begriffsbestimmung einen kontinuierlichen und beidseitigen Informationsaustausch als Ziel der Fachkraft-Eltern-Kommunikation. Dieser gilt als bedeutsame Voraussetzung für die Bereitstellung qualitativ hochwertiger Betreuungssettings sowie für die Herstellung von Kontinuität zwischen den beiden kindlichen Lernumwelten. So haben Informationen über die Erfahrungen eines Kindes, die von den Eltern an die Fachkräfte weitergegeben werden, das Potenzial, die Fachkräfte dabei zu unterstützen, das kindliche Verhalten besser zu verstehen und auf diese Weise positive Beziehungen zu den Kindern zu entwickeln und zu erhalten (Zellman & Perlman, 2006). Informationen über die Erfahrungen des Kindes, die von den Fachkräften an die Eltern weitergegeben werden, spiegeln Eltern ihre Rolle als bedeutsame Akteure in der Entwicklung ihres Kindes (Sykes, 2001). Dies kann die Bereitschaft der Eltern erhöhen sowie ihre Fähigkeiten stärken, eine anregende häusliche Lernumwelt zu schaffen und das aufzugreifen, was Kinder in der Kita gelernt haben (Owen et al., 2000). Neben der Notwendigkeit eines beidseitigen Informationsaustauschs betont die Definition von Rimm-Kaufman und Pianta (2005) zudem das Potenzial von Kommunikation, ein partnerschaftliches Verhältnis zwischen Fachkräften und Eltern herzustellen. So ermöglicht eine positive

Fachkraft-Eltern-Kommunikation beider Parteien, die Bedürfnisse des jeweils anderen zu verstehen und schafft auf diese Weise Voraussetzungen für eine gemeinsame Zielsetzung und Entscheidungsfindung (Whitaker & Fiore, 2001). Folglich können Missverständnisse vermieden und Partnerschaften, die von Vertrauen und Wertschätzung geprägt sind, aufgebaut werden (vgl. Clarke et al., 2010; McGrath, 2003; Drugli & Undheim, 2012, Christenson & Sheridan, 2001).

In den meisten Kitas gibt es eine Reihe von eingespielten Informationswegen und Kommunikationsformen (für einen Überblick siehe z. B. Betz et al., 2019). Ein Alleinstellungsmerkmal stellt das sogenannte *Tür- und Angelgespräch* dar: So begegnen sich im Unterschied zur Schule frühpädagogische Fachkräfte und Eltern beinahe täglich im Rahmen der Bring- und Abholzeiten (Murray et al., 2015; Rimm-Kaufman & Pianta, 2005). Findet in diesen Zusammenkünften ein verbaler Austausch statt, so wird dieser als *Tür- und Angelgespräch* bezeichnet. Sowohl in der Praxis als auch in der Fachliteratur gelten Tür- und Angelgespräche aus verschiedensten Gründen als besonders vielversprechende Methode der Zusammenarbeit (z. B. Fröhlich-Gildhoff, 2013; Friederich, 2012). Zuerst ermöglichen diese meist informellen Begegnungen einen regulären und tagesaktuellen Informationsaustausch zwischen Fachkräften und Eltern (Clarke et al., 2014; Perlman & Fletcher, 2012; Swartz & Easterbrooks, 2014). Zweitens kann aufgrund des niedrigschweligen Zugangs in den Tür- und Angelsituationen eine Erreichbarkeit der gesamten Elternschaft gewährleistet werden, auch derjenigen Eltern, die aus den unterschiedlichsten Gründen (z. B. Zeitmangel, Sprachbarrieren) nicht zu terminierten Aktivitäten, wie einem Elternabend erscheinen (Grady et al., 2012). Drittens kann in diesen Situationen unabhängig davon, ob ein Gespräch zwischen Eltern und Fachkräften entsteht, eine Willkommensatmosphäre geschaffen werden, indem beispielsweise nicht nur das Kind, sondern auch die Eltern namentlich begrüßt werden (Perlman & Fletcher, 2012; Swartz & Easterbrooks, 2014; Weiss et al., 2014). Viertens

erhalten die Eltern zu Bring- und Abholzeiten einen Einblick in das pädagogische Geschehen und können beobachten, wie die Fachkräfte mit ihrem Kind interagieren. Dies gibt ihnen eine Vorstellung davon, was im Kita-Alltag passiert, wenn sie nicht anwesend sind, und wie die Fachkräfte in ihrer Abwesenheit mit ihrem Kind umgehen (Coelho et al., 2019; Shpancer et al., 2002). Schließlich bieten Tür- und Angelgespräche den Fachkräften die Möglichkeit, ein vertrauensvolles Verhältnis zu den Eltern aufzubauen, das eine gute Basis für etwaige Konfliktsituationen bilden kann (McGrath, 2003; Rolfe & Armstrong, 2010).

Trotz breiter Beachtung in der Fachliteratur fand eine empirische Auseinandersetzung mit dem Tür- und Angelgespräch als eine der bedeutsamsten und häufigsten Formen der Fachkraft-Eltern-Kommunikation nur begrenzt statt. Sowohl Studien im nationalen (z. B. Menzel, 2021; Betz et al., 2019) als auch im internationalen Kontext (z. B. Brooker, 2010; Klein et al., 2010; Traum & Moran, 2016; Bove & Cescato, 2013) fokussierten meist die Erfahrungen des Kindes in der Übergangssituation und dementsprechend die Fachkraft-Kind- bzw. Eltern-Kind-Beziehung und weniger die Interaktionen zwischen Fachkräften und Eltern. Vereinzelt internationale Forschungsarbeiten weisen allerdings darauf hin, dass sich nur selten längere bedeutsame Interaktionen zwischen Fachkräften und Eltern im Rahmen von Tür- und Angelsituationen ereignen (Endsley & Minish, 1991; Perlman & Fletcher, 2012; Winkelstein, 1981). So zeigten Endsley und Minish (1991) mittels einer Beobachtungsstudie, dass in nur zwei Drittel der insgesamt 369 Tür- und Angelsituationen Gespräche zwischen Fachkräften und Eltern stattfanden. Besonders überraschend ist dieser Befund angesichts der Tatsache, dass fast alle Situationen (92 %) von den Beobachter*innen als gesprächsgeeignet⁵ eingeschätzt wurden. In denjenigen Fällen, in denen sich ein Gespräch ereignete, dauerte dieses im Durchschnitt nur 27 Sekunden und nur in circa der Hälfte der Gespräche (53%) wurden Informationen über das Kind oder die Familie ausgetauscht. Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch die deutlich

⁵ Inwieweit eine Situation sich als gesprächsgeeignet erwies, wurde anhand der beiden Kriterien *Verfügbarkeit der Fachkraft* sowie *Atmosphäre des Gruppenraums* standardisiert eingeschätzt.

aktuellere Studie von Perlman und Fletcher (2012): So wurden von insgesamt 1080 beobachteten Eltern nur zwei Drittel (67%) begrüßt, wobei das pädagogische Personal am häufigsten nonverbal kommunizierte (z. B. Kopfnicken oder Lachen). Informationen in Bezug auf das Kind wurden nur mit einer sehr kleinen Gruppe an Eltern (15%) ausgetauscht.

Andere Studien kommen zu gegenläufigen Befunden (Drugli & Undheim, 2012; Coelho et al., 2019; Maras et al., 2018). Basierend auf Selbstauskünften von Fachkräften und Eltern wiesen Coelho et al. (2019) beispielsweise nach, dass ein Informationsaustausch in den Übergangssituationen oft bis täglich stattfindet. Nach Aussage der Eltern fiel der Informationsaustausch allerdings signifikant niedriger aus als nach Aussage der Fachkräfte. Maras et al. (2018) schätzten zudem die Atmosphäre⁶ von insgesamt 58 videographierten Bring- und Abholsituationen als positiv und unterstützend ein. Abschließend sei allerdings darauf verwiesen, dass die Vergleichbarkeit vergangener Studie aufgrund großer Unterschiede in der methodischen Herangehensweise nur eingeschränkt möglich ist. Zudem fokussierten die beiden letztgenannten Studien Eltern von jüngeren Kindern (ab dem Alter von sechs Monaten). Aus bisherigen Studien ist bereits bekannt, dass die Fachkraft-Eltern-Kommunikation in Bezug auf jüngere Kinder deutlich umfangreicher ausfällt als mit Blick auf ältere Kinder (Endsley & Minish, 1991; Rimm-Kaufman & Pianta, 1999; Swartz & Easterbrooks, 2014). Im deutschsprachigen Kontext sind mit Ausnahme von zwei qualitativen Studien (Betz et al., 2019; Menzel, 2021), die auf ethnographische Beobachtungen basieren und überwiegend die Fachkraft-Kind- bzw. Eltern-Kind-Beziehung fokussierten, bislang keine weiteren wissenschaftlichen Untersuchungen hinsichtlich der Fachkraft-Eltern-Kommunikation im Rahmen von Tür- und Angelsituationen bekannt.

⁶ Die standardisierten Einschätzungen beruhen auf einem Kodierungsschema, das die Atmosphäre der Situationen anhand acht Indikatoren (Kooperation, Interaktivität, Freude, Wärme, Ärger, Kälte, Konkurrenz und Unmut) auf einer 5-stufigen Skala von 1 („sehr niedrig“) bis 5 („sehr hoch“) bewertet.

3.2.3 Operationalisierung und Messung von Fachkraft-Eltern-Kommunikation

Wenngleich einige wenige Studien erste Hinweise auf die Häufigkeit, den Umfang und den Inhalt von Tür- und Angelgesprächen geben, bleibt dennoch unbeantwortet, welche Gesprächstechniken seitens der Fachkräfte Anwendung finden und welche Merkmale eine qualitativ hochwertige Fachkraft-Eltern-Kommunikation kennzeichnen. Bei Durchsicht einschlägiger Fachliteratur wird deutlich, dass es an Konzepten zur kommunikationsfördernden Gesprächsführung mit Eltern, die originär in der Frühpädagogik entwickelt wurden, fehlt. Mit Blick auf Kompetenzen und Techniken der Gesprächsführung frühpädagogischer Fachkräfte wird sowohl international (z. B. Berc et al., 2014; Cheatham & Ostrosky, 2009; McNaughton et al., 2008) als auch national (z. B. Fröhlich-Gildhoff, 2010; Weltzien & Kebbe, 2011; Rückert et al., 2000; Glöser, 2019; Behr & Aich, 2017) meist auf Prinzipien der Gesprächspsychologie, insbesondere den Kernelementen einer personenzentrierten Gesprächsführung (Rogers, 1951), Bezug genommen.

Demnach fördern die Grundhaltungen *Wertschätzung*, *Empathie* und *Kongruenz* einen offenen Gesprächsaustausch und echte Begegnung in Gesprächssituationen (Tausch & Tausch, 1990). Wertschätzung für die Eltern wird dort erkennbar, wo frühpädagogische Fachkräfte aktiv zuhören und durch das Stellen von Fragen zu erfassen suchen, welche Anliegen dem Gesprächspartner gerade wichtig sind. Empathie erleben Eltern, wenn Fachkräfte mithilfe von Gesprächstechniken wie dem Paraphrasieren die elterlichen Gefühle und Gedanken verbalisieren und ihr Mitempfinden ausdrücken. Wertschätzung und Empathie können nur dann als Botschaft bei den Eltern ankommen, wenn das Verhalten der Fachkräfte kongruent ist, d.h., wenn Aussagen und Verhalten der Fachkräfte übereinstimmen und Fachkräfte ihre eigenen Ansichten einbringen (Rückert et al., 2000; Behr & Aich, 2017). Die Kommunikationsforscher Watzlawick et al. (2017) bezeichnen Kommunikation als „Mitteilung oder Botschaft“ (S. 49) und Interaktion als „Ablauf von Mitteilungen, also das Senden und Empfangen von

Botschaften“ (S. 49). Dementsprechend bedeutet Gespräche zu führen, mit anderen Menschen zu interagieren, ihnen Nachrichten zu senden und ihre Nachrichten zu empfangen. Selbst wenn kein Austausch im Sinne einer verbalen Kommunikation stattfindet, ist nach Watzlawick et al. (2007) damit eine Botschaft verbunden, da eine ablehnende Haltung oder das Ignorieren des Gegenübers die Botschaft des Desinteresses vermittelt. Demzufolge haben in Gesprächssituationen zwischen Eltern und Fachkräften nicht nur gesprochene Worte, sondern auch nonverbale Verhaltensweisen, wie Körperhaltung, Blickkontakt oder zustimmende Gesten, eine kommunikationsfördernde Bedeutung und tragen somit zum Erfolg von Kommunikationsprozessen bei (Weltzien & Kebbe, 2011; Rückert et al., 2000).

Ebenfalls in Anlehnung an die Gesprächspsychologie nimmt das vorliegende Dissertationsvorhaben eine dreidimensionale Struktur der Tür- und Angelsituationen an, die aus den aufeinanderfolgenden Sequenzen *Gesprächseröffnung*, *Themenentwicklung* und *Gesprächsabschluss* besteht (Coulthard & Condlin, 2014; Levinson, 1983; Goffman, 1971). Demnach werden Gespräche in der Regel durch eine Begrüßung, allgemeine Fragen zum Wohlbefinden oder nonverbales Verhalten, beispielsweise durch ein Lächeln, eröffnet. Im Anschluss erfolgt die Themenentwicklung im Sinne eines verbalen Informationsaustauschs. Die Themenentwicklung ist ein äußerst komplexes und vielschichtiges Phänomen, das innerhalb eines einzigen Sprecherwechsels oder auch anhand einer Reihe von Sprecherwechseln stattfinden kann (Bergmann, 1990). Schließlich endet das Gespräch in der Regel mit einer Zusammenfassung, gefolgt von Abschlussritualen, wie einer verbalen Verabschiedung oder aber auch nonverbal in Form eines Händedrucks. Die drei Sequenzen sind nicht voneinander unabhängig zu betrachten: Der Gesprächseröffnung kommt für den weiteren Verlauf der Gesprächssituation eine bedeutsame Rolle zu. So kann beispielsweise eine herzliche Begrüßung entscheidend dafür sein, ob ein Gespräch zustande kommt oder nicht (Coulthard & Condlin, 2014). Während die meisten Gespräche mit einer Gesprächseröffnung

beginnen, muss umgekehrt nicht jede Begrüßung in einem Gespräch münden. Letzteren Fall belegen bisherige Untersuchungen zu den Tür- und Angelsituationen, in denen eine Fachkraft-Eltern-Kommunikation über die Begrüßung hinaus oftmals nicht stattfindet (z. B. Perlman & Fletcher, 2012; Endsley & Minish, 1991; Winkelstein, 1981). Angesichts der Bedeutung einer bedarfsorientierten Gestaltung der Zusammenarbeit sollte das Zustandekommen eines Gesprächs auch nicht als Qualitätsindikator der Fachkraft-Eltern-Kommunikation in den Tür- und Angelsituationen gewertet werden. So gilt zu berücksichtigen, dass nicht immer alle Eltern Interesse an einem Tür- und Angelgespräch haben. Mangelnde Zeitressourcen, kein akuter Gesprächsbedarf sowie eine grundsätzliche Ablehnung des Kurzgesprächs zwischen Tür- und Angel können für das elterliche Desinteresse ausschlaggebend sein. Entsprechend Fröhlich-Gildhoff et al. (2006) gilt eine offene und bedarfsorientierte Haltung der Fachkräfte als Schlüsselfaktor für den Erfolg der Zusammenarbeit mit Familien. Dementsprechend ist es Aufgabe der Fachkräfte, auf die Eltern zu zugehen, Dialogbereitschaft zu signalisieren und Interaktionsgelegenheiten zu schaffen. Gleichzeitig muss die Kommunikation am Gesprächsbedarf der Eltern ausgerichtet sein und sollte nicht dessen ungeachtet initiiert werden.

Hinsichtlich der Gestaltung von Gesprächssituationen zwischen frühpädagogischen Fachkräften und Eltern existiert generell nur begrenzt Wissen. Eine Erklärung für diese Forschungslücke bietet ein Mangel an geeigneten Messinstrumenten zur Erfassung der Fachkraft-Eltern-Kommunikation. Für die Erfassung kommunikativer Prozesse ist ein spezielles methodologisches Vorgehen erforderlich, dem bisherige Instrumente aufgrund der folgenden Limitationen nicht gerecht werden: Erstens werden Einschätzungen zur Kommunikation meist als eine Dimension oder im Rahmen einzelner Items eines Messinstruments zur Erfassung eines globalen Gesamtbildes der Beziehungsqualität und somit unabhängig von der Situation, in der die Kommunikation stattfand, gemessen (siehe z. B. Home-School Relationship Scale; Barbarin, 2000; Quality of Parent-Teacher Relationship

Scale in the Kindergarten; Penderi, 2012; Parent-Caregiver Relationship Scale; Elicker et al., 1997; Parent Teacher Relationship Scale; Vickers & Minke, 1995; The Family Involvement Questionnaire; Fantuzzo et al., 2000; Parent Satisfaction with Educational Experiences Scale; Fantuzzo et al., 2006; the Quality of Family-Professional Partnerships; Summers et al., 2005). Diese verkürzte Berücksichtigung der Fachkraft-Eltern-Kommunikation bringt die Problematik mit sich, dass Ergebnisse nicht differenziert beleuchtet werden können. So werden sowohl deskriptive Ergebnisse sowie auch Zusammenhänge ausschließlich auf Ebene der Gesamtskala oder den Subskalen berichtet, jedoch nicht für einzelne Items. Zweitens wurden einige dieser Instrumente trotz vielfacher Verwendung nicht hinsichtlich ihrer psychometrischen Eigenschaften geprüft (z. B. Home-School Relationship Scale; Barbarin, 2000) oder Items aus bereits etablierten Messinstrumenten ohne statistische Überprüfung in manchen Studien kombiniert (z. B. Hughes et al., 2005; Rimm-Kaufman et al., 2003; Serpell & Mashburn, 2012).

Darüber hinaus konzentriert sich die Mehrheit dieser Instrumente auf die Häufigkeit der Fachkraft-Eltern-Kommunikation und berücksichtigt keine Aspekte, die die Art und Weise der Kommunikation betreffen. Dies ist auch der Fall bei Studien, die Skalen ausschließlich zur Erfassung der Fachkraft-Eltern-Kommunikation nutzten bzw. selbst entwickelten (z. B. Lin et al., 2019; Rimm-Kaufman & Pianta, 2005; Murray et al., 2015; Coelho et al., 2019; Serpell & Mashburn, 2012). So nutzten beispielsweise Coelho et al. (2019), die explizit die Fachkraft-Eltern-Kommunikation im Rahmen von Tür- und Angelgesprächen untersuchten, eine adaptierte Version des *Daycare experience questionnaire* (DEQ; Skouteris & Dissanayake, 2001; Übersetzung von Cadima et al., 2012), der ausschließlich die Häufigkeit des Informationsaustauschs zu bestimmten Themen (z. B. Schlaf- und Essgewohnheiten des Kindes) auf einer 4-stufigen Skala von 1 („selten“) bis 4 („täglich“) erfasst. Ebenfalls muss limitierend angefügt werden, dass zur Erfassung von Aspekten der Fachkraft-Eltern-Kommunikation meist gruppenbezogene Erhebungsverfahren genutzt werden, die sich auf die

gesamte Elternschaft bzw. das gesamte pädagogische Personal beziehen. Dementsprechend ist es nicht möglich, einzelne Bestandteile dynamischer Kommunikationsprozesse in tiefgreifender Form zu berücksichtigen.

Des Weiteren basieren die Daten bisheriger Studien fast ausschließlich auf fragebogenbasierten Fremd- und Selbstauskünften, wenngleich standardisierte Beobachtungsansätze zur Qualitätserfassung als deutlich objektiver gelten (Leff & Lakin, 2005; Volpe et al., 2005). Internationale Studien konnten bereits nachweisen, dass Eltern die Qualität höher einschätzten als geschulte Beobachter*innen (Cryer & Burchinal, 1997; Mocan, 2007; Cryer et al., 2002), dass Eltern nicht dazu in der Lage sind, zu beurteilen, was eine hohe Qualität aus wissenschaftlicher Sicht ausmacht (Van Horn et al., 2001) und, dass elterliche Qualitätseinschätzungen im hohen Maße subjektiv bzw. von persönlichen Merkmalen der Eltern abhängen (für einen Überblick siehe z. B. Torquati et al., 2011; Leslie et al., 2000; Mocan, 2007). Auch im Rahmen einer deutschsprachigen Studie wiesen Camehl et al. (2018) bereits auf ein *Response-Bias* zwischen den Qualitätseinschätzungen seitens frühpädagogischer Fachkräfte und Eltern hin: So fielen die Qualitätsangaben der Fachkräfte in allen Bereichen signifikant höher aus als die der Eltern. Zwar nutzte ein Teil der Studien, die sich bereits eingehender mit der Kommunikation in Tür- und Angelgesprächen befassten, auch standardisierte Beobachtungsverfahren (Endsley & Minish, 1991; Perlman & Fletcher, 2012; Maras et al., 2018), allerdings waren die Instrumente so konzipiert, dass nur beschreibende Aussagen auf deskriptiver Ebene möglich waren und erneut überwiegend quantitative Aspekte der Fachkraft-Eltern-Kommunikation im Vordergrund standen. Im Hinblick auf die methodische Erfassung von Qualitätsaspekten der Fachkraft-Eltern-Kommunikation steht die Wissenschaft somit noch verhältnismäßig am Anfang. Folglich besteht ein dringender Bedarf an einem standardisierten Beobachtungsinstrument, das darauf ausgerichtet ist, die Qualität von Fachkraft-Eltern-Kommunikation auf Individualebene zu erfassen.

3.3 Bedeutung der Strukturqualität für die Zusammenarbeit mit Familien

Entsprechend dem strukturell-prozessualen Qualitätsmodell gelten günstige strukturelle Rahmenbedingungen als wichtige Bedingungsfaktoren qualitativ hochwertiger Prozesse in der Zusammenarbeit mit Familien und damit der kindlichen Entwicklung (siehe Kapitel 3.1). Während die Beziehung zwischen Strukturmerkmalen und den Fachkraft-Kind-Prozessen zentraler Fokus in zahlreichen Studien ist (für einen Überblick siehe Slot, 2018), sind Untersuchungen zur Bedeutung von Strukturmerkmalen für die Qualitätskomponente *Zusammenarbeit mit Familien* eher selten. Ziel dieses Kapitels ist es daher, diejenigen Strukturmerkmale herauszuarbeiten, die als bedeutsam für die Vorhersage der Angebotsstruktur zur Zusammenarbeit sowie der Fachkraft-Eltern-Kommunikation im Rahmen der Tür- und Angelsituationen gelten können. Aufgrund des schmalen Forschungsstandes zur Kommunikation in Tür- und Angelsituationen werden auch Untersuchungen zu anderen Kommunikationsformen miteinbezogen.

Verschiedene Expertisen der Fachpraxis betonen die Bedeutsamkeit eines ausreichenden Zeitkontingents der frühpädagogischen Fachkräfte für die Ausgestaltung der Zusammenarbeit mit Familien (z. B. Viernickel et al., 2013; Friederich, 2012; Fröhlich-Gildhoff, 2013). In der Studie „Schlüssel zur guten Bildung“ (Viernickel et al., 2013) wird empfohlen, zur Bewertung des zur Verfügung stehenden Zeitkontingents sowohl den Personalschlüssel als auch die Verfügbarkeit und vertragliche Absicherung von mittelbarer pädagogischer Arbeitszeit heranzuziehen (sog. *Vor- und Nachbereitungszeiten* oder auch *Verfügungszeiten*). In derselben Studie konnte bereits nachgewiesen werden, dass bei mehr als der Hälfte der befragten Fachkräfte (66%) keine entsprechenden Zeitkontingente im Arbeitsvertrag verankert wurden. Folglich ist wenig verwunderlich, dass die befragten Fachkräfte durchschnittlich eine Stunde pro Woche ($M = 58$ Minuten) der regulären Betreuungszeit zur Vor- und Nachbereitung der Zusammenarbeit mit Familien aufwendeten. In

der aktuellen bundesweiten Befragung der Hochschule Fulda in Kooperation mit der Vereinten Dienstleistungsgewerkschaft (Ver.di; Meyer & Alsago, 2021) zeigte sich ein ähnliches Bild: Obwohl nur etwas mehr als jeder zweiten befragten Fachkraft (59%) im Dienstplan abgesicherte Verfügungszeiten zur Verfügung standen, wendeten diese mehrheitlich (71%) bis zu eine Stunde pro Tag für Elterngespräche auf. Studien, die die Bedeutung der vertraglich vereinbarten Verfügungszeit für die Qualität der Zusammenarbeit mit Familien empirisch untersuchten, sind bislang nicht bekannt.

Angesichts der Tatsache, dass Fachkräfte Aufgaben in Bezug auf die Zusammenarbeit mit Familien während der pädagogischen Arbeit mit Kindern durchführen, ist davon auszugehen, dass auch der Personal-Kind-Schlüssel für die Qualität der Zusammenarbeit von zunehmender Relevanz ist. In einer aktuellen Studie aus den USA (Cutshaw et al., 2020) konnte bereits nachgewiesen werden, dass in den über 2250 untersuchten Einrichtungen ein günstigeres Fachkraft-Kind-Verhältnis mit einem umfangreicheren Angebot an Aktivitäten zur Zusammenarbeit einherging. Insbesondere könnte auch für den täglichen Austausch während der Bring- und Abholzeiten der Fachkraft-Kind-Schlüssel aufschlussreich sein, da parallel zur Fachkraft-Eltern-Kommunikation die Betreuung und Übergabe der Kinder stattfindet (Reedy & McGrath, 2010). Wenngleich vereinzelt internationale Studien belegen konnten, dass ein günstigerer Fachkraft-Kind-Schlüssel mit positiveren und häufigeren Kommunikationsprozessen zwischen Fachkräften und Eltern einhergeht (Early et al., 2007; Rao et al., 2003; Zellman & Perlman, 2006), erwies sich in der Beobachtungsstudie von Perlman und Fletcher (2012) der Fachkraft-Kind-Schlüssel nicht als bedeutsam für die Fachkraft-Eltern-Kommunikation in Tür- und Angelsituationen. Als abhängige Variable wurde hierbei jedoch ausschließlich berücksichtigt, inwieweit Informationen über das Kind ausgetauscht wurden. Als weitere Erklärung führen Perlman und Fletcher (2012) zudem die Bedeutung der Anwesenheit von Bezugsfachkräften der Kinder an. So sind aufgrund der umfangreichen Betreuungszeiten

der Einrichtungen oftmals gerade diejenigen Fachkräfte, die während der Kernzeiten für die Betreuung der Kinder zuständig waren, in den Randzeiten nicht mehr vor Ort. Mit Blick auf die Personalsituation in deutschen Kitas zeigte sich für das Jahr 2021, dass Einrichtungen durchschnittlich 8 Stunden geöffnet haben ($M = 8.4$ h), mehr als die Hälfte (59%) sogar über 9 Stunden. Gleichzeitig arbeiteten jedoch weniger als die Hälfte der Gruppenleitungen (40%) in Vollzeit ($\geq 38,5$ h; Statistisches Bundesamt, 2021). Dies hat zur Folge, dass immer mehr Einrichtungen ihre festen Stammgruppen zu den Randzeiten hin auflösen und die Bring- und Abholsituationen der Kinder offen gestalten, was wiederum auch mit einer höheren Wahrscheinlichkeit der Abwesenheit von Bezugsfachkräften einhergeht. Bislang sind keine Untersuchungen bekannt, die die Gruppenorganisation der Einrichtung als Strukturmerkmal der Fachkraft-Eltern-Kommunikation berücksichtigt haben, allerdings verweisen verschiedene Studien auf die strukturellen Herausforderungen, die mit einer Öffnung einhergehen (z.B. Perlman & Fletcher, 2012; Endsley & Minish, 1991; Shimoni & Ferguson, 1992; Reedy & McGrath, 2010).

Im Rahmen der Qualitätsdebatte und der damit verbundenen Professionalisierungsbemühungen erhält auch das Ausbildungsniveau von frühpädagogischen Fachkräften als bedeutsame Strukturkomponente für die Gestaltung der Zusammenarbeit mit Familien verstärkt Aufmerksamkeit (z. B. Viernickel et al., 2013; Friederich, 2012; Fröhlich-Gildhoff, 2013). Bei einer Sichtung des aktuellen Forschungsstands finden sich jedoch keine Belege für den Einfluss eines akademischen Berufsabschlusses auf die Angebotsstruktur der Einrichtung zur Zusammenarbeit mit Familien (Cohen & Anders, 2020; Castro et al., 2004; Hu, 2012; Cassidy & Lawrence, 2000) sowie auf die Fachkraft-Eltern-Kommunikation (Perlman & Fletcher, 2012; Swartz & Easterbrooks, 2014). Bezüglich der Aussagekraft vergangener Studien für das frühkindliche Bildungssystem in Deutschland ist kritisch anzumerken, dass beinahe alle Untersuchungen im internationalen Kontext stattfanden. Im Vergleich zu anderen

Ländern ist der Anteil an frühpädagogischen Fachkräften mit Hochschulabschluss in Deutschland vergleichsweise niedrig (OECD, 2016). Trotz Bemühungen bundesweit kindheitspädagogische Studiengänge zu etablieren, beträgt der Anteil an staatlich anerkannten Kindheitspädagog*innen⁷ im Jahr 2021 nur 1.4%; insgesamt verfügen nur knapp 6% der frühpädagogischen Fachkräfte über einen Universitäts- oder Fachhochschulabschluss⁸ (Statistisches Bundesamt, 2021). Die Mehrheit der Fachkräfte absolviert nach wie vor eine berufsfachschulische Ausbildung. Cohen und Anders (2020) konnten zwar auch in deutschen Kitas die Bedeutung eines akademischen Berufsabschlusses für die Häufigkeit bestimmter Aktivitäten zur Zusammenarbeit mit Familien nicht nachweisen, Datengrundlage dieser Studie bildete jedoch eine Befragung von Einrichtungsleitungen; dementsprechend eingeschränkt ist auch hier die Übertragbarkeit der Befunde. Der wissenschaftliche Kenntnisstand zum Einfluss einer kindheitspädagogischen Hochschulausbildung des regulären Gruppenpersonals auf die Qualität der Zusammenarbeit mit Familien ist somit für Deutschland noch völlig ungeklärt.

Aktuelle Debatten über eine intensivierete Zusammenarbeit mit Familien basieren auf der Prämisse, dass vor allem Kinder in prekären Lebenslagen (z. B. Eltern mit niedrigem Einkommen und/oder mit Migrationshintergrund) von einer Beteiligung ihrer Eltern am Kita-Geschehen profitieren würden (z. B. Van Voorhis et al., 2013). Gleichzeitig konnte sowohl international (Murray et al., 2015; Hindman et al., 2012) als auch national (Hildenbrand & Köhler, 2010; Sacher, 2012; Hartung et al., 2009) bereits nachgewiesen werden, dass der Erfolg der Zusammenarbeit mit diesen Elterngruppen von der Passgenauigkeit der bereitgestellten Angebotsformen abhängt und zielgruppenspezifische Strategien der Zusammenarbeit erfordert. Vor dem Hintergrund der Bedeutsamkeit einer intensivierten Zusammenarbeit mit Familien in

⁷ Der prozentuale Anteil umfasst sowohl Fachkräfte mit Bachelorabschluss als auch Fachkräfte mit Masterabschluss.

⁸ Neben kindheitspädagogischen Studiengängen zählen hierunter auch allgemein pädagogische Studiengänge (z.B. Studium der Erziehungswissenschaft oder Sozialpädagogik).

prekären Lebenslagen sowie einer passgenauen Angebotsgestaltung ist daher anzunehmen, dass die kulturelle und soziale Zusammensetzung der Kindergruppen bzw. der Elternschaft als Strukturkomponente für die Ausgestaltung der Zusammenarbeit mit Familien ausschlaggebend ist. Vergangene Studien fokussierten meist das individuelle Kooperationsverhalten seitens der Eltern (z. B. Teilnahme an Aktivitäten) in Abhängigkeit familiärer Hintergrundmerkmale (für einen Überblick siehe z. B. Hindman et al., 2012). Bisher sind mit Ausnahme von zwei Studien, die keinen statistisch bedeutsamen Zusammenhang zwischen dem Anteil an Familien mit Migrationshintergrund und dem Angebot zur Zusammenarbeit (Cohen & Anders, 2020) sowie der Qualität der Fachkraft-Eltern-Kommunikation (Benner & Yan, 2015) nachweisen konnten, keine weiteren Untersuchungen bekannt. In einer deutschen Studie von Neumann (2012) konnte allerdings nachgewiesen werden, dass bei einem höheren Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund Fachkräfte die Zusammenarbeit mit Familien als herausfordernder wahrnehmen.

4 Vertrauen als Kernelement einer Partnerschaft zwischen Kita und Familie

Die Etablierung einer Partnerschaft zwischen Kita und Familie gilt als ein zentrales Ziel der Zusammenarbeit (siehe Kapitel 2.2). In der bisherigen Fachliteratur besteht aus Sicht aller beteiligten Akteure – Fachkräfte, Eltern und Kinder – Konsens über die Bedeutsamkeit des Vertrauens als Kernelement dieser Partnerschaft (vgl. Blue-Banning et al., 2004; Summers et al., 2005; Rautamies et al., 2019; Rentzou, 2011). Im Folgenden wird unter Verwendung des Modells von Clarke et al. (2010) die Relevanz von Vertrauen in einer Partnerschaft zwischen Kita und Familie theoretisch hergeleitet und anschließend mithilfe eines aktuellen Forschungsstandes empirisch begründet (Kapitel 4.1). Anschließend erfolgt in Kapitel 4.2 eine Einführung in Vertrauenstheorien der Sozialwissenschaften sowie der Organisationspsychologie, um zunächst den Begriff des Vertrauens zu bestimmen sowie den Untersuchungsgegenstand des elterlichen Vertrauens konzeptionell zu klären. Danach wird mit dem Vertrauensmodell von Mayer et al. (1995) ein theoretischer Erklärungsansatz zur Bestimmung entwicklungsrelevanter Faktoren des elterlichen Vertrauens vorgestellt (Kapitel 4.3). Abschließend wird auf bisherige Forschungsbefunde zur Bedeutung von eltern- und kindspezifischen Merkmalen für das Vertrauen von Eltern verwiesen (Kapitel 4.4) und das Zusammenspiel zwischen Aspekten der Fachkraft-Eltern-Kommunikation und dem elterlichen Vertrauen empirisch belegt (Kapitel 4.5).

4.1 Theoretische und empirische Bedeutung von Vertrauen

Für die Theorieentwicklung der vorliegenden Untersuchung wurde das Modell von Clarke et al. (2010), ein Erklärungsansatz zum Aufbau und zur Aufrechterhaltung einer

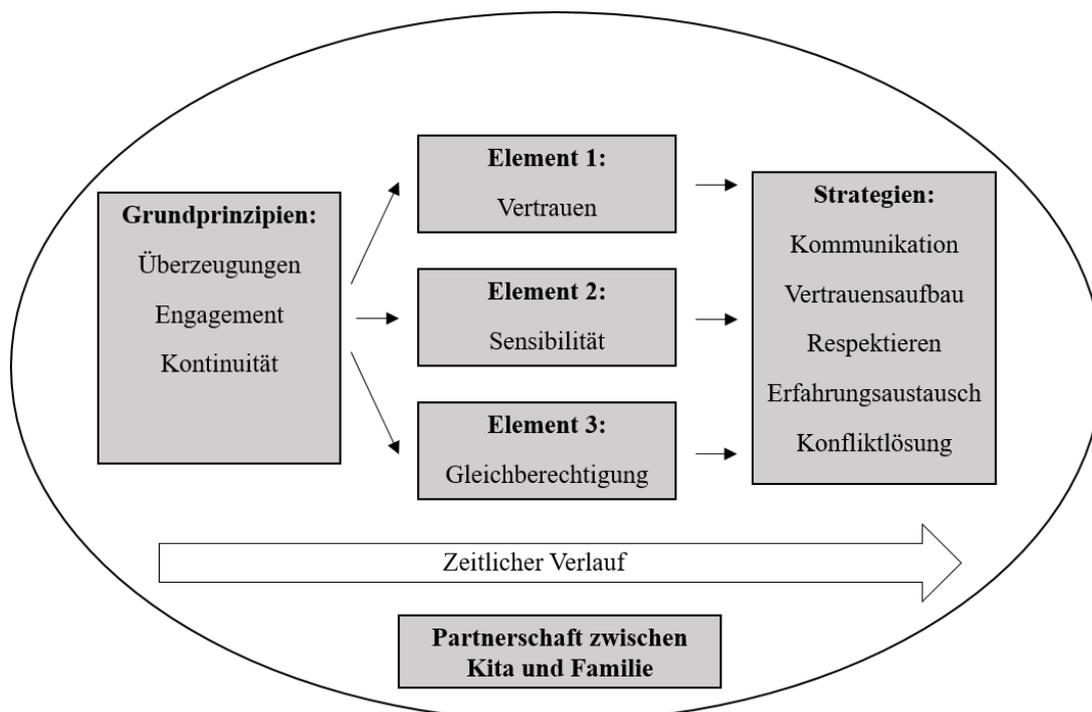
Partnerschaft zwischen Schule und Familie, der sich in seinen Annahmen allerdings auch auf den frühpädagogischen Kontext übertragen lässt, herangezogen (siehe Abbildung 3). Als elementare Voraussetzung einer Partnerschaft skizzieren Clarke et al. (2010) sogenannte Grundprinzipien, die das Handeln und die Entscheidungen der Eltern sowie der Fachkräfte bezüglich des Beziehungsaufbaus leiten. Diese Grundprinzipien umfassen übereinstimmende Einstellungen und Auffassungen zwischen den Eltern und pädagogischen Fachkräften in Bezug auf die Bedeutsamkeit einer Zusammenarbeit für die kindliche Entwicklung, einem beidseitigen Engagement für den Beziehungsaufbau sowie einer langfristigen Aufrechterhaltung einer positiven Beziehung. Neben diesen Grundprinzipien werden die folgenden drei Merkmale als Kernelemente einer Partnerschaft zwischen Kita und Familie diskutiert: gegenseitiges Vertrauen, Sensibilität für ethnische und soziale Kulturen sowie die Anerkennung einer gleichberechtigten Partnerschaft, in der Eltern als Expert*innen für ihr Kind gelten. Grundprinzipien und Kernelemente werden nicht als unabhängig voneinander angenommen. Vielmehr wird davon ausgegangen, dass sich die Kernelemente einer Partnerschaft nur dann erfolgreich entwickeln können, wenn die Grundprinzipien sowohl von den Familien als auch von pädagogischen Fachkräften geteilt werden und in ihren Interaktionen miteinander befolgt werden. Zusätzlich gelten die folgenden Handlungsstrategien als förderlich für die Entwicklung der drei Kernelemente *Vertrauen*, *Sensibilität* und *Gleichberechtigung*: regelmäßiges und positives Kommunizieren, Vertrauen aufbauen, Respekt zeigen, Lernerfahrungen teilen sowie konstruktiv Konflikte lösen.

Da dem Modell die Annahme zugrunde liegt, dass eine Partnerschaft das Ergebnis eines Entwicklungsprozesses darstellt und aufgrund ihrer dynamischen Kernelemente einem permanenten Wandel unterliegt, dienen die dargebotenen Handlungsstrategien nicht nur zum Aufbau, sondern auch zur Aufrechterhaltung eines partnerschaftlichen Verhältnisses. Betrachtet man den Stellenwert von Vertrauen im Rahmen des theoretischen Modells, so wird

deutlich, dass diesem als eines von drei Kernelementen einer Partnerschaft eine bedeutsame Rolle zugesprochen wird. Gleichzeitig gilt ein beidseitiger Vertrauensaufbau als Strategie zum Aufbau sowie zur Aufrechterhaltung dieser Partnerschaft. Diese doppelte Funktion des Vertrauensphänomens betont seine Prozesshaftigkeit im Rahmen einer Partnerschaft.

Abbildung 3

Kernelemente einer vertrauensvollen Partnerschaft



Anmerkung. Darstellung in Anlehnung an das Modell ‚Healthy Family-School Relationships‘ nach Clarke et al. (2010).

Betrachtet man den empirischen Forschungsstand⁹ zur Bedeutsamkeit von Vertrauen, so wird deutlich, dass die Mehrheit der Veröffentlichungen im Schulkontext zu verorten sind. Insbesondere die US-amerikanische Schulforschung beschäftigt sich schon lange mit Fragen der Bedeutsamkeit von elterlichem Vertrauen (z. B. Forsyth et al., 2006; Adams & Christenson, 2000; Bryk & Schneider, 2002; Santiago et al., 2016; Adams et al., 2009). Vereinzelt lassen

⁹ Aufgrund des Fokus der vorliegenden Arbeit auf die Perspektive der Eltern als spezifische Gruppe Vertrauensgebender werden Befunde zum Vertrauen von Fachkräften weitestgehend vernachlässigt.

sich auch Studien im europäischen Kontext finden (Janssen et al., 2012; Beycioglu et al., 2013; Neuenschwander, 2020). Im Rahmen entsprechender Studien konnte nachgewiesen werden, dass sich das Vertrauen der Eltern in die Schule ihres Kindes positiv auf die Schulleistungen der Kinder – in Form von besseren Noten, erhöhter Unterrichtspräsenz, stärker ausgeprägten Kompetenzen – niederschlägt (Forsyth et al., 2006; Adams & Christenson, 2000; Froiland & Davison, 2014; Neuenschwander, 2020). Insbesondere Schulen in sozialen Brennpunkten sowie Kinder aus benachteiligten Familien profitierten von einer vertrauensvollen Atmosphäre zwischen Schule und Familie (Bryk & Schneider, 2002; Adams & Forsyth, 2007; Neuenschwander, 2020). So zeigten beispielsweise die Befunde von Adams et al. (2009), dass das elterliche Vertrauen in die Schule des Kindes den negativen Zusammenhang zwischen Armut und Schulleistung abschwächt. Ebenso gilt die Generierung von elterlichem Vertrauen förderlich für das prosoziale Verhalten von Kindern (Froiland & Davison, 2014). Andere Untersuchungen belegten die Bedeutsamkeit von Vertrauen für das elterliche Engagement in schulischen Belangen ihrer Kinder (Adams & Christenson, 1998; Beycioglu et al., 2013; Lazar, 2011; Santiago et al., 2016) sowie für die Teilnahme von Eltern an Aktivitäten in der Schule vor Ort (Beycioglu et al., 2013; Lazar, 2011; Strier & Katz, 2016; Barnes et al., 2005; Santiago et al., 2016). Einzelne Studien im frühpädagogischen Kontext bestätigten die Befunde zur Bedeutsamkeit des elterlichen Vertrauens für das Engagement der Eltern sowohl im häuslichen Lernumfeld (Kikas et al., 2011a) als auch in der Beteiligung an Aktivitäten in der Kita vor Ort (Nzinga-Johnson et al., 2009; Kikas et al., 2011a). Zudem konnten Petrogiannis und Penderi (2013) nachweisen, dass das Vertrauen von Müttern in die frühpädagogischen Fachkräfte ihrer Kinder in einem signifikant positiven Zusammenhang zum Erziehungsverhalten und zur Erziehungsselbstwirksamkeit dieser steht.

4.2 Begriffsklärung und theoretische Konzeptualisierung von Vertrauen

Vor dem Hintergrund einer disziplinübergreifenden Vertrauensforschung seit den 1950er Jahren überrascht die Vielfalt an Definitionsvorschlägen sowie das Fehlen einer allgemeingültigen Definition wenig. In der Erziehungswissenschaft wird Vertrauen zwar als ein überaus bedeutsames Element von professionellen Beziehungen angesehen, eine systematische wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Konstrukt befindet sich jedoch erst am Anfang (vgl. Bormann, 2015). Eine definitorische Bestimmung des Vertrauensbegriffs erfolgt daher meist unter Verwendung psychologischer Theorien. Im organisationspsychologischen Verständnis wird Vertrauen als

“the willingness of a party to be vulnerable to the actions of another party based on the expectations that the other will perform a particular action important to the trustor, irrespective of the ability to monitor or control that other party“ (Mayer et al., 1995, S. 712)

verstanden. Für den frühpädagogischen Kontext definieren Rautamies et al. (2019) das Vertrauen von Eltern in Anlehnung an das Vertrauensverständnis von Holmes und Rempel (1989), das ursprünglich im Kontext romantischer Paarbeziehungen entwickelt wurde, folgendermaßen:

“parents’ confidence that educators will act in a manner that benefits the relationship, or the goals of the relationship, in seeking to achieve positive outcomes on behalf of the child and the parents.“ (S. 3)

Versucht man das Gemeinsame der beiden aufgeführten Definitionen zu extrahieren, so lassen sich die folgenden Elemente als wesentlich für das elterliche Vertrauen in die Kita ihres Kindes bezeichnen: (1) Das Vertrauen der Eltern ist zunächst bei Übergabe ihres Kindes an die Kita durch eine positive Erwartungshaltung bezüglich der Qualität von Betreuung und Bildung ihres

Kindes gekennzeichnet. (2) Da sie jedoch nicht im Voraus sicherstellen können, dass ihr Kind entsprechend ihren Vorstellungen betreut wird und der erhoffte Bildungsstand erreicht wird, gehen Eltern ein Risiko ein. So können zwar Informationen über verschiedene Wege eingeholt werden (z. B. durch Mundpropaganda, Tag der offenen Tür), ein gewisser Handlungsspielraum seitens der Fachkräfte bleibt allerdings erhalten. (3) Da ihre Erwartungen auch enttäuscht werden und negative Folgen für sie und ihr Kind eintreten können, machen Eltern sich verletzlich. Ohne das Eingehen dieses Risikos sowie der Inkaufnahme potenzieller negativer Konsequenzen wäre ein Kita-Besuch des Kindes jedoch nicht möglich. Luhmann (2000) spricht hierbei von einer „riskanten Vorleistung“ (S. 27), die der Vertrauensgeber in Form eines Vertrauensvorschlusses leisten muss. (4) Des Weiteren beruht das Vertrauensverhältnis zwischen den Eltern und der Kita auf dem Prinzip der Reziprozität: Es kann angenommen werden, dass auch die Kita bzw. die pädagogischen Fachkräfte spezifische Erwartungen an die Eltern sowie deren Kinder stellen und somit die Vertrauensbeziehung von einer Wechselseitigkeit geprägt ist. (5) Abschließend zeigt sich in der Vertrauensgabe stets ein Zukunftsbezug, da das Eintreten der Erwartungen bezüglich einer Handlung sich erst in Zukunft zeigt bzw. nicht zeigt.

Als eine zentrale Unterscheidung für die konzeptionelle Klärung von Vertrauen gilt die Unterteilung in verschiedene Vertrauensebenen, die in der sozialwissenschaftlichen Literatur mit verschiedenen Vertrauentypen verbunden werden (Giddens, 1996; Wagenblaus, 2004; Endreß, 2002). Auf Mikroebene wird das interpersonelle Vertrauen relevant, das eine Interaktion mit mindestens einer weiteren Person voraussetzt. Dies ist für das institutionelle Vertrauen bzw. das Systemvertrauen auf Makroebene, das sich auf Institutionsmerkmale wie Leitidee, Leistungsfähigkeit sowie Kontroll- und Sanktionsmechanismen bezieht, nicht notwendig (Lepsius, 1997). Auf Mesoebene, welche sich von persönlichen Vertrauensbeziehungen abgrenzt und zu Vertrauenskonstellationen zwischen Individuen in

Organisations- und Arbeitsprozessen hinbewegt, siedelt sich das organisationelle Vertrauen an (Fabel-Lamla & Fetzer, 2014). Kernelement des organisationellen Vertrauens ist der Kontext einer Organisation für etwaige professionelle Vertrauensbeziehungen. Dementsprechend umfasst Vertrauen in Organisationen sowohl interpersonelle Vertrauensbeziehungen innerhalb einer Organisation als auch Vertrauen in einzelne Organisationen losgelöst von zwischenmenschlichen Beziehungen (Götz, 2006). Die vorliegende Untersuchung zum elterlichen Vertrauen in die Kita des Kindes lässt sich im Kontext von organisationellem Vertrauen verorten. Im Fokus stehen hierbei die professionellen innerorganisatorischen Vertrauensbeziehungen zwischen Eltern und Fachkräften. Während der Vertrauensgeber die einzelnen Eltern darstellt, umfasst der Vertrauensnehmer das gesamte pädagogische Fachpersonal innerhalb einer Kita. Die Personengruppe der frühpädagogischen Fachkräfte gilt dabei als Rollenträger*innen und Vertreter*innen einer Kita auf Ebene einer Einzelorganisation (vgl. Schweer, 2003). Zu berücksichtigen gilt, dass die Unterscheidung zwischen den verschiedenen Vertrauensebenen und den damit einhergehenden Vertrauensformen eher eine theoretische ist und im Praxisalltag von einer Prozesshaftigkeit zwischen den einzelnen Formen der unterschiedlichen Ebenen auszugehen ist. Dementsprechend lassen sich Überschneidungen zwischen interpersonellen und institutionellen Elementen nicht ausschließen. So entsteht das Vertrauen in eine gesamte Organisation beispielsweise häufig über den Weg des personalen Vertrauens in direkter Interaktion mit einem Repräsentanten dieser Organisation (Schweer, 2003). Zudem können professionelle Beziehungen in persönliche Beziehungen überführt werden, in denen sich dann interpersonelles und organisationelles Vertrauen überlagern. Eine solche Überschneidung ist auch für die vorliegende Arbeit nicht auszuschließen.

Mit der Differenzierung von Vertrauen auf verschiedenen Ebenen geht zudem auch eine Unterscheidung zwischen den Formen des generalisierten und spezifischen Vertrauens einher. Während einige Vertrauensforschende (z. B. Deutsch, 1958; Giffin, 1967) von Vertrauen als

stabile Persönlichkeitseigenschaft ausgehen, betonen andere Autoren (z. B. Driscoll, 1978; Kee & Knox, 1970) Vertrauen als personen- und situationsspezifischen Zustand, der über die Zeit veränderbar ist. Zentrales Merkmal des spezifischen Vertrauens ist demnach ein klarer und begrenzter Bezug, welcher Person oder in welcher Situation vertraut wird. Personenspezifisches Vertrauen kann zudem eine bestimmte Bereichsspezifität aufweisen und sich auf einzelne Lebensbereiche oder Funktionen von Personen beziehen. Bedeutsam für das Ausmaß an Vertrauen sind die wahrgenommenen Charakteristika des Vertrauensobjekts bzw. die Merkmale der Situation. Im Kontext professioneller Beziehungen, in denen sich das spezifische Vertrauen insbesondere auf die professionellen Akteure innerhalb einer Organisation bezieht, wird ein Fokus vor allem auf die Funktion und die Erfüllung dieser gelegt (Zeller, 2012). Generalisiertes Vertrauen weist diese Spezifität nicht auf, sondern ist weiter gefasst und entfernt sich vom unmittelbaren Umfeld des Vertrauensgebers. Generalisiertes Vertrauen kann als grundsätzliche Bereitschaft angesehen werden, vor allem fremden Personen und Personengruppen sowie Institutionen zu vertrauen (Uslaner, 2002; Nannestad, 2008).

4.3 Entwicklungsrelevante Faktoren von Vertrauen

Es sind verschiedene Herangehensweisen denkbar, um Unterschiede im Ausmaß von Vertrauen in (professionellen) zwischenmenschlichen Beziehungen zu erklären. Während manche Autoren die Vertrauensentwicklung als abhängig von der eigenen Vertrauensdisposition des Vertrauensgebers sehen und somit als gelernte Erwartung definieren, gehen andere davon aus, dass Vertrauensunterschiede aufgrund wahrgenommener Vertrauenswürdigkeit des Vertrauensnehmers entstehen und damit ein Ergebnis der Zuschreibung vertrauensrelevanter Eigenschaften darstellen. Wiederum andere Erklärungsansätze definieren Vertrauen als kooperatives Verhalten und benennen die situativen Bedingungen, in denen Vertrauen geschenkt wird, als ursächlich für das Ausmaß an Vertrauen.

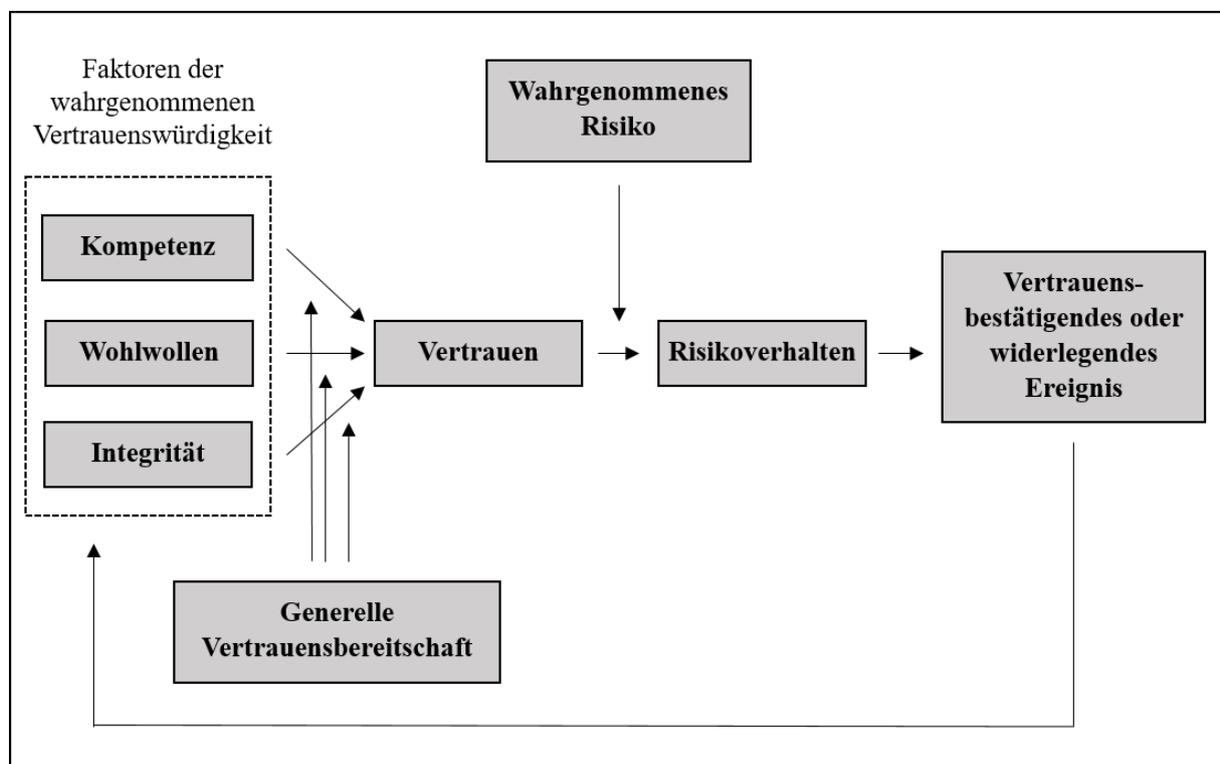
Viele Ansätze berücksichtigten lediglich nur eine der genannten Einflussgrößen und werden dementsprechend der Komplexität des Vertrauensprozesses nicht gerecht. Eine Ausnahme stellt das in der Organisationspsychologie entwickelte Modell von Mayer et al. (1995) dar, welches die Eigenschaften des Vertrauensgebers, die des Vertrauensnehmers sowie situative Faktoren kombiniert und alle drei Aspekte zur Bestimmung des Vertrauensausmaßes heranzieht (siehe Abbildung 4). Das Modell erwies sich bereits auf das elterliche Vertrauen im frühpädagogischen Kontext adaptierbar (siehe Kikas et al., 2016) und dient auch für die vorliegende Studie als theoretische Hintergrundfolie zur Bestimmung des elterlichen Vertrauensausmaßes.

Entsprechend dem Modell von Mayer et al. (1995) überwiegt zu Beginn einer Beziehung, solange dem Vertrauensgeber noch keine Informationen über den potenziellen Vertrauensnehmer vorliegen, der Einfluss der eigenen Vertrauensdisposition. Diese beschreibt die allgemeine Bereitschaft, anderen Personen zu vertrauen, und weist Zusammenhänge zur eigenen Entwicklungsgeschichte und zu den Persönlichkeitseigenschaften auf. Übertragen auf das elterliche Vertrauen überwiegt somit zunächst unabhängig vom pädagogischen Personal die allgemeine Bereitschaft der Eltern, anderen Menschen zu vertrauen. Diese allgemeine Vertrauensbereitschaft kann bereits von eigenen Erfahrungen mit Bildungsinstitutionen sowie der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Ethnie oder dem Bildungsniveau der Eltern beeinflusst worden sein. Im Laufe der Beziehung gewinnt neben der eigenen Vertrauensdisposition die Einschätzung des Vertrauensgebers, inwieweit der Vertrauensnehmer als vertrauenswürdig wahrgenommen werden kann, an Bedeutung. Während anfänglich vor allem durch Beobachtungen oder über Dritte Informationen gesammelt werden (im Falle von Eltern beispielsweise im Rahmen von Elterntreffs, Hospitationen), die Indizien auf die Vertrauenswürdigkeit des Vertrauensnehmers liefern, werden im späteren Verlauf mit zunehmenden Interaktionen insbesondere die eigenen Erfahrungen des Vertrauensgebers für

die Einschätzung bedeutsam. Das Lernen aus Erfahrung stellt demnach ein wesentliches Element des Modells dar. Die Einschätzung der Vertrauenswürdigkeit basiert hierbei auf spezifische Informationen über die Kompetenz, das Wohlwollen und die Integrität des Vertrauensnehmers. Es wird davon ausgegangen, dass alle drei Faktoren für die wahrgenommene Vertrauenswürdigkeit eine bedeutsame Rolle spielen, auch wenn in den einzelnen Beziehungsphasen diese nicht immer gleich gewichtet sind.

Abbildung 4

Entwicklung von Vertrauen



Anmerkung. Darstellung in Anlehnung an das ‚Model of Organizational Trust‘ nach Mayer et al. (1995).

Demzufolge wird das elterliche Vertrauen gestärkt, wenn die Eltern an die Kompetenz des Personals glauben und das Handeln der Fachkräfte als integer und wohlwollend wahrnehmen. Während die Zuschreibung von Kompetenz als basale Voraussetzung gilt, nimmt die anfänglich dominierende Bedeutung der Integrität im weiteren Verlauf der Beziehung ab und die Bedeutung des wahrgenommenen Wohlwollens hingegen zu. Aus Sicht der Eltern

hängt das Maß an Integrität von der Konsistenz zwischen Prinzipien, verbaler Kommunikation und dem Verhalten der Fachkräfte ab. Ein hohes Maß an Integrität setzt Ehrlichkeit, Zuverlässigkeit und Glaubwürdigkeit seitens der Fachkräfte voraus. Wohlwollen bedeutet primär ein uneigennütziges Interesse am Vertrauensgeber sowie an der Beziehung und zeichnet sich durch eine hohe Loyalität aus. Ist eine Fachkraft beispielsweise nur bereit, gegen finanzielle Belohnung die Eltern mit ihrem Wissen zu unterstützen, wird sie als weniger wohlwollend wahrgenommen werden, da ihr Helfen extrinsisch motiviert ist.

Zudem wirkt die allgemeine Vertrauensdisposition des Vertrauensgebers nicht nur direkt auf das Vertrauensausmaß, sondern moderiert auch den Einfluss der wahrgenommenen Vertrauenswürdigkeit auf das Vertrauensausmaß. D.h., je nach Ausmaß der allgemeinen Vertrauensbereitschaft der Eltern fällt der Einfluss der wahrgenommenen Kompetenz, Integrität und des Wohlwollens auf das elterliche Vertrauen in die Fachkräfte stärker oder schwächer aus. In ihrem Modell berücksichtigen Mayer et al. (1995) neben dem Vertrauensausmaß auch das aus diesem Vertrauen resultierende Risikoverhalten innerhalb der Beziehung. Dieses Verhalten wird nicht nur vom Vertrauensausmaß, sondern auch vom wahrgenommenen Risiko in der jeweiligen Situation beeinflusst. Nur, wenn das Vertrauen größer als das wahrgenommene Risiko ist, wird das sogenannte Risikoverhalten in der Beziehung ausgeführt. Je nachdem, inwieweit das Risikoverhalten positive oder negative Konsequenzen für den Vertrauensgeber zur Folge hat, findet eine Korrektur der wahrgenommenen Vertrauenswürdigkeit des Vertrauensnehmers statt. Vertrauen wird demnach als dynamisches Konstrukt verstanden, das einem permanenten Wandel unterliegt. Da aus Perspektive der Eltern das Risiko – schließlich geht es um das Wohl und die Entwicklung ihres Kindes – enorm hoch ausfällt, muss ihr Vertrauen in die frühpädagogischen Fachkräfte zu Beginn entsprechend hoch ausgeprägt sein, um einen Kita-Besuch des Kindes realisieren zu können. Inwieweit das Vertrauen zurecht geschenkt wurde, zeigt sich erst im zeitlichen Verlauf

der Fachkraft-Eltern-Beziehung und in Abhängigkeit von den gesammelten Interaktionserfahrungen.

4.4 Die Bedeutung von eltern- und kindspezifischen Merkmalen für Vertrauen

Entsprechend dem Modell von Mayer et al. (1995) wird im vorliegenden Dissertationsvorhaben davon ausgegangen, dass das elterliche Vertrauen von der eigenen Vertrauensdisposition und somit auch von demografischen Merkmalen der Eltern bestimmt wird. Basierend auf der Annahme, dass Personen dazu neigen, anderen zu vertrauen, die ihnen ähnlich sind, und denen zu misstrauen, die ihnen unähnlich sind (Kramer, 1999), wird in einer Reihe von Studien davon ausgegangen, dass das Bildungsniveau sowie eine etwaige Migrationsgeschichte der Eltern mit einem niedrigeren Vertrauen in die Kita bzw. in die Fachkräfte des Kindes einhergehen (z. B. Lerkkanen et al. 2012; Kikas et al., 2016; Janssen et al., 2012; Santiago et al., 2016). Als Ursache werden Konflikte und stereotypisierende Tendenzen angeführt bedingt durch negativ gefärbte Erfahrungen in Bildungsinstitutionen, konträre Erwartungen sowie Sprach- und Kulturdifferenzen zwischen den Eltern und Fachkräften.

Unter Verwendung der Parent-Caregiver Relationship Scale (Elicker et al., 1997), die sich aus den beiden Dimensionen *Vertrauen* und *Kommunikation* zusammensetzt, kamen vergangene Studien zu konträren Befunden: Während Rentzou (2011) keinen statistisch bedeutsamen Zusammenhang zwischen dem Bildungsniveau und dem Vertrauen der Eltern in die Kita ihres Kindes nachweisen konnte, zeigte sich in der Studie von Sucuoğlu und Bakkaloğlu (2018), dass mit einem höheren Bildungsniveau der Eltern eine höhere Qualität der Fachkraft-Eltern-Beziehung einherging. Im Gegensatz zu Rentzou (2011) nutzten Sucuoğlu und Bakkaloğlu (2018) in ihren Analysen zum Einfluss des Bildungsniveaus allerdings ausschließlich einen Gesamtskalenwert der Parent-Caregiver Relationship Scale.

Dementsprechend lässt sich ein Zusammenhang zwischen dem Bildungsniveau und dem Vertrauen von Eltern nicht eindeutig belegen. Auf Basis der Daten eines größer angelegten Projektes in den beiden Ländern Finnland und Estland (für weitere Informationen siehe Lerkkanen et al., 2006) untersuchten drei weitere Studien den Zusammenhang zwischen dem Bildungsniveau von Müttern und deren Vertrauen (Lerkkanen et al., 2012; Kikas et al., 2011b; Kikas et al., 2016). Auch hier erwiesen sich die gewonnenen Erkenntnisse als inkonsistent: Während Kikas et al. in einer Studie von 2016 keinen statistisch bedeutsamen Zusammenhang nachweisen konnten, bestätigten die Ergebnisse einer früheren Studie (Kikas et al., 2011b) ein signifikant niedrigeres Vertrauensausmaß für die Gruppe der bildungsfernen Mütter. Die Autorinnen selbst führen die konträren Ergebnisse der beiden Studien auf die Verwendung unterschiedlicher statistischer Analyseverfahren zurück. So zeigten sich unter der Anwendung log-linearer Modelle Unterschiede im Vertrauensausmaß innerhalb der Gruppe von bildungsfernen Müttern, jedoch nicht bei Müttern mit Sekundar- und Hochschulbildung (Kikas et al., 2011b). Da die Gruppe an bildungsfernen Müttern in der Stichprobe jedoch sehr klein ausfiel, ist es weniger verwunderlich, dass die Ergebnisse im Rahmen von Regressionsanalysen nicht repliziert werden konnten (Kikas et al., 2016). Auch für den Schulkontext konnte bereits nachgewiesen werden, dass bildungsferne Mütter ein signifikant niedrigeres Vertrauen in die Lehrkräfte ihres Kindes aufweisen als bildungsnahe Mütter (Lerkkanen et al. 2012). Andere Studien der Schulforschung bestätigten diesen Befund jedoch nicht (Adams & Christenson, 1998, 2000; Santiago et al., 2016; Froiland & Davison, 2014).

Inwieweit eine etwaige Migrationsgeschichte von Eltern mit einem niedrigeren Vertrauen einhergeht, wurde für den frühpädagogischen Kontext bislang nicht empirisch geprüft. Einzelne Arbeiten aus der Schulforschung konnten allesamt keinen statistisch bedeutsamen Zusammenhang nachweisen (Janssen et al., 2012; Adams & Christenson, 1998, 2000; Santiago et al., 2016; Adams et al., 2009). Hierbei sollte jedoch auf einige Limitationen

dieser Studien hinsichtlich des methodischen Vorgehens verwiesen werden, die als Erklärungsansätze für fehlende Zusammenhänge denkbar sind: Erstens berücksichtigten Adams et al. (2009) die demografischen Merkmale seitens der Eltern auf Schulebene. Da Vertrauen jedoch eine höchst individuelle Einstellung repräsentiert, die in hohem Maße von eigenen Erfahrungen und Persönlichkeitseigenschaften abhängt, sollte künftig neben dem elterlichen Vertrauen auch die etwaige Migrationsgeschichte auf Individualebene miteinbezogen werden. Zweitens wird in den beiden US-amerikanischen Studien (Adams & Christenson, 1998; Adams et al., 2009) ausschließlich die Hautfarbe als Indikator einer etwaigen Migrationsgeschichte herangezogen. Angesichts von Sprach- und Kulturdifferenzen, die auch zwischen Menschen gleicher Hautfarbe bestehen können, greift diese Definition zu kurz. Drittens ist die Gruppe an Eltern mit Migrationshintergrund in den Stichproben nicht ausreichend repräsentiert. So wird beispielsweise in einer anderen US-amerikanischen Studie (Santiago et al., 2016) der Migrationshintergrund zwar anhand der Familiensprache definiert (Englisch vs. Spanisch), der Anteil der Spanisch sprechenden Eltern fällt jedoch mit circa 3% sehr gering aus. In der niederländischen Studie von Janssen et al. (2012) fällt der Anteil an Eltern mit Migrationshintergrund mit knapp 50 % wiederum sehr hoch aus, jedoch ist die Stichprobe insgesamt als sehr klein zu bewerten ($N = 57$ Eltern).

Basierend auf der Annahme, dass sich verhaltensauffällige Kinder häufiger in Konflikten mit Fachkräften befinden, was sich wiederum auch negativ auf die Fachkraft-Eltern-Beziehung auswirken kann, untersuchten Adams und Christenson (1998, 2000) neben demografischen Merkmalen der Eltern das kindliche Sozialverhalten als weitere Determinante elterlichen Vertrauens. Diese Annahme konnte jedoch in keiner ihrer beiden Untersuchungen bestätigt werden. Bei einer differenzierten Betrachtung des sonderpädagogischen Förderbedarfs¹⁰, der in beiden Studien als Indikator für kindliche Verhaltensauffälligkeiten

¹⁰ Kinder mit einer intensiven sonderpädagogischen Unterstützung erhalten eine mindestens dreistündige Betreuung außerhalb des regulären Betreuungssettings. Im Vergleich dazu umfasst eine sonderpädagogische

verwendet wurde, konnte jedoch nachgewiesen werden, dass Eltern, deren Kinder eine intensivere sonderpädagogische Unterstützung erhalten, ein signifikant höheres Maß an Vertrauen in die Lehrkräfte des Kindes aufwiesen als Eltern, deren Kinder eine sonderpädagogische Unterstützung nur im geringen Umfang bekommen. Als Erklärung für den erwartungskonträren Befund geben die Autorinnen mögliche Unterschiede im Schulklima sowie in der Fachkraft-Eltern-Kommunikation an. Die Studie von Santiago et al. (2016), die mithilfe des „Strengths and Difficulties Questionnaire“ (SDQ; Goodman, 1997) das kindliche Sozialverhalten deutlich differenzierter erfasste, zeigte hingegen erwartungskonform, dass verschiedene kindliche Verhaltensstärken¹¹ mit einem höheren Vertrauen der Eltern in die Lehrkräfte sowie in die Schule einhergehen. Da Jungen im Allgemeinen geringere verbale Fähigkeiten haben, weniger selbstreguliert sind und mehr Verhaltensprobleme zeigen als Mädchen (z. B. Ready et al., 2005), wurden in weiteren Studien ähnliche Zusammenhänge wie für das kindliche Sozialverhalten auch in Bezug auf das Geschlecht des Kindes angenommen. Mit Blick auf die Qualität der Fachkraft-Eltern-Beziehung konnte der Einfluss des kindlichen Geschlechts bereits empirisch nachgewiesen werden (Hughes & Kwok, 2007; Silver et al., 2005). Für das Vertrauen von Eltern steht dies noch weitestgehend aus. So erwies sich in der Studie von Kikas et al. (2011b) das Geschlecht des Kindes nicht als statistisch bedeutsam für das Vertrauensmaß der befragten Mütter. In der Studie von Lerkkanen et al. (2012) wiederum berichteten Mütter von Mädchen von einem signifikant höheren Vertrauen in die Lehrkraft des Kindes als Mütter von Jungen. Diese geschlechtsspezifischen Unterschiede im Vertrauen konnten jedoch ausschließlich für die Substichprobe in Estland und nicht für Mütter

Unterstützung mit geringem Umfang keine Betreuung außerhalb des regulären Betreuungssettings. Hier erhalten die Familien ausschließlich eine zusätzliche Elternberatung.

¹¹ Der SDQ stellt ein etabliertes Instrument dar, das sich in die folgenden fünf Subskalen unterteilen lässt: *allgemeine* und *emotionale Verhaltensauffälligkeiten*, *Hyperaktivität*, *Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen* und *prosoziales Verhalten*. Die Befunde zeigten, dass ein erhöhtes prosoziales Verhalten sowie verringerte Probleme mit Gleichaltrigen auf Seiten des Kindes mit einem höheren Vertrauen der Eltern in die Lehrkräfte einhergingen. Geringere emotionale Verhaltensauffälligkeiten sowie verringerte Probleme mit Gleichaltrigen waren wiederum mit einem höheren Maß an Vertrauen der Eltern in die Schule assoziiert.

in Finnland nachgewiesen werden. Adams & Christenson (2000), die ebenfalls das Vertrauen gegenüber Lehrkräften in Abhängigkeit vom kindlichen Geschlecht untersuchten, konnten diese Befunde nicht bestätigen. Insgesamt lässt sich konstatieren, dass in Anbetracht der sehr begrenzten und inkonsistenten Befundlage weitere Forschung zur Bedeutung von eltern- und kindspezifischen Merkmalen für das elterliche Vertrauensausmaß notwendig ist.

4.5 Das Zusammenspiel von Vertrauen und Kommunikation

Die Prozesse, die die Entstehung von Vertrauen in (professionellen) zwischenmenschlichen Beziehungen erklären, sind vielschichtig. Es besteht jedoch Konsens über die Bedeutsamkeit von Interaktions- und Kommunikationsprozessen für die Entwicklung von Vertrauen. So stellen soziale Interaktionen die Voraussetzung für die Einschätzung dar, inwieweit das Verhalten des Gegenübers mit den verschiedenen Kriterien der wahrgenommenen Vertrauenswürdigkeit übereinstimmt (siehe Kapitel 4.3). Das Zusammenspiel von Vertrauen und den Aspekten der Fachkraft-Eltern-Kommunikation wurde bislang nur unzureichend empirisch untersucht. Einzelne Befunde deuten insgesamt jedoch darauf hin, dass diesbezüglich noch großes Potenzial vorhanden ist (Adams & Christenson, 2000; Neuenschwander, 2020; Kikas et al., 2011a). So konnten beispielsweise Adams und Christenson (2000) nachweisen, dass verschiedene Qualitätsaspekte der Fachkraft-Eltern-Kommunikation – Häufigkeit und Zufriedenheit der Eltern – mit einem signifikant höheren Vertrauen der Eltern einhergingen. Zur Identifikation von erfolgreichen Strategien des Vertrauensaufbaus wurden in derselben Studie die Eltern zudem gefragt, was Lehrkräfte ihrer Meinung nach tun könnten, um ihr Vertrauen zu erhöhen. In einem offenen Antwortformat nannte mehr als die Hälfte der Eltern eine regelmäßige und offene Kommunikation als geeignete Maßnahme zur Vertrauensstärkung. Auch in einer aktuellen Schweizer Schulstudie (Neuenschwander, 2020) erwies sich die Qualität der Fachkraft-Eltern-Kommunikation –

gemessen anhand des Indikators der wahrgenommenen Informiertheit von Eltern – als prädiktiv für das elterliche Vertrauensausmaß in die Lehrkräfte des Kindes.

