

Zwischen Anspruch und Wirklichkeit

Bildungspläne im Elementarbereich und die Frage nach der Qualität pädagogischer Praxis

Stefan Faas¹ und Katharina Kluczniok²

¹Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd, Deutschland

²Freie Universität Berlin, Deutschland

Zusammenfassung: Bildungspläne im Elementarbereich sind mittlerweile in allen Bundesländern etabliert. Ihr Anspruch ist es, als Steuerungsinstrument zu wirken und dabei die pädagogische Qualität in der Praxis positiv zu beeinflussen. Ausgehend von der konzeptionellen und inhaltlichen Ausrichtung der Bildungspläne diskutiert der Beitrag am Beispiel Berlins, wie sich die fachwissenschaftlich begründbaren normativen Vorgaben des dortigen Bildungsprogramms zur pädagogischen Wirklichkeit, d.h. zur realisierten Praxis verhalten. Dazu werden Daten von externen Evaluationen (N = 287 Gruppen) ausgewertet. Insgesamt lässt sich eine hohe globale Prozessqualität feststellen. Größerer Entwicklungsbedarf zeigt sich dagegen bei bereichsspezifischen Qualitätsaspekten. Abschließend werden Implikationen für die Weiterentwicklung der Bildungspläne abgeleitet.

Schlüsselwörter: Bildungspläne, Steuerung, Prozessqualität, Kindertageseinrichtungen

Between Aspiration and Reality. Educational Plans in the Early Childhood System and the Question of the Quality of Educational Practice

Abstract: Educational plans have now been established in all federal states in Germany. They propose to act as steering instruments and thus to positively influence the educational quality in practice. Based on the conceptual and content-related orientation of the educational plans, this paper uses the state of Berlin as an example to discuss how the normative guidelines of these educational plans relate to pedagogical reality, i.e., to realized practice. To this end, we analyzed data from external evaluations (N = 287 classes). Overall, we found a high global process quality. In contrast, there is a greater need for the development of domain-specific quality aspects. Finally, we derive implications for the further development of educational plans.

Keywords: educational plans / curricula, steering, process quality, child care

Seit Anfang der 2000er Jahre stehen frühpädagogische Einrichtungen in Deutschland wieder verstärkt im Fokus bildungspolitischer Aufmerksamkeit. Kindertageseinrichtungen werden heute als wichtige Bildungsinstanzen wahrgenommen, die Kinder auf Basis einer breiten Persönlichkeitsbildung auf späteres schulisches Lernen vorbereiten und Bildungsbiographien nachhaltig positiv beeinflussen können. Diese bildungspolitische Einordnung hat sich in den letzten Jahren verfestigt und wird in breiter fachwissenschaftlicher Übereinstimmung mit der Erkenntnis verknüpft, dass hierbei die realisierte pädagogische Qualität eine entscheidende Rolle spielt (Faas & Tietze, 2022). In besonderer Weise ist in diesem Zusammenhang die Ent-

wicklung von Bildungsplänen¹ für den Elementarbereich zu nennen, die mittlerweile in allen Bundesländern als zentrale Orientierungsrahmen für die pädagogische Arbeit in Kindergärten und Krippen etabliert sind (Diskowski, 2008). In ihrer Funktion, pädagogisches Handeln in Kindertageseinrichtungen fachlich-normativ zu rahmen, sollen sie als Steuerungsinstrumente wirken und die Leistungen der öffentlichen Kindertagesbetreuung in Richtung gute pädagogische Qualität anleiten; nicht zuletzt werden sie bzw. ihre Inhalte als Bewertungsmaßstab für die pädagogische Arbeit mit Kindern aufgefasst (Meyer, 2017). Dabei ist allerdings fraglich, ob sie diese Ansprüche einlösen können, da sie aus Steuerungsperspektive allenfalls eine

¹ Im vorliegenden Beitrag wird der Begriff „Bildungsplan“ als Sammelbezeichnung für die verschiedenen Vorgaben der Länder für die Ausgestaltung der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen bezeichnet, auch wenn diese z.T. bewusst andere Bezeichnungen (z.B. Bildungsprogramm, Orientierungsplan, Grundsätze elementarer Bildung) gewählt haben (vgl. Diskowski, 2008).

Orientierungs- bzw. Informationsfunktion haben und Studien fehlen, die die Umsetzung der Bildungspläne in der Praxis – z. B. anhand von Beobachtungsdaten zur pädagogischen Qualität – systematisch untersuchen (Smidt & Schmidt, 2012).

Der vorliegende Beitrag erörtert am Beispiel Berlins, welche konkreten pädagogisch-konzeptionelle als auch inhaltliche Orientierungen Bildungspläne geben, in welchem Verhältnis sie zu der in Kindertageseinrichtungen realisierten pädagogischen Qualität stehen und welcher Weiterentwicklungen sie bedürfen.

Konzeptionelle und inhaltliche Ausrichtung der Bildungspläne und ihre pädagogische Bedeutung

Die zwischen den Jahren 2002 und 2006 in allen Bundesländern für den Elementarbereich entwickelten und bis heute zum Teil mehrfach überarbeiteten Bildungspläne können allgemein als fachlich-normative Setzungen zur inhaltlichen Bestimmung der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen verstanden werden. Pädagogisch-konzeptionell knüpfen sie an dem von der Kultus- und Jugendministerkonferenz 2004 abgestimmten „Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ an (JMK & KMK, 2004). Sie gehen dabei überwiegend von einem weiten Bildungsbegriff aus, der weniger erziehungswissenschaftlich begriffstheoretisch, sondern eher alltagssprachlich gefasst ist. So wird nicht systematisch zwischen Bildung und Erziehung unterschieden, sondern „Bildung“ schließt hier unterschiedliche Aspekte von Erziehung, Bildung und Sozialisation mit ein: Die kindliche Eigenaktivität wird im Kontext von Weltaneignung und Sinnkonstruktion genauso betont wie der Sachverhalt, dass sich Lernprozesse grundsätzlich in konkreten sozialen Situationen vollziehen und von außen angeregt werden. Des Weiteren erfolgt der Rekurs auf das Prinzip der „ganzheitlichen Förderung“, das zum einen als Verweis auf die Maßgabe bereichsübergreifenden, nicht fächerbezogenen Lernens zu verstehen ist. Zum anderen wird damit hervorgehoben, dass soziales, emotionales und kognitiv-inhaltliches Lernen in Kindertageseinrichtungen nicht isoliert, sondern miteinander verknüpft erfolgen sollen (JMK & KMK, 2004, S. 17f.).

