'Objektive' Beobachtung in der frühkindlichen Bildungsforschung Reflexion einer Methode

Franziska Bednarski

Universität Leipzig
Institut für Bildungswissenschaften

Zusammenfassung

Dieser Beitrag befasst sich mit der Bedeutung der standardisierten Beobachtung in der frühkindlichen Bildungsforschung. Vor dem Hintergrund meines Dissertationsthemas werden Vor- und Nachteile der Methode diskutiert. Es wird außerdem auf die Frage eingegangen, ob eine standardisierte Beobachtung objektiv sein kann oder ob es sich um einen Mythos ihrer Disziplin handelt.

Durch den Anstieg der Inanspruchnahme von Kindertagesbetreuung und der Zeit, die Kinder in außerfamiliärer Betreuung verbringen, rückte die Frage nach der Qualität der Kindertagesbetreuung und ihren Einfluss auf die kindliche Entwicklung immer mehr in den Fokus des Interesses von Wissenschaft, Frühpädagogik und Bildungspolitik. Ergebnisse bisheriger Untersuchungen in Kindertageseinrichtungen in Deutschland legen im internationalen Vergleich eine eher mittelmäßige pädagogische Qualität offen (Tietze et al., 2013). Bevor gezielte Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung eingeleitet werden können, gilt es in der frühkindlichen Bildungsforschung weiterhin zentrale Qualitätsaspekte zu identifizieren. Im Rahmen meiner