Des Weiteren konnte für den frühpädagogischen Kontext bereits gezeigt werden, dass der individuelle Gesprächsaustausch zwischen Fachkräften und Müttern einen positiven Einfluss auf das Vertrauen der Eltern nimmt (Kikas et al., 2011a). Dieser individuelle Gesprächsaustausch umfasst neben kindbezogenen Themen (z. B. kindliche Entwicklung) auch Themen, die die Eltern selbst sowie die Fachkräfte betreffen (z. B. Herausforderungen im Berufsalltag). Allerdings wurde im Rahmen dieser Studie ausschließlich die Häufigkeit des Gesprächsaustauschs erfasst, Aspekte der Qualität von Fachkraft-Eltern-Kommunikation wurden nicht berücksichtigt. Somit besteht großer Forschungsbedarf im Hinblick auf den Zusammenhang zwischen qualitativen Aspekten der Fachkraft-Eltern-Kommunikation und dem elterlichen Vertrauen. Zudem wurden bisher Aspekte der Kommunikation ausschließlich fragebogenbasiert von den Eltern eingeschätzt. Objektivere Maßnahmen wie standardisierte Qualitätsbeobachtungen müssten fortan eingesetzt werden.

5 Professionelle Kompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte

Für die Umsetzung qualitativ hochwertiger pädagogischer Praxis benötigen frühpädagogische Fachkräfte ein breites Spektrum an Kompetenzen (vgl. Anders, 2012). Im Fachdiskurs wird die Vielzahl an Situationen, die Kompetenzen erfordern, nach vier zentralen Handlungsfeldern klassifiziert, die neben der pädagogischen Arbeit mit den Kindern, dem Organisations- und Managementbereich sowie der Vernetzung und Kooperation im Team auch die Zusammenarbeit mit Familien umfassen (z. B. Beher & Walter, 2012; Fröhlich-Gildhoff et al., 2014). Im Folgenden wird zunächst der Kompetenzbegriff erläutert sowie das Modell von Fröhlich-Gildhoff et al. (2011) als ein prominentes Beispiel etablierter Kompetenzmodelle in der Frühpädagogik beschrieben. Darauf folgend wird die Bedeutung der beiden Kompetenzfacetten *Wissen* und *Überzeugungen* für die Gestaltung der Zusammenarbeit mit Familien herausgestellt. Abschließend wird pädagogische Fachberatung als potenzielles Qualifizierungsinstrument zur Kompetenzerweiterung frühpädagogischer Fachkräfte näher beleuchtet.

5.1 Theoretische und konzeptionelle Grundlagen professioneller Handlungskompetenz

Für den Kompetenzbegriff liegt eine Vielzahl an Begriffsdefinitionen vor. In der Erziehungswissenschaft erfolgt im deutschsprachigen Raum eine Bestimmung des Kompetenzbegriffs meist unter Verwendung der Definition von Weinert (2001), nach der unter Kompetenzen „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (S. 27f.), zu verstehen sind. Laut Klieme und Leutner (2006) sind Kompetenzen zudem

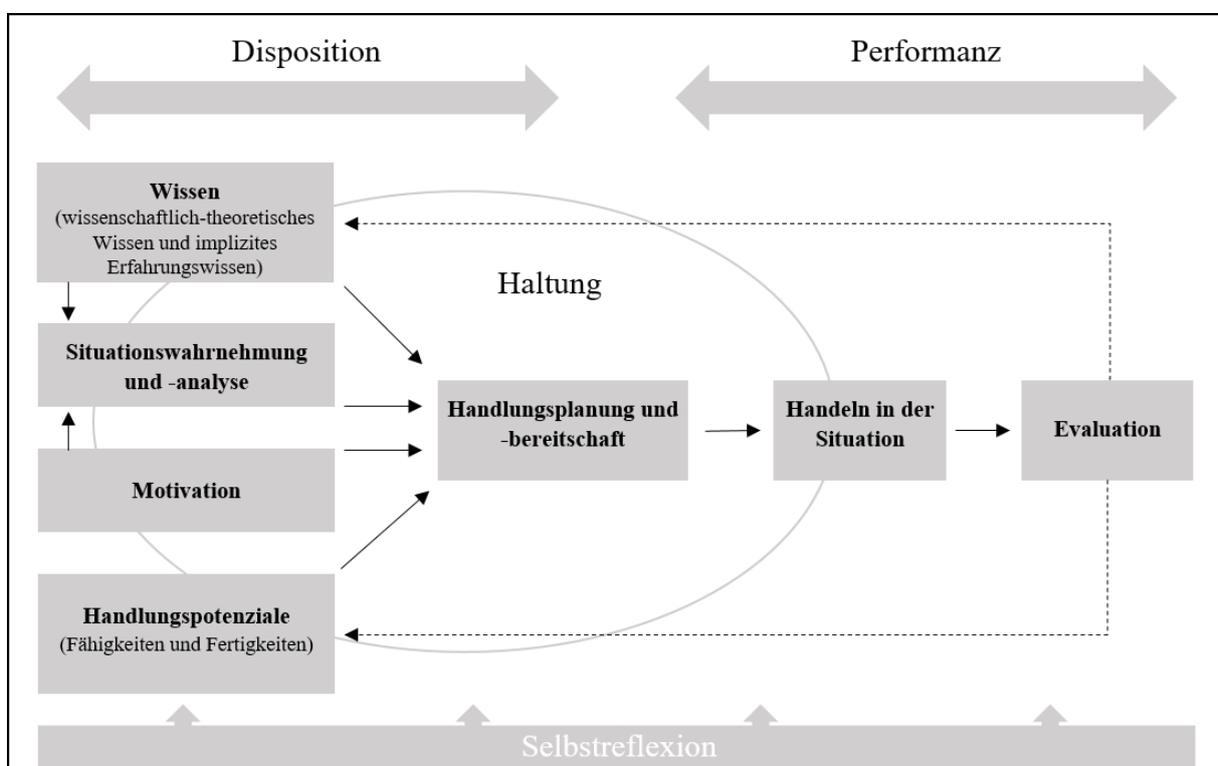
„erlern- und vermittelbare kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen beziehen“ (S. 4). Fasst man die beiden Definitionen zusammen, so handelt es sich bei der professionellen Handlungskompetenz um mehrdimensionale und domänenspezifische Fähigkeitskomplexe, die grundsätzlich erlern- und vermittelbar und dementsprechend über die Zeit auch veränderbar sind (vgl. auch Anders, 2012).

In der Literatur findet sich eine Vielzahl an Kompetenzmodellen, die sich grundlegend in Struktur-, Stufen- und Prozessmodelle unterscheiden lassen (vgl. Robert-Bosch-Stiftung, 2011). In Strukturkompetenzmodellen wird die professionelle Handlungskompetenz in verschiedene inhaltliche Teildimensionen von Kompetenz differenziert. Zumeist wird eine Klassifikation der Handlungskompetenz in die Dimensionen Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Personalkompetenz und Sozialkompetenz vorgenommen (vgl. Heyse & Erpenbeck, 2009; Kaufhold, 2006; Achtenhagen & Baethge, 2008). Stufenentwicklungsmodelle wiederum gehen von einer Manifestation von Kompetenz auf verschiedenen Niveaustufen aus. Diese Kompetenzniveaus bilden dabei den Grad der erbrachten Leistung ab (vgl. Schott & Azizi Ghanbari, 2008). Eine weitere Herangehensweise stellen sogenannte Prozessmodelle dar, die sich am prozessualen Charakter professionellen Handelns orientieren, die pädagogische Situation als Ausgangspunkt definieren und den Versuch unternehmen, Entwicklungsverläufe abzubilden. Zur Darstellung des Zusammenspiels von Kompetenzen und professionellem Handeln im Bereich der Frühpädagogik wird für das vorliegende Dissertationsvorhaben insbesondere das Kompetenzmodell von Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann und Pietsch (2011) als relevant erachtet, das eine Mischform von Struktur- und Prozessmodellen darstellt (siehe Abbildung 5). Professionelle Kompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte zeichnen sich in diesem Modell dadurch aus, dass sie es Fachkräften ermöglichen, in hochkomplexen, nicht standardisierbaren Situationen des Kita-

Alltags „eigenverantwortlich, selbstorganisiert und fachlich begründet zu handeln“ (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014, S. 9). Die Differenzierung zwischen der Disposition, also der potenziellen Möglichkeit, in bestimmter Weise handeln zu können, der Handlungsbereitschaft sowie der Performanz, dem tatsächlich erbrachten Handlungsvollzug in der konkreten Situation, ist bei den theoretischen Überlegungen von Fröhlich-Gildhoff et al. (2011) von zentraler Bedeutung.

Abbildung 5

Kompetenzmodell nach Fröhlich-Gildhoff et al. (2011)



Es wird davon ausgegangen, dass die Handlungsgrundlagen der Fachkräfte bestehend aus einem Konglomerat von explizitem, wissenschaftlich-theoretischem Wissen, implizitem Erfahrungswissen und aktueller Motivationslage ihre konkrete Situationswahrnehmung und -analyse beeinflussen, ihr geplantes Handeln vorhersagen und anschließend ihr tatsächliches Handeln bestimmen. Zudem werden das Denken und Handeln frühpädagogischer Fachkräfte von handlungsleitenden Orientierungen, Werthaltungen und Einstellungen, die die professionelle Haltung einer Fachkraft prägen, beeinflusst. Dementsprechend bildet die

professionelle Haltung einer Fachkraft eine grundlegende Basis zur Bewältigung der alltäglichen Anforderungen.

Verschiedene Wissenskomponenten, Aspekte der professionellen Haltung sowie motivationale Aspekte werden auch von anderen Autor*innen als strukturelle Facetten der professionellen Handlungskompetenz pädagogischer Fachkräfte diskutiert und zum Teil um weitere inhaltliche Dimensionen, wie selbstregulatorische Fähigkeiten und Aspekte des professionellen Selbst- und Rollenverständnisses, ergänzt (siehe z.B. Siraj-Blatchford et al., 2002; Baumert & Kunter, 2006). Da die vorliegende Arbeit sich auf das Wissen sowie auf die pädagogischen Orientierungen und Einstellungen frühpädagogischer Fachkräfte im Handlungsfeld *Zusammenarbeit mit Familien* konzentriert, werden im Folgenden diese beiden Facetten näher beschrieben und der jeweilige empirische Forschungsstand im frühkindlichen Bildungsbereich skizziert.

5.2 Evidenz zur Bedeutung des Professionswissens

Allen Vorschlägen an Kompetenzmodellen für die Frühpädagogik ist gemein, dass das Professionswissen pädagogischer Fachkräfte als wichtige Kompetenzfacette beschrieben wird. In Anlehnung an Arbeiten der Professionstheorie zur Handlungskompetenz von Lehrkräften im Primar- und Sekundarbereich (vgl. Shulman, 1986, 1987) etablierte sich die Unterteilung in die drei Wissenskategorien *Fachwissen*, *fachdidaktisches Wissen* und *allgemeines pädagogisches Wissen* auch in der frühkindlichen Bildungsforschung (z. B. Aubrey, 1997; McCray, 2008; Siraj-Blatchford et al., 2002; Tirosh et al., 2011). In Bezug auf das Handlungsfeld *Zusammenarbeit mit Familien* umfasst Fachwissen, das als vertieftes, konzeptuelles Hintergrundwissen in den verschiedenen Handlungsfeldern verstanden wird, beispielsweise Kenntnisse über die Voraussetzungen einer gelingenden Erziehungs- und Bildungspartnerschaft sowie das Wissen über gesetzliche Vorgaben zur Zusammenarbeit mit

Familien. Das fachdidaktische Wissen bezieht sich auf das Wissen darüber, wie Fachinhalte Lernenden vermittelt werden können. Beispiele in Bezug auf die Zusammenarbeit mit Familien sind das Wissen über das Potenzial von Alltagssituationen für den Aufbau von elterlichem Vertrauen sowie das Wissen über niedrigschwellige Methoden zur Erreichbarkeit bestimmter Elterngruppen. Unter allgemeinem pädagogischem Wissen werden die fachübergreifenden Wissensfacetten verstanden, welche zur Gestaltung der Angebote und der pädagogischen Interaktion notwendig sind. Beispielhaft ist hier das Wissen über Gesprächsführung sowie über die Gestaltung von Beziehungen zu nennen.

Während in der Lehrerbildungsforschung die Bedeutung des Professionswissens schon seit Längerem thematisiert wird (z. B. Baumert et al., 2010; Blömeke & Delaney, 2012; Hill et al., 2005), beschäftigt sich die Frühpädagogik erst seit Kurzem mit diesem Forschungsgegenstand. Dementsprechend existieren bislang nur wenige empirisch fundierte Erkenntnisse über die Struktur (z. B. Cunningham et al., 2009; Lee, 2010; Wieduwilt et al., 2019; Anders & Roßbach, 2015; Oppermann et al., 2016; Gasteiger et al., 2020), die Genese (z. B. Lee, 2010; Wieduwilt et al., 2019; Anders & Roßbach, 2015; Oppermann et al., 2016; Blömeke et al., 2017) und die Bedeutung des Professionswissens (z. B. Dunekacke et al., 2015; Lee et al., 2003; McCray & Chen, 2012; Ofner, 2014; Wirts et al., 2017; Perren et al. 2017; Gropen et al., 2017; Peters et al., 2020) bei frühpädagogischen Fachkräften. Darüber hinaus finden sich diese wenigen Arbeiten, die die Relevanz des Wissens frühpädagogischer Fachkräfte bereits belegten, vor allem in der mathematischen, naturwissenschaftlichen und sprachlichen frühkindlichen Bildung. Für das Handlungsfeld *Zusammenarbeit mit Familien* steht diese Überprüfung weitestgehend noch aus. Einzig in einer qualitativ-explorativen Interviewstudie untersuchte Faas (2013), welche Wissensinhalte besondere Relevanz für das sprachförderliche Handeln haben und berücksichtigte hierbei auch das Handlungsfeld *Zusammenarbeit mit Familien* als wichtige Komponente. Alle befragten Fachkräfte sahen die

Zusammenarbeit mit Familien als wichtigen Aufgabenbereich im Kontext der sprachlichen Förderung an und begründeten dabei ihre Aussagen schwerpunktmäßig auf Elementen des Praxiswissens.

Vereinzelte Studien zur allgemeinen Kompetenzeinschätzung deuten jedoch eine notwendige Nachqualifizierung des pädagogischen Personals im Handlungsfeld *Zusammenarbeit mit Familien* an (z. B. Beher & Walter, 2012; Kirstein & Fröhlich-Gildhoff, 2013; Kleeberger & Stadler, 2011; Schneewind & Böhmer, 2012). So fühlen sich zwar Fachkräfte im Vergleich zu anderen Kompetenzbereichen allgemein in der Zusammenarbeit mit Familien sicher, schreiben sich aber bereichsspezifische Qualifikationsbedarfe hinsichtlich der Schaffung von Partizipationsmöglichkeiten, der Durchführung von Elternbildungsangeboten sowie der Zusammenarbeit mit Eltern mit besonderen erzieherischen Problemlagen zu (Beher & Walter, 2012; Kirstein & Fröhlich-Gildhoff, 2013). In einer bundesweiten Studie der Weiterbildungsinitiative frühpädagogischer Fachkräfte (Leygraf, 2013) werden diese Kompetenzeinschätzungen seitens pädagogischer Fachberatungen geteilt. Grundlegend zeigen die wenigen Studienergebnisse für den Bereich des professionellen Wissens, dass hinsichtlich der Zusammenarbeit mit Familien und deren Bedeutung für pädagogisches Handeln ein wichtiges Forschungsdesiderat besteht.

5.3 Evidenz zur Bedeutung pädagogischer Orientierungen und Einstellungen

Von Bedeutung für gelingende Prozesse der Zusammenarbeit sind neben dem Professionswissen auch die pädagogischen Orientierungen und Einstellungen der Fachkräfte. Diese gelten als Teilaspekte der professionellen Haltung frühpädagogischer Fachkräfte und dementsprechend als bedeutsame Kompetenzfacetten professioneller Handlungskompetenz. Eine einheitliche Definition des Begriffs der Haltung existiert bislang nicht (vgl. Schwer & Solzbacher, 2014). Die vorliegende Arbeit orientiert sich an der Begriffsbestimmung von

Fröhlich-Gildhoff et al. (2011), die unter professionelle Haltung das Zusammenspiel von Einstellungen, Werthaltungen und Orientierungen fasst und diese „als handlungsgenerierende Struktur – im Sinne eines individuell-biografischen und kollektiven Habitus –“ (S. 18) versteht, die im Wesentlichen die berufsbezogenen Handlungen der Fachkräfte beeinflusst. Facetten der professionellen Haltung erweisen sich zwar als zeitlich relativ stabile Elemente, die jedoch durch den Erwerb von Wissen und Erfahrungen in der Praxis und deren Reflexionen durchaus veränderbar sind (vgl. Nentwig-Gesemann et al., 2011). Im fachwissenschaftlichen Diskurs besteht weitgehend Konsens, dass die frühpädagogische Fachkraft als professionelle Gestalterin der Zusammenarbeit die Aufgabe hat, eine solche Haltung zu erlangen, indem sie ihr eigenes Handeln und Denken einer kritischen Selbstreflexion unterzieht (z. B. Schlösser, 2009; Fröhlich-Gildhoff et al., 2006; Klein & Vogt, 2006). Bei pädagogischen Einstellungen und Orientierungen handelt es sich um ein recht breites Konstrukt, das Vorstellungen, Haltungen, Werte und Überzeugungen der Fachkräfte umfasst, wie pädagogische Ziele und Normen, das Rollenverständnis gegenüber Eltern, Vorstellungen über die kindliche Entwicklung sowie Aufgaben der Kita aus Sicht des pädagogischen Personals (vgl. Tietze et al., 1998).

An dieser Stelle werden die Überzeugungen von Fachkräften als Teilaspekte herausgegriffen und näher beschrieben, da sie als besonders relevant für das vorliegende Dissertationsvorhaben angesehen werden. Professionsbezogene Überzeugungen strukturieren insbesondere die Art der Begegnung mit dem beruflichen Umfeld und steuern damit die Wahrnehmung der pädagogischen Fachkräfte. Dies beeinflusst dabei die Auswahl an Informationen und die Zielvorstellungen und damit verbundene Handlungsoptionen (Baumert & Kunter, 2006). Bisherige Forschung deutet darauf hin, dass bereichsspezifische Überzeugungen die Qualität in bestimmten Handlungsfeldern besser vorhersagen als globale Überzeugungen (z. B. Fives & Buehl, 2012; Pajares, 1992; Wigfield & Eccles, 2000).

Dementsprechend kann davon ausgegangen werden, dass Überzeugungen der Fachkräfte in Bezug auf die Zusammenarbeit mit Familien von großer Bedeutung für deren Ausgestaltung sind. In einigen Studien konnte bereits nachgewiesen werden, dass eine professionelle Haltung frühpädagogischer Fachkräfte (z. B. Fröhlich-Gildhoff et al., 2006; Viernickel et al., 2013) sowie Überzeugungen im Speziellen (z. B. Amatea et al., 2012; Hornby & Lafaele, 2011; Baum & Swick, 2008; Hoover-Dempsey et al., 2002; Pang & Watkins, 2000; Cheung & Kam, 2019) maßgeblich eine gelingende Zusammenarbeit von Kita und Familie beeinflussen. Die chinesische Studie von Cheung und Kam (2019) zeigte beispielsweise, dass positiv gefärbte Überzeugungen frühpädagogischer Fachkräfte mit Blick auf den Mehrwert einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit mit einem breiteren Angebot an Aktivitäten zur Zusammenarbeit einhergingen.

5.4 Pädagogische Fachberatung als Professionalisierungsstrategie

Im Zuge der Globalisierung kam es in den vergangenen Jahrzehnten zu einer Reihe von vielfältigen gesellschaftlichen Wandlungsprozessen, die grundlegende Einflüsse auf sämtliche Gesellschaftsbereiche und somit letztlich auch auf das Leben von Familien in Deutschland hatten. Alternative Familienkonstellationen, veränderte Arbeitssituationen sowie eine steigende Tendenz erwerbstätiger Mütter erfordern eine stärkere Vereinbarkeit von Beruf und Familie (Stöbe-Blossey, 2010). Des Weiteren wird seit einiger Zeit ein zunehmender Bildungsanspruch deutlich, der bereits im Vorschulbereich hohe Erwartungen an Eltern stellt und folglich häufig „in Zeit-, Organisations-, Leistungs- und Erfolgsdruck“ (Henry-Huthmacher, 2008, S. 6) resultiert. Entsprechend diesen gesamtgesellschaftlichen Veränderungsprozesse, die auch das Verhältnis von Kita und Elternhaus neu definierten, ist die Zusammenarbeit mit Familien keineswegs als statisches, sondern vielmehr als zeitgebundenes Konzept zu verstehen, das mit sich wandelnden Aufgabenspektren einhergeht (vgl. Cloos et al., 2020). Viele gesellschaftliche

Veränderungen sind in den Einrichtungen bereits präsent, bevor diese im theoretischen und wissenschaftlichen Diskurs thematisiert werden. Folglich müssen Fachkräfte professionell handeln, bevor für neue Herausforderungen theoretische und konzeptionelle Antworten gefunden wurden (siehe z.B. die Arbeit mit Familien mit Fluchthintergrund). Diese hohen Anforderungen an die Einrichtungen bzw. ihr pädagogisches Personal sind ohne ausreichende fachliche Unterstützung sowie einer systematischen Fort- und Weiterbildung kaum zu bewerkstelligen. Fort- und Weiterbildungsinhalte ergeben sich somit nicht mehr ausschließlich aus persönlichen Interessen, sondern zunehmend aus veränderten Rahmen- und Organisationsbedingungen. Vor dem Hintergrund enger Personalkontingente und knapper Finanzmittel sind Unterstützungssysteme zu gestalten, die den erforderlichen Qualifizierungsbedarf aufgreifen und ökonomisch darstellen (vgl. Walther, 2010).

In diesem Kontext kommt der pädagogischen Fachberatung als Antwort auf den zunehmenden Unterstützungs- und Qualifizierungsbedarf der Kitas eine tragende Rolle zu (Kägi & Knauer, 2016; Walther, 2010). Fachberatung stellt ein Unterstützungsangebot der Trägerverbände zur Beratung, Begleitung und Qualifizierung des von ihnen angestellten Erziehungs- und Bildungspersonals in der Praxis dar (z. B. Hense, 2010; Beher & Walter, 2012; Preissing et al., 2015). Zudem werden ihr oft Dienst- und Fachaufsicht zugeordnet, um die Umsetzung der Regularien der Bundesländer und Kommunen zu prüfen und durchzusetzen (Hruska, 2018). Als eine Art Mentor*in bietet ein*e Fachberater*in sowohl instruktionale als auch psychosoziale Unterstützung und dient zugleich als Rollenvorbild (Gold, 1996). Ziel der Fachberatung ist es, innovative Impulse zur Umsetzung pädagogischer Tätigkeiten, zur Organisationsstruktur, zu konzeptionellen Überlegungen sowie zur Rolle der Fachkräfte in diesem vielschichtigen Prozess zu geben (Preissing et al., 2015). Neben der Qualifizierung der frühpädagogischen Fachkräfte in der Kita, unterstützt die Fachberatung auch die Professionalisierung der Kita-Leitung und berät den Träger. Trotz der zunehmenden Bedeutung

von pädagogischer Fachberatung als integraler Bestandteil des frühkindlichen Bildungssystems existiert aufgrund der Heterogenität und der Bildungshoheit der einzelnen Bundesländer, der verschiedenen Anstellungsverhältnisse sowie der Vielfalt an Einrichtungsarten bis dato kein einheitliches Tätigkeitsprofil (vgl. Schroyerer & Wiesinger, 2017; Preissing et al., 2015). Neben verbindlichen Aufgabenzuschreibungen fehlt es dementsprechend auch an einer einheitlichen Definition von Kernkompetenzen auf Bundesebene sowie an einem gemeinsamen Verständnis über die Voraussetzungen und Qualifikation von Fachberatung. Gleichzeitig erfordert die fachberatende Tätigkeit vor dem Hintergrund der immer anspruchsvolleren Arbeit in Kitas eine fortlaufend eigene Fort- und Weiterbildung sowie Kenntnisse aktueller kindheitspädagogischer Forschungsergebnisse, um einen eigenen Wissensvorsprung gegenüber dem Personal in den Kindertageseinrichtungen garantieren zu können. Empirische Erkenntnisse bezüglich des Kompetenzprofils und insbesondere des Wissens als eine bedeutsame Kompetenzfacette von Fachberatung fehlen jedoch bisher. In vereinzelten Studien zeigt sich, dass die allgemeine Fort- und Weiterbildungsaktivität von Fachberatungen zwar als hoch eingeschätzt werden kann, im Handlungsfeld *Zusammenarbeit mit Familien* jedoch noch ein deutlicher Ausbaubedarf besteht (z. B. Beher & Walter, 2012; Leygraf, 2013).

6 Anliegen des Dissertationsvorhabens

Wenngleich sich eine Vielzahl an wissenschaftlichen Untersuchungen mit der Zusammenarbeitsthematik beschäftigt hat, haben bis dato nur wenige Studien eine theoretische Fundierung unter Bezugnahme der Zusammenarbeit mit Familien als Qualitätsdimension vorgelegt oder eine explizite Modellprüfung ihrer theoretischen Überlegungen vorgenommen. Die Mehrheit an bisherigen Studien fokussiert den Einfluss einer hohen Elternbeteiligung sowie einer vertrauensvollen Partnerschaft zwischen Kita und Familie auf die kindliche Entwicklung (für einen Überblick siehe Kapitel 2.3.3). Die Qualitätsdimension *Zusammenarbeit mit Familien* findet als Voraussetzung dieser beiden Idealformen der Zusammenarbeit meist keine Beachtung. Das Anliegen der vorliegenden Dissertation besteht daher darin, a) zunächst auf Basis theoretischer Grundlagen und empirischer Evidenz bedeutsame Facetten der Zusammenarbeit zu identifizieren und hinsichtlich ihrer Messbarkeit zu überprüfen, um anschließend b) auf deren Grundlage Erkenntnisse bezüglich der Beschaffenheit und des Qualitätsniveaus zu gewinnen, c) die Bedeutsamkeit familiärer Hintergrundmerkmale sowie der Zusammenarbeit für das Vertrauen von Eltern zu überprüfen und d) bedeutsame Voraussetzungen der Zusammenarbeit zu identifizieren. Im Folgenden wird auf zentrale Desiderata, die sich in der Gesamtschau der vorherigen Kapitel zur bestehenden Forschungsliteratur ergeben, eingegangen und die sich daraus ergebenden Ziele und höchst relevanten Forschungsfragen des Dissertationsvorhabens werden erläutert. Im Anschluss wird das theoretische Gesamtmodell, das für die vorliegende Untersuchung entwickelt wurde, vorgestellt. Abschließend erfolgt eine Skizzierung des Bundesprogramms „Sprach-Kitas“ hinsichtlich seiner inhaltlichen Ausrichtung sowie ein Überblick über die programmbegleitende Evaluationsstudie als Datengrundlage dieser Untersuchung.

Facetten und Beschaffenheit der Qualitätsdimension Zusammenarbeit mit Familien

Nach Sichtung einschlägiger Fachliteratur erwies sich ein breites Angebotsrepertoire zur Zusammenarbeit als Schlüsselfaktor für eine hohe Elternbeteiligung sowie für eine vertrauensvolle Partnerschaft zwischen Kita und Familie (für einen Überblick siehe Kapitel 3.2.1). In der Praxis von Kitas existiert eine Vielzahl an Aktivitäten zur Zusammenarbeit, für die bereits unterschiedliche Systematisierungsvorschläge herausgearbeitet wurden (siehe z. B. Textor & Blank, 2004; Epstein & Sanders, 2006). Nichtsdestotrotz berücksichtigt die Mehrheit bisheriger Studien die Angebotsstruktur der Einrichtung anhand der Auflistung einzelner stattgefundenener Aktivitäten (z. B. Hindman & Morrison, 2011; Cohen & Anders, 2020). Dementsprechend besteht ein Nebeneinander heterogener Einzelbefunde, das sich zu keinem systematischen Befundmuster verdichten lässt. An diesem Punkt setzt die vorliegende Arbeit an und untersucht die Beschaffenheit der Angebotsstruktur unter Verwendung eines theoretisch fundierten Modells, das einzelne Aktivitäten je nach ihrer Funktion unterschiedlichen Angebotsformen zuordnet, um diese hinsichtlich ihrer inhaltlichen Zielsetzung überprüfen zu können.

Als weitere bedeutsame Facette der Zusammenarbeit konnte eine offene und regelmäßige Kommunikation identifiziert werden (für einen Überblick siehe Kapitel 3.2.2). Im Großteil bisheriger Studien wurden Kommunikationsformen meist nicht gesondert, sondern im Rahmen eines globalen Gesamtbildes der Zusammenarbeit betrachtet (z. B. Penderi, 2012; Summers et al., 2005). Forschungsarbeiten, die sich explizit mit dem Gegenstand der Fachkraft-Eltern-Kommunikation auseinandergesetzt haben, berücksichtigten überwiegend quantitative Aspekte, wie die Häufigkeit des persönlichen Kontakts zwischen Kita und Familie (z. B. Murray et al., 2015; Coelho et al., 2019). Eine detaillierte Erfassung von qualitativen Merkmalen sowie von Aspekten auf Ebene der individuellen Familie blieb meist aus. Ein Mangel an geeigneten Messinstrumenten bietet eine Erklärung für diese Forschungslücke

(siehe Kapitel 3.2.3). Ausgehend von den skizzierten Forschungsdefiziten wurde in der vorliegenden Dissertation daher ein Beobachtungsinstrument entwickelt, um die Qualität der Kommunikation auf Ebene der Fachkraft-Eltern-Dyade erfassen zu können. Forschungsgegenstand stellt hierbei das Tür- und Angelgespräch als eine der häufigsten und bedeutsamsten Kommunikationsformen dar (z. B. Fröhlich-Gildhoff, 2013; Friederich, 2012). Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass in der vorliegenden Dissertation erstmalig die Qualitätsdimension *Zusammenarbeit mit Familien* sowohl auf Einrichtungs- als auch Individualebene konzipiert wird und um qualitative Aspekte der Angebotsstruktur sowie der Fachkraft-Eltern-Kommunikation erweitert wird. Hinsichtlich der Erfassung und Beschaffenheit der Zusammenarbeit ergeben sich in den Teilstudien 1, 2 und 3 daraus die folgenden zentralen Forschungsfragen:

1. Wie lässt sich die Qualität der Fachkraft-Eltern-Kommunikation im Rahmen der Tür- und Angelsituation reliabel und valide erfassen?
2. Welches Niveau weist die Qualität der Fachkraft-Eltern-Kommunikation auf? Wie gestaltet sich die Qualität der Kommunikation aus Perspektive der Eltern?
3. Welche Formen der Zusammenarbeit umfasst die Angebotsstruktur auf Einrichtungsebene und in welcher Intensität werden diese den Familien angeboten?

Vertrauen und die Qualitätsdimension Zusammenarbeit mit Familien

In bisheriger Fachliteratur gilt eine Partnerschaft zwischen Kita und Familie als Idealform der Zusammenarbeit (z. B. Betz, 2015; Stange, 2012). Vertrauen wiederum stellt ein wesentliches Kernelement dieser Partnerschaft dar (Clarke et al., 2010). Während eine Vielzahl an Studien – insbesondere im Schulkontext – die Bedeutsamkeit von elterlichem Vertrauen für die kindliche Entwicklung bereits belegt (für einen Überblick siehe Kapitel 4.1), existiert nur eingeschränkt empirische Evidenz für Einflussfaktoren des Vertrauens. Vereinzelt Arbeiten im frühpädagogischen Kontext konnten bereits entsprechend den Annahmen des

Vertrauensmodells von Mayer et al. (1995) die Bedeutsamkeit von familiären Hintergrundmerkmalen herausstellen (z. B. Kikas et al., 2016); welche Facetten der Zusammenarbeit für den Aufbau von Vertrauen förderlich sind, bleibt bislang größtenteils unbeantwortet. Als Erklärung für diese Forschungslücke wäre denkbar, dass Arbeiten im frühpädagogischen Kontext zur Erfassung von Vertrauen meist auf breitangelegte Messinstrumente zurückgreifen, die zwischen der Qualitätsdimension *Zusammenarbeit mit Familien* und einer vertrauensvollen Partnerschaft als Idealform nicht differenzieren und dementsprechend Merkmale beider umfassen, sodass die Zusammenhänge zwischen diesen beiden Konzepten nicht näher beleuchtet werden können (z. B. Serpell & Mashburn, 2012; Rentzou, 2011). An diesem Punkt setzt die vorliegende Dissertation an, indem sie nicht nur familiäre Hintergrundmerkmale als Einflussgrößen des Vertrauens von Eltern näher beleuchtet, sondern mithilfe eigen entwickelter Instrumente auch die Zusammenhänge zwischen den Facetten der Zusammenarbeit und dem elterlichen Vertrauen empirisch prüft. In den Teilstudien 2 und 3 werden diesbezüglich die folgenden Forschungsfragen behandelt:

4. Welches Vertrauensausmaß weisen Eltern in die Kita ihres Kindes auf?
5. Inwieweit kommen Unterschiede im elterlichen Vertrauensausmaß aufgrund von familiären Hintergrundmerkmalen zustande?
6. In welchem Zusammenhang stehen das Vertrauen von Eltern und Qualitätsaspekte der Fachkraft-Eltern-Kommunikation? In welchem Zusammenhang stehen das Vertrauen von Eltern und die Form und Intensität der Angebotsstruktur?

Strukturkomponenten und die Qualitätsdimension Zusammenarbeit mit Familien

Dem strukturell-prozessualen Modell frühpädagogischer Qualität liegt die Annahme zugrunde, dass strukturelle Rahmenbedingungen der Einrichtungen eine Voraussetzung für eine gelungene Zusammenarbeit mit Familien darstellen (z. B. Kluczniok & Roßbach, 2014). Auch in einigen Studien konnte bereits empirisch belegt werden, dass gewisse Komponenten

der Strukturqualität wie Personal- und Zeitkontingente, das Bildungsniveau des pädagogischen Personals sowie die kulturelle und soziale Zusammensetzung der Elternschaft mit verschiedenen Aspekten der Zusammenarbeit zusammenhängen (z. B. Cutshaw et al., 2020; Hindman et al., 2012; Hu, 2012). Der Bericht dieser Zusammenhänge stützt sich im Wesentlichen allerdings auf Veröffentlichungen aus internationalen Studien und ist aufgrund nationaler Spezifika frühkindlicher Bildungssysteme (z. B. gesetzliche Vorgaben und Standards der pädagogischen Arbeit, Regelungen bezüglich des Ausbildungssystems) sowie gesamtgesellschaftlicher Entwicklungen der jeweiligen Länder (z. B. Arbeitsmarkt- und Migrationspolitik) nur mit Vorsicht auf die deutsche Situation übertragbar. Um wichtige Forschungslücken für den deutschen Sprachraum zu schließen, untersucht die vorliegende Dissertation daher, welche Merkmale der Strukturqualität eine qualitativ hohe Zusammenarbeit voraussetzt. Hierzu werden in den Teilstudien 1 und 3 die folgenden Forschungsfragen näher beleuchtet:

7. Welche Komponenten der Strukturqualität gelten als bedeutsam für die Vorhersage der Qualität der Fachkraft-Eltern-Kommunikation? Welche Komponenten der Strukturqualität gelten als bedeutsam für die Vorhersage der Form und Intensität der Angebotsstruktur?

Professionalisierungsbestrebungen in Bezug auf die Qualitätskomponente Zusammenarbeit mit Familien

Kompetenzmodelle für den frühkindlichen Bereich (z. B. Fröhlich-Gildhoff et al., 2011) beschreiben das Professionswissen sowie die Überzeugungen fröhpädagogischer Fachkräfte als zentrale Kompetenzfacetten. Hinsichtlich der bereichsspezifischen Prozessqualität in der pädagogischen Arbeit mit Kindern konnte bereits sowohl international (z. B. Lee et al., 2003; McCray & Chen, 2012) als auch national (z. B. Dunekacke et al., 2015; Wirts et al., 2017) die Bedeutung des Professionswissens als Handlungsvoraussetzung fröhpädagogischer Fachkräfte

nachgewiesen werden. Im Handlungsfeld *Zusammenarbeit mit Familien* fehlt es bislang an empirischer Evidenz. Die Bedeutung der Überzeugungen konnte bereits vereinzelt vor allem im internationalen Kontext nachgewiesen werden (z. B. Amatea et al., 2012; Hornby & Lafaele, 2011). Gleichzeitig verweisen bisherige Studien zur Kompetenzeinschätzung frühpädagogischer Fachkräfte auf spezifische Qualifizierungsbedarfe im Handlungsfeld *Zusammenarbeit mit Familien* (z. B. Beher & Walter, 2012; Kirstein & Fröhlich-Gildhoff, 2013). Wenngleich vielfältige Professionalisierungsbemühungen bereits an unterschiedlichen Stellen ansetzen, existieren kaum systematische Untersuchungen zu gelingenden Prozessen der Qualitätsentwicklung bzw. der Weiterentwicklung professioneller Kompetenzen. Diesen unmittelbaren Forschungsbedarfen kommt die vorliegende Dissertation nach und untersucht die Bedeutung professioneller Kompetenzen für die Qualitätsdimension *Zusammenarbeit mit Familien* sowie die Bedeutung pädagogischer Fachberatung als Qualifizierungsressource in diesem Kontext. Hierzu werden die folgenden Forschungsfragen in den Teilstudien 3 und 4 näher beleuchtet:

8. Welche Facetten der professionellen Handlungskompetenz gelten als bedeutsam für die Vorhersage der Form und der Intensität der Angebotsstruktur?
9. Inwieweit stellt pädagogische Fachberatung vor dem Hintergrund eigener Kompetenzen eine geeignete Qualifizierungsressource von Fachkräften im Handlungsfeld *Zusammenarbeit mit Familien* dar?

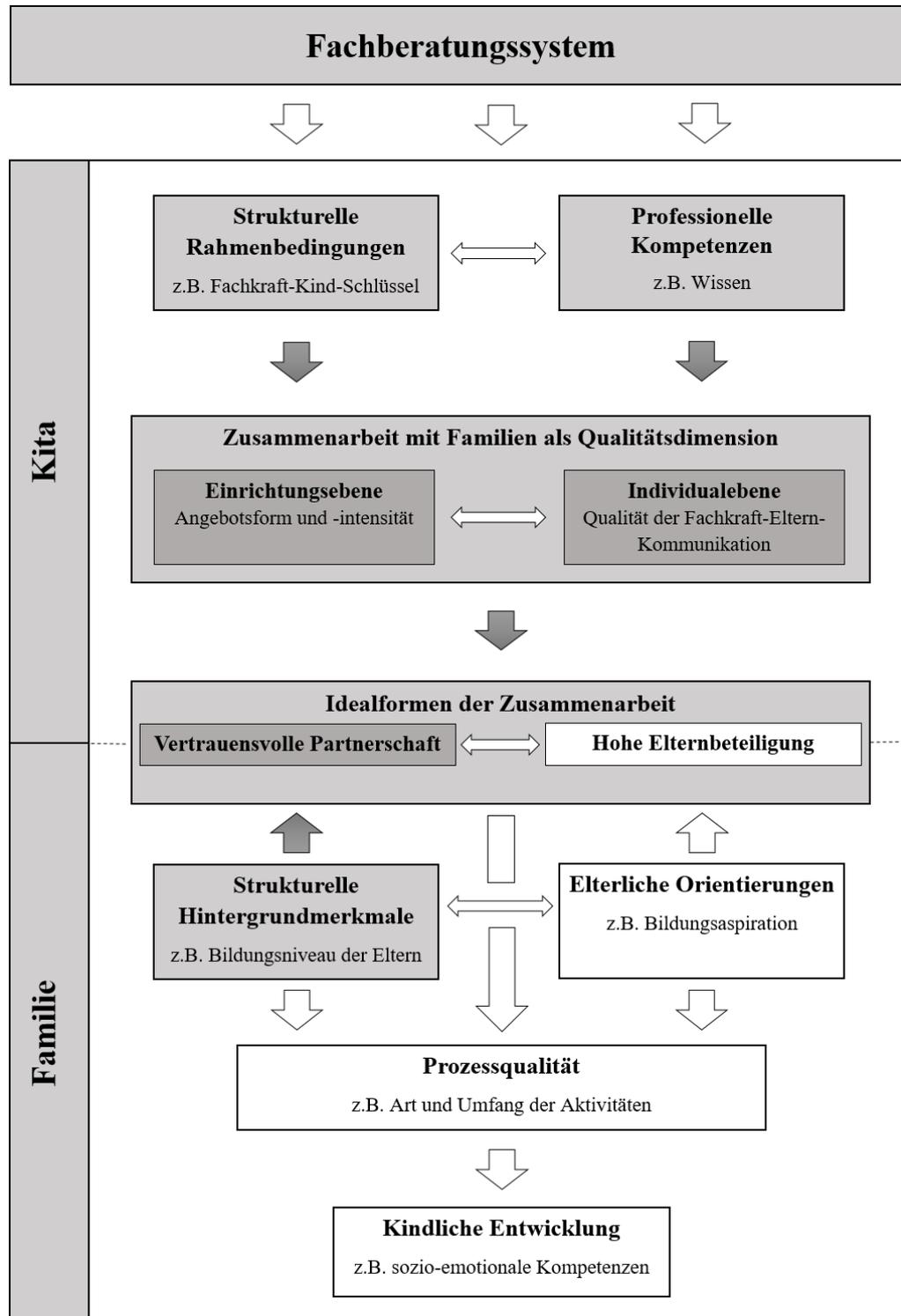
Theoretisches Modell zum vorliegenden Dissertationsvorhaben

Abbildung 6 illustriert ein eigen entwickeltes Modell, das die zentralen Fragestellungen der vorliegenden Dissertation bündelt und in Zusammenhang stellt. Aufgrund der Einbettung des Dissertationsvorhabens in einen übergeordneten Theoriekontext beinhaltet das Modell auch Komponenten sowie Zusammenhänge, die in den vier Teilstudien nicht empirisch geprüft werden (siehe graue Schattierung für empirisch geprüfte Konstrukte und Zusammenhänge). Für

den theoretischen Hintergrund dieser Arbeit wurde auf eine Kombination von Theorien zurückgegriffen, die mehrere Ebenen des frühkindlichen Bildungssystems einschließen: Auf Kita- und Fachkräfteebene wird entsprechend des strukturell-prozessualen Modells frühpädagogischer Qualität angenommen, dass strukturelle Rahmenbedingungen der Einrichtung und professionelle Kompetenzen der Fachkräfte einen direkten Einfluss auf die Gestaltung der Qualitätsdimension *Zusammenarbeit mit Familien* nehmen (vgl. z. B. Kluczniok & Roßbach, 2014). Die Qualität der Zusammenarbeit beeinflusst wiederum die Beteiligung von Eltern an den Kita-Erfahrungen ihres Kindes und, inwieweit der Prozess der Zusammenarbeit in einer vertrauensvollen Partnerschaft mündet. Diese beiden Idealformen der Zusammenarbeit bedingen sich zudem gegenseitig und stellen eine bedeutsame Voraussetzung für die familiäre Anregungsqualität dar. Auf Familienebene wird entsprechend dem Modell familialer Anregungsqualität davon ausgegangen, dass Struktur- und Orientierungsqualität einen direkten Einfluss auf die Prozesse der familialen Anregungsqualität nehmen, die wiederum maßgeblich die kindliche Entwicklung prägen (vgl. z. B. Kluczniok et al., 2013). Auch beeinflussen elterliche Struktur- und Orientierungskomponenten, inwieweit der Prozess der Zusammenarbeit in einer vertrauensvollen Partnerschaft mündet sowie die Beteiligung von Eltern am Kita-Geschehen. Auf Trägerebene befindet sich zudem ein Fachberatungssystem, dessen Unterstützungs- und Qualifizierungsleistungen einen Einfluss auf die pädagogische Qualität der Kitas nehmen. Diese Leistungen stehen wiederum in Abhängigkeit zu den eigenen Kompetenzen der Fachberatung.

Abbildung 6

Modell zur Vorhersage und Bedeutsamkeit der Qualitätskomponente Zusammenarbeit mit Familien



Anmerkung. Eigene Darstellung in Anlehnung an Kluczniok et al., 2013 sowie Kluczniok und Roßbach, 2014.

Die Evaluation des Bundesprogramms „Sprach-Kitas“ als Datengrundlage des vorliegenden Dissertationsvorhabens

Das im Januar 2016 gestartete Bundesprogramm „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“ des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend zählt zu den größten bundesweiten Initiativen zur Qualitätsverbesserung der frühkindlichen Betreuung und Bildung. Aufbauend auf den erfolgreichen Ansätzen des Vorläuferprogramms „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ (2011-2015) ist das Ziel des Bundesprogramms die Förderung der rund 7.000 teilnehmenden Einrichtungen in ihren Angeboten zur alltagsintegrierten sprachlichen Bildung sowie in den beiden Handlungsfeldern inklusive Pädagogik und Zusammenarbeit mit Familien¹². Das Bundesprogramm richtet sich vorwiegend an Kitas, die von einem überdurchschnittlich hohen Anteil an Kindern mit besonderem sprachlichem Förderbedarf besucht werden, und zeichnet sich dadurch aus, dass es nicht nur die pädagogische Arbeit mit den Kindern fokussiert, sondern darüber hinaus auch den Eltern Anregung bietet, wie sie ihre Kinder in seiner sprachlichen Entwicklung unterstützen können. Hierdurch kommt dem Programm eine entscheidende Rolle zu, um Kinder so früh wie möglich zu fördern und Benachteiligung auszugleichen.

Das Vorhaben des Bundesprogramms besteht in erster Linie darin, mithilfe der beiden durch das Programm geförderten Qualifizierungs- und Unterstützungsressourcen, zusätzliche Fachberatung und zusätzliche Fachkraft, die professionellen Kompetenzen des pädagogischen Personals in Bezug auf die drei Handlungsfelder zu erweitern, um so die Qualität in diesen Bereichen zu erhöhen. Auf Trägerebene hat die zusätzliche Fachberatung die Aufgabe, einen Verbund von circa 10 bis 15 Sprach-Kitas als beratende Instanz zu begleiten und die

¹² Seit Januar 2021, dem Beginn der Verlängerungsphase, legt das Bundesprogramm „Sprach-Kitas“ einen zusätzlichen Fokus auf den Einsatz digitaler Medien und die Integration medienpädagogischer Fragestellungen in die sprachliche Bildung. Der neue Schwerpunkt *Digitalisierung* dient dazu, medienpädagogische Ansätze in der sprachlichen Bildung zu stärken sowie digitale Bildungs- und Austauschformate für die Fachkräftequalifizierung und die Programmabläufe besser nutzbar zu machen.

Einrichtungsleitungen und zusätzlichen Fachkräfte als sogenannte Kita-Tandems in den drei Handlungsfeldern des Bundesprogramms zu qualifizieren (z. B. über die Durchführung von sogenannten Arbeitskreisen). Auf Kitaebene gibt die zusätzliche Fachkraft ihre Expertise in den drei Handlungsfeldern an das Kita-Team weiter und berät und unterstützt die frühpädagogischen Fachkräfte in ihrem Arbeitsalltag. Die zusätzliche Fachkraft ist unter anderem auch für die Organisation und Durchführung der sogenannten Qualitätsrunden verantwortlich. Im Sinne des Bundesprogramms sind Qualitätsrunden Zusammenkünfte des gesamten Teams mit der zusätzlichen Fachkraft, ggf. auch mit der Einrichtungsleitung, bei denen Inhalte des Bundesprogramms weitergegeben werden und das Team somit in Bezug auf die drei Handlungsfelder weiterqualifiziert wird.

Die vorliegende Dissertation ist in die programmbegleitende Evaluationsstudie eingebettet, die von der Freien Universität Berlin und der Otto-Friedrich-Universität Bamberg durchgeführt wird (Projektleitungen: Prof. Dr. Yvonne Anders, Prof. Dr. Katharina Kluczniok und Prof. Dr. Hans-Günther Roßbach), und bezieht sich auf die Projektlaufzeit vom 01.03.2016 bis 31.12.2020. In der Evaluationsstudie wurden insgesamt drei Untersuchungsebenen betrachtet, um Bedingungen eines gelingenden, nachhaltigen Transfers der Programminhalte in die Kita-Praxis, die Familien und das regional-lokale Kita-System identifizieren zu können: die Ebene der Träger und Fachberatungen, der Kitas und Fachkräfte sowie der Familien. Hierzu wurde die Evaluation als multi-methodale Studie konzipiert: So wurden einerseits größer angelegte quantitative Online-Befragungen der zentralen Akteure vorgesehen (z. B. Fachberatungen, Einrichtungen, Familien), andererseits wurden mehrere vertiefte Studien mit gezielt ausgewählten Subgruppen durchgeführt (z. B. Beobachtungsstudie in den Kitas, qualitative Interviews der zusätzlichen Fachberatungen). Entsprechend den Forschungsfragestellungen, die verschiedene Ebenen des frühkindlichen Bildungssystems einschließen, berücksichtigt das vorliegende Dissertationsvorhaben Daten verschiedener

Akteure der Evaluationsstudie „Sprach-Kitas“. Tabelle 1 bietet einen Überblick über die Teilstudien und die jeweilige empirische Grundlage. Teilstudie 1 und 2 basieren auf Beobachtungsdaten zu Fachkraft-Eltern-Kommunikation in der morgendlichen Übergangssituation. In Teilstudie 2 werden diese Beobachtungsdaten mit Daten, die im Rahmen einer standardisierten Familienbefragung gewonnen wurden, kombiniert. Diese Angaben der Familien werden in Teilstudie 3 mit Daten einer standardisierten Befragung von frühpädagogischen Fachkräften in Verbindung gebracht. Teilstudie 4 greift auf fragebogenbasierte Angaben von Fachberatungen auf Trägerebene zurück. Zudem werden in den Teilstudien 1, 2 und 3 Angaben der zusätzlichen Fachkräfte zu den Strukturmerkmalen der Einrichtungen (Monitoringdaten) sowie zum Wissenstand der Kita-Teams (Befragung der zusätzlichen Fachkräfte) berücksichtigt. Des Weiteren können die vielfältigen methodisch-statistischen Herangehensweisen, die in den einzelnen Teilstudien zur Anwendung kommen, Tabelle 1 entnommen werden.

Tabelle 1

Übersicht über die Datengrundlage und das methodische Vorgehen des vorliegenden Dissertationsvorhabens

	Teilstudie 1	Teilstudie 2	Teilstudie 3	Teilstudie 4
Datengrundlage	<ul style="list-style-type: none"> • Beobachtungsstudie • Monitoringdaten 	<ul style="list-style-type: none"> • Beobachtungsstudie • Familienbefragung 	<ul style="list-style-type: none"> • Familienbefragung • Teambefragung • Befragung der zusätzlichen Fachkräfte • Monitoringdaten 	<ul style="list-style-type: none"> • Befragung der zusätzlichen Fachberatung • Befragung der regulären Fachberatung
Stichprobengrößen	107 Einrichtungen 186 Fachkräfte 935 Eltern	162 Einrichtungen 728 Familien	162 Einrichtungen 728 Familien 162 zusätzliche Fachkräfte 891 Fachkräfte	100 zusätzliche Fachberatungen 66 reguläre Fachberatungen
Analyseverfahren	<ul style="list-style-type: none"> • Konfirmatorische Faktorenanalysen • Multiple Regressionsanalysen 	<ul style="list-style-type: none"> • Strukturgleichungsanalyse 	<ul style="list-style-type: none"> • Pfadanalyse 	<ul style="list-style-type: none"> • Inhaltsanalytische Auswertungen offener Antworten • Two-Step-Clusteranalyse • Binäre logistische Regressionsanalysen

Anmerkung. Die natürliche Mehrebenenstruktur der Daten in den Teilstudien 1, 2 und 3 wird bei den multivariaten Analysen beachtet, um deren Validität sicherzustellen.

7 Zusammenfassende Darstellung der vier Teilstudien

Im folgenden Kapitel werden die vier Teilstudien einschließlich Fragestellungen, Methode sowie der für das Dissertationsvorhaben relevanten Ergebnisse beschrieben. Für die Erfassung von Vertrauen wurde in der vorliegenden Arbeit auf eine eigen entwickelte Methode zurückgegriffen, die zur besseren Interpretierbarkeit der in den Teilstudien gewonnenen Erkenntnisse zunächst näher beschrieben wird.

7.1 Methodische Erfassung von elterlichem Vertrauen

Eine erste Sichtung einschlägiger Forschungsarbeiten macht deutlich, dass ein dringender Bedarf an Instrumenten zur Erfassung des Konstrukts Vertrauen besteht. Mit Blick auf bisherige Instrumente werden verschiedene Limitationen deutlich: So wird Vertrauen häufig nur auf Ebene einzelner Items im Rahmen breit angelegter Messinstrumente zur Erfassung von Aspekten der Zusammenarbeitsthematik gemessen (z. B. The Home-School Partnership Survey, Christenson & Lam, 1991; Caregiver Relationship Scale, Elicker et al., 1997; Home-School Relationship Scale, Barbarin, 2000). Diese verkürzte Berücksichtigung des Konstrukts bringt die Problematik mit sich, dass zum einen nur eng eingegrenzte Bereiche von Vertrauen inhaltlich erfasst werden und zum anderen Ergebnisse nicht differenziert beleuchtet werden können. So werden sowohl deskriptive Ergebnisse als auch Zusammenhänge ausschließlich auf Ebene der Gesamtskala oder der Subskalen berichtet, jedoch nicht für einzelne Items. Zwar existieren bereits auch Messinstrumente, die das Vertrauenskonstrukt deutlich detaillierter erfassen, dennoch wird auch in diesen Skalen nur ein eingegrenzter Bereich beleuchtet. Es findet eine Fokussierung überwiegend auf das Vertrauen der Eltern und Fachkräfte in Bezug auf die pädagogische Arbeit mit dem Kind statt (z. B. Trust Scale, Adams & Christenson, 2000). Aspekte, die das Vertrauen in die gemeinsame Erziehungs- und

Die finale Skalenkonstruktion sowie eine erste Validierung des Instruments erfolgten in einer kleinen Pilotierung, an der 60 Eltern aus 54 Kitas teilnahmen. Zur Überprüfung der Konstruktvalidität wurden Korrelationen zwischen der neu entwickelten Vertrauensskala und den folgenden bereits etablierten Instrumenten berechnet: die *Trust Scale* (Adams & Christenson, 2000; $r = .78, p = .001$), die *Kurzskala Interpersonales Vertrauen* (KUSIV3; Beierlein et al., 2012; $r = .30, p = .018$) und die *Kurzskala Soziale Erwünschtheit-Gamma* (KSE-G; Kemper et al., 2012; $r = .17, p = .205$). Zudem wurden Kennwerte für die Reliabilität berechnet (*Cronbachs* $\alpha = .81$). Die Überprüfung der faktoriellen Validität wies auf eine eindimensionale Struktur des Vertrauens hin. Auf Basis dieser statistischen Kernwerte sowie inhaltlicher Überlegungen wurden neun Items für die finale Version ausgewählt sowie zwei weitere neue Items hinzugefügt, sodass das semantische Differential final elf Items umfasst (für eine Übersicht des finalen Instruments siehe Anhang E, Abbildung 1). Zur besseren Interpretierbarkeit wurden die Items rekodiert von 1 („schwaches Vertrauen“) bis 7 („starkes Vertrauen“). In den Analysen der Teilstudie 3 wurde ein Skalenmittelwert, der die individuelle Ausprägung einer Person in dem Persönlichkeitsmerkmal *Vertrauen* widerspiegelt, verwendet (*Cronbachs* $\alpha = .84$). In Teilstudie 2 wurde in den multivariaten Analysen das Vertrauen der Eltern latent geschätzt. Aufgrund einer besseren Modellpassung wurden hier nur sieben der elf Items genutzt (*Cronbachs* $\alpha = .82$).

7.2 Teilstudie 1: Die Qualitätserfassung dyadischer Fachkraft-Eltern-Kommunikation

Sowohl frühpädagogische Fachliteratur (z. B. Fröhlich-Gildhoff, 2013; Friederich, 2012) als auch empirische Befunde (z. B. Viernickel et al., 2013) stellen Tür- und Angelgespräche als eine der häufigsten und bedeutsamsten Kommunikationsformen zwischen Kita und Familie heraus. Aufgrund eines Mangels an geeigneten Messinstrumenten zur Erfassung dieser Kommunikationsprozesse existiert bislang nur begrenztes Wissen über die

Qualität dieser Form der Fachkraft-Eltern-Kommunikation sowie über Faktoren, die diese beeinflussen (für einen Überblick siehe Kapitel 3.2.2). Teilstudie 1 des vorliegenden Dissertationsprojektes knüpft an diesem wichtigen Forschungsdesiderat an und beschreibt die Entwicklung eines neuen Beobachtungsmaßes zur Bewertung der Qualität der Fachkraft-Eltern-Kommunikation in der morgendlichen Übergangssituation. (1) In einem ersten Schritt wird das neu entwickelte Messinstrument hinsichtlich seiner psychometrischen Güte geprüft sowie die Qualitätseinschätzungen anhand dessen beschrieben. (2) Anschließend wird basierend auf den theoretischen Annahmen des Struktur-Prozess-Modells untersucht, in welchem Zusammenhang die Qualitätseinschätzungen mit Komponenten der Strukturqualität stehen.

Um eine möglichst große Variation in den strukturellen Rahmenbedingungen der Einrichtungen und eine nach sozioökonomischen Gesichtspunkten diverse Stichprobe von Eltern zu erreichen, wurden bei der Stichprobenziehung regionale Kriterien (z. B. verschiedene Bundesländer, Großstädte, ländliche Regionen), der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund sowie die Gruppenorganisation innerhalb der Kita berücksichtigt. Die realisierte Stichprobe umfasst 107 Kitas, in denen 186 Fachkräfte und 935 Eltern in insgesamt 912 Tür- und Angelsituationen beobachtet wurden. Als theoretische Grundlage für die Skalenkonstruktion diente einschlägige Forschungsliteratur aus der Gesprächspsychologie (siehe Kapitel 3.2.3). Im Rahmen einer Pilotierung ($N = 16$ Kitas; $N = 77$ Tür- und Angelsituationen) wurden verschiedene Items sowie Antwortformate erprobt, die Beobachterübereinstimmung geprüft sowie sichergestellt, dass das Live-Ratingverfahren in Anbetracht der zum Teil sehr schnell ablaufenden Tür- und Angelsituationen für die Datenerheber*innen realisierbar ist. Die finale Version des Beobachtungsinstruments besteht aus insgesamt dreizehn Items zu den drei folgenden theoretischen Dimensionen: *Gesprächs- und Interaktionsbereitschaft* (vier Items, z. B. Körperhaltung, verbale Begrüßung),

Kommunikationsstrategien (fünf Items, z. B. Sprecherwechsel und Gesprächsanteile, Aspekte elternzentrierter Gesprächsführung) und *Verabschiedung* (vier Items, z. B. Blickkontakt, verbale Verabschiedung). Die Antwortmöglichkeiten reichen von 1 („unzureichende Qualität“) bis 4 („ausgezeichnete Qualität“). Aufgrund der Bedeutsamkeit einer bedarfsorientierten Gestaltung der Fachkraft-Eltern-Kommunikation (siehe Kapitel 3.2.3) wird das bloße Zustandekommen eines Gesprächs nicht als Qualitätsmerkmal berücksichtigt. So wäre denkbar, dass Eltern nicht immer Interesse an einem Gespräch mit der Fachkraft signalisieren (z. B. aufgrund von Zeitnot). Folglich werden in Situationen, in denen zwischen Eltern und Fachkräften kein Gespräch stattfindet, nur die beiden Skalen *Gesprächs- und Interaktionsbereitschaft* und *Verabschiedung* eingeschätzt. In den Fällen, in denen es abgesehen von der Begrüßung und Verabschiedung zu einem Gespräch kommt, wird zusätzlich dessen Qualität mit der Skala *Kommunikationsstrategien* bewertet. Darüber hinaus werden sowohl auf Ebene der individuellen Tür- und Angelsituation als auch auf Gruppen- bzw. Einrichtungsebene weitere strukturelle Merkmale erfasst (z. B. Dauer des Gesprächs, Fachkraft-Kind-Verhältnis). Für einen Überblick über die einzelnen Qualitätsindikatoren und -stufen sowie über weitere Erhebungsunterlagen befindet sich das vollständige Beobachtungsinstrument im Anhang (siehe Anhang E, Abbildung 2).

Pro Kita beobachteten zwei umfassend geschulte Datenerheber*innen die morgendliche Bringsituation. Jede Tür- und Angelsituation wurde separat mithilfe der Qualitätsskalen eingeschätzt. Die beiden Datenerheber*innen wechselten sich mit der Beobachtung der einzelnen Tür- und Angelsituationen ab. Fanden zwei Tür- und Angelsituationen parallel statt, beobachteten beide gleichzeitig die jeweilige Fachkraft-Eltern-Kommunikation. Mehr als zwei Fachkraft-Eltern-Dyaden konnten dementsprechend nicht simultan beobachtet werden. Der Beobachtungszeitraum betrug pro Kita 60 Minuten; wurden bereits vor Ablauf dieser Zeit 15 Situationen bewertet, wurde die Beobachtung vorzeitig beendet. Zur Überprüfung der

Beobachterübereinstimmung schätzten in einer Teilstichprobe von 34 Kitas die beiden Datenerheber*innen dieselbe Tür- und Angelsituation ein ($N = 293$ Tür- und Angelsituationen). In diesen Fällen beobachtete ein*e dritte Datenerheber*in zusätzlich weitere Fachkraft-Eltern-Dyaden, sodass ausreichend viele Situationen in diesen Kitas bewertet werden konnten.

Alle multivariaten Analysen wurden mit dem Programm *Mplus* (Version 8.3, Muthén & Muthén, 1998-2017) durchgeführt. Zur Prüfung der Konstruktvalidität des Instruments wurden konfirmatorische Faktorenanalysen spezifiziert. Als Kriterien für die Anpassungsgüte des Modells wurden die absoluten Fit-Indizes χ^2 -Anpassungstest, *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA), *Standardized Root Mean Square Residual* (SRMR) und als komparativer Fit-Index der *Comparative Fit Index* (CFI) herangezogen. Die Zusammenhänge zwischen Komponenten der Strukturqualität und der Qualität der Fachkraft-Eltern-Kommunikation wurden mithilfe multipler Regressionsanalysen untersucht. Es wurde das *Full-Information-Maximum-Likelihood-Verfahren* (FIML) angewandt, mit dem auch diejenigen Fälle in der Analyse berücksichtigt werden, für die einzelne fehlende Werte vorliegen. Die natürliche Mehrebenenstruktur der Daten – einzelne Tür- und Angelsituationen sind verschiedenen Fachkräften zuzuordnen, die sich wiederum in Kitas gruppieren – wurde bei den multivariaten Analysen beachtet, um deren Validität sicherzustellen.

Die Koeffizienten der Intraklassenkorrelationen (ICC)¹³ als Maß der Beobachterübereinstimmung weisen auf eine mäßige bis hohe Objektivität des Instruments hin (Leslie & Fleenor, 1998). Zudem konnte das theoretisch postulierte 3-Faktoren-Modell durch statistische Modellgüte ($\chi^2 = 252.22$, $df = 59$; $RMSEA = .06$; $CFI = .93$; $SRMR = .05$; für einen Vergleich des 3-Faktoren-Modells mit einem 1-Faktor-Modell siehe Anhang A, Tabelle 3) empirisch bestätigt werden und alle drei Skalen verfügen über eine hohe interne Konsistenz

¹³ Die Intraklassenkorrelationskoeffizienten, die zwischen .44 und .74 variieren, wurden nach McGraw und Wong (1996) basierend auf Two-Way-Mixed-Modelle (single measure, absolute agreement) berechnet.

(Gesprächs- und Interaktionsbereitschaft: $\alpha = .79$; Kommunikationsstrategien: $\alpha = .84$; Verabschiedung: $\alpha = .88$). Hinsichtlich der Qualität der Fachkraft-Eltern-Kommunikation zeigte sich folgendes Befundmuster: Während die Qualitätswerte für die Items der beiden Skalen *Gesprächs- und Interaktionsbereitschaft* und *Kommunikationsstrategien* vereinzelt deutlich über dem theoretischen Mittelwert der Skala ($M = 2.5$) liegen, befinden sich alle Werte der Skala *Verabschiedung* deutlich unter diesem (für die Deskriptivstatistik der einzelnen Items siehe Anhang A, Tabelle 2). Innerhalb der drei Skalen wurden nonverbale Qualitätsaspekte der Fachkraft-Eltern-Kommunikation, wie Blickkontakt und Mimik, besonders hoch eingeschätzt, während verbale Qualitätsaspekte der Fachkraft-Eltern-Kommunikation niedrigere Werte aufwiesen. So wurde während der Tür- und Angelsituation ein Fünftel der Eltern (20.1%) nicht begrüßt und die Hälfte der Eltern (50.6%) nicht verabschiedet. Insgesamt kam es in gut der Hälfte der Situationen (55.2%) zu einem Gespräch (über die Begrüßung und Verabschiedung hinaus), das im Durchschnitt circa eine Minute ($M = 64$ s, $SD = 101$ s) andauerte. Des Weiteren standen in Übereinstimmung mit den Annahmen des strukturell-prozessualen Qualitätsmodells drei Komponenten der Strukturqualität in einem statistisch bedeutsamen Zusammenhang zur Qualität der Fachkraft-Eltern-Kommunikation: Erstens zeigte sich bei einem höheren prozentualen Anteil an Fachkräften mit Hochschulabschluss innerhalb eines Kita-Teams, eine höhere Qualität in den Skalen *Gesprächs- und Interaktionsbereitschaft* ($\beta = .32$, $p = .041$) und *Verabschiedung* ($\beta = .41$, $p = .022$). Zweitens je höher das Fachkraft-Kind-Verhältnis in einer Tür- und Angelsituation ausfiel, desto niedriger erwies sich die Qualität der *Verabschiedung* zwischen Eltern und Fachkräften ($\beta = -.10$, $p = .003$). Drittens zeigte sich in Kitas, in denen die pädagogische Arbeit in Stammgruppen organisiert war, eine höhere Qualität der *Gesprächs- und Interaktionsbereitschaft* ($\beta = .26$, $p = .022$), der *Kommunikationsstrategien* ($\beta = .34$, $p = .021$) sowie der *Verabschiedung* ($\beta = .27$, $p = .032$) im Vergleich zu Kitas, in denen die pädagogische Arbeit offen organisiert war.

Die vorliegende Dissertation stellt weiteren Forschungsvorhaben ein reliables und valides Beobachtungsinstrument zur Verfügung, das bereits Verbesserungspotenziale einiger Qualitätsmerkmale der Fachkraft-Eltern-Kommunikation identifizierte. Als bedeutsame Schlüsselfaktoren der Qualitätssteigerung wurden die berufliche Qualifikation der Fachkräfte, die Gruppenorganisation sowie die Fachkraft-Kind-Relation herausgestellt. Vor diesem Hintergrund erscheinen politische Anstrengungen zum weiteren Ausbau von Bachelor- und Masterstudiengängen sowie zur Aufstockung von Personalressourcen lohnenswert.

7.3 Teilstudie 2: Aspekte der Fachkraft-Eltern-Kommunikation und ihr Zusammenhang zum Vertrauen von Eltern

Das theoretische Modell von Clarke et al. (2010) betont die Bedeutsamkeit von Kommunikationsprozessen für den Aufbau und die Aufrechterhaltung einer vertrauensvollen Partnerschaft. Empirisch wurde das Zusammenspiel von Aspekten der Fachkraft-Eltern-Kommunikation und dem Vertrauen bislang nur unzureichend berücksichtigt (siehe Kapitel 4.5). Teilstudie 2 hat zum Ziel, diese Forschungslücke zu schließen und untersucht sowohl (1) das Ausmaß elterlichen Vertrauens als auch (2) Qualitätsaspekte der Fachkraft-Eltern-Kommunikation als Einflussgrößen, die dieses Ausmaß erklären. (3) Zusätzlich wird entsprechend den Annahmen des Vertrauensmodells von Mayer et al. (1995) analysiert, inwieweit familiäre Hintergrundmerkmale das Ausmaß des elterlichen Vertrauens vorhersagen.

Die Stichprobe für Teilstudie 2 setzt sich aus 728 Familien in 162 Kitas zusammen. Von September 2019 bis Februar 2020 wurde eine Online-Befragung von Familien unter anderem zu Qualitätsaspekten der Fachkraft-Eltern-Kommunikation, dem elterlichen Vertrauen sowie familiären Hintergrundmerkmalen durchgeführt. Zur Erfassung des Vertrauens wurde ein neues Messinstrument im Format eines semantischen Differentials entwickelt (siehe für eine detaillierte Beschreibung Kapitel 7.1). Die Qualität der Fachkraft-Eltern-Kommunikation im

Rahmen der Tür- und Angelsituationen schätzten die Eltern auf einer 5-stufigen Skala von 1 („Trifft überhaupt nicht zu“) bis 5 („Trifft voll und ganz zu“) ein. Wenngleich die Skala nur aus zwei Items besteht (z. B. „Die Fachkräfte vermitteln mir den Eindruck, dass sie stets ein offenes Ohr haben, falls ich etwas mit ihnen besprechen möchte.“) ist die interne Konsistenz (Cronbachs α) zufriedenstellend ($\alpha = .87$). Des Weiteren gaben die Eltern auf einer 5-stufigen Skala von 1 („Trifft überhaupt nicht zu“) bis 5 („Trifft voll und ganz zu“) ihre Zufriedenheit hinsichtlich der Kommunikation im Rahmen der Tür- und Angelsituation an. Die Skala umfasst 5 Items (z. B. „Ich würde mir wünschen, dass die Fachkräfte häufiger ein Gespräch beginnen und ich nicht immer den ersten Schritt machen muss.“) und ihre interne Konsistenz (Cronbachs α) ist als hoch zu bezeichnen ($\alpha = .80$). Neben den fragebogenbasierten Angaben zur Fachkraft-Eltern-Kommunikation wurden zudem die Beobachtungsdaten¹⁴ aus Teilstudie 1 einbezogen. Die Forschungsfragen wurden über Deskriptivstatistiken und latente Strukturgleichungsmodelle (SEM) beantwortet. Alle multivariaten Analysen wurden mit dem Programm *Mplus* (Version 8.3, Muthén & Muthén, 1998-2017) durchgeführt. Zur Beurteilung der Modellanpassung wurden die absoluten Fit-Indizes χ^2 -Anpassungstest, RMSEA, SRMR und als komparativer Fit-Index der CFI herangezogen. In den Analysen wurde die *FIML-Methode* zur Schätzung fehlender Werte¹⁵ verwendet (siehe z. B. Enders & Bandalos, 2001). Die Mehrebenenstruktur der Daten wurde berücksichtigt, indem entsprechend korrigierte Standardfehler und Fitstatistiken verwendet wurden (type = complex, cluster = Einrichtung).

Die Ergebnisse zeigen, dass Eltern dem pädagogischen Personal der Kita ihres Kindes ein hohes Maß an Vertrauen schenken ($M = 5.60$, $SD = 1.14$). Vergleicht man die

¹⁴ Die Beobachtungsstichprobe aus Teilstudie 1 wurde auf 100 Kitas ($N = 845$ Tür- und Angelsituationen, $N = 176$ Fachkräfte) reduziert, da in einzelnen Einrichtungen keine Familien an der Familienbefragung teilgenommen hatten. Folglich weichen deskriptive Befunde zur beobachteten Qualität in Teilstudie 2 (siehe Anhang B) minimal von den Befunden aus Teilstudie 1 (siehe Anhang A) ab.

¹⁵ In denjenigen Kitas, in denen Eltern an der Familienbefragung teilgenommen haben, aber in denen keine Beobachtungen durchgeführt wurden ($N = 62$ Kitas), wurden die fehlenden Beobachtungsdaten mithilfe der *FIML-Methode* geschätzt.