Wenn auch die Bildungspläne überwiegend diesem Grundgedanken der wechselseitigen Durchdringung verschiedener inhaltlicher Bildungsbereiche und entwicklungspsychologischer Funktionsbereiche verpflichtet sind, so weisen sie doch alle in spezifischer Form zusammengefasste inhaltliche Bildungsfelder aus, die – bei gegebenen

Erweiterungen durch Querschnittsthemen wie z. B. Partizipation und Inklusion – weitgehend den sechs Clustern des „Gemeinsamen Rahmens“ folgen: (1) Sprache, Schrift und Kommunikation; (2) personale und soziale Entwicklung, Werteerziehung / religiöse Bildung; (3) Mathematik, Naturwissenschaft, (Informations-)Technik; (4) musische Bildung / Umgang mit Medien; (5) Körper, Bewegung, Gesundheit; (6) Natur und kulturelle Umwelten (JMK & KMK, 2004). Dem Bereich Sprache wird dabei in den meisten Plänen eine herausgehobene Rolle zugewiesen.

Diese grundlegende konzeptionelle und inhaltliche Ausrichtung der Bildungspläne lässt sich forschungsbezogen mit Blick auf die Bedeutung spezifischer pädagogischer Orientierungen legitimieren, wonach positive Zusammenhänge zwischen subjektorientierten Einstellungen und einer besseren pädagogischen Prozessqualität nachzuweisen sind (Ansari & Purtell, 2017; Barnett et al., 2008). Ebenso wird die in den Bildungsplänen angelegte Fokussierung auf Lernbereiche, ohne damit einer zu starken Schulorientierung frühpädagogischer Arbeit Vorschub zu leisten, durch empirische Ergebnisse gestützt. Eine einseitige Fokussierung auf Schulvorbereitung, im Sinne einer lehrgangsorientierten schulvorbereitenden Einstellung von Fachkräften, die mit einer einseitig programmbezogenen Förderpraxis einhergeht, stellt sich als nur wenig effektiv heraus. Dagegen erweisen sich Ansätze, die gleichzeitig die Beziehungsgestaltung betonen und auf entsprechenden Orientierungen gründen, als erfolgreicher (Kluczniok, Anders & Ebert, 2011).

Aber nicht nur die pädagogisch-konzeptionelle Grundlegung der meisten Pläne lässt sich fachwissenschaftlich legitimieren, sondern auch die Benennung und Fokussierung einzelner Bildungsbereiche. Die übergeordnete Bedeutung der sprachlichen Bildung für die soziale Integration und den Schul- und Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen wird in allen Plänen hervorgehoben. Forschungsbefunde deuten auf einen Zusammenhang zwischen sozioökonomischem Status und Bildungsteilnahme und -erfolg hin. Dabei ist von spezifischer Relevanz, dass sich die sprachliche Anregungsqualität in den Familien zum Teil signifikant unterscheidet (Ebert, Lehl & Weinert, 2020), zuungunsten von Kindern aus Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status sowie mit Migrationshintergrund (Solga & Dombrowski, 2009). Sprachlicher Bildung und Förderung kommen somit eine kompensatorische Funktion zu. Dies untermauern Forschungsbefunde, die zeigen, dass mit einer höheren pädagogischen Struktur- und Prozessqualität des Betreuungssettings höhere Kompetenzen der Kinder in den Bereichen Sprache und Literacy einhergehen (Schmerse et al., 2018; Vandell, Burchinal & Pierce, 2016); eine hohe allgemeine sprachbezogene Förderqualität scheint sich positiv auf die Wortschatzentwicklung auszuwirken (Anders, 2013; Roßbach, Anders & Tietze, 2016).

Fragestellung

Vor diesem Hintergrund erörtert der Beitrag, wie sich fachwissenschaftlich begründbare normative Vorgaben von Bildungsprogrammen, hier am Beispiel Berlins, zur pädagogischen Wirklichkeit, d. h. zur realisierten pädagogischen Praxis in Kindertageseinrichtungen verhalten – in Bezug auf die Bereiche emotionales und soziales Lernen sowie sprachliche und mathematische Bildung. Das Berliner Bildungsprogramm² bietet sich dabei in besonderer Weise an, da es schon seit Jahren mit einer regelmäßig stattfindenden externen Evaluation verknüpft wird, so dass entsprechende Qualitätsdaten vorliegen.

Datenbasis

Datengrundlage des vorliegenden Beitrags sind im Kontext der externen Evaluation des Berliner Bildungsprogramms³ gewonnene Daten zur pädagogischen Prozessqualität in 287 Gruppen bzw. Betreuungssettings in 160 Kindertageseinrichtungen verschiedener freier und kommunaler Träger. Es handelt sich konkret um im Evaluationszeitraum von 2018 bis 2021 durchgeführte 346 Datenerhebungen zur globalen Prozessqualität (KES-RZ, CIS) und 276 Datenerhebungen zur bereichsbezogenen Prozessqualität (KES-E). Die hier berücksichtigten Daten wurden mit den in nationalen und internationalen Forschungskontexten etablierten Erhebungsinstrumenten Kindergarten-Skala (KES-RZ: Tietze, Roßbach, Nattefort & Grenner, 2017), der Kindergarten-Skala-Erweiterung (KES-E: Roßbach, Tietze, Kluczniok & Nattefort, 2018) sowie der Caregiver Interaction Scale (CIS, Arnett, 1989) erfasst, welche als Verfahren zum Einsatz bei der externen Evaluation vom Berliner Institut für Qualitätsentwicklung (BeKi) geprüft und als angemessen bestätigt wurden.

Datenerhebung

Die Datenerhebung erfolgte auf der Basis von ca. vierstündigen Prozessbeobachtungen mit ergänzenden Befragungen durch auf die Kindergarten-Skala (KES-RZ), die Kindergarten-Skala-Erweiterung (KES-E) und die Caregiver Interaction Scale (CIS) geschulte Erheber_innen. Diese mussten im Skalentraining mindestens eine Beob-

achterübereinstimmung von 85% zum Master-Rater nachweisen.

Bei der KES-RZ handelt es sich um eine standardisierte, siebenstufige Beobachtungsskala (1 = unzureichend, 3 = minimal, 5 = gut, 7 = ausgezeichnet) zur Erhebung der allgemeinen Prozessqualität in Kindergruppen im Alter zwischen drei und sechs Jahren. Anhand von insgesamt 51 Merkmalen werden acht übergreifende Qualitätsbereiche der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen in den Blick genommen: Platz und Ausstattung, Pflege und Routinen, sprachliche und kognitive Anregungen, Aktivitäten, Interaktionen, Strukturierung der pädagogischen Arbeit, Eltern und pädagogische Fachkräfte sowie Übergänge. Die KES-E ist als Erweiterung der KES-RZ anzusehen und fokussiert auf die bereichsspezifische Prozessqualität in Kindergruppen im Alter zwischen drei und sechs Jahren. Sie umfasst insgesamt 18 Merkmale, die sich auf vier Domänen/Qualitätsbereiche beziehen: Sprache, Mathematik, Naturwissenschaft und Umwelt sowie Individuelle Förderung. Ursprünglich wurde diese Skala für das englische Vorschulcurriculum entwickelt, weist aber auch – mit Blick auf das deutsche System der Kindertagesbetreuung – explizite Bezüge zu den Bildungsplänen auf (Kluczniok & Roßbach, 2018). Die CIS erfasst dagegen auf einer vierstufigen Skala (1 = überhaupt nicht, 2 = etwas, 3 = ziemlich und 4 = sehr) in 23 Merkmalen das „Beziehungsklima“ bzw. entsprechende Interaktionen in der Gruppe in drei Bereichen: Sensitivität, Akzeptanz, Involviertheit/Beteiligung. Sie bildet damit einen weiteren Indikator für die allgemeine Prozessqualität.

Ergebnisse

Der folgende Abschnitt berichtet Ergebnisse zu ausgewählten Merkmalen pädagogischer Prozessqualität, die einen direkten inhaltlichen Bezug zu Bildungsbereichen des Berliner Bildungsprogramms aufweisen: emotionales und soziales Lernen sowie sprachliche und mathematische Bildung.

Emotionales und soziales Lernen

Zur Gestaltung emotionaler und sozialer Beziehungen verweisen die vorliegenden Daten auf der Basis der Care-

² Das „Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege“ (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, 2014) entspricht den grundlegenden bildungsbezogenen Vorgaben des abgestimmten gemeinsamen Rahmens früher Bildung (JMK & KMK, 2004) und konkretisiert diese mit Blick auf die grundlegenden Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Kinder in der frühen Kindheit erwerben sollen, sowie die zentralen Inhalte, mit denen sich Kinder in Kindertageseinrichtungen beschäftigen. Darüber hinaus beschreibt es die pädagogischen Orientierungen für die methodisch-didaktische Umsetzung.

³ In allen öffentlich finanzierten Kindertageseinrichtungen in Berlin ist mindestens alle fünf Jahre verpflichtend eine externe Evaluation zur Umsetzung des dort gültigen Bildungsprogramms durchzuführen.

Tabelle 1a. Deskriptive Statistiken zur Prozessqualität im Bereich Gestaltung emotionaler und sozialer Beziehungen (gemessen mit der CIS)

	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Subskala Sensitivität (CIS)	2.10	4.00	3.79	0.30
Spricht warmherzig mit den Kindern.	1	4	3.82	0.44
Hört aufmerksam zu, wenn die Kinder ihr etwas erzählen.	1	4	3.84	0.41
Scheint an Kindern Spaß zu haben.	2	4	3.86	0.39
Wenn Kinder gegen eine Regel verstoßen, erklärt sie ihnen den Grund für die Regel.	1	4	3.64	0.57
Ermutigt die Kinder dazu, neue Erfahrungen zu machen.	2	4	3.71	0.50
Scheint begeistert über Aktivitäten und Bemühungen der Kinder.	2	4	3.79	0.46
Geht auf die Individualität der Kinder ein.	2	4	3.73	0.51
Spricht zu den Kindern auf einer Ebene, die sie verstehen können.	1	4	3.94	0.32
Regt die Kinder zu sozialem Verhalten an, z. B. zum Teilen, Helfen.	1	4	3.77	0.48
Wenn sie zu den Kindern spricht, kniet sie sich, beugt sich herab oder setzt sich hin, um besseren Blickkontakt zu haben.	1	4	3.85	0.39
Subskala Akzeptanz (CIS) (Umcodierung der Items im Wert berücksichtigt)	1.78	4.00	3.93	0.24
Wirkt den Kindern gegenüber kritisch. (-)	1	4	1.08	0.36
Legt großen Wert auf Gehorsam. (-)	1	3	1.15	0.40
Spricht verärgert oder gereizt zu den Kindern. (-)	1	4	1.06	0.29
Droht den Kindern, um sie unter Kontrolle zu halten. (-)	1	4	1.03	0.22
Bestraft die Kinder, ohne ihnen eine Erklärung zu geben. (-)	1	4	1.02	0.19
Hat leicht etwas an den Kindern auszusetzen. (-)	1	4	1.05	0.30
Scheint viele Dinge zu unterbinden, die die Kinder machen möchten. (-)	1	4	1.07	0.32
Erwartet von den Kindern Selbstbeherrschung, z. B. von anderen ausgehende Aktivitäten nicht zu stören, ruhig in einer Reihe zu stehen. (-)	1	4	1.16	0.46
Wirkt unnötig streng, wenn sie mit den Kindern schimpft oder ihnen etwas untersagt. (-)	1	4	1.06	0.32
Subskala Involviertheit/ Beteiligung (CIS)	2.00	4.00	3.93	0.24
(Umcodierung der Items im Wert berücksichtigt)				
Wirkt distanziert gegenüber den Kindern. (-)	1	4	1.06	0.31
Verbringt beträchtliche Zeit mit Aktivitäten, ohne mit den Kindern zu interagieren. (-)	1	4	1.10	0.39
Wirkt desinteressiert an den Aktivitäten der Kinder. (-)	1	4	1.04	0.27
Hat keinen genauen Überblick darüber, was die Kinder tun. (-)	1	4	1.07	0.30

Anmerkungen: 1 = überhaupt nicht, 2 = etwas, 3 = ziemlich und 4 = sehr. (-) umcodiert für Subskalenbildung. N = 346 Erhebungen.