Deskriptivstatistik hinsichtlich der Aspekte der Fachkraft-Eltern-Kommunikation, so fallen die beiden fragebogenbasierten Einschätzungen der Eltern (wahrgenommene Qualität der Fachkraft-Eltern-Kommunikation: $M = 4.28$, $SD = 0.79$; Zufriedenheit mit der Fachkraft-Eltern-Kommunikation: $M = 3.38$, $SD = 1.04$) deutlich positiver aus als die beobachtete Qualität¹⁶ (Gesprächs- und Interaktionsbereitschaft: $M = 2.41$, $SD = 0.73$; Kommunikationsstrategien: $M = 2.57$, $SD = 0.71$; Verabschiedung: $M = 1.81$, $SD = 0.81$). Die SEM-Modellschätzung führte zu einer akzeptablen Lösung ($\chi^2 = 1082.63$, $df = 540$; $CFI = .88$; $RMSEA = .04$, $SRMR = .05$). Hypothesenkonform standen sowohl familiäre Hintergrundmerkmale als auch Qualitätsaspekte der Fachkraft-Eltern-Kommunikation in einem statistisch bedeutsamen Zusammenhang zum Vertrauen der Eltern. Eltern von Kindern, die stärkere Symptome einer emotionalen Verhaltensstörung aufweisen ($\beta = -.20$, $p = .003$), sowie Eltern, die zu Hause überwiegend eine andere Sprache als Deutsch sprechen ($\beta = -.12$, $p = .000$), wiesen weniger Vertrauen in die Fachkräfte ihres Kindes auf. Das Bildungsniveau der Eltern stand in keinem statistisch bedeutsamen Zusammenhang zu ihrem Vertrauen. Im Hinblick auf die Eltern-Fachkraft-Kommunikation zeigte sich, dass je höher Eltern die Qualität der Bring- und Abholsituationen wahrnehmen ($\beta = .26$, $p = .000$) und je zufriedener die Eltern mit dem informellen Austausch in den Tür- und Angelsituationen sind ($\beta = .38$, $p = .000$), sie der Einrichtung ihres Kindes desto größeres Vertrauen schenken. Zudem konnte nachgewiesen werden, dass Eltern in Kitas, in denen die beobachtete Qualität der Gesprächs- und Interaktionsbereitschaft höher ausfiel, mehr Vertrauen innehaben als Eltern in Kitas, in denen eine niedrigere Qualität beobachtet wurde ($\beta = .16$, $p = .019$). Insgesamt konnten 44 % der Varianz des elterlichen Vertrauens im Modell erklärt werden.

¹⁶ Zur besseren Vergleichbarkeit mit den fragebogenbasierten Einschätzungen der Eltern werden im Unterschied zum Manuskript hier die deskriptiven Befunde nicht aggregiert auf Kita-Ebene, sondern auf Ebene der einzelnen Tür- und Angelsituation (bzw. auf Familienebene) berichtet.

Als Anregung für die Praxis kann aus den gewonnenen Befunden formuliert werden, dass die Beziehungspflege im Rahmen der Tür- und Angelsituationen unerlässlich für die Schaffung eines Vertrauensverhältnisses zwischen Kita und Familie ist. Hieraus ergeben sich Konsequenzen für die Qualifikation frühpädagogischer Fachkräfte: Die Schulung von Gesprächsführungskompetenzen muss ein fester Bestandteil in den Curricula von Ausbildungs- und Studiengängen frühpädagogischer Fachkräfte werden. Zudem ist eine berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung in diesem Bereich wünschenswert. Darüber hinaus kann das Wissen über Risikofaktoren (z.B. Migrationshintergrund, Verhaltensauffälligkeiten des Kindes) dazu beitragen, zielgruppenspezifische Strategien zu entwickeln sowie vorhandene Ressourcen gezielt auf die Zusammenarbeit mit diesen Familien auszurichten.

7.4 Teilstudie 3: Beschaffenheit der Angebotsstruktur und ihr Zusammenhang zum Vertrauen von Eltern

Ein breites Repertoire an Angeboten zur Zusammenarbeit ist notwendig, um auf die individuellen Bedarfe und Erwartungen von Eltern situationsangemessen eingehen zu können, und gilt dementsprechend als bedeutsame Facette der Zusammenarbeit zwischen Kita und Familie (siehe Kapitel 3.2.1). In Teilstudie 3 wird daher untersucht, (1) welche Aktivitäten den Familien angeboten werden (Angebotsform), (2) wie viele Aktivitäten in verschiedenen Angebotsbereichen der Zusammenarbeit stattfinden (Angebotsintensität) und (3) inwieweit die Angebotsform und -intensität einen Einfluss auf das Vertrauen von Eltern hat. (4) Des Weiteren wird gemäß den theoretischen Annahmen des strukturell-prozessualen Qualitätsmodells (z. B. Kluczniok & Roßbach, 2014) sowie professioneller Kompetenzmodelle der Frühpädagogik (z. B. Fröhlich-Gildhoff et al., 2011) empirisch geprüft, inwieweit Strukturkomponenten der Einrichtung sowie professionelle Kompetenzfacetten der frühpädagogischen Fachkräfte die Angebotsform und -intensität zur Zusammenarbeit vorhersagen.

Zur Beantwortung der Fragestellungen wurden 891 Fachkräfte und 728 Familien aus 162 Kitas befragt. Im Rahmen der Familienbefragung wurden den Eltern insgesamt 21 Aktivitäten der Zusammenarbeit aufgeführt und gefragt, ob die Kita ihres Kindes diese in den letzten zwölf Monaten angeboten hat. Basierend auf theoretische Systematisierungsvorschläge (z. B. Epstein & Sanders, 2006) wurden die einzelnen Aktivitäten je nach inhaltlicher Zielsetzung in die folgenden vier Angebotsformen eingeteilt: Aktivitäten zur sozialen Vernetzung (vier Items, z. B. Feiern von Festen), Aktivitäten zur Partizipation und Entscheidungsfindung (fünf Items, z. B. Elternbeirat), Aktivitäten zur Elternbildung (fünf Items, z. B. Angebot von Kursen zur Förderung der Erziehungskompetenz) und Aktivitäten zur Einbeziehung der Familienkulturen (sieben Items, z. B. Durchführung interkultureller Lesenachmittage). Für jede der Angebotsformen wurde ein Summenwert gebildet: Je höher dieser Wert ausfällt, desto mehr Aktivitäten wurden im Durchschnitt von den Kitas bereitgestellt.

Zur Erfassung der Kompetenzfacetten der frühpädagogischen Fachkräfte wurde auf verschiedene Datenquellen zurückgegriffen: Das Professionswissen wurde global für das gesamte Kita-Team auf einer 5-stufigen Skala (zwei Items, z. B. „Wie gut sind aktuell die Kenntnisse Ihres Kita-Teams in dem Themenbereich Zusammenarbeit mit Familien allgemein (Informationen, Austausch, Gespräche mit Eltern)?“) durch die zusätzlichen Fachkräfte fremdeingeschätzt. Die Überzeugungen wurden auf einer 5-stufigen Skala (sechs Items, z. B. „Bei der Erziehung des Kindes betrachte ich die Familien als Partner auf Augenhöhe“) im Rahmen einer standardisierten Teambefragung von den Fachkräften selbsteingeschätzt. Die interne Konsistenz (Cronbachs α) beider Konstrukte ist zufriedenstellend (Wissen: $\alpha = .79$; Überzeugungen: $\alpha = .78$). Wie bereits in Teilstudie 2 erwähnt, wurde das Vertrauen von Eltern mit einem neu entwickelten Messinstrument im Format eines semantischen Differentials erfasst.

Zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage wurden Deskriptivstatistiken genutzt; die zweite und dritte Forschungsfrage wurde über binäre Korrelationen und durch eine Pfadanalyse beantwortet. Alle Analysen wurden mit dem Programm *Mplus* (Version, 8.3, Muthén & Muthén, 1998-2017) durchgeführt. Die Modellanpassung wurde anhand der absoluten Fit-Indizes χ^2 -Anpassungstest, *RMSEA*, *CFI* und *SRMR* beurteilt. Aufgrund einer hierarchischen Struktur der verwendeten Daten (Familien gruppieren sich in verschiedenen Kitas), wurde auf ein mehrebenenanalytisches Auswertungsverfahren zurückgegriffen (type = *twolevel*, cluster = Einrichtung). Fehlende Werte wurden mit der *FIML-Methode* geschätzt. Die Angaben der Teammitglieder hinsichtlich ihrer Überzeugungen wurden auf Kitaebene aggregiert. Für die Pfade zwischen den vier Angebotsformen und dem elterlichen Vertrauen wurde für die folgenden familiären Hintergrundmerkmale kontrolliert: Familiensprache, Bildungsniveau der Eltern, Erwerbstätigkeit der Eltern und Dauer der Betreuung des Kindes in der aktuellen Kita.

Die Ergebnisse stellen heraus, dass Kitas Familien zu einer Vielzahl von Aktivitäten einladen, wobei die meisten Aktivitäten zur Partizipation und Entscheidungsfindung ($M = 2.83$, $SD = 1.32$) sowie zur Elternbildung ($M = 2.13$, $SD = 1.24$) und die wenigsten Aktivitäten zur Einbeziehung von Familienkulturen ($M = 1.52$, $SD = 1.73$) angeboten wurden. Die Schätzung des Pfadmodells führte zu einer zufriedenstellenden Lösung ($\chi^2 = 89.47$, $df = 42$; *RMSEA* = .04; *CFI* = .97; *SRMR* = .04). In Bezug auf das Vertrauen von Eltern zeigte sich kein einheitliches Befundmuster: Während die Intensität der Aktivitäten zur Partizipation und Entscheidungsfindung ($\beta = .12$, $p = .015$) und zur Elternbildung ($\beta = .11$, $p = .010$) mit einem höheren elterlichen Vertrauen einhergingen, konnte kein statistisch bedeutsamer Zusammenhang zwischen dem elterlichen Vertrauen und dem Angebot an Aktivitäten zur sozialen Vernetzung sowie an Aktivitäten zur Einbeziehung von Familienkulturen nachgewiesen werden. Hypothesenkonform standen verschiedene Strukturkomponenten der

Einrichtungen in einem statistisch bedeutsamen Zusammenhang zur Angebotsintensität und -form der Kita. So zeigte sich, dass Kitas, die von einem höheren prozentualen Anteil an Kindern mit Anspruch auf das Bildungs- und Teilhabepaket besucht werden, in den letzten zwölf Monaten mehr Aktivitäten zur Elternbildung angeboten haben ($\beta = .33, p = .040$). Ähnliche Tendenzen finden sich auch für die Intensität der beiden Angebotsformen Aktivitäten zur sozialen Vernetzung ($\beta = .24, p = .057$) und Aktivitäten zur Einbeziehung der Familienkulturen ($\beta = .28, p = .052$). Des Weiteren wurden in Kitas mit einem höheren prozentualen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund mehr Aktivitäten zur Einbeziehung der Familienkulturen ($\beta = .47, p = .000$) angeboten. Zu den anderen drei Angebotsformen wies der prozentuale Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund keinen statistisch bedeutsamen Zusammenhang auf. Die vertraglich vereinbarte Vorbereitungszeit der Fachkräfte hingegen stand in einem signifikant positiven Zusammenhang zur Intensität der Angebote zur Partizipation und Entscheidungsfindung ($\beta = .26, p = .020$). Je mehr Stunden demnach den Fachkräften zur Vorbereitung zur Verfügung standen, desto mehr Angebote zur Partizipation und Entscheidungsfindung fanden in der Kita statt. Der Fachkraft-Kind-Schlüssel stand zu keiner der vier Angebotsformen in einem statistisch bedeutsamen Zusammenhang. Im Hinblick auf die professionellen Kompetenzen der Fachkräfte zeigten sich ebenfalls statistisch bedeutsame Zusammenhänge: Kitas, in denen das Personal über ein umfangreiches Wissen zum Handlungsfeld *Zusammenarbeit mit Familien* verfügte, boten mehr Aktivitäten zur sozialen Vernetzung ($\beta = .18, p = .047$) und zur Elternbildung ($\beta = .22, p = .022$) an als Kitas, in denen die Fachkräfte weniger Wissen besaßen. Darüber hinaus wurde ein signifikant positiver Zusammenhang zwischen den Überzeugungen der Fachkräfte und der Anzahl der Angebote für soziale Vernetzung gefunden ($\beta = .18, p = .048$).

Die gewonnenen Erkenntnisse verdeutlichen, dass Kitas eine zentrale Rolle für die Etablierung einer vertrauensvollen Partnerschaft spielen. Zudem ist es notwendig, dass

Fachkräfte über ausreichend Kompetenzen in Bezug auf das Handlungsfeld *Zusammenarbeit mit Familien* verfügen. Darüber hinaus sind Anstrengungen hinsichtlich der Verbesserung der Strukturqualität von Einrichtungen lohnenswert. Insbesondere vor dem Hintergrund, dass die vertraglich vereinbarte Vorbereitungszeit der Fachkräfte diejenige Angebotsform beeinflusst, die auch mit dem Vertrauen der Eltern positiv assoziiert ist, gewinnt die Bereitstellung ausreichender Zeitressourcen besonders an Bedeutung.

7.5 Teilstudie 4: Fachberatung als Qualifizierungsressource in der Zusammenarbeit

Um die Zusammenarbeit mit Familien im Sinne einer hohen Qualität zu gestalten und den zahlreichen Anforderungen, die an diese geknüpft sind, gerecht zu werden, benötigen frühpädagogische Fachkräfte ein entsprechend hinreichendes Wissen. Zudem stehen frühpädagogische Fachkräfte vor der Herausforderung, dieses Wissen aktuellen Entwicklungen kontinuierlich anzupassen. Vor diesem Hintergrund kommt der Fachberatung als Antwort auf den zunehmenden Qualifizierungsbedarf der Kitas eine bedeutsame Rolle zu (z. B. Kägi & Knauer, 2016; Walther, 2010). Um ihrer Rolle als Unterstützungsressource jedoch gerecht werden zu können, muss die Fachberatung selbst ein geeignetes Kompetenzprofil garantieren können (Leygraf, 2013). Empirische Erkenntnisse bezüglich des Kompetenzniveaus von Fachberatung fehlen dennoch bisher. Daher geht Teilstudie 4 der Frage nach, (1) welches fachdidaktische Wissen Fachberatungen im Kompetenzbereich *Zusammenarbeit mit Familien* aufweisen, um anschließend zu analysieren, (2) inwieweit sich bestimmte Wissenstypen unter den Fachberatungen identifizieren lassen. Abschließend wird untersucht, (3) inwiefern fachliche Voraussetzungen mit bestimmten Wissenstypen verknüpft sind.

Für die Ziehung der Fachberatungsstichprobe wurden regionale Kriterien (z. B. verschiedene Bundesländer, Großstädte, ländliche Regionen) berücksichtigt, um Fachberatungssysteme mit unterschiedlichen Traditionen abzubilden. Ausgehend von den

Trägern der Fachberatungen, die vom Bundesprogramm „Sprach-Kitas“ gefördert werden, wurden zusätzlich weitere Fachberatungen rekrutiert, die bei denselben Trägern beschäftigt sind, jedoch nicht im Bundesprogramm involviert sind. Dementsprechend besteht die Gesamtstichprobe von 166 Fachberatungen aus zwei Substichproben: Fachberatungen, die am Bundesprogramm teilnehmen ($N = 100$), und Fachberatungen, die nicht am Bundesprogramm teilnehmen ($N = 66$). Im Rahmen einer Onlinebefragung wurde das fachdidaktische Wissen der Fachberatungen mithilfe eines offenen Antwortformats erfasst („Welche Methoden in der Zusammenarbeit mit Familien kennen Sie?“). Zur Datenauswertung wurde zunächst in Anlehnung an Textor (2002) deduktiv ein Kategoriensystem entwickelt, das folgende acht Kategorien bzw. Methodenbereiche abbildet: informative Angebote, Angebote zur Förderung der Kontakte zwischen den Familien, Familienbildungsangebote, Angebote unter Beteiligung von Eltern und Fachkräften, Angebote für Eltern mit Migrationshintergrund, Angebote zur Aufnahme des Kindes, Angebote zum Einzelkontakt und Angebote zur Partizipation. In einem ersten Schritt wurden die offenen Antworten bezüglich des fachdidaktischen Wissens der Fachberatungen inhaltsanalytisch ausgewertet (Kuckartz, 2016) und hinsichtlich der Aspekte *Methodenwissen*, *Methodenbereichswissen* und *Spezialwissen* quantifiziert. Der Umfang des Methodenwissens wurde durch die Anzahl an genannten Methoden bestimmt (Pro Methode wurde ein Punkt vergeben.). Zur Bestimmung des Methodenbereichswissens wurden nicht die einzelnen Methoden, sondern nur die Methodenbereiche, denen sich die genannten Methoden zuordnen ließen, gezählt. Abschließend erhielten diejenigen Fachberatungen, die mehr als drei Methoden innerhalb eines Bereichs der acht Methodenbereiche nannten, einen zusätzlichen Punkt für ein sogenanntes Spezialwissen. Das gesamte Datenmaterial wurde sowohl durch die Erstautorin als auch durch eine unabhängige, im Kodierschema trainierte Studentin kodiert. Die Intercoder-Reliabilität nach Holsti (1969) lag im Durchschnitt bei $CR = 0.85$ und weist auf eine hohe Übereinstimmung hin.

Unter Verwendung der drei Variablen *Methodenwissen*, *Methodenbereichswissen* und *Spezialwissen* wurde im Rahmen einer Two-Step-Clusteranalyse im Statistikprogramm *IBM SPSS* analysiert, inwieweit sich unter den Fachberatungen bestimmte Wissenstypen identifizieren lassen. Als Auswahlmaß zur Bestimmung der Clusteranzahl wurde das *bayesianische Informationskriterium* (BIC, Schwarz, 1978) gewählt. Aufgrund des sowohl metrischen als auch kategorialen Charakters der Analysevariablen bestand nur die Option des Ähnlichkeits- bzw. Distanzmaßes *Log Likelihood* (Banfield & Raftery, 1993; Meila & Heckerman, 1998). Anschließend wurde unter Verwendung von *MPlus* (Version 8.1, Muthén & Muthén, 1998-2017) in vier binären logistischen Regressionsmodellen analysiert, inwieweit die Clusterbildung auf die professionellen Voraussetzungen der Fachberatungen zurückzuführen ist. Die Güte der Modelle wird durch die R^2 -Statistik bewertet. Ferner wird das *FIML-Verfahren* zum Umgang mit fehlenden Werten genutzt (Arbuckle, 1996; Enders & Bandalos, 2001).

Die Fachberatungen nannten insgesamt viele verschiedene Methoden zur Zusammenarbeit mit Familien. Mehr als ein Viertel der Fachberatungen (28.9%) konnte zehn oder mehr Methoden benennen. Im Durchschnitt wurden sechs Methoden aufgezählt ($M = 6.37$, $SD = 5.28$). Allerdings konnte ein nicht unerheblicher Anteil der Fachberatungen von 22.9% keine einzige Methode benennen. Am häufigsten wurden von den Fachberatungen Methoden im Bereich Einzelkontakt (66.9%) genannt, dicht gefolgt vom Bereich Partizipation (65.1%). Angebote zur Familienbildung wurden von etwas weniger als der Hälfte der Fachberatungen genannt (41.6%). Weitaus weniger Berücksichtigung in den Antworten der Fachberatungen fanden Angebote zur Aufnahme des Kindes (22.3%), Angebote für Eltern mit Migrationshintergrund (19.9%) und informative Angebote (16.3%). Im Durchschnitt nannten die Fachberatungen Methoden aus drei der acht Methodenbereiche ($M = 3.43$, $SD = 2.41$). Zudem wiesen 25.0% der Fachberatungen in mindestens einem der acht Methodenbereiche ein

Spezialwissen auf. Im Rahmen einer Clusteranalyse konnten die folgenden vier Wissenstypen von Fachberatungen generiert werden: *Novizen*, *Generalisten*, *Spezialisten* und *Experten*. Fast ein Drittel der befragten Fachberatungen (31.2%) lässt sich dem Cluster *Novizen* zuordnen. Demnach nennen diese Fachberatungen im Durchschnitt nicht einmal eine Methode ($M = 0.61$). Somit wird durchschnittlich auch kein Methodenbereich abgedeckt ($M = 0.46$) und es ist kein Spezialwissen vorhanden. Der Wissensstand der Mehrheit der Fachberatungen (43.4%), die sich dem Cluster *Generalisten* zuordnen lassen, ist mit durchschnittlich sieben genannten Methoden ($M = 7.35$), die vier bis fünf Methodenbereiche abdecken ($M = 4.61$), deutlich zufriedenstellender. Ein Spezialwissen ist jedoch nicht vorhanden. Im Kontrast zu den *Generalisten*, zeichnen sich Fachberatungen des dritten Profils durch ein vertieftes Spezialwissen in einzelnen Methodenbereichen aus. Diese sogenannten *Spezialisten* nennen durchschnittlich sieben Methoden ($M = 7.17$) innerhalb der drei Methodenbereiche ($M = 2.58$) und weisen ein Spezialwissen insbesondere in den drei Bereichen Angebote zum Einzelkontakt, Angebote zur Partizipation und Familienbildungsangebote auf. Mit Blick auf die bestehenden Kompetenzen der frühpädagogischen Fachkräfte eignen sich insbesondere Fachberatungen, die dem vierten Cluster der sogenannten *Experten* zugeordnet werden können, als Unterstützungs- und Qualifizierungsressource von Kita-Teams. Charakteristisch für diese Gruppe ist neben einer hohen Anzahl an den durchschnittlich genannten Methoden ($M = 14.10$), die gleichzeitig relativ viele Methodenbereiche abdecken ($M = 6.10$), vor allem auch ein Spezialwissen in mindestens einem der acht Methodenbereiche.

Einzelne Zusammenhänge zu den fachlichen Voraussetzungen der Fachberatungen können als Indiz für eine Vermittlung von Methodenwissen in Ausbildung, Praxis sowie Fort- und Weiterbildung gewertet werden. Insbesondere die Fort- und Weiterbildungsaktivität von Fachberatungen scheint ein geeignetes Instrument zur Qualifizierung von Fachberatungen im Bereich *Zusammenarbeit mit Familien* zu sein. So steht die Eintrittswahrscheinlichkeit des

Wissensprofils der *Experten* in einem signifikant positiven Zusammenhang zur Anzahl der Fortbildungstage, die eine Fachberatung in den letzten zwölf Monaten absolviert hat ($OR = 1.12$). Bei steigender Berufserfahrung als Fachberatung ist die Eintrittswahrscheinlichkeit des Wissensprofils der *Generalisten* höher ($OR = 1.13$) und der *Spezialisten* niedriger ($OR = 0.87$). Auch ein akademischer Berufsabschluss verringert die Wahrscheinlichkeit, dass eine Fachberatung der Gruppe der *Spezialisten* angehört ($OR = 0.34$). War die frühkindliche Bildung und Erziehung Schwerpunkt in der Berufsausbildung einer Fachberatung, dann ist die Wahrscheinlichkeit geringer, dass sie sich dem Wissensprofil der *Generalisten* zuordnen lässt ($OR = 0.44$). Die gewonnenen Erkenntnisse deuten auf einen Qualifizierungsbedarf der Fachberatungen im Handlungsfeld Zusammenarbeit mit Familien hin und verweisen auf die Notwendigkeit, verschiedene Professionalisierungsstrategien parallel zu etablieren: Zum einen ist es erforderlich, langfristig einen einheitlichen Ausbildungspfad für pädagogische Fachberatung einzuführen, dessen Curriculum die Veränderung des Aufgabenspektrums von frühpädagogischen Einrichtungen angemessen widerspiegelt. Zum anderen ist es wichtig, künftig das Kompetenzprofil pädagogischer Fachberatung fortlaufend und berufsbegleitend mithilfe eines verpflichtenden Fort- und Weiterbildungsangebotes zu stärken und weiterzuentwickeln.

8 Diskussion

Das Anliegen dieser Dissertation besteht in der Entwicklung und empirischen Prüfung eines theoretischen Modells, auf dessen Grundlage der Kenntnisstand über die Beschaffenheit, die Voraussetzungen und die differenzielle Bedeutsamkeit der Qualitätskomponente *Zusammenarbeit mit Familien* erweitert werden kann. Kapitel 8 wertet zentrale Befunde der empirischen Untersuchung zusammenfassend aus und bettet diese in einen theoretischen Gesamtzusammenhang ein. Die Kapitel 8.1 bis 8.4 beginnen mit einem Überblick über die gewonnenen Erkenntnisse der vier Teilstudien und diskutieren diese vor dem Hintergrund bestehender Forschungsliteratur. Anschließend folgt in Kapitel 8.5 eine kritische Auseinandersetzung mit der vorliegenden Arbeit, welche bestehende Limitationen aufzeigt und einen Ausblick auf mögliche Anknüpfungspunkte für zukünftige Forschung bietet. Abschließend werden in Kapitel 8.6 Implikationen für Bildungspolitik und pädagogische Praxis aufgezeigt. Auf Befunde und Limitierungen der einzelnen Teilstudien wird in den Anhängen A, B, C und D ausführlich eingegangen.

8.1 Methodische Erfassung und Beschaffenheit der Qualitätskomponente

Zusammenarbeit mit Familien

Nach Sichtung einschlägiger Fachliteratur wurden im Theorieteil dieser Dissertation ein breites Angebotsrepertoire zur Zusammenarbeit sowie eine offene und positive Fachkraft-Eltern-Kommunikation als Schlüsselfaktoren der Zusammenarbeit identifiziert (siehe Kapitel 3.2.1 und Kapitel 3.2.2). Aufgrund eines Mangels an geeigneten Messinstrumenten zur Erfassung der Qualität der Fachkraft-Eltern-Kommunikation wurde ein eigener Beobachtungsansatz entwickelt und hinsichtlich seiner psychometrischen Güte geprüft. Im Folgenden werden die Befunde der Teilstudien 1, 2 und 3, die die Frage der Erfassung und

Beschaffenheit der Qualitätskomponente *Zusammenarbeit mit Familien* adressieren, zusammenfassend diskutiert.

Wie in vergangenen internationalen sowie nationalen Studien, zeigte sich auch in Teilstudie 3, dass Kitas Familien eine Vielzahl an Aktivitäten zur Zusammenarbeit – circa acht Aktivitäten innerhalb eines Jahres – anbieten (z. B. Castro et al., 2004; Hindman & Morrison, 2011; Cohen & Anders, 2020; Viernickel et al., 2013). Bisherige Untersuchungen berücksichtigten oftmals nur quantitative Aspekte der Angebotsstruktur, indem sie beispielsweise den prozentualen Anteil an Kitas, in denen die einzelnen Aktivitäten angeboten wurden (z. B. Viernickel et al., 2013), oder den Mittelwert über die Anzahl aller zur Verfügung gestellter Aktivitäten berichteten (z. B. Hindman & Morrison, 2011). Die vorliegende Dissertation greift hingegen auf eine theoriebasierte Systematisierung zurück, die einzelne Aktivitäten nach jeweiliger Zielsetzung in die folgenden vier Angebotsformen einteilt: Aktivitäten zur sozialen Vernetzung, Aktivitäten zur Partizipation und Entscheidungsfindung, Aktivitäten zur Elternbildung und Aktivitäten zur Einbeziehung der Familienkulturen. Auf diese Weise wurden sowohl quantitative als auch qualitative Merkmale der Angebotsstruktur untersucht und eine differenzierte Betrachtung der Befunde je nach Anliegen der Zusammenarbeit ermöglicht. Folglich wurden mit durchschnittlich elf Aktivitäten in der Studie von Hindman und Morrison (2011) zwar mehr Angebote den Familien unterbreitet als in der vorliegenden Untersuchung, jedoch ist nicht ersichtlich, inwieweit diese Angebotsstruktur verschiedene Zielsetzungen der Zusammenarbeit berücksichtigte. Die Ergebnisse von Teilstudie 3 hingegen zeigten, dass sich die durchschnittlich acht zur Verfügung gestellten Aktivitäten über alle vier Angebotsformen erstreckten und somit unterschiedliche Anliegen der Zusammenarbeit verfolgt wurden.

Des Weiteren ermöglicht die Differenzierung in verschiedene Angebotsformen vertiefte Einblicke in die Intensität einzelner Anforderungsbereiche der Zusammenarbeit und kann auf

diese Weise gezielt Entwicklungsbedarfe identifizieren. Diesbezüglich weisen die Ergebnisse dieser Untersuchung in eine ähnliche Richtung wie bisherige Studien in Deutschland (z. B. Viernickel et al., 2013; Hachfeld et al., 2016; Mühling & Smolka, 2007): Aktivitäten zur Einbeziehung der Familienkulturen werden im Vergleich zu Aktivitäten in den anderen drei Bereichen am wenigsten angeboten ($M = 1.52$, *theor. Max = 7*). Kitas verpassen damit eine wichtige Gelegenheit, Familien mit und ohne Migrationshintergrund zu erreichen. So bieten gemeinsame Begegnungsveranstaltungen, wie interkulturelle Feste, nicht nur großes Potenzial als *Türöffner*, sondern geben kultureller und sprachlicher Vielfalt auch einen alltäglichen Raum (Fischer, 2011). Vor dem Hintergrund der Bedeutsamkeit einer bedürfnisorientierten Ausgestaltung der Zusammenarbeit sollte jedoch berücksichtigt werden, inwieweit das Angebot zur Einbeziehung der Familienkulturen in Abhängigkeit von der jeweiligen Elternschaft gestaltet wird. So zeigte sich, dass bei einem prozentual höheren Anteil an Familien mit Migrationshintergrund auf Einrichtungsebene signifikant mehr Aktivitäten zur Einbeziehung der Familienkulturen angeboten werden (für eine weitere Diskussion dieses Befundes siehe Kapitel 8.3).

Überraschend ist das recht umfangreiche Angebot an Aktivitäten zur Partizipation und Entscheidungsfindung sowie zur Elternbildung, das offenbar in der vorliegenden Arbeit stärker von Bedeutung ist als in bisherigen Untersuchungen deutscher Kitas (z. B. Cohen & Anders, 2020; Viernickel et al., 2013). Demnach scheinen die untersuchten Einrichtungen, den Auftrag einer verstärkten Zusammenarbeit – inklusive des Bereichs der Elternbildung – anerkannt zu haben und in ihrer täglichen Arbeit auch umzusetzen (siehe Kapitel 2.3.2). Eine mögliche Erklärung für diesen Befund könnte die Teilnahme der vorliegenden Stichprobe am Bundesprogramm „Sprach-Kitas“ liefern, das als Hauptziel der Zusammenarbeit die gemeinsame sprachliche Förderung des Kindes begreift und demnach vor allem die Anliegen der Elternbeteiligung und -bildung fokussiert. In einer Längsschnittstudie zum vorherigen

Bundesprogramm „Schwerpunkt-Kitas“ konnte bereits nachgewiesen werden, dass Strategien der Elternbildung eingebettet in die alltägliche Zusammenarbeit mit Familien (z. B. das Geben von Tipps und Hinweisen zur sprachlichen Förderung zu Hause) einen vielversprechenden Ansatz zur Stärkung der sprachlichen Kompetenzen von Kindern darstellen (Lehrl et al., 2020). Dieser Erklärungsansatz könnte ebenso für das hohe Angebot an Aktivitäten zur Partizipation und Entscheidungsfindung greifen. Um diese Frage abschließend klären zu können, sind jedoch weitere Forschungsarbeiten notwendig.

Wenngleich Teilstudie 3 einen vertieften Einblick in die Gestaltung der Angebotsstruktur auf Einrichtungsebene gibt, so bleibt unbeantwortet, in welcher Qualität die einzelnen Aktivitäten seitens der Fachkräfte umgesetzt wurden. Die vorliegende Dissertation setzte an diesem Punkt an und untersuchte in Teilstudie 1 mithilfe eines neu entwickelten Beobachtungsinstruments, auf welchem Niveau sich die Qualität der Fachkraft-Eltern-Kommunikation befindet. Hierzu wurde die Methode des Tür- und Angelgesprächs als eine der bedeutsamsten und häufigsten Kommunikationsformen zwischen frühpädagogischen Fachkräften und Eltern näher beleuchtet (z. B. Viernickel et al., 2013; Fröhlich-Gildhoff, 2013; Friederich, 2012). Aufgrund eines Mangels an geeigneten Messinstrumenten liegen bislang kaum Informationen über Merkmale dieser täglichen Kommunikationsprozesse vor (siehe Kapitel 3.2.2 und 3.2.3). In theoriebasierten Arbeiten der Frühpädagogik wurden hinsichtlich der Gesprächsführung von Fachkräften mit Eltern meist Prinzipien der Gesprächspsychologie adaptiert (z. B. Fröhlich-Gildhoff et al., 2010; Weltzien & Kebbe, 2011; Glöser, 2019). In der vorliegenden Dissertation wurde erstmalig auch empirisch geprüft, ob sich die Kernelemente einer personenzentrierten Gesprächsführung (Rogers, 1951) auf die Qualität der Fachkraft-Eltern-Kommunikation übertragen lassen (siehe Teilstudie 1). In Übereinstimmung mit vergangenen Studien zeigte sich auch in der vorliegenden Untersuchung, dass sich im Rahmen der Tür- und Angelsituationen nur selten längere Interaktionen zwischen den Fachkräften und

Eltern ergeben (z. B. Endsley & Minish, 1991; Perlman & Fletcher, 2012). Die durchschnittlichen Qualitätswerte der Fachkraft-Eltern-Kommunikation liegen im mittleren bis unteren Bereich. Insbesondere Aspekte verbaler Kommunikation, beispielsweise die Begrüßung oder Verabschiedung der Eltern, wiesen eine niedrige Qualität auf. Nonverbale Aspekte der Kommunikation, wie Blickkontakt oder Mimik, wurden hingegen zum Teil relativ hoch bewertet. In der Untersuchung von Perlman und Fletcher (2012) – eine der wenigen Beobachtungsstudien zur Fachkraft-Eltern-Kommunikation – gelten zwar nonverbale Gesprächstechniken ebenfalls als die am häufigsten verwendeten Formen der Kommunikation, die Vergleichbarkeit der Befunde ist jedoch aufgrund unterschiedlicher methodischer Vorgehensweisen nur eingeschränkt möglich. So berichteten Perlman und Fletcher (2012) ihre Ergebnisse ausschließlich auf Ebene der Deskriptivstatistik anhand von Häufigkeitsverteilungen der Kommunikationsformen innerhalb der gesamten Elternschaft. Das in dieser Dissertation entwickelte Beobachtungsinstrument ermöglicht hingegen, in tiefgreifender Form die Qualität einzelner Bestandteile dynamischer Kommunikationsprozesse zu beleuchten und aufgrund seiner Differenzierung einzelner Gesprächstechniken gezielt spezifische Bedarfe an Nachqualifizierung zu identifizieren.

Da ein Messinstrument nur dann inhaltlich gültige Messwerte liefern kann, wenn es auch hohe Validität, Reliabilität und Objektivität aufweist, müssen neue Operationalisierungen hinsichtlich dieser drei Testgütekriterien geprüft werden (vgl. Döring & Bortz, 2016). In Teilstudie 1 und 3 konnten alle drei Kriterien für das neu entwickelte Beobachtungsinstrument nachgewiesen werden: Anhand konfirmatorischer Faktorenanalysen konnte die theoretisch postulierte 3-Faktorenstruktur der Qualität der Fachkraft-Eltern-Kommunikation bestätigt werden und die daraus resultierenden Skalen (Gesprächs- und Interaktionsbereitschaft, Kommunikationsstrategien und Verabschiedung) wiesen alle hohe Kennwerte für die Reliabilität (Cronbachs α) auf; zudem deuteten die Kennwerte der Interrater-Reliabilität auf

eine mittlere bis hohe Beobachterübereinstimmung hin, die vermutlich auf die intensive Schulung der Datenerheber*innen mit anschließendem Reliabilitätscheck zurückzuführen ist. Aus Gründen der Validität stellen die Befunde aus Teilstudie 2 zudem die Bedeutsamkeit eines Beobachtungsansatzes zur Erfassung von Qualität heraus: So kann die im Vergleich zur Beobachtungsstudie deutlich höher ausfallende Qualität der Fachkraft-Eltern-Kommunikation im Rahmen der Familienbefragung als Indiz dafür gewertet werden, dass bei fragebogenbasierten Datenerhebungen eine Verzerrung des Antwortverhaltens der Befragten nicht ausgeschlossen ist und somit der Einsatz standardisierter Beobachtungsinstrumente zu objektiveren Qualitätseinschätzungen führt. Diese Vermutung deckt sich mit Ergebnissen früherer Untersuchungen, die zeigten, dass elterliche Qualitätseinschätzungen im hohen Maße subjektiv sind bzw. von persönlichen Merkmalen der Eltern oder der Sympathie für die Fachkräfte abhängen (z. B. Torquati et al., 2011; Leslie et al., 2000). Cryer und Burchinal (1997) führen zudem an, dass Eltern ihre Qualitätseinschätzungen eher auf Überzeugung stützen und weniger über das erforderliche Wissen verfügen, um beurteilen zu können, was eine hohe Qualität aus wissenschaftlicher Perspektive ausmacht. Folglich schien der Einsatz eines Beobachtungsinstruments zur Qualitätserfassung der Fachkraft-Eltern-Kommunikation für die Validität der Befunde in dieser Dissertation lohnenswert.

Wird die Beschaffenheit der Qualitätskomponente *Zusammenarbeit mit Familien* in der vorliegenden Untersuchung zusammenfassend betrachtet, lässt sich festhalten, dass sich die Befunde, jeweils einzeln für sich genommen, gut in die internationale und nationale Literatur einordnen lassen, in ihrem Zusammenspiel stellen sie allerdings ein Novum dar. Da eine Ausdifferenzierung der Skalen mit einem umfangreicheren Informationsgehalt über das Qualitätsniveau der Zusammenarbeit einhergeht, scheint ein solches Vorgehen gegenüber einer globalen Erfassung jedoch vorteilhaft. So zeigt sich in der vorliegenden Dissertation (siehe Teilstudie 1, 2 und 3), dass die untersuchte Stichprobe an Kitas zwar ihrer Elternschaft ein

breites Angebotsrepertoire an Aktivitäten zur Zusammenarbeit zur Verfügung stellte, die qualitative Ausgestaltung einzelner Aktivitäten auf Familienebene – wie die Fachkraft-Eltern-Kommunikation im Rahmen der Tür- und Angelsituation – noch ausbaufähig ist. Des Weiteren konnte belegt werden, dass eine über die globale Qualität hinausgehende Differenzierung der Zusammenarbeit unterschiedliche Messverfahren und methodische Herangehensweisen benötigt. Dementsprechend leistet die vorliegende Arbeit auch methodisch gesehen einen wichtigen Beitrag zur bisherigen Forschung, indem sie die Qualitätskomponente *Zusammenarbeit mit Familien* mithilfe eines multi-methodalen Forschungsdesigns untersuchte und künftiger Forschung ein geeignetes Instrumentarium zur Qualitätserfassung zur Verfügung stellt.

8.2 Die Bedeutung der Qualitätskomponente Zusammenarbeit mit Familien für das Vertrauen von Eltern

Wie bereits im Theorieteil dieser Dissertation dargelegt, ist die Bedeutsamkeit einer vertrauensvollen Partnerschaft als Idealform der Zusammenarbeit zwischen Kita und Familie sowohl theoretisch (z. B. Clarke et al., 2010) als auch empirisch (z. B. Petrogiannis & Penderi, 2013) unbestritten. Nichtsdestotrotz bleibt empirisch bislang unbeantwortet, welche Strategien der Zusammenarbeit für den Aufbau sowie die Aufrechterhaltung von Vertrauen förderlich sind. An diesem Punkt setzte die empirische Untersuchung dieser Dissertation an, indem sie mithilfe eines eigen entwickelten Instruments das Vertrauen von Eltern in die Kita ihres Kindes näher beleuchtete und die Zusammenhänge zwischen dem Vertrauen und den unterschiedlichen Facetten der Zusammenarbeit untersuchte (siehe Teilstudien 2 und 3).

In Übereinstimmung mit bisheriger internationaler Forschung zeigte sich in der vorliegenden Arbeit ein recht hohes Vertrauensniveau seitens der Eltern (z. B. Kikas et al., 2016; Petrogiannis & Penderi, 2013; Rentzou, 2011), das jedoch mit Blick auf bestimmte

Elterngruppen – Eltern mit Migrationshintergrund sowie Eltern von verhaltensauffälligen Kindern – signifikant niedriger ausfiel (siehe Teilstudie 2). Eine Erklärung für das allgemein hohe Vertrauen der Eltern könnte die Theorie der kognitiven Dissonanz liefern (Festinger, 1957), die sich übertragen auf das Vertrauen von Eltern wie folgt beschreiben lässt: Aufgrund eines Mangels an Betreuungsplätzen ist die Wahlfreiheit der Eltern oftmals eingeschränkt. Ihre Erwerbstätigkeit lässt Eltern jedoch meist keine andere Wahl, als ihr Kind in einer Kita unterzubringen, auch wenn diese nicht ihren Erwartungen entspricht. Dieser Zustand, in dem sich Überzeugung und Handlung der Eltern möglicherweise widersprechen, bezeichnet Festinger (1957) als kognitive Dissonanz. Zur Reduktion dieser Dissonanz stehen Eltern verschiedene Strategien zur Verfügung: So können sie sich ablenken oder gezielt nach Informationen suchen, die das dissonante Verhalten in ein besseres Licht rücken. Auch ein Vertrauensvorschuss stellt eine Möglichkeit dar, diesen Widerspruch zu minimieren.

Die vorangegangene Erklärung knüpft an der theoretisch argumentierten Entwicklung von Vertrauen an, nach der Eltern zunächst der Einrichtung einen Vertrauensvorschuss schenken müssen, indem sie ihre Kinder in die Betreuung geben, obwohl sie die Fachkräfte kaum kennen und nur einen begrenzten Einblick in den pädagogischen Alltag haben. Ist ein Vertrauensvorschuss gegeben, zeigt sich im Laufe der Zeit, inwieweit dieses Vertrauen zurecht geschenkt wurde. Entsprechend dem Modell von Mayer et al. (1995) wäre denkbar, dass dieser Vertrauensvorschuss von Eltern mit Migrationshintergrund aufgrund einer niedrigeren allgemeinen Vertrauensdisposition, bedingt durch negative Erfahrungen mit dem deutschen Bildungssystem oder aufgrund von Diskriminierungserfahrungen, deutlich schwächer ausfällt. Diese Annahme lässt sich auch auf Eltern von verhaltensauffälligen Kindern übertragen, die möglicherweise schon vor dem Kita-Besuch ihres Kindes Erfahrungen mit Schuldzuweisungen oder Vorurteilen gesammelt haben. Folglich bedarf es gerade in der Zusammenarbeit mit diesen Eltern vertrauensgenerierende Maßnahmen, die über die Aufrechterhaltung eines

Vertrauensvorschlusses hinausgehen. Darüber hinaus führen vergangene Studien aber auch etwaige Konflikte und stereotypisierende Tendenzen, die erst in der Zusammenarbeit zwischen Fachkräften und Eltern entstehen, als ursächlich für das geringere Vertrauen bestimmter Elterngruppen an (z. B. Kikas et al., 2016; Janssen et al., 2012; Adams & Christenson, 2000). Beide Erklärungsansätze stellen die Qualität der Zusammenarbeit, deren Bedeutsamkeit für das elterliche Vertrauen in der vorliegenden Dissertation erstmalig für den deutschen Kontext empirisch untersucht wurde, als entscheidende Stellschraube für die Vertrauensentwicklung heraus.

Obschon einzelne internationale Studien die Bedeutsamkeit der Fachkraft-Eltern-Kommunikation für das Vertrauen von Eltern nachweisen konnten (z. B. Adams & Christenson, 2000; Neuenschwander, 2020; Kikas et al., 2011a), wurden qualitative Merkmale der Kommunikation meist ausgespart. Dementsprechend liegt in Abgrenzung zu bisherigen Arbeiten der Gewinn der vorliegenden Dissertation darin, dass nicht nur die Bedeutung von Qualitätsaspekten der Fachkraft-Eltern-Kommunikation für das Vertrauen von Eltern untersucht wurde – was schon allein für den deutschsprachigen und zum Teil auch internationalen Raum ein Novum darstellt –, sondern auch betrachtet werden konnte, ob sich Vertrauensunterschiede hinsichtlich der methodischen Herangehensweise zur Erfassung von Qualitätsaspekten der Fachkraft-Eltern-Kommunikation ergeben. Es zeigte sich, dass eine höhere Qualität der alltäglichen Kommunikationsprozesse zwischen Fachkräften und Eltern unabhängig von der methodischen Herangehensweise mit einem höheren Vertrauensmaß der Eltern einhergeht: So stehen die Qualitätseinschätzungen der Eltern ebenso in einer signifikant positiven Beziehung mit dem elterlichen Vertrauen wie die Qualität der Gesprächs- und Interaktionsbereitschaft, die im Rahmen der Beobachtungsstudie erfasst wurde. Auch die Zufriedenheit der Eltern hinsichtlich der Fachkraft-Eltern-Kommunikation erwies sich als bedeutsam für ihr Vertrauen. Der Befund, dass in Kitas, in denen Fachkräfte sich

gesprächsbereit zeigten, ein höheres Vertrauen der Eltern zu verzeichnen war, könnte darauf hindeuten, dass für den Aufbau eines Vertrauensverhältnisses vor allem die Etablierung einer Willkommensatmosphäre ausschlaggebend ist. Durch eine persönliche Begrüßung – sowohl verbal als auch nonverbal – nehmen Eltern eine positive Grundhaltung seitens der Fachkräfte wahr, die ihnen ein Gefühl der Wertschätzung und der Sicherheit hinsichtlich der täglichen Betreuung ihres Kindes vermittelt. Zudem unterstreichen die Befunde die Bedeutung einer bedürfnisorientierten Fachkraft-Eltern-Kommunikation: Somit ist es für den Vertrauensaufbau bereits ausreichend, den Eltern die Möglichkeit für ein Gespräch in Aussicht zu stellen; die Initiierung eines Gesprächs unabhängig von den Bedürfnissen der Eltern muss nicht notwendigerweise erfolgen. Mit diesen Erkenntnissen liefert die vorliegende Dissertation erstmalig einen empirischen Beweis dafür, dass die Prinzipien der personenzentrierten Gesprächsführung auf die Kommunikation zwischen Fachkraft und Eltern übertragbar sind.

Die relativ schwache Prädiktionskraft der Gesprächs- und Interaktionsbereitschaft für das elterliche Vertrauen ist vermutlich auf das Studiendesign von Teilstudie 2 zurückzuführen. Um in Teilstudie 1 eine möglichst große und repräsentative Stichprobe von Eltern während der Tür- und Angelsituationen zu erhalten, wurden keine identifizierenden Informationen von den Eltern eingeholt. Folglich konnten in Teilstudie 2 die Daten aus der Beobachtungsstudie und der Familienbefragung nicht auf Individualebene verknüpft werden. In den Zusammenhangsanalysen zum elterlichen Vertrauen wurde daher die beobachtete Qualität der Fachkraft-Eltern-Kommunikation auf Einrichtungsebene aggregiert. Es ist nicht auszuschließen, dass in den Tür- und Angelsituationen Eltern beobachtet wurden, die nicht an der Familienbefragung teilgenommen haben, oder, dass an der Familienbefragung Eltern teilgenommen haben, die nicht in den Tür- und Angelsituationen beobachtet wurden. In zukünftigen Studien sollte unbedingt sichergestellt werden, dass die Zusammenhänge zwischen der Qualität der Fachkraft-Eltern-Kommunikation und dem Vertrauen der Eltern auf Ebene der

individuellen Fachkraft-Eltern-Dyade näher beleuchtet werden können. Im Gegensatz zur Gesprächs- und Interaktionsbereitschaft erwies sich die Qualität der verwendeten Kommunikationsstrategien sowie die Qualität der Verabschiedung für das Vertrauen von Eltern als nicht statistisch bedeutsam. Diese Befunde liegen möglicherweise in einer begrenzten Varianz der untersuchten Variablen begründet. So wurde die Qualität der Kommunikationsstrategien ausschließlich in denjenigen Situationen erfasst, in denen auch ein Gespräch zwischen der Fachkraft und den Eltern stattfand. Folglich könnten diese Qualitätseinschätzungen selektiv für Eltern sein, die bereits ein hohes Vertrauen in die Kita aufweisen. Als Erklärungsansatz für den nicht statistisch bedeutsamen Zusammenhang zwischen der Qualität der Verabschiedung und dem Vertrauen der Eltern könnte die geringe Varianz der Verabschiedung greifen.

In Teilstudie 3 erwies sich auch die Form und Intensität der Angebotsstruktur als bedeutsam für das Vertrauen von Eltern – wenngleich nur mit einer geringen Stärke. In Bezug auf die vier Angebotsformen zeigten sich unterschiedliche Ergebnismuster, die somit eher auf eine bereichsspezifische und weniger auf eine allgemeine Bedeutsamkeit der Angebotsstruktur verweisen: Während das Angebot zur Elternbildung sowie zur Partizipation und Entscheidungsfindung in einem signifikant positiven Zusammenhang zum Vertrauensausmaß der Eltern stand, konnten diese statistisch bedeutsamen Zusammenhänge für das Angebot zur sozialen Vernetzung sowie zur Einbeziehung von Familienkulturen nicht festgestellt werden. Eine mögliche Erklärung für diese Befunde könnte die unterschiedliche Zielsetzung der einzelnen Angebotsformen liefern. Während Aktivitäten zur Elternbildung sowie zur Partizipation und Entscheidungsfindung den Kontakt zu den Fachkräften voraussetzen und meist mit den pädagogischen Prozessen und den Bedürfnissen der Kinder verbunden sind, fokussieren Aktivitäten zur sozialen Vernetzung und zur Integration von Familienkulturen auch den Kontakt zwischen den Eltern und deren Beziehungen untereinander (z. B.

Elternstammtisch, interkulturelle Kochkurse). Die Beziehung zwischen Fachkraft und Eltern und somit auch das Vertrauen von Eltern stehen hierbei weniger im Zentrum des Interesses. Auch wäre denkbar, dass Eltern mit einem umfassenderen Angebot zur Elternbildung eine höhere Professionalität und Kompetenz der Fachkräfte assoziieren. So erhoffen sich Eltern im Rahmen von Elternbildungsangeboten in erster Linie die Vermittlung von Kompetenzen, über die sie selbst nicht oder nur eingeschränkt verfügen. Entsprechend dem Modell von Mayer et al. (1995) gilt Kompetenz als zentraler Indikator für die wahrgenommene Vertrauenswürdigkeit des Vertrauensnehmers. Mit Blick auf das Angebot zur Integration der Familienkulturen lässt sich vermuten, dass einige Aktivitäten nicht den Bedürfnissen von Eltern ohne Migrationshintergrund entsprachen und dementsprechend keine Relevanz für deren Vertrauen hatten (siehe z.B. Elterngespräch mit Dolmetschern). Künftig sollte daher mittels Subgruppenanalysen geprüft werden, inwieweit diese Angebotsform spezifisch für das Vertrauen von Familien mit Migrationshintergrund bedeutsam ist.

Insgesamt machen die vorangegangenen Befunde deutlich, dass eine differentielle Bedeutsamkeit unterschiedlicher Facetten der Zusammenarbeit für das elterliche Vertrauen besteht. Demnach ist eine Ausdifferenzierung von Skalen zur Qualitätserfassung der Zusammenarbeit erforderlich, um mehr Informationsgehalt darüber zu erhalten, welche Aspekte der Zusammenarbeit genau das Vertrauen der Eltern beeinflussen. Des Weiteren betonen die Ergebnisse die Notwendigkeit, das Vertrauensphänomen spezifisch für den frühpädagogischen Kontext zu untersuchen. So zeigte sich, dass die informelle Kommunikation in den täglichen Bring- und Abholsituationen – eine für den Kita-Alltag beispiellose Strategie der Beziehungspflege – äußerst relevant für den Vertrauensaufbau ist.

8.3 Die Bedeutung struktureller Rahmenbedingungen für die Qualitätskomponente

Zusammenarbeit mit Familien

Die Diskussion in den beiden vorangegangenen Kapiteln deutet einen wichtigen Optimierungsbedarf der Zusammenarbeit mit Familien an (siehe z. B. Qualität der Fachkraft-Eltern-Kommunikation), dem aufgrund seiner Bedeutsamkeit für das elterliche Vertrauen dringend nachgekommen werden sollte. Hierzu ist es notwendig, zentrale Bedingungsfaktoren für eine hohe Qualität der Zusammenarbeit mit Familien zu identifizieren. Entsprechend dem strukturell-prozessualen Qualitätsmodell (siehe z. B. Kluczniok & Roßbach, 2014) konnten in der vorliegenden Dissertation strukturelle Rahmenbedingungen der Einrichtungen als bedeutsame Voraussetzungen für die Gestaltung der Zusammenarbeit herausgestellt werden. Unter Einbezug unterschiedlicher Facetten der Zusammenarbeit sowie einer breiten Auswahl an Strukturmerkmalen kann diese Arbeit im deutschsprachigen Raum sogar als Vorreiter gelten und erstmals umfassende Aussagen darüber treffen, wie zur Verfügung stehende Personal- und Zeitkontingente, das Ausbildungsniveau des pädagogischen Personals sowie die soziale und kulturelle Zusammensetzung der Elternschaft die Qualität der Fachkraft-Eltern-Kommunikation (siehe Teilstudie 1) sowie die Beschaffenheit der Angebotsstruktur zur Zusammenarbeit (siehe Teilstudie 3) beeinflussen.

In bestehender Fachliteratur wird die Bedeutsamkeit ausreichender Personal- und Zeitressourcen für die Gestaltung der Zusammenarbeit mit Familien betont (z. B. Viernickel et al., 2013). Diese Hypothese stützen die Befunde der vorliegenden Arbeit nur zum Teil: Während in Teilstudie 1 das situationsspezifische Fachkraft-Kind-Verhältnis in einem signifikant negativen Zusammenhang zu Qualitätsaspekten der Fachkraft-Eltern-Kommunikation stand, zeigte sich in Teilstudie 3 der Personalschlüssel der Einrichtung für die Form und Intensität der Angebotsstruktur nicht als statistisch bedeutsam. Als Indikator für das zur Verfügung stehende Zeitkontingent wurde in Teilstudie 3 zusätzlich zum Personalschlüssel

der Umfang vertraglich abgesicherter Vor- und Nachbereitungszeit herangezogen. Hier zeigte sich, je mehr Vor- und Nachbereitungszeit den Fachkräften vertraglich zugesichert war, desto mehr Aktivitäten zur Partizipation und Entscheidungsfindung wurden in der Einrichtung angeboten. Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit decken sich größtenteils mit den Befunden bisheriger Forschung. So belegten bereits einige internationale Studien, dass ein günstiges Fachkraft-Kind-Verhältnis eine bedeutsame Voraussetzung positiver und regelmäßiger Eltern-Fachkraft-Kommunikation darstellt (z. B. Early et al., 2007; Rao et al., 2003; Zellman & Perlman, 2006).

Vor dem Hintergrund der hohen Anforderungen an das pädagogische Personal während der Bring- und Abholzeiten, in denen neben einer verstärkten Zusammenarbeit mit den Eltern auch die Betreuung und Übergabe der Kinder sichergestellt werden muss (Reedy & McGrath, 2010), ist der statistisch bedeutsame Zusammenhang zwischen den Personalressourcen und der Qualität der Fachkraft-Eltern-Kommunikation naheliegend. Überraschenderweise konnten Perlman und Fletcher (2012), die ebenfalls eine Beobachtungsstudie zur Erfassung der Kommunikation während der Tür- und Angelsituationen durchgeführt hatten, diesen Zusammenhang nicht bestätigen. Hierbei gilt jedoch zu berücksichtigen, dass nicht die Qualität der Fachkraft-Eltern-Kommunikation als abhängige Variable betrachtet wurde, sondern die Wahrscheinlichkeit, dass Informationen über das Kind ausgetauscht wurden. Es ist zu vermuten, dass die Personalressourcen weniger für den Gesprächsinhalt als für die Art und Weise der Gesprächsführung aufschlussreich sein können. Verantwortlich für dieses konträre Ergebnis könnte zudem auch die methodische Herangehensweise sein: So verwendeten Perlman und Fletcher (2012) einen situationsunabhängigen Personalschlüssel auf Einrichtungsebene, der von den realen Fachkraft-Kind-Relationen in den Randzeiten abweichen kann. Dieser Erklärungsansatz könnte ebenso für die inkonsistente Befundlage zwischen Teilstudie 1 und Teilstudie 3 greifen: Während in Teilstudie 1 das Fachkraft-Kind-

Verhältnis für jede Tür- und Angelsituation einzeln beobachtet wurde und auch auf Situationsebene in den Regressionsanalysen berücksichtigt wurde, wurde in Teilstudie 3 der Fachkraft-Kind-Schlüssel – inklusive Arbeitszeiten der Fachkräfte und Betreuungszeiten der Kinder – fragebogenbasiert erfasst und auf Einrichtungsebene berechnet. Vergleicht man die Deskriptivstatistik der beiden Teilstudien, so zeigt sich, dass die Varianz der beobachteten Fachkraft-Kind-Relation (siehe Anhang A, Tabelle 1) deutlich höher ausfällt als die des berechneten Fachkraft-Kind-Schlüssels auf Einrichtungsebene (siehe Anhang C, Tabelle 1). Auch die Untersuchung von Cutshaw et al. (2020) untermauert diese Vermutung: So konnte konträr zu den Befunden in Teilstudie 3 nachgewiesen werden, dass Einrichtungen mit umfassenderen Personalressourcen mehr Aktivitäten zur Zusammenarbeit mit Familien anbieten. Als Indikator für die Personalressourcen wurde das beobachtete Fachkraft-Kind-Verhältnis auf Basis von insgesamt sechs Zählungen – sowohl in den Innenräumen als auch auf dem Außengelände – herangezogen. Darüber hinaus besteht neben diesem eher statistischen Zugang zur Erklärung von Unterschieden in der Zusammenarbeit durch Personalkontingente die Möglichkeit, dass die Planung von Aktivitäten zur Zusammenarbeit seltener parallel zur Betreuung der Kinder und häufiger während der Vor- und Nachbereitungszeit stattfindet. Der Befund, dass die vertraglich abgesicherte Vor- und Nachbereitungszeit eine bedeutsame Voraussetzung der Angebotsstruktur darstellt (siehe Teilstudie 3), stützt diesen Gedanken.

Spezifisch für die Qualität der Fachkraft-Eltern-Kommunikation im Rahmen der Tür- und Angelsituationen wurde in Teilstudie 1 als weiteres Strukturelement die Organisation der pädagogischen Arbeit berücksichtigt. In Kitas, in denen die pädagogische Arbeit in Stammgruppen organisiert wurde, zeigte sich für alle drei Skalen der Fachkraft-Eltern-Kommunikation eine höhere Qualität im Vergleich zu Kitas, in denen die pädagogische Arbeit gruppenübergreifend organisiert wurde. Wie bereits in verschiedenen Studien diskutiert (z.B. Perlman & Fletcher, 2012; Endsley & Minish, 1991; Reedy & McGrath, 2010) könnte eine

Erklärung für diesen Befund sein, dass sich die Organisation der pädagogischen Arbeit auch auf die Rahmenbedingungen der Übergangssituationen auswirkt. So sinkt möglicherweise in gruppenübergreifenden Bringsituationen die Wahrscheinlichkeit, dass Eltern die Bezugsfachkräfte ihrer Kinder antreffen. Des Weiteren ist davon auszugehen, dass mit einer Öffnung der Gruppen auch die Anzahl an Familien, die gleichzeitig ihre Kinder in die Kita bringen, steigt und ein höherer Abstimmungsbedarf zwischen den Fachkräften hinsichtlich der jeweiligen Zuständigkeiten in den Übergangssituationen besteht. Beide Aspekte könnten wiederum die Qualität der Fachkraft-Eltern-Kommunikation beeinflussen.

Neben den Personal- und Zeitressourcen wird im Rahmen der Qualitätsdebatte auch das Ausbildungsniveau von frühpädagogischen Fachkräften als bedeutsame Strukturkomponente für die Gestaltung der Zusammenarbeit mit Familien betont (Viernickel et al., 2013; Friederich, 2012). In Teilstudie 1 dieser Dissertation konnte ein signifikant positiver Zusammenhang zwischen dem prozentualen Anteil an Fachkräften mit Hochschulabschluss auf Einrichtungsebene und der Qualität der Fachkraft-Eltern-Kommunikation nachgewiesen werden: Je mehr Fachkräfte über eine akademische Ausbildung verfügten, desto höher fiel das Qualitätsniveau der beiden Skalen *Gesprächs- und Interaktionsbereitschaft* sowie *Verabschiedung* aus. Dieses Ergebnis steht im Widerspruch zur bisherigen Befundlage, die keinen Einfluss eines akademischen Berufsabschlusses auf Aspekte der Fachkraft-Eltern-Kommunikation nachweisen konnte (z. B. Perlman & Fletcher, 2012; Swartz & Easterbrooks, 2014). Hierbei gilt jedoch zu berücksichtigen, dass diese Studien im internationalen Raum durchgeführt wurden und dass das Niveau der Berufsausbildung ausschließlich auf Fachkräfteebene untersucht wurde. Folglich ist die Vergleichbarkeit der Befunde aufgrund nationaler Unterschiede in den Ausbildungssystemen sowie unterschiedlicher methodischer Herangehensweisen stark eingeschränkt. In Anbetracht der Tatsache, dass kindheitspädagogische Studiengänge an deutschen Hochschulen noch relativ neu sind, kann

vermutet werden, dass die Curricula der Bachelor- und Masterstudiengänge die Zusammenarbeit mit Familien stärker als Bestandteil des Aufgabenspektrums frühpädagogischer Fachkräfte berücksichtigen als ältere Berufsausbildungen, die vorrangig die pädagogische Arbeit mit den Kindern thematisieren. Da in der vorliegenden Arbeit die Qualifikation des pädagogischen Personals auf Einrichtungsebene betrachtet wurde, könnte ein möglicher Erklärungsmechanismus darin bestehen, dass ein höherer Anteil an akademisch ausgebildeten Fachkräften innerhalb eines Kita-Teams die Häufigkeit und Intensität des fachlichen Austausches und damit die Qualität der Arbeit beeinflusst (Resa et al., 2018). Wie bereits von Siraj-Blatchford et al. (2002) argumentiert, wäre auch denkbar, dass bereits einzelne Fachkräfte mit akademischem Abschluss innerhalb eines Kita-Teams im Sinne eines Rollenmodells positiv die Qualitätskomponente *Zusammenarbeit mit Familien* fördern (Siraj-Blatchford et al., 2002). Da im europäischen Vergleich der Anteil an frühpädagogischen Fachkräften mit Hochschulabschluss in Deutschland vergleichsweise niedrig ist (OECD, 2016), ist dieser Befund insbesondere für den nationalen Kontext vielversprechend.

Da sich die Qualität der Zusammenarbeit unter anderem darin auszeichnet, inwieweit sich die Angebotsstruktur und Kommunikation an den Bedürfnissen und Erwartungen der Familien orientiert (siehe Kapitel 3.2.1 und 3.2.2), zeichnet sich die Notwendigkeit ab, bei einer hohen Diversität an Familien verschiedene Kooperationsstrategien parallel zu etablieren. Der Befund dieser Dissertation, dass Familien mit Migrationshintergrund signifikant weniger Vertrauen in die Kita ihrer Kinder aufwiesen als Familien ohne Migrationshintergrund (siehe Teilstudie 3), unterstreicht die Bedeutsamkeit zielgruppenspezifischer Strategien der Zusammenarbeit. Folglich wurde in den Teilstudien 1 und 3 die kulturelle und soziale Zusammensetzung der Elternschaft als weitere Strukturkomponente berücksichtigt. Aufgrund vergangener Studien, deren Ergebnisse auf bestehende Sprachbarrieren und andere Kommunikationsprobleme in der Zusammenarbeit von Fachkräften und Familien mit

Migrationshintergrund hindeuteten (z. B. Buchori & Dobinson, 2015; Murray et al., 2015; Cheatham & Santos, 2011), erscheint der tägliche Kontakt im Rahmen der Bring- und Abholzeiten für den Aufbau einer wertschätzenden und vertrauensvollen Beziehung mit dieser Elterngruppe besonders vielversprechend. In Teilstudie 1 erwies sich der prozentuale Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund allerdings nicht als bedeutsamer Prädiktor der Qualität der Fachkraft-Eltern-Kommunikation. Eine Erklärung für diesen Befund könnte die Berücksichtigung familiärer Hintergrundmerkmale auf Einrichtungsebene liefern. Möglicherweise ist zur Vorhersage der dyadischen Fachkraft-Eltern-Kommunikation auf Individualebene der etwaige Migrationshintergrund der einzelnen Familie aussagekräftiger. Im Gegensatz dazu zeigte sich in Teilstudie 3: Je höher der Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund innerhalb einer Kita, desto mehr Aktivitäten zur Einbeziehung der Familienkulturen werden angeboten. Wenngleich also diese Aktivitäten im Vergleich zu den anderen drei Angebotsformen den Familien deutlich weniger unterbreitet wurden, deutet dieser Befund darauf hin, dass sich die Fachkräfte der Bedeutung zielgruppenspezifischer Aktivitäten bewusst sind und diese bedarfsorientiert anbieten. Hinsichtlich der drei anderen Angebotsformen erwies sich die kulturelle Zusammensetzung der Elternschaft nicht als statistisch bedeutsam. Dies könnte darauf hindeuten, dass die Bedürfnisse nicht-deutschsprachiger Eltern ausschließlich auf die Integration der Familienkulturen reduziert werden und ein zusätzlicher Bedarf an Elternbildungsangeboten (z.B. im Hinblick auf bilinguale Sprachentwicklung) beispielsweise nicht wahrgenommen wird. Demnach stellen die gewonnenen Erkenntnisse einen Qualifizierungsbedarf des frühpädagogischen Personals im Bereich der migrationsspezifischen Zusammenarbeit heraus und machen auf die Notwendigkeit einer weiteren fachlichen Unterstützung aufmerksam (z. B. Hachfeld et al., 2016; Kurucz et al., 2020).

Neben der kulturellen Zusammensetzung erwies sich auch die soziale Zusammensetzung der Elternschaft als bedeutsamer Prädiktor der Angebotsstruktur zur Zusammenarbeit (siehe Teilstudie 3): Je höher der prozentuale Anteil an Kindern mit Anspruch auf das Teilhabe- und Bildungspaket innerhalb einer Kita war, desto mehr Aktivitäten zur Elternbildung wurden in einer Kita angeboten. Vor dem Hintergrund vergangener Studien, die nachgewiesen haben, dass Kinder aus einkommensschwachen Haushalten nur im begrenzten Umfang häusliche Anregungsqualität erleben (z. B. Calzada et al., 2015; Kluczniok et al., 2013), können diese Befunde als ein zunehmendes Bewusstsein der Fachkräfte für die Bedürfnisse dieser Familien interpretiert werden. Hinsichtlich der beiden Angebotsformen zur Einbeziehung der Familienkulturen und zur sozialen Vernetzung zeigten sich ähnliche Tendenzen, die nur knapp das Signifikanzniveau verpassen. Für Aktivitäten zur Partizipation und Entscheidungsfindung erwies sich der prozentuale Anteil an Kindern aus einkommensschwachen Haushalten als nicht prädiktiv. Dies könnte darauf hindeuten, dass sich die Fachkräfte gegenüber einkommensschwachen Eltern vorrangig als Expert*innen sehen, deren Aufgabe es ist, die Eltern in ihren Kompetenzen zu stärken. Das Aushandeln gemeinsamer Ziele im Rahmen von Angeboten zur Partizipation und Entscheidungsfindung findet hierbei weniger Berücksichtigung (Betz & Bischoff, 2017). Mit Blick auf die Orientierungen von Fachkräften hinsichtlich der Zusammenarbeit konnte Thiersch (2006) bereits zeigen, dass Fachkräfte gegenüber Eltern ihre Professionalität verdeutlichen und diese insbesondere belehren wollen.

Betrachtet man die Befunde zur Bedeutsamkeit von Strukturqualität zusammenfassend, so wird deutlich, dass die Qualität der Zusammenarbeit je nach beleuchteter Strukturkomponente unterschiedlich vorhergesagt wird und damit nicht von allgemein gültigen Rahmenbedingungen gesprochen werden kann. Nichtsdestotrotz zeichnet sich ab, dass umfangreichen Zeit- und Personalressourcen ein zentraler Stellenwert bei der Gestaltung der

Zusammenarbeit zukommt: So erwies sich das Kontingent an vertraglich zugesicherter Vor- und Nachbereitungszeit als bedeutsam für das Angebot an Aktivitäten zur Partizipation und Entscheidungsfindung, das zugleich das elterliche Vertrauen vorhersagt. Ähnliche Tendenzen zeigten sich auch hinsichtlich des Angebots zur Elternbildung (siehe Teilstudie 2). Zudem sind in Anbetracht vergangener Studien, die einen Mangel an zielgruppenspezifischen Angeboten zur Zusammenarbeit mit einkommensschwachen Familien und Familien mit Migrationshintergrund identifizierten (Hindman et al. 2012; Murray et al., 2015; Hartung et al., 2009; Sacher, 2012), die Ergebnisse zur kulturellen und sozialen Zusammensetzung der Elternschaft als äußerst positiv zu bewerten. So scheint den Fachkräften bewusst zu sein, dass sich Eltern als Adressaten und Akteure der Zusammenarbeit herkunftsbedingt in ihren Einstellungen, Erfahrungen und Ressourcen voneinander unterscheiden und dass daraus unterschiedliche Wünsche an die Angebotsstruktur zur Zusammenarbeit resultieren.

8.4 Die Bedeutung von Professionalisierungsbestrebungen für die Qualitätskomponente

Zusammenarbeit mit Familien

Neben der Bedeutung struktureller Rahmenbedingungen der Einrichtung untersuchte die vorliegende Dissertation zudem, welche Rolle der Fachkraft für die Gestaltung der Zusammenarbeit mit Familien zukommt. Entsprechend eines kompetenzorientierten Professionalitätsverständnisses wurden hierzu in Teilstudie 3 die beiden Kompetenzfacetten *Wissen* und *Überzeugungen* als bedeutsame Voraussetzungen einer hohen pädagogischen Qualität näher beleuchtet (vgl. auch Anders, 2012). Des Weiteren wurde in Teilstudie 4 der Frage nachgegangen, inwieweit pädagogische Fachberatung angesichts ihres eigenen Kompetenzniveaus eine geeignete Strategie zur Professionalisierung des frühpädagogischen Fachpersonals im Handlungsfeld *Zusammenarbeit mit Familien* darstellt.

In der vorliegenden Untersuchung zeigte sich ein recht hohes Kompetenzniveau der Fachkräfte im Handlungsfeld *Zusammenarbeit mit Familien*. Dieser Befund deckt sich mit den Ergebnissen bisheriger Studien zur Kompetenzeinschätzung von Fachkräften (z. B. Beher & Walter, 2012; Kirstein & Fröhlich-Gildhoff, 2013; Schneewind & Böhmer, 2012). Allerdings weisen diese Untersuchungen auch auf bereichsspezifische Qualifizierungsbedarfe des Fachpersonals hin (z. B. in der Durchführung von Angeboten der Elternbildung, siehe z. B. Beher & Walter, 2012; Kirstein & Fröhlich-Gildhoff, 2013). Aufgrund der sehr begrenzten Erfassung der beiden Kompetenzfacetten *Wissen* und *Überzeugungen* konnten in der vorliegenden Arbeit die Befunde nicht hinsichtlich verschiedener Anforderungsbereiche der Zusammenarbeit beleuchtet werden. Des Weiteren muss bei der Interpretation der gewonnenen Ergebnisse berücksichtigt werden, dass die untersuchten Einrichtungen an einem Bundesprogramm teilnehmen, das einen Fokus auf das Handlungsfeld *Zusammenarbeit mit Familien* legt, und dementsprechend das Fachpersonal in diesem Bereich umfassende Qualifizierungen erhält.

Beide Kompetenzfacetten – Wissen und Überzeugungen – erwiesen sich als bedeutsam für die Form und Intensität der Angebotsstruktur: So gingen ein höherer Wissenstand der Kita-Teams sowie positiv gefärbte Überzeugungen der Fachkräfte in Bezug auf die Zusammenarbeit mit Familien mit einer höheren Anzahl an Aktivitäten zur sozialen Vernetzung einher. Da die Vernetzung der Eltern untereinander kein zentrales Anliegen der Zusammenarbeit darstellt, definieren Fachkräfte mit einem höheren Wissen sowie positiveren Überzeugungen möglicherweise Ziele der Zusammenarbeit breiter und haben dementsprechend auch ein anderes Verständnis von ihren Aufgaben in diesem Bereich. Das Wissen des pädagogischen Personals war zudem für die Angebotsintensität im Bereich Elternbildung prädiktiv. Für dieses Ergebnis sind verschiedene Erklärungsansätze denkbar: Zum einen ist es möglich, dass Fachkräfte mit einem höheren Wissensstand eher in der Lage sind, einen Bedarf der

Elternschaft an Bildungsangeboten zu identifizieren, und dementsprechend mit einem umfangreicheren Angebot in diesem Bereich reagieren. Zum anderen ist es erwägenswert, dass mit einem höheren Wissen der Fachkräfte stärker ausgeprägte Selbstwirksamkeitserwartungen hinsichtlich der Durchführung von Elternbildungsangeboten einhergehen; so ist das Anliegen der Elternbildung in erster Linie die Vermittlung von erziehungsrelevantem Wissen. Für die anderen beiden Angebotsformen – Aktivitäten zur Partizipation und Entscheidungsfindung sowie Aktivitäten zur Einbeziehung von Familienkulturen – zeigte sich keine der beiden Kompetenzfacetten als statistisch bedeutsam. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass die Aktivitäten zur Partizipation und Entscheidungsfindung stärker vom Interesse der Eltern und deren verfügbaren Ressourcen abhängen. Hinsichtlich der Aktivitäten zur Einbeziehung von Familienkulturen könnten möglicherweise bereichsspezifische Kompetenzen für die Zusammenarbeit mit Familien mit Migrationshintergrund, wie multikulturelle Überzeugungen, ausschlaggebender sein (siehe z. B. Kurucz et al., 2020). Zudem sei erneut auf Limitationen hinsichtlich der methodischen Herangehensweise in Teilstudie 3 hinzuweisen: So wurde der Wissensstand des gesamten Kita-Teams global durch die zusätzliche Fachkraft fremdeingeschätzt. Das Wissen kann zwischen einzelnen Fachkräften jedoch stark variieren, sodass Varianz verloren gehen kann. Die Überzeugungen der Fachkräfte beruhen zwar auf individuellen Selbsteinschätzungen, die für die Analysen auf Kita-Ebene aggregiert wurden, die Anzahl der berücksichtigten Individualwerte schwankte jedoch zwischen den Kitas stark. So haben an der Teambefragung in manchen Kitas nur zwei Fachkräfte, in anderen wiederum bis zu 28 Teammitglieder teilgenommen. Die aggregierten Werte repräsentieren somit in vielen Kitas nicht das gesamte Kita-Team. In künftigen Studien muss sichergestellt werden, dass die Kompetenzfacetten aller Fachkräfte auf Individualebene berücksichtigt werden.