Tabelle 1b. Deskriptive Statistiken zur Prozessqualität im Bereich Interaktionen (gemessen mit der KES-RZ)

	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Subskala Interaktionen (KES-RZ)	3.00	7.00	6.35	0.61
Beaufsichtigung und Begleitung bei Bewegungsaktivitäten	1	7	6.06	1.89
Allgemeine Beaufsichtigung und Begleitung	1	7	6.17	1.71
Verhaltensregeln/ Disziplin	1	7	6.27	0.78
Pädagogische Fachkraft-Kind-Interaktion	1	7	6.86	0.61
Kind-Kind-Interaktion	4	7	6.89	0.45
Autonomie/Selbstständigkeit	3	7	5.83	0.71

Anmerkungen: 1 = unzureichend, 3 = minimal, 5 = gut, 7 = ausgezeichnet. N = 346 Erhebungen.

giver Interaction Scale (CIS, Arnett, 1989; vgl. Tabelle 1a) für die drei Subskalen „Sensitivität“ ($M = 3.79$; $SD = 0.30$), „Akzeptanz“ ($M = 3.93$; $SD = 0.24$) und „Involviertheit/Beteiligung“ ($M = 3.93$; $SD = 0.24$) auf im Allgemeinen hohe Qualitätswerte, die zudem in allen evaluierten Einrichtungen sehr ähnlich ausgeprägt sind.

Ergänzend lässt sich mit der Subskala „Interaktionen“ der Kindergarten-Skala (KES-RZ, Tietze et al., 2017; vgl. Tabelle 1b) ebenfalls auf eine gute bis ausgezeichnete allgemeine Interaktionsqualität in den Einrichtungen schließen ($M = 6.35$; $SD = 0.61$).

Sprachliche Bildung

Für den Bereich Sprache/Literacy lässt sich anhand der Subskala „Sprache“ der Kindergarten-Skala-Erweiterung (KES-E, Roßbach et al., 2018; vgl. Tabelle 2) eine durchschnittlich minimale bis mittlere Qualität feststellen ($M = 3.65$; $SD = 0.97$), die zwischen den Einrichtungen z. T. beträchtlich differiert. Dabei zeigt sich, dass die Qualitätswerte für Merkmale, die Literacy bzw. die Anbahnung des Schriftspracherwerbs betreffen, eher niedriger ausgeprägt sind (z. B. Schrift im Alltag: $M = 2.97$; Klang in Wörtern: $M = 2.94$), wohingegen kommunikative Aspekte (z. B.

Sprechen und Zuhören: $M = 5.38$) im Gruppengeschehen eine gute Qualität aufweisen. Demnach gelingt es den Fachkräften noch nicht durchgängig, die Kindertageseinrichtung als schriftreiche Umwelt für Kinder zu gestalten (z. B. beschriftete Bilder, Buchstaben) und entsprechende Anregungen (z. B. Silben in Wörtern klatschen, Gespräche über Buchstaben und Laute) vor allem auch im Alltag anzubieten. Aktivitäten mit Büchern (z. B. Bücher und Lesecke: $M = 3.84$; Erwachsene lesen mit Kindern: $M = 3.80$) liegen ebenfalls im Mittel im Bereich mittlerer Qualität. Auffallend sind die teilweise hohen Standardabweichungen über einen Skalenpunkt, was auf eine große Heterogenität in der bereichsspezifischen Qualität bezüglich Sprache/Literacy zwischen den Einrichtungen hindeutet. Ergänzt man diese Ergebnisse um Merkmale der KES-RZ, die ebenfalls sprachliche Anregungen erfassen, kann dieses Befundmuster noch verdichtet werden (vgl. Tabelle 2). Die Subskala „Sprachliche und kognitive Anregungen“ weist einen Mittelwert von $M = 6.33$ ($SD = 0.70$) auf und indiziert somit gute bis ausgezeichnete Qualität sprachlich-kognitiver Anregungen in Kindertageseinrichtungen, die sich vorwiegend auf kommunikative Aspekte und den allgemeinen Sprachgebrauch in der Gruppe beziehen (z. B. Anregung zur Kommunikation: $M = 6.74$, Allgemeiner Sprachgebrauch: $M = 6.69$).

Tabelle 2. Deskriptive Statistiken zur Prozessqualität im Bereich Sprache/Literacy und Mathematik (gemessen mit der KES-E und KES-RZ)

	Min	Max	M	SD
Subskala Sprache (KES-E)	1.00	6.00	3.65	0.97
Schrift im Alltag: Buchstaben und Wörter	1	7	2.97	1.18
Bücher und Lesecke	1	7	3.84	1.97
Erwachsene lesen mit Kindern	1	7	3.80	1.76
Klang in Wörtern	1	7	2.94	0.80
Vorstufen des Schreibens	1	7	2.95	0.99
Sprechen und Zuhören	1	7	5.38	1.73
Subskala Sprachliche und kognitive Anregungen (KES-RZ)	2.50	7.00	6.33	0.70
Nutzung von Büchern und Bildern	1	7	5.34	1.62
Anregung zur Kommunikation	3	7	6.74	0.63
Nutzung der Sprache zur Entwicklung kognitiver Fähigkeiten	3	7	6.57	0.89
Allgemeiner Sprachgebrauch	1	7	6.69	0.75
Subskala Mathematik (KES-E)	1.00	6.33	2.93	1.10
Zahlen und Zählen	1	7	3.30	1.14
Lesen und Schreiben einfacher Zahlen	1	7	2.51	1.38
Mathematische Aktivitäten: Formen*	1	7	2.85	1.30
Mathematische Aktivitäten: Sortieren, Zuordnen und Vergleichen*	1	7	3.16	1.48
Mathematisches Verständnis (KES-RZ)	1	7	4.53	1.11

Anmerkungen: 1 = unzureichend, 3 = minimal, 5 = gut, 7 = ausgezeichnet. * Bei den Merkmalen besteht eine Wahlmöglichkeit, wonach das Merkmal eingeschätzt wird, das der Beobachtungssituation am ehesten entspricht. $N_{\text{KES-E}} = 276$ Erhebungen. $N_{\text{KES-RZ}} = 346$ Erhebungen.