Angesichts der Bedeutsamkeit professioneller Kompetenzen für die Gestaltung der Zusammenarbeit stellt sich die Frage nach effizienten Qualifizierungsmaßnahmen

frühpädagogischer Fachkräfte. In Teilstudie 4 wurde daher untersucht, inwieweit pädagogische Fachberatung vor dem Hintergrund ihres eigenen Kompetenzniveaus eine geeignete Methode zur Fort- und Weiterbildung des pädagogischen Fachpersonals im Handlungsfeld *Zusammenarbeit mit Familien* darstellt. Hierzu wurde die Kompetenzfacette des fachdidaktischen Wissens näher beleuchtet. Die Ergebnisse zeigten, dass die Fachberatungen zwar insgesamt viele Methoden der Zusammenarbeit kennen, jedoch deutliche Unterschiede zwischen den einzelnen Fachberatungen bestehen. So ließen sich knapp ein Drittel der Fachberatungen dem Wissenstyp *Novizen* zuordnen, der durchschnittlich weniger als eine Methode nennt. Des Weiteren wiesen die Fachberatungen hinsichtlich bestimmter Anforderungsbereiche, wie die Elternbildung oder der Bereich der migrationsspezifischen Zusammenarbeit, noch deutliche Wissensdefizite auf. Bisherige Studien zur Kompetenzeinschätzung schreiben den frühpädagogischen Fachkräften jedoch genau in diesen Bereichen einen Bedarf an Nachqualifizierung zu (z. B. Beher & Walter, 2012; Kirstein & Fröhlich-Gildhoff, 2013). Auch die Befunde der vorliegenden Arbeit verweisen auf einen Qualifizierungsbedarf in Bezug auf zielgruppenspezifische Angebote: So wurden Angebote zur Einbeziehung der Familienkulturen am wenigsten unterbreitet. Zudem erwies sich das Wissen des Kita-Teams bereits als prädiktiv für das Angebot an Aktivitäten zur Elternbildung (siehe Teilstudie 3), das wiederum positiv mit dem Vertrauen von Eltern assoziiert war. Um als Antwort auf den zunehmenden Qualifizierungsbedarf von Kitas fungieren zu können, ist es demnach notwendig, dass Fachberatungen sich selbst für ihre Tätigkeiten als Mentor*innen ausreichend qualifizieren. In Übereinstimmung mit der Studie von Leygraf (2013) unterstreichen die gewonnenen Befunde hierbei die Bedeutsamkeit der Fort- und Weiterbildungsaktivität: So erwies sich der eigene Fort- und Weiterbildungsumfang der pädagogischen Fachberatungen als bedeutsam für die Zuordnung zum Wissenstyp *Experte*. Charakteristisch für diese Gruppe ist neben einer hohen Anzahl an genannten Methoden, vor

allem auch ein vertieftes Wissen im Bereich *Familienbildungsangebote*. Dieses Spezialwissen könnte dem Bedarf an Nachqualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte nachkommen (Beher & Walter, 2012).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass verschiedenen Professionalisierungsbemühungen eine zentrale Rolle in der Entwicklung der Qualitätsdimension *Zusammenarbeit mit Familien* zukommt. Die in Teilstudie 3 gewonnenen Erkenntnisse unterstreichen die Bedeutsamkeit von Professionalisierungsmaßnahmen, die an den professionellen Kompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte ansetzen. Neben einem kompetenzorientierten Professionalisierungsverständnis lässt sich in der Debatte um die Weiterentwicklung des frühkindlichen Betreuungs- und Bildungssystems eine weitere Perspektive ausmachen, die sich auf berufsständische Aspekte der Fachkräfte fokussiert. Wie bereits in Kapitel 8.3 dargelegt, stehen Qualitätsaspekte der Fachkraft-Eltern-Kommunikation in einem signifikant positiven Zusammenhang zu dem prozentualen Anteil an Fachkräften mit Hochschulabschluss innerhalb einer Einrichtung (siehe Teilstudie 1). Folglich bestätigen die Befunde der vorliegenden Untersuchung auch die Annahme, dass eine akademische Qualifizierung des pädagogischen Personals den beruflichen Professionalisierungsprozess nachhaltig unterstützt. Angesichts steigender Anforderungen in der Zusammenarbeit ist zudem eine systematische Fort- und Weiterbildung notwendig, die das Fachpersonal fortlaufend qualifiziert und auf aktuelle Aufgaben vorbereitet. Pädagogische Fachberatung als Fort- und Weiterbildungsressource erweist sich im Handlungsfeld *Zusammenarbeit mit Familien* bislang nur bedingt als geeignet (siehe Teilstudie 4). Um einen Wissensvorsprung gegenüber dem Kita-Personal garantieren zu können, müssen auch den Fachberatungen selbst Lerngelegenheiten angeboten werden. Aufgrund des heterogenen Berufsstands von Fachberatung scheint insbesondere die Fort- und Weiterbildungsaktivität ein geeignetes Instrument zur Qualifizierung.

8.5 Limitationen und weiterer Forschungsbedarf

Im Rahmen der Diskussion wurden bereits einzelne Limitationen, die sich aus dem Studiendesign und der methodischen Herangehensweise der jeweiligen Teilstudien ergeben, benannt. Im Folgenden sollen diese Punkte nochmals gebündelt sowie um studienübergreifende Einschränkungen ergänzt werden. Aufbauend auf dem theoretischen Modell, das dieser Untersuchung zugrunde gelegt wurde, werden abschließend Ansatzpunkte für weitere Forschungsarbeiten herausgearbeitet.

8.5.1 Generalisierbarkeit der Befunde

Obleich sich alle vier Teilstudien der vorliegenden Arbeit durch große überregionale Stichproben auszeichnen, muss kritisch konstatiert werden, dass die Generalisierbarkeit der Befunde aufgrund der Teilnahme der untersuchten Einrichtungen an dem Bundesprogramm „Sprach-Kitas“ eingeschränkt ist (für weitere Informationen zum Bundesprogramm siehe Kapitel 7.1). So wurden zwar bei der Ziehung der Evaluationsstichprobe diverse Kriterien berücksichtigt (z. B. Bundesland, Einrichtungsgröße), um eine möglichst große Variation in den strukturellen Voraussetzungen der Kitas abzubilden, dennoch richtet sich das Bundesprogramm vor allem an eher größere Einrichtungen, die von einem überdurchschnittlichen Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund besucht werden (Kurucz et al., 2021).¹⁷ Darüber hinaus verweist die Bereitschaft zur Teilnahme an einem Bundesprogramm, das unter anderem auf eine Qualitätsverbesserung im Bereich *Zusammenarbeit mit Familien* abzielt, auf ein grundlegendes Interesse der Kitas an diesem Themenfeld. Infolgedessen könnte die Stichprobe insofern verzerrt sein, als dass die Motivation des pädagogischen Personals hinsichtlich der eigenen Weiterqualifizierung in diesem

¹⁷ Als Teilnahmevoraussetzung am Bundesprogramm „Sprach-Kitas“ gilt eine Mindestgröße von 50 Kindern, von denen mehr als die Hälfte einen Migrationsstatus aufweisen muss. In der Evaluationsstichprobe besuchen im Durchschnitt 88 Kinder eine Kita ($SD = 37$ Kinder) und 55 % sprechen in ihrer Familie überwiegend eine andere Sprache als Deutsch ($SD = 27\%$).

Handlungsfeld deutlich ausgeprägter ist als bei Fachkräften, die nicht im Bundesprogramm involviert sind. Des Weiteren ist limitierend hinzuzufügen, dass die Evaluation des Bundesprogramms zu einem Zeitpunkt begann, zu dem bereits verschiedene Qualifizierungsmaßnahmen durchgeführt wurden. Dementsprechend kann davon ausgegangen werden, dass es sich bei der untersuchten Stichprobe um eine selektive Gruppe an Kitas handelt, deren Personal über höhere Qualifikationen verfügt und deren Praktiken zur Zusammenarbeit umfassender und qualitativ hochwertiger ausfallen im Vergleich zu deutschen Regeleinrichtungen. Das hohe Wissensniveau sowie die äußerst positiv gefärbten Überzeugungen der Fachkräfte in Bezug auf die Zusammenarbeit mit Familien bestätigen diese Vermutung (siehe Teilstudie 3). Das niedrige bis mittlere Qualitätsniveau der beobachteten Fachkraft-Eltern-Kommunikation in Teilstudie 1 weist hingegen weniger auf eine systematische Stichprobenverzerrung hin.

Auch die Repräsentativität der Familienstichprobe ist hinsichtlich soziodemographischer Verteilungscharakteristika limitiert: Im Vergleich zum bundesdeutschen Durchschnitt waren Eltern mit Hochschulabschluss über- und Eltern mit Migrationshintergrund unterrepräsentiert.¹⁸ Folglich waren gerade die Zielgruppen des Bundesprogramms in der untersuchten Stichprobe verzerrt abgebildet. Eine Erklärung für diese Verzerrung könnte das Vorgehen zur Stichprobengewinnung liefern: So erfolgte die Rekrutierung der Familien über das pädagogische Personal der Kitas, das mithilfe verschiedener Strategien bei den Eltern um Teilnahme geworben hat (z. B. Verteilen von Informationsflyern an Elternabenden, persönliche Ansprache in den Bring- und Abholsituationen). Dementsprechend kann davon ausgegangen werden, dass die vorliegende Stichprobe überwiegend Eltern umfasst, die bereits im kontinuierlichen Austausch mit den Kitas standen und positive Beziehungen mit den

¹⁸ Während in der vorliegenden Untersuchung 45% der teilnehmenden Eltern über einen Hochschulabschluss verfügen und 25% einen Migrationshintergrund besitzen, betrug im Jahr 2019 (Zeitpunkt der Datenerhebung) der Anteil an 25- bis 45-jährigen Personen mit Hochschulabschluss laut Statistischem Bundesamt (2019) 27% und der Anteil an Familien mit Migrationshintergrund laut Mikrozensus (Statistisches Bundesamt, 2020) 36%.

Fachkräften pflegten. Aus bisherigen Studien ist das Problem der Erreichbarkeit von Eltern mit niedrigem Bildungsniveau sowie Eltern mit Migrationshintergrund bereits bekannt (siehe Kapitel 3.3). Betrachtet man die Befunde zur Familienbefragung, bestätigen das sehr hohe Vertrauensniveau der Eltern sowie ihre äußert positiven Qualitätseinschätzungen der Kommunikation die Vermutung positiv verzerrender Selektionseffekte (siehe Teilstudie 2). Trotz der Unterrepräsentation von Familien mit Migrationshintergrund konnte jedoch ein signifikant negativer Zusammenhang zwischen der Familiensprache und dem Vertrauen der Eltern aufgedeckt werden (siehe Teilstudie 2).

Schließlich ist die Generalisierbarkeit der Befunde auch dahingehend eingeschränkt, dass sich die gewonnenen Erkenntnisse aufgrund länderspezifischer Traditionen der Zusammenarbeit nicht auf die frühkindlichen Bildungssysteme anderer Nationen verallgemeinern lassen. Wenngleich seit den 1990er Jahren für Deutschland ein verändertes Bewusstsein für die Zusammenarbeitsthematik konstatiert werden kann, so zeigt sich in einer internationalen Perspektive, dass der Grad an elterlicher Partizipation und Mitwirkung vergleichsweise niedrig ausfällt (für einen Überblick siehe internationale Studien, z.B. EACEA & Eurydice, 2009; OECD, 2006). Begründet durch politische Interventionsprogramme in den 1960er und 1970er Jahren, die sich als Strategie zur Armutsbekämpfung vorrangig an sozial schwache Familien richteten, findet das Konzept der partnerschaftlichen Zusammenarbeit in Großbritannien oder auch den USA bereits deutlich länger Berücksichtigung. Damit einhergehend wird in diesen Ländern auch dem Bereich der Elternbildung eine höhere Bedeutung beigemessen, was sich unter anderem an der langen Tradition von spezifischen Family-Literacy-Programmen zeigt (Nickel, 2005). Obwohl in Deutschland zunehmend Programme der Elternbildung aus anderen Ländern aufgegriffen werden, wie Early Excellence Zentren aus Großbritannien, haben diese vergleichsweise geringere Bedeutung. Länderspezifische Betrachtungen heben zudem den Stellenwert von Hausbesuchen in anglo-

amerikanischen Ländern hervor. In Deutschland, aber auch in anderen europäischen Ländern wie Finnland oder Frankreich, spielen hingegen informelle Kontakte zu den Bring- und Abholzeiten eine wichtige Rolle (Pietsch et al., 2010). Folglich könnte das Ergebnismuster mit Blick auf die Angebotsstruktur und die Qualität der Fachkraft-Eltern-Kommunikation (siehe Teilstudie 1 und 3) in Großbritannien oder den USA anders ausfallen als in Deutschland. Darüber hinaus erwiesen sich in einer Studie von Kikas et al. (2011b) nicht nur die Ausgestaltung bzw. die Themen der Zusammenarbeit als kontextabhängig, sondern es zeigten sich auch Länderunterschiede zwischen Finnland und Estland hinsichtlich des Vertrauensniveaus von Müttern in die Kita ihres Kindes.

Alles in allem kann davon ausgegangen werden, dass sich die Verzerrungen in der Einrichtungs- sowie Familienstichprobe nur auf die Generalisierbarkeit der Ausprägungen einzelner Variablen auswirkten, nicht aber auf die Verallgemeinerbarkeit der gefundenen Zusammenhänge. Nichtsdestotrotz sollten in künftigen Forschungsarbeiten die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit zur Beurteilung ihrer Gültigkeit unbedingt an weiteren, möglichst repräsentativen Einrichtungs- und Familienstichproben repliziert werden. Darüber hinaus wären international vergleichende Untersuchungen wünschenswert, die in der Lage sind, den relativen Einfluss von nationalen Kontexten abzuschätzen und so einen Beitrag zur Verallgemeinerbarkeit der in dieser Dissertation gewonnenen Erkenntnisse zu leisten.

8.5.2 Querschnittsdesign der Untersuchung

Da alle vier Teilstudien der vorliegenden Dissertation im Querschnittsdesign angelegt wurden, ergeben sich Limitationen dieser Untersuchung im Hinblick auf die interne Validität im Sinne der Gültigkeit einer Kausalinterpretation (vgl. Döring & Bortz, 2016). In Querschnittstudien, in denen potenzielle Ursachenfaktoren nicht beeinflusst, sondern in ihren Ausprägungen vorgefunden werden und nicht zeitlich vor, sondern gleichzeitig mit den abhängigen Variablen gemessen werden, können nur Zusammenhänge zwischen Variablen

aufzeigt werden, ohne dass empirisch eindeutig erklärbar ist, wie diese ursächlich zustande kommen. Insbesondere in den Teilstudien 2 und 3, die basierend auf dem der vorliegenden Arbeit zugrundeliegenden Theoriemodell den Einfluss unterschiedlicher Qualitätsindikatoren der Zusammenarbeit auf das Vertrauen von Eltern untersuchten, muss die Kausalaussage hinsichtlich der behaupteten Kausalrichtung aufgrund des gewählten Studiendesigns kritisch hinterfragt werden: Führt eine hohe Qualität in der Zusammenarbeit zu hohem Vertrauen der Eltern oder fördert ein hohes Vertrauen der Eltern die Qualität der Zusammenarbeit? Auch wenn in Teilstudie 2 die Beobachtungen zur Fachkraft-Eltern-Kommunikation zeitlich deutlich vor der Familienbefragung stattgefunden haben und somit die abhängige Variable im Nachhinein erhoben wurde, kann ohne eine Vorher-Messung des elterlichen Vertrauens kein gültiger Kausalschluss angesichts der Fülle möglicher Alternativerklärungen gezogen werden. So wäre beispielsweise auch denkbar, dass sich beim Bestehen einer vertrauensvollen Partnerschaft die Art der Kommunikation ändert. Da Menschen, die sich gegenseitig vertrauen, insgesamt offener und eher bereit sind, über ihre Gedanken und Gefühle zu sprechen, könnte das Vertrauen von Eltern auch zum Katalysator für den weiteren Austausch mit den Fachkräften werden (Keen, 2007; Miretzky, 2004; Smith & Barclay, 1997).

Zudem ist denkbar, dass die Kausalrichtung des Zusammenhangs zwischen der Qualität der Zusammenarbeit und dem elterlichen Vertrauen in Abhängigkeit zum jeweiligen Zeitpunkt der Fachkraft-Eltern-Beziehung steht. Theoretische Überlegungen zur Entwicklung von Vertrauen stützen diesen Gedanken. So liegt beispielsweise dem Modell von Mayer et al. (1995) die Annahme zugrunde, dass zu Beginn einer Beziehung der Vertrauensgeber einen Vertrauensvorschuss geben muss, der vor allem von seiner allgemeinen Vertrauensdisposition und weniger von den Eigenschaften des Vertrauensnehmers abhängt. Folglich ist in Bezug auf die Kausalrichtung des Zusammenhangs davon auszugehen, dass zunächst das Niveau des Vertrauensvorschusses weniger von der Qualität der Zusammenarbeit beeinflusst wird und eher

diese bestimmt. Erst im weiteren Verlauf der Beziehung gewinnt die wahrgenommene Vertrauenswürdigkeit des Vertrauensnehmers für das Vertrauensausmaß an Bedeutung. Interaktionen dienen hierbei als Voraussetzung zur Einschätzung, inwieweit das Verhalten des Gegenübers mit den drei Vertrauensindikatoren *Kompetenz*, *Integrität* und *Wohlwollen* übereinstimmt. Zu diesem Zeitpunkt der Beziehung ist vermutlich von einer umgekehrten Richtung des Zusammenhangs auszugehen und die Qualität der Zusammenarbeit ist entscheidend für die wahrgenommene Vertrauenswürdigkeit der Fachkräfte und somit für den weiteren Aufbau bzw. die Aufrechterhaltung des Vertrauens. Dementsprechend könnte der Befund, dass Eltern mit Migrationshintergrund sowie Eltern von verhaltensauffälligen Kindern ein signifikant niedrigeres Vertrauen aufweisen, auch ein wichtiges Indiz für Verbesserungspotenziale der zielgruppenspezifischen Zusammenarbeit darstellen. Möglicherweise bringen diese Eltern den Kitas zu Beginn den gleichen Vertrauensvorschuss entgegen wie alle anderen Eltern auch, erleben jedoch im Laufe der Beziehung Stigmatisierungen seitens der Fachkräfte, die die Zusammenarbeit belasten und letztlich die wahrgenommene Vertrauenswürdigkeit der Fachkräfte negativ beeinflussen.

Clarke et al. (2010) betonen, dass eine vertrauensvolle Partnerschaft zwischen Kita und Familie das Ergebnis eines Entwicklungsprozesses darstellt, der aufgrund seiner dynamischen Kernelemente einem permanenten Wandel unterliegt. Demnach handelt es sich bei einer vertrauensvollen Partnerschaft um keinen statischen Zustand. Vielmehr bedarf es einer kontinuierlichen Aufrechterhaltung durch entsprechende Strategien der Zusammenarbeit. Mayer et al. (1995) gehen davon aus, dass diese Strategien im zeitlichen Verlauf variieren können; so sind die drei Vertrauensindikatoren in den einzelnen Beziehungsphasen nicht immer gleich gewichtet. Während die Zuschreibung von Kompetenz als Grundvoraussetzung gilt, nimmt die anfänglich dominierende Bedeutung der Integrität im weiteren Verlauf der Beziehung ab und die Bedeutung des wahrgenommenen Wohlwollens hingegen zu. Um diese

theoretischen Annahmen empirisch überprüfen zu können, sollten daher künftige Untersuchungen als prospektive Längsschnittstudien angelegt werden, die ausgehend vom ersten Messzeitpunkt den weiteren Verlauf der Beziehung zwischen Kita und Familie erfassen. Darüber hinaus könnten auch Tagebuchstudien eine geeignete Methode darstellen, um zu untersuchen, inwieweit die Bedeutsamkeit von Einflussfaktoren des elterlichen Vertrauens in verschiedenen Beziehungsstadien variiert. Auf diese Weise könnte auch die Rolle des kindlichen Sozialverhaltens, das sich im Rahmen des theoretischen Gesamtmodells dieser Arbeit (siehe Abbildung 6) sowohl als Strukturmerkmal seitens der Familie als auch als Indikator der kindlichen Entwicklung begreifen lässt, differenzierter untersucht werden. So argumentierten beispielsweise Santiago et al. (2016), die ebenfalls einen statistisch bedeutsamen Zusammenhang zwischen dem Vertrauen von Eltern und dem kindlichen Sozialverhalten nachweisen konnten, dass sich die Generierung von Vertrauen in der Zusammenarbeit förderlich für das prosoziale Verhalten von Kindern erweist; auch in dieser Studie wurden jedoch ausschließlich Querschnittsdaten berücksichtigt.

8.5.3 Erfassung der Qualitätsdimension Zusammenarbeit mit Familien

Weitere Limitationen, die für die Qualität der vier Teilstudien entscheidend sind und bei der Ergebnisinterpretation berücksichtigt werden müssen, betreffen die Operationalisierung und methodische Erfassung der Qualitätsdimension *Zusammenarbeit mit Familien*. Ausgehend von dem im deutschsprachigen Raum bestehenden Forschungsdefizit hinsichtlich der Qualität der Fachkraft-Eltern-Kommunikation (siehe Kapitel 3.2.3) war es Ziel der vorliegenden Arbeit, ein standardisiertes Beobachtungsinstrument zu entwickeln, das sich, in Anlehnung an die Gesprächspsychologie, auf die von den Fachkräften angewendeten Gesprächstechniken im Rahmen der Tür- und Angelsituationen fokussiert. In den Teilstudien 1 und 2 konnte die psychometrische Güte des Instruments bereits sichergestellt und erste Einflussfaktoren des Qualitätsniveaus, wie das Fachkraft-Kind-Verhältnis, identifiziert werden. Eine erste

methodische Einschränkung liegt allerdings in Teilstudie 2 vor: So wurde zwar zur Steigerung der Konstruktvalidität die Qualität der Fachkraft-Eltern-Kommunikation nicht nur beobachtet, sondern auch seitens der Eltern erfragt (siehe Multitrait-Multimethod-Ansatz), allerdings bestand diese Skala nur aus zwei Items. Dementsprechend ist fraglich, inwieweit das Konstrukt hinsichtlich seiner Bedeutungsdimensionen und Unteraspekte erschöpfend erfasst wurde.

Des Weiteren blieb in beiden Teilstudien zur Fachkraft-Eltern-Kommunikation unberücksichtigt, welche Rolle das Kind in den Tür- und Angelsituationen eingenommen hat, wenngleich aus bisherigen Studien bekannt ist, dass Kinder den täglichen Übergang aktiv mitgestalten (z. B. Brooker, 2010; Traum & Moran, 2016). Eine deutsche, ethnographische Studie zur Akteurschaft von Kindern in Tür- und Angelgesprächen konnte bereits nachweisen, dass Kinder auch Einfluss auf die Gestaltung der Fachkraft-Eltern-Kommunikation nehmen (Menzel, 2021). Möglicherweise sind Fachkräfte in diesen Übergangssituationen auch stärker auf die Bedürfnisse der Kinder fokussiert und verzichten auf die Kommunikation mit den Eltern zugunsten der Interaktion mit den Kindern. Um einen Trade-off-Effekt ausschließen zu können, sollte das neu entwickelte Beobachtungsinstrument unbedingt um Aspekte des kindlichen Verhaltens erweitert werden. Auf diese Weise könnte auch untersucht werden, wo angesichts der hohen Anforderungen an die Fachkräfte in Bezug auf den kindlichen Übergang die Grenzen eines Tür- und Angelgesprächs liegen. Die ursprüngliche Version des Messinstruments wurde bereits um entsprechende Skalen zur Erfassung des kindlichen Verhaltens ergänzt (z. B. *kindlicher Unterstützungsbedarf in der Übergangssituation*, *Intensität der Fachkraft-Kind-Interaktion*). Eine umfangreiche Testung sowie der Einsatz in einer Studie konnten bislang jedoch noch nicht umgesetzt werden.

Eine weitere Begrenzung hinsichtlich der Operationalisierung zentraler Konstrukte ergibt sich in Teilstudie 3: Zur Erfassung der Angebotsstruktur wurden die Familien mittels eines binären Antwortformats (ja / nein) gefragt, inwieweit 21 unterschiedliche Aktivitäten zur

Zusammenarbeit in den letzten zwölf Monaten angeboten wurden (Aktivitäten, die nicht aufgelistet wurden, konnten zusätzlich unter der Kategorie *Sonstiges* angegeben werden). Folglich beruhen die Daten zur Angebotsstruktur auf Selbstauskünften der Eltern. Die Verzerrungen, die sich aus der Methode der Selbstauskunft ergeben, könnten zu einer Unterschätzung des tatsächlichen Angebotsspektrums der Kita geführt haben. So ist anzunehmen, dass auch Aktivitäten angeboten wurden, von denen einzelne Familien nichts wussten. Dies könnte vor allem mit Blick auf das zielgruppenspezifische Angebot der Fall sein. Dementsprechend stellen die Angaben der Familien eher einen Indikator für die Informiertheit der individuellen Familie dar. Diese Annahme bestätigen auch die berechneten ICC-Werte¹⁹, die den größeren Anteil der Gesamtvarianz der Individualebene zuschreiben. Um das tatsächliche Angebot auf Einrichtungsebene abbilden zu können, sollten künftig Angaben der Fachkräfte oder Einrichtungsleitungen verwendet werden. Darüber hinaus wäre es ein Gewinn, in weiterführenden Studien zu erfassen, wie häufig die einzelnen Aktivitäten stattgefunden haben, um prüfen zu können, ob die Häufigkeit des Angebots mit einem höheren Vertrauen der Eltern assoziiert ist. Zur besseren Vergleichbarkeit der Angebotsformen sollten diese anhand gleich vieler Aktivitäten berücksichtigt werden. So ist das Angebot zur Einbeziehung der Familienkulturen mit sieben Aktivitäten deutlich umfassender repräsentiert als die anderen drei Angebotsformen; dies ist auf den Fokus des Bundesprogramms „Sprach-Kitas“ zurückzuführen.

Nur wenige Studien berücksichtigten multiple Facetten der Zusammenarbeit unter Verwendung unterschiedlicher Datenerhebungsmethoden. Eine Kombination der in dieser Arbeit vorgestellten Facetten hat bislang noch keine Studie untersucht. Nichtsdestotrotz bestehen neben diesen zum Teil sehr spezifischen Dimensionen der Zusammenarbeit weitere Indizes, die weniger im Fokus der vorliegenden Arbeit standen, aber dennoch zum Gesamtbild

¹⁹ Vernetzung = 0.315, Familienkulturen = 0.278, Elternbildung = 0.218, Partizipation = 0.302

der Qualitätsdimension *Zusammenarbeit mit Familien* gehören. So existieren aufgrund der unterschiedlichen Bedürfnisse von Familien und der verschiedenen Anliegen der Zusammenarbeit in den meisten Kitas eine Reihe gut eingespielter Informationskanäle und Kommunikationsformen. Darunter zählen schriftliche Kommunikationsmethoden (z. B. Elternbriefe, Aushänge), weitere persönliche Gesprächsformen neben dem Tür- und Angelgespräch (z. B. Entwicklungsgespräche, Eingewöhnungsgespräche), aber auch zunehmend digitale Formate der Kommunikation (z. B. E-Mail-Austausch, Videotelefonie). Die vorliegende Operationalisierung der Fachkraft-Eltern-Kommunikation sollte für künftige Forschungsarbeiten daher erweitert werden, sodass untersucht werden kann, ob sich die Befunde dieser Arbeit auch auf andere Kommunikationsanlässe übertragen lassen. Ebenfalls muss limitierend angefügt werden, dass die vier Angebotsformen zur Zusammenarbeit (siehe Teilstudie 3) hinsichtlich ihrer Bedeutungsdimensionen ungenügend erfasst wurden. So repräsentieren die erhobenen Indikatoren ausschließlich quantitative Aspekte; folglich bleibt unklar, wie diese Aktivitäten umgesetzt bzw. qualitativ gestaltet wurden. Auch die unterschiedliche Prädiktionskraft der verschiedenen Qualitätsaspekte für das elterliche Vertrauen (siehe Teilstudien 2 und 3) unterstreicht die Bedeutsamkeit einer weiteren Ausdifferenzierung der Qualitätskomponente *Zusammenarbeit mit Familien*.

8.5.4 Ansatzpunkte für weitere Forschung

Neben der weiteren Validierung der in dieser Dissertation gewonnenen Erkenntnisse sollten künftige Studien auch inhaltlich den Fokus dieser Dissertation erweitern und noch offen gebliebene Fragen untersuchen. Im Folgenden werden insbesondere diejenigen Ideen für künftige Forschung herausgegriffen, die sich im Rahmen des entwickelten Theoriemodells dieser Dissertation ergeben (siehe Abbildung 6).

Angesicht der Tatsache, dass die vorgestellten Regressionsmodelle dieser Dissertation (siehe Teilstudien 1 und 3) immer noch ein gewisses Maß an unerklärter Varianz aufwiesen,

sollten künftige Forschungsarbeiten weitere Merkmale einbeziehen, um die Qualität der Zusammenarbeit besser vorhersagen zu können. Wenngleich in Teilstudie 1 ein umfassendes Set an Strukturkomponenten berücksichtigt wurde, konnte die Varianz der Qualität der Fachkraft-Eltern-Kommunikation nur zu einem geringen Teil erklärt werden. Eine Erklärung hierfür könnte sein, dass ausschließlich Merkmale der Strukturqualität auf Einrichtungsebene berücksichtigt wurden, obwohl die Qualität der Fachkraft-Eltern-Kommunikation auf Ebene der individuellen Fachkraft-Eltern-Dyade erfasst wurde. Bisherige Studien konnten bereits umfassend die Bedeutsamkeit struktureller Hintergrundmerkmale auf Ebene der individuellen Familie (z. B. Ethnizität, sozioökonomischer Status, Familienform) für die Beteiligung von Eltern belegen (siehe für einen Überblick z. B. Hindman et al., 2012). Insbesondere vor dem Hintergrund, dass eine hohe Qualität eine bedürfnisorientierte und passgenaue Gestaltung der Kommunikation voraussetzt, sollten künftige Studien Komponenten der Strukturqualität auf individueller Familienebene miteinbeziehen. Entsprechend dem Kompetenzmodell von Fröhlich-Gildhoff et al. (2011) wäre es zudem denkbar, dass Merkmale auf Fachkräfteebene für die Qualität der Zusammenarbeit von Bedeutung sind. In Teilstudie 3 konnte bereits nachgewiesen werden, dass die beiden Kompetenzfacetten *Wissen* und *Überzeugungen* die Qualität der Angebotsstruktur zur Zusammenarbeit vorhersagen. Offen geblieben ist jedoch, welche Wissensfacetten von Bedeutung waren. So wurde das Wissen des Kita-Teams nur sehr begrenzt anhand von zwei Items eingeschätzt. Die Variable sollte daher eher als grober Indikator als eine exakte Messung bewertet werden.

Aufbauend auf Teilstudie 4, die einen Vorschlag zur Operationalisierung des fachdidaktischen Wissens im Bereich Zusammenarbeit mit Familien unterbreitet, wäre es daher ein Gewinn, in künftigen Untersuchungen zu prüfen, inwieweit das Methodenwissen frühpädagogischer Fachkräfte eine bedeutsame Voraussetzung für die Form und Intensität der Angebotsstruktur darstellt. Schließlich sollten weitere Analysen der Frage nachgehen,

inwieweit professionelle Kompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte auch für die Qualität der Fachkraft-Eltern-Kommunikation prädiktiv sind. In diesem Zusammenhang wäre es besonders interessant, nicht nur das Wissen von Fachkräften über Grundlagen der Gesprächsführung (z. B. Wissen über Elemente einer personenzentrierten Gesprächsführung) in den Blick zu nehmen, sondern auch die Relevanz einer ressourcen- und dialogorientierten Haltung für die Qualität der Fachkraft-Eltern-Kommunikation zu untersuchen. So stellt die Gesprächsführung mit Eltern beispielsweise hohe Anforderungen an die soziokulturelle Sensibilität der Fachkräfte und ihre Fähigkeit, sich auf Augenhöhe mit den Familien zu begeben; hierzu gehört auch die Überzeugung, dass alle Eltern in den frühen Lebensjahren Expert*innen ihrer Kinder sind.

In Bezug auf das Vertrauen als Kernelement einer Partnerschaft zwischen Kita und Familie wurde in der vorliegenden Dissertation ausschließlich die Perspektive der Eltern als Gruppe Vertrauensgebender berücksichtigt. Wie im Modell von Clarke et al. (2010) beschrieben, beruht Vertrauen jedoch auf Reziprozität, weshalb künftig auch das Vertrauen der Fachkräfte in die Familien betrachtet werden sollte. Befunde internationaler Studien zeigten bereits, dass das Vertrauen der Familien in die Fachkräfte signifikant höher ausfällt als das Vertrauen der Fachkräfte in die Familien (z. B. Kikas et al., 2011b; Adams & Christenson, 1998; 2000; Janssen et al., 2012). Insbesondere in spezifischen Elterngruppen – bildungsferne, einkommensschwache Eltern sowie Eltern mit Migrationshintergrund und depressiven Symptomen – wiesen Fachkräfte signifikant weniger Vertrauen auf (z. B. Janssen et al., 2012; Kikas et al., 2011b; Kikas et al., 2016). Folglich sollte in künftigen Forschungsarbeiten untersucht werden, ob diese Unterschiede auch für den deutschen Kontext zutreffen. Vor dem Hintergrund der Bedeutsamkeit von Vertrauen für die kompensatorische Förderung von Kindern aus bildungsbenachteiligten Familien (siehe z. B. Bryk & Schneider, 2002; Adams & Forsyth, 2007; Neuenschwander, 2020) sollte zudem untersucht werden, wie das Vertrauen von Fachkräften in diese Familien gestärkt werden kann. In der vorliegenden Dissertation erwies

sich die Qualität der Fachkraft-Eltern-Kommunikation bereits als bedeutsamer Prädiktor des elterlichen Vertrauens. In weiterführenden Studien sollte untersucht werden, inwieweit sich dieser Zusammenhang auch auf das Vertrauen von Fachkräften übertragen lässt. Kikas et al. (2011a) lieferten bereits erste Hinweise, dass eine regelmäßige Kommunikation das Vertrauen von frühpädagogischen Fachkräften in Eltern positiv beeinflusst.

Des Weiteren konnte in Teilstudie 2 nachgewiesen werden, dass auch Familien mit Migrationshintergrund ein signifikant niedrigeres Vertrauen in die Kita ihres Kindes aufweisen. Folglich ist eine differenzierte Sicht auf Eltern von großer Bedeutung und weiterführende Studien aus Milieuperspektive könnten gewinnbringend sein. So ist denkbar, dass Eltern nicht nur heterogene Profile hinsichtlich ihres Vertrauens ausbilden, sondern auch ganz unterschiedliche Facetten der Zusammenarbeit für den Aufbau ihres Vertrauens wirksam sind. Ein personenzentrierter Forschungsansatz könnte wichtige Anhaltspunkte dafür geben, wo die Grenzen und Besonderheiten bei verschiedenen Eltern(-gruppen) liegen und welche unterschiedlichen Zugangswege für verschiedene Elterngruppen in den Blick genommen werden müssen.

Schließlich sollte die Wirksamkeit der Qualitätsdimension *Zusammenarbeit mit Familien* eingehender untersucht werden. So fokussierte die vorliegende Dissertation ausschließlich die Bedeutsamkeit der Zusammenarbeit für das Vertrauen von Eltern als Kernelement einer Partnerschaft zwischen Kita und Familie. Entsprechend des ökosystemischen Rahmenmodells konnte in der internationalen Schulforschung eine vertrauensvolle Partnerschaft als bedeutsame Voraussetzung für eine positive kindliche Entwicklung bereits herausgestellt werden (z. B. Froiland & Davison, 2014; Neuenschwander, 2020; Adams & Forsyth, 2007). Für den frühpädagogischen Kontext steht eine empirische Überprüfung noch weitestgehend aus. Auch konzentrierte sich die Mehrheit bisheriger Studien ausschließlich auf den Zusammenhang zwischen dem Vertrauen der Eltern und dem kindlichen

Bildungserfolg. Welche Rolle der Zusammenarbeit hierbei zukommt, bleibt weitestgehend unberücksichtigt. In Zukunft sollten daher mehr Studien durchgeführt werden, die verschiedene Dimensionen der Zusammenarbeit mit Familien einbeziehen und diese systematisch in Beziehung zum Vertrauen der Familien und zu den Indikatoren der kindlichen Kompetenzentwicklung setzen. Interessant wäre auch, die Rolle der häuslichen Anregungsqualität in diesem Kontext zu untersuchen. So konnten Kikas et al. (2011a) bereits zeigen, dass das elterliche Vertrauen einen positiven Einfluss auf das Engagement der Eltern im häuslichen Lernumfeld nimmt. Eine deutsche Studie von Lehl et al. (2020) gibt bereits erste Hinweise darauf, dass die Qualität der Zusammenarbeit vermittelt über die häusliche Anregungsqualität positiv auf die sprachliche Entwicklung von Kindern wirkt. Auf diese Befunde aufbauend sollten in künftigen Studien die Wirkmechanismen zwischen allen vier Komponenten – Qualität der Zusammenarbeit, vertrauensvolle Partnerschaft, häusliche Anregungsqualität und kindliche Kompetenzentwicklung – näher beleuchtet werden (siehe auch Abbildung 6).

8.6 Implikationen für Forschung, Bildungspolitik und Praxis in Deutschland

Die gewonnenen Erkenntnisse dieses Dissertationsvorhabens belegen mögliche Einflüsse der Qualitätsdimension *Zusammenarbeit mit Familien* auf den Aufbau sowie die Aufrechterhaltung einer vertrauensvollen Partnerschaft zwischen Kita und Familie. Die Heterogenität in den Befunden, die eine differentielle Bedeutsamkeit unterschiedlicher Qualitätsaspekte für das elterliche Vertrauen aufweist, verdeutlicht aber auch die Notwendigkeit, verschiedene Facetten der Zusammenarbeit zu berücksichtigen und hinsichtlich ihrer Bedeutsamkeit für das Vertrauen von Eltern näher zu beleuchten. Folglich erscheint auch eine Übertragbarkeit dieser Resultate auf weitere Strategien der Zusammenarbeit fraglich. Dementsprechend kann für Deutschland noch ein großer Forschungsbedarf abgeleitet werden.

Der deutsche Forschungsstand ist insgesamt noch als vergleichsweise dünn zu bewerten. So kritisiert Betz (2015) beispielsweise, dass häufig positive Wirkungen internationaler familienunterstützender Programme als Plädoyer für mehr Zusammenarbeit herangezogen werden, die nur bedingt auf den „Alltag der breiten Masse von Kindertageseinrichtungen“ (S. 24) übertragbar sind. Im deutschen Kontext fehlt es jedoch bislang an evaluativen Untersuchungen zur Zusammenarbeit, die sich auf weitverbreitete Formen wie Tür- und Angelgespräche oder Entwicklungsgespräche beziehen, ebenso wie an längsschnittlichen Arbeiten zu den Auswirkungen der Zusammenarbeit bzw. einer vertrauensvollen Partnerschaft auf das Verhalten von Eltern im häuslichen Lernumfeld sowie auf die Entwicklung des Kindes. Aufgrund des Fehlens der Studien zu den Effekten der Qualitätsdimension *Zusammenarbeit mit Familien* auf die kindliche Entwicklung existieren auch keine umfassenden Bewertungen einzelner Strategien zur Zusammenarbeit. Zudem unterstreichen die Befunde der Teilstudie 3 die Annahme von Bischoff und Betz (2018), die Zusammenarbeit mit Familien als „ein komplexes und vielschichtiges soziales Phänomen“ (S. 41) bezeichnen. Eltern sind demnach eine höchst heterogene Gruppe, die eine differenzierte Betrachtung in der Forschung erfordert; allgemeingültige Aussagen über diese gesellschaftliche Gruppe lassen sich nur schwer treffen (vgl. hierzu auch Behse-Bartels, 2011).

Des Weiteren hat sich die Zusammenarbeitsthematik in den letzten beiden Jahren durch die Corona-Pandemie enorm gewandelt. Es ist davon auszugehen, dass diese Entwicklungen Inhalt und Qualität der Zusammenarbeit nachhaltig beeinflusst haben und noch weiter beeinflussen. Dementsprechend sind weitere Untersuchungen erforderlich, die die aktuelle Realität der Zusammenarbeit zwischen Kita und Familie angemessen widerspiegeln. Die existierende Studie der Otto-Friedrich-Universität Bamberg „Kindertagesbetreuung und Familien mit Kita-Kindern in der Corona-Zeit“, die die Auswirkungen und Herausforderungen der Pandemie auf die frühkindlichen Betreuungs- und Bildungssettings sowie das Leben von

Familien untersucht, weist jedoch hohes Erkenntnispotenzial auf (für einen Überblick siehe Cohen et al., 2020). Auf Grundlage dieser Studie konstatieren Cohen et al. (2021) in ihrer Untersuchung einen „Digitalisierungsschub“ (S. 332) in der Elternzusammenarbeit, der sich vornehmlich auf die Verbreitung von Informationen und somit auf die Kommunikation zwischen Kita und Familie bezieht. Neben weiteren Studien zu den Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die Umsetzung der Zusammenarbeit besteht ergänzend ein Bedarf an kontrollierten experimentellen Untersuchungen zur Qualität und Effektivität digitaler Fachkraft-Eltern-Kommunikation. Darüber hinaus wären vergleichende Untersuchungen wünschenswert, die den Einfluss von face-to-face-Kommunikation und digitaler Kontaktformen auf das Vertrauen von Eltern abschätzen könnten.

Gängige Theorien gehen davon aus, dass strukturelle Rahmenbedingungen und die professionellen Kompetenzen auf Seiten der pädagogischen Fachkraft die Voraussetzung für die Realisierung einer hohen Qualität darstellen. Die vorliegende Dissertation liefert empirische Evidenz für diese Annahme. Allerdings existiert kein einheitliches Befundmuster, so erwiesen sich die unterschiedlichen Strukturkomponenten und Kompetenzfacetten je nach beleuchteter Facette der Zusammenarbeit nicht immer als prädiktiv. Folglich kann nicht von allgemein gültigen Rahmenbedingungen der Zusammenarbeit gesprochen werden. Eine mögliche Begründung liegt in der methodischen Herangehensweise und der Operationalisierung der verschiedenen Prädiktoren. An dieser Stelle kann man auch hinterfragen, inwieweit das strukturell-prozessuale Qualitätskonzept (z. B. Kluczniok & Roßbach, 2014), das ursprünglich für die pädagogische Arbeit mit den Kindern entwickelt und für die Zusammenarbeit adaptiert bzw. um diese erweitert wurde, für die Bewertung der Qualität der Zusammenarbeit angemessen ist. So weisen die vorliegenden Resultate darauf hin, dass die Qualität der Zusammenarbeit und insbesondere der Umgang mit kultureller Diversität stärker auf Individualebene abgebildet werden müssten. Auch eine stärkere Berücksichtigung der

professionellen Kompetenzen von frühpädagogischen Fachkräften in Qualitätskonzepten könnte einen wichtigen Beitrag zur Professionalisierungsdebatte und für die Konzeption von Ausbildungsgängen liefern. Bislang werden lediglich strukturelle Indikatoren, wie die formale Qualifikation des Personals, berücksichtigt. Für den theoretischen Hintergrund dieser Arbeit wurde auf eine Kombination von Theorien zurückgegriffen. Die beziehungstheoretischen Grundlagen zur Bestimmung des Vertrauensverhältnisses zwischen Kita und Familie (z. B. Mayer et al., 1995) sowie der Qualität der dyadischen Fachkraft-Eltern-Kommunikation (z. B. Rogers, 1951) entlehnen sich überwiegend dem Feld der Psychologie. Der Organisationskontext Kita sowie die Beziehung zwischen Kita und Familie lassen sich aufgrund anderer inhaltlicher Schwerpunktsetzungen und Umsetzungsstrategien durch diese Konzepte nicht immer angemessen abbilden. Dies macht beispielhaft deutlich, dass in der frühkindlichen Bildungsforschung ein Bedarf an originär pädagogischen Theorien besteht, die eine dezidierte Beschäftigung mit der Zusammenarbeit zwischen Kita und Familie unter dem Fokus des Beziehungsbegriffs ermöglichen.

Für die deutsche Bildungspolitik und Praxis ergeben sich an dieser Stelle besondere Herausforderungen: Die Befunde zeigen, dass Eltern grundsätzlich den Kitas ein hohes Maß an Vertrauen entgegenbringen, und unterstreichen die Relevanz einer hohen Qualität der Zusammenarbeit für das Vertrauen von Eltern. Gleichzeitig konnte jedoch ein Handlungsbedarf in Bezug auf die Sicherstellung einer hohen Qualität festgestellt werden. So ist die durchschnittliche Qualität der Zusammenarbeit bislang bestenfalls als mittelmäßig zu beurteilen. Insbesondere bezüglich der Zusammenarbeit mit kulturell heterogenen Gruppen von Eltern sollten Kitas aktiv werden: So fällt das Vertrauen dieser Eltern im Vergleich zu Eltern ohne Migrationshintergrund signifikant niedriger aus. Aus den Befunden lassen sich somit die folgenden Implikationen schlussfolgern: Sowohl Politik, Vertreter*innen auf Steuerungsebene als auch Träger sind gefordert, Bedingungen zu schaffen, die eine Qualitätsentwicklung im

Bereich der Zusammenarbeit mit Familien unterstützen. Der vorliegenden Dissertation zufolge sind zum einen Investitionen und Maßnahmen erforderlich, die sich vermehrt auf strukturelle Zielparameter, beispielsweise umfangreiche Zeitkontingente für mittelbare pädagogische Tätigkeiten, richten. Zum anderen sind zentrale Ansatzpunkte zur Optimierung des Zusammenarbeitspotenzials eine ausreichende Qualifikation und Professionalisierung der Fachkräfte. Obschon erfolgversprechende Qualitätsinitiativen im Bereich der Zusammenarbeitsthematik existieren, signalisieren die Befunde zur Qualität der Fachkraft-Eltern-Kommunikation sowie zu migrationsspezifischen Angeboten einigen Nachholbedarf für die Aus- und Fortbildung in Deutschland. Politische Bemühungen sollten an den Ausbildungsrichtlinien auf Fachschul- und Hochschulebene ansetzen und die Zusammenarbeit mit Familien als curriculares Element in den Bundesländern entsprechend verankern. Insbesondere mit Blick auf den Bereich der zielgruppenspezifischen Zusammenarbeit, der auch in einigen Bildungsplänen kaum Berücksichtigung findet (Viernickel & Schwarz, 2009), sind bundesweite Standards einzuführen. Die vorliegenden Befunde empfehlen zudem eine Stärkung des Anteils akademisch ausgebildeter Fachkräfte: So zeigte sich, dass bereits einzelne akademisch qualifizierte Fachkräfte innerhalb eines Kita-Teams die Qualitätsentwicklung der Zusammenarbeit auf Einrichtungsebene positiv fördern. Tschöpe-Scheffler (2014) betont in diesem Kontext die Bedeutsamkeit eines team-internen Fachaustauschs hinsichtlich der Qualitätsfragen an die Zusammenarbeit mit Eltern und der gemeinsamen Zielsetzung in diesem Aufgabenbereich. Unterstützt wird diese Empfehlung durch vergangene Forschungsergebnisse, die positive Zusammenhänge zwischen der Qualität der Teamzusammenarbeit und der Prozessqualität nachweisen konnten (Barenthien et al., 2019; Resa et al., 2018). Perspektivisch erscheint auch eine stärkere Implementierung des Handlungsfelds *Zusammenarbeit mit Familien* in Fort- und Weiterbildungen notwendig, um die bereits berufstätigen Fachkräfte entsprechend den stetig steigenden Anforderungen qualifizieren zu können. Hierzu sollte die

Politik Träger und Kitas mit mehr finanziellen Mitteln ausstatten, um Fortbildungen und Supervisionen zum Thema *Zusammenarbeit mit Familien* zu ermöglichen. Mit Blick auf die Schulung von Gesprächstechniken im Rahmen der Tür- und Angelsituationen erwies sich bereits der Einsatz videobasierter Qualifizierungskonzepte als erfolgsversprechend. So belegte eine Interventionsstudie von Berc et al. (2014) die hohe Wirksamkeit einer videobasierten Schulung für das Training von Gesprächsführungskompetenzen im Rahmen der Tür- und Angelgespräche. Neben der Wissensvermittlung anhand von kurzen Videosequenzen zu Tür- und Angelgesprächen ermöglichte das Training insbesondere die Erprobung der erlernten Inhalte im pädagogischen Alltag sowie die Reflexion eigener Verhaltensweisen, was sich wiederum in einer hohen Akzeptanz der teilnehmenden Fachkräfte niederschlug. Folglich stellt die vorliegende Dissertation ein neu entwickeltes Beobachtungsinstrument zur Verfügung, das inklusive seiner umfangreichen Schulungsmaterialien (bestehend aus Manual und Übungsvideos zu Tür- und Angelsequenzen) künftig sowohl zu Forschungs- als auch Professionalisierungszwecken eingesetzt werden kann.

Literaturverzeichnis

- Achtenhagen, F. & Baethge, M. (2008). Kompetenzdiagnostik als Large-Scale-Assessment im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung. In M. Prenzel, I. Gogolin, & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik* (S. 51–70). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Adams, K. S. & Christenson, S. L. (1998). Differences in parent and teacher trust levels: Implications for creating collaborative family-school relationships. *Special Services in the Schools*, 14(1-2), 1–22. https://doi.org/10.1300/J008v14n01_01
- Adams, K. S. & Christenson, S. L. (2000). Trust and the family-school relationship examination of parent-teacher differences in elementary and secondary grades. *Journal of School Psychology*, 38(5), 477–497. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(00\)00048-0](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(00)00048-0)
- Adams, C. M. & Forsyth, P. B. (2007). Promoting a culture of parent collaboration and trust: An empirical study. *Journal of School Public Relations*, 28(1), 32–56. <https://doi.org/10.3138/jspr.28.1.32>
- Adams, C. M., Forsyth, P. B. & Mitchell, R. M. (2009). The formation of parent-school trust: A multilevel analysis. *Educational Administration Quarterly*, 45(1), 4–33. <https://doi.org/10.1177/0013161X08327550>
- Amatea, E. S., Cholewa, B. & Mixon, K. A. (2012). Influencing preservice teachers' attitudes about working with low-income and/or ethnic minority families. *Urban Education*, 47(4), 801–834. <https://doi.org/10.1177/0042085912436846>
- Anders, Y. (2012). *Modelle professioneller Kompetenzen für frühpädagogische Fachkräfte. Aktueller Stand und ihr Bezug zur Professionalisierung*. vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V.
- Anders, Y. (2018). Bildung in der Familie. In J. Strohmmer (Hrsg.), *Psychologische Grundlagen für Fachkräfte in Kindergarten, Krippe und Hort* (S. 295–302). Hogrefe.
- Anders, Y. & Roßbach, H.-G. (2015). Preschool teachers' sensitivity to mathematics in children's play: The influence of math-related school experiences, emotional attitudes, and pedagogical beliefs. *Journal of Research in Childhood Education*, 29(3), 305–322.

- Anders, Y. & Roßbach, H.-G. (2019). Pädagogische Qualität in der Kindertagesbetreuung. In O. Köller, M., Hasselhorn, F.W. Hesse & K. Maaz (Hrsg.), *Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale* (S. 441–470). Julius Klinkhardt.
- Anderson, K. J. & Minke, K. M. (2007). Parent involvement in education: Toward an understanding of parents' decision making. *The Journal of Educational Research*, 100(5), 311–323. <https://doi.org/10.3200/JOER.100.5.311-323>
- Ansari, A. & Gershoff, E. (2016). Parent involvement in head start and children's development: Indirect effects through parenting. *Journal of Marriage and Family*, 78(2), 562–579. <https://doi.org/10.1111/jomf.12266>
- Arbuckle, J.L. (1996). Full information likelihood estimation in the presence of incomplete data. In G.A. Marcoulides & R.E. Schumacker (Hrsg.), *Advanced structural equation modeling. Issues and techniques* (S. 243–277). Lawrence Erlbaum Associates.
- Aubrey, C. (1997). Re-assessing the role of teachers' subject knowledge in early years mathematics teaching. *Education*, 25(1), 55–60. <https://doi.org/10.1080/03004279785200121>
- Banfield, J.D. & Raftery, A.E. (1993). Model-based Gaussian and Non-Gaussian clustering. *Biometrics*, 49, 803–821. <https://doi.org/10.2307/2532201>
- Barbarin, O. (2000). *Home-school relationships questionnaire* [Unveröffentlichtes Instrument]. University of North-Carolina-Chapel Hill: National Center for Early Development and Learning.
- Barenthien, J., Oppermann, E., Steffensky, M. & Anders, Y. (2019). Early science education in preschools – the contribution of professional development and professional exchange in team meetings. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(5), 1–14. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1651937>
- Barnes, L., Mitchell, R. M., Forsyth, P. B. & Adams, C. M. (2005). *The effects of parental trust on perceived collective influence and school involvement* [Konferenzbeitrag]. American Educational Research Annual Convention in New Orleans, LA.
- Bauer, P. & Brunner, E. J. (2006). *Elternpädagogik. Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft*. Lambertus.

- Baum, A. C. & Swick, K. J. (2008). Dispositions toward families and family involvement: supporting preservice teacher development. *Early Childhood Education Journal*, 35(6), 579–584. <https://doi.org/10.1007/s10643-007-0229-9>
- 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., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., Klusmann, U., Krauss, S., Neubrand, M. & Tsai, Y.-M. (2010). Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. *American Educational Research Journal*, 47(1), 133–180. <https://doi.org/10.3102/0002831209345157>
- Beelmann, A. & Lösel, F. (2007). Prävention von externalisierendem Problemverhalten. In B. Röhrle (Hrsg.), *Prävention und Gesundheitsförderung bei Kindern und Jugendlichen* (S. 557–596). DGVT.
- Behr, K. & Walter, M. (2012). *Qualifikationen und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Bundesweite Befragung von Einrichtungsleitungen und Fachkräften in Kindertageseinrichtungen; zehn Fragen – zehn Antworten; eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. DJI. Weiterbildungsinitiative. https://www.forschungsverbund.tu-dortmund.de/fileadmin/Files/WiFF/Studie_BehrWalter_Qualifikation_Weiterbildung_2012.pdf
- Behr, M. & Aich, G. (2017). Empathische Gesprächsführung mit Kita-Eltern – eine Hilfe für frühpädagogische Fachkräfte. In G. Aich, C. Kuboth & M. Behr (Hrsg.), *Kooperation und Kommunikation mit Eltern in frühpädagogischen Einrichtungen* (S. 120–131). Beltz Juventa.
- Behse-Bartels, G. (2011). Zielgruppe(n) Eltern. Differenzierung als Grundlage professionellen Handelns im qualitätsorientierten Bildungsmanagements. In Textor, M. R. (Hrsg.), *Kindergartenpädagogik Online-Handbuch*. Kindergartenpädagogik. <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/elternarbeit/elternarbeit-grundsatzliches-ueberblicksartikel/1636/>
- Beierlein, C., Kemper, C. J., Kovaleva, A. & Rammstedt, B. (2012). *Kurzskala zur Messung des zwischenmenschlichen Vertrauens: Die Kurzskala Interpersonales Vertrauen (KUSIV3)*. GESIS.

- Benner, A. D. & Yan, N. (2015). Classroom race/ethnic composition, family-school connections, and the transition to school. *Applied Developmental Science, 19*(3), 127–138. <https://doi.org/10.1080/10888691.2014.983028>
- Berc, H., Doucette, J. L., DiGennaro Reed, F. D., Neidert, P. L. & Henley, A. J. (2014). Improving the quality of parent-teacher interactions in an early childhood classroom. *Behavior Analysis in Practice, 7*(2), 47–50. <https://doi.org/10.1007/s40617-014-0012-5>
- Bergmann, J. R. (1990). On the local sensitivity of conversation. In I. Markovà, & K. Foppa (Hrsg.), *The Dynamics of Dialogs* (S. 201–226). Harvester Wheatsheaf.
- Bernitzke, F. & Schlegel, P. (2004). *Das Handbuch der Elternarbeit*. Bildungsverlag EINS.
- Betz, T. (2015). *Das Ideal der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Kritische Fragen an eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Familien*. Bertelsmann Stiftung.
- Betz, T. & Bischoff, S. (2017). Heterogenität als Herausforderung oder Belastung? Zur Konstruktion von Differenz von frühpädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. In U. Stenger, D. Edelmann, D. Nolte & M. Schulz (Hrsg.), *Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit. Im Spannungsfeld zwischen Konstruktion und Normativität* (S. 101–118). Beltz Juventa.
- Betz, T., Bischoff-Pabst, S., Eunicke, N. & Menzel, B. (2019). Kinder zwischen Chancen und Barrieren. Zusammenarbeit zwischen Kita und Familie: Perspektiven und Herausforderungen. Forschungsbericht 1. Bertelsmann Stiftung.
- Beycioglu, K., Özer, N. & Şahin, S. (2013). Parental trust and parent-school relationships in Turkey. *Journal of School Public Relations, 34*(3), 306–329. <https://doi.org/10.3138/jspr.34.3.306>
- Bird, K. & Hübner, W. (2010). *Familien in benachteiligten und von Armut bedrohten oder betroffenen Lebenslagen als Adressaten von Elternbildung und Elternarbeit*. AWO Bundesverband e. V.
- Bischoff, S. & Betz, T. (2018). Zusammenarbeit aus der Sicht von Eltern und Fachkräften im Kontext übergreifender Ungleichheitsverhältnisse. Internationale Forschungsperspektiven auf ein komplexes Verhältnis. In C. Thon, M. Menz, M. Mai & L. Abdessadok (Hrsg.), *Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte*.

- Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften* (S. 25–46). Springer.
- Blömeke, S. & Delaney, S. (2012). Assessment of teacher knowledge across countries: a review of the state of research. *ZDM Mathematics Education*, 44(3), 223–247. <https://doi.org/10.1007/s11858-012-0429-7>
- 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. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000147>
- Blue-Banning, M., Summers, J. A., Frankland, H. C., Lord Nelson, L. & Beegle, G. (2004). Dimensions of family and professional partnerships: Constructive guidelines for collaboration. *Exceptional Children*, 70(2), 167–184. <https://doi.org/10.1177/001440290407000203>
- Bormann, I. (2015). Unsicherheit und Vertrauen. Komplementäre Elemente pädagogischer Interaktion und ihre institutionelle Überformung. *Paragrana*, 24(1), 151–163. <https://doi.org/10.1515/para-2015-0014>
- Bornstein, M. H., & Bradley, R. H. (Hrsg.). (2012). *Monographs in parenting series: Socioeconomic status, parenting, and child development*. Psychologie Press Taylor & Francis Group.
- Bove, C. & Cescato, S. (2013). Cultures of education and rituals of transition from home to the infant toddler center. Observing interactions and professional development. *Ricerche Di Pedagogia E Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 8(2), 27–44. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/4035>
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723–742. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.6.723>
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (2007). The bioecological model of human development. In W. Damon & R. M. Lerner (Hrsg.), *Handbook of child psychology* (S. 793–828). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0114>

- Brooker, L. (2010). Constructing the triangle of care: Power and professionalism in practitioner/parent relationships. *British Journal of Educational Studies*, 58(2), 181–196. <https://doi.org/10.1080/00071001003752203>
- Bryk, A. S. & B. Schneider (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. Russell Sage Foundation. <http://www.jstor.org/stable/10.7758/9781610440967>
- Burkhard, J. & John-Ohnesorg, M. (2016). *Soziale Herkunft und Bildungserfolg*. Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Cadima, J., Peixoto, C. & Leal, T. (2012). Observação das interações educador-criança: escala de interação do prestador de cuidados [Observation of teacher-child interactions: Scale interaction carer]. *Análise Psicológica*, 30(4), 373–386.
- Calzada, E. J., Huang, K.-Y., Hernandez, M., Soriano, E., Acra, C. F., Dawson-McClure, S., Kamboukos, D. & Brotman, L. (2015). Family and teacher characteristics as predictors of parent involvement in education during early childhood among afro-caribbean and latino immigrant families. *Urban Education*, 50(7), 870–896.
- Camehl, G. F., Schober, P. S. & Spiess, C. K. (2018). Information asymmetries between parents and educators in German childcare institutions. *Education Economics*, 26(6), 624–646. <http://hdl.handle.net/10419/171294>
- Cassidy, D. J. & Lawrence, J. M. (2000). Teachers' beliefs: The “whys” behind the “how tos” in childcare classrooms. *Journal of Research in Childhood Education*, 14(2), 193–204. <https://doi.org/10.1080/02568540009594763>
- Castro, D. C., Bryant, D. M., Peisner-Feinberg, E. S. & Skinner, M. L. (2004). Parent involvement in Head Start programs: the role of parent, teacher and classroom characteristics. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(3), 413–430. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2004.07.005>
- Cheatham, G. A. & Ostrosky, M. M. (2009). Listening for details of talk: early childhood parent-teacher conference communication facilitators. *Young Exceptional Children*, 13(1), 36–49. <https://doi.org/10.1177/1096250609347283>
- Cheatham, G. A. & Santos, R. M. (2011). Collaborating with families from diverse cultural and linguistic backgrounds considering time and communication orientations. *Young Children*, 66(5), 76–82.

- Cheung, S. K., & Kam, C. S. (2019). Hong Kong pre-service early childhood teachers' attitudes towards parental involvement and the role of their family relationship quality. *Journal of Education for Teaching, 45*(4), 417–433.
- Christenson, S. L., & Lam, S. F. (1991). *The home-school partnership survey* [Unveröffentlichtes Instrument]. University of Minnesota, Department of Educational Psychology, Minneapolis.
- Christenson, S. L. & Sheridan, S. (2001). *Schools and families: Creating essential connections for learning*. The Guilford Press.
- Clarke, B. L., Sheridan, S. M. & Woods, K. E. (2010). Elements of healthy family-school relationships. In S. L. Christenson & A. L. Reschly (Hrsg.), *Handbook of School-Family Partnerships* (S. 61–79). Routledge.
- Clarke, B. L., Sheridan, S. M. & Woods, K. E. (2014). Conjoint behavioral consultation: implementing a tiered home-school partnership model to promote school readiness. *Journal of prevention & intervention in the community, 42*(4), 300–314. <https://doi.org/10.1080/10852352.2014.943636>
- Clarke, B. L., Wheeler, L. A., Sheridan, S. M., Witte, A. L., Sommerhalder, M. S., & Svoboda, E. A. (2017). Supporting latinx student success via family–school partnerships: Preliminary effects of conjoint behavioral consultation on student and parent outcomes. *Journal of Educational & Psychological Consultation, 27*(3), 317–343. <https://doi.org/10.1080/10474412.2017.1293543>
- Clarke-Stewart, A. & Allhusen, V. D. (2005). *What we know about childcare*. Harvard University Press. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=6796222>
- Cloos, P. (2018). Zusammenarbeit mit Eltern. In T. Schmidt & W. Smidt (Hrsg.), *Handbuch empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 211–227). Waxmann.
- Cloos, P., Zehbe, K. & Krähnert, I. (2020). Familie und Kindertagesbetreuung. In J. Ecarius & A. Schierbaum (Hrsg.), *Handbuch Familie: Erziehung, Bildung und pädagogische Arbeitsfelder* (S. 1–19). Springer VS.
- Coelho, V., Barros, S., Burchinal, M. R., Cadima, J., Pessanha, M., Pinto, A. I., Peixoto, C. & Bryant, D. M. (2019). Predictors of parent-teacher communication during infant

- transition to childcare in Portugal. *Early Child Development and Care*, 189(13), 2126–2140. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1439940>
- Cohen, F. & Anders, Y. (2020). Family involvement in early childhood education and care and its effects on the social-emotional and language skills of 3-year-old children. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(1), 125–142. <https://doi.org/10.1080/09243453.2019.1646293>
- Cohen, F., Oppermann, E. & Anders, Y. (2021). (Digitale) Elternzusammenarbeit in Kindertageseinrichtungen während der Corona-Pandemie. Digitalisierungsschub oder verpasste Chance? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24, 313–338. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01014-7>
- Cohen, F., Oppermann, E., Anders, Y., Erdem-Möbius, H. & Hemmerich, F. (2020). *Familien & Kitas in der Corona-Zeit* [Abschlussbericht]. https://www.uni-bamberg.de/fileadmin/efp/forschung/Corona/Ergebnisbericht_finale_Version_Onlineversion.pdf
- Coulthard, M. & Condlin, C. N. (2014). *An introduction to discourse analysis*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315835884>
- Cryer, D. & Burchinal, M. (1997). Parents as child care consumers. *Early Childhood Research Quarterly*, 12(1), 35–58. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(97\)90042-9](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(97)90042-9)
- Cryer, D., Tietze, W. & Wessels, H. (2002). Parents' perceptions of their children's child care: A cross-national comparison. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 259–277. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(02\)00148-5](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(02)00148-5)
- 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.
- Cutshaw, C. A., Mastergeorge, A. M., Barnett, M. A. & Paschall, K. W. (2020). Parent engagement in early care and education settings: relationship with engagement practices and child, parent, and centre characteristics. *Early Child Development and Care*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1764947>
- Deslandes, R. & Bertrand, R. (2005). Motivation of parent involvement in secondary-level schooling. *The Journal of Educational Research*, 98(3), 164–175. <https://doi.org/10.3200/JOER.98.3.164-175>

- Deutsch, M. (1958). Trust and suspicion. *Journal of Conflict Resolution*, 2(4), 265–279.
- Diskowski, D. (2008). Bildungspläne für Kindertagesstätten – ein neues und noch unbegriffenes Steuerungsinstrument. In H.-G. Roßbach & H.-P. Blossfeld (Hrsg.), *Frühpädagogische Förderung in Institutionen* (S. 47–61). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91452-7_4
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Springer. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-642-41089-5.pdf>
- Driscoll, J. W. (1978). Trust and participation in organizational decision making as predictors of satisfaction. *Academy of Management Journal*, 21(1), 44–56.
- Drugli, M. B. & Undheim, A. M. (2012). Partnership between parents and caregivers of young children in full-time daycare. *Child Care in Practice*, 18(1), 51–65. <https://doi.org/10.1080/13575279.2011.621887>
- Dunekacke, S., Jenßen, L. & Blömeke, S. (2015). Effects of mathematics content knowledge on pre-school teachers' performance: a video-based assessment of perception and planning abilities in informal learning situations. *International Journal of Science and Math Education*, 13(2), 267–286. <https://doi.org/10.1007/s10763-014-9596-z>
- Durand, J., Eden, H. & R. Staeger (2011). *Kita-Praxis als Lernkultur: Eine Evaluation von Early Excellence Zentren des Pestalozzi-Fröbel-Hauses*. Dohrmann.
- EACEA & Eurydice (2009). *Frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung in Europa: ein Mittel zur Verringerung sozialer und kultureller Ungleichheiten*. https://www.fruehechancen.de/fileadmin/PDF/Archiv/fruehkindliche_betreuung%2Cbildung_und_erziehung_in_europa_eurydice_2009.pdf
- Early, D. M., Maxwell, K. L., Burchinal, M., Alva, S., Bender, R. H., Bryant, D., Cai, K., Clifford, R. M., Ebanks, C., Griffin, J. A., Henry, G. T., Howes, C., Iriondo-Perez, J., Jeon, H.-J., Mashburn, A. J., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R. C., Vandergrift, N. & Zill, N. (2007). Teachers' education, classroom quality, and young children's academic skills: results from seven studies of preschool programs. *Child Development*, 78(2), 558–580. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01014.x>.

- Elicker, J., Noppe, I. C., Noppe, L. D. & Fortner-Wood, C. (1997). The parent–caregiver relationship scale: Rounding out the relationship system in infant child care. *Early Education & Development*, 8(1), 83–100. https://doi.org/10.1207/s15566935eed0801_7
- El Nokali, N. E., Bachman, H. J. & E. Votruba-Drzal (2010). Parental involvement and children’s academic and social development in elementary school. *Child Development*, 81(3), 988–1005. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01447.x>
- Emerson, L., Fear, J., Fox, S. & E. Sanders (2012). *Parental engagement in learning and schooling: Lessons from research*. A report by the Australian Research Alliance for Children and Youth (ARACY) for the Family-School and Community Partnerships Bureau: Canberra. <http://www.familyschool.org.au/files/3313/7955/2295/parental-engagement-in-learning-and-schooling.pdf>
- Enders, C. K. & Bandalos, D. (2001). The relative performance of full information maximum likelihood estimation for missing data in structural equation models. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 8, 430–457.
- Endreß, M. (2002). *Vertrauen*. Transcript Verlag.
- Endsley, R. C. & Minish, P. A. (1991). Parent-staff communication in day care centers during morning and afternoon transitions. *Early Childhood Research Quarterly*, 6(2), 119–135. [https://doi.org/10.1016/0885-2006\(91\)90002-3](https://doi.org/10.1016/0885-2006(91)90002-3)
- Epstein, J. L. (2011). *School family and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. (2. Aufl.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429494673>
- Epstein, J. L. & Sanders, M. G. (2006). Connecting home, school, and community. In M. T. Hallinan (Hrsg.), *Handbook of the sociology of education* (S. 285–306). Springer US. https://doi.org/10.1007/0-387-36424-2_13
- Faas, S. (2013). *Berufliche Anforderungen und berufsbezogenes Wissen von Erzieherinnen*. Springer.
- Fabel-Lamla, M. & Fetzer, J. (2014). Vertrauen in Schule(n) – ein Überblick. In S. Bartmann, M. Fabel-Lamla, N. Pfaff, & N. Welter (Hrsg.), *Vertrauen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung* (S. 251–272). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf04dw.15>

- Fan, X. & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1–22. <https://doi.org/10.1023/A:1009048817385>
- Fantuzzo, J., Gadsden, V., Li, F., Sproul, F., McDermott, P., Hightower, D. & Minney, A. (2013). Multiple dimensions of family engagement in early childhood education: Evidence for a short form of the family involvement questionnaire. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(4), 734-742.
- Fantuzzo, J., McWayne, C., Perry, M. A. & Childs, S. (2004). Multiple dimensions of family involvement and their relations to behavioral and learning competencies for urban, low-income children. *School Psychology Review*, 33(4), 467–480. <https://doi.org/10.1080/02796015.2004.12086262>
- Fantuzzo, J., Perry, M. A. & Childs, S. (2006). Parent satisfaction with educational experiences scale: A multivariate examination of parent satisfaction with early childhood education programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(2), 142–152. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.04.002>
- Fantuzzo, J., Tighe, E. & Childs, S. (2000). Family Involvement Questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 367–376. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.2.367>
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Row Peterson.
- Fischer, S. (2011). Grundlagen für eine kultursensible Zusammenarbeit mit Eltern. In Fröhlich-Gildhoff, K., Pietsch, S., Wünsche, M. & Rönnau-Böse, M. (Hrsg.), *Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen. Ein Curriculum für die Aus- und Weiterbildung* (S. 236–262). FEL.
- Fives, H. & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the “messy” construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, S. Graham, J. M. Royer & M. Zeidner (Hrsg.), *APA educational psychology handbook, Vol 2: Individual differences and cultural and contextual factors* (S. 471–499). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13274-019>
- Foster, M. A., Lambert, R., Abbott-Shim, M., McCarty, F. & Franze, S. (2005). A model of home learning environment and social risk factors in relation to children's emergent

- literacy and social outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 20(1), 13–36.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2005.01.006>
- Forsyth, P. B., Barnes, L. B. & Adams, C. M. (2006). Trust-effectiveness patterns in schools. *Journal of Educational Admin*, 44(2), 122–141.
<https://doi.org/10.1108/09578230610652024>
- Friederich, T. (2012). *Zusammenarbeit mit Eltern. Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). DJI.
http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Expertise_Friederich.pdf
- Fröhlich-Gildhoff, K. (2010). Die Bedeutung des personenzentrierten Ansatzes für eine moderne Frühpädagogik. *Person*, 14(1), 43–53.
- Fröhlich-Gildhoff, K. (2013). Die Zusammenarbeit von pädagogischen Fachkräften und Eltern im Feld der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung. *Bildungsforschung*, 10(1), 11–25. <https://doi.org/10.25656/01:8535>
- Fröhlich-Gildhoff, K., Kraus, G. & Rönnau, M. (2006). Gemeinsam auf dem Weg. Eltern und ErzieherInnen gestalten Erziehungspartnerschaft. *Kindergarten heute*, 36(10), 6–15.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I. & S. Pietsch (2011). *Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). DJI.
https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/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.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Weltzien, D., Kirstein, N., Pietsch, S. & Rauh, K. (2014). *Expertise: Kompetenzen früh-/kindheitspädagogischer Fachkräfte im Spannungsfeld von normativen Vorgaben und Praxis*. FEL.
- Froiland, J. M. & Davison, M. L. (2014). Parental expectations and school relationships as contributors to adolescents' positive outcomes. *Social Psychology of Education*, 17(1), 1–17. <https://doi.org/10.1007/s11218-013-9237-3>

- Galindo, C. & Sheldon, S. B. (2012). School and home connections and children's kindergarten achievement gains: The mediating role of family involvement. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(1), 90–103. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.05.004>
- Garbacz, S. A., Sheridan, S. M., Koziol, N. A., Kwon, K. & Holmes, S. R. (2015). Congruence in parent–teacher communication: Implications for the efficacy of CBC for students with behavioral concerns. *School Psychology Review*, 44(2), 150–168. <https://doi.org/10.17105/spr-14-0035.1>
- Gasteiger, H., Bruns, J., Benz, C., Brunner, E. & Sprenger, P. (2020). Mathematical pedagogical content knowledge of early childhood teachers: a standardized situation-related measurement approach. *ZDM Mathematics Education*, 52, 193–205. <https://doi.org/10.1007/s11858-019-01103-2>
- Giddens, A. (1996). *Konsequenzen der Moderne*. Suhrkamp Verlag.
- Giffin, K. (1967). The contribution of studies of source credibility to a theory of interpersonal trust in the communication process. *Psychological Bulletin*, 68, 104–120. <https://doi.org/10.1037/h0024833>
- Glöser, B. (2019). *Miteinander sprechen: Gelingende Gespräche in der Kita*. Herder.
- Goffman, E. (1971). *Relations in Public: Microstudies of the Public Order*. Harper and Row.
- Gold, Y. (1996). Beginning teacher support: Attrition, mentoring, and induction. In J. P. Sikula, T. Buttery & E. Guyton (Hrsg.), *Handbook of research on teacher education* (2. Aufl., S. 548–594). Macmillan Library Reference USA.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: a research note. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 38(5), 581–586. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x>
- Götz, K. (2006). Vertrauen als funktionale Systemeigenschaft? In K. Götz (Hrsg.), *Vertrauen in Organisationen* (S. 59–72). Rainer Hampp.
- Grady, J. S., Ale, C. M. & Morris, T. L. (2012). A naturalistic observation of social behaviours during preschool drop-off. *Early Child Development and Care*, 182(12), 1683–1694. <https://doi.org/10.1080/03004430.2011.649266>

- Gragert, N., Peucker, C., Pluto, L. & Seckinger, M. (2008). *Ergebnisse einer bundesweiten Befragung bei Kindertagesstätten. Zusammenfassung für die teilnehmenden Einrichtungen*. DJI.
- Green, C. L., Walker, J. M. T., Hoover-Dempsey, K. V. & Sandler, H. M. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 532–544. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.532>
- Gropen, J., Kook, J. F., Hoisington, C. & Clark-Chiarelli, N. (2017). Foundations of Science Literacy: Efficacy of a preschool professional development program in science on classroom instruction, teachers' pedagogical content knowledge, and children's observations and predictions. *Early Education and Development*, 28(5), 607–631. <https://doi.org/10.1080/10409289.2017.1279527>
- Hachfeld, A., Anders, Y., Kuger, S. & Smidt, W. (2016). Triggering parental involvement for parents of different language backgrounds: the role of types of partnership activities and preschool characteristics. *Early Child Development and Care*, 186(1), 190–211. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1007370>
- Hartung S. (2012). Familienbildung und Elternbildungsprogramme. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Reihe Bildung und Gesellschaft* (S. 969–982). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hartung, S., Kluwe, S. & Sahrai, D. (2009). *Neue Wege in der Elternarbeit: Evaluation von Elternbildungsprogrammen und weiterführende Ergebnisse zur präventiven Elternarbeit*. Kurzbericht des BMBF geförderten Projekts: Bielefelder Evaluation von Elternerziehungsprogrammen (BEEP). Universität Bielefeld.
- Henry-Huthmacher, C. (2008). Eltern unter Druck. Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse der Studie. In M. Borchard, T. Merkle, C. Wippermann & E. Hoffmann (Hrsg.), *Eltern unter Druck. Selbstverständnisse, Befindlichkeiten und Bedürfnisse von Eltern in verschiedenen Lebenswelten* (S. 1–24). Lucius & Lucius. https://www.kas.de/c/document_library/get_file?uuid=3a88605f-ba73-57f7-7cf0-2b61b37a2759&groupId=252038
- Hense, M. (2010). Fachberatung für Kindertageseinrichtungen im Spiegel der Fachliteratur. In Hense, M. (Hrsg.), *Fachberatung für Kindertageseinrichtungen. Erfolgchancen erhöhen* (S. 11–24). Vandenhoeck & Ruprecht.

- Heyse, V. & Erpenbeck, J. (2009). *Kompetenztraining: Informations- und Trainingsprogramme* (2. Aufl.). Schäffer-Poeschel.
- Hildenbrand, C. & Köhler, H. (2010). Kooperation mit den Eltern als Bestandteil der Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann & P. Strehmel (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik III – Sprachentwicklung und Sprachförderung* (S. 193–217). FEL.
- Hill, H. C., Rowan, B. & Ball, D. L. (2005). Effects of teachers' mathematical knowledge for teaching on student achievement. *American Educational Research Journal*, 42(2), 371–406. <https://doi.org/10.3102/00028312042002371>
- Hindman, A. H., Miller, A. L., Froyen, L. C. & Skibbe, L. E. (2012). A portrait of family involvement during Head Start: Nature, extent, and predictors. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(4), 654–667. <https://doi.org/10.1016/J.ECRESQ.2011.11.002>
- Hindman, A. H. & Morrison, F. J. (2011). Family involvement and educator outreach in Head Start: Nature, extent, and contributions to early literacy skills. *The Elementary School Journal*, 111(3), 359–386. <https://doi.org/10.1086/657651>
- Holmes, J. G. & Rempel, J. K. (1989). Trust in close relationships. In C. Hendrick (Hrsg.), *Review of personality and social psychology* (S. 187–220). Sage.
- Holsti, O. R. (1969). *Content analysis for the social sciences and humanities*. Addison-Wesley.
- Honig, M.-S., Joos, M., Schreiber, N. & Betz, T. (2004). *Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik*. Juventa.
- Hoover-Dempsey, K. V. & H. M. Sandler (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3–42. <https://doi.org/10.3102/00346543067001003>
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Jones, K. P. & Reed, R. P. (2002). Teachers Involving Parents (TIP): results of an in-service teacher education program for enhancing parental involvement. *Teaching and Teacher Education*, 18(7), 843–867. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00047-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00047-1)
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S. & Closson, K. E. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *Elementary School Journal*, 106(2), 105–130. <https://doi.org/10.1086/499194>

- Hornby, G. & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: an explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37–52. <https://doi.org/10.1080/00131911.2010.488049>
- Hruska, C. A. (2018). *Die Rolle der Fachberatung im System der frühkindlichen Bildung*. Kitafachtexte. https://www.kitafachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Hruska_2018-RollederFachberatung.pdf
- Hu, B. Y. (2012). Exploring the cultural relevance of developmentally appropriate practices from the point of view of preschool teachers in Beijing. In E. Ortlieb & R. Bowden (Hrsg.), *Educational research & innovations: CEDER yearbook* (S. 1–27). Ceder.
- Hughes, J. N., Gleason, K. A. & Zhang, D. (2005). Relationship influences on teachers' perceptions of academic competence in academically at-risk minority and majority first grade students. *Journal of School Psychology*, 43(4), 303–320. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.07.001>
- Hughes, J. & Kwok, O.-M. (2007). Influence of student-teacher and parent-teacher relationships on lower achieving readers' engagement and achievement in the primary grades. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 39–51. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.39>
- Janssen, M., Bakker, J. T., Bosman, A. M., Rosenberg, K. & Leseman, P. P. (2012). Differential trust between parents and teachers of children from low-income and immigrant backgrounds. *Educational Studies*, 38(4), 383–396. <https://doi.org/10.1080/03055698.2011.643103>
- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40(3), 237–269. <https://doi.org/10.1177/0042085905274540>
- Kägi, S. & Knauer, R. (2016). Pädagogische Fachberatung als ein zentraler Baustein der Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen. In Textor, M. (Hrsg.), *Das Kita-Handbuch*. Kindergartenpaedagogik. www.kindergartenpaedagogik.de/2391.pdf
- Kambouri, M., Wilson, T., Pieridou, M., Flannery Quinn, S. & Liu, J. (2021). Making partnerships work: Proposing a model to support parent-practitioner partnerships in the early years. *Early Childhood Education Journal*, 50(4), 639–661.

- Kaufhold, M. (2006). *Kompetenz und Kompetenzerfassung. Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kee, H. W. & Knox, R. E. (1970). Conceptual and methodological considerations in the study of trust and suspicion. *Journal of Conflict Resolution*, 14(3), 357–366.
- Keen, D. (2007). Parents, families, and partnerships: Issues and considerations. *International Journal of Disability, Development and Education*, 54(3), 339–349. <https://doi.org/10.1080/10349120701488855>
- Kemper, C. J., Beierlein, C., Bensch, D., Kovaleva, A. & Rammstedt, B. (2012). *Eine Kurzsкала zur Erfassung des Gamma-Faktors sozial erwünschten Antwortverhaltens: Die Kurzsкала Soziale Erwünschtheit-Gamma (KSE-G)*. GESIS.
- Kikas, E., Lerkkanen, M.-K., Pakarinen, E. & Poikonen, P.-L. (2016). Family- and classroom-related factors and mother-kindergarten teacher trust in Estonia and Finland. *Educational Psychology*, 36(1), 47–72. <https://doi.org/10.1080/01443410.2014.895298>
- Kikas, E., Peets, K. & Niilo, A. (2011a). Assessing Estonian mothers' involvement in their children's education and trust in teachers. *Early Child Development and Care*, 181(8), 1079–1094. <https://doi.org/10.1080/03004430.2010.513435>
- Kikas, E., Poikonen, P.-L., Kontoniemi, M., Lyyra, A.-L., Lerkkanen, M.-K. & Niilo, A. (2011b). Mutual trust between kindergarten teachers and mothers and its associations with family characteristics in Estonia and Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(1), 23–37. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.539852>
- Kirstein, N., & Fröhlich-Gildhoff, K. (2013). *Abschlussbericht der Studie zur Berufsentwicklung der AbsolventInnen kindheitspädagogischer Studiengänge in Baden-Württemberg*. Zentrum für Kinder- und Jugendforschung.
- Kleeberger, F., & Stadler, K. (2011). *Zehn Fragen - zehn Antworten. Die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern aus Sicht der Lehrkräfte; Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Lehrkräften an Fachschulen für Sozialpädagogik. Eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. DJI. <https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/StadlerKleeberger.pdf>

- Klein, P. S., Kraft, R. R. & Shoet, C. (2010). Behaviour patterns in daily mother-child separations: Possible opportunities for stress reduction. *Early Child Development and Care*, 180(3), 387–396. <https://doi.org/10.1080/03004430801943290>
- Klein, L. & Vogt, H. (2006). Fachfrau für professionelle Beziehungen. Wofür Erzieherinnen in der Zusammenarbeit mit Eltern zuständig sind. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, 7, 16–24.
- Kleine-Salgar, M. & Wehner, M. (2008). *Modellprojekt Rucksack 1 für Bonn 1.3.2006 - 31.8.2007, Abschlussbericht. Verband binationaler Familien und Partnerschaften.* Verband binationaler Familien und Partnerschaften – iaf e.V. Regionalgruppe Bonn. https://www.verband-binationaler.de/fileadmin/user_upload/Regionalgruppen/bonn/Rucksackprojekt_Bericht.pdf
- Klieme, E. & Leutner, D. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(6), 876–903. <https://doi.org/10.25656/01:4493>
- Kluczniok, K., Anders, Y. & Ebert, S. (2011). Fördereinstellungen von Erzieherinnen: Einflüsse auf die Gestaltung von Lerngelegenheiten im Kindergarten und die kindliche Entwicklung früher numerischer Kompetenzen. *Frühe Bildung*, 0, 13–21. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000002>
- Kluczniok, K., Lehl, S., Kuger, S. & Roßbach, H.-G. (2013). Quality of the home learning environment during preschool age – Domains and contextual conditions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(3), 420–438. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.814356>
- Kluczniok, K. & Roßbach, H.-G. (2014). Conceptions of educational quality for kindergartens. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(6), 145–158. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0578-2>
- Knopf, H. T. & Swick, K. J. (2007). How parents feel about their child's teacher/school: Implications for early childhood professionals. *Early Childhood Education Journal*, 34(4), 291-296. <https://doi.org/10.1007/s10643-006-0119-6>

- Kobelt Neuhaus, D., Haug-Schnabel, G. & Bensel, J. (2014). *Qualität der Zusammenarbeit mit Eltern. Ein Leitfaden für den frühpädagogischen Bereich*. Karl Kübel Stiftung für Kind und Familie.
https://www.kkstiftung.de/fileadmin/downloads/publikationen/kitaqm_publikation.pdf
- Kohl, G. O., Lengua, L. J. & McMahon, R. J. (2000). Parent involvement in school conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors. *Journal of School Psychology, 38*(6), 501–523.
[https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(00\)00050-9](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(00)00050-9)
- Kramer, R. M. (1999). Trust and distrust in organizations: emerging perspectives, enduring questions. *Annual Review of Psychology, 50*, 569–598.
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.50.1.569>
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3. Aufl.). Beltz Juventa.
- Kuger, S. & Kluczniok, K. (2008). Prozessqualität im Kindergarten: Konzept, Umsetzung und Befunde. In H.-G. Roßbach & H.-P. Blossfeld (Hrsg.), *Frühpädagogische Förderung in Institutionen* (S. 159–178). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-91452-7_11
- Kuger, S., Sechtig, J. & Anders, Y. (2012). Kompensatorische (Sprach-)Förderung. Was lässt sich aus US-amerikanischen Projekten lernen? *Frühe Bildung, 1*(4), 181–193.
- Kurucz, C., Lehl, S. & Anders, Y. (2020). Preschool teachers' perspectives about the engagement of immigrant and non-immigrant parents in their children's early education. *International Journal of Early Childhood, 52*(2), 213–231.
- Kurucz, C., Resa, E., Kluczniok, K., Anders, Y. & Roßbach, H.-G. (2021). Bundesprogramm „Sprach-Kitas“. Das Kita-Handbuch.
<https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/kita-politik/bildungspolitik/bundesprogramms-sprach-kitas>
- Lazar, D. (2011). *Building trust one parent at a time: One principal's journey in creating relational trust with parent* [Dissertation]. University of Pennsylvania.
<https://repository.upenn.edu/dissertations/AAI3455391>

- Lee, J. (2010). Exploring kindergarten teachers' pedagogical content knowledge of mathematics. *International Journal of Early Childhood*, 42, 27–41. <https://doi.org/10.1007/s13158-010-0003-9>
- Lee, J., Meadows, M. & Lee, J. O. (2003). *What causes teachers to implement high quality mathematics education more frequently: Focusing on teachers' pedagogical content knowledge*. ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education.
- Leff, S. S. & Lakin, R. (2005). Playground-based observational systems: A review and implications for practitioners and researchers. *School Psychology Review*, 34(4), 474–489. <https://doi.org/10.1080/02796015.2005.12088010>
- Lehrl, S., Flöter, M., Wieduwilt, N. & Y. Anders (2020). Direkte und indirekte Bedeutsamkeit der Zusammenarbeit mit Familien für die kindliche Sprachentwicklung. In K. Blatter, K. Groth & M. Hasselhorn, (Hrsg.), *Evidenzbasierte Überprüfung von Sprachförderkonzepten im Elementarbereich* (S. 129–152). Springer VS.
- Lepsius, R. M. (1997). Vertrauen zu Institutionen. In S. Hradil (Hrsg.), *Differenz und Integration: die Zukunft moderner Gesellschaften. Verhandlungen des 28. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Dresden 1996* (S. 283–293). Campus Verlag.
- Lerikkanen, M.-K., Kikas, E., Pakarinen, E., Poikonen, P.-L. & Nurmi, J.-E. (2012). Mothers' trust toward teachers in relation to teaching practices. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 153–165. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.04.005>
- Lerikkanen, M.-K., Niemi, P., Poikkeus, A.-M., Poskiparta, E., Siekkinen, M., & Nurmi, J.-E. (2006). *The first step study (Alkuportaati, ongoing)*. University of Jyväskylä.
- Leslie, L. A., Ettenson, R. & Cumsille, P. (2000). Selecting a child care center: What really matters to parents? *Child & Youth Care Forum*, 29, 299–322. <https://doi.org/10.1023/A:1016609927849>
- Leslie, J. B. & Fleenor, J. W. (1998). *Feedback to managers: A Review and Comparison of Multi-Rater Instruments for Management Development*. Center for Creative Leadership. [https://www.humansynergistics.com/docs/default-source/research-publications/leslie-j-b-amp-fleenor-j-w-\(1998\)-feedback-to-managers-a-review-and-comparison-of-multi-rater-instruments-for-management-development-\(3rd-ed-\)-greensboro-nc-center-for-creative-leadership-lws.pdf](https://www.humansynergistics.com/docs/default-source/research-publications/leslie-j-b-amp-fleenor-j-w-(1998)-feedback-to-managers-a-review-and-comparison-of-multi-rater-instruments-for-management-development-(3rd-ed-)-greensboro-nc-center-for-creative-leadership-lws.pdf)

- Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge University Press.
- Leygraf, J. (2013). *Fachberatung in Deutschland. Eine bundesweite Befragung von Fachberaterinnen und Fachberatern für Kindertageseinrichtungen: zehn Fragen - zehn Antworten; eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. DJI. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte https://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Studie_Leygraf_Fachberatung_web.pdf
- Lin, J., Litkowski, E., Schmerold, K., Elicker, J., Schmitt, S. A. & Purpura, D. J. (2019). Parent-educator communication linked to more frequent home learning activities for preschoolers. *Child care quarterly*, 48(5), 757–772. <https://doi.org/10.1007/s10566-019-09505-9>
- Lösel, F., Schmucker, M., Plankensteiner, B. & Weiss, M. (2006). *Bestandsaufnahme und Evaluation von Angeboten im Elternbildungsbereich*. [Unveröffentlichter Zwischenbericht]. Institut für Psychologie, Universität Erlangen-Nürnberg.
- Luhmann, N. (2000). *Vertrauen. Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität*. UTB.
- Maras, E. Q., Lang, S. N. & Schoppe-Sullivan, S. J. (2018). An observational assessment of parent-teacher cocaring relationships in infant-toddler classrooms. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(2), 212–228. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1442033>
- Mautone, J. A., Marcelle, E., Tresco, K. E. & Power, T. J. (2015). Assessing the quality of parent-teacher relationships for students with ADHD. *Psychology in the Schools*, 52(2), 196–207. <https://doi.org/10.1002/pits.21817>
- Mayer, R. C., Davis, J. H. & Schoorman, F. D. (1995). An integrative model of organizational trust. *Academy of Management Review*, 20(3), 709–734. <https://doi.org/10.2307/258792>
- McCray, J. S. (2008). *Pedagogical content knowledge for preschool mathematics: Relationships to teaching practices and child outcomes* [Dissertation] Loyola University Chicago. <https://search.proquest.com/docview/304557941?pq-origsite=primo>
- 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>

- McGraw, K. O. & Wong, S. P. (1996). Forming Inferences about Some Intraclass Correlation Coefficients. *Psychological Methods*, 1(1), 30–46.
- McGrath, W. H. (2003). *Ambivalent partners. Relationships between mothers and teachers in a full-time child care center* [Dissertation]. University of Pennsylvania. <https://repository.upenn.edu/dissertations/AAI3087432>
- McKey, R. H., Condelli, L., Ganson, H., Barrett, B. J., McConkey, C. & Plantz, M. C. (1985). The impact of Head Start on children, families and communities (DHHS Publication No. 85-31193). U.S. Department of Health and Human Services. https://books.google.de/books?hl=de&lr=&id=IG2aWi380X4C&oi=fnd&pg=PR15&dq=The+Impact+of+Head+Start+on+Children,+Families+and+Communities.+&ots=f6a5NSbdiR&sig=qB2pvwzDCsMdEMv1Qv3nSgsX3I8&redir_esc=y#v=onepage&q=The%20Impact%20of%20Head%20Start%20on%20Chil
- McNaughton, D., Hamlin, D., McCarthy, J., Head-Reeves, D. & Schreiner, M. (2008). Learning to listen: Teaching an active listening strategy to preservice education professionals. *Topics in Early Childhood Special Education*, 27(4), 223–231. <https://doi.org/10.1177/0271121407311241>
- McWayne, C., Campos, R. & Owsianik, M. (2008). A multidimensional, multilevel examination of mother and father involvement among culturally diverse Head Start families. *Journal of School Psychology*, 46(5), 551–573. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2008.06.001>
- McWayne, C., Hampton, V., Fantuzzo, J., Cohen, H. L. & Sekino, Y. (2004). A multivariate examination of parent involvement and the social and academic competencies of urban kindergarten children. *Psychology in the schools*, 41(3), 363–377. <https://doi.org/10.1002/pits.10163>
- Meila, M., & Heckerman, D. (1998). An experimental comparison of several clustering and initialization methods. Microsoft Research (Technical Report MSR-TR-98-06). <https://www.microsoft.com/en-us/research/uploads/prod/1998/02/An-Experimental-Comparison-of-Several-Clustering-and-Initialization-Methods.pdf>
- Melhuish, E. (2010). Why children, parents and home learning are important. In K. Sylva, E. Melhuish, P. Sammons, I. Siraj-Blatchford & B. Taggart, (Hrsg.), *Early Childhood Matters: Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education Project* (S. 44–59). Routledge.

- Menzel, B. (2021). Die Akteurschaft von Kindern in Tür- und Angelgesprächen. Ergebnisse einer ethnographischen Studie im frühpädagogischen Setting. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 16, 95-111.
- Merkle, T. & Wippermann, C. (2008). *Eltern unter Druck. Selbstverständnisse, Befindlichkeiten und Bedürfnisse von Eltern in verschiedenen Lebenswelten. Eine sozialwissenschaftliche Untersuchung*. Lucius & Lucius.
- Meyer, N. & Alsago, E. (2021). *Ergebnisse des Ver.di Kita-Personalcheck. Alltag pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen: Den eigenen professionellen Ansprüchen nicht genügen können*. Die Gewerkschaft für die Soziale Arbeit. https://sozialarbeit.verdi.de/++file++617be2ac1738c56d22cfc5c3/download/2021_Kita-Personalcheck_Ergebnisse_verdi.pdf
- Miretzky, D. (2004). The communication requirements of democratic schools: Parent-teacher perspectives on their relationships. *Teachers College Record*, 106(4), 814–851. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2004.00359.x>
- Mistry, R. S., Biesanz, J. C., Chien, N., Howes, C. & Benner, A. D. (2008). Socioeconomic status, parental investments, and the cognitive and behavioral outcomes of low-income children from immigrant and native households. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(2), 193–212. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.01.002>
- MKFFI NRW – Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen – (2018). *Familienzentren in Nordrhein-Westfalen*. KiTa-Portal NRW. <https://www.kita.nrw.de/jugendaemter-traeger/familienzentren-nordrhein-westfalen>
- Mocan, N. (2007). Can consumers detect lemons? An empirical analysis of information asymmetry in the market for child care. *Journal of Population Economics*, 20(4), 743–780. <https://doi.org/10.1007/s00148-006-0087-6>
- Mühling, T. & Smolka, A. (2007). *Wie informieren sich bayerische Eltern über erziehungs- und familienbezogene Themen? Ergebnisse der ifb-Elternbefragung zur Familienbildung 2006*. Staatsinstitut für Familienforschung an der Universität Bamberg.
- Murray, E., McFarland-Piazza, L. & Harrison, L. J. (2015). Changing patterns of parent-teacher communication and parent involvement from preschool to school. *Early Child*

- Development and Care*, 185(7), 1031–1052.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2014.975223>
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (1998-2017). *Mplus User's Guide* (Eighth Edition).
- Nannestad, P. (2008). What have we learned about generalized trust, if anything? *Annual Review of Political Science*, 11(1), 413–436.
<https://doi.org/10.1146/annurev.polisci.11.060606.135412>
- Nentwig-Gesemann, I., Fröhlich-Gildhoff, K., Harms, H. & S. Richter (2011). *Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern den ersten drei Lebensjahren; eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. DJI.
https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/WiFF_Expertise_Nentwig-Gesemann.pdf
- Neuenschwander, M. P. (2020). Information and trust in parent-teacher-cooperation: Connections with educational inequality. *Central European Journal of Educational Research*, 2(3), 19–28. <https://doi.org/10.37441/CEJER/2020/2/3/8526>
- Neumann, U. (2012). Zusammenarbeit mit Eltern in interkultureller Perspektive. Forschungsüberblick und das Modell der Regionalen Bildungslandschaften. *DDS - Die Deutsche Schule*, 104(4), 363–373.
- NICHD Early Child Care Research Network. (2003). Does quality of child care affect child outcomes at age 4 1/2? *Developmental Psychology*, 39(3), 451–469.
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.3.451>
- Nickel, S. (2005). *Family Literacy – Sprach- und Literalitätsförderung in der Familie*. Universität Bremen, Fachbereich Erziehungs- und Bildungswissenschaften.
<http://www.eundc.de/pdf/36019.pdf>
- Nzinga-Johnson, S., Baker, J. A. & Aupperlee, J. (2009). Teacher-parent relationships and school involvement among racially and educationally diverse Parents of kindergartners. *The Elementary School Journal*, 110(1), 81–91. <https://doi.org/10.1086/598844>
- Oden, S., Schweinhardt, L. H. & Weikart, D. P. (2000). *Into Adulthood: A Study of the Effects of Head Start*. High/Scope Press. <https://eric.ed.gov/?id=ED444730>
- O'Donnell, J., Kirkner, S. L. & Meyer-Adams, N. (2008). Low-income, urban consumers' perceptions of community school outreach practices, desired services, and outcomes.

- The School Community Journal*, 18(2), 147–164.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ818863.pdf>
- Ofner, D. (2014). Wie hängen Wissen und Handeln in der Sprachförderung zusammen? Eine explorative Untersuchung der Sprachförderkompetenz frühpädagogischer Fachkräfte. *Empirische Pädagogik*, 28(4), 302–318.
- Oppermann, E., Anders, Y. & Hachfeld, A. (2016). The influence of preschool teachers' content knowledge and mathematical ability beliefs on their sensitivity to mathematics in children's play. *Teaching and Teacher Education*, 58, 174–184.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.004>
- OECD. (2016). *Starting Strong IV: Early childhood education and care: Data country note: Germany*. OECD Publishing. <http://www.oecd.org/education/school/ECECDCN-Germany.pdf>
- OECD. (2006). *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/9789264035461-en>
- Owen, M. T., Ware, A. M. & Barfoot, B. (2000). Caregiver-mother partnership behavior and the quality of caregiver-child and mother-child interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(3), 413–428. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(00\)00073-9](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(00)00073-9)
- Pajares, M. 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>
- Pang, I-W. & Watkins, D. (2000). Towards a psychological model of teacher-parent communication in Hong Kong primary schools. *Educational Studies*, 26(2), 141–163.
<https://doi.org/10.1080/713664272>
- Perlman, M. & Fletcher, B. A. (2012). Hellos and how are yous: Predictors and correlates of communication between staff and families during morning drop-off in child care centers. *Early Education & Development*, 23(4), 539–557.
<https://doi.org/10.1080/10409289.2010.548766>
- Penderi, E. (2012). *Family-school connection in the kindergarten: A study of parental involvement and the factors that influence its development* [Dissertation] University of Thrace.

- Perren, S., Herrmann, S., Iljuschin, I., Frei, D., Körner, C. & Sticca, F. (2017). Child-centred educational practice in different early education settings: Associations with professionals' attitudes, self-efficacy, and professional background. *Early Childhood Research Quarterly*, 38, 137–148.
- 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(6), 1227–1250.
- Petrogiannis, K. & Penderi, E. (2013). The quality of Parent-Teacher Relationship Scale in the kindergarten: A Greek study. *International Research in Education*, 2(1), 1–21. <https://doi.org/10.5296/ire.v2i1.4343>
- Pfaller-Rott, M. (2010). *Migrationspezifische Elternarbeit beim Transitionsprozess vom Elementar- zum Primarbereich. Eine explorative Studie an ausgewählten Kindertagesstätten und Grundschulen mit hohem Migrationsanteil* [Dissertation]. Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt. wvb Wissenschaftlicher Verlag.
- Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D. & Barbarin, O. (2005). Features of Pre-Kindergarten Programs, Classrooms, and Teachers: Do They Predict Observed Classroom Quality and Child-Teacher Interactions? *Applied Developmental Science*, 9(3), 144–159. https://doi.org/10.1207/s1532480xads0903_2
- Pietsch, S., Ziesemer, S. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2010). *Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen – Internationale Perspektiven. Ein Überblick: Studien- und Forschungsergebnisse* (WiFF). DJI. https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/old_uploads/media/WiFF_Expertise_7_Froehlich-Gildhoff.pdf
- Pirchio, S., Tritrini, C., Passiatore, Y. & Taeschner, T. (2013). The role of relationship between parents and educators for child behaviour and wellbeing. *International Journal about Parents in Education*, 7(2), 145–155.
- Powell, D. R. (2000). The Head Start program. In J. L. Roopnarine & J. E. Johnson (Hrsg.), *Approaches to early childhood education* (3. Aufl., S. 55–75). Merrill.
- Powell, D. R., Son, S.-H., File, N. & San Juan, R. R. (2010). Parent-school relationships and children's academic and social outcomes in public school pre-kindergarten. *Journal of School Psychology*, 48(4), 269–292. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.03.002>

- Preissing, C., Berry, G. & Gerszonowicz, E. (2015). Fachberatung im System der Kindertagesbetreuung. In S. Viernickel, K. Fuchs-Rechlin, P. Strehmel, C. Preissing, J. Bensel & G. Haug-Schnabel (Hrsg.), *Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung* (S. 253–316). Herder.
- Preissing, C. & Heller, E. (Hrsg.) (2016). *Qualität im Situationsansatz. Qualitätskriterien und Materialien für die Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen*. Cornelsen.
- Prott, R. & Hautumm, A. (2004). *12 Prinzipien für eine erfolgreiche Zusammenarbeit von Erziehrinnen und Eltern*. Verlag das Netz.
- Puccioni, J., Froiland, J. M. & Moeyaert, M. (2020). Preschool teachers' transition practices and parents' perceptions as predictors of involvement and children's school readiness. *Children and Youth Services Review*, 109, 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104742>
- Rao, N., Koong, M., Kwong, M. & Wong, M. (2003). Predictors of preschool process quality in a Chinese context. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(3), 331–350. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(03\)00043-7](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(03)00043-7)
- Rautamies, E., Vähäsantanen, K., Poikonen, P.-L. & Laakso, M.-L. (2019). Trust in the educational partnership narrated by parents of a child with challenging behaviour. *Early Years*, 41(4), 414–427. <https://doi.org/10.1080/09575146.2019.1582475>
- Ready, D. D., LoGerfo, L. F., Burkam, D. T. & Lee, V. E. (2005). Explaining girls' advantage in kindergarten literacy learning: Do classroom behaviors make a difference? *The Elementary School Journal*, 106(1), 21–38. <https://doi.org/10.1086/496905>
- Reedy, C. K. & McGrath, W. H. (2010). Can you hear me now? Staff-parent communication in child care centres. *Early Child Development and Care*, 180(3), 347–357. <https://doi.org/10.1080/03004430801908418>
- Rentzou, K. (2011). Parent-caregiver relationship dyad in Greek day care centres. *International Journal of Early Years Education*, 19(2), 163–177. <https://doi.org/10.1080/09669760.2011.609045>
- Resa, E., Groeneveld, I., Turani, D. & Anders, Y. (2018). The role of professional exchange in improving language-related process quality in daycare centres. *Research Papers in Education*, 33(4), 472–491.

- Rimm-Kaufman, S. E. & Pianta, R. C. (1999). Patterns of family-school contact in preschool and kindergarten. *School Psychology Review*, 28(3), 426–438. <https://doi.org/10.1080/02796015.1999.12085975>
- Rimm-Kaufman, S. E. & Pianta, R. C. (2005). Family-school communication in preschool and kindergarten in the context of a relationship-enhancing intervention. *Early Education & Development*, 16(3), 287–316. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1603_1
- Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C., Cox, M. J. & Bradley, R. H. (2003). Teacher-rated family involvement and children's social and academic outcomes in kindergarten. *Early Education & Development*, 14(2), 179–198. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1402_3
- Robert-Bosch-Stiftung (2011). *Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit. Ausbildungswege im Überblick*. Robert-Bosch-Stiftung.
- Rogers, C. R. (1951). *Client-Centered Therapy: its current practice, implications, and theory*. Houghton Mifflin.
- Rolfe, S. A. & Armstrong, K. J. (2010). Early childhood professionals as a source of social support: The role of parent–professional communication. *Australasian Journal of Early Childhood*, 35(3), 60–67. <https://doi.org/10.1177/183693911003500308>
- Roßbach, H.-G. (2005). Effekte qualitativ guter Betreuung, Bildung und Erziehung im frühen Kindesalter auf Kinder und ihre Familien. In Sachverständigenkommission 12. Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.), *Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter 6 Jahren* (S.55–174). DJI.
- Roth, X. (2014). *Handbuch Elternarbeit. Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in der Kita*. Herder.
- Roux, S. (2006). Frühpädagogische Qualitätskonzepte. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.), *Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagwerk* (S.129–139). Beltz.
- Rückert, E., Schnabel, M. & Minsel, B. (2000). *Kommunikationsfördernde Gesprächsführung mit Eltern in Kindertageseinrichtungen. Ergebnisse aus Analysen von Video-Elterngesprächen*. Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP).
- Sacher, W. (2012). Schule: Elternarbeit mit schwerereichbaren Eltern. In W. Stange, R. Krüger, A. Henschel & C. Schmitt (Hrsg.), *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit* (S. 297–303). Springer VS.

- Sacher, W. (2014). *Elternarbeit als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Grundlagen und Gestaltungsvorschläge für alle Schularten*. Julius Klinkhardt.
- Santiago, R. T., Garbacz, S. A., Beattie, T. & Moore, C. L. (2016). Parent-teacher-relationships in elementary school: An examination of parent-teacher-trust. *Psychology in Schools*, 53(10), 1003–1017. <https://doi.org/10.1002/pits.21971>
- Schlösser, E. (2009). Händeschütteln und andere Stolpersteine. Erziehungspartnerschaft mit Zuwandererfamilien. *Frühe Kindheit*, 5, 30–33.
- Schmitt, M., Kuger, S., Kluczniok, K. & von Maurice, J. (2010). Familiäre Anregung während der frühen Kindergartenzeit. In D. Bühler-Niederberger, A. Lange & J. Mierendorff (Hrsg.), *Kindheit zwischen fürsorglichem Zugriff und gesellschaftlicher Teilhabe* (S. 145–166). VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schneewind, J., & Böhmer, N. (2012). Studie zur Kompetenz und Zufriedenheit von Erzieherinnen in Niedersachsen [Abschlussbericht]. Hochschule Osnabrück, Fakultät Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. https://www.nifbe.de/pdf_show_projects.php?id=118 [28.03.2020]
- Schott, F. & Azizi Ghanbari, S. (2008). *Kompetenzdiagnostik, Kompetenzmodelle, kompetenzorientierter Unterricht. Zur Theorie und Praxis überprüfbarer Bildungsstandards*. Waxmann.
- Schroyerer, G. & Wiesinger, J. (2017). *Die Praxis der Fachberatung für Kindertagespflege Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt „Qualitätsbedingungen von Fachberatung Kindertagespflege“ (QualFa)*. Katholische Stiftungshochschule München. https://www.ksh-muenchen.de/fileadmin/user_upload/Publ_Praxis_der_Fachberatung_Dez17.pdf
- Schulting, A. B., Malone, P. S. & Dodge, K. A. (2005). The effect of school-based kindergarten transition policies and practices on child academic outcomes. *Developmental Psychology*, 41(6), 860–871. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.6.860>
- Schwarz, G. (1978). Estimating the dimension of a model. *The Annals of Statistics*, 6, 461–464. <https://doi.org/10.1214/aos/1176344136>
- Schweer, M. K. W. (2003). Vertrauen als Organisationsprinzip: Vertrauensförderung im Spannungsfeld personalen und systemischen Vertrauens. *Erwägen Wissen Ethik*, 14(2), 323–332.

- Schwer, C. & Solzbacher, C. (2014). *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff*. Klinkhardt.
- Seidel, T. (2011). Lehrerhandeln im Unterricht. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 605–629). Waxmann.
- Serpell, Z. N. & Mashburn, A. J. (2012). Family-school connectedness and children's early social development. *Social Development, 21*(1), 21–46. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2011.00623.x>
- Sheldon, S. B. & Van Voorhis, F. L. (2004). Partnership programs in U.S. schools: their development and relationship to family involvement outcomes. *School Effectiveness and School Improvement, 15*(2), 125–148. <https://doi.org/10.1076/sesi.15.2.125.30434>
- Sheridan, S. M., Clarke, B. L., Knoche, L. L., & Pope Edwards, C. (2006). The Effects of Conjoint Behavioral Consultation in Early Childhood Settings. *Early Education & Development, 17*(4), 593–617. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1704_5
- Sheridan, S. M., Kim, E. M., Coutts, M. J., Sjuts, T. M., Holmes, S. R., Ransom, K. A. & Garbacz, S. A. (2011a). *Clarifying parent involvement and family-school partnership intervention research: A preliminary synthesis* [Konferenzbeitrag]. Annual convention of the American Psychological Association, Washington, D.C.
- Sheridan, S. M., Knoche, L. L., Edwards, C. P., Bovaird, J. A. & Kupzyk, K. A. (2010). Parent engagement and school readiness: Effects of the getting ready intervention on preschool children's social-emotional competencies. *Early Education & Development, 21*(1), 125–156. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.03.001>
- Sheridan, S. M., Knoche, L. L., Kupzyk, K. A., Edwards, C. P. & Marvin, C. A. (2011b). A randomized trial examining the effects of parent engagement on early language and literacy: the Getting Ready intervention. *Journal of School Psychology, 49*(3), 361–383. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.03.001>
- Shimoni, R. & Ferguson, B. (1992). Rethinking parent involvement in child care programs. *Child & Youth Care Forum, 21*(2), 105–118. <https://doi.org/10.1007/BF00757255>
- Shpancer, N., Bowden, J., Ferrell, M., Pavlik, S., Robinson, M., Schwind, J., Volpe, E., Williams, L. & Young, J. (2002). The Gap: Parental knowledge about daycare. *Early Child Development and Care, 172*(6), 635–642. <https://doi.org/10.1080/03004430215108>

- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Shulman, L. S. (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>
- Silver, R. B., Measelle, J. R., Armstrong & Essex, J. M. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher–child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology*, 43(1), 39–60. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2004.11.003>
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R. & Bell, D. (2002). *Researching effective pedagogy in the early years* [Research report No 356]. Department for Education and Skills. <http://www.327matters.org/docs/rr356.pdf>
- Skouteris, H., & Dissanayake, C. (2001). *Daycare experience questionnaire* [Unveröffentlichtes Manuskript]. La Trobe University.
- Slot, P. (2018). *Structural characteristics and process quality in early childhood education and care: a literature review*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19939019>
- Smith, J. B. & Barclay, D. W. (1997). The effects of organizational differences and trust on the effectiveness of selling partner relationships. *Journal of Marketing*, 61(1), 3–21. <https://doi.org/10.1177/002224299706100102>
- Stange, W. (2012). Erziehungs- und Bildungspartnerschaften – Grundlagen, Strukturen, Begründungen. In W. Stange, A. Henschel, & C. Schmitt (Hrsg.), *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften: Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit* (S. 12–39). Springer VS.
- Stange, W. (2012). Überblick zu den Arbeitsformen: Methoden-Muster. In W. Stange, A. Henschel & C. Schmitt (Hrsg.), *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften: Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit* (S. 398–419). Springer VS.
- Statistisches Bundesamt (Destatis). (2019). *Statistisches Jahrbuch 2019. Deutschland und Internationales*. https://www.destatis.de/DE/Themen/Querschnitt/Jahrbuch/statistisches-jahrbuch-2019-dl.pdf?__blob=publicationFile

- Statistisches Bundesamt (Destatis). (2020). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Haushalte und Familien. Ergebnisse des Mikrozensus.*
https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Haushalte-Familien/Publikationen/Downloads-Haushalte/haushalte-familien-2010300197004.pdf?__blob=publicationFile
- Statistisches Bundesamt (Destatis). (2021). *Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2021.*
https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kindertagesbetreuung/Publikationen/Downloads-Kindertagesbetreuung/tageseinrichtungen-kindertagespflege-5225402217004.pdf?__blob=publicationFile
- Stickelmann, B. & Will, H.-D. (2007). *Welche Kitas braucht das Land?* Paulo Freire.
- Stöbe-Blossey, S. (2010). *Kindertagesbetreuung im Wandel. Perspektiven für die Organisationsentwicklung.* VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stöbe-Blossey, S., Mierau, S. & Tietze, W. (2008). Von der Kindertageseinrichtung zum Familienzentrum — Konzeption, Entwicklungen und Erprobung des Gütesiegels „Familienzentrum NRW“. In H.-G. Roßbach & H.-P. Blossfeld (Hrsg.), *Frühpädagogische Förderung in Institutionen* (S. 105–122). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91452-7_8
- Strier, M. & Katz, H. (2016). Trust and parents involvement in schools of choice. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(3), 363–379.
<https://doi.org/10.1177/1741143214558569>
- Sucuoğlu, N. B. & Bakkaloğlu, H. (2018). The quality of parent-teacher relationships in inclusive preschools. *Early Child Development and Care*, 188(8), 1190–1201.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1261124>
- Summers, J. A., Hoffman, L., Marquis, J., Turnbull, A., Poston, D. & Nelson, L. (2005). Measuring the quality of family-professional partnerships in special education services. *Exceptional Children*, 72(1), 65–81. <https://doi.org/10.1177/001440290507200104>
- Swartz, M. I. & Easterbrooks, M. A. (2014). The role of parent, provider, and child characteristics in parent-provider relationships in infant and toddler classrooms. *Early*

- Education & Development*, 25(4), 573–598.
<https://doi.org/10.1080/10409289.2013.822229>
- Sykes, G. (2001). Home–School Agreements: A tool for parental control or for partnership? *Educational Psychology in Practice*, 17(3), 273–286.
<https://doi.org/10.1080/02667360120072783>
- Sylva, K., Ereky-Stevens, K. & Aricescu, A. (2015). *Overview of European ECEC curricula and curriculum template: CARE Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European ECEC*. CARE - European Early Childhood Education and Care http://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/CARE_WP2_D2_1_European_EC_EC_Curricula_and_Curriculum_Template.pdf
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004). *The effective provision of pre-school education (EPPE) Project: Final report: A longitudinal study funded by the DfES 1997-2004*. Institute of Education, University of London/ Department for Education and Skills/Sure Start <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10005309>
- Tausch, A. & R. Tausch (1990). *Gesprächspsychotherapie* (9. Aufl.) Hogrefe.
- Textor, M. R. (1997). *Intensivierung der Elternarbeit. Abschlussbericht zum Modellversuch in der Diözese Passau*. Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit.
- Textor, M. R. (2002). *Elternarbeit in Kindertageseinrichtungen*. Kindergartenpaedagogik. <https://www.kindergartenpaedagogik.de/images/PDF/2273.pdf>
- Textor, M. R. (2017). Elternarbeit: Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. In G. Aich, C. Kuboth & M. Behr (Hrsg.), *Kooperation und Kommunikation mit Eltern in frühpädagogischen Einrichtungen* (1. Aufl., S. 20–37). Beltz.
- Textor, M. R. & Blank, B. (2004). Elternmitarbeit: Auf dem Wege zur Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. (2. Aufl.). Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen. <https://www.erzbistum-muenchen.de/cms-media/media-14293620.pdf>
- Thiersch, R. (2006). Familie und Kindertageseinrichtung. In Bauer, P. & Brunner, E. J. (Hrsg.), *Elternpädagogik: Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft* (S. 80–105). Herder.

- Tietze, W. (2008). Qualitätssicherung im Elementarbereich. In Klieme, E. & Tippelt, R. (Hrsg.), *Qualitätssicherung im Bildungswesen* (S. 16–35). Beltz
- Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bensel, J., Eckhardt, A., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B., Keller, H. & Leyendecker, B. (2012). *Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (Nubbek). Fragestellungen und Ergebnisse im Überblick*. https://www.nifbe.de/pdf_show.php?id=117
- 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*. Beltz.
- 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. <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-407-56280-7>
- Tirosh, D., Tsamir, P., Levenson, E. & Tabach, M. (2011). From preschool teachers' professional development to children's knowledge: comparing sets. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 14(2), 113–131. <https://doi.org/10.1007/s10857-011-9172-1>
- Torquati, J. C., Raikes, H. H., Huddleston-Casas, C. A., Bovaird, J. A. & Harris, B. A. (2011). Family income, parent education, and perceived constraints as predictors of observed program quality and parent rated program quality. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(4), 453–464. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.03.004>
- Traum, L. C. & Moran, M. J. (2016). Parents' and teachers' reflections on the process of daily transitions in an infant and toddler laboratory school. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 37(4), 331–350. <https://doi.org/10.1080/10901027.2016.1241967>
- Tschöpe-Scheffler, S. & Niermann, J. (2002). *Evaluation des Elternkurskonzepts „Starke Eltern – starke Kinder“ des deutschen Kinderschutzbundes* [Forschungsbericht]. Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaft der Fachhochschule Köln.
- Tschöpe-Scheffler, S. (2014). *Gute Zusammenarbeit mit Eltern in Kitas, Familienzentren und Jugendhilfe. Qualitätsfragen, pädagogische Haltung und Umsetzung*. Verlag Barbara Budrich.
- Uslaner, E. (2002). *The Moral Foundations of Trust*. Cambridge University Press.

- Vandell, D. L. & Wolfe, B. (2000). *Child care quality: Does it matter and does it need to be improved?* University of Wisconsin-Madison, Institute for Research on Poverty. <https://www.irp.wisc.edu/publications/sr/pdfs/sr78.pdf>
- Van Horn, M. L., Ramey, S. L., Mulvihill, B. A. & Newell, W. Y. (2001). Reasons for child care choice and appraisal among low-income mothers. *Child and Youth Care Forum*, 30(4), 231–249. <https://doi.org/10.1023/A:1016755630684>
- Van Voorhis, F. L., Maier, M. F., Epstein, J. L. & Lloyd, C. M. (2013). The impact of family involvement on the education of children ages 3 to 8. A Focus on Literacy and Math Achievement Outcomes and Social-Emotional Skills. MDRC. https://www.mdrc.org/sites/default/files/The_Impact_of_Family_Involvement_ES.pdf
- Vickers, H. S. & Minke, K. M. (1995). Exploring parent-teacher relationships: Joining and communication to others. *School Psychology Quarterly*, 10(2), 133–150. <https://doi.org/10.1037/h0088300>
- 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. Forschungsbericht*. (1. Aufl.) Der Paritätische Gesamtverband.
- Viernickel, S. & Schwarz, S. (2009). Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Wissenschaftliche Parameter zur Bestimmung der pädagogischen Fachkraft-Kind-Relation. GEW. <https://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=26405&token=d4c11a627e9b10904f97f9166f06a2593ef47c94&sdownload>
- Volpe, R. J., DiPerna, J. C., Hintze, J. M. & Shapiro, E. S. (2005). Observing students in classroom settings: A review of seven coding schemes. *School Psychology Review*, 34(4), 454–474. <https://doi.org/10.1080/02796015.2005.12088009>
- Wagenblass, S. (2004). *Vertrauen in der Sozialen Arbeit. Theoretische und empirische Ergebnisse zur Relevanz von Vertrauen als eigenständiger Dimension*. Juventa.
- Walker, J. M. T., Ice, C. L., Hoover-Dempsey, K. V. & Sandler, H. M. (2011). Latino parents' motivations for involvement in their children's schooling: An exploratory study. *The Elementary School Journal*, 111(3), 409–429. <https://doi.org/10.1086/657653>

- Walker, J. M. T., Wilkins, A. S., Dallaire, J. R., Sandler, H. M. & Hoover-Dempsey, K. V. (2005). Parental involvement: Model revision through scale development. *The Elementary School Journal*, 106(2), 85–104. <https://doi.org/10.1086/499193>
- Walper, S. & Grgic, M. (2013). Verhaltens- und Kompetenzentwicklung im Kontext der Familie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(3), 503–531. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0375-3>
- Walther, J. (2010). Kindertageseinrichtungen und Fachberatung im Wandel. In M. Hense (Hrsg.), *Fachberatung für Kindertageseinrichtungen. Erfolgchancen erhöhen* (S. 91–108). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H., & Jackson, D. D. (2007). *Menschliche Kommunikation: Formen, Störungen, Paradoxien* (11. Aufl.). Verlag Hans Huber.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H. & Jackson, D. D. (2017). *Menschliche Kommunikation*. Hogrefe.
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J. & Hammond, M. (2010). Preventing conduct problems, promoting social competence: A parent and teacher training partnership in head start. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30(3), 283–302. https://doi.org/10.1207/S15374424JCCP3003_2
- Wehinger, U. (2016). *Eltern beraten, begeistern, einbeziehen: Erziehungspartnerschaft in der Kita*. Herder.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Beltz.
- Weinert, S., Ebert, S. & Dubowy, M. (2010). Kompetenzen und soziale Disparitäten im Vorschulalter. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 3(1), 32–45. Universität Bamberg <https://fis.uni-bamberg.de/handle/uniba/4232>
- Weiss, H. B., Lopez, M. E., Kreider, H. & Chatman-Nelson, C. (2014). *Preparing educators to engage families: Case studies using an ecological systems framework* (3. Aufl.). Sage Publications.
- Weltzien, D. & Kebbe, A. (2011). *Handbuch Gesprächsführung in der Kita*. Herder.
- Wertfein, M. & Spies-Kofler, A. (2008). *Kleine Kinder – großer Anspruch! Studie zur Implementation des BayBEP und zur Qualitätssicherung in Kinderkrippen*.

- Staatsinstitut für Frühpädagogik (ifp).
http://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/qualitaet_in_krippen.pdf
- Whitaker, T. & Fiore, D. (2001). *Dealing with difficult parents*. Eye on Education.
- Whitaker, M. & Hoover-Dempsey, K. (2013). School influences on parents' role beliefs. *The Elementary School Journal*, 114(1), 73–99.
- Wieduwilt, N., Hachfeld, A. & Anders, Y. (2019). Sensitivität für das Bildungspotential von Alltagssituationen und die Rolle des Raumes im Kontext der frühen sprachlichen Bildung. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 14(1), 95–114.
<https://doi.org/10.3224/diskurs.v14i1.06>
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68–81.
<https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377–397. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.780009>
- Winkelstein, E. (1981). Day care/family interaction and parental satisfaction. *Child care quarterly*, 10(4), 334–340. <https://doi.org/10.1007/BF01160689>
- Wirts, C., Wildgruber, A., Wertfein, M., 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. Froehlich-Gildhoff & D. Weltzien (Hrsg.), *Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung* (Bd. 27, S. 147–170). Springer Fachmedien Wiesbaden
- Zeller, M. (2012). Persönliches vs. spezifisches Vertrauen. Ein Spannungsfeld professionellen Handelns in der Erziehungshilfe. In S. Tiefel & M. Zeller (Hrsg.), *Vertrauensprozesse in der Sozialen Arbeit* (S. 93–105). Schneider Verlag Hohengehren.
- Zellman, G. L. & Perlman, M. (2006). Parent involvement in child care settings: conceptual and measurement issues. *Early Child Development and Care*, 176(5), 521–538.
<https://doi.org/10.1080/03004430500147490>
- Zimmer, J. (1969). Antiautoritäre Erziehung in den Kinderläden von West-Berlin. *Erziehung*, 4, 30–33.
- Zimmer, J. (1998). *Das kleine Handbuch zum Situationsansatz*. Ravensburger Buchverla

Teilstudie 1

Measuring interaction quality between parents and professionals and its relation to preschool characteristics

This is an Author's Original Manuscript (AOM) of an article published by *Elsevier* in *International Journal of Educational Research Open* on 11th of August 2022, available at:

Hummel, T. G., Cohen, F., Gessulat, J., & Anders, Y. (2022). Measuring interaction quality between parents and professionals and its relation to preschool characteristics. *International Journal of Educational Research*, 3, 1-9.
<https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100195>

Funding: This work was supported by the German Federal Ministry for Family Affairs, Senior Citizens, Women, and Youth.

Abstract

Due to a lack of adequate measures, little is known about the quality of parent-preschool communication. The present study presents a new observational tool for measuring interaction quality between parents and professionals during child drop-off. The sample consists of 912 parent-professional dyads in 107 preschools. Results from confirmatory factor analyses provided evidence of construct validity, and results for reliability were good. Regression analyses indicate that professional-child ratio, the qualification of professionals, and the way pedagogical work is organised in the preschool predict the interaction quality between parents and professionals. The implications of our findings will be discussed in the light of the theoretical background as well as the conceptual framework of the instrument.

Keywords: Observational tool; early childhood education; parent-professional partnership; interaction quality; communication

Introduction

Previous research has shown that supportive parent-professional partnerships (PPP)¹ are beneficial to child development (Galindo & Sheldon, 2012; Mautone et al., 2015; Serpell & Mashburn, 2012). Summers et al. (2005) define the partnership between parents and professionals as a ‘mutually supportive interaction between families and professionals focused on meeting the needs of children and families’ (p. 66). Consequently, positive and ongoing interactions between parents and professionals are fundamental elements of effective PPP, setting the stage for sharing values and expectations, building trust, and involving parents in their child’s development (Intxausti et al., 2013; Rimm-Kaufman & Pianta, 2005). While there is little doubt about the potential benefits of positive interaction processes in PPP, limited knowledge exists about their nature and predictors, especially at the dyadic level. Most existing studies assess, via questionnaire, the frequency of contact, rather than the characteristics of communication (e.g., Lin et al., 2019; Murray et al., 2015; Coelho et al., 2019). The present study makes a unique contribution to this body of research in describing the development and validation of a new observational approach for measuring the interaction quality between parents and professionals during child drop-off. In the second part, the study also investigates the influence of preschool characteristics on the interaction quality between parents and professionals.

¹ The concept of PPP is dealt with in the literature using various terms, such as family-preschool partnerships or parent-teacher relationship. We use the term PPP throughout, as our empirical focus is on the dyad between parents and professionals, not on the organisational level. However, it can also be extended to other family members and pedagogical staff.

Communication as a crucial aspect parent-professional partnerships

Existing research literature has demonstrated that positive communication on a regular basis plays a key role in involving parents in their child's education (e.g., Intxausti et al., 2013) as well as in building trust between parents and professionals (e.g., Adams & Christenson, 2000). Sharing information is seen as critical in creating continuity for children between the home and preschool setting, and thus in providing high-quality learning environments (e.g., Clarke et al., 2014; Giovacco-Johnson, 2009). Information regarding a child's experiences provided by parents for professionals has the potential to help professionals to better understand the children's behaviour and, in this way, to develop and maintain positive relationships with the children (Zellman & Perlman, 2006). Information about the child's experiences provided by professionals for parents may strengthen parents' abilities to provide a sensitive and stimulating home environment, reinforcing what children have learned in preschool (Owen et al., 2000).

Even though there are numerous communication practices in preschools, existing research literature considers especially the meeting points during transition times to be highly relevant, for the following reasons: First, in contrast to school contexts, they offer parents and professionals the opportunity to share current and individual information on a daily basis (e.g., Murray et al., 2015). Details can be collected and an impression can develop as to how the day in the family began (e.g., Swartz & Easterbrooks, 2014; Weiss et al., 2014). Second, regardless of whether there is a real conversation between parents and professionals, a welcoming atmosphere can be established by greeting the parent during child drop-off by name and by establishing eye contact (Dahlberg & Moss, 2004). Third, these meeting points offer the opportunity to reach almost all parents (Grady et al., 2012), even those who do not appear for formal activities for various reasons (e.g., lack of time, language thresholds). Fourth, in these situations, parents can observe how the professionals interact with their child, giving them an

idea of what occurs in the preschool setting when they are not present, and making them feel comfortable with using childcare (Coelho et al., 2019; Shpancer et al., 2002). Finally, the meeting points during transition times offer the opportunity to establish a trustful relationship between parents and professionals, which can form a good basis for any challenging conflict situations that may arise in future (McGrath, 2007; Rolfe & Armstrong, 2010).

Measuring communication between parents and professionals

Mostly, aspects of communication have been assessed as one dimension of the broader construct of parent-preschool partnerships. Many of these global measures lack psychometric support, such as evidence of reliability or validity (e.g., Quality of Parent-Teacher Relationship Scale in the Kindergarten; Penderi, 2012; the Home-School Relationships Questionnaire; Barbarin, 2000); or studies combined items from already established measurements without statistical or content support (e.g., Serpell & Mashburn, 2012; Rimm-Kaufman et al., 2003). Additionally, the majority of established measurements focus on the frequency of parent-professional contacts, rather than qualitative characteristics of communication. This is also the case with studies that used or developed scales exclusively for assessing professional-parent communication (e.g., Lin et al., 2019; Murray et al., 2015; Coelho et al., 2019). For example, Coelho et al. (2019), who investigated parent-professional communication during drop-off and pick-up times, used an adapted version of the Daycare Experience Questionnaire (DEQ; Skouteris & Dissanayake, 2001; translation by Cadima et al., 2012), which only considered the frequency of information exchange on specific topics (e.g., the child's sleeping and eating habits) on a 4-point scale from 'rarely' (1) to 'daily' (4). Another limitation of existing studies is that data is mainly based on questionnaires and self-reports, even though observational data is widely considered to be much more objective (e.g., Mocan, 2007; Cryer et al., 2002). A number of studies focusing on communication between parents and professionals during drop-off and pick-up times (Perlman & Fletcher, 2012; Maras et al., 2018; Endsley & Minish, 1991)

have used observational approaches, but the design of the measurements only allows for results to be reported at a descriptive level. Consequently, further research is still needed using measures, such as live observation at the dyadic level, that offer insight into processual details.

Theoretical assumptions: the characteristics and structure of interaction quality during drop-off situations

Reviewing the literature on parent-professional communication shows that there is a lack of concepts developed specifically and originally for early childhood education. With regard to the communicative skills of preschool professionals, reference is mostly made to principles of conversation analysis (e.g., Berc et al., 2014; Cheatham & Ostrosky, 2009; McNaughton et al., 2008), in particular to the key elements of the person-centred conversation approach (Rogers, 1973). According to this, appreciation, empathy, and congruence promote an open exchange of conversation (e.g., Tausch & Tausch, 1990). Appreciation for parents becomes evident when professionals actively listen and try to understand parents' concerns by asking questions. Parents experience empathy when professionals use conversation techniques such as paraphrasing to verbalise the parents' feelings and thoughts. Appreciation and empathy can only reach parents as a message if the professionals' behaviour is congruent, i.e. if the professionals' statements and behaviour match (e.g., Behr & Aich, 2017). According to the communication researchers Watzlawick, Beavin and Jackson (2017), both technical conversation skills and nonverbal behaviour are factors that contribute to the success of interaction processes. For example, a negative attitude – or even ignoring the other person – sends a strong message of lack of interest. After reviewing the literature of communication research, the following characteristics of verbal and nonverbal behaviour have proven to be effective; as such, we included them in the development of scales: the use of active listening,

making empathetic comments, asking appropriate questions, paraphrasing, summarising, posture, eye contact, and facial expressions (Gordon, 2003; Günther, 2003; O’Shea, 2000).

Also drawing on existing research in conversational psychology, this study assumes a three-dimensional structure of parent-professional communication during drop-off situations, consisting of the three sequences of *conversation opening*, *topic development* and *conversation closing* (e.g., Coulthard & Conklin, 2014). First, conversations are usually opened by greetings, general questions regarding well-being, or nonverbal behaviour such as a smile. Afterwards, topic development takes place within a verbal exchange: Topic development is an extremely complex multi-layered phenomenon that can be discussed within a single turn or a series of turns (Bergmann, 1990). Finally, the conversation usually concludes with a summary followed by closing rituals (e.g., saying goodbye, handshake). In theory, the opening of the conversation is very important for the course of the conversation, as a warm welcome can be decisive in determining whether or not a conversation takes place (Coulthard & Conklin, 2014). While most of the conversations begin with a conversational opening, conversely, not every greeting must lead to the development of a topic. Previous research on parent-professional communication during drop-off and pick-up times has already shown that communication is quite limited and a conversational opening is not always followed by a conversation (e.g., Endsley & Minish, 1991; Perlman & Fletcher, 2012; Winkelstein, 1981). In line with the person-centred conversation approach (Rogers, 1973), the occurrence of a conversation should also not be evaluated as a quality indicator for the parent-professional communication during child drop-off. It is important to remember that not all parents are always interested in a conversation when handing over their children. A lack of time resources or no acute need to talk can be decisive factors for parental disinterest. Consequently, high quality interaction consists of professionals focusing on the parents’ needs, creating an atmosphere of warmth,

sympathy, and acceptance. At the same time, communication must be geared to the parents' need to talk and should not be initiated regardless.

Relations between preschool characteristics and aspects of parent-preschool partnerships

The structural characteristics of preschools are thought to form the foundations for the kinds of processes that can take place within preschools (Pianta et al., 2005). Whereas the evidence on relations between structural features and children's experiences has been well-established (see for an overview Slot, 2018), it remains unclear how these characteristics relate to parent-staff interactions. A few studies suggest that professionals' qualifications are associated with aspects of PPP practices (e.g., Castro et al., 2004; Cohen & Anders, 2019). For example, Cohen and Anders (2019) found positive relations between professionals' qualifications and the intensity of their partnership activities (e.g., parent-teacher conferences). However, findings are mixed: With regard to parent-professional communication, qualifications are yet to have been proved to be crucial (Perlman & Fletcher, 2012; Swartz & Easterbrooks, 2014). In the present study, we consider the professionals' qualifications at preschool level based on recent findings from Germany (Resa et al., 2018; Barenthien et al., 2019); these studies note the importance of professional exchange within the team for quality in preschool settings. Consequently, we assume that a higher percentage of professionals with a university degree within the team will impact on the frequency and intensity of professional exchange, and thus influence the quality of parent-professional communication.

Moreover, some research has shown that lower professional-child ratios in preschool settings are related to more positive and frequent parent-professional communication (e.g., Early et al., 2007; Rao et al., 2003; Zellman & Perlman, 2006). The only study to date known to us which examines communication during drop-off and pick-up times, is the observational study by Perlman and Fletcher (2012) is known so far, which could not prove the influence of

the professional-child ratio. Thus, further research is needed to investigate this relation. The age of children could also be a possible predictor of the quality of parent-professional communication. Based on previous research that has shown that professionals and parents communicate more frequently about infants than pre-schoolers (e.g., Endsley & Minish, 1991; Rimm-Kaufman & Pianta, 1999), we assume that younger children are less able to directly communicate verbally about their needs and experiences, resulting in their parents and professionals engaging in more communication to compensate for this. Aspects of parent-professional communication could also depend on the preschools' ethnic composition: This is based on the hypothesis that culture may affect families' child-rearing values, leading to a gap between the values and interests of parents and professionals. In the German study by Neumann (2012), the ratio of children with a non-German mother tongue in the classroom is associated with a stronger perception on the part of professionals of perceived challenges for PPP. Moreover, language barriers may affect communication in PPP; indeed, the negative relation between diversity of ethnicity and frequency of parent-professional communication is proven and well established (e.g., Guo, 2002; Kim, 2009; Van Keulen & Van Beurden, 2002). However, more research is needed on aspects of quality.

Finally, the present study considers the way pedagogical work is organised in the preschool. In Germany, pedagogical work in preschools is generally organised in two ways: Either two to three professionals each work in teams with groups of children in separate classrooms, or all of a preschool's professionals work with all children and no classrooms exist (open plan work). The latter approach implies greater age heterogeneity, challenging spatial structures, and restricts the availability of the head professional during drop-off and pick-up times. In order to be able to better organise drop-off and pick-up times, in most preschools with open plan work concepts, children are first brought to one place by their parents, after which the children may choose in which room they wish to spend time. Consequently, at this drop-off

meeting point, only one or two professionals are present and not all of the head professionals – who are most familiar with and knowledgeable regarding the children – are available there; whether parents ascribe sufficient credibility to other professionals is unclear (Shimoni, 1992).

Research objectives

In the present paper, we aim – using a new observational tool – to contribute to a better understanding of parent-preschool communication. First, we describe the process of the scale's development and investigate the reliability and construct validity of the measurement. Second, we investigate whether the quality of interactions between parents and professionals is dependent on structural characteristics of the preschool settings.

Method

Design and sample

Data collection for the present study took place between October 2018 and March 2019. All data were obtained as part of the evaluation of a German governmental preschool initiative that was set up to support preschools in implementing language education and effective PPP. The sample consisted of 186 professionals and 935 parents recruited from 107 preschools. In order to guarantee heterogeneity, the sample was drawn from different regions in eight federal states of Germany (Bavaria, Baden-Wuerttemberg, Berlin, Brandenburg, North Rhine-Westphalia, Hamburg, Saxony, and Hessen). First, the research team informed the preschool managers about the observations with a written letter. Second, the preschool managers were asked to inform their teams, who, in turn, informed the parents about the observation. In each preschool, a maximum of two professionals were randomly selected by observing only the first two professionals who interacted with parents over the entire morning transition. The participating professionals were mostly female (89%) and their mean age was 41 years. With respect to professional qualifications, we find 8% with a university degree. On average,

professionals had 14 years of work experience in preschool settings ($SD = 11$ years) and had attended two to three days of partnership-related professional development activities in the last 12 months ($SD = 6.73$ months). Due to data security and ethical reason, data about parents' demographic characteristics could not be collected. Informed consents were obtained from the professionals. The parents were informed through a written information notice, as no identifying data were collected, and parents were observed within their daily transition routines. The information material was written in various languages (German, English, Russian, Turkish, Spanish, and Arabic) in order to ensure that all families were adequately informed about the observation.

Instruments

Development of the observational scale

In the process of scale development, different items and response formats were probed and subsequently improved by pilot testing. Moreover, pilot studies ($N = 16$ preschools; $N = 77$ drop-off situations) were used to examine inter-rater reliability, and ensure that live observation is sufficient and feasible for observers. The final observation instrument consists of 13 items on three theoretical dimensions: *professionals' willingness to communicate and interact* (4 items: posture, eye contact, facial expression, welcoming), *communication strategies* (5 items: posture, eye contact, speaker changes and conversation parts, parent-centred conversation, conclusion of conversation), and *the farewell* (4 items: posture, eye contact, facial expression, farewell). Response options for items range from 'inadequate quality' (1) to 'excellent quality' (4). Each item is based on indicators, which are descriptions of the quality level (for information on full item examples see Figure 1).

Figure 1*Example scale items for interaction quality between parents and professionals*

	1	2	3	4
Welcoming ^a	No greeting <u>or</u> only greeting of the child	Greeting by simple ‘hello’, ‘hi’, ‘good morning’	Greeting <u>and</u> short question on the current state of health	Greeting with names <u>and</u> short question on the current state of health
Speaker changes and conversation parts ^b	No speaker changes with parent (monologue)	Rare speaker changes <u>or</u> unbalanced conversation parts (e.g. one-sided short questions or answers)	More frequent speaker changes <u>and</u> unbalanced or very short parts of the conversation (e.g. one-sided short questions/answers or only emotional and exclamatory words)	Equal shares of conversation (both partners have the opportunity to contribute equal ratio of questions and answers)
Posture ^c	Professional turns away continuously <u>or</u> turned towards child only	Professional turns towards parents for very short time only	Professional holds posture towards parents <u>and</u> maintains eye level with parents	Professional actively approaches parents (distance 50cm – 1m) <u>and (if applicable)</u> mirrors parents’ posture

Note. ^asubscale willingness to communicate and interact, ^bsubscale communication strategies, ^csubscale farewell

According to the theoretical background (see chapter 4), we do not evaluate the occurrence of a conversation as a quality indicator for the parent-professional communication during child drop-off. Thus, in each drop-off situation, the two subscales *willingness to communicate and interact* and *farewell* are rated. In both subscales, the professional can achieve the highest score, even if the parents do not signal any interest in a conversation (e.g., due to lack of time). In those cases where communication apart from greetings takes place, the subscale *communication strategies* is also rated.

Structural characteristics of drop-off situations

Additionally, the instrument includes two short questionnaires for assessing contextual information for (1) each drop-off situation (e.g., topic and duration of communication) and for (2) preschool characteristics regarding child drop-off (e.g., responsibilities during child drop-off).

Structural characteristics of preschools

An online questionnaire completed by each preschool's manager was used to survey the preschools' characteristics. Based on the literature review, we include the following characteristics as predictors of interaction quality between parents and professionals: professional-child ratio, percentage of professionals with a university degree within the team, percentage of children not speaking German at home, percentage of children under three years old, organisation of pedagogical work (classroom-based vs. open plan work), and size of the preschool. All descriptives are depicted in Table 1.

Procedures

In each preschool, the observers rated drop-off exchanges between parents and professionals for a period of 60 minutes. One of the observers started the observation at the moment a parent entered the classroom. After the farewell (or the parent's leaving), the observer

stopped observing and recorded their observations. This process was repeated continuously. The second observer recorded interactions between professionals and parents who may have entered while another parent was already being observed. Consequently, no more than two parents could be observed simultaneously. To examine inter-rater reliability, a third observer independently rated the same parent-professional interactions as one of the other two observers in a subsample of 34 preschools (31.8%) and 293 drop-off situations (32.1%).

Table 1*Descriptive statistics for preschools*

Characteristic	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Professional-child ratio	5.03	3.82	0.20	36.00
Percentage of professionals with a university degree ^a	11.41	9.71	0.00	44.44
Percentage of children not speaking German at home	41.00	27.19	0.00	100.00
Percentage of children under three years old	20.83	11.38	0.00	51.32
Size of preschool (number of children)	99.88	48.95	35	322
Organization of pedagogical work (classroom-based/open plan work)	30.8 %	Classroom-based		

Note. *N* = 107.

^aProfessionals holding a university degree either finished a Bachelor's or Master's program in early childhood education or related subjects. Professionals without a university degree either completed a three-year post-secondary vocational training program (educator), a two-year study program at upper secondary vocational level (childcare assistants), or a comparable training program.

The fidelity of implementation of the observations was ensured through a preselection of sufficiently qualified observers based on the following criteria: (1) held a Bachelor's degree in early childhood education or a related field, or (2) had experience working on research studies that required observations or (3) that involved childcare. The observers received extensive and ongoing training on the instrument, consisting of three phases. First, observers participated in an 8-hour workshop that utilised an observer manual and several practical exercises (rating videos of drop-off situations). Second, each observer had to practice one 1-hour observation in a preschool. An observer was only certified for the study if they achieved an inter-rater

agreement of at least 80%. The third phase included a joint reflection with the trainer on the experiences with the tool during the practice observation, as well as frequent supervision via telephone during the field phase of the study.

Statistical analyses

In the first step, descriptive analyses were conducted and the inter-rater reliability of the thirteen items assessing the interaction quality was established. The intraclass correlation coefficients (ICC) were calculated using the SPSS statistical package version 25, based on a two-way-mixed effects model, with single measures and absolute agreement (McGraw & Wong, 1996). Results indicate moderate to good inter-rater reliability; the ICC vary between .44 and .74 (Leslie & Fleenor, 1998). Therefore, in those cases in which two observers rated the same drop-off situation, the assessments of one of the observers were randomly selected for the final scores.

In a second step, the empirical structure of the interaction quality was investigated using confirmatory factor analysis (CFA). We compared (1) a g-factor model to (2) a three-factor model, with the three theoretical dimensions: *willingness to communicate and interact*, *communication strategies*, and *farewell*. Goodness-of-fit of the CFA was assessed with reference to several indicators: (1) chi-square value, (2) the Comparative Fit Index (CFI), and (3) the Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA). Models with a CFI above .95 and an RMSEA below .08 are generally regarded as good or moderate approximations of the given data (Hu & Bentler, 1999). In the CFA, we controlled for the nested structure of the data by using corrected standard errors and fit statistics (type = complex; cluster = professionals). Based on the CFA results, mean scores of the subscales were calculated.