Mathematische Bildung

Die vorliegenden Daten der Subskala „Mathematik“ der KES-E (vgl. Tabelle 2) verweisen auf eine insgesamt nicht zufriedenstellende Qualität mathematischer Bildung und Förderung ($M = 2.93$), die über einen Skalenspunkt zwischen den Einrichtungen schwankt ($SD = 1.10$). Die vertiefte Betrachtung einzelner Aspekte macht deutlich, dass mathematische Anregungen zu Zahlen und Zählen ($M = 3.30$), zu Formen ($M = 2.85$) und zum Sortieren, Zuordnen und Vergleichen ($M = 3.16$) sowie der Umgang im Lesen und Schreiben von Zahlen ($M = 2.51$) im niedrigen Qualitätsbereich liegen – immer bezogen auf die alltagsintegrierte pädagogische Praxis. Auch bei diesen Aspekten zeigt sich eine hohe Spanne zwischen den Einrichtungen mit Standardabweichungen über einen Skalenspunkt. Ergänzend weist das Merkmal Mathematisches Verständnis der KES-RZ ($M = 4.53$) einen in der Tendenz guten Qualitätswert auf, wonach die einbezogenen Berliner Kindertageseinrichtungen mit Material zur Anregung von mathematischem Verständnis ausgestattet sind und dieses häufig nutzen.

Diskussion

Von den Bildungsplänen im Elementarbereich sollte ein Steuerungsimpuls in Richtung mehr Qualität in der öffentlichen Kindertagesbetreuung ausgehen – nicht zuletzt mit Blick auf die Anschlussfähigkeit frühkindlicher Bildung an das spätere schulische Lernen (JMK & KMK, 2004). Geht es um verschiedene bildungspolitischen Weichenstellungen und Maßnahmen sowie parallel zu vielfältigen fachwissenschaftlichen bzw. forschungsbezogenen Projekten und Publikationen wurde die Intention verfolgt, Kindertageseinrichtungen nachhaltig zu Bildungseinrichtungen weiterzuentwickeln, die diesen Anspruch in den alltäglichen Interaktionen und erbrachten pädagogischen Leistungen auch tatsächlich einlösen; zuweilen wurde der „Abschied von der Unverbindlichkeit“ (Diskowski, 2008, S. 50) in Aussicht gestellt. Vor diesem Hintergrund diskutiert der Beitrag die Frage, wie sich fachwissenschaftlich begründbare normative Vorgaben am Beispiel des Berliner Bildungsprogramms zur realisierten pädagogischen Praxis in den Kindertageseinrichtungen verhalten.

Im Ergebnis lässt sich in Bezug auf die drei untersuchten Bereiche festhalten, dass die hier evaluierten Einrichtungen durchschnittlich hohe Werte der globalen Prozessqualität aufweisen und damit zentralen Anforderungen hinsichtlich der Gestaltung emotionaler und sozialer Beziehungen sowie entsprechender Interaktionen zwischen den pädagogischen Fachkräften und den Kindern gerecht

werden (z. B. unterstützendes und respektvolles Verhalten betreffend). Gleichzeitig ist aber ein großer Entwicklungsbedarf bei bereichsspezifischen Qualitätsaspekten, insbesondere mit Blick auf die Förderung und Unterstützung von spezifischen Vorläuferkompetenzen in den Bereichen Sprache und Literacy (z. B. dialogische Gestaltung von Vorlesesituationen, zweisprachige Bücher) sowie Mathematik (z. B. Anregungen zu Zahlen oder Formen) zu erkennen.

Diese Befunde stehen im Einklang mit anderen Forschungsbefunden, wonach Aspekte der emotionalen Unterstützung (sog. „emotional support“) im Vergleich zu Aspekten, die auf die kognitive Anregung bzw. Lernunterstützung der Kinder fokussieren (sog. „instructional support“), signifikant häufiger gegeben sind (Pakarinen et al., 2010; Tietze et al., 2013; Wertfein, Wirts & Wildgruber, 2015). Allerdings sind insbesondere mit Blick auf das Interaktionsklima in den Gruppen (vgl. CIS-Werte) Deckeneffekte zu beobachten, die auf eine unzureichende inhaltliche Differenzierung im oberen Qualitätsbereich verweisen, so dass die positiven Ergebnisse vorsichtig zu betrachten sind (Mayer & Beckh, 2017).

In Hinsicht auf die tatsächlich realisierte pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen kann demnach – vor dem Hintergrund der hier dargestellten Befunde – nicht von einer umfassenden Implementierung der Bildungspläne bzw. ihrer Inhalte in die pädagogische Praxis ausgegangen werden.

Implikationen für die Ebenen der Steuerung und Praxis

Zunächst ist anzuerkennen, dass mit den in den Ländern entwickelten und bis heute fortgeschriebenen Plänen allgemein ein pädagogisch-konzeptioneller Konsens gefunden wurde, der – bei allen unterschiedlichen Akzentuierungen – auch aus fachwissenschaftlicher Perspektive prinzipiell als geeignet gelten kann, um frühkindliche Bildungsprozesse nachhaltig anzuregen und zu unterstützen. Dies bezieht sich insbesondere auf die Konzeptualisierung früher Bildung in Abgrenzung zum schulischen Lernen und als konsequent in alltägliche Interaktionsprozesse eingebundene Weltaneignung, unter Berücksichtigung kindlicher Interessen und Bedürfnisse sowie der Beziehungsgestaltung als Ausgangspunkt kindlichen Lernens.