To investigate the relation between the quality of parent-professional interactions and the preschool characteristics, we ran three separate regression models with each interaction quality subscale as a dependent variable. Professional-child ratio was assessed in each drop-off

situation, thus entered at level 1. The other preschool characteristics – percentage of professionals with a university degree within the team, percentage of children not speaking German at home, percentage of children under three years old, organisation of child drop-off – were entered at level 2. The geographical location of the preschool (city/medium-sized town (reference group)/small town and rural area) was entered as control variable in the models. The data were clustered by preschools (type = two level). All multivariate analyses were performed with the program Mplus Version 8.3 (Muthén and Muthén, 1998-2017). Missing data were estimated using full information maximum likelihood (FIML). However, the amount of missing data on the observed variables of the three subscales was not substantial, and the data were missing completely at random (subscale *willingness to communicate and interact*: between 0.3% and 2.1% missing; MCAR; $\chi^2 = 11.682$, $df = 10$, $p > 0.05$; subscale *communication strategies*: between 1.2% and 2.6% missing; MCAR; $\chi^2 = 22.266$, $df = 28$, $p > 0.05$; subscale *farewell*: between 1.0% and 2.4% missing; MCAR; $\chi^2 = 19.152$, $df = 18$, $p > 0.05$).

Results

Descriptives of drop-off situations

In the present study, a total of 912 child drop-off situations were observed, varying between 3 and 15 situations per preschool ($M = 8.52$, $SD = 2.85$). The number of situations observed per professional varied between 1 and 14 ($M = 4.88$, $SD = 3.06$). Mostly (96%), one person brought the child to the preschool. In about half of the situations (54 %), the parents went into the child's classroom for drop-off; in the other situations, the interactions between parents and professionals took place in other locations, such as the entrance area or the cloakroom. In 55% of the situations ($N = 503$), communication apart from greeting took place. In those cases, the mean duration of a conversation was 64 s ($SD = 101$ s), whereas the median duration of conversations was 36 s.

Table 2 shows the descriptives of the interaction quality between parents and professionals for each item. While the item scores of the professionals' *willingness to communicate and interact* and *communication strategies* are sometimes well above the theoretical mean ($M = 2.5$), all item scores of the *farewell* are well below it.

Table 2

Descriptive statistics for interaction quality between parents and professionals

Item content by factor	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>ICC</i> ^d
Willingness to communicate and interact ^a			
Posture	2.16	1.07	.21
Eye contact	2.57	1.01	.19
Facial expression	2.94	1.02	.25
Welcoming	1.91	0.57	.15
Communication strategies ^b			
Posture	2.66	1.06	.18
Eye contact	3.08	0.87	.15
Speaker changes + conversation parts	2.68	0.99	.16
Parent-centred conversation	2.30	0.82	.13
Conclusion of conversation	1.98	0.86	.12
Farewell ^c			
Posture	1.59	0.85	.17
Eye contact	1.82	0.99	.13
Facial expression	2.18	1.18	.14
Farewell	1.61	0.69	.16

Note. $N = 912$. ^a $n = 912$. ^b $n = 503$. ^c $n = 912$; *ICC* = intraclass correlation coefficient.

^dIntraclass correlation coefficients for interaction quality between parents and professionals at preschool level.

Within these three factors, non-verbal aspects of interaction and communication, such as eye contact and facial expression, are particularly highly rated, while verbal aspects show lower ratings. Thus, one fifth of the parents was not even greeted, and as many as half of the parents were not said goodbye to while dropping off their child.

Psychometric properties and structure of interaction quality

The structure of the interaction quality was investigated using CFA. We compared (1) a g-factor model to (2) a three-factor model, with the three theoretical factors: *willingness to communicate and interact*, *communication strategies*, and *farewell*. The goodness-of-fit indices for the single- and three-factor models are presented in Table 3. The results indicate that the g-factor model does not fit the data well. The CFI is small and the RMSEA is too large to be considered a good model fit (Hu & Bentler, 1999).

Table 3*CFA results*

Model	χ^2 (df)	CFI	RMSEA (90% CI)	$\Delta\chi^2$ (df)
g-factor model	1392.92*** (65)	.53	.15 [.14, .16]	-
3-factor model ^a	350.23*** (62)	.90	.07 [.06, .08]	697.61*** (3)
3-factor model ^b	252.22*** (59)	.93	.06 [.05, .07]	82.22*** (3)

Note. $N = 912$. χ^2 = Chi-square value. df = degrees of freedom. *CFI* = comparative fit index. *RMSEA* = root mean square error of approximation. *CI* = confidence interval. The scaled chi-square difference tests statistics ($\Delta\chi^2$ [df]), as well as the corresponding p-values, refer to the differences between the model fit of the present row compared to the previous row.

^a3-factor model = the three-factor model, with *willingness to communicate and interact*, *communication strategies*, and *farewell* as three separate factors.

^b3-factor model = the three-factor model, with *willingness to communicate and interact*, *communication strategies*, and *farewell* as three separate factors and including the residual covariances between the three posture items.

*** $p < .001$.

In contrast, the three-factor model, with *willingness to communicate and interact*, *communication strategies*, and *farewell* as three separate factors, fits the data better but does not adequately reflect the dimensions of interaction quality. An explanation for this result may be that the 3-factor model does not consider the fact that the aspect of posture is measured three times in each drop-off situation, but the three items that measure posture are assigned to different theoretical factors. Drop-off situations often progress very quickly, so it is to be expected that the professionals' posture will remain stable throughout a single situation; thus,

strong intercorrelations will exist between the three posture items, although they are assigned to different theoretical factors. Considering this assumption by including the residual covariances between the three posture items in the final model, this is reflected in an acceptable model fit (3-factor model^b in Table 3). The overall goodness-of-fit can be described as moderate to good. Based on the CFA results, three scale scores were formed by computing the average across items loading on the same factor. Internal consistency coefficients for all scales were high (see Table 4). The mean values of the three subscales range between 1.80 ($SD = 1.75$) and 2.54 ($SD = 0.72$), with *farewell* being the lowest scoring subscale.

Table 4

Scale descriptives for interaction quality between parents and professionals

Subscales	Number of items	α	M	SD
Willingness to communicate and interact ^a	4	.79	2.29	0.73
Communication strategies ^b	5	.84	2.54	0.72
Farewell ^c	4	.88	1.80	0.81

Note. $N = 912$. ^a $n = 912$. ^b $n = 503$. ^c $n = 912$. α = Cronbach's alpha.

Relation between preschool characteristics and interaction quality

The regression results are presented in Table 5. On level 1, the professional-child ratio negatively predicted the interaction quality between parents and professionals. The more children a professional must take care of, the lower the quality in the subscale *farewell* ($\beta = -.10, p = .003$).

Table 5

Standardised regression coefficients for interaction quality between parents and professionals predicted by structural quality in preschool

Predictor	Willingness to communicate and interact ^a	Communication strategies ^b	Farewell ^c
	β	β	β
Level 1 (drop-off situation)			
Professional-child ratio	-.09 [#]	.00	-.10**
Level 2 (preschool)			
Percentage of professionals with a university degree within the team	.32*	.05	.41*
Percentage of children not speaking German at home	.09	-.14	.21
Percentage of children under three years old	-.06	.02	-.03
Organization of pedagogical work ^d	.26*	.34*	.27*
Size of the preschool	.06	.01	-.03
R ² (level 1)	.01	.00	.01
R ² (level 2)	.24	.17	.33 [#]

Note. Preschool sample ($N = 107$). Drop-off situation sample (^a $n = 912$. ^b $n = 503$. ^c $n = 912$). In all models, geographical location of the preschool was included as control variable at preschool level, although not shown in the table.

^d0 = open plan work (reference group), 1 = classroom-based.

[#] $p < .10$. * $p < .05$. ** $p < .01$.

Similar tendencies can be seen with regard to the subscale *willingness to communicate and interact* ($\beta = -.09, p = .097$). On level 2, preschools that organised the pedagogical work in classrooms showed better interaction quality than preschools that used the open plan work approach: *willingness to communicate and interact* ($\beta = .26, p = .022$), *communication strategies* ($\beta = .34, p = .021$), and *farewell* ($\beta = .27, p = .032$). In addition, we found positive relations between professionals' qualifications and the subscales *willingness to communicate and interact* ($\beta = .32, p = .041$) and *farewell* ($\beta = .41, p = .022$). To summarise, the higher the percentage of professionals with a university degree within the team, the higher the interaction quality was rated. No results were found for the other preschool characteristics. Overall, preschool characteristics explained 22% of the variance in the professionals' willingness to communicate and interact, 17% of the variance in the professionals' communication strategies, and 33% of the variance in the professionals' farewells.

Discussion

To our knowledge, this is the first study that focuses on the interaction quality between parents and professionals during child drop-off in German preschools. First, a new observational scale was introduced and psychometric information provided. In the second part, we investigated preschool characteristics that may influence the interaction quality between parents and professionals. The key findings can be summarised as follows: Interactions between parents and professionals are quite limited. In particular, low quality scores were found for verbal aspects. The distinction between the three theoretical components – *willingness to communicate and interact*, *communication strategies*, and *farewell* – was empirically evident. The high alphas of the three subscales, as well as the high levels of inter-rater reliability, provide initial evidence of the reliability of the new tool. Professional-child ratio, organisation of the pedagogical work, and professionals' qualifications predict the interaction quality between parents and professionals during child drop-off.

The most striking result of this study is that the theoretically postulated 3-factor structure of the interaction quality between parents and professionals – *willingness to communicate and interact*, *communication strategies*, and *farewell* – could be empirically proven. It is the first study to present empirical evidence for the transferability of the person-centred approach to the early childhood education context. Importantly, the psychometric properties for all of the three subscales were satisfactory, providing reliable scales for future research. Moreover, in line with previous research (e.g., Endsley & Minish, 1991; Perlman & Fletcher, 2012), our results reveal that most communication between parents and professionals during morning drop-off is brief and limited. An explanation for this finding may be that the observations were conducted during the morning drop-off and not the pick-up period. Parents may have more time in the afternoon or may be more interested in feedback at this time, since they are about to take over the caregiving responsibility for the rest of the day. However, Endsley and Minish (1991) noted no significant differences in the frequency, length, content, or atmosphere of parent-preschool communication between drop-off and pick-up times. In this context, McGrath (2007) points out that low quality of interaction and communication between parents and professionals may reflect the absence during transition times of those professionals who have spent most of the day with the child.

In the second part of the study, we hypothesised that characteristics of preschools would predict interaction quality between parents and professionals during child drop-off. The hypothesis was only partially supported. We found three relevant relations: First, professional-child ratio negatively predicted interaction quality in the subscale farewell. Similar trends can also be seen with regard to the negative relation between the professional-child ratio and the professionals' willingness to communicate and interact. An explanation for these findings may be that drop-off and pick-up represent particularly task-intensive and stressful situations for professionals (Reedy & McGrath, 2010): On the one hand, there is the opportunity to interact

and communicate with the parents; on the other hand, the care of the children still has priority. At the same time, the staffing situation is often worse, especially during transition times. Our results are contradictory to the study by Perlman and Fletcher (2012), which could not find relations between the professional-child ratio and aspects of parent-professional communication during drop-off situations. One explanation for the contradictory findings could be methodological limitations: In the present study, the professional-child ratio was observed in each drop-off situation. As such, more variation can be found on the professional-child ratio compared to the study by Perlman and Fletcher (2012), which considered this structural aspect only at the preschool level.

Secondly, results reveal that preschools with a higher percentage of professionals with a university degree within the team showed a higher level of quality in the subscales *willingness to communicate and interact* and *farewell*. These findings are consistent with previous studies that have found positive relations between professionals' qualifications and aspects of PPP (Castro et al., 2004; Cohen & Anders, 2019). In contrast to this research, however, in the present study, the professionals' qualifications were considered at the preschool level: One possible mechanism could be that a higher percentage of professionals with a university degree within the team contributes, through professional exchange, to higher professional competencies of all team members within a preschool, which in turn positively affect the interaction quality between parents and professionals. Academic training for preschool professionals has only recently been made available in Germany, and it can thus be assumed that the curricula of Bachelor's and Master's programs will take greater account of more innovative PPP approaches; as such, they are likely to address the professional competencies which are important for parent-professionals communication (e.g., professional knowledge about effective communication techniques, the awareness of the importance of communicating with parents) more intensively than was the case for older vocational training programs, in which

professionals are trained in a way that defines their professional role in reference to the children and not to their parents. Therefore, professionals with a university degree can function as role models and multipliers and thereby serve as leaders of practice in the field of parental cooperation.

Thirdly, preschools that organised the pedagogical work in classrooms exhibited better quality in all three subscales – *willingness to communicate and interact*, *communication strategies*, and *farewell* – than preschools with an open plan work concept. One explanation for this finding might be that structural conditions in drop-off situations are better in preschools which are structured in classrooms, thanks to factors such as the children being brought to separate classrooms, the presence of head professionals who are also responsible for the child during the day, a smaller number of children being brought at the same time by their parents, and clear agreements between professionals as to who is responsible for communication with parents.

Limitations and future research

There are some limitations to the present study that should be noted. First, although the sample was drawn from preschools in eight German federal states representing different regions and different structures in preschool settings, it was not randomly selected. Moreover, the sample is not representative of preschools in Germany, on the one hand due to its small sample size and on the other due to the participation of all settings in a federal program with a specific focus on PPP. Therefore, it can be assumed that the present sample is selective for preschools and professionals that deal more closely with the topic of PPP. The interaction quality between parents and professionals in other, regular settings may be different. Second, it cannot be completely ruled out that the professionals' awareness of being observed influences their interaction and communication behaviour: In view of the fact that no concrete evaluation criteria were mentioned to the professionals and feedback was anonymous, aggregated at

preschool level, and not given to the supervisors, we would however feel confident excluding this factor. Third, due to the limited observation resources of each individual observer in the live situation, not all interactions between parents and professionals during morning drop-off could be observed. It would therefore be worthwhile to compare video observations to live observations in future research. Video observation would also be useful in view of the sometimes very brief interactions, in which details are often difficult to observe. However, the amount of missing data on the observed variables was very small, indicating that the drop-off situations are easily observable live, despite their sometimes fast-moving nature. Moreover, video observation would have involved other methodological challenges (e.g., lower ecological validity), higher costs, and study management resources. Fourth, the child's perspective was not considered either in the observational tool or in the study. It may be the case that the professionals are more focused on the needs of the children in these transition times, or are more comfortable and interested in working with children than they are with adults. In order to be able to rule out a trade-off effect, it is essential in future research to investigate the extent to which professionals refrain from communicating with parents in favour of interacting with children. However, this may affect the number of conversations that take place, but should not affect the professionals' willingness to communicate and interact. Nevertheless, a further development of the tool, one that considers the child's perspective, is necessary in order to be able to exclude these interrelations in future.

This study provides future studies with an observational instrument that is adequate for assessing interaction quality between parents and professionals during transition times. In future research, the instrument might be used to evaluate interaction quality during pick-up times in the afternoon, comparing it with interaction quality during drop-off times. In addition, the tool can be used to evaluate the effectiveness of interaction quality between parents and professionals on trustful relationships, parental involvement activities, and child outcomes.

Furthermore, due to the fact that stable and ongoing parent-professional communication via other channels, such as emails or notes, may influence the interaction quality during transition times (e.g., parents and professionals might feel less need to interact in person at busy transition times), in future the observational tool must account for other forms of informal communication between parents and professionals. Moreover, future research must investigate other potentially significant determinants of interaction quality between parents and professionals besides the structural characteristics of the preschools, such as individual characteristics of the professionals (e.g., extraversion or stress) and of the parents and children (e.g., sex, ethnicity). Also of interest is whether different demographic subgroups of parents are associated with specific communication methods, consequently influencing the quality of interaction in transition times. For example, are parents who are headed to work after drop-off less likely to interact with professionals than those who do not work outside the home? Do professionals interact with these parents in other ways, such as via email or children's work folders?

Conclusion

The present study provides evidence of the importance of preparing professionals to establish positive PPP as part of daily preschool routines. Professionals play an active role in encouraging parents to get involved in the education of their children and in PPP. The results of this study indicate that in the future, policy efforts must be made to improve the structural characteristics (e.g., professional-child ratio) of preschool settings to enhance family outreach. Specific structural support, such as extra staff for working with families, might be effective. Additionally, suitable staffing patterns must be guaranteed so that those professionals who have spent most of the day with the children are also present at drop-off and pick-up times. In this way, quality can be improved, even when staff resources are scarce. Furthermore, in view of the potential impact of the academic training of preschool staff and the fact that academically trained preschool professionals are still rare in Germany, political efforts to further expand

Bachelor's and Master's programs are worthwhile when aiming to enhance parent-professional communication. When trying to integrate parent-professional communication into the daily routines of preschools, professionals cannot work using fixed procedures. They have to spontaneously react to parents' interests, using them to create communication opportunities; professionals must also consistently work with a highly diverse group of families with correspondingly diverse needs. Therefore, additionally, ongoing support is needed to address the specific challenges within individual preschools and to enable professionals to realise high-quality communication processes under different structural conditions.

References

- Adams, K. S., & Christenson, S. L. (2000). Trust and the family–school relationship examination of parent–teacher differences in elementary and secondary grades. *Journal of School Psychology, 38*(5), 477–497. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(00\)00048-0](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(00)00048-0)
- Barbarin, O. (2000). *Home-School Relationships Questionnaire* [Unpublished measure]. University of North-Carolina-Chapel Hill: National Center for Early Development and Learning.
- Barenthien, J., Oppermann, E., Steffensky, M., & Anders, Y. (2019). Early science education in preschools – the contribution of professional development and professional exchange in team meetings. *European Early Childhood Education Research Journal, 27*(5), 1–14. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1651937>
- Behr, M., & Aich, G. (2017). Empathische Gesprächsführung mit Kita-Eltern – eine Hilfe für frühpädagogische Fachkräfte. In G. Aich, C. Kuboth & M. Behr (Eds.), *Kooperation und Kommunikation mit Eltern in frühpädagogischen Einrichtungen* (pp. 120–131). Beltz Juventa.
- Berc, H., Doucette, J. L., DiGennaro Reed, F. D., Neidert, P. L., & Henley, A. J. (2014). Improving the quality of parent-teacher interactions in an early childhood classroom. *Behavior Analysis in Practice, 7*(2), 47–50. <https://doi.org/10.1007/s40617-014-0012-5>
- Bergmann, J. R. (1990). On the local sensitivity of conversation. In I. Markovà, & K. Foppa (Eds.), *The Dynamics of Dialogs* (pp. 201–226). Harvester Wheatsheaf.
- Cadima, J., Peixoto, C., & Leal, T. (2012). Observação das interações educador-criança: escala de interação do prestador de cuidados [Observation of teacher-child interactions: Scale interaction carer]. *Análise Psicológica, 30*(4), 373–386.
- Castro, D. C., D. M. Bryant, E. S. Peisner-Feinberg, & Skinner, M. L. (2004). Parent involvement in Head Start Programs: The role of parent, teacher and classroom characteristics. *Early Childhood Research Quarterly, 19*(3), 413–430.
- Cheatham, G. A., & Ostrosky, M. M. (2009). Listening for details of talk: early childhood parent-teacher conference communication facilitators. *Young Exceptional Children, 13*(1), 36–49. <https://doi.org/10.1177/1096250609347283>

- Clarke, B. L., S. M. Sheridan, & Woods, K. E. (2014). Conjoint behavioral consultation: Implementing a tiered home-school partnership model to promote school readiness. *Journal of Prevention and Intervention in the Community, 42*(4), 300–314.
- Coelho, V., Barros, S., Burchinal, M. R., Cadima, J., Pessanha, M., Pinto, A. I., Peixoto, C., & Bryant, D. M. (2019). Predictors of parent-teacher communication during infant transition to childcare in Portugal. *Early Child Development and Care, 189*(13), 2126–2140. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1439940>
- Cohen, F., & Anders, Y. (2020). Family involvement in early childhood education and care and its effects on the social-emotional and language skills of 3-year-old children. *School Effectiveness and School Improvement, 31*(1), 125–142. <https://doi.org/10.1080/09243453.2019.1646293>
- Coulthard, M., & Conklin, C. N. (2014). *An introduction to discourse analysis*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315835884>
- Cryer, D., Tietze, W. , & Wessels, H. (2002). Parents' perceptions of their children's child care: A cross-national comparison. *Early Childhood Research Quarterly, 17*, 259–277. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(02\)00148-5](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(02)00148-5)
- Dahlberg, G., & Moss, P. (2004). *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. Routledge.
- Early, D. M., Maxwell, K. L., Burchinal, M., Alva, S., Bender, R. H., Bryant, D., Cai, K., Clifford, R. M., Ebanks, C., Griffin, J. A., Henry, G. T., Howes, C., Iriondo-Perez, J., Jeon, H.-J., Mashburn, A. J., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R. C., Vandergrift, N., & Zill, N. (2007). Teachers' education, classroom quality, and young children's academic skills: results from seven studies of preschool programs. *Child Development, 78*(2), 558–580. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01014.x>.
- Endsley, R. C., & Minish, P. A. (1991). Parent-staff communication in day care centers during morning and afternoon transitions. *Early Childhood Research Quarterly, 6*(2), 119–135. [https://doi.org/10.1016/0885-2006\(91\)90002-3](https://doi.org/10.1016/0885-2006(91)90002-3)
- Galindo, C., & Sheldon, S. B. (2012). School and home connections and children's kindergarten achievement gains: The mediating role of family involvement. *Early Childhood Research Quarterly, 27*(1), 90–103. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.05.004>
- Giovacco-Johnson, T. (2009). Portraits of Partnership: The Hopes and Dreams Project. *Early Childhood Education Journal, 37*(2), 127–135.
- Gordon, T. (2003). *Teacher Effectiveness Training*. Three Rivers Press.

- Grady, J. S., Ale, C. M., & Morris, T. L. (2012). A naturalistic observation of social behaviours during preschool drop-off. *Early Child Development and Care*, 182(12), 1683–1694. <https://doi.org/10.1080/03004430.2011.649266>
- Günther, U. (2003). Basics der Kommunikation. In A. E. Auhagen & H. W. Bierhoff (Eds.), *Angewandte Sozialpsychologie: Das Praxishandbuch* (pp. 17–42). Beltz.
- Guo, Y. (2002). *Chinese Parents and ESL Teachers: Understanding and Negotiating their Differences* [Dissertation]. The University of British Columbia.
- Hu, L.-T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria versus New Alternatives. *Structural Equation Modeling. A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55.
- Intxausti, N., F. Etxeberria, & Joaristi, L. (2013). Involvement of immigrant parents in their children's schooling in a bilingual educational context: The basque case (Spain). *International Journal of Educational Research*, 59, 35–48.
- Kim, Y. (2009). Minority parental involvement and school barriers: Moving the focus away from deficiencies of parents. *Educational Research Review*, 4(2), 80–102.
- Leslie, J. B., & Fleenor, J. W. (1998). *Feedback to managers: A Review and Comparison of Multi-Rater Instruments for Management Development*. Center for Creative Leadership. [https://www.humansynergistics.com/docs/default-source/research-publications/leslie-j-b-amp-fleenor-j-w-\(1998\)-feedback-to-managers-a-review-and-comparison-of-multi-rater-instruments-for-management-development-\(3rd-ed-\)-greensboro-nc-center-for-creative-leadership-lws.pdf](https://www.humansynergistics.com/docs/default-source/research-publications/leslie-j-b-amp-fleenor-j-w-(1998)-feedback-to-managers-a-review-and-comparison-of-multi-rater-instruments-for-management-development-(3rd-ed-)-greensboro-nc-center-for-creative-leadership-lws.pdf)
- Lin, J., Litkowski, E., Schmerold, K., Elicker, J., Schmitt, S. A., & Purpura, D. J. (2019). Parent-educator communication linked to more frequent home learning activities for preschoolers. *Child care quarterly*, 48(5), 757–772. <https://doi.org/10.1007/s10566-019-09505-9>
- Maras, E. Q., Lang, S. N., & Sullivan, S. J. (2018). An observational assessment of parent-teacher cocaring relationships in infant-toddler classrooms. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(2), 212–228. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1442033>
- Mautone, J. A., Marcelle, E., Tresco, K. E., & Power, T. J. (2015). Assessing the quality of parent-teacher relationships for students with ADHD. *Psychology in the Schools*, 52(2), 196–207. <https://doi.org/10.1002/pits.21817>

- McGrath, W. H. (2007). Ambivalent partners: Power, trust, and partnership in relationships between mothers and teachers in a full-time child care center. *Teachers College Record, 109*(6), 1401–1422.
- McGraw, K. O., & Wong, S. P. (1996). Forming inferences about some intraclass correlation coefficients. *Psychological Methods, 1*(1), 30–46.
- McNaughton, D., Hamlin, D., McCarthy, J., Head-Reeves, D., & Schreiner, M. (2008). Learning to listen: Teaching an active listening strategy to preservice education professionals. *Topics in Early Childhood Special Education, 27*(4), 223–231. <https://doi.org/10.1177/0271121407311241>
- Mocan, N. (2007). Can consumers detect lemons? An empirical analysis of information asymmetry in the market for child care. *Journal of Population Economics, 20*(4), 743–780. <https://doi.org/10.1007/s00148-006-0087-6>
- Murray, E., McFarland-Piazza, L., & Harrison, L. J. (2015). Changing patterns of parent-teacher communication and parent involvement from preschool to school. *Early Child Development and Care, 185*(7), 1031–1052. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.975223>
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998-2017). Mplus User's Guide. (Eighth Edition).
- Neumann, U. (2012). Zusammenarbeit mit Eltern in interkultureller Perspektive. Forschungsüberblick und das Modell der Regionalen Bildungslandschaften. *DDS - Die Deutsche Schule, 104*, 363–373.
- O'Shea, D. J. (2000). *Families and teachers of individuals with disabilities: Collaborative orientations and responsive practices*. Allyn and Bacon.
- Owen, M. T., Ware, A. M., & Barfoot, B. (2000). Caregiver-mother partnership behavior and the quality of caregiver-child and mother-child onteractions. *Early Childhood Research Quarterly, 15*(3), 413–428.
- Penderi, E. (2012). *Family-school connection in the kindergarten: A study of parental involvement and the factors that influence its development* [Dissertation] University of Thrace.
- Perlman, M., & Fletcher, B. A. (2012). Hellos and how are yous: Predictors and correlates of communication between staff and families during morning drop-off in child care centers. *Early Education & Development, 23*(4), 539–557. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.548766>

- Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D., & Barbarin, O. (2005). Features of pre-kindergarten programs, classrooms, and teachers: Do they predict observed classroom quality and child-teacher interactions? *Applied Developmental Science, 9*(3), 144–159. https://doi.org/10.1207/s1532480xads0903_2
- Rao, N., Koong, M., Kwong, M., & Wong, M. (2003). Predictors of preschool process quality in a Chinese context. *Early Childhood Research Quarterly, 18*(3), 331–350. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(03\)00043-7](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(03)00043-7)
- Reedy, C. K., & McGrath, W. H. (2010). Can you hear me now? Staff-parent communication in child care centres. *Early Child Development and Care, 180*(3), 347–357. <https://doi.org/10.1080/03004430801908418>
- Resa, E., Groeneveld, I., Turani, D., & Anders, Y. (2018). The role of professional exchange in improving language-related process quality in daycare centres. *Research Papers in Education, 33*(4), 472–491.
- Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (1999). Patterns of family-school contact in preschool and kindergarten. *School Psychology Review, 28*(3), 426–438. <https://doi.org/10.1080/02796015.1999.12085975>
- Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2005). Family-school communication in preschool and kindergarten in the context of a relationship-enhancing intervention. *Early Education & Development, 16*(3), 287–316. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1603_1
- Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C., Cox, M. J., & Bradley, R. H. (2003). Teacher-rated family involvement and children's social and academic outcomes in kindergarten. *Early Education & Development, 14*(2), 179–198. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1402_3
- Rogers, C. 1973. *Client-Centered Therapy: Its current practice, implications, and theory*. Constable.
- Rolfe, S. A., & Armstrong, K. J. (2010). Early childhood professionals as a source of social support: The role of parent–professional communication. *Australasian Journal of Early Childhood, 35*(3), 60–67. <https://doi.org/10.1177/183693911003500308>
- Serpell, Z. N., & Mashburn, A. J. (2012). Family-school connectedness and children's early social development. *Social Development, 21*(1), 21–46. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2011.00623.x>

- Shimoni, R. (1992). Parent involvement in early childhood education and day care. *Sociological Studies of Child Development, 5*, 73–95.
- Shpancer, N., Bowden, J., Ferrell, M., Pavlik, S., Robinson, M., Schwind, J., Volpe, E., Williams, L., & Young, J. (2002). The gap: parental knowledge about daycare. *Early Child Development and Care, 172*(6), 635–642. <https://doi.org/10.1080/03004430215108>
- Skouteris, H., & Dissanayake, C. (2001). *Daycare experience questionnaire* [Unveröffentlichtes Manuskript]. La Trobe University.
- Slot, P. (2018). *Structural characteristics and process quality in early childhood education and care: a literature review*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19939019>
- Summers, J. A., Hoffman, L., Marquis, J., Turnbull, A., Poston, D., & Nelson, L. (2005). Measuring the quality of family-professional partnerships in special education services. *Exceptional Children, 72*(1), 65–81. <https://doi.org/10.1177/001440290507200104>
- Swartz, M. I., & Easterbrooks, M. A. (2014). The role of parent, provider, and child characteristics in parent–provider relationships in infant and toddler classrooms. *Early Education & Development, 25*(4), 573–598. <https://doi.org/10.1080/10409289.2013.822229>
- Tausch, A., & Tausch, R. (1990). *Gesprächspsychotherapie*. Hogrefe.
- Van Keulen, A., & Van Beurden, A. (2002). *Van alles wat meenemen: Opvoedingsstijlen in multicultureel Nederland*. Coutinho.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H., & Jackson, D. D. (2017). *Menschliche Kommunikation*. Hogrefe.
- Weiss, H. B., Lopez, M. E., Kreider, H., & Chatman-Nelson, C. (2014). *Preparing educators to engage families: Case studies using an ecological systems framework*. Sage Publications.
- Winkelstein, E. (1981). Day care/family interaction and parental satisfaction. *Child care quarterly, 10*(4), 334–340. <https://doi.org/10.1007/BF01160689>
- Zellman, G. L., & Perlman, M. (2006). Parent involvement in child care settings: conceptual and measurement issues. *Early Child Development and Care, 176*(5), 521–538. <https://doi.org/10.1080/0300443050014749>

Anhang B – Manuskript Teilstudie 2

Teilstudie 2

**Parents' Trust in their Child's Preschool: Associations with Child and Family
Characteristics and Aspects of Parent-Preschool Communication**

This is an Author's Original Manuscript (AOM) of an article published by *Taylor & Francis* in *Early Education and Development* on 19th of July 2022, available at:

Hummel, T. G., Cohen, F., & Anders, Y. (2022). Parents' Trust in their Child's Preschool: Associations with Child and Family Characteristics and Aspects of Parent-Preschool Communication. *Early Education and Development*, 1-18.

<https://doi.org/10.1080/10409289.2022.2101344>

Funding: This work was supported by the German Federal Ministry for Family Affairs, Senior Citizens, Women, and Youth.

Abstract

Research Findings: Trust is considered to be a crucial element of effective parent-preschool partnerships and an important prerequisite of parental involvement in their children's educational processes. The present study examines the role of child and family characteristics and aspects of parent-preschool communication in parents' trust. 728 families at 162 preschools participated in the study. All data were obtained in the context of the evaluation of a governmental preschool initiative in Germany. As well as trust, child and family characteristics were assessed using questionnaires. Aspects of parent-preschool communication were assessed with questionnaires and standardized observations. Structural equation modelling analyses indicate that a child's behavioral disorder and their family's language predict parents' trust in their child's preschool. In addition, the results highlight that the quality of informal communication during transition times is crucial in trusting relationships. Thus, all aspects of parent-preschool communication (parents' perceived quality of communication, parents' satisfaction with communication, and observed interaction quality between parents and professionals) are positively related to parental trust. *Practice or Policy:* Consequently, training programs should make use of these results to enhance professionals' communication strategies and thereby to establish a trustful relationship with all parents.

Keywords: Observational tool; early childhood education; parent-professional partnership; interaction quality; communication

Introduction

From both a theoretical and an empirical perspective (Adams & Christenson, 2000; Blue-Banning et al., 2004; Clarke et al., 2010; Tschannen-Moran, 2001), parental trust is viewed as one of the most critical elements in effective parent-preschool partnerships (PPP)¹, which, in turn, support children's development (Hoover-Dempsey et al., 2010; Reynolds & Shlafer, 2010). Consequently, establishing the factors that may predict the nature and level of parents' trust in their child's preschool is of empirical and practical value. Existing studies indicate that parental trust is dependent on child and family characteristics (Kikas, Poikonen et al., 2011; Lerkkanen et al., 2012) and built up through frequent parent-(pre)school communication (Adams & Christenson, 2000; Kikas, Peets et al., 2011; Neuenschwander, 2020). However, this relation has not been studied with regard to the quality of parent-(pre)school communication, and none of the studies use standardized observation to assess aspects of communication. Additionally, most of the research in this area has focused on parents with school-aged children. Generalizing findings from the school context to preschool settings is problematic because of key differences in communication patterns between parents and professionals in preschool and school (Murray et al., 2015; Rimm-Kaufman & Pianta, 2005).

To fill this research gap, the present study investigates (a) the relevance of the quality of communication during drop-off times as well as (b) the role of child and family characteristics for parental trust at preschool level. In the following, we first outline the characteristics of successful PPP with a focus on trust as a crucial element from both an

¹ Many terms are used interchangeably throughout the literature to describe the relationship between home and preschool. As this study was not conducted at the dyadic level, and parents responded to items representing general relational experiences within the preschool, we use the broader term PPP when talking about preschool-based activities of parental involvement or parent-preschool cooperation.

empirical and theoretical perspective. We then discuss factors that may influence the nature and level of parents' trust in their child's preschool using the framework in the model of organizational trust by Mayer et al. (1995). Finally, we report the current state of research before formulating our own research questions.

Trust as crucial element of PPP

The bioecological systems theory (e.g., Bronfenbrenner, 1986) emphasizes that a child is embedded in a number of environmental systems, such as the family and the preschool, and that these systems interact with each other and influence the child's development. Therefore, from a bioecological systems perspective, it is in the best interest of the child for professionals and parents to form a close partnership in caring for the child. Although numerous studies have examined the importance of cooperation between professionals and parents, most existing research has focused on the degree to which parents are involved in their children's education and on different types of preschool-based activities for parental involvement (Fishel & Ramirez, 2005). In recent years, increasing attention has been paid to the nature and quality of PPP (Blue-Banning et al., 2004; Clarke et al., 2010; Mautone et al., 2015; Serpell & Mashburn, 2012). Implementing PPP is seen as beneficial for setting the stage for sharing values and expectations, creating continuity for children between the home and preschool environment, and for providing high-quality care settings (Owen et al., 2000). Summers et al. (2005) define the partnership between parents and professionals as "mutually supportive interaction between families and professionals focused on meeting the needs of children and families" (p. 66). This definition highlights the bidirectional character of the cooperation between parents and professionals and the importance of effective PPP in meeting the needs of parents and children.

Existing research literature defines (parental) trust as a key element of supportive PPP (Clarke et al., 2010; Blue-Banning et al., 2004; Summers et al., 2005; Rautamies et al., 2019; Rentzou, 2011). Additionally, a substantial body of empirical evidence, particularly in the

primary and secondary school context, reflects the significant role of parental trust in child development (Forsyth et al., 2006; Adams & Christenson, 2000; Bryk & Schneider, 2002; Santiago et al., 2016; Adams et al., 2009; Janssen et al., 2012; Beycioglu et al., 2013; Neuenschwander, 2020). For example, research indicates that higher levels of parental trust were associated with higher student attendance rates and better school performance (Forsyth et al., 2006; Adams & Christenson, 2000; Froiland & Davison, 2014; Neuenschwander, 2020), as well as with increased prosocial behavior and decreased peer problems (Santiago et al., 2016; Froiland & Davison, 2014). Moreover, some studies suggest that enhancing parental trust may have potential for overcoming the negative associations between poverty and student performances (Bryk & Schneider, 2002; Adams & Forsyth, 2007; Neuenschwander, 2020). Other studies note the importance of mutual trust between parents and teachers for parental home-based involvement (Beycioglu & Özer, 2013; Santiago et al., 2016; Adams & Christenson, 1998), as well as for parental school-based involvement (Beycioglu et al., 2013; Barnes et al., 2005; Soodak & Erwin, 2000; Strier & Katz, 2015). With regard to the preschool level, only very few studies exist. A few studies confirm the results on the importance of parental trust for parental involvement in both the home learning environment (Kikas, Peets et al., 2011) and participation in preschool-based activities (Nzinga-Johnson et al., 2009; Kikas, Peets, et al., 2011). In addition, Petriogiannis and Penderi (2013) demonstrate that parental trust is significantly positively related to positive parenting behaviors and parenting self-efficacy.

Definition and development of trust in PPP

Given the enormous potential of trust, identifying factors that may strengthen parental trust is crucial. Across various disciplines, there is a great number of theories to explain the process of creating and developing interpersonal trust. In the present study, we were guided by the widely used model of organizational trust by Mayer et al. (1995) that examines trust as an aspect of relationships between members of an organization. According to Mayer and

colleagues (1995), trust is “the willingness of a party to be vulnerable to the actions of another party based on the expectation that the other will perform a particular action important to the trustor, irrespective of the ability to monitor or control the other party” (p. 712). With regard to the antecedents necessary for the process of trust, they make a distinction between the individual characteristics of the trustor and information regarding those towards whom trust is directed, the trustees. On the one hand, the trustor assesses the trustworthiness of the trustee on the basis of information about the trustee’s ability, benevolence, and integrity. On the other hand, the trustor’s willingness to trust depends on his or her own experiences and personal characteristics. In order to be able to judge the trustworthiness of the partner, regular and positive interactions are essential (Alexander et al., 1989; Bierhoff, 1987; Rempel et al., 1985). Thus, as in most other theories, this model assumes that trust is a dynamic phenomenon that develops gradually and increases over time as a result of communication processes (Dunsmuir et al., 2004). Here, however, the quantity of communication is not the only decisive factor; the quality of interaction and communication must also be considered (Alexander et al., 1989).

When adapting the model of organizational trust to the ECEC context, Kikas et al. (2016) slightly modify the definition of Mayer et al. (1995) by describing trust as “the willingness of a party to be vulnerable to the actions of another party related to the child, based on the expectation that the other will perform a particular action to achieve positive outcomes for the child” (p. 48f.). Moreover, they point out that the characteristics described as factors that influence trust need to be specified. With regard to parental trust, ability refers to the professionals’ competencies in caring for the child (e.g., teaching practices). Benevolence describes the degree to which a professional is believed to act in the best interests of the child and family, and integrity includes professionals’ honesty, reliability, and credibility related to caring for and educating children. The trustor’s own experiences and personal characteristics, in this context, may be related to parents’ earlier experiences with preschool settings and their

cultural and educational background. Considering that building trust is an interactive process, a variety of forms of communication between professionals and parents can be identified in the preschool setting (e.g., parent-teacher conference, developmental talk, written notes). For several reasons, we assume that interaction and communication during drop-off and pick-up times are highly relevant for establishing trustful PPP. First, drop-off and pick-up times offer the opportunity to share current and individual child-related information on a daily basis for both parents and professionals (e.g., Brooker, 2010; Perlman & Fletcher, 2012; Swartz & Easterbrooks, 2014; Weiss et al., 2014). Second, a welcoming atmosphere can be established by greeting the parent during child drop-off by name and with eye contact (e.g., Dahlberg & Moss, 2004). And third, in these situations parents can observe how the professionals interact with the child, giving them an idea of how competent professionals are in interacting with the child and what occurs in the preschool setting when they are not present (e.g., Coelho et al., 2018; Shpancer et al., 2002). In light of these arguments, in the present study we focus on the role of communication processes during child drop-off in building parental trust.

Factors that contribute to parents' trust in their child's preschool

There exists little research to date investigating factors that may predict the level of parental trust. Internationally, some studies exist in the primary school context. In the following, these studies are considered additionally to studies in the ECEC context. An international perspective shows that parents' trust in their child's professionals is widely considered to be particularly high (Kikas et al., 2016; Kikas, Peets et al., 2011; Kikas, Poikonen et al., 2011; Petrogiannis & Penderi, 2014; Rentzou, 2011). In the study by Kikas, Poikonen et al. (2011), for example, 39 percent of parents stated the maximum trust value with regard to their child's professionals. A few studies investigate the relationship between trust and child and family characteristics (Kikas, Poikonen et al., 2011; Lerkkanen et al., 2012). One focus of these studies was the function of parents' ethnicity and educational background in building trust in their

child's professionals. This is based on the hypothesis that people tend to trust other people who are similar to themselves and distrust those who are dissimilar from them (Kramer, 1999). From the parents' perspective, different pedagogical experiences, expectations, and language differences may easily lead to misunderstandings and stereotypes, which in turn prevent trusting parent-preschool relationships from arising (Keyes, 2002). Moreover, culture may influence child rearing values, leading to a gap between the values and interests of parents and professionals. There are few and inconsistent research results. While Kikas, Poikonen et al. (2011) and Lerkkänen et al. (2012) found that mothers with lower educational levels have less trust in their child's professional, other studies were not able to find significant relations between parental educational level and trust (Adams & Christenson, 1998, 2000; Rentzou, 2011). In addition, no significant differences in parents' trust in their child's (pre)school as a function of ethnicity could be found (Adams & Christenson, 1998, 2000; Janssen et al., 2012; Santiago et al., 2016).

Another focus of these studies is the function of child-related characteristics, such as children's behavioral disorders and gender, in building trust between parents and professionals (Adams & Christenson, 1998, 2000; Dunst et al., 1992; Kikas, Poikonen et al., 2011; Santiago et al., 2016). This is based on the hypothesis that children with behavioral problems have more conflicts with their professionals, which can influence not only the relationship between the children and professionals, but also between parents and professionals. For example, professionals may blame parents for these problems, or generalize on the basis of their earlier experiences with parents of children with behavioral disorders. In the study of Adams and Christenson (1998, 2000) a child's special need for support was not predictive for parents' trust levels in their child's teacher. In contrast, Santiago et al. (2016) found that higher levels of parental trust were associated with reduced peer group problems as well as lower levels of emotional symptoms of child's behavioral disorder. In view of the inconsistent findings further

research is needed. As boys have generally lower verbal skills, are less self-regulated, and exhibit more behavioral problems than girls (e.g., Ready et al., 2005), we assume similar relations with regard to a child's gender as for a child's behavioral disorder and parental trust. Existing research has already revealed these hypothesized relations between child's gender and the quality of PPP (Hughes & Kwok, 2007; Silver et al., 2005). For parental trust in particular, Lerkkanen et al. (2012) have shown that mothers of girls reported significantly higher levels of trust in their child's teacher than mothers of boys. However, these associations could not yet be replicated in other studies (Adams & Christenson, 2000; Kikas, Poikonen et al., 2011).

There are also very few studies that have investigated, in line with theories that explain the process of creating trust, the relationship between trust and aspects of parent-(pre)school communication (Adams & Christenson, 2000; Kikas, Poikonen et al., 2011; Neuenschwander, 2020). In their study, Adams and Christenson (2000) asked the participating parents to answer an open-ended question that asked what teachers could do to increase trust in PPP. Parents strongly voiced the importance of positive interaction and communication as crucial factor to improve trust in PPP. Kikas, Peets et al. (2011) found that the more often parents talk to early childhood education and care (ECEC) professionals about their child (e.g., about the child's accomplishments or his/her daily routines), the higher the level of parental trust. While in the study of Kikas, Peets et al. (2011) only the frequency of parent-preschool communication was considered, Adams and Christenson (2000) have demonstrated that both frequency of communication and parental satisfaction with parent-school interaction are significant for strengthening trust. However, all aspects were questionnaire-based rated by the parents and not assessed by using more objective measures such as standardized observation.

In Germany, there are a number of studies on parental trust in educational institutions (Bormann & Adamczyk, 2016; Bormann et al., 2019; Schweizer et al., 2017). The vignette study by Bormann et al. (2019) investigates how trust is shaped differently in different

interaction settings between parents and schools, with the result that class visits by parents are the most relevant situations for parental trust. Based on an explorative qualitative content analysis of selected episodic interviews, Bormann and Adamczyk (2016) showed that parental trust seems to be influenced by parent's educational background. The authors identified two different types of parental trust in the transitional phase from primary to secondary school: the reflexive trusting partner (high educational background) and the needs-oriented trusting consumer (low educational background). In another qualitative study, Schweitzer et al. (2017) show that trust was relevant for all ECEC professionals, but also that the understanding of trusting PPP varied widely between the two preschools studied. Given the focus of previous German research on the school context and the use of qualitative approaches and small sample sizes, further trust research focusing on the levels and determinants of parental trust in PPP is needed in the ECEC context in Germany.

Research objectives

In the present study, we aim to contribute to a better understanding of parents' trust in their child's preschool by investigating factors that may predict the level of parents' trust. A multi-method design (questionnaires and standardized observations) was used to address the following research question: Do child and family characteristics (educational level of the parent, family language, child's gender and possible behavioral disorder) and aspects of parent-preschool communication (parents' perceived quality of communication, parents' satisfaction with communication, and observed interaction quality between parents and professionals) explain parents' trust in their child's preschool?

Method

Data and sample

This study used data from the evaluation of a German governmental preschool initiative that was set up to support preschools in implementing language education and effective parent-preschool partnerships. The sample consisted of 728 families recruited from 162 preschools between September 2019 and February 2020. The average number of families participating per preschool was 4.49 ($SD = 3.48$). Parental trust and aspects of parent-preschool cooperation, as well as child and family characteristics, were measured using a standardized online questionnaire. In a subsample of 100 preschools, the quality of parent-preschool-communication during child drop-off was additionally obtained through observation. In order to ensure the cultural heterogeneity of the participating families, the questionnaire was translated into a total of six languages (German, English, Russian, Turkish, Spanish and Arabic). To reach families who prefer face-to-face contact to digital media and/or have limited reading skills, support was provided in the form of multilingual researchers who helped families complete the questionnaire both by phone and in person. Informed consent was obtained from all families.

The vast majority (85.0 %) of participating parents were female. Regarding educational background, 44.5 % of the participants reported a university degree, 48.1 % reported a vocational training and only 7.4 % had no qualification. According to the Federal Statistical Office (2019), the proportion of people with university degrees in the wider German population is 27.2 % for the age group of 25–35-year-olds and 25.8 % for the age group of 35–45-year-olds. Therefore, persons with a university degree are slightly overrepresented in the present sample, which must be considered when interpreting the results. 67.2 % of the families speak only German at home, 8.0 % speak mostly German at home, 10.9 % speak German and another language, 9.0 % mostly speak another language than German at home, and 4.7 % speak solely

another language than German at home. 46.8 % of the children were female and their mean age was 65.63 months ($SD = 10.52$). On average, the children have been attending their current preschool for 37.75 months ($SD = 15.53$) and spend 30.33 hours per week ($SD = 11.03$) at the preschool.

Procedures and instruments

Outcome measure

Parents' trust in their child's preschool was assessed using a measurement in the format of a semantic differential. After a pretest, the final scale consists of 7 items on parental confidence that professionals will act in ways that achieve positive outcomes for the child and parents. In line with the model of organizational trust (Mayer et al., 1995), item generation was based on three trust indicators: ability, benevolence, and integrity. Each item includes a trust-related situation with two opposing statements describing strong distrust and strong trust (for an overview of the items see figure 1). The parents were asked to indicate how strongly they agreed with the two opposing statements (0 = equally agree with both statements, 1 = slightly agree, 2 = rather agree, 3 = strongly agree). For analyses, the items were recoded from 1 (strong distrust) to 7 (strong trust). Internal consistency (Cronbach's alpha) for the scale was high ($\alpha = 0.82$).

Predictors

Child and family characteristics. Various parents' and child's characteristics may influence parents' trust in their child's preschool. Based on trust theories and existing research, we selected the following set of variables: family language (mainly German/mainly other), parent's educational background (no qualification/vocational training/university degree), child's gender, and the presence of a behavioral disorder.

Childs behavioral disorder was assessed using the subscale “emotional symptoms” of the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ, Goodman, 1997), which is a widely used screening instrument for child mental health care that consists of 5 subscales and can be completed by the parents and professionals of children aged 4 to 16. Parents rated the extent to which a symptom applies to their child on a 3-point scale. Response options ranged from “not true” (0) to “certainly true” (2). The scale consisted of 5 items (Cronbach’s $\alpha = 0.63$, example item: “Nervous or clingy in new situations, easily loses confidence”). The insufficient reliability of the SDQ subscales is a well-known problem, even in existing research that has supported the five-factor structure of the instrument (see for a review Stone et al., 2010; Theunissen et al., 2013). It has been argued that the poor internal reliability found in existing studies might be a consequence of using the reliability coefficient Cronbach’s alpha, which has been criticized for underestimation, especially when response scales have few categories (Bøe et al., 2016; Stone et al., 2015; Croft et al., 2015). Thus, McDonald’s omega (ω) has been proposed as an alternative to the traditional Cronbach’s alpha (Revelle & Zinbarg, 2009). As shown in other studies (e.g., Croft et al., 2015; Stone et al., 2015; Kuijpers et al., 2014), in the present study, the omega coefficient yields higher estimates for the SDQ than alpha ($\omega = .72$).

Aspects of communication from the parents’ perspective. Two aspects that describe the communication between parents and professionals from the parents’ perspective were assessed by the family questionnaire: (a) parents’ satisfaction regarding the daily parent-preschool communication during drop-off and pick-up times and (b) parents’ perception of the quality of drop-off situations. Parents’ satisfaction was assessed on a 5-point scale of 5 items (e.g., “I would like the educational professional to start a conversation more often instead of having to initiate a conversation every time myself.”) ranging from 1 (strongly disagree) to 5 (strongly agree). The internal consistency (Cronbach’s alpha) was 0.80. The perceived quality was assessed on a 5-point scale of 2 items (e.g., “The educational professionals give me the

impression that they have an open ear if I would like to speak with them.”). The internal consistency (Cronbach’s alpha) was 0.87.

Observed quality of parent-preschool communication. In addition to the questionnaire-based aspects of parent-preschool communication, the interaction quality between professionals and parents during morning drop-off was also assessed with an observational measurement consisting of three subscales: professionals’ *willingness to communicate and interact* (4 items: posture, eye contact, facial expression, welcoming); *communication strategies* (5 items: posture, eye contact, speaker changes and conversation parts, parent-centered conversation, conclusion of conversation); and the *farewell* (4 items: posture, eye contact, facial expression, farewell). Response options range from “inadequate quality” (1) to “excellent quality” (4). Each item is based on indicators, which are descriptions of the level of quality (for information on full item examples see Figure 2).

In each drop-off situation the two subscales *willingness to communicate and interact* and *farewell* were assessed. In those cases where communication apart from greetings took place, the subscale *communication strategies* was additionally assessed (Hummel et al., 2018). In each of the 100 preschools, two trained data collectors observed child drop-off exchanges for a period of 60 minutes. One of the data collectors began by observing the first parent and/or child that entered the classroom. After the farewell (or when the parent left) the observer recorded their observations. This process was repeated continuously. Once one parent departed the room, the other data collector began observing the next parent entered the room. Altogether, 845 drop-off situations in 100 preschools were observed. A total of 176 professionals took part in the observational study. In 24 preschools one professional and in 76 preschools two professionals were observed. Internal consistencies (Cronbach’s alpha) for all three subscales were high (*willingness to communicate and interact*: $\alpha = .78$, *communication strategies*: $\alpha = .83$, *farewell*: $\alpha = .88$). Observers received extensive training on the instrument. To receive

certification for the study, they had to complete a one-hour test observation with at least 80 % interrater agreement.

For the following reasons, we decided to conduct observations at morning drop-off rather than afternoon pick-up: more professionals are available for communication, rooms are quieter, and the professionals who are responsible for the child care during the day and thus most knowledgeable regarding the children are more likely to be present during drop-off than pick-up times. To collect data on a large and representative sample of parents during morning drop-off, we decided not to collect consent or any identifying information from parents. As a result, we had no additional information about the specific parents who dropped off children at the centers. Consequently, the data from the observations and the family questionnaires could not be linked at parent level. Our observations may also have included interaction between professionals and other parents than those interviewed in the questionnaires. (Equally, the questionnaires may also have included other parents than those observed in the drop-off situations). Therefore, the 13 items of interaction quality between parents and professionals were aggregated at preschool level. Moreover, the number of observed drop-off situations (and thus also the number of interaction quality values) varied between the preschools ($M = 8.45$, $SD = 2.83$, $Min = 3$, $Max = 15$).

Data analysis

All analyses were performed with the program Mplus Version 8.3 (Muthén & Muthén, 1998-2017). We examined influences on parents' trust in their child's preschool by using structural equation modeling (SEM). This allowed us to estimate latent coefficients for the constructs of trust, children's behavioral problems, and all aspects of parent-preschool communication (parents' satisfaction, parents' perceived quality, and the observed interaction quality between parents and professionals).

Figure 2*Example scale items for interaction quality between parents and professionals*

	1	2	3	4
Welcoming ^a	No greeting <u>or</u> only greeting of the child	Greeting by simple “hello”, “hi”, “good morning”	Greeting <u>and</u> short question on the current state of health	Greeting with names <u>and</u> short question on the current state of health
Parent-centered conversation ^b	Professional brings the focus to themself several times (“With my children...”) <u>or</u> gives advice without asking and/or corrects parents <u>or</u> interrupts repeatedly <u>or</u> only speaks “through the child”	Professional agrees through short verbal statements (“agree”, “exactly”, “hm”) <u>or</u> Professional lets parents have their say and leaves space for a conversation <u>or</u> Professional nods/shakes head affirmatively and understandingly	Professional gets involved personally (“That seems familiar to me”) <u>or</u> makes brief compassionate statements (“I am happy that...”) <u>or</u> asks specifying questions	Professional repeats parent’s statements in their own words and reflects feelings (paraphrasing)
Posture ^c	Professional turns away continuously <u>or</u> turned towards child only	Professional turns towards parents for very short time only	Professional holds posture towards parents <u>and</u> maintains eye level with parents	Professional actively approaches parents (distance 50cm – 1m) <u>and (if applicable)</u> mirrors parents’ posture

Note. ^asubscale willingness to communicate and interact, ^bsubscale communication strategies, ^csubscale farewell.

Model fit was assessed with reference to the Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), the Comparative Fit Index (CFI), and the Standardized Root Mean Square Residual (SRMR), using the criteria suggested by Hu and Bentler (1999). The data have a nested structure, with families being nested in preschools. Thus, standard errors adjusted for the multilevel structure of the data were estimated and data were clustered by preschool. In our study, we have a subsample of preschools ($N = 100$) where an observation took place. There is a growing consensus that imputation of missing observations or maximum-likelihood approaches are preferable to ad hoc methods such as pairwise or listwise deletion (Enders & Bandalos, 2001; Graham & Hofer, 2000). Therefore, we decided to use the full information maximum likelihood (FIML) approach (Arbuckle, 1996) implemented in MPlus, which uses all available data to estimate model parameters, in order to estimate the missing data on the observed interaction quality variables in those preschools where no observation took place. A stepwise analysis procedure was used to save space; however, only the last model is shown.

Results

Descriptive findings

Table 1 shows descriptive statistics for the outcome measure, the communication aspects from the parents' perspective, and the aggregated observational scales assessing interaction quality between parents and professionals during morning drop-off. The results indicate considerable variance between the ratings of parents on all scales, as well as between the ratings of the observed interaction quality. The results show that parents have high levels of trust in their child's preschool ($M = 5.60$, $SD = 1.14$). With regard to aspects of parent-preschool communication, the observed indicators of interaction quality between parents and professionals are of particular interest. On average, the interaction quality of preschools in our sample range from 1.79 ($SD = 0.39$) to 2.56 ($SD = 0.45$), and can thus be described as low or medium considering the possible range of interaction quality 1-4.

Table 1*Descriptive statistic*

Characteristic	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>
Outcome				
Trust	5.60	1.14	1.00	7.00
Aspects of parent-preschool communication				
Parent's satisfaction	3.38	1.04	1.00	5.00
Perceived quality of communication	4.28	0.78	1.00	5.00
Willingness to communicate and interact	2.39	0.38	1.42	3.39
Communication strategies	2.56	0.41	1.47	3.70
Farewell	1.77	0.38	1.09	2.75

Note. $N = 728$ families ($N = 162$ preschools).

While the observed indicators of communication tend to be of low to medium quality, the parents' assessments of quality regarding communication during drop-off situations are very high ($M = 4.28$, $SD = 0.78$). The medium to high level of parents' satisfaction regarding communication during transition times ($M = 3.38$, $SD = 1.04$) also indicates a much more positive assessment of parent-preschool communication by the families than by the standardized observation. Table 2 summarizes the bivariate correlations between the variables. Parent's satisfaction with the daily communication in transition times showed the strongest association with parental trust ($r = 0.50^{**}$). Parent's perception of the quality of communication in these situations was moderately correlated with parental trust ($r = 0.38^{**}$). Parental trust and family language were only weakly correlated ($r = -0.23^{**}$), as were parental trust and child's behavioral disorder ($r = -.21^{**}$).

Table 2*Bivariate correlations*

Characteristic	1	2	3.1	3.2	4	5	6	7	8	9	10
Parental trust	1	-.225**	.011	.043	.079*	-.206**	.502**	.383**	.019	-.018	.037
Family language		1	.028	-.106**	-.007	.093*	-.150**	-.035	.071	.129**	.008
Parent's educational background			1	-.861**	.062	-.084*	.078	.004	-.024	-.012	-.065
University degree			1	-.861**	.062	-.084*	.078	.004	-.024	-.012	-.065
Vocational training				1	-.084*	.011	-.070	-.025	-.007	-.065	.042
Child's gender					1	.020	.022	.023	-.003	-.027	-.037
Child's behavioral disorder						1	-.148**	-.023	.073	.004	-.028
Parent's satisfaction							1	.493**	.008	.021	.055
Perceived quality of communication								1	.049	.117*	.104*
Willingness to communicate									1	.496**	.563**
Communication										1	.338**
Farewell											1

Note. * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$.

Relations between child and family characteristics, aspects of parent-preschool-communication, and parental trust

The research questions were answered using structural equation modeling (SEM). The standardized results for the latent SEM model are displayed in table 2. According to the criteria suggested by Hu and Bentler (1999), the overall model fit was satisfactory ($\chi^2 = 1082.63$, $df = 540$; RMSEA = .04; CFI = .88; SRMR = .05). In line with our first hypothesis, the child and family characteristics *child's behavioral disorder* and *family language* predicted parents' trust in their child's preschool. Thus, parents of children who show higher emotional symptoms of behavioral disorder have less trust in their child's preschool ($\beta = -.20$, $p = .003$). In addition, families who mainly speak another language than German at home have less trust in their preschool than families who speak mainly German at home ($\beta = -.12$, $p = .000$). No significant results were found for the educational background of the parents. With regard to our second hypothesis, both aspects of parent-preschool communication rated by the parents have a significant positive relationship with trust. Both a high assessment of quality in the drop-off situations rated by the parents ($\beta = .26$, $p = .000$) and high parental satisfaction with the informal communication during transition times ($\beta = .38$, $p = .000$) are related to higher parental trust in their child's preschool. Moreover, the higher the observed quality in the subscale "willingness to communicate and interact", the stronger the parents' trust in the preschool ($\beta = .16$, $p = .019$). No significant results were found for the two subscales "communication strategies" and "farewell". Overall, 44 % of the variance of parents' trust in their child's preschool can be explained in the model.

Table 3*Standardized regression coefficients for parents' trust in their child's preschool*

Predictor	β	p
SDQ (emotional symptoms)	-.20	.003
Child's gender	.06	.080
Family language	-.12	.000
Parent's educational background		
Vocational training ^a	.17	.172
University degree ^b	.11	.377
Perceived quality	.26	.000
Satisfaction	.38	.000
Willingness to communicate and interact	.16	.019
Communication strategies	-.07	.327
Farewell	-.06	.339
R^2	.44	.000

Note. Preschool sample ($N = 169$). Drop-off situation sample ($N = 735$).

^a0 = no professional qualification (reference group), 1 = vocational training.

^b0 = no professional qualification (reference group), 1 = university degree.

Discussion

The present study reported descriptive overview and examined the relations between parental trust, child and family characteristics, and aspects of parent-preschool communication in a sample of 728 families in 162 preschools.

With regard to our descriptive results, the general level of parents' trust in their child's preschool is quite high. The high level of parental trust is similar to those reported by previous international studies (Kikas et al., 2016; Kikas, Peets et al., 2011; Kikas, Poikonen et al., 2011; Petrogiannis & Penderi, 2014; Rentzou, 2011). In the study by Kikas, Poikonen et al. (2011), for example, 39 percent of parents stated the maximum trust value with regard to their child's professionals. An explanation for the high level of parental trust could be provided by the theory of cognitive dissonance (Festinger, 1957). The theory describes how people deal with

contradictions between their beliefs and their actions. Transferred to the relationship of trust between parents and professionals, the theory can be described as follows: Due to their working life, many parents are dependent on childcare outside the home. At the same time, poor childcare availability often severely restricts the parents' freedom of choice. Parents therefore often have no choice but to place their child in a preschool, even if they do not always feel comfortable doing so. This state of cognitive dissonance (conviction and action contradict each other) is difficult to bear and must therefore be reduced or even completely resolved. There are various strategies for dissonance reduction, such as minimizing the contradiction, distracting oneself – or specifically seeking information that puts the dissonant behavior in a better light. All these strategies can lead in the present case to parents stating a higher level of trust in the institution than they might actually have.

Our descriptive results regarding parent-preschool communication are mixed. While parents rated their perceived quality of informal communication and their satisfaction with parent-school communication quite highly, ratings of the quality of interaction between parents and professionals by well-trained data collectors indicate that communication is limited and quality is medium or low. This is in line with findings by Cryer and Burchinal (1997), who demonstrated that parents rated the quality of preschools more highly than trained observers did. Their explanation for these results is that parents may base their evaluations more on hope and belief than on concrete knowledge or may not be able to assess what constitutes high quality from a scientific point of view. Consequently, parents' assessments are subjective views, which may depend on individual characteristics such as educational background (Pirchio et al., 2011) or sympathy for the professionals (Torquati et al., 2011; Leslie et al., 2000). These results highlight the importance of using an observational approach to prevent social desirability from affecting the data.

Based on the theory of Mayer and colleagues (1995), we hypothesized that family language and educational background of the parents, as well as child's gender and potential behavioral disorders, predict parents' trust in their child's preschool. Our results are mixed. According to the hypothesis that people tend to trust other people who are similar to themselves and distrust those who are dissimilar from them (Kramer, 1999), we found a small significant relation between family language and trust. Families who speak mainly another language than German at home have less trust in their child's preschool. This is inconsistent with previous research (Adams & Christenson, 1998, 2000; Janssen et al., 2012). Explanations for this finding might be that culture-related differences in pedagogical expectations and/or language barriers may easily lead to misunderstandings and stereotypes, which in turn prevent the development of trusting PPP. The expected differences in parents' trust in relation to the educational background of the parents could not be found. These results are partly contradictory to previous research. While studies from Finland and Estonia (Kikas, Poikonen et al., 2011; Lerkkanen et al., 2012) found that more educated mothers have higher trust than less educated mothers, studies from the USA (Adams & Christenson, 1998, 2000) were not able to find these relations. One potential explanation for the inconsistency with previous studies might be limited variance in the variable educational background. Moreover, it could be of interest to know what kind of educational background the professionals have, in order to be able to compare to what extent the qualifications of parents and professionals match.

With regard to child characteristics, our results showed that parents of children who show higher emotional symptoms of behavioral disorder have less trust in their child's preschool. Adams and Christenson (2000) were not able to find this relation. One potential explanation for this finding might be that professionals hold negative judgements towards parents of children with special needs (e.g., regarding their child-rearing abilities) or are otherwise prejudiced, which in turn results in parents who are less willing to open up to

professionals, talk about challenges, and ultimately trust them. Contrary to our assumption that boys have more behavioral problems with their professionals, which may also influence PPP and thus parental trust, no significant relations can be found between children's gender and parental trust. Accordingly, our results are in line with existing studies (Adams & Christenson, 2000; Kikas, Poikonen et al., 2011). Based on our hypotheses, one explanation for this result could be that the emotional symptoms of children's behavioral disorder mediates the relationship between a child's gender and parental trust. This could also explain why Lerkkanen et al. (2012) were able to find a relation between the children's gender and parental trust; in this study, the children's behavior was not considered.

In line with empirical and theoretical literature, we expected to find that building trust is an interactive process. While most existing research emphasizes the importance of regular communication as a critical factor in improving trust in PPP (Adams & Christenson, 2000; Neuenschwander, 2020; Kikas, Peets et al., 2011), the present study focused less on the frequency and more on the quality of communication. Results revealed that both aspects of communication from the parents' perspective (parents' perceived quality of communication, parents' satisfaction with communication) and observed quality (professionals' willingness to communicate and interact) are important for creating parental trust. There are various explanations for these findings. First, the opportunity to share current and individual information on a daily basis creates transparency and can foster trusting PPP this way. In addition, in drop-off situations parents get an idea of what occurs in the preschools setting when they are not present. In this way, establishing a welcoming atmosphere can give parents a feeling of security regarding the daily care of their child during their absence. With regard to the observed quality, interestingly only the subscale *willingness to communicate and interact* is crucial for trust. No significant results were found for the two observational subscales *communication strategies* and *farewell*. This might be in line with the person-centered approach

to conversation (Rogers 1973), high quality interaction consists of professionals focusing on the parents' needs, creating an atmosphere of warmth, sympathy, and acceptance, and only initiating a conversation if the parents show a willingness to talk. Another explanation might be that the assessments of communication strategies are selective for positive PPP or for parents who already have strong trust in their child's preschool. This is because the subscale *communication strategies* was only assessed in situations where an actual conversation between professionals and parents occurred. Moreover, in addition to the quality of the communication, the content of the conversation could also be decisive and must therefore be considered in future research.

However, since no longitudinal data are used in the present study, the relation can also be assumed to be in the other direction. In the case of trust, people are more open and willing to talk about their thoughts, ideas, and feelings (Keen, 2007; Miretzky, 2004). In contrast, when interacting with a distrusted person, the partner may hide important information. This might be especially pronounced if this person holds more power (e.g., with a professional) and in case of problems (e.g., when a child has learning or behavioral problems). Given the focus of the present study on aspects of informal communication in daily drop-off and pick-up situations, which are unique forms of communication specifically for preschool settings, the findings highlight the importance of examining the trust phenomenon specifically for the ECEC context.

Limitations and further research

There are some limitations to the present study that should be noted. First, the sample was not randomly selected. In addition, it is not representative of preschools in German, on the one hand due to the sample size and on the other hand due to the participation of all surveyed preschools in a federal program with a specific focus on PPP strategies. Consequently, it can be assumed that the present sample is selective for ECEC settings and pedagogical staff that deals more closely with the topic of PPP and involvement strategies. For reasons explained in

the section *Observed Quality of Parent-Preschool Communication*, we did not collect identifying information on the parents who were observed during the morning drop-off period. This resulted in a large and representative sample of families during morning drop-off, but meant that we had no identifying information about the specific parents who dropped off children on this morning, and linking of the observation data and the data from the family questionnaire was not possible at parent level. Therefore, in our study we use the observational data as an indicator of the quality at preschool level, although it cannot be guaranteed that an observed drop-off situation exists for each participating family in the questionnaire. In future studies it must be ensured that the observational data can be linked with the data of the families at the individual level. Third, our study was not longitudinal and the mechanisms underlying the relations between child and family characteristics, aspects of communication, and parents' trust were not investigated fully. Especially in view of our finding that aspects of communication are positively related to parental trust, it is necessary to generate longitudinal data to test the direction of impact in future research. The direction of these mechanisms might be particularly relevant for ECEC practice. Fourth, due to the high diversity of families, there is a need to establish different communication strategies to ensure that all families can be reached. In most ECEC settings there are, consequently, a number of well-established information channels and forms of communication, including written methods in the form of e-mails or posters, but also oral communication options such as parents' evenings or summer parties. Our study focused only on informal communication; future research must investigate the influence of various forms of communication on parental trust. Fifth, in future research, it is important to develop an approach specifically for trust building in the ECEC context. Due to the unique nature of PPP, the theoretical model used in the present study – which was not originally developed in educational psychology (Mayer et al., 1995) – serve only as a starting

point for research in an ECEC context. Finally, in future research it must be examined how parents' trust is related to children's outcomes.

Conclusion

The results of the present study highlight the importance of communication in the process of developing trusting relationships between parents and professionals. An implication particularly relevant for ECEC practice is that interventions to increase trust in PPP may best be focused on opportunities for improving informal communication between parents and professionals during transition times. The pedagogical staff do not necessarily have to do more, but they have to do better. It is becoming apparent that the quality of parent-preschool communication is crucial. Conducting conversations during morning drop-off and afternoon pick-up times requires certain communication strategies on the part of the professionals, such as active listening, showing empathy and compassion, and acceptance. Only in this way is it possible in these challenging situations to establish contact with the parents, to create space for possible concerns, to recognize needs, and at the same time to put aside one's own feelings and needs. This has consequences for the qualification of professionals. The training of communication skills must become an integral part of the curricula of training courses for ECEC professionals. Moreover, professional development programs in this area are desirable. In addition, knowledge of at-risk factors (e.g., cultural background, children's behavioral disorders) can be used to help direct resources and programs to target these groups of families.

References

- Adams, K. S., & Christenson, S. L. (1998). Differences in parent and teacher trust levels. *Special Services in the Schools, 14*(1-2), 1–22.
- Adams, K. S., & Christenson, S. L. (2000). Trust and the family–school relationship: examination of parent–teacher differences in elementary and secondary grades. *Journal of School Psychology, 38*(5), 477–497.
- Adams, C. M., Forsyth, P. B., & Mitchell, R. M. (2009). The formation of parent-school trust: A multilevel analysis. *Educational Administration Quarterly, 45*(1), 4–33.
- Alexander, E. R., Helms, M. M., & Wilkins, R. D. (1989). The relationship between supervisory communication and subordinate performance and satisfaction among professionals. *Public Personnel Management, 18*(4), 415–429.
- Arbuckle, J. L. (1996). Full information likelihood estimation in the presence of incomplete data. In G. A. Marcoulides & R. E. Schumacker (Eds.), *Advanced structural equation modeling: Issues and techniques* (pp. 243–278). Erlbaum.
- Barnes, L., Mitchell, R. M., Forsyth, P. B., & Adams, C. M. (2005). The effects of parental trust on perceived collective influence and school involvement. Paper presented at American Educational Research Annual Convention in New Orleans, LA.
- Beycioglu, K., N. Özer, & S. Şahin (2013). Parental trust and parent-school relationships in turkey. *Journal of School Public Relations, 34*(3), 306 – 329.
- Bierhoff, H. W. (1987). Vertrauen in Führungs- und Kooperationsbeziehungen. In A. Kieser, G. Reber, & R. Wunderer (Eds.), *Enzyklopädie der Betriebswirtschaftslehre: Handwörterbuch der Führung* (pp. 2148–2158). Poeschel.
- Blue-Banning, M., Summers, J. A., Frankland, H. C., Nelson, L., & Beegle, G. (2004). Dimensions of family and professional partnerships: Constructive guidelines for collaboration. *Exceptional Children, 70*(2), 167–184.
- Bøe, T., Hysing, M., Skogen, J.C., & Brevik, K. (2016). The strengths and difficulties questionnaire (SDQ): Factor structure and gender equivalence in Norwegian adolescents. *PLOS ONE 11*(5), 1-15.
- Bormann, I., & Adamczyk, J. (2016). Erratum zu: Typen elterlichen Vertrauens gegenüber Schulen: Eine Fallstudie zu schulbezogenen Heuristiken. *Zeitschrift Für Bildungsforschung, 6*(2), 185.

- Bormann, I., Niedlich, S., & Staats, M. (2019). Entwicklung und Validierung eines Instruments zur Erfassung der Vertrauensrelevanz ausgewählter Interaktionen zwischen Elternhaus und Schule. *Zeitschrift Für Bildungsforschung*, 9(2), 177–199.
- Bronfenbrenner, U. (1986): Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.
- Brooker, L. (2010). Constructing the triangle of care: Power and professionalism in practitioner/parent relationships. *British Journal of Educational Studies*, 58(2), 181–196.
- Bryk, A. S., & Schneider (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. Russell Sage Foundation.
- Clarke, B. L., Sheridan, S. M., & Woods, K. E. (2010). Elements of healthy family-school relationships. In S. Christenson & A. L. Reschly (Eds.), *Handbook of school-family partnerships* (pp. 61–79). Routledge.
- Coelho, V., Barros, S., Burchinal, M. R., Cadima, J., Pessanha, M., Pinto, A. I., Peixoto, C., & Bryant, D. M. (2018). Predictors of parent-teacher communication during infant transition to childcare in Portugal. *Early Child Development and Care*, 4(3), 1–15.
- Croft, S., Stride, C., Maughan, B., & Rowe, R. (2015). Validity of the strengths and difficulties questionnaire in preschool-aged children. *Pediatrics*, 135(5), 1-10.
- Cryer, D., & Burchinal, M. (1997). Parents as child care consumers. *Early Childhood Research Quarterly*, 12(1), 35–58.
- Dahlberg, G., & Moss, P. (2004). *Ethics and politics in early childhood education*: Routledge.
- Dunsmuir, S., Frederickson, N., & Lang, J. (2004). Building home-school trust. *Educational and Child Psychology*, 21(4), 109–128.
- Dunst, C. J., Johanson, C., Rounds, T., Trivette, C. M., & Hamby, D. (1992). Characteristics of parent and professional partnerships. In S. L. Christenson & J. C. Conoley (Eds.), *Home-school collaboration: Enhancing children's academic and social competence* (pp. 157 – 174). National Association of School Psychologists.
- Enders, C. K., & Bandalos, D. (2001). The relative performance of full information maximum likelihood estimation for missing data in structural equation models. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 8, 430–457.
- Federal Statistical Office (2019). *Statistisches Jahrbuch 2019. Deutschland und Internationales*.

https://www.destatis.de/DE/Themen/Querschnitt/Jahrbuch/statistisches-jahrbuch-2019-dl.pdf?__blob=publicationFile

- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Row Peterson.
- Fishel, M., & Ramirez, L. (2005). Evidence-based parent involvement interventions with school-aged children. *School Psychology Quarterly*, 20(4), 371–402.
- Forsyth, P. B., Barnes, L. B., & Adams, C. M. (2006). Trust-effectiveness patterns in schools. *Journal of Educational Admin*, 44(2), 122-141.
- Goddard, R. D., Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K. (2001). A multilevel examination of the distribution and effects of teacher trust in students and parents in urban elementary schools. *The Elementary School Journal*, 102(1), 3–17.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 38(5), 581–586.
- Graham, J. W., & Hofer, S. M. (2000). Multiple imputation in multivariate research. In T. D. Little, K. U. Schnabel, & J. Baumert (Eds.), *Modeling longitudinal and multilevel data: Practical issues, applied approaches, and specific examples*. (pp. 201–218). Erlbaum.
- Hoover-Dempsey, K. V., Whitaker, M., & Ice, C. (2010). Motivation and commitment to family–school partnerships. In S. Christenson & A. Reschly (Eds.), *Handbook of school–family partnerships* (pp. 30–60). Routledge.
- Hu, L.-T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55.
- Hummel, T., Cohen, F., Schünke, J., & Anders, Y. (2018). *Observational scale to measure interaction quality between ECEC professionals and parents during morning drop-off situations*. Unpublished research version. Freie Universität Berlin.
- Hughes, J., & Kwok, O.-M. (2007). Influence of student-teacher and parent-teacher relationships on lower achieving readers' engagement and achievement in the primary grades. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 39–51.
- Janssen, M., Bakker, J. T. A., Bosman, A. M.T., Rosenberg, K., & Leseman, P. P. M. (2012). Differential trust between parents and teachers of children from low-income and immigrant backgrounds. *Educational Studies*, 38(4), 383–396.

- Keen, D. (2007). Parents, families, and partnerships: Issues and considerations. *International Journal of Disability, Development and Education*, 54(3), 339-349.
- Keyes, C. R. (2002). A way of thinking about parent/teacher partnerships for teachers. *International Journal of Early Years Education*, 10(3), 177–191.
- Kikas, E., Lerkkanen, M.-K., Pakarinen, E., & Poikonen, P.-L. (2016). Family- and classroom-related factors and mother–kindergarten teacher trust in Estonia and Finland. *Educational Psychology*, 36(1), 47–72.
- Kikas, E., Peets, K., & Niilo, A. (2011). Assessing Estonian mothers' involvement in their children's education and trust in teachers. *Early Child Development and Care*, 181(8), 1079–1094.
- Kikas, E., Poikonen, P.-L., Kontoniemi, M., Lyrä, A.-L., Lerkkanen, M.-K., & Niilo, A. (2011). Mutual trust between kindergarten teachers and mothers and its associations with family characteristics in Estonia and Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(1), 23–37.
- Kramer, R. M. (1999). Trust and distrust in organizations: Emerging perspectives, enduring questions. *Annual Review of Psychology*, 50, 569–598.
- Kuijpers, R. C. W. M., Otten, R., Vermulst, A. A., & Engels, R. C. M. E. (2014). Reliability and construct validity of a child self-report instrument: the Dominic Interactive. *European Journal of Psychology Assessment*, 30, 40–47.
- Lerkkanen, M.-K., Kikas, E., Pakarinen, E., Poikonen, P.-L., & Nurmi, J.-E. (2012). Mothers' trust toward teachers in relation to teaching practices. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 153–165.
- Leslie, L. A., Etneson, R., & Cumsille, P. (2000). Selecting a child care center: What really matters to parents? *Child & Youth Care Forum*, 29, 299–322.
- Mautone, J. A., Marcelle, E., Tresco, K. E., & Power, T. J. (2015). Assessing the quality of parent-teacher relationships for students with ADHD. *Psychology in the Schools*, 52(2), 196–207.
- Mayer, R. C., Davis, J. H., & Schoorman, F. D. (1995). An integrative model of organizational trust. *Academy of Management Review*, (20), 709–734.
- Miretzky, D. (2004). The communication requirements of democratic schools: Parent-teacher perspectives on their relationships. *Teachers College Record*, 106, 814–851.

- Murray, E., McFarland-Piazza, L., & Harrison, L. J. (2015). Changing patterns of parent–teacher communication and parent involvement from preschool to school. *Early Child Development and Care, 185*(7), 1031–1052.
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998-2017). *Mplus User's Guide*. (Eighth Edition).
- Neuenschwander, M. P. (2020). Information and trust in parent-teacher-cooperation: Connections with educational inequality. *Central European Journal of Educational Research, 2*(3), 19–28.
- Nzinga-Johnson, S., J. A. Baker, & J. Aupperlee (2009). Teacher-parent relationships and school involvement among racially and educationally diverse parents of kindergartners. *The Elementary School Journal, 110*(1), 81–91.
- Owen, M. T., A. M. Ware, & B. Barfoot (2000). Caregiver-mother partnership behavior and the quality of caregiver-child and mother-child interactions. *Early Childhood Research Quarterly, 15*(3), 413–428.
- Perlman, M., & Fletcher, B. A. (2012). Hellos and how are you: Predictors and correlates of communication between staff and families during morning drop-off in child care centers. *Early Education & Development, 23*(4), 539–557.
- Petrogiannis, K., & Penderi, E. (2014). The quality of parent-teacher relationship scale in the kindergarten: A Greek study. *International Research in Education, 2*(1), 1–21.
- Pirchio S., Taeschner T., & Volpe E. (2011). The role of parent-teacher involvement in child adjustment and behaviour in child-care centres, *International Journal about Parents in Education, 5*(2), 56-64.
- Rautamies, E., Vähäsantanen, K., Poikonen, P.-L., & Laakso, M.-L. (2019). Trust in the educational partnership narrated by parents of a child with challenging behaviour. *Early Years, 1*–14.
- Ready, D., Logerfo, L., Burkam, D., & Lee, V. (2005). Explaining girls' advantage in kindergarten literacy learning: Do classroom behaviors make a difference? *Elementary School Journal, 106*, 21–38.
- Rempel, J. K., Holmes, J. G., & Zanna, M. P. (1985). Trust in close relationships. *Journal of Personality and Social Psychology, 49*(1), 95–112.
- Rentzou, K. (2011). Parent–caregiver relationship dyad in Greek day care centres. *International Journal of Early Years Education, 19*(2), 163–177.
- Revelle, W., & Zinbarg, R. E. (2009). Coefficients Alpha, Beta, Omega, and the

- GLB: Comments on Sijtsma. *Psychometrika*, 74, 145–154.
- Reynolds, A., & Shlafer, R. (2010). Parent involvement in early education. In S. Christenson & A. Reschly (Eds.), *Handbook of school–family partnerships* (pp. 158–174). Routledge.
- Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2005). Family-school communication in preschool and kindergarten in the context of a relationship-enhancing intervention. *Early Education & Development*, 16(3), 287–316.
- Rogers, C. 1973. *Client-Centered Therapy: Its current practice, implications, and theory*. London: Constable.
- Santiago, R. T., Garbacz, S. A., Beattie, T., & Moore, C. L. (2016). Parent-teacher-relationships in elementary school: An examination of parent-teacher-trust. *Psychology in Schools*, 53(10), 1003–1017.
- Schweizer, A., Niedlich, S., Adamczyk, J., & Bormann, I. (2017). Approaching trust and control in parental relationships with educational institutions. *Studia Paedagogica*, 22(2), 97–115.
- Serpell, Z. N., & Mashburn, A. J. (2012). Family-school connectedness and children's early social development. *Social Development*, 21(1), 21–46.
- Silver, R. B., Measelle, J. R., Armstrong, J. M., & Essex, M. J. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and teacher-child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology*, 43, 39–60.
- Soodak, L. C., & Erwin, E. J. (2000). Valued member or tolerated participant: Parents' experiences in inclusive early childhood settings. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 25(1), 29–41.
- Shpancer, N., Bowden, J. M., Ferrell, A. M., Pavlik, S. F., Robinson, M. N., Schwind, J. L., Volpe, E. K., Williams, L. M., & Young, J. N. (2002). The Gap: Parental knowledge about daycare. *Early Child Development and Care*, 172(6), 635–642.
- Stone, L. L., Otten, R., Engels, R. C. M. E., Vermulst, A. A., & Janssens, J. (2010). Psychometric properties of the parent and teacher versions of the strengths and difficulties questionnaire for 4-to 12-year-olds: A review. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 13, 254–274.

- Stone, L. L., Janssens, J., Vermulst, A. A., Van Der Maten, M., Engels, R. C. M. E., & Otten, R. (2015). The Strengths and Difficulties Questionnaire: psychometric properties of the parent and teacher version in children aged 4–7. *BMC Psychology*, 3(1), 1-12.
- Strier, M., & H. Katz (2015). Trust and parents' involvement in schools of choice. *Educational Management Administration & Leadership*, 1-17.
- Summers, J. A., Hoffman, L., Marquis, J., Turnbull, A., Poston, D., & Nelson, L. (2005). Measuring the quality of family-professional partnerships in special education services. *Exceptional Children*, 72(1), 65–81.
- Swartz, M. I., & Easterbrooks, M. A. (2014). The role of parent, provider, and child characteristics in parent-provider relationships in infant and toddler classrooms. *Early Education & Development*, 25(4), 573–598.
- Theunissen, M. H. C., Vogels, A. G. C., de Wolff, M. S., & Reijneveld, S.A. (2013). Characteristics of the Strengths and Difficulties Questionnaire in preschool children. *Pediatrics*, 131(2), 446–454.
- Torquati, J. C., Raikes, H. H., Huddleston-Casas, C. A., Bovaird, J. A., & Harris, B. A. (2011). Family income, parent education, and perceived constraints as predictors of observed program quality and parent rated program quality. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(4), 453–464.
- Tschannen-Moran, M. (2001). Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational Administration*, 39(4), 308–331.
- Weiss, H. B., Lopez, M. E., Kreider, H., & Chatman-Nelson, C. (2014). *Preparing educators to engage families: Case studies using an ecological systems framework*: SAGE.

Anhang C – Manuskript Teilstudie 3

Teilstudie 3

The role of partnership practices in strengthening parental trust

This is an Author's Original Manuscript (AOM) of an article published by *Taylor & Francis* in *Early Child Development and Care* on 29th of June 2022, available at:

Hummel, T. G., Cohen, F., & Anders, Y. (2022). The role of partnership practices in strengthening parental trust. *Early Education and Development*, 1-16.

<https://doi.org/10.1080/03004430.2022.2093868>

Funding: This work was supported by the German Federal Ministry for Family Affairs, Senior Citizens, Women, and Youth.

Abstract

Partnerships between parents and preschools (PPP), including parental trust as a key element, are crucial for child development. This exploratory study examined the type and intensity of partnership activities to which parents were invited and their contributions to parental trust, as well as preschool and teacher characteristics that predicted these activities. A total of 891 teachers and 728 families from 162 German preschools participated in the study. Path analyses showed parents reported higher levels of trust in preschools that offered a greater number of partnership activities for participation and decision-making as well as for parental education. In addition, results indicate that preschool and teacher characteristics, such as ethnic composition and professional competencies, predicted the type and intensity of partnership activities. Consequently, training programs should make use of these results to enhance preschool teachers' competencies with regard to PPP, and thereby to strengthen parental trust.

Keywords: Parental trust; early childhood education; partnership activities; preschool invitations

Introduction

Previous research has demonstrated that children's development is supported by strong partnerships between parents and preschool teachers (e.g., Serpell & Mashburn, 2012; Mautone et al., 2015; Clarke et al., 2017; Webster-Stratton et al., 2010). Trust is one key element of healthy parent-preschool partnerships (Clarke et al., 2010). Consequently, knowledge about factors that may support parental trust in their child's preschool is of empirical and practical value. Previous research has shown that trust depends on family-related factors (e.g., Rentzou, 2011; Adams & Christenson, 2000; Froiland & Davison, 2014; Lerkkanen et al. 2012; Kikas et al., 2016; Kikas et al., 2011; Santiago et al., 2016), as well as on classroom-related factors such as teaching practices (e.g., Lerkkanen et al., 2012; Kikas et al., 2016). Although a number of studies have highlighted the importance of preschool outreach for parental involvement (e.g., Puccioni et al., 2020; Murray et al., 2015; Cutshaw et al, 2020), no studies, to the best of our knowledge, have examined the role of preschools' partnership practices in strengthening parental trust. Moreover, little research has been conducted on the relation between partnership practices and both preschool and teacher characteristics. Therefore, the current study examines (a) the relevance of preschools' partnership activities for parental trust (b) and predictors of partnership practices.

Parental trust as key element of partnerships

In recent years, the construct of parental involvement has evolved, with increasing emphasis in both research and theory on cooperative approaches such as partnerships between preschool and families (e.g., Kambouri et al., 2021). Several studies have demonstrated that supportive relationships between the home and preschool setting – including two-communication, mutual trust, and shared responsibilities – contribute beneficially to child development (e.g., Mautone et al., 2015; Serpell & Mashburn, 2012; Clarke et al., 2017). As a

consequence, parental trust is considered to be a key element of parent-preschool partnerships (e.g., Clarke et al., 2010; Rautamies et al., 2019).

Rautamies et al. (2019) describe parental trust as “parents’ confidence that educators will act in a manner that benefits the relationship, or the goals of the relationship, in seeking to achieve positive outcomes on behalf of the child and the parents” (p. 3). Common to most models explaining the process of creating trust is the view of trust as a dynamic phenomenon that is built up through interactions and is therefore dependent on each trustee’s characteristics, as well as on the trustor’s (e.g., Mayer et al., 1995). With regard to parental trust, research has investigated both the role of family-related (e.g., Rentzou, 2011; Froiland & Davison, 2014) and teacher-related factors (e.g., Lerkkanen et al., 2012; Kikas et al., 2016). The latter has focused especially on teaching practices (teacher-directed vs. child-centred). In research literature, teachers’ competence, benevolence, and openness have been identified as indicators of parental trust (e.g., Rautamies et al., 2019; Bryk & Schneider, 2002). Although the role of preschool outreach for supporting parental trust is yet to be explored, in the present study, we assume that preschool partnership practices address these facets of trust, and thus influence levels of trust. When teachers invite families to take part in a wide range of partnership activities by opening their classrooms, communicating with them, and involving them in decision-making, parents may have high expectations with regard to the expertise of the staff and perceive them as more competent. Stronger outreach efforts may also create a more positive preschool climate where parents feel welcomed, and that their involvement is valued. Lastly, by inviting parents to participate, preschools demonstrate their willingness to share information and make processes transparent. In turn, when preschools may not know how to invite parents or maintain involvement efforts, parents may perceive intentional exclusion, low regard for their participation, and a lack of transparency, and mistrust may arise in this way.

Types of preschool partnership practices

Concepts of parental involvement highlight the importance of outreach to families as an important aspect of preschool teachers' professional roles (e.g., Epstein, 2011; Hornby & Lafaele, 2011; Hoover-Dempsey et al., 2005). Moreover, a few studies have shown that parents are more likely to be involved in their child's education when the preschool or teachers make a stronger effort to engage them (e.g., Puccioni et al., 2020; Murray et al., 2015; Cutshaw et al., 2020). Such preschool efforts could take many forms, and indeed, numerous models have been proposed. The common elements of most of them are reflected in the Epstein (2001) typology, including the following six types: (1) supporting parenting, (2) communicating, (3) engaging parents in volunteering activities, (4) learning at home (tips to support child development), (5) decision making (involving parents in decision making regarding the curriculum), and (6) collaborating with the community.

In contrast to the wealth of knowledge regarding parental involvement, little is known about preschools' outreach efforts, including the practices they use. Previous research on partnership practices has shown that the most common partnership activities were classroom volunteering, parent meetings, parent-teacher conferences, participation options in preschool policy, and social events (Castro et al., 2004; Hindman & Morrison, 2011; Ansari & Gershoff, 2016; Hindman et al., 2012; O'Donnell et al., 2008). Studies in the German context confirm the international findings: In Germany, preschools offered mostly a standard repertoire of partnership activities consisting of daily communication during drop-off and pick-up times, helping at events, and attending parent meetings (Cohen & Anders, 2020; Hachfeld et al., 2016; Fröhlich-Gildhoff et al., 2006; Viernickel et al., 2013). Less common are home visits, participation options in decision making, parental education, or target group-specific activities, such as the provision of information in different languages (Viernickel et al., 2013; Hachfeld et al., 2016).

Relation between preschool characteristics and partnership practices

Structural indicators of preschools, such as teacher-child ratio and staff qualifications, are thought to function as the foundations for the processes that can take place within preschools, including parent-teacher interactions (e.g., Perlman & Fletcher, 2012; Rao et al., 2003). However, there is scant research on the relation between preschool characteristics and partnership practices (Murray et al., 2015). A few studies suggest that preschool teachers need time to plan and organize partnership practices. Cutshaw and colleagues (2020) showed that preschools with lower teacher-child ratios offer more partnership activities. Rao et al. (2003) confirm this finding for communication activities. On the other hand, Perlman and Fletcher (2012) found no relations between teacher-child ratio and preschools' communication practices during child drop-off.

Current debates on parental involvement are based on the premise that parents of low socio-economic status and diverse ethnic backgrounds in particular would benefit from being offered partnership activities to help support them in creating a stimulating home learning environment, thereby ensuring better educational outcomes for their children (Van Voorhis et al., 2013). At the same time, several studies have shown that it is precisely these parents who are the least reached by the partnership activities on offer (e.g., Hindman et al., 2012; Murray et al., 2015). One explanation might be that the preschools' partnership practices are not based on the needs of these parents, which leads to their disinterest in building partnerships and being involved. As families continue to grow in diversity, it is necessary for teachers to develop an awareness of diverse family dynamics which call for the implementation of various partnership activities to support families in different ways (Gándara, 2011). Previous research has found no relations between preschools' ethnic composition and partnership practices (Cohen & Anders, 2020; Benner & Yan, 2014).

Relation between teachers' professional competencies and partnership practices

Although preschool teachers can positively affect parent-preschool partnerships, they often struggle to cooperate with parents, as they do not feel sufficiently trained and qualified in this area (e.g., Uludag, 2008; Ratcliff & Hunt, 2009; Bartels & Eskow, 2010). To implement strong partnerships with families, it is necessary for teachers to have a variety of professional competencies. Current theoretical frameworks describing the professional competencies of preschool teachers consider both professional knowledge and pedagogical beliefs to be important (e.g., Siraj-Blatchford et al., 2002).

In theoretical models of partnership, teachers' beliefs and the implementation of partnership activities are connected (e.g., Hornby & Lafaele, 2011; Amatea et al., 2012). Indeed, studies on primary and secondary school teachers have identified partnership-related beliefs as a predictor of teachers' practices, including invitations for involvement (Hoover-Dempsey et al. 2002; Pang & Watkins, 2000). The results of a Chinese study (Cheung & Kam, 2019) indicate that similar associations exist between preschool teachers' beliefs regarding specific types of partnership strategies and their implementation in ECEC practice. Other studies (Pedro et al., 2012; Zygmunt-Fillwalk, 2006) have demonstrated that some preschool teachers, despite having positive beliefs regarding parental involvement, seem to lack confidence in cooperating with parents, especially for specific partnership activities (e.g., holding parent-teacher conferences, home visits, committee meetings with family members). One explanation might be teachers' limited knowledge regarding the effective implementation of multiple forms of parental involvement (see Uludag, 2008). Preschool teachers require an understanding of the concepts relevant to preschool education, of children's development, and of high-quality pedagogy in order to initiate effective learning opportunities (McCray & Chen, 2012). Consequently, teachers who are aware of a wide range of partnership activities have more options available for implementation. For the science, math, and language domains, a few

studies have shown that knowledge is a prerequisite to providing high quality learning opportunities (e.g., Dunekacke et al., 2015; McCray & Chen, 2012; Wirts et al., 2017; Peters et al., 2020). Yet no study to date has investigated teachers' knowledge as a predictor for partnership practices.

Theoretical model and research questions

Without a doubt, partnerships between preschools and families, including parental trust as a key element, are considered important prerequisites to child development. A review of existing research, however, makes clear that preschool-related factors contributing to parental trust are still understudied. This study aims to explore the role of partnership practices in supporting trust and the relations between partnership practices and both preschool and teacher characteristics. Figure 1 illustrates the theoretical model that guided the study. Our research questions are as follows:

(1) How do preschools' partnership practices influence parental trust?

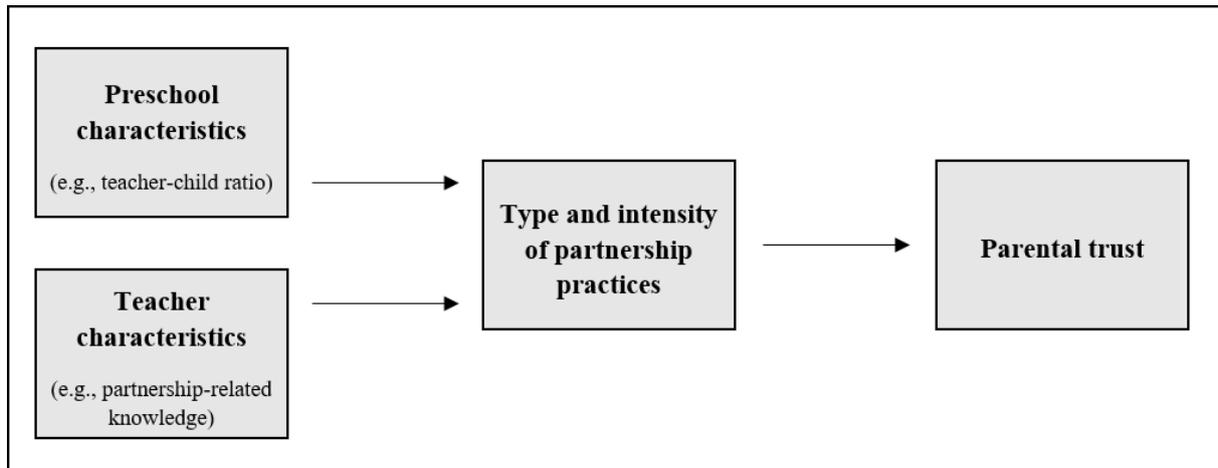
Our initial hypothesis is that parents would report higher level of trust in preschools that offer more partnership activities.

(2) How do preschools' characteristics influence partnership practices?

Our initial hypothesis is that preschools with more diverse ethnic compositions and higher levels of poverty, as well as preschools in which the staff have extensive time resources, would offer more partnership activities.

(3) How do teachers' characteristics influence partnership practices?

Our initial hypothesis is that higher ratings for teachers' professional competencies would lead to higher ratings for partnership activities.

Figure 1*Theoretical Model***Method***Design and sample*

The present study draws on data from 162 preschools in eight federal states of Germany that was collected as part of the larger evaluation of the federal program “Language day care centers: Because language is the key to the world” (for further information see Federal Ministry for Family Affairs, Senior Citizens, Women & Youth, 2016). The chosen regions represented both rural and urban areas and reflected variance in terms of socioeconomic backgrounds. Background information, partnership practices, and parental trust, as well as preschool and teacher characteristics, were obtained through questionnaires, which could be completed online or as a paper-and-pencil version. Participation in the study was voluntary for both parents and teachers and informed consent was obtained from each participant.

Preschool teachers

From March to May 2018, all teachers from the 162 preschools were invited to complete a staff questionnaire. 891 preschool teachers completed the questionnaire. On average, 5 to 6 teachers per preschool participated in the study, varying between 2 to 28 respondents. The vast majority of the participants were female (94.4 %); the mean age was 40 years, ranging between

18 and 65 years. On average, the teachers had 13 years of work experience in the field of ECEC, and 7.6% of them hold a university degree (BA, MA). This corresponds to the German average of 6% (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2019).

Families

From October 2018 to March 2019, 728 parents were recruited through the preschools. On average, 4 to 5 families per preschool participated in the questionnaire, varying between 1 to 20 respondents. The vast majority of the parents were female (85.0 %) and employed (81.7%). Parents showed a somewhat higher level of education than the general German population (Federal Statistical Office, 2019). 7.4% had no professional qualification (general population: 16.9%), 48.1% had a vocational training (general population: 56.9%), and 44.5% had a university degree (general population: 25.8%). Approximately one quarter of the families (24.8%) predominantly speak a language other than German at home. On average, the children have been attending their current preschool for 38 months ($SD = 16$ months).

Measures

Partnership practices

Information about preschool efforts to form partnerships with parents was collected via the family questionnaires. Parents reported on whether they had been invited to the preschool in 21 possible ways in the last twelve months (1 = *offered*, 0 = *not offered*). In line with theoretical models of partnership (e.g., Epstein & Sanders, 2006), the partnership activities thus offered were distinguished into the following four types: activities for social networking (4 items: e.g., celebration of festivities), activities for participation and decision making (5 items: e.g., parent council), activities for parental education (5 items: e.g., offering courses for the promotion of parenting skills), and activities for integrating family cultures (7 items: e.g., conducting intercultural reading afternoons). The intensity of the four types of activities is

described using count variables, comprising the number of the partnership activities offered in the last 12 months by the preschool.

Parental trust

Parents' trust in their child's preschool was measured using an instrument in the format of a semantic differential consisting of 11 items. Each item includes a trust-related situation with two opposing statements describing strong distrust and strong trust (for an overview of some items see figure 2). The parents were asked to indicate how strongly they agreed with the two opposing statements (0 = *equally agree with both statements*, 1 = *slightly agree*, 2 = *rather agree*, 3 = *strongly agree*). For analyses, the items were recoded (1 = *strong distrust*, 7 = *strong trust*). One scale measure was obtained (Cronbach's alpha = .84). The items were developed by the authors of this study.

Figure 2

Example items of the parental trust scale

If I address a personal matter at my child's preschool...

... I can rely on the discretion of the professionals.	3	2	1	0	1	2	3	
	<input type="radio"/>	... I am sure that it will be spoken about with uninvolved parties (i.e other parents)						

If I am told that my child's behaviour at preschool is completely different from what I see...

... I do not believe what I was told.	3	2	1	0	1	2	3	
	<input type="radio"/>	... I do not doubt for a second that I have been told the truth.						

If I think about educational everyday life at my child's preschool...

... I do not believe that my child is receiving the necessary stimulation and assistance for their individual language development.	3	2	1	0	1	2	3	
	<input type="radio"/>	... I have no doubt that my child is receiving the optimal support for their individual language development.						

Preschool characteristics

The preschools' characteristics were rated in an online questionnaire completed by each school's language expert. The language expert, an additional position created as part of the federal program, is responsible for qualifying their team in the core topics of early language education, inclusive pedagogy, and partnership with families. Based on previous research, we include the following characteristics: teacher-child ratio, ethnic composition (percentage of children not speaking German at home), poverty status (percentage of children entitled to the federal education and participation package)²², and teachers' preparation time²³ (contractually agreed number of hours per week). All descriptives are depicted in Table 1.

Teacher characteristics

The partnership-related knowledge of the preschool teachers was assessed by the language expert on a 5-point scale (1 = *poor*, 5 = *very good*). The scale consisted of 2 items (Cronbach's alpha = .79, example item: 'How good is the knowledge of the preschool teachers on the topic of partnership with families in general (e.g., leading conversations with parents)?'). The partnership-related beliefs of the teachers were self-assessed on a 5-point scale (1 = *strongly disagree*, 5 = *strongly agree*). The scale consisted of 6 items (Cronbach's alpha = .78, example item: 'I appreciate the opinion of families in educational matters.'). Teachers' assessments were aggregated at preschool level.

Statistical analyses

To answer the research questions, binary correlations and path analysis were performed. Model fit was evaluated with reference to the Root Mean Square Error of Approximation

²² In Germany, persons who are not capable of work receive unemployment benefit in the form of cost-of-living assistance. In addition, children from low-income families receive financial assistance to improve their opportunities for educational and social participation, so that they can better develop their abilities regardless of their parents' financial means. The package comprises various forms of assistance (e.g., free preschool meals).

²³ Time given to the professionals to engage with activities that are not directly related to the pedagogical work with children. Indirect pedagogical work includes for example documentation work, teamwork, administrative activities, planning the daily schedule, and planning and organizing parent-friendly activities and events.

(RMSEA), the Comparative Fit Index (CFI), and the Standardized Root Mean Square Residual (SRMR), using the criteria suggested by Hu und Bentler (1999). We controlled for the nested structure of the data (families being nested in preschools). Data were clustered by preschool (type = two level): the data of the families represent the first level and the data of the preschools and teachers the second level. Child's home language, parent's educational background, parental employment, and child's duration of care in the current preschool were entered as control variables in the model. The multilevel analyses were performed with the program Mplus Version 8.3 (Muthén und Muthén 1998-2017). Missing data were estimated using full information maximum likelihood (FIML) in all analyses (Arbuckle, 1996). A stepwise analysis procedure was used; to save space, however, only the last model is shown.

Table 1*Descriptive statistics*

Characteristic	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>
Parental trust ^a	5.63	1.02	3.00	7.00
Partnership practices ^a				
Activities for social networking	1.93	0.90	0	4.00
Activities for participation and decision-making	2.83	1.32	0	5.00
Activities for parental education	2.13	1.24	0	5.00
Activities for integrating family cultures	1.52	1.73	0	7.00
Characteristics of preschools ^b				
Teacher-child ratio	6.07	1.57	2.65	15.58
Percentage of children not speaking German at	40.71	25.50	0	100
Percentage of families with poverty status	21.24	21.00	0	79.03
Teachers' prep time (number of hours per week)	2.79	2.94	0	10
Characteristics of teachers ^c				
Partnership-related knowledge	3.98	0.63	2.00	5.00
Partnership-related beliefs	3.81	0.32	2.96	5.00

Note. ^a*n* = 728 families. ^b*n* = 162 preschools. ^c*n* = 891 teachers.

Results

Descriptive results

Table 1 shows descriptive statistics for parental trust and preschools' partnership practices from the parents' perspective. The results indicate considerable variance between the ratings of parents on all scales. Parents reported high levels of trust in their child's preschool ($M = 5.63$, $SD = 1.02$). With regard to partnership practices, the different types of activities vary in their intensity. The most activities were offered for participation and decision-making. On average, the families reported that three of the five listed activities for participation and decision-making ($M = 2.83$, $SD = 1.32$) were offered by their child's preschool in the last twelve months. Activities for integrating family cultures were the offered least often ($M = 1.52$, $SD = 1.73$). However, there were also families who reported that their child's preschool offered all seven listed activities for integrating family cultures in the last 12 months. The large variance indicates that the information provided by the families in terms of activities for integrating family cultures varies greatly. Of the listed activities for social networking ($M = 1.93$, $SD = 0.90$) and parental education ($M = 2.13$, $SD = 1.24$), on average two activities were offered by the preschool in the last twelve months.

Relations between partnership practices and parental trust

Results for our research questions are displayed in Figure 3. According to the criteria suggested by Hu and Bentler (1999) the overall model fit was satisfactory ($\chi^2 = 80.49$, $df = 35$; $RMSEA = .04$; $CFI = .97$; $SRMR = .04$). Parental trust was predicted by the number of activities offered for participation and decision-making ($\beta = .12$, $p = .015$) and parental education ($\beta = .11$, $p = .010$). Consequently, parents reported higher levels of trust in preschools that offer more activities for participation and decision-making, as well as for parental education. No significant associations were found between parental trust and activities for social networking

and activities for integrating family cultures. Together, preschools' partnership practices explained 11% of the variance in the level of parental trust.

Relations between partnership practices and preschool characteristics

In line with our second hypothesis, several preschool characteristics predicted the type and intensity of partnership activities. Preschools with a higher percentage of families with poverty status tend to offer more activities for parental education ($\beta = .33, p = .040$). Similar trends can be found for the intensity of activities for social networking ($\beta = .24, p = .057$) and for integrating family cultures ($\beta = .28, p = .052$). The percentage of children not speaking German at home predict the number of activities offered for integrating family cultures ($\beta = .47, p = .000$). The more children not speaking German at home who visit the preschool, the more partnership activities for integrating family cultures were offered in the last twelve months. No significant results were found for the percentage of children not speaking German at home and the other types of partnership activities. However, effects were found for the preparation time of preschool teachers. We find a positive association between the number of hours per week available to the teachers as preparation time and the intensity of activities for participation and decision-making ($\beta = .26, p = .020$). Contrary to our hypothesis, the relations between partnership practices and the teacher-child ratio became non-significant in the path model.

Relations between partnership practices and teacher characteristics

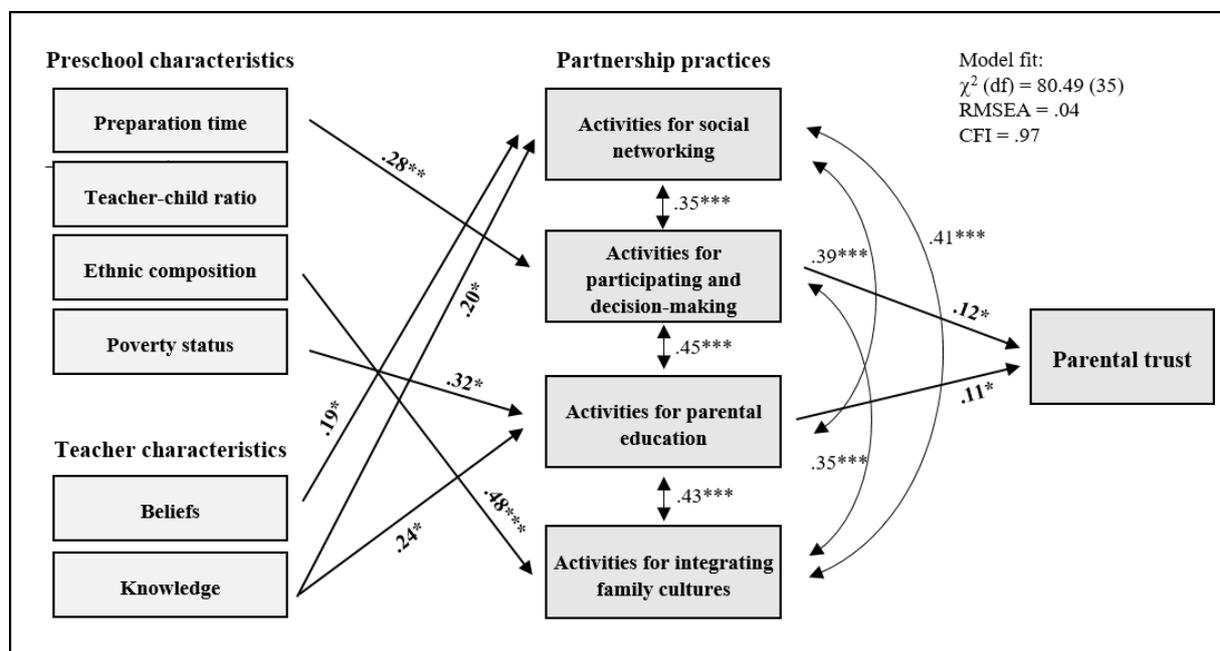
With regard to the teacher characteristics, the results show that preschools where the teachers exhibit greater partnership-related knowledge offer more activities for social networking ($\beta = .18, p = .047$) and parental education ($\beta = .22, p = .022$). Moreover, we find a positive association between the partnership-related beliefs of preschool teachers and the number of activities offered for social networking ($\beta = .18, p = .048$). Significant associations

between teachers' professional competencies and activities for participation, decision-making, and activities for integrating family cultures were not found.

Overall, preschool and teacher characteristics explained 23% of the variance in the intensity of activities for social networking, 14% of the variance in the intensity of activities for participation and decision-making, 28% of the variance in the intensity of activities for parental education, and 42% of the variance in the intensity of activities for integrating family cultures.

Figure 3

Path model results



Note. To ensure clarity of the presentation, only significant standardised coefficients are shown in Figure 1.

Discussion

The present study investigated the type and intensity of partnership practices, their relations to parental trust, and preschool and teacher characteristics as predictors of partnership practices. The results for our research questions can be summarized as follows: (1) Preschool invitations to partnership activities for participation and decision-making, as well as to activities for parental education, were positively related to parental trust. (2) Preparation time, percentage of children not speaking German at home, and percentage of families with poverty status predict

the type and intensity of partnership activities. (3) Partnership-related knowledge and beliefs of the preschool teachers are positively associated with the type and intensity of partnership activities. In the following, we will discuss these findings in light of the research literature.

Relations between partnership practices and parental trust

Parents' perceptions of invitations from preschools are considered to be essential for parental involvement (e.g., Hornby & Lafaele, 2011). The present study reveals that preschools invite families to a wide range of partnership activities, from providing parental education and helping to build social networks to involving parents in decision-making and integrating family cultures. Compared to the other types of partnership practices, activities for integrating family cultures are least likely to be offered. This result confirms previous findings of German studies (e.g., Cohen & Anders, 2020; Hachfeld et al., 2016; Viernickel et al., 2013).

The present study also investigated the importance of partnership practices for parental trust. Results revealed that activities for participation and decision-making, as well as activities for parental education, were positively related to parental trust, whereas activities for social networking and activities for integrating family cultures were not. One possible explanation might be the different focus of the specific types of partnership activities. Activities for parental education and activities for participation and decision-making specifically address the relationship between teachers and parents and are more directly linked to pedagogical processes, parents' interests, and children's needs. In contrast, activities for social networking and integrating family cultures also include activities for maintaining contact between parents and their relationships with each other (e.g., summer parties or intercultural cooking courses). Consequently, parental trust as an element of the partnership between preschool and family is less addressed in these activities. O'Donnell et al. (2008) have already demonstrated that parents prefer partnership activities that relate directly to their needs and those of their child. Another reason might be that parental education activities address the parents' increasing need

for advice. Parents hope that preschools will impart those competencies that they assume they cannot develop themselves, or only with difficulty. Thus, offering more activities for parental education leads to higher parental perceptions of the competencies of the teachers, resulting in higher trust levels. This is in line with research that identified competence as a crucial indicator of trust (Tschannen-Moran & Hoy, 2001; Bryk & Schneider, 2002). Moreover, offering activities for integrating family cultures might build parental trust, but only the trust of parents with immigrant backgrounds. For example, offering parent meetings with interpreters will most likely not be relevant for parents who only speak the language of the preschool staff (e.g., German). Accordingly, no correlations between activities for integrating family cultures and parental trust are to be expected for this group of parents.

Relations between preschool characteristics and partnership practices

The present study also investigated the influence of preschool characteristics on partnership practices. Based on previous research (e.g., Rao et al., 2003; Perlman & Fletcher, 2012, Cutshaw et al., 2020), we hypothesized that teachers may avoid inviting parents to preschool settings because they lack extra time for partnership activities. Our results are mixed: Contrary to the findings reported by Cutshaw et al. (2020), teacher-child ratio is not related to any type of partnership activity. This may be due to methodological differences: Whereas in the present study the teacher-child ratio was assessed using a single questionnaire-based measure, Cutshaw et al. (2020) measured teacher-child ratios in more detail by having trained observers count the average child-to-teacher ratio using six separate counts, including indoor and outdoor counts. Furthermore, it is reasonable to assume that variance in the teacher-child ratios is low due to minimum legal requirements, and thus no effects are visible for this reason. In addition to teacher-child ratios, the present study investigated the role of preparation time for partnership practices. Results reveal a positive association: In preschools where teachers are contractually guaranteed more preparation time, more activities for participation and decision-

making are offered. Similar trends can be seen for parental education activities. These findings underline the importance of additional time resources for teachers to prepare partnership practices. With regard to activities for participation and decision-making, an explanation for the necessity of extra time may be that the preparation of these practices is a cooperative process, in which the content, scope, timing, and location of the activities are determined in coordination with the parents.

Building on previous research suggesting that the needs of parents of low socio-economic status and diverse ethnic backgrounds are disregarded by providing non-adequate partnership activities (e.g., Hindman et al., 2012; Murray et al., 2015), we explored the role of preschools' ethnic compositions and the number of families with poverty status for partnership practices. The finding that activities for integrating family cultures are offered less often compared to other types of activities is in line with other German studies (e.g., Viernickel et al., 2013; Hachfeld et al., 2016). However, it should be emphasized that in preschools with a higher percentage of children not speaking German at home, more activities for integrating family cultures are offered. This finding indicates that preschool teachers are aware of diverse family dynamics and the importance of implementing target group-specific activities to support families of diverse ethnic backgrounds. No associations were found for the other types of partnership activities. This may reflect teachers' uncertainty in dealing with the needs of non-native German parents, leading them to view activities for integrating family cultures as sufficient. These results underline that German-speaking teachers might still need support to deal adequately with diversity in their preschool settings (see Hachfeld et al., 2016; Kurucz et al., 2020). In addition to the ethnic composition, results reveal indicators that the socio-economic background might be predictive: In preschool with a higher percentage of families with poverty status, more activities for parental education are offered. Considering previous research that demonstrated that children from low-income households may be especially at risk

of receiving limited support for learning at home (e.g., Calzada et al., 2015; Kluczniok et al., 2013), this finding can be interpreted as an increased awareness on the part of the preschools for the needs of these families by focusing on parental education activities (e.g., offering more workshops, courses). No associations were found for the other types of partnership activities, indicating that preschool teachers perceive themselves as experts when compared to disadvantaged parents, whom they must thus instruct and teach instead of negotiating common goals (Betz & Bischoff, 2017).

Relations between teacher characteristics and partnership practices

In addition to preschool characteristics, the present study investigated the role of teachers' professional competencies for partnership practices. In the research literature, professional competencies are considered important prerequisites of preschool teachers' practices (e.g., Siraj-Blatchford et al., 2002; Cheung & Kam, 2019; Amatea et al., 2012). Our results support this theory for some, but not all, types of preschools' partnership practices, revealing that teachers with greater knowledge and more positive beliefs offer more partnership activities for social networking. An explanation may be that teachers who have more positive beliefs are more open to meeting with larger groups of parents and more willing to accommodate different needs and expectations of families. With regard to knowledge, it is possible that teachers are more familiar with modern partnership approaches, including considering collaboration with the community a goal of preschool outreach. Partnership-related knowledge was also crucial for the intensity of parent education activities, which may suggest that teachers with more knowledge feel more self-efficacious in performing parental education. It is also plausible that teachers with more knowledge are more likely to recognize the need for support in creating a stimulating home learning environment and align their partnership practices accordingly. The other two types of partnership activities were not related to preschool teachers' competencies. This may be due to differences in the activities' focus: Whereas

activities for parental education are teacher-directed, activities for participation and decision-making, as well as for integrating family cultures, are more dependent on parental interest and their available time. With regard to activities for integrating family cultures, another potential explanation may be that domain-specific competencies (e.g., multicultural beliefs) are more predictive.

Limitations and further research

There are some limitations to the present study that should be noted. First, although the sample was drawn from preschools in eight German federal states representing different structures in preschool settings, it was not randomly selected. Additionally, the sample is not representative of German preschools due to the participation of all institutions in a federal program with a specific focus on parent-preschool partnerships. Thus, the present sample might be selective for preschools and teachers that deal more closely with the topic of partnership and parental involvement. Second, given that the results of our study are based on cross-sectional data, the association between partnership practices and parental trust cannot be interpreted as causal effects and might have alternative interpretations. Parents' awareness of partnership activities might be an indicator of already positive and regular communication between parents and teachers, and thus of well-functioning partnerships, including parental trust. Given that partnerships and trust are reciprocal processes, further research should focus on the long-term dynamics of partnership practices and parental trust. Third, only parents report partnership practices in our study. Information on partnership practices from the preschool teachers' perspective was not included. It should be noted that the information provided by the families does not necessarily cover the full range of activities offered by the preschools. Instead, families might name primarily those activities in which they themselves were involved. In addition, collecting more specific data on the focus of outreach and the frequency of partnership activities could improve our assessment of the role of partnership practices in parental trust. A final

limitation relates to our two-item measure of teachers' knowledge of partnership practices. Even though the scale has a moderate internal consistency, future research should broaden the scope to include different facets of knowledge. In particular, a concept of pedagogical content knowledge (Shulman, 1986) which includes the 'how' of teaching has been debated as an essential prerequisite for effective teaching. In addition, teachers' knowledge was assessed by each school's language expert for the entire team. Knowledge can vary greatly between teachers, so variance may be lost. Future studies need to ensure that individual teacher data are available.

Conclusion

The present study provides novel evidence on the relations between partnership practices, parental trust, preschool characteristics, and teachers' professional competencies. Given the fact that parents reported high levels of trust in preschools where more partnership activities were offered, it seems particularly important to gain a better understanding of the factors that influence the type and intensity of preschools' partnership practices. Results revealed that both preschool characteristics and teachers' professional competencies were related to partnership practices. These links are highly relevant to further practice. With regard to preschool characteristics, our results emphasize that teachers need time to plan and organize partnership practices. Both types of partnership activities that are positively related to parental trust are predicted by preparation time. According to findings by Viernickel et al. (2013) more than half of the teachers (66%) are not contractually provided with preparation time. Consequently, educational policies are required that will increase investments in the early childhood sector to alleviate staff shortages and provide preschool teachers with more time and resources for their work. With regard to teacher characteristics, pedagogical staff should be equipped with the necessary skills to offer partnership activities. Thus, resources for professional development are also necessary.

References

- Adams, K. S., & Christenson, S. L. (2000). Trust and the family–school relationship: examination of parent-teacher differences in elementary and secondary grades. *Journal of School Psychology, 38*(5), 477–497.
- Amatea, E. S., Cholewa, B., & Mixon, K. A. (2012). Influencing preservice teachers' attitudes about working with low-income and/or ethnic minority families. *Urban Education, 47*(4), 801–834.
- Ansari, A., & Gershoff, E. (2016). Parent involvement in Head Start and children's development: indirect effects through parenting. *Journal of Marriage and Family, 78*(2), 562–579.
- Arbuckle, J. L. (1996). Full information likelihood estimation in the presence of incomplete data. In G. A. Marcoulides & R. E. Schumacker (Eds.), *Advanced Structural Equation Modeling. Issues and Techniques* (pp. 243-278). Mahwah, NJ: Taylor and Francis.
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2019). Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2019. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. München
- Bartels, S.M., & Eskow, K.G. (2010). Training school professionals to engage families: A pilot study of the University/State Department of Education Partnership. *The School Community Journal, 20*(2), 45–72.
- Benner, A. D., & Yan, N. (2015). Classroom race/ethnic composition, family-school connections, and the transition to school. *Applied Developmental Science, 19*(3), 127–138. <https://doi.org/10.1080/10888691.2014.983028>
- Betz, T., & Bischoff, S. (2017). Heterogenität als Herausforderung oder Belastung? Zu den Perspektiven frühpädagogischer Fachkräfte auf Differenz in Kindertageseinrichtungen. In U. Stenger, D. Edelmann, D. Nolte & M. Schulz (Eds.), *Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit. Im Spannungsfeld zwischen Konstruktion und Normativität* (pp. 101–118). Weinheim: Beltz Juventa.
- Bryk, A. S., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York: Russell Sage Foundation.
- Calzada, E. J., Huang, K.-Y., Hernandez, M., Soriano, E., Acra, C. F., Dawson-McClure, S., Kamboukos, D., & Brotman, L. (2015). Family and teacher characteristics as predictors of parent involvement in education during early childhood among Afro-Caribbean and Latino immigrant families. *Urban Education, 50*(7), 870–896.

- Castro, D. C., Bryant, D. M., Peisner-Feinberg, E. S., & Skinner, M. L. (2004). Parent involvement in Head Start programs: the role of parent, teacher and classroom characteristics. *Early Childhood Research Quarterly, 19*(3), 413–430.
- Cheung, S. K., & Kam, C. S. (2019). Hong Kong pre-service early childhood teachers' attitudes towards parental involvement and the role of their family relationship quality. *Journal of Education for Teaching, 45*(4), 417–433.
- Clarke, B. L., Sheridan, S. M., & Woods, K. E. (2010). Elements of healthy family-school relationships. In S. Christenson & A. L. Reschly (Eds.), *Handbook on school-family partnerships for promoting student competence* (pp. 61-79). New York, NY: Routledge.
- Clarke, B. L., Wheeler, L. A., Sheridan, S. M., Witte, A. L., Sommerhalder, M. S., & Svoboda, E. A. (2017). Supporting latinx student success via family–school partnerships: Preliminary effects of conjoint behavioral consultation on student and parent outcomes. *Journal of Educational & Psychological Consultation, 27*(3), 317–343. <https://doi.org/10.1080/10474412.2017.1293543>
- Cohen, F., & Anders, Y. (2020). Family involvement in early childhood education and care and its effects on the social-emotional and language skills of 3-year-old children. *School Effectiveness and School Improvement, 31*(1), 125–142.
- Cutshaw, C. A., Mastergeorge, A. M., Barnett, M. A., & Paschall, K. W. (2020). Parent engagement in early care and education settings: relationship with engagement practices and child, parent, and centre characteristics. *Early Child Development and Care, 1–16*. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1764947>
- Dunekacke, S., Jenßen, L., & Blömeke, S. (2015). Effects of mathematics content knowledge on preschool 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.
- Epstein, J. L. (2011). *School family and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. (2. Aufl.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429494673>
- Epstein, J. L., & Sanders, M. G. (2006). Connecting Home, School, and Community. In M. T. Hallinan (Ed.), *Handbook of the Sociology of Education* (pp. 285-306). Springer Science.
- Federal Ministry for Family Affairs, Senior Citizens, Women & Youth (2016). Bundesprogramm "Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist". Retrieved from

- Kitas/Bundesprogramm-Sprach-Kitas-Weil-Sprache-derSchluessel-zur-Welt-ist-Brosch-C3_property_pdf_bereich_bmfsfj_sprache_de_true.pdf
- Federal Statistical Office (2019). *Statistisches Jahrbuch 2019. Deutschland und Internationales*.
https://www.destatis.de/DE/Themen/Querschnitt/Jahrbuch/statistisches-jahrbuch-2019-dl.pdf?__blob=publicationFile
- Fröhlich-Gildhoff, K., Kraus, G., & Rönnau, M. (2006). Gemeinsam auf dem Weg. Eltern und ErzieherInnen gestalten Erziehungspartnerschaft. *Kindergarten heute*, 36(10), 6–15.
- Froiland, J. M., & Davison, M. L. (2014). Parental expectations and school relationships as contributors to adolescents' positive outcomes. *Social Psychology of Education*, 17(1), 1–17. <https://doi.org/10.1007/s11218-013-9237-3>
- Gándara, P. (2011). Bridging language and culture. In S. Redding, M. Murphy & P. Sheley (Eds.), *Handbook on family and community engagement* (pp. 117-120). Lincoln, IL: Academic Development Institute.
- Hachfeld, A., Anders, Y., Kuger, S., & Smidt, W. (2016). Triggering parental involvement for parents of different language backgrounds: the role of types of partnership activities and preschool characteristics. *Early Child Development and Care*, 186(1), 190–211.
- Hindman, A. H., Miller, A. L., Froyen, L. C. & Skibbe, L. E. (2012). A portrait of family involvement during Head Start: Nature, extent, and predictors. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(4), 654-667.
- Hindman, A. H., & Morrison, F. J. (2011). Family involvement and educator outreach in Head Start: nature, extent, and contributions to early literacy skills. *The Elementary School Journal*, 111(3), 359–386.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M.T, Jones, K. P., & Reed, R. P. (2002). Teachers Involving Parents (TIP): results of an in-service teacher education program for enhancing parental involvement. *Teaching and Teacher Education*, 18(7), 843–867.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., & Closson, K. E. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *Elementary School Journal*, 106(2), 105–130.
<https://doi.org/10.1086/499194>
- Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: an explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37–52.

- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55.
- O'Donnell, J., Kirkner, S.L., & Meyer-Adams, N. (2008). Low-income, urban consumers' perceptions of community school outreach practices, desired services, and outcomes. *The School Community Journal*, 18(2), 147–164.
- Kambouri, M., Wilson, T., Pieridou, M., Flannery Quinn, S., & Liu, J. (2021). Making partnerships work: Proposing a model to support parent-practitioner partnerships in the early years. *Early Childhood Education Journal*, 50(4), 639–661.
- Kikas, E., Lerkkanen, M.-K., Pakarinen, E., & Poikonen, P.-L. (2016). Family- and classroom-related factors and mother-kindergarten teacher trust in Estonia and Finland. *Educational Psychology*, 36(1), 47–72. <https://doi.org/10.1080/01443410.2014.895298>
- Kikas, E., Peets, K., & Niilo, A. (2011). Assessing Estonian mothers' involvement in their children's education and trust in teachers. *Early Child Development and Care*, 181(8), 1079–1094.
- Kluczniok, K., Lehl, S., Kuger, S., & Rossbach, H.-G. (2013). Quality of the home learning environment during preschool age – Domains and contextual conditions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(3), 420–438.
- Kurucz, C., Lehl, S., & Anders, Y. (2020). Preschool teachers' perspectives about the engagement of immigrant and non-immigrant parents in their children's early education. *International Journal of Early Childhood*, 52(2), 213–231.
- Lerkkanen, M.-K., Kikas, E., Pakarinen, E., Poikonen, P.-L., & Nurmi, J.-E. (2012). Mothers' trust toward teachers in relation to teaching practices. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 153–165. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.04.005>
- Mautone, J. A., Marcelle, E., Tresco, K. E., & Power, T. J. (2015). Assessing the quality of parent-teacher relationships for students with ADHD. *Psychology in the Schools*, 52(2), 196–207. <https://doi.org/10.1002/pits.21817>
- Mayer, R. C., Davis, J. H., & Schoorman, F. D. (1995). An integrative model of organizational trust. *Academy of Management Review*, 20, 709–734.
- 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.

- Murray, E., McFarland-Piazza, L., & Harrison, L. J. (2015). Changing patterns of parent–teacher communication and parent involvement from preschool to school. *Early Child Development and Care, 185*(7), 1031–1052.
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998-2017). *Mplus User's Guide* (Eighth Edition).
- Pang, I-W., & Watkins, D. (2000). Towards a psychological model of teacher-parent communication in Hong Kong primary schools. *Educational Studies, 26*(2), 141–163.
- Pedro, J. Y., Miller, R., & Bray, P. (2012). Teacher knowledge and dispositions towards parents and families: rethinking influences and education of early childhood pre-service teachers. In Forum on Public Policy Online (Vol. 2012, No. 1). Oxford Round Table. 406 West Florida Avenue, Urbana, IL 61801
- 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*(6), 1227–1250.
- Perlman, M., & Fletcher, B. A. (2012). Hellos and how are you: predictors and correlates of communication between staff and families during morning drop-off in child care centers. *Early Education & Development, 23*(4), 539–557.
- Puccioni, J., Froiland, J. M., & Moeyaert, M. (2020). Preschool teachers' transition practices and parents' perceptions as predictors of involvement and children's school readiness. *Children and Youth Services Review, 109*, 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104742>
- Rao, N., Koong, M., Kwong, M., & Wong, M. (2003). Predictors of preschool process quality in a Chinese context. *Early Childhood Research Quarterly, 18*(3), 331–350.
- Ratcliff, N., & Hunt, G. (2009). Building teacher-family partnerships: The role of teacher preparation. *Education, 129*, 495–505.
- Rautamies, E., Vähäsantanen, K., Poikonen, & P.-L., Laakso, M.-L. (2019.). Trust in the educational partnership narrated by parents of a child with challenging behaviour. *Early Years, 0*(0), 1-14.
- Rentzou, K. (2011). Parent-caregiver relationship dyad in Greek day care centres. *International Journal of Early Years Education, 19*(2), 163–177. <https://doi.org/10.1080/09669760.2011.609045>
- Santiago, R. T., Garbacz, S. A., Beattie, T., & Moore, C. L. (2016). Parent-teacher-relationships in elementary school: An examination of parent-teacher-trust. *Psychology in Schools, 53*(10), 1003–1017. <https://doi.org/10.1002/pits.21971>

- Serpell, Z. N., & Mashburn, A. J. (2012). Family-school connectedness and children's early social development. *Social Development, 21*(1), 21–46.
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R., & Bell, D. (2002). Researching effective pedagogy in the early years. Nottingham: Department for Education and Skills (Research report, 356).
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*(7), 783–805.
- Uludag, A. (2008). Elementary preservice teachers' opinions about parental involvement in elementary children's education. *Teaching and Teacher Education, 24*(3), 807–817.
- Van Voorhis, F. L., Maier, M. F., Epstein, J. L., & Lloyd, C. M. (2013). The impact of family involvement on the education of children ages 3 to 8. A Focus on Literacy and Math Achievement Outcomes and Social-Emotional Skills. New York: MDRC.
- 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. Forschungsbericht. 1. Auflage. Berlin: Der Paritätische Gesamtverband.
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J., & Hammond, M. (2010). Preventing conduct problems, promoting social competence: A parent and teacher training partnership in head start. *Journal of Clinical Child Psychology, 30*(3), 283–302. https://doi.org/10.1207/S15374424JCCP3003_2
- Wirts, C., Wildgruber, A., Wertfein, M., 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. Froehlich-Gildhoff & D. Weltzien (Hrsg.), *Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung* (Bd. 27, S. 147–170). Springer Fachmedien Wiesbaden
- Zygmunt-Fillwalk, E. M. (2006). The difference a course can make: Preservice teachers' perceptions of efficacy in working with families. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 27*(4), 327–342.

Anhang D – Manuskript Teilstudie 4

Teilstudie 4

Fachdidaktisches Wissen von pädagogischer Fachberatung im Handlungsfeld Zusammenarbeit mit Familien

Dies ist ein publizierter Artikel, der von *Beltz Juventa* in der *Zeitschrift für Pädagogik* veröffentlicht wurde.

Hummel, T. G., Cohen, F., & Anders, Y. (2020). Fachdidaktisches Wissen von pädagogischer Fachberatung im Handlungsfeld Zusammenarbeit mit Familien. *Zeitschrift für Pädagogik*, 4, 480–499.

Diese Arbeit wurde durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördert.

Zusammenfassung

Im Zuge gesellschaftlicher Veränderungen gewinnt auch die Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtung und Familien an Bedeutung. Frühpädagogische Fachkräfte stehen vor der Herausforderung, ihre Kompetenzen aktuellen Entwicklungen anzupassen. Vor diesem Hintergrund dient Fachberatung als Qualifizierungsressource für Einrichtungen und ihre pädagogischen Fachkräfte. Die vorliegende Studie untersucht daher an 166 Fachberatungen die professionelle Kompetenzfacette des fachdidaktischen Wissens im Handlungsfeld Zusammenarbeit mit Familien. Die Ergebnisse zeigen, dass die Fachberatungen in vier verschiedene Wissenstypen eingeteilt werden können, die sich teilweise auf deren professionelle Voraussetzungen (z. B. Fort- und Weiterbildungsaktivität) zurückführen lassen. Die Befunde werden im Hinblick auf Implikationen für die Praxis und weiteren Forschungsbedarf diskutiert.

Schlagerworte: Fachberatung, Zusammenarbeit mit Familien, fachdidaktisches Wissen, Kindertageseinrichtungen, professionelle Kompetenzen

Einleitung

Nach dem öko-systemischen Modell der kindlichen Entwicklung (Bronfenbrenner, 1986) stellt eine positive Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtung und Familien eine bedeutsame Voraussetzung für die Schaffung optimaler Entwicklungsbedingungen für das Kind dar. Diese theoretische Annahme konnte bereits in zahlreichen empirischen Studien bestätigt werden (Fantuzzo, Mcwayne, Perry & Childs, 2004; Jeynes, 2005; Zygmunt-Fillwalk, 2011). In den vergangenen Jahrzehnten haben gesellschaftliche Wandlungsprozesse das Leben von Familien in Deutschland grundlegend verändert. Alternative Familienformen und eine bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf gewinnen immer mehr an Bedeutung. Diese strukturellen Veränderungen führen zu steigenden Anforderungen an die Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtung und Familien. Um der großen Diversität von Lebenslagen und Heterogenität von Familienformen durch eine bedarfsgerechte Angebotsstruktur gerecht werden zu können, benötigen frühpädagogische Fachkräfte ein breites Methodenrepertoire im Handlungsfeld Zusammenarbeit mit Familien, das kontinuierlich aktuellen Gegebenheiten angepasst werden muss. Vor diesem Hintergrund ergibt sich die wachsende Notwendigkeit, pädagogische Fachkräfte bei ihren Herausforderungen im Tätigkeitsfeld Zusammenarbeit mit Familien zu begleiten und in ihrer Professionalität voranzubringen. Im Zuge dieser Entwicklung könnte Fachberatung als Qualifikationsinstrument ein wesentliches Moment zur Kompetenzerweiterung des pädagogischen Personals werden. Dies setzt jedoch ein geeignetes Kompetenzprofil der Fachberatung voraus: Nur bei einem eigenen Wissensvorsprung gegenüber den zu Beratenden kann Fachberatung als Ressource zur Weiterentwicklung genutzt werden. Empirische Erkenntnisse bezüglich des professionalen Wissens von Fachberatungen als eine bedeutsame Kompetenzfacette fehlen jedoch bisher. Daher beschäftigt sich der vorliegende Beitrag mit der Frage, welches fachdidaktische Wissen Fachberatungen im Kompetenzbereich Zusammenarbeit mit Familien aufweisen, um anschließend zu analysieren,

inwieweit sich bestimmte Wissenstypen unter den Fachberatungen identifizieren lassen. Abschließend wird untersucht, inwieweit professionelle Voraussetzungen mit bestimmten Wissenstypen verknüpft sind.

Theoretischer Rahmen, Forschungslage und Konkretisierung der Fragestellung

Zusammenarbeit mit Familien als zentrale Aufgabe von Kindertageseinrichtungen

In der Forschungsliteratur wird pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen als mehrdimensionales Konstrukt aufgegriffen. Hierbei werden strukturelle Merkmale der Einrichtung (Strukturqualität), die Einstellungen und Überzeugungen der frühpädagogischen Fachkräfte (Orientierungsqualität) sowie die Qualität der pädagogischen Prozesse (Prozessqualität) unterschieden (Pianta et al., 2005; Tietze, Roßbach & Grenner, 2005). In einigen Konzeptionen wird zusätzlich der Aspekt Familienbezug als weitere Qualitätsdimension („Öffnung nach außen“) mit aufgenommen (z. B. Kluczniok & Roßbach, 2014). Hierbei liegt die Annahme zugrunde, dass eine familienergänzende Kindertagesbetreuung sich dann besonders positiv auf die kindliche Entwicklung auswirken kann, wenn Fachkräfte neben den Kindern auch deren Familien in ihr pädagogisches Handeln miteinbeziehen. Während für den deutschsprachigen Kontext noch ein deutlicher Bedarf an Wirksamkeitsstudien besteht (Friedrich, 2011; Neumann, 2012), konnte bereits eine Reihe von internationalen Studien diese Annahme bestätigen. So konnte nachgewiesen werden, dass eine positive Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtung und Familien in besseren akademischen Fähigkeiten der Kinder resultiert (Galindo & Sheldon, 2012; Sheridan, Ryoo, Garbacz, Kunz & Chumney, 2013) und mit einer besseren sozio-emotionalen Entwicklung der Kinder verbunden ist (Mautone, Marcelle, Tresco & Power, 2015; Serpell & Mashburn, 2012). Als wesentliche Elemente einer gelungenen Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtung und Familien werden sowohl in internationaler als auch nationaler Forschungsliteratur ein wechselseitiger Informationsaustausch, gegenseitiges Vertrauen, transparente

Erziehungsvorstellungen sowie eine geteilte Verantwortung für das Wohl und die Bildung des Kindes genannt (Clarke, Sheridan & Woods, 2010; Textor & Blank, 2004). Für die Ausgestaltung dieser Zusammenarbeit steht in der Praxis von Kindertageseinrichtungen eine Vielzahl an Methoden zur Verfügung (Textor, 2002; Stange, 2012). Ein breites Methodenrepertoire ist notwendig, um adaptiv auf die individuellen Lebensbedingungen der Familien eingehen zu können, indem passgenaue Angebote variabel und situationsangemessen in der Zusammenarbeit mit den Familien eingebracht werden. Ein umfangreiches Methodenwissen kann somit als Komponente des fachdidaktischen Wissens von pädagogischen Fachkräften verstanden werden. Für den deutschsprachigen Raum zeigte sich in vergangenen Studien, dass zumeist sehr ähnliche Formen der Zusammenarbeit mit Familien realisiert werden. Am häufigsten werden klassische Methoden wie Tür- und Angelgespräche, Feste und regelmäßige Elternabende genannt (Fröhlich-Gildhoff, Kraus & Rönnau, 2006; Gragert, Peucker, Pluto & Seckinger, 2008; Viernickel, Nentwig-Gesemann, Nicolai, Schwarz & Zenker, 2013). Innovative sowie zielgruppenspezifisch ausgerichtete Methoden, wie beispielsweise die Einrichtung von Elterncafés, die Bereitstellung von Informationen in verschiedenen Sprachen (Viernickel et al., 2013) oder auch Angebote der Elternbildung (Tschöpe-Scheffler, 2003, 2006), werden weit weniger unterbreitet. In einigen Studien konnte bereits nachgewiesen werden, dass Familien in schwierigen Lebenslagen sowie Familien mit Migrationshintergrund durch die bestehenden Angebotsstrukturen der Einrichtungen nur bedingt erreicht werden und eine aktive Einbindung dieser Familien mithilfe zielgruppenspezifischer Angebote notwendig ist (Lösel, Schmucker, Plankensteiner & Weiss, 2005; Mühling & Smolka, 2007; Hartung et al. 2009, Sacher, 2012).

Auch in Studien zur Kompetenzeinschätzung von Fachkräften finden sich Hinweise auf eine notwendige Nachqualifizierung des pädagogischen Personals im Handlungsfeld Zusammenarbeit mit Familien. So schätzen Fachkräfte zwar ihre Kompetenzen in diesem

Bereich als durchschnittlich bis eher gut ein (Beher & Walter, 2012; Kirstein & Fröhlich-Gildhoff, 2013; Kleeberger & Stadler, 2011; Schneewind & Böhmer, 2012). Dennoch werden aber sowohl von angehenden als auch berufserfahrenen Fachkräften anforderungsintensive Situationen im Umgang mit Eltern geschildert und Unsicherheiten insbesondere in den Anforderungsbereichen ‚Schaffung von Partizipationsmöglichkeiten für Eltern‘, ‚Zusammenarbeit mit Eltern mit besonderen erzieherischen Problemlagen‘ sowie der ‚Durchführung von Angeboten der Familienbildung‘ angegeben (Beher & Walter, 2012; Kirstein & Fröhlich-Gildhoff, 2013). Auch in einer bundesweiten Studie der Weiterbildungsinitiative frühpädagogischer Fachkräfte (Leygraf, 2013) schreiben Fachberatungen dem pädagogischen Personal in Kindertageseinrichtungen insbesondere in diesen Bereichen einen hohen Bedarf an Nachqualifizierung zu.

Die zunehmende Bedeutung von pädagogischer Fachberatung für das System der Kindertagesbetreuung

Wie im vorangegangenen Kapitel bereits beschrieben, erfordern strukturelle Gesellschaftsprozesse neue Konzepte der Zusammenarbeit mit Familien in Kindertageseinrichtungen. Gleichzeitig zeigen bisherige Studien, dass das pädagogische Personal in Kindertageseinrichtungen hierfür nicht ausreichend qualifiziert zu sein scheint. Da die Qualität der Arbeit in den Kindertageseinrichtungen und somit auch im Handlungsfeld Zusammenarbeit mit Familien allerdings zum großen Teil auf einem geeigneten Kompetenzprofil der Fachkräfte beruht, ist eine entsprechende Qualifizierung zu fordern. In diesem Kontext kommt der Fachberatung als Antwort auf den zunehmenden Unterstützungs- und Qualifizierungsbedarf der Kindertageseinrichtungen eine bedeutsame Rolle zu. Auf Trägerebene angestellt, betreut eine Fachberatung mehrere Einrichtungen und kann auf diese Weise je nach Bedarfslage die Einrichtungsleitung, einzelne Fachkräfte, aber auch das gesamte Team bei konkreten Herausforderungen im Kita-Alltag begleiten und beim Ausbau

erforderlicher Kompetenzen unterstützen. Sie fungiert somit als eine Art Mentor/in, die ihren Lernenden sowohl instruktionale als auch psychosoziale Unterstützung bietet und zugleich als Rollenvorbild dient (Gold, 1996). Übertragen auf das vorliegende Forschungsvorhaben bedeutet dies, dass Fachberatungen Wissen in Bezug auf das Thema Zusammenarbeit mit Familien bereitstellen, Fachkräften die Möglichkeit geben, Probleme, die aus der Zusammenarbeit mit Familien resultieren, anzusprechen sowie gemeinsame Reflexionsprozesse über pädagogische Gegebenheiten mit den Kita-Teams durchzuführen. Die Ergebnisse der Weiterbildungsinitiative früh-pädagogischer Fachkräfte (Leygraf, 2013) verdeutlichen, dass Fachberatungen bereits in hohem Maße an der Qualifizierung des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen beteiligt sind. Bei knapp zwei Drittel der Fachberatungen gehört Planung und Organisation von Fort- und Weiterbildungen mit einem sehr hohen oder hohen Arbeitsanteil zu den Hauptaufgaben. Um die Funktion eines Mentors/einer Mentorin erfüllen zu können, ist es notwendig, dass sich Fachberatungen auch selbst kontinuierlich fortbilden, mit aktuellen Entwicklungen vertraut machen und einen eigenen Wissensvorsprung gegenüber dem Personal in den Kindertageseinrichtungen garantieren. Empirische Erkenntnisse bezüglich des Kompetenzprofils und insbesondere des Wissens als einer bedeutsamen Kompetenzfacette von Fachberatung fehlen jedoch bisher. Da es im Gegensatz zur pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen für die Tätigkeit in der Fachberatung keinen expliziten, geregelten und direkten Ausbildungspfad gibt, sind Fachberatungen darauf angewiesen, ihre speziellen beruflichen Qualifikationen erst in der Einarbeitungszeit ihrer Arbeitstätigkeit aufzubauen (vgl. Hense, 2008). Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, im Rahmen von Fort- und Weiterbildungen oder Zusatzqualifikationen Kenntnisse für die eigene Tätigkeit als Fachberatung zu erwerben. In vereinzelten Studien zeigt sich, dass die allgemeine Fort- und Weiterbildungs-aktivität von Fachberatungen zwar als hoch eingeschätzt werden kann (Behr & Walter, 2012; Leygraf, 2013), im Handlungsfeld

Zusammenarbeit mit Familien jedoch noch ein deutlicher Ausbaubedarf besteht (Leygraf, 2013).

Fachdidaktisches Wissen als professionelle Kompetenzfacetten

In den vergangenen Jahren wurden unterschiedliche Modelle professioneller Kompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte entwickelt (Anders, 2012; Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch, 2011). In allen Konzeptionen besteht darüber Konsens, dass professionelles Wissen eine bedeutsame Kompetenzfacette von frühpädagogischen Fachkräften darstellt. In Anlehnung an Shulman (1986, 1987) lässt sich professionelles Wissen in drei verschiedene Wissenskomponenten gliedern: Fachwissen, allgemeines pädagogisches Wissen und fachdidaktisches Wissen. Diese Unterteilung entwickelte sich zwar zunächst aus der Professionstheorie zur Handlungskompetenz von Lehrkräften im Primar- und Sekundarbereich, wurde mittlerweile jedoch auch für den frühpädagogischen Bereich adaptiert (vgl. Aubrey, 1997; McCray, 2008; Siraj-Blatchford, Sylva, Muttock, Gilden & Bell, 2002; Tirosh, Tsamir, Levenson & Tabach, 2011). Es wird davon ausgegangen, dass das Professionswissen pädagogischer Fachkräfte eine wichtige Voraussetzung für die Gestaltung von anregenden Lerngelegenheiten darstellt. Während in der Professionsforschung im Primar- und Sekundarbereich die Bedeutung des fachdidaktischen Wissens für das Handeln der pädagogischen Fachkräfte bereits nachgewiesen werden konnte (vgl. Baumert et al., 2010; Blömeke & Delaney, 2012; Hill, Rowan & Ball, 2005), gibt es im frühpädagogischen Bereich bislang kaum empirisch-fundierte Erkenntnisse über die Struktur und Bedeutung des Professionswissens von Fachkräften. Die wenigen existierenden Arbeiten belegen jedoch die Relevanz (Dunekacke, Jenßen & Blömeke, 2015; Faas, 2013; Fried, 2010; McCray & Chen, 2012; Ofner, 2014; Wirts, Wildgruber & Wertfein, 2017).