Vor dem Hintergrund der skizzierten Ergebnisse für Berlin, aber auch unter Berücksichtigung von Befunden ähnlicher Studien in anderen Bundesländern (Dahlheimer et al., 2020; Kluczniok et al., 2021), kann die Betonung der Beziehungsgestaltung, des sozialen Lernens und der darauf basierenden Bildungsförderung in allgemeinen, übergreifenden Interaktionszusammenhängen – bei gleich-

zeitiger Vernachlässigung des systematischen Aufbaus bereichsspezifischer Basiskompetenzen – als zentrales Prozessmerkmal der deutschen Frühpädagogik gesehen werden. Offensichtlich konnten mit der Einführung der Bildungspläne und weiterer Programme und Initiativen bis heute keine weitreichenden bzw. über einzelne Einrichtungen hinausgehende Veränderungen in diesem Zusammenhang herbeigeführt werden. Zu prüfen wäre deshalb zum einen, inwiefern dies mit spezifischen Strukturmerkmalen des deutschen Früherziehungssystems korreliert (z.B. mit Ausbildung, Fachkraft-Kind-Relation). Zum anderen ist zu fragen, inwiefern mit Maßnahmen der Inputsteuerung allein – d.h. mit Bildungsplänen, Fort- und Weiterbildungen etc. – pädagogische Prozesse überhaupt effektiv und dauerhaft weiterentwickelt werden können. National und international werden in diesem Zusammenhang die Einführung und Implementierung von Qualitätsmonitoringsystemen diskutiert und vorangetrieben (OECD, 2015; Klinkhammer, Schäfer, Harring & Gwinner, 2017). Erste Ansätze finden sich im begleitenden Monitoring zum Gute-KiTa-Gesetz, das allerdings rein strukturelle Qualitätsparameter erhebt (Klinkhammer & Ziesmann, 2020). Ein Qualitätsmonitoring, das auch Prozessmerkmale berücksichtigt, steht somit weiterhin aus. Damit verbunden ist nicht zuletzt die Annahme, dass mit der empirischen Erfassung, Dokumentation und Bearbeitung von Stärken und Schwächen konkreter pädagogischer Praxis die Bildungs- und Erziehungsarbeit in Kindertageseinrichtungen nachhaltig verbessert werden kann (Faas & Tietze, 2022).

Mit Blick auf die Weiterentwicklung der Bildungspläne, die in manchen Bundesländern aktuell ansteht, ist von daher zum einen zu empfehlen, prinzipiell die im „Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ (JMK & KMK, 2004) grundlegende pädagogisch-konzeptionelle Ausrichtung beizubehalten, dabei aber stärker neben inhaltlichen Ergänzungen die Umsetzung bereichsspezifischer Bildung abzusichern. Hierzu sollten die Umsetzung konkretisiert und überprüfbare Kriterien guter Fachpraxis festgeschrieben sowie Monitoringsysteme entwickelt werden, welche die Implementierung der Bildungspläne kontinuierlich erfassen und dabei steuerungsrelevante Informationen für die Qualitätsentwicklung vor Ort, aber auch für das Gesamtsystem ermitteln.⁴ Da gegenwärtig noch nicht hinreichend belastbare empirische Befunde zu den Wirkungen und Mechanismen von Monitoring- bzw. darauf aufbauenden Qualitätsentwicklungsverfahren vorliegen (Goffin & Barnett, 2015), sind begleitende Evaluationsstudien vorzusehen. Diese müssten eruieren, inwiefern die Steuerung durch

die Bildungspläne (Inputsteuerung) mit einer Steuerung auf der Prozessebene (Outputsteuerung) wirksam verzahnt werden kann.

Limitationen

Der Beitrag verweist auf empirischer Grundlage auf verschiedene Aspekte, die mit Blick auf die Bewertung, aber auch die Weiterentwicklung von Bildungsplänen stärker Berücksichtigung finden sollten. Bei der Einordnung der Ergebnisse und Empfehlungen sind aber Limitationen miteinzubeziehen.

So geht mit der Bezugnahme auf Ergebnisse der externen Evaluation zum Berliner Bildungsprogramm die Einschränkung einher, dass die Interpretationen der Ergebnisse nicht ohne weiteres verallgemeinerbar sind. Gleichwohl stellt das Berliner Bildungsprogramm aufgrund seiner regelmäßigen externen Evaluationen eine ideale Datenbasis zur Beantwortung der Fragestellung nach Anspruch und Wirklichkeit der Vorgaben der Bildungspläne und der pädagogischen Praxis dar. Weitere Analysen zu anderen Bundesländern sollten diese Befunde ergänzen, liegen aber aus Ermangelung von externen Evaluationen derzeit noch nicht vor.

Die externen Evaluationen wurden mit standardisierten Beobachtungsverfahren (KES-RZ, KES-E, CIS) durchgeführt, die in nationaler wie internationaler Forschung etabliert sind. Gleichzeitig weisen sie gewisse Besonderheiten auf. So gehen KES-RZ und KES-E im Gegensatz zu anderen Instrumenten von einem weiten Qualitätsbegriff aus, d.h. sie berücksichtigen Aspekte wie konzeptionelle Weichenstellungen, räumlich-materielle Ausstattung und deren selbständige Nutzung, insbesondere aber solche der bildungs- und entwicklungsfördernden Interaktionen zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern sowie den Kindern untereinander. Damit sind die beiden Skalen in spezifischer Weise an die durch Freispielsituationen und offene Settings geprägte frühpädagogische Praxis in Deutschland anschlussfähig. Andere Instrumente wie das CLASS Pre-K (Pianta et al., 2008) fokussieren dagegen stärker auf die Interaktionen zwischen Kindern und Erwachsenen und erachten diese als zentral für die kindliche Entwicklung. In dieser Logik folgt das CLASS-Instrument eher einem instruktiven Bildungsansatz und scheint damit – auch wenn Studien zur Validität ihm im deutschsprachigen Kontext ausreichende psychometrische Eigenschaften bestätigen (Leber et al., 2020; von Suchodoletz et al., 2014) – weniger mit der (sozial-)konstruktivistischen und freispielgeprägten Ausrichtung der deutschen Kindergar-

⁴ Dies ist aktuell auch in Berlin nicht der Fall. Zwar ist die externe Evaluation dort verbindlich, aufgrund verschiedener Anbieter, die unterschiedliche Erfassungsinstrumente nutzen, fehlt allerdings ein einheitliches Maß für gute Qualität auf der Basis verbindlicher Kriterien.

tenpädagogik sowie den zugrunde gelegten Bildungsplänen vereinbar zu sein.