Es existieren unseres Wissens keine Studien, die das Professionswissen von Fortbildungspersonal für frühpädagogische Fachkräfte untersuchen. Die Bedeutung des

Wissens im Handlungsfeld Zusammenarbeit mit Familien wurde für das frühpädagogische Feld bisher ebenfalls noch nicht herausgearbeitet. Einzig in einer qualitativ-explorativen Interviewstudie untersuchte Faas (2013), welche Wissensinhalte besondere Relevanz für das sprachförderliche Handeln haben und berücksichtigte hierbei auch das Handlungsfeld Zusammenarbeit mit Familien als wichtige Komponente. Alle befragten Fachkräfte sehen die Zusammenarbeit mit Familien als wichtigen Aufgabenbereich im Kontext der sprachlichen Bildung und Förderung an. Sie begründen dabei ihre Aussagen schwerpunktmäßig auf Elementen des Praxiswissens. Grundlegend zeigen die wenigen Studienergebnisse für den Bereich des professionellen Wissens, dass hinsichtlich der Zusammenarbeit mit Familien und deren Bedeutung für pädagogisches Handeln ein wichtiges Forschungsdesiderat besteht. Mit dem Methodenwissen wird insbesondere jene wichtige Facette des fachdidaktischen Wissens aufgegriffen, die bislang noch kaum erforscht ist, bei der jedoch davon ausgegangen werden kann, dass sie die Qualität der Zusammenarbeit mit Familien beeinflusst.

Daher wird in der vorliegenden Studie die bislang unerforschte Kompetenzfacette des fachdidaktischen Wissens von Fachberatungen für das Handlungsfeld Zusammenarbeit mit Familien näher beleuchtet. Dies erfolgt zunächst explorativ: Es wird untersucht, welche Methoden in der Zusammenarbeit mit Familien die Fachberatungen kennen und inwieweit sich unterschiedliche Wissensprofile der Fachberatungen identifizieren lassen. Anschließend wird der Frage nachgegangen, ob die Zugehörigkeit zu den Wissensprofilen mit den professionellen Voraussetzungen der Fachberatungen verknüpft ist.

Methode

Studiendesign

Die Daten basieren auf einer Onlinebefragung von Fachberatungen, die im Rahmen der Evaluation des Bundesprogramms „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“ stattgefunden hat (für weitere Informationen vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren,

Frauen und Jugend, 2016). Ziel des Bundesprogramms ist die Förderung der rund 7 000 teilnehmenden Kindertageseinrichtungen in ihren Angeboten zur alltagsintegrierten sprachlichen Bildung, zur inklusiven Pädagogik und zur Zusammenarbeit mit Familien. Mit Blick auf die Bedeutsamkeit einer kontinuierlichen fachlichen Unterstützung werden die am Bundesprogramm teilnehmenden Einrichtungen durch eine zusätzliche Fachberatung auf Trägerebene unterstützt. Diese hat die übergeordnete Aufgabe, die in Verbünde zusammengeschlossenen Kindertageseinrichtungen prozessbegleitend zu unterstützen sowie Kita-Teams in den Themenfeldern alltagsintegrierte sprachliche Bildung, Zusammenarbeit mit Familien und inklusive Pädagogik zu qualifizieren. Für die Ziehung der Fachberatungsstichprobe wurden die Bundesländer Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Brandenburg, Hamburg, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Sachsen und Thüringen ausgewählt. Diese Auswahl berücksichtigt unterschiedliche Regionen, städtische und ländliche Gebiete sowie Fachberatungssysteme mit unterschiedlichen Traditionen. Ausgehend von den Trägern der Fachberatungen, die vom Bundesprogramm „Sprach-Kitas“ gefördert werden, wurden zusätzlich weitere Fachberatungen rekrutiert, die bei denselben Trägern beschäftigt sind, jedoch nicht im Bundesprogramm involviert sind.

Stichprobe

Die Gesamtstichprobe von 166 Fachberatungen besteht aus zwei Substichproben: Fachberatungen, die am Bundesprogramm teilnehmen (N = 100), und Fachberatungen, die nicht am Bundesprogramm teilnehmen (N = 66). Von den teilnehmenden Fachberatungen gehören 58 (35,2 %) öffentlichen Trägern und 47 (28,5 %) freien Wohlfahrtsverbänden an. Etwas mehr als ein Viertel der Fachberatungen (26,7 %) befindet sich unter einer kirchlichen Trägerschaft und 16 Fachberatungen (9,7 %) gehören privatwirtschaftlichen Trägern an. Der Anteil der Frauen liegt bei 93,3 %. Im Durchschnitt waren die Fachberatungen 46,9 Jahre alt (SD = 10,00 Jahre, Spannweite: 27 bis 64 Jahren).

Messinstrumente

Wissen zum Kompetenzbereich Zusammenarbeit mit Familien

Um das Wissen der Fachberatungen im Kompetenzbereich Zusammenarbeit mit Familien abzufragen, wurde ein offenes Antwortformat genutzt, um die Vielfalt möglicher Antworten abbilden zu können. Die Frage lautete: „Welche Methoden in der Zusammenarbeit mit Familien kennen Sie?“.

Professionelle Voraussetzungen der Fachberatungen

Die professionellen Voraussetzungen der Fachberatungen wurden über Berufsabschluss, Berufserfahrung und Fort- und Weiterbildungsaktivität der Fachberatungen operationalisiert. Bei der Erfassung des Berufsabschlusses wurde zusätzlich gefragt, ob sich die Fachberatungen während der Ausbildung mit Themen der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung beschäftigt haben. Insgesamt geben 102 der befragten Fachberatungen (61,4 %) an, sich schwerpunktmäßig mit Themen der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung während ihrer Ausbildungszeit beschäftigt zu haben. Der Anteil an Fachberatungen mit Hochschulabschluss fällt mit 81 % (132 Personen) hoch aus. Die Berufserfahrung wurde über die Anzahl der Jahre an Berufserfahrung insgesamt sowie der Anzahl der Jahre an Berufserfahrung als Fachberatung erhoben. Die durchschnittliche Berufserfahrung als Fachberatung liegt bei 5,53 Jahren (SD = 6,61 Jahre, Spannweite: 0 bis 37 Jahren). 42,6 % arbeiten weniger als zwei Jahre auf der Position einer Fachberatung und sind somit in diesem Feld als Berufseinsteiger/innen zu werten. Neben dieser Gruppe gibt es aber auch eine hohe Zahl sehr berufserfahrener Personen. 39,1 % der Fachberatungen sind zwischen 2 und 10 Jahren als Fachberatung tätig, 18,1 % sogar länger als 10 Jahre. Die allgemeine Berufserfahrung liegt im Durchschnitt mit 20,12 Jahren (SD = 10,42 Jahre, Spannweite: 2 bis 44 Jahren) deutlich höher und lässt somit darauf schließen, dass der hohe Anteil an Berufseinsteigern in die

Fachberatung bereits Berufserfahrung in anderen einschlägigen Arbeitsfeldern und Positionen gesammelt hat. Die Fort- und Weiterbildungsaktivität wurde über die Anzahl der Tage an besuchten Fort- und Weiterbildungen in den letzten zwölf Monaten erhoben. Zusätzlich wurde erfragt, inwieweit die Zusammenarbeit mit Familien ein Thema der besuchten Fort- und Weiterbildungen war. Die durchschnittliche Anzahl der Fortbildungstage in den letzten zwölf Monaten mit zehn Tagen ($M = 9,57$, $SD = 5,38$) fällt bedingt durch die Einbettung in das Bundesprogramm „Sprach-Kitas“ vergleichsweise hoch aus.

Analyseverfahren

Im Rahmen der Datenauswertung wurden die drei folgenden Analyseverfahren verwendet: Inhaltsanalyse, Clusteranalyse und logistische Regression.

In einem ersten Schritt wurden die offenen Antworten bezüglich des fachdidaktischen Wissens der Fachberatungen inhaltsanalytisch ausgewertet (Kuckartz, 2016). Hierzu wurde deduktiv in Anlehnung an Textor (2002) ein Kategoriensystem entwickelt, das mithilfe von acht Kategorien folgende Methodenbereiche in der Zusammenarbeit mit Familien abbildet: informative Angebote, Angebote zur Förderung der Kontakte zwischen den Familien, Familienbildungsangebote, Angebote unter Beteiligung von Eltern und Fachkräften, Angebote für Eltern mit Migrationshintergrund, Angebote zur Aufnahme des Kindes, Angebote zum Einzelkontakt und Angebote zur Partizipation. Die gegebenen Antworten der Fachberatungen wurden diesen Methodenbereichen zugeordnet. Methoden, die sich in diese Bereiche nicht einordnen ließen, fielen in die Kategorie „Sonstiges“. Antworten, die keine Methode abbildeten, wurden der Kategorie „Fehler“ zugeordnet. Anschließend wurden die Antworten der Fachberatungen hinsichtlich der Aspekte Methodenwissen, Methodenbereichswissen und Spezialwissen quantifiziert. Der Umfang des Methodenwissens wurde durch die Anzahl an genannten Methoden bestimmt. Die Beispielantwort „Tür- und Angelgespräche, Entwicklungsgespräche, Hospitationen, Elterncafé“ entspricht vier korrekt genannten

Methoden. Pro Methode wurde ein Punkt vergeben. Fehlende und falsche Antworten wurden mit dem Wert „0“ kodiert. Zur Bestimmung des Methodenbereichswissens wurden nicht die einzelnen Methoden, sondern nur die Methodenbereiche, denen sich diese zuordnen ließen, gezählt. Hier war ein theoretisches Maximum von acht Punkten erreichbar. Die Kategorie „Sonstiges“ wurde zur Bestimmung des Methodenbereichswissens nicht berücksichtigt. Pro Methodenbereich kann maximal ein Punkt vergeben werden. Die in der Beispielantwort aufgezählten Methoden lassen sich den zwei Methodenbereichen „Angebote zum Einzelkontakt“ (Tür- und Angelgespräche, Entwicklungsgespräche, Hospitationen) und „Angebote zur Förderung der Kontakte zwischen den Familien“ (Elterncafé) zuordnen. Abschließend erhielten diejenigen Fachberatungen, die mehr als drei Methoden innerhalb eines der acht Methodenbereiche nannten, einen zusätzlichen Punkt für ein sogenanntes Spezialwissen. Das gesamte Datenmaterial wurde sowohl durch die Erstautorin als auch durch eine unabhängige, im Codierschema trainierte Studentin codiert. Die Intercoder-Reliabilität nach Holsti (CR) (Holsti, 1969) lag im Durchschnitt bei $CR = 0,85$ und weist auf eine gute Übereinstimmung hin.

Unter Verwendung der drei Variablen Methodenwissen, Methodenbereichswissen und Spezialwissen wurde im Rahmen einer Two-Step-Clusteranalyse im Statistikprogramm IBM SPSS analysiert, inwieweit sich unter den Fachberatungen bestimmte Wissenstypen im Kompetenzbereich Zusammenarbeit mit Familien identifizieren lassen. Das Verfahren der Two-Step-Clusteranalyse wurde gegenüber anderen Varianten vorgezogen aufgrund der Vorteile, gleichzeitig metrische als auch kategoriale Variablen verwenden sowie eine automatische Clusteranzahlbestimmung einleiten zu können (Bacher, Pöge & Wenzig, 2010). Als Auswahlmaß zum Bestimmen der Clusteranzahl wurde das bayesianische Informationskriterium (BIC, Schwarz, 1978) gewählt. Aufgrund des sowohl metrischen als

auch kategorialen Charakters der Analysevariablen bestand nur die Option des Ähnlichkeits- bzw. Distanzmaßes Log Likelihood (Banfield & Raftery, 1993; Meila & Heckerman, 1998).

Anschließend wurde unter Verwendung von MPlus (Version 8.1) in vier binären logistischen Regressionsmodellen analysiert, inwieweit die Clusterbildung auf die professionellen Voraussetzungen der Fachberatungen (Berufserfahrung allgemein, Berufserfahrung als Fachberatung, Berufsausbildung akademisch ja/nein, Berufsausbildung frühkindliche Bildung als Schwerpunkt ja/nein, Anzahl der Fortbildungstage und Fortbildungsinhalt Zusammenarbeit mit Familien ja/nein) zurückzuführen ist. Zur besseren Interpretation der Ergebnisse wurden die Prädiktoren standardisiert und kategoriale Variablen mit mehr als zwei Ausprägungen dichotomisiert. Die Güte der Modelle wird durch die R²-Statistik bewertet. Ferner wird der in MPlus implementierte Full-Information Maximum-Likelihood-Ansatz (FIML) zum Umgang mit fehlenden Werten genutzt (Arbuckle, 1996; Enders & Bandalos, 2001). Da sich die beiden Substichproben, Fachberatungen, die im Bundesprogramm involviert sind, und Fachberatungen, die nicht im Bundesprogramm involviert sind, vor allem in den Merkmalen Fort- und Weiterbildungsaktivität und Berufserfahrung unterscheiden und diese bereits als Prädiktoren in den Modellen berücksichtigt werden, wird in den Analysen für die Fachberatungs-gruppe nicht zusätzlich kontrolliert. Die Ergebnisse werden im Folgenden – getrennt für die einzelnen Fragestellungen – präsentiert.

Ergebnisse

Über welches fachdidaktische Wissen im Kompetenzbereich Zusammenarbeit mit Familien verfügen die Fachberatungen?

Die Fachberatungen nannten insgesamt viele verschiedene Methoden in der Zusammenarbeit mit Familien. Mehr als ein Viertel der Fachberatungen (28,9 %) konnte zehn oder mehr Methoden in der Zusammenarbeit benennen. Im Durchschnitt wurden sechs

Methoden aufgezählt ($M = 6,37$, $SD = 5,28$). Allerdings konnte ein nicht unerheblicher Anteil der Fachberatungen von 22,9 % ($N = 38$) keine einzige Methode benennen.

Tabelle 1

Deskriptive Ergebnisse der drei Wissensvariablen ($N = 166$)

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Methodenwissen	6.37	5.28	0	22
Methodenbereichswissen	3.43	2.41	0	8
Anteil der Fachberatungen mit Spezialwissen		25 %		

Am häufigsten wurden von den Fachberatungen Methoden aus dem Bereich „Einzelkontakt“ (66,9 %) benannt, dicht gefolgt vom Bereich „Partizipation“ (65,1 %). Zwei Drittel der 166 befragten Fachberatungen nannte mindestens eine Methode aus diesen beiden Bereichen. Auch Methoden unter Beteiligung von Fachkräften und Eltern werden von jeder zweiten Fachberatung aufgezählt (57,8 %). Weitaus weniger Berücksichtigung in den Antworten der Fachberatungen fanden Angebote zur Aufnahme des Kindes (22,3 %), Angebote für Eltern mit Migrationshintergrund (19,9 %) und informative Angebote (16,3 %). Im Durchschnitt nennen die Fachberatungen Methoden aus drei der acht Methodenbereiche ($M = 3,43$, $SD = 2,41$). Rund ein Fünftel der Fachberatungen (22,9 %) decken mit ihren Antworten sogar sechs, sieben oder alle acht Methodenbereiche ab. Zudem weisen 25 % der Fachberatungen in mindestens einem der acht Methoden-bereichen ein Spezialwissen auf, da sie mehr als drei Methoden in diesem Bereich benennen.

Inwieweit lassen sich unterschiedliche Wissensprofile der Fachberatungen identifizieren?

Mithilfe einer Two-Step-Clusteranalyse ergab sich eine optimale Clusteranzahl, die zwischen drei und fünf Clustern lag. Alle Varianten führten zu gleichen Ergebnissen beim Silhouetten-Kohäsionstest mit einem Trennungswert von 0,7. Die Clusterqualität der drei Modelle kann somit als gut beurteilt werden. Über die anschließende Bewertung der Cluster

mittels deskriptiver Analyse erwies sich insbesondere das Modell mit vier Clustern als gut interpretierbar sowie gleichzeitig maximal unterscheidbar.

Daher wurde die Vier-Cluster-Variante als optimale Lösung verwendet. Größe und Mittelwert der gewonnenen Cluster sind in Tabelle 2 dargestellt. Cluster 1 umfasst 52 der befragten Fachberatungen (31,2 %). Im Vergleich zu allen drei anderen Clustern fällt hier das Methodenwissen besonders gering aus. Im Durchschnitt wird nicht einmal eine Methode benannt ($M = 0,61$). Somit wird durchschnittlich auch kein Methodenbereich abgedeckt ($M = 0,46$) und es ist kein Spezialwissen vorhanden. Diese Gruppe an Fachberatungen kann daher als „Novizen“ bezeichnet werden. Cluster 2 umfasst mit 72 Personen die Mehrheit der Fachberatungen (43,4 %). Fachberatungen in diesem Cluster nennen deutlich mehr Methoden als Fachberatungen des ersten Clusters. Durchschnittlich werden sieben Methoden ($M = 7,35$) genannt, die vier bis fünf Methodenbereiche abdecken ($M = 4,61$). Ein Spezialwissen ist jedoch nicht vorhanden. Im Kontrast zu dieser Gruppe, die sich als „Generalisten“ bezeichnen lässt, haben Fachberatungen des dritten Profils ($N = 12$) ein Spezialwissen. Nennen sie durchschnittlich mit sieben Methoden ($M = 7,17$) genauso viele Methoden wie Fachberatungen des zweiten Profils, decken sie nur drei Methodenbereiche ab ($M = 2,58$) und zeichnen sich somit als Wissenstyp „Spezialisten“ vor allem durch ihr vertieftes Wissen in einzelnen Methoden-bereichen aus. Dieses Spezialwissen weisen die Fachberatungen insbesondere in den drei Bereichen „Angebote zum Einzelkontakt“, „Angebote zur Partizipation“ und „Familienbildungsangebote“ auf. Profil vier umfasst mit 18,2 % ($N = 30$) alle diejenigen Fachberatungen, die über ein ausgeprägtes Methodenwissen verfügen. So nennen diese Fachkräfte durchschnittlich 14 Methoden ($M = 14,10$), die sich im Schnitt über sechs Methodenbereiche erstrecken ($M = 6,10$) und weisen dabei ein Spezialwissen in mindestens einem Methodenbereich auf. Diese Gruppe an Fachberatungen kann somit als „Experten“ bezeichnet werden.

Tabelle 2*Mittelwerte und Standardabweichungen in den vier Wissensclustern (N = 166)*

Wissenstyp	Methodenwissen		Methodenbereichswissen	Spezialwissen
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>
Novizen	52	0.60	0.46	Nein
Generalisten	72	7.35	4.61	Nein
Spezialisten	12	7.17	2.58	Ja
Experten	30	14.10	6.10	Ja

Ergeben sich Unterschiede in den Wissensprofilen vor dem Hintergrund der professionellen Voraussetzungen der Fachberatungen?

Im Rahmen von vier binären logistischen Regressionen wurde untersucht, ob sich die unterschiedlichen Wissensprofile der Fachberatungen vor dem Hintergrund ihrer professionellen Voraussetzungen ergeben. Tabelle 3 fasst die Ergebnisse aller vier Modelle zusammen.

Hierbei zeigen sich die Berufserfahrung als Fachberatung, der Schwerpunkt frühkindliche Bildung und Erziehung in der Berufsausbildung, ein akademischer Berufsabschluss sowie die Anzahl der Fortbildungstage als bedeutsame Prädiktoren für die Eintrittswahrscheinlichkeit der Wissensprofile „Generalisten“, „Spezialisten“ und „Experten“ (Modell 2, Modell 3 und Modell 4). Für das Wissensprofil der „Novizen“ ließen sich keine signifikanten Zusammenhänge zu den professionellen Voraussetzungen der Fachberatungen nachweisen (Modell 1). In Modell 2 klären die professionellen Voraussetzungen der Fachberatungen 28 % der Gesamtvarianz auf ($\log likelihood = -1981,663$, $df = 34$, $BIC = 4137,134$, $p < .01$). Sowohl der Schwerpunkt in der Berufsausbildung als auch die Berufserfahrung als Fachberatung stehen in einem signifikanten Zusammenhang mit der Eintrittswahrscheinlichkeit der Gruppe der „Generalisten“. War die frühkindliche Bildung und

Erziehung Schwerpunkt in der Berufsausbildung einer Fachberatung, dann ist die Wahrscheinlichkeit geringer, dass sie sich dem Wissensprofil der „Generalisten“ zuordnen lässt und demnach ein unzureichendes fachdidaktisches Wissen im Kompetenzbereich Zusammenarbeit mit Familien aufweist (OR = 0,44). Je mehr Berufserfahrung eine Fachberatung in der Fachberatungstätigkeit aufweist, desto eher befindet sich diese im Wissensprofil der „Generalisten“ (OR = 1,13). Gleichzeitig ist bei steigender Berufserfahrung als Fachberatung die Eintrittswahrscheinlichkeit des Wissensprofils der „Spezialisten“ niedriger (OR = 0,87). Auch ein akademischer Berufsabschluss verringert die Wahrscheinlichkeit, dass eine Fachberatung der Gruppe der „Spezialisten“ angehört (OR = 0,34). In Modell 3 klären die professionellen Voraussetzungen der Fachberatungen sogar 34 % der Gesamtvarianz auf (log likelihood = -1965,722, df = 34, BIC = 4105,252, $p < .05$). Die Eintrittswahrscheinlichkeit des Wissensprofils der „Experten“ steht in einem positiven signifikanten Zusammenhang mit der Anzahl der Fortbildungstage, die eine Fachberatung in den letzten zwölf Monaten absolviert hat. Demnach weisen diejenigen Fachberatungen ein vertieftes Spezialwissen und weniger breites Methodenbereichswissen auf, die mehr Fortbildungen besucht haben (OR = 1,12).

Diskussion

In der vorliegenden Studie werden die bislang untererforschten Kompetenzfacetten des fachdidaktischen Wissens von Fachberatungen für das Handlungsfeld Zusammenarbeit mit Familien näher beleuchtet. Dies erfolgte entsprechend des fehlenden Forschungsstands in diesem Bereich zunächst explorativ: Es wurde untersucht, welche Methoden in der Zusammenarbeit mit Familien die Fachberatungen kennen und inwieweit sich unterschiedliche Wissensprofile der Fachberatungen identifizieren lassen. Abschließend wurde der Frage nachgegangen, inwieweit die Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Wissensprofilen mit professionellen Voraussetzungen von Fachberatungen verbunden ist.

Tabelle 3*Ergebnisse der logistischen Regressionen (N = 166)*

	Modell 1: Novizen		Modell 2: Generalisten		Modell 3: Spezialisten		Modell 4: Experten	
	<i>OR</i>	<i>SE</i>	<i>OR</i>	<i>SE</i>	<i>OR</i>	<i>SE</i>	<i>OR</i>	<i>SE</i>
Berufsabschluss akademisch nicht akademisch (Referenzgruppe)	1.49	0.45	0.80	0.56	0.34*	0.58	1.73	0.85
Berufsausbildung frühkindlich nicht frühkindlich (Referenzgruppe)	1.46	0.34	0.44*	0.38	1.39	0.43	1.05	0.08
Allgemeine Berufserfahrung	1.01	0.02	0.97	0.02	0.97	0.03	1.07	0.04
Berufserfahrung als Fachberatung	0.96	0.03	1.13**	0.04	0.87*	0.07	0.94	0.08
Anzahl der Fortbildungstage	1.01	0.03	0.94	0.06	0.99	0.04	1.12*	0.05
Fortbildungsinhalt Zusammenarbeit mit Familien nicht Zusammenarbeit mit Familien (Referenzgruppe)	1.25	0.40	0.55	0.43	1.54	0.57	1.68	0.85
R ²		0.04		0.28**		0.34*		0.21*

Anmerkungen. OR = Odds Ratio. SE = Standardfehler.

* p < .05; ** p < .01.

Die Analysen basieren auf Daten einer Onlinebefragung von 166 Fachberatungen im Rahmen der Evaluation des Bundesprogramms „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“.

Mit Blick auf das fachdidaktische Wissen im Kompetenzbereich Zusammenarbeit mit Familien wurden die Fachberatungen gebeten, alle Methoden in der Zusammenarbeit mit Familien, die sie kennen, zu nennen. Die gegebenen Antworten spiegelten insgesamt typische Methoden, die auch in der Praxisliteratur als relevante Ausgestaltungsmöglichkeiten der Zusammenarbeit mit Familien beschrieben werden (vgl. Textor, 2002). Wie bereits in vergangenen Studien zu frühpädagogischen Fachkräften, zeigt sich auch bei den Fachberatungen ein ähnliches Muster: Am häufigsten werden klassische Methoden wie Tür- und Angelgespräche, Feste und Elternabende genannt (Fröhlich-Gildhoff et al., 2006; Gragert et al., 2008; Viernickel et al., 2013). Innovative und zielgruppenspezifische Methoden, wie beispielsweise Angebote der Familienbildung sowie migrationsspezifische Angebote, werden auch von den Fachberatungen weitaus weniger berichtet (Tschöpe-Scheffler, 2003; 2006; Friedrich, 2009). Insbesondere vor dem Hintergrund, dass Familien mit Migrationshintergrund durch die bestehenden Angebotsstrukturen von Kindertageseinrichtungen nur bedingt erreicht werden (Lösel et al., 2005; Mühling & Smolka, 2007) und sich Fachkräfte vor allem im Bereich Familienbildung selbst eine fachliche Unsicherheit attestieren (Beher & Walter, 2012), zeigen die Ergebnisse im Hinblick auf die Rolle der Fachberatung als Qualifizierungs-ressource Entwicklungsbedarf auf. Um als Antwort auf den zunehmenden Qualifizierungsbedarf von Kindertageseinrichtungen fungieren zu können, ist es notwendig, dass Fachberatungen gerade in denjenigen Bereichen einen Wissensvorsprung garantieren können, in denen ein Bedarf an Nachqualifizierung des pädagogischen Personals besteht. Wie bereits im Bundesprogramm „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“ berücksichtigt, müssen auch den

Fachberatungen selbst weitere Lerngelegenheiten (z. B. Fortbildungen, Literaturempfehlungen) angeboten werden, um sie insbesondere für ihre Tätigkeit als Mentor/innen zu qualifizieren.

Im Rahmen einer Clusteranalyse konnten vier Wissenstypen von Fachberatungen generiert werden, die sich bezüglich ihres Methodenwissens, ihres Methodenbereichswissens sowie ihres Spezialwissens unterscheiden. Mit Blick auf die bestehenden Kompetenzen der frühpädagogischen Fachkräfte eignen sich insbesondere Fachberatungen, die dem Cluster „Experten“ zugeordnet werden können, als Unterstützungs- und Qualifizierungsressource von Kita-Teams. Charakteristisch für diese Gruppe ist neben einer hohen Anzahl an den genannten Methoden, die gleichzeitig relativ viele Methoden-bereiche abdecken, vor allem auch ein Spezialwissen. Dieses vertiefte Wissen haben die Fachberatungen am häufigsten in den drei Bereichen „Angebote zum Einzelkontakt“, „Angebote zur Partizipation“ und „Familienbildungsangebote“. Dieses Spezialwissen, insbesondere im Bereich „Familienbildungsangebote“, könnte dem Bedarf an Nachqualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte (Behr & Walter, 2012) nachkommen. Der Wissensstand der Fachberatungen, die sich den beiden Clustern „Generalisten“ und „Spezialisten“ zuordnen lassen, ist zwar grundsätzlich zufriedenstellend, jedoch ist nicht davon auszugehen, dass diese im Sinne eines Mentors/einer Mentorin einen Wissensvorsprung gegenüber den frühpädagogischen Fachkräften garantieren können. Besonders auffällig ist das Ergebnis, dass fast ein Drittel der Fachberatungen sich dem Cluster „Novizen“ zuordnen lässt. Demnach nennen diese Fachberatungen im Durchschnitt keine bis eine Methode in der Zusammenarbeit mit Familien, was auf ein Wissensdefizit vieler Fachberatungen im Handlungsfeld Zusammenarbeit mit Familien schließen lässt. Vor dem Hintergrund, dass die Befragung der Fachberatungen jedoch zu Beginn des Bundesprogramms erfolgte und eine entsprechende Qualifizierung größtenteils erst im Anschluss stattfand, sind für die Zukunft entsprechende Veränderungen im Kompetenzprofil der Fachberatungen zu erwarten. Weitere Erklärungen für den sehr stark

variierenden Wissensstand der Fachberatungen in der vorliegenden Untersuchung, bietet zum einen der heterogene Berufsstand von Fachberatung; da es im Gegensatz zur pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen für die Tätigkeit in der Fachberatung keinen expliziten, geregelten und direkten Ausbildungspfad gibt. Zum anderen zeigte sich in einer Studie von Leygraf (2013), dass Fachberatungen sich insbesondere im Handlungsfeld Zusammenarbeit mit Familien noch einen deutlichen Ausbaubedarf ihrer Fort- und Weiterbildungsaktivität zuschreiben.

Einzelne Zusammenhänge zu den professionellen Voraussetzungen können als Indiz für eine Vermittlung von Methodenwissen in Ausbildung, Praxis sowie Fort- und Weiterbildung gewertet werden. Insbesondere die Fort- und Weiterbildungsaktivität von Fachberatungen scheint ein geeignetes Instrument zur Qualifizierung von Fachberatungen im Bereich Zusammenarbeit mit Familien zu sein. Für die Zugehörigkeit zu den Clustern „Generalisten“ und „Experten“ ist die Berufserfahrung in der Fachberatungs-tätigkeit bedeutsam. Während bei steigender Berufserfahrung die Wahrscheinlichkeit, zur Gruppe der „Experten“ zu gehören, sinkt, steigt sie für die Gruppe der „Generalisten“. Berufserfahrung erscheint somit prädikativ für weniger wissende Cluster.

Limitationen

Limitationen dieser Untersuchung ergeben sich im Hinblick auf die vorliegende Stichprobe, und zwar zum einen aufgrund der geringen Größe und zum anderen aufgrund der Teilnahme der Fachberatungen an dem Bundesprogramm „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“. Interessant ist die Frage, welchen Einfluss diese Teilnahme für die Kompetenzerweiterung der pädagogischen Fachberatung hat, da die Zusammenarbeit mit Familien eines der drei Schwerpunktthemen des Bundesprogramms darstellt. Zwar nehmen 66 der insgesamt 166 Befragten nicht aktiv in der Rolle als Fachberatung im Bundesprogramm teil, dennoch können diese nicht als Vergleichsstichprobe in Bezug auf die Forschungsfragen

gesehen werden, da sie bei denselben Trägern wie die am Bundesprogramm teilnehmenden Fachberatungen angestellt sind, insbesondere vor dem Hintergrund, dass Ausstrahlungseffekte des Bundesprogramms auf Trägerebene angestrebt werden. Somit ist anzunehmen, dass die vorliegende Stichprobe selektiv für Fachberatungen ist, die sich stärker mit dem Kompetenzbereich Zusammenarbeit mit Familien sowie mit der Funktion als Mentor/in auseinandersetzen.

Des Weiteren besteht eine Einschränkung der vorliegenden Studie in der Erfassung des Ausbildungsniveaus. So wird nur zwischen den Ausprägungen akademischer und nicht akademischer Berufsabschluss sowie frühkindlicher und nicht frühkindlicher Schwerpunkt unterschieden. Die geringe Varianz in diesen beiden Merkmalen könnte erklären, weshalb die Ergebnisse sich kaum hinsichtlich des Ausbildungsniveaus der Fachberatungen unterscheiden. Eine Unterscheidung bezüglich der Vielfalt auch innerhalb eines Ausbildungsgangs sollte stärker in Betracht gezogen werden. Es gibt Hinweise darauf, dass nicht allein die Frage nach dem Ausbildungstyp relevant ist, sondern auch der Blick auf die einzelne Ausbildungsinstitution und ihr zugrundeliegendes Curriculum (Mischo, 2015).

Eine weitere Limitation ergibt sich im Hinblick auf die Erfassung des fachdidaktischen Wissens im Kompetenzbereich Zusammenarbeit mit Familien. So wurde mit der Kenntnis verschiedener Methoden in der Zusammenarbeit mit Familien nur eine Facette des fachdidaktischen Wissens berücksichtigt. Die Variable sollte daher eher als ein grober Indikator als eine exakte Messung von fachdidaktischem Wissen bezüglich der Zusammenarbeit mit Familien bewertet werden.

Implikationen für weitere Forschung und Praxis

Die gewonnenen Ergebnisse dieser explorativen Studie liefern den Ausgangspunkt für mögliche weiterführende Studien, die unterschiedliche Aspekte fachdidaktischen Wissens beleuchten. Durch den Einbezug weiterer Facetten fachdidaktischen Wissens (z. B.

Handlungsstrategien zur Durchführung von Methoden in der Zusammenarbeit mit Familien) können die vorliegenden Ergebnisse auf eine breitere Basis gestellt werden und so zur Entwicklung einer empirisch fundierten Theorie professioneller Kompetenz von Fachberatung beitragen. Die Befunde deuten somit auf einen Entwicklungsbedarf hinsichtlich der Operationalisierung des fachdidaktischen Wissens im Handlungsbereich Zusammenarbeit mit Familien hin. Zudem ist zu empfehlen, dass zukünftige Forschung die Handlungsebene stärker mit einbezieht. Interessant ist auch die Frage, welchen Einfluss das Wissen auf das Handeln der Fachkräfte hat. Die vorliegende Arbeit leistet damit einen Ausgangspunkt für weitere Grundlagenforschung im frühpädagogischen institutionellen Feld.

Abschließend kann als Anregung für die Praxis formuliert werden, dass für die Implementation des Handlungsfeldes Zusammenarbeit mit Familien eine intensive Qualifizierung der Fachkräfte wichtig erscheint. Obwohl die pädagogische Fachberatung im frühpädagogischen Feld zunehmend in der Funktion als Mentor/in eingesetzt wird (Leygraf, 2013), kommt ihre eigene Qualifizierung dennoch zu kurz. Um ihrer Rolle als Unterstützungsressource gerecht werden zu können, muss Fachberatung ein geeignetes Kompetenzprofil garantieren können. Insbesondere vor dem Hintergrund der hohen Diversität der Ausgangsqualifikationen und Erfahrungen der pädagogischen Fachberatung zeichnet sich die Notwendigkeit ab, verschiedene Professionalisierungsstrategien parallel zu etablieren. Zum einen ist es erforderlich, langfristig einen einheitlichen Ausbildungspfad für pädagogische Fachberatung einzuführen, dessen Curricula die Veränderung des Aufgabenspektrums von frühpädagogischen Einrichtungen angemessen widerspiegelt, d. h., dass insbesondere auch der Erwerb eines breiten Wissens im Handlungsfeld Zusammenarbeit mit Familien einen angemessenen Platz in der Ausbildung einnehmen sollte. Zum anderen ist es erforderlich, künftig das Kompetenzprofil pädagogischer Fachberatung fortlaufend und berufsbegleitend mithilfe eines fachlichen Unterstützungssystems zu stärken und weiterzuentwickeln. Da die

vorliegenden Ergebnisse verdeutlichen, dass Fort- und Weiterbildungen für Fachberatungen selbst eine bedeutsame Rolle spielen, ist zu empfehlen, ein verpflichtendes Fort- und Weiterbildungsangebot auch außerhalb von Bundes- und Landesprogrammen zur Verfügung zu stellen.

Literaturverzeichnis

- Anders, Y. (2012). *Modelle professioneller Kompetenzen für fröhpädagogische Fachkräfte. Aktueller Stand und ihr Bezug zur Professionalisierung. Expertise zum Gutachten „Professionalisierung in der Fröhpädagogik“ im Auftrag des Aktionsrats Bildung.* München: vbm.
- Arbuckle, J.L. (1996). Full information likelihood estimation in the presence of incomplete data. In G.A. Marcoulides & R.E. Schumacker (Hrsg.), *Advanced structural equation modeling. Issues and techniques* (S. 243–278). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Aubrey, C. (1997). Re-assessing the role of teachers' subject knowledge in early years mathematics teaching. *Education, 3-13*, 25(1), 55–60. <https://doi.org/10.1080/03004279785200121>
- Bacher, J., Pöge, A., & Wenzig, K. (2010). *Clusteranalyse. Anwendungsorientierte Einführung in Klassifikationsverfahren* (3. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Banfield, J. D., & Raftery, A. E. (1993). Model-based Gaussian and Non-Gaussian clustering. *Biometrics*, 49, 803–821. <https://doi.org/10.2307/2532201>
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A. et al. (2010). Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. *American Educational Research Journal*, 47, 133–180. <https://doi.org/10.3102/0002831209345157>
- Behr, K., & Walter, M. (2012). *Qualifikationen und Weiterbildung fröhpädagogischer Fachkräfte. Bundesweite Befragung von Einrichtungsleitungen und Fachkräften in Kindertageseinrichtungen; zehn Fragen - zehn Antworten. Eine Studie der Weiterbildungsinitiative Fröhpädagogische Fachkräfte (WiFF) (WiFF-Studien, Bd. 15).* München: Deutsches Jugendinstitut.
- Blömeke, S., & Delaney, S. (2012). Assessment of teacher knowledge across countries: A review of the state of research. *ZDM Mathematics Education*, 44, 223–247. <https://doi.org/10.1007/s11858-012-0429-7>
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 723–742.

- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (2016). *Bundesprogramm "Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist* (1. Aufl.). https://sprach-kitas.fruehe-chancen.de/fileadmin/PDF/Sprach-Kitas/Bundesprogramm-Sprach-Kitas-Weil-Sprache-der-Schl_C3_BCssel-zur-Welt-ist-Brosch_C3_BCre_property_pdf_bereich_bmfsfj_sprache_de_rwb_true.pdf [28.03.2020].
- Clarke, B. L., Sheridan, S. M., & Woods, K. E. (2010). Elements of healthy family-school relationships. In S. Christenson & A. L. Reschly (Hrsg.), *Handbook of school-family partnerships* (S. 61–79). New York: Routledge.
- Dunekacke, S., Jenßen, L., & Blömeke, S. (2015). Effects of mathematics content knowledge on pre-school teachers' performance: A video-based assessment of perception and planning abilities in informal learning situations. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 13(2), 267–286. <https://doi.org/10.1007/s10763-014-9596-z>
- Enders, C., & Bandalos, D. (2001). The relative performance of full information maximum likelihood estimation for missing data in structural equation models. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 8, 430–457. https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0803_5
- Faas, S. (2013). *Berufliche Anforderungen und berufsbezogenes Wissen von Erzieherinnen. Theoretische und empirische Rekonstruktionen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Fantuzzo, J., Mcwayne, C., Perry, M. A., & Childs, S. (2004). Multiple dimensions of family involvement and their relations to behavioral and learning competencies for urban, low-income children. *School Psychology Review*, 33(4), 467–480. http://repository.upenn.edu/gse_pubs/438
- Fried, L. (2010). Wie steht es um die Sprachförderkompetenz von deutschen Kindergartenerzieherinnen? – ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Studie. In H.-J. Fischer, P. Gansen & K. Michalik (Hrsg.), *Sachunterricht und frühe Bildung* (Bd. 9, S. 205–218). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Friederich, T. (2012): *Zusammenarbeit mit Eltern – Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)* (WiFF Expertisen, Bd. 22). München: Deutsches Jugendinstitut.

-
- Fröhlich-Gildhoff, K., Kraus, G., & Rönnau, M. (2006). Gemeinsam auf dem Weg. Eltern und ErzieherInnen gestalten Erziehungspartnerschaft. *Kindergarten heute*, 36, 6–15.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I., & Pietsch, S. (2011). *Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)* (WiFF Expertisen, Bd. 19). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Galindo, C., & Sheldon, S. B. (2012). School and home connections and children's kindergarten achievement gains: The mediating role of family involvement. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(1), 90–103. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.05.004>
- Gold, Y. (1996). Beginning teacher support: Attrition, mentoring, and induction. In J. P. Sikula, T. Buttery & E. Guyton (Hrsg.), *Handbook of research on teacher education. A project of the Association of Teacher Educators* (Bd. 2, S. 548–594). New York: Macmillan Library.
- Gragert, N., Peucker, C., Pluto, L., & Seckinger, M. (2008). *Ergebnisse einer bundesweiten Befragung bei Kindertagesstätten. Zusammenfassung für die teilnehmenden Einrichtungen*. München: DJI
- Hartung, S., Kluwe, S., & Sahrai, D. (2009). *Neue Wege in der Elternarbeit. Evaluation von Elternbildungsprogrammen und weiterführende Ergebnisse zur präventiven Elternarbeit*. Kurzbericht des BMBF geförderten Projekts: Bielefelder Evaluation von Elternedukationsprogrammen (BEEP). Bielefeld
- Hense, M. (2008). *Zur Wirksamkeit der Fachberatung. Eine empirische Studie*. Dissertation. Fakultät für Psychologie und Sportwissenschaft der Universität Bielefeld, Bielefeld. https://pub.uni-bielefeld.de/download/2303371/2303374/Zur_Wirksamkeit_der_Fachberatung.pdf
- Hill, H. C., Rowan, B., & Ball, D. L. (2005). Effects of teachers' mathematical knowledge for teaching on student achievement. *American Educational Research Journal*, 42, 371–406. <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/00028312042002371>
- Holsti, O.R. (1969). *Content analysis for the social sciences and humanities*. Reading, MA: Addison-Wesley cop.

-
- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education, 40*(3), 237–269. <https://doi.org/10.1177/0042085905274540>
- Kirstein, N., & Fröhlich-Gildhoff, K. (2013). Abschlussbericht der Studie zur Berufsentwicklung der AbsolventInnen kindheitspädagogischer Studiengänge in Baden-Württemberg. Freiburg: Zentrum für Kinder- und Jugendforschung.
- Kleeberger, F., & Stadler, K. (2011). Zehn Fragen - zehn Antworten. Die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern aus Sicht der Lehrkräfte; Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Lehrkräften an Fachschulen für Sozialpädagogik. Eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) (WiFF-Studien, Bd. 13). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Kluczniok, K., & Roßbach, H.-G. (2014). Conceptions of educational quality for kindergartens. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 17*, 145–158. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0578-2>
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (Grundlagentexte Methoden, 3. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Leygraf, J. (2013). Fachberatung in Deutschland. Eine bundesweite Befragung von Fachberaterinnen und Fachberatern für Kindertageseinrichtungen; zehn Fragen - zehn Antworten. Eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) (WiFF-Studien, Bd. 20). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Lösel, F., Schmucker, M., Plankensteiner, B., & Weiss, M. (2005). *Bestandsaufnahme und Evaluation von Angeboten im Elternbildungsbereich* [Unveröffentlichter Zwischenbericht]. Universität Erlangen-Nürnberg: Institut für Psychologie.
- Mautone, J. A., Marcelle, E., Tresco, K. E., & Power, T. J. (2015). Assessing the quality of parent-teacher relationships for students with ADHD. *Psychology in the Schools, 52*(2), 196–207. <https://doi.org/10.1002/pits.21817>
- McCray, J. (2008). *Pedagogical content knowledge for preschool mathematics: Relationships to teaching practices and child outcomes*. Dissertation. Chicago, Illinois: University of Chicago.

- 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*, 291–307. <https://doi.org/10.1080/02568543.2012.685123>
- Meila, M., & Heckerman, D. (1998). *An experimental comparison of several clustering and initialization methods* (Microsoft Research Technical Report MSR-TR-98-06, Hrsg.). Redmond, Washington.
- Mischo, C. (2015). Subjektiver Kompetenzgewinn und Wissenszuwachs bei fröhpädagogischen Fachkräften unterschiedlicher Ausbildungsprofile. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 19*, 577–597.
- Mühling, T., & Smolka, A. (2007). Wie informieren sich bayerische Eltern über erziehungs- und familienbezogene Themen? Ergebnisse der ifb-Elternbefragung zur Familienbildung 2006. Bamberg: Staatsinstitut für Familienforschung an der Universität Bamberg.
- Neumann, U. (2012). Zusammenarbeit mit Eltern in interkultureller Perspektive. Forschungsüberblick und das Modell der Regionalen Bildungsgemeinschaften. *Die Deutsche Schule, 104*(4), 363–373.
- Ofner, D. (2014). Wie hängen Wissen und Handeln in der Sprachförderung zusammen? Eine explorative Untersuchung der Sprachförderkompetenz fröhpädagogischer Fachkräfte. *Empirische Pädagogik, 28*, 302–318. <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?Fid=1087727#vollanzeige> [28.03.2020].
- Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D. et al. (2005). Features of pre-kindergarten programs, classrooms, and teachers: Do they predict observed classroom quality and child-teacher interactions? *Applied Developmental Science, 9*, 144–159.
<https://pdfs.semanticscholar.org/80e3/1f9811320499cd4532ff488c37d782f245ea.pdf>
- Sacher, W. (2012). Schule: Elternarbeit mit schwerereichbaren Eltern. In W. Stange, R. Krüger, A. Henschel & C. Schmitt (Hrsg.), *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit* (S. 297-303). Wiesbaden: Springer VS.
- Schneewind, J., & Böhmer, N. (2012). Abschlussbericht: Studie zur Kompetenz und Zufriedenheit von Erzieherinnen in Niedersachsen. Osnabrück: Hochschule Osnabrück,

- Fakultät Wirtschafts- und Sozialwissenschaften.
https://www.nifbe.de/pdf_show_projects.php?id=118
- Schwarz, G. (1978). Estimating the dimension of a model. *The Annals of Statistics*, 6, 461–464.
<https://doi.org/10.1214/aos/1176344136>
- Serpell, Z. N., & Mashburn, A. J. (2012). Family-school connectedness and children's early social development. *Social Development*, 21(1), 21–46. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2011.00623.x>
- Sheridan, S. M., Ryoo, J. H., Garbacz, S. A., Kunz, G. M., & Chumney, F. L. (2013). The efficacy of conjoint behavioral consultation on parents and children in the home setting: Results of a randomized controlled trial. *Journal of School Psychology*, 51(6), 717–733.
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.09.003>
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15, 4–14. <https://doi.org/10.2307/1175860>
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1–23. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Silinskas, G., Lerkkanen, M.-K., Tolvanen, A., Niemi, P., Poikkeus, A.-M., & Nurmi, J.-E. (2012). The frequency of parents' reading-related activities at home and children's reading skills during kindergarten and Grade 1. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 33, 302–310. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2012.07.004>
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R., & Bell, D. (2002). Researching effective pedagogy in the early years (Forschungsbericht, Nr. 356). Nottingham: Department for Education and Skills.
- Stange, W. (2012). Überblick zu den Arbeitsformen: Methoden-Muster. Grundformen der Gestaltung von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften (,Mezo-Methoden') – der Werkzeugkasten. In W. Stange, R. Krüger, A. Henschel & C. Schmitt (Hrsg.), Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit (S. 398-410). Wiesbaden: Springer VS.
- Textor, M. R. (2002). Elternarbeit in Kindertageseinrichtungen.
<https://www.kindergartenpaedagogik.de/2273.pdf>

-
- Textor, M. R., & Blank, B. (2004). Elternmitarbeit: Auf dem Wege zur Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. München: Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen.
- Tietze, W., Roßbach, H.-G., & Grenner, K. (2005). Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie. Weinheim: Beltz.
- Tirosh, D., Tsamir, P., Levenson, E., & Tabach, M. (2011). From preschool teachers' professional development to children's knowledge: Comparing sets. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 14, 113–131. <https://doi.org/10.1007/s10857-011-9172-1>
- Tschöpe-Scheffler, S. (2003). Elternkurse auf dem Prüfstand. Wie Erziehung wieder Freude macht. Opladen: Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-83415-7>
- Tschöpe-Scheffler, S. (2006). Konzepte der Elternbildung. Eine kritische Übersicht (2. Aufl.). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- 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 (Forschungsbericht, 1. Aufl.). Berlin: Der Paritätische Gesamtverband; Diakonie; GEW.
- 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. Froehlich-Gildhoff & D. Weltzien (Hrsg.), *Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung* (Bd. 27, S. 147–170). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10276-0_6
- Zygmunt-Fillwalk, E. (2011). Building family partnerships: The journey from preservice preparation to classroom practice. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 32(1), 84–96. <https://doi.org/10.1080/10901027.2010.54765>

Anhang E – Zusätzliches Material

Zusätzliches Material

6. Wenn ich eine individuelle Absprache mit der Kita meines Kindes getroffen habe, ...

... kann ich mich zu hundert Prozent darauf verlassen, dass diese eingehalten wird, sogar wenn sie eine zusätzliche Belastung für die Fachkräfte darstellt.

3 2 1 0 1 2 3

... würde ich am liebsten kontrollieren, inwieweit diese tatsächlich eingehalten wird, insbesondere wenn sie eine zusätzliche Belastung für die Fachkräfte darstellt.

7. Wenn ich in der Kita nach einer Einschätzung meines Kindes frage, ...

... bin ich mir unsicher, inwieweit man mir gegenüber ehrlich ist.

3 2 1 0 1 2 3

... bin ich mir sicher, dass man mir eine ehrliche Antwort gibt.

8. Wenn ich in einer familiären Krise stecken würde, ...

... könnte ich mir sicher sein, dass man mir in der Kita meines Kindes mit Rat zur Seite stehen würde.

3 2 1 0 1 2 3

... glaube ich nicht, dass man mich in der Kita meines Kindes beraten würde.

9. Wenn ich in der Kita meines Kindes Unsicherheiten in Bezug auf die Erziehung meines Kindes anspreche, ...

... bin ich mir sicher, dass man mich nicht verurteilt.

3 2 1 0 1 2 3

... bin ich mir sicher, dass man mit Vorurteilen reagiert.

10. Wenn ich an den pädagogischen Alltag in der Kita meines Kindes denke, ...

... glaube ich nicht, dass mein Kind die nötigen Anregungen und Hilfestellungen für seine individuelle Sprachentwicklung erhält.

3 2 1 0 1 2 3

... zweifle ich keine Sekunde daran, dass mein Kind optimal in seiner individuellen Sprachentwicklung unterstützt wird.

11. Wenn ich mir Sorgen um das Wohlbefinden meines Kindes mache, ...

... bin ich sicher, dass diese ernst genommen werden.

3 2 1 0 1 2 3

... bin ich mir sicher, dass diese als übertrieben wahrgenommen werden.

Abbildung 2*Beobachtungsinstrument zur Erfassung der dyadischen Fachkraft-Eltern-Kommunikation*

Einzelgesprächsbogen	
Kita ID _____	Welche Fachkraft wird beobachtet? _____
Erheber*in ID _____	Gesprächsnummer _____
An welchem Ort findet die Tür- und Angelsituation statt?	Anzahl der anwesenden Fachkräfte _____
<input type="radio"/> Gruppenraum	Anzahl der anwesenden Kinder _____
<input type="radio"/> Anderer Raum, und zwar _____	
Ist ein Gespräch mit Eltern in Bezug auf die Zimmerlautstärke durchführbar? <input type="radio"/> Ja <input type="radio"/> Nein	
Gab es Störungen während der Tür- und Angelsituation? <input type="radio"/> Ja <input type="radio"/> Nein	
Wenn ja, welche? _____	
Wie viele Personen bringen das Kind? <input type="radio"/> eine Person <input type="radio"/> zwei Personen	
Welches Geschlecht hat die Person, die das Kind bringt?	
<i>(Mehrfachantwort möglich, wenn zwei Personen das Kind bringen)</i>	
<input type="radio"/> männliche Person <input type="radio"/> weibliche Person	
<input type="radio"/> Vater <input type="radio"/> Mutter <input type="radio"/> andere Person <input type="radio"/> geht aus der Situation nicht hervor	
Wer hat die Tür- und Angelsituation initiiert? <input type="radio"/> Person, die das Kind bringt <input type="radio"/> Fachkraft <input type="radio"/> keiner	
Fachkraft wird	Person, die das Kind bringt, wird
<input type="radio"/> gesiezt <input type="radio"/> geduzt <input type="radio"/> nicht hörbar	<input type="radio"/> gesiezt <input type="radio"/> geduzt <input type="radio"/> nicht hörbar
<p>Folgende Aspekte nur ausfüllen, wenn ein Gespräch zustande kam!</p> <p>Themen des Gesprächs (z.B. Gesundheitszustand des Kindes): _____</p> <p>Hatten andere Eltern die Möglichkeit, das Gespräch mitzuhören?</p> <p><input type="radio"/> Ja <input type="radio"/> Nein <input type="radio"/> nicht beobachtbar</p> <p>Zeitlicher Gesprächsumfang: __ Min __ Sek</p>	
Sonstige Anmerkungen bezüglich der Tür- und Angelsituation (Rückseite noch verwendbar):	

Gesprächs- und Interaktionsbereitschaft

	1	2	3	4
<i>Körperhaltung</i>	Fachkraft wendet Körper durchgängig ab ¹ <u>oder</u> Körper nur Kind zugewandt	Fachkraft wendet Körper in Richtung Eltern für nur sehr kurze Zeit ²	Fachkraft hält Körper in Richtung Eltern <u>und</u> geht auf Augenhöhe der Eltern ³	Fachkraft geht aktiv auf Eltern zu (Abstand 50cm – 1m) <u>und (wenn anwendbar)</u> spiegelt Körperhaltung der Eltern ⁴
<i>Blickkontakt</i>	Es besteht durchgängig kein Blickkontakt / Blickkontakt der Eltern wird ignoriert <u>oder</u> es besteht nur Blickkontakt mit dem Kind	Es besteht einmaliger flüchtiger Blickkontakt und wird wieder abgebrochen	Es besteht wiederholter Blickkontakt in kurzen Abständen ⁵ <u>oder</u> es wird mit dem Kind gesprochen, aber es wird zwischendurch immer wieder Blickkontakt zu den Eltern gesucht ⁶	Es wird Interesse gezeigt via längerem, offenen, klaren Blickkontakt ⁷
<i>Mimik</i>	Genervter Gesichtsausdruck <u>oder</u> Gesicht ist nur Kind zugewandt <u>oder</u> nicht anwendbar ⁸	Neutraler Gesichtsausdruck	Angedeutetes Lächeln	Lächeln mit offenen Mund (Augen lächeln mit)
<i>Begrüßung</i>	Keine Begrüßung <u>oder</u> nur Begrüßung des Kindes	Begrüßung durch einfaches „Hallo“, „Hi“, „Guten Morgen“...	Begrüßung <u>und</u> kurze Nachfrage zum aktuellen Befinden	Begrüßung mit Namen <u>und</u> kurze Nachfrage zum aktuellen Befinden

Ergänzende Hinweise:

- 1) Trotz der Kenntnis, dass Eltern angekommen sind (Durch Begrüßung „Hallo“ oder Kenntnisnahme, dass das dazugehörige Kind anwesend ist)
Hier ist der komplette Körper gemeint. Dreht beispielsweise eine Fachkraft nur den Kopf in Richtung Eltern, ist dies nicht ausreichend und ist nicht als Zuwendung des Körpers zu werten.
- 2) Beispielsweise nur beim Vorbeilaufen oder „Hallo“ sagen
- 3) Je nach Position der Eltern, passt sich die Fachkraft an (z.B. Eltern stehen in der Tür und Fachkraft läuft, so bleibt Fachkraft stehen; Eltern befinden sich auf Höhe des Kindes und Fachkraft steht, Fachkraft geht ebenfalls in die Knie usw.)
- 4) Fachkraft geht so weit auf die Eltern zu bis sie sich ungefähr im Radius von 50cm bis 1m (etwa Abstand, in dem normale Unterhaltung stattfindet) befindet.
Beispiele für eine Spiegelung der Körperhaltung sind ähnliche Kopfbewegungen, ähnliche Körperhaltung (z.B. nach vorne beugen, zurücklehnen) oder gleiche Blickrichtung.
- 5) Wiederholt bedeutet mindestens zweimal
- 6) Um diese ins Gespräch miteinzubinden
- 7) Ca. 3 Sekunden
- 8) Nicht anwendbar, da das Gesicht nicht den Eltern zugewandt ist. Falls der Gesichtsausdruck der Fachkraft für den Beobachter nicht sichtbar ist (z.B. Fachkraft sitzt mit dem Rücken zum Beobachter), dann Item „Mimik“ nicht ankreuzen und einen Vermerk unter „sonstige Anmerkungen“ machen

Kommunikationsstrategien**Hat ein Gespräch stattgefunden?** **Nein**

	1	2	3	4
<i>Körperhaltung</i>	Fachkraft wendet Körper vollständig konstant ab <u>oder (wenn anwendbar)</u> Fachkraft unterbricht Tätigkeit nicht ¹ <u>oder</u> Körper nur Kind zugewandt	Fachkraft wendet Körper überwiegend ab <u>und (wenn anwendbar)</u> Fachkraft unterbricht überwiegend Tätigkeit nicht	Fachkraft hält Körper überwiegend in Richtung Eltern <u>und</u> befindet sich auf Augenhöhe der Eltern <u>und (wenn anwendbar)</u> Fachkraft unterbricht überwiegend Tätigkeit	Fachkraft hält durchgängig Körper in Richtung Eltern <u>und</u> Befindet sich durchgängig auf Augenhöhe der Eltern <u>und (wenn anwendbar)</u> Fachkraft unterbricht Tätigkeit durchgängig
<i>Blickkontakt</i>	Es besteht durchgängig kein Blickkontakt / Blickkontakt der Eltern wird ignoriert <u>oder</u> es besteht nur Blickkontakt mit dem Kind	Es besteht einmaliger flüchtiger Blickkontakt und wird wieder abgebrochen	Es besteht wiederholter Blickkontakt in kurzen Abständen ⁵ <u>oder</u> es wird mit dem Kind gesprochen, aber es wird zwischendurch immer wieder Blickkontakt zu den Eltern gesucht	Es wird Interesse gezeigt via längerem, offenem, klarem Blickkontakt
<i>Sprecherwechsel/ Gesprächsanteile</i>	Kein Sprecherwechsel mit Elternteil (Monolog) ²	Seltene Sprecherwechsel ³ <u>und</u> unausgeglichene Gesprächsteile (z.B. einseitig kurze Fragen/Antworten oder nur Empfindungs- und Ausrufeworte) ⁴	Häufige Sprecherwechsel ⁵ <u>und</u> unausgeglichene oder sehr kurze Gesprächsanteile (z.B. einseitig kurze Fragen/Antworten oder nur Empfindungs- und Ausrufeworte)	Häufige Sprecherwechsel <u>und</u> gleichmäßige Gesprächsanteile (beide Gesprächspartner haben die Möglichkeit, sich gleichwertig einzubringen, gleiches Verhältnis von Fragen und Antworten)
<i>Elternzentrierte Gesprächsführung</i>	Fachkraft lenkt den Fokus mehrmals auf sich selbst („Bei meinen Kindern...“) ⁶	Fachkraft stimmt durch kurze verbale Äußerungen zu („Stimmt“, „Genau“, „Hm“)	Fachkraft bringt sich persönlich ein („Das kommt mir bekannt vor“)	Fachkraft wiederholt Aussagen der Eltern in eigenen Worten und spiegelt Gefühle (Paraphrasieren) ⁹

	<u>oder</u> Fachkraft erteilt ungefragt Ratschläge und/oder korrigiert <u>oder</u> Fachkraft unterbricht mehrmals und fällt ins Wort <u>oder</u> Fachkraft spricht nur durch das Kind ⁷	<u>oder</u> Fachkraft lässt Eltern zu Wort kommen und Raum für Gespräch <u>oder</u> Fachkraft nickt/schüttelt bestätigend und verständnisvoll den Kopf	<u>oder</u> Fachkraft macht Kurzaussagen über ihr eigenes Mitempfinden („Da freue ich mich, dass ...“) ⁸ <u>oder</u> Fachkraft stellt Rückfragen	
Gesprächsabschluss	Das Gespräch wird nicht beendet. <u>oder</u> wird unterbrochen und nicht wiederaufgenommen <u>oder</u> das Gespräch wird nur durch das Kind beendet	Das Gespräch wird beendet ohne auf den Inhalt einzugehen.	Das Gespräch wird mit Bezug auf den Inhalt beendet.	Das Gespräch wird mit einer Zusammenfassung des Gesagtem <u>und</u> einem Angebot nach möglichen offenen Fragen/weiterem Termin beendet

Ergänzende Hinweise:

- 1) Hier sind nicht dringliche Tätigkeiten gemeint (z.B. Decken des Frühstückstisches oder Anspitzen der Buntstifte). Eine dringliche Tätigkeit wäre z.B. das Versorgen einer Verletzungswunde eines Kindes, eine Unterbrechung dieser Tätigkeit kann nicht erwartet werden.
- 2) Falls Fachkraft nur durch das Kind spricht, dann Item „Sprecherwechsel“ auch auf Stufe 1 einschätzen.
- 3) Selten bedeutet ein- bis zweimal
- 4) Empfindungs- und Ausrufeworte haben keine richtige Bedeutung, drücken jedoch eine Empfindung aus, Willens- oder Bewertungshaltung des Sprechers aus oder stehen für ein Signal der Kontaktaufnahme oder -vermeidung (z.B. „Ach“, „Mensch“, „Puh“, „Hm“, „Genau“, „Oh“, „Huch“, „Ähm“, usw.)
- 5) Häufig bedeutet mehr als zweimal
- 6) Mehrmals bedeutet mindestens zweimal
- 7) Fachkraft reagiert zwar auf das Gesagte der Mutter, allerdings spricht sie zu dem Kind.
- 8) Weitere Beispiele: „Ich bin sehr betroffen über...“, „ich bin überfragt...“, „ich bin nicht sicher...“, „ich hätte gerne, dass Sie...“;
- 9) Spiegeln und Paraphrasieren von Inhalten: Dabei werden die Aussagen des Gesprächspartners in Wortlaut wiederholt oder in eigenen Worten wiedergegeben. Spiegeln und paraphrasieren erfolgen direkt auf den Gesprächsbeitrag des Gesprächspartners. Zum Beispiel geht der Sprecher auf genannte Gefühle ein, indem er die Gefühle bestätigt durch Wiederholung der Aussage (z.B. „Sie ärgern sich, dass Ihr Sohn wieder zerkratzt nach Hause kommt“).

Verabschiedung

	1	2	3	4
Körperhaltung	Fachkraft wendet Körper durchgängig ab ¹ <u>oder</u> Körper nur Kind zugewandt	Fachkraft wendet Körper in Richtung Eltern für nur sehr kurze Zeit ²	Fachkraft hält Körper in Richtung Eltern <u>und</u> geht auf Augenhöhe der Eltern ³	Fachkraft geht aktiv auf Eltern zu (Abstand 50cm – 1m) <u>und (wenn anwendbar)</u> spiegelt Körperhaltung der Eltern ⁴
Blickkontakt	Es besteht durchgängig kein Blickkontakt / Blickkontakt der Eltern wird ignoriert <u>oder</u> es besteht nur Blickkontakt mit dem Kind	Es besteht einmaliger flüchtiger Blickkontakt und wird wieder abgebrochen	Es besteht wiederholter Blickkontakt in kurzen Abständen ⁵ <u>oder</u> es wird mit dem Kind gesprochen, aber es wird zwischendurch immer wieder Blickkontakt zu den Eltern gesucht ⁶	Es wird Interesse gezeigt via längerem, offenem, klarem Blickkontakt ⁷
Mimik	Genervter Gesichtsausdruck <u>oder</u> Gesicht ist nur Kind zugewandt <u>oder</u> nicht anwendbar ⁸	Neutraler Gesichtsausdruck	Angedeutetes Lächeln	Lächeln mit offenem Mund (Augen lächeln mit)
Verabschiedung	Keine Verabschiedung <u>oder</u> nur Aufforderung des Kindes zur Verabschiedung	Verabschiedung durch einfaches „Tschüss“, „Bis später“ ...	Einvernehmliche Verabschiedung	Einvernehmliche Verabschiedung mit Namen

Ergänzende Hinweise:

- 1) Trotz der Kenntnis, dass Eltern angekommen sind (Durch Begrüßung „Hallo“ oder Kenntnisnahme, dass das dazugehörige Kind anwesend ist)
Hier ist der komplette Körper gemeint. Dreht beispielsweise eine Fachkraft nur den Kopf in Richtung Eltern, ist dies nicht ausreichend und ist nicht als Zuwendung des Körpers zu werten.
- 2) Beispielsweise nur beim Vorbeilaufen oder „Hallo“ sagen
- 3) Je nach Position der Eltern, passt sich die Fachkraft an (z.B. Eltern stehen in der Tür und Fachkraft läuft, so bleibt Fachkraft stehen; Eltern befinden sich auf Höhe des Kindes und Fachkraft steht, Fachkraft geht ebenfalls in die Knie usw.)
- 4) Fachkraft geht so weit auf die Eltern zu bis sie sich ungefähr im Radius von 50cm bis 1m (etwa Abstand, in dem normale Unterhaltung stattfindet) befindet.
Beispiele für eine Spiegelung der Körperhaltung sind ähnliche Kopfbewegungen, ähnliche Körperhaltung (z.B. nach vorne beugen, zurücklehnen) oder gleiche Blickrichtung).
- 5) Wiederholt bedeutet mindestens zweimal
- 6) Um diese ins Gespräch miteinzubinden
- 7) Ca. 3 Sekunden
- 8) Nicht anwendbar, da das Gesicht nicht den Eltern zugewandt ist. Falls der Gesichtsausdruck der Fachkraft für den Beobachter nicht sichtbar ist (z.B. Fachkraft sitzt mit dem Rücken zum Beobachter), dann Item „Mimik“ nicht ankreuzen und einen Vermerk unter „sonstige Anmerkungen“ machen

Erklärung

Hiermit erkläre ich, die vorliegende Dissertation selbstständig verfasst und ohne unerlaubte Hilfe angefertigt habe.

Alle Hilfsmittel, die verwendet wurden, habe ich angegeben. Die Dissertation ist in keinem früheren Promotionsverfahren angenommen oder abgelehnt worden.

Berlin, den 11.04.2022

Theresia Gabriele Hummel

Eigenanteil und Veröffentlichungen

Die folgende Tabelle veranschaulicht den Eigenanteil an den veröffentlichten oder zur Veröffentlichung eingereichten wissenschaftlichen Schriften innerhalb meiner Dissertationsschrift.

Autorinnen	Titel	Status	Eigenanteil
Hummel, T. , Cohen, F., Schünke, J., & Anders, Y.	Measuring interaction quality between parents and professionals and its relation to preschool characteristics	Eingereicht bei <i>International Journal of Educational Research</i>	Aufarbeitung der Literatur und des theoretischen Hintergrunds; Federführung bei der Konzeption, Entwicklung und Pilotierung der Beobachtungsskala; Mitarbeit bei der Datenerhebung; Statistische Analysen; Federführung bei der Verfassung des Manuskriptes
Hummel, T. , Cohen, F., & Anders, Y.	Parents' trust in their child's preschool: associations with child and family characteristics and aspects of parent-preschool communication	Überarbeitet und wieder eingereicht bei <i>Early Education and Development</i>	Aufarbeitung der Literatur und des theoretischen Hintergrunds; Federführung bei der Konzeption; Entwicklung und Pilotierung der Vertrauensskala; Mitarbeit bei der Datenerhebung; Statistische Analysen; Federführung bei der Verfassung des Manuskriptes
Hummel, T. , Cohen, F., & Anders, Y.	The role of partnership practices in strengthening parental trust	Eingereicht bei <i>Early Child Development and Care</i>	Aufarbeitung der Literatur und des theoretischen Hintergrunds; Federführung bei der Konzeption; Mitarbeit bei der Datenerhebung; Statistische Analysen; Federführung bei der Verfassung des Manuskriptes
Hummel, T. , Cohen, F., & Anders, Y.	Fachdidaktisches Wissen von pädagogischer Fachberatung im Handlungsfeld Zusammenarbeit mit Familien	Veröffentlicht in <i>Zeitschrift für Pädagogik</i> , 4, 480-499	Aufarbeitung der Literatur und des theoretischen Hintergrunds; Federführung bei der Konzeption; Mitarbeit bei der Datenerhebung; Statistische Analysen; Federführung bei der Verfassung des Manuskriptes

Publikationsverzeichnis

Hummel, T. & Anders, Y. (in Druck). Vertrauen als Fundament einer erfolgreichen Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Fachkräften und Familien in der institutionellen Kindertagesbetreuung. In M. K.W. Schweer (Hrsg.), *Facetten des Vertrauens und des Misstrauens*. Wiesbaden: Springer.

Hummel, T. (2022). Chancen digitaler Medien in der Elternzusammenarbeit. Kita Fachtexte, Nr. 1/2022. Verfügbar unter <https://www.kita-fachtexte.de/de/fachtexte-finden/chancen-digitaler-medien-in-der-elternzusammenarbeit-1>

Anders, Y., Kluczniok, K., Ballaschk, I., Bartels, K.-C., Blaurock, S., Grimmer, J., Große, C., **Hummel, T.**, Kurucz, C., Resa, E., Then, S., Wieduwilt, N. & Roßbach, H.-G. (2021). Policy Brief zum fünften Zwischenbericht zur wissenschaftlichen Evaluation des Bundesprogramms „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“. Ergebnisse der Beobachtungsstudie zur pädagogischen Qualität in ausgewählten Sprach-Kitas. Berlin, Bamberg: Freie Universität Berlin, Otto-Friedrich-Universität Bamberg.

Anders, Y., Kluczniok, K., Bartels, K. C., Blaurock, S., Grimmer, J., Große, C., **Hummel, T.**, Kurucz, C., Resa, E., Then, S., Wieduwilt, N., & Roßbach, H.-G. (2020). Policy Brief zum vierten Zwischenbericht zur wissenschaftlichen Evaluation des Bundesprogramms „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“. Ergebnisse zur nachhaltigen Wirkung des Bundesprogramms. Berlin, Bamberg: Freie Universität Berlin, Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Hummel, T., Cohen, F. & Anders, Y. (2020). Fachdidaktisches Wissen von pädagogischer Fachberatung im Handlungsfeld Zusammenarbeit mit Familien. *Zeitschrift für Pädagogik*.

Anders, Y., Kluczniok, K., Ballaschk, I., Bartels, K. C., Blaurock, S., Große, C., **Hummel, T.**, Kurucz, C., Lehl, S., Wieduwilt, N., & Roßbach, H.-G. (2019). *Policy Brief zum dritten Zwischenbericht zur wissenschaftlichen Evaluation des Bundesprogramms „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“. Die Bedeutung des Trägers für eine einrichtungsübergreifende Qualitätsentwicklung und die Umsetzung des Programms „Sprach-Kitas“*. Berlin, Bamberg: Freie Universität Berlin, Otto-Friedrich-Universität Bamberg.

Oppermann, E., **Hummel, T.** & Anders, Y. (2019). Preschool teachers' science practices: associations with teachers' qualifications and their self-efficacy beliefs in science. *Early Child Development and Care*.

Anders, Y., Kluczniok, K., Ballaschk, I., Bartels, K. C., Blaurock, S., Große, C., **Hummel, T.**, Kurucz, C., Lehl, S., Wieduwilt, N., & Roßbach, H.-G. (2018). Policy Brief zum zweiten Zwischenbericht zur wissenschaftlichen Evaluation des Bundesprogramms „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“. Perspektive der Einrichtungsleitungen und zusätzlichen Fachkräfte. Berlin, Bamberg: Freie Universität Berlin, Otto-Friedrich-Universität Bamberg.

Anders, Y., Kluczniok, K., Ballaschk, I., Bartels, K. C., Blaurock, S., Große, C., **Hummel, T.**, Kurucz, C., Lehl, S., Wieduwilt, N., & Roßbach, H.-G. (2017). Policy Brief zum ersten Zwischenbericht zur wissenschaftlichen Evaluation des Bundesprogramms „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“. Perspektive der zusätzlichen Fachberatungen. Berlin, Bamberg: Freie Universität Berlin, Otto-Friedrich-Universität Bamberg.

Konferenzbeiträge

- 04/2022 "Strengthening parental trust: the role of parent-preschool partnership activities" (**T. Hummel**, F. Cohen & Y. Anders). Vortrag auf dem Annual Meeting der American Educational Research Association (AERA), San Diego, USA.
- 03/2022 „Die Qualitätserfassung dyadischer Fachkraft-Eltern-Interaktion“ (**T. Hummel**, F. Cohen, J. Schünke & Y. Anders). Vortrag auf der 9. Fachtagung der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF), Bamberg, Deutschland.
- 07/2020 "Parents´ trust in relation to family characteristics and aspects of parent-preschool communication" (**T. Hummel**, F. Cohen & Y. Anders). Vortrag auf der Konferenz der European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI SIG 5), Ramat Gan, Israel. (Konferenz abgesagt)
- 04/2020 "Measuring interaction quality between professionals and families and its relations to structural aspects of preschools" (**T. Hummel**, F. Cohen, J. Schünke & Y. Anders). Vortrag auf dem Annual Meeting der American Educational Research Association (AERA), San Francisco, USA. (Konferenz abgesagt)
- 05/2019 "Observational scale to measure the interaction quality between professionals and families" (**T. Hummel**, F. Cohen, J. Schünke, Y. Anders). Vortrag auf der Konferenz Early Childhood Care and Education (ECCE), Moskau, Russland.
- 02/2019 „Welche Voraussetzungen benötigen Fachkräfte um regelmäßige naturwissenschaftliche Lerngelegenheiten anzubieten?“ (E. Oppermann, **T. Hummel** & Y. Anders). Vortrag auf der 7. Fachtagung der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF), Köln, Deutschland.
- 02/2018 „Welches Wissen haben Fachberatungen im Kompetenzbereich Zusammenarbeit mit Familien?“ (**T. Hummel** & Y. Anders). Vortrag auf der 6. Fachtagung der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF), Basel, Schweiz.

Lebenslauf

Der Lebenslauf ist in der Online-Version aus Gründen des Datenschutzes nicht enthalten.

Lebenslauf

Der Lebenslauf ist in der Online-Version aus Gründen des Datenschutzes nicht enthalten.