Die Relevanz und Gültigkeit der Kriterien der KES-RZ konnte für den deutschsprachigen Raum, aber auch darüber hinaus, in einer internationalen Validierungsstudie mit insgesamt neun beteiligten Ländern umfassend bestätigt werden (Tietze et al., 2021). Auch die Ergebnisse vorliegender Studien zur Objektivität und Reliabilität der KES-Skalen sind zufriedenstellend (Tietze et al., 2013, Kuger & Kluczniok, 2008). Zudem konnte die Prädiktivität für bestimmte kindliche Entwicklungsmaße (z.B. Wortschatz, Mathematik) nachgewiesen werden (Lehrl, Kluczniok & Roßbach, 2016; Tietze et al., 2013; Ulferts et al., 2019).

Kritisch werden dagegen im aktuellen fachwissenschaftlichen Diskurs die Güte hinsichtlich der Trennschärfe der Merkmale, der angenommenen Skalen- bzw. Faktorenstruktur sowie ihrem Ausmaß an Prädiktivität für bestimmte andere kindliche Entwicklungsbereiche diskutiert (Hoffer & Fröhlich-Gildhoff, 2018; Li, Liu & Hunter, 2020; Mayer & Beckh, 2017).

Die CIS erfasst das Interaktionsklima zwischen den Fachkräften und Kindern anhand von theoretisch angenommenen Bereichen entlang von vier Erziehungsstilen (autoritär, autoritativ, permissiv-verwöhnend, vernachlässigend/zurückweisend) auf einer vierstufigen Skala. Die Skalen erweisen sich als prädiktiv für bestimmte kindliche Entwicklungsbereiche wie z.B. Wortschatz und Problemverhalten, für andere dagegen nicht (Tietze et al., 2013). Methodisch wird bei der CIS neben der Skalenstruktur in vier Subbereichen auch die nicht ausreichende Differenzierung der Items im mittleren und oberen Qualitätsbereich diskutiert (Mayer & Beckh, 2017).

Unter Bezugnahme auf die skizzierten Vorteile und Einschränkungen der eingesetzten Instrumente ist festzuhalten, dass die zugrundeliegende Datenbasis insgesamt aber geeignet erscheint, um eine empirische Annäherung an die Frage nach dem aktuellen Niveau der pädagogischen Prozessqualität in ausgewählten Bildungsbereichen vorzunehmen.

Literatur

- Anders, Y. (2013). Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher, institutioneller Bildung und Betreuung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(2), 237 – 275.
- Ansari, A. & Purtell, K. M. (2017). Activity settings in full-day kindergarten classrooms and children's early learning. *Early Childhood Research Quarterly*, 38(1), 23 – 32. <https://doi.org/10.1016/j.jecresq.2016.09.003>
- Arnett, J. (1989). Caregivers in day-care centers: Does training matter? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10(4), 541 – 552. [https://doi.org/10.1016/0193-3973\(89\)90026-9](https://doi.org/10.1016/0193-3973(89)90026-9)
- Barnett, W. S., Jung, K., Yarosz, D. J., Thomas, J., Hornbeck, A., Stechuk, R. & Burns, S. (2008). Educational effects of the Tools of the Mind curriculum: A randomized trial. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 299 – 313. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.jecresq.2008.03.001>
- Dahlheimer, S., Faas, S., Hoffmann, J. & Kaiser, A.-M. (2020). Qualität von Kindertageseinrichtungen und die Verantwortung des Trägers – Qualitätsmonitoring in Tübinger Kindergarten- und Krippengruppen. In G. Müller & R. Thümmel (Hrsg.), *Frühkindliche Bildung zwischen Wunsch und Wirklichkeit. Neues zur Kindheits- und Familienpädagogik* (S. 280 – 303). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Diskowski, D. (2008). Bildungspläne für Kindertagesstätten – ein neues und noch unbegriffenes Steuerungselement. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11, 47 – 62. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91452-7_4
- Ebert, S., Lehrl, S. & Weinert, S. (2020): Differential effects of home language and literacy environment on child language and theory of mind and their relation to socioeconomic background. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.555654>
- Faas, S. & Tietze, W. (2022). Bildungspsychologie des Vorschulbereichs. In C. Spiel, T. Götz, P. Wagner, M. Lüftenecker & B. Schöber (Hrsg.), *Bildungspsychologie* (S. 63 – 94). Göttingen: Hogrefe.
- Goffin, S. G. & Barnett, W. S. (2015). Assessing QRIS as a change agent. *Early Childhood Research Quarterly*, 30(1), 179 – 182. <https://doi.org/10.1016/j.jecresq.2014.08.005>
- Hoffer, R. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2018). Was und wie wir messen, wenn wir Qualität in Krippen messen. Praxiserfahrungen und kritische Betrachtungen zur KRIPS-R. *Frühe Bildung*, 7(1), 48 – 51. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000360>
- Jugendministerkonferenz & Kultusministerkonferenz (JMK & KMK) (2004). *Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruhe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf
- Klinkhammer, N., Schäfer, B., Harring, D. & Gwinner, A. (Hrsg.) (2017). *Qualitätsmonitoring in der frühkindlichen Bildung und Betreuung. Ansätze und Erfahrungen aus ausgewählten Ländern*. München: DJI.
- Klinkhammer, N. & Ziesmann, T. (2020). Das Monitoring zum ‚Gute-Kita-Gesetz‘: Indikatoren gestützte Beobachtung von Qualitätsparametern im bundesdeutschen System der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE). *Frühe Bildung*, 9(3), 156 – 158. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000487>
- 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(1), 13 – 21. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000002>
- Kluczniok, K. & Roßbach, H.-G. (2018). Kindergarten-Skala-Erweiterung. *Betrifft Kinder*, 3 – 4, 31 – 33.
- Kluczniok, K., Lee, H.-J., Gerber, E., Nattefort, R., Dutschke, R. & Faas, S. (2021). *Systematische Auswertung zur pädagogischen Qualität. Ergebnisbericht zur Externen Evaluation in FRÖBEL-Einrichtungen* (unveröffentlichter Projektbericht). Berlin: Pädquis Stiftung.
- Kuger, S. & Kluczniok, K. (2008). Prozessqualität im Kindergarten – Konzept, Umsetzung und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 11*, 159 – 178. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-91452-7_11
- Leber, A., Kammermeyer, G. & Roux, S. (2020). Sicherung der Qualität von Beobachtungen der ErzieherIn-Kind-Interaktion mit dem Classroom Assessment Scoring System. In K. Blatter, K. Groth & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Evidenzbasierte Überprüfung von Sprachförderkonzepten im Elementarbereich* (S. 101 – 125).

- Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26438-3_5
- Lehrl, S., Kluczniok, K. & Roßbach, H.-G. (2016). Longer-term associations of preschool education: The predictive role of preschool quality for the development of mathematical skills through elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, 36(3), 475–488. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.ecresq.2016.01.013>
- Li, H., Liu, J. & Hunter, Ch. H. (2020). A Meta-Analysis of the Factor Structure of the Classroom Assessment Scoring System (CLASS). *The Journal of Experimental Education*, 88(2), 265–287. <https://doi.org/10.1080/00220973.2018.1551184>
- Mayer, D. & Beckh, K. (2017). Überprüfung der Validität der Skalen KES-R und KRIPS-R zur Erfassung der pädagogischen Qualität in Kindertageseinrichtungen. Ergebnisse der NUBBEK-Studie. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 64(3), 181–202. <http://dx.doi.org/10.2378/peu2017.art12d>
- Meyer, S. (2017). *Soziale Differenz in Bildungsplänen für die Kindertagesbetreuung. Eine diskursiv gerahmte Dokumentenanalyse*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20239-2>
- OECD (2015). *Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264233515-en>
- Pakarinen, E., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Kiuru, N., Siekkinen, M., Rasku-Puttonen, H. & Nurmi, J.-E. (2010). A validation of the Classroom Assessment Scoring System in Finnish kindergartens. *Early Education and Development*, 21(1), 95–124. <https://doi.org/10.1080/10409280902858764>
- Pianta, R. C., La Paro, K. M. & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System – CLASS*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Roßbach, H.-G., Anders, Y. & Tietze, W. (Hrsg.) (2016). *Evaluation des Bundesprogramms „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ – Abschlussbericht*. Bamberg und Berlin.
- Roßbach, H.-G., Tietze, W. (Hrsg.), Kluczniok, K. & Nattefort, R. (2018). *Kindergarten-Skala-Erweiterung. Deutsche Fassung der ECERS-E*. Weimar: Verlag das netz.
- Schmerse, D., Anders, Y., Flöter, M., Wieduwilt, N., Roßbach, H.-G. & Tietze, W. (2018). Differential effects of home and preschool learning environments on early language development. *British Educational Research Journal*, 44(2), 338–357. <https://doi.org/10.1002/berj.3332>
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (Hrsg.) (2014). *Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege*. Weimar und Berlin: das netz.
- Smidt, W. & Schmidt, T. (2012). Die Umsetzung frühpädagogischer Bildungspläne: Eine Übersicht über empirische Studien. *Zeitschrift für Sozialpädagogik*, 10(3), 244–256.
- Solga, H. & Dombrowski, R. (2009). Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung. Stand der Forschung und Forschungsbedarf. *Arbeitspapier der Hans-Böckler-Stiftung 171*. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bense, J., Eckhardt, A.G., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B., Keller, H. & Leyendecker, B. (2013). *NUBBEK. Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit*. Weimar: das netz.
- Tietze, W., Roßbach, H.-G., Nattefort, R. & Grenner, K. (2017). *Kindergarten-Skala. Revidierte Fassung mit Zusatzmerkmalen (KES-RZ). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Kindertageseinrichtungen*. Weimar: das netz.
- Tietze, W., Schneider, M., Lee, H.-J. & Forschungsgruppe „Internationale frühpädagogische Kriterienvalidierungsstudie“ (2021). *Forschungsbericht zur internationalen Validierungsstudie „Einschätzung von Eltern und pädagogischen Fachkräften zu Qualitätskriterien in Kindertageseinrichtungen“*. Pädquis: Berlin. Verfügbar unter: https://www.paedquis.de/wp-content/uploads/2022/01/Forschungsbericht-Internationale-Validierungsstudie_final_05.10.2021_german.pdf
- Ulferts, H., Wolf, K. M. & Anders, Y. (2019). *Impact of process quality in early childhood education and care on academic outcomes: Longitudinal meta-analysis*. *Child Development*, 90(5), 1474–1489. <https://doi.org/10.1111/cdev.13296>
- Vandell, D. L., Burchinal, M. & Pierce, K. M. (2016). Early child care and adolescent functioning at the end of high school: Results from the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. *Developmental Psychology*, 52(10), 1634–1654. <https://doi.org/10.1037/dev0000169>
- von Suchodeletz, A., Fäsche, A., Gunzenhauser, C. & Hamre, B. H. (2014). A typical morning in preschool: Observations of teacher-child interactions in German preschools. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 509–519. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.05.010>
- Wertfein, M., Wirts, C. & Wildgruber, A. (2015). Bedingungsfaktoren für gelingende Interaktionen zwischen Erzieherinnen und Kindern. *IFP-Projektbericht 27*. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik.

Autorenschaften

Die Mitautorin ist erreichbar unter: Katharina Kluczniok, katharina.kluczniok@fu-berlin.de

Förderung

Open Access-Veröffentlichung ermöglicht durch die Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd.

Stefan Faas

Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd
Oberbettringer Straße 200
73525 Schwäbisch Gmünd
Deutschland
stefan.faas@ph-gmuend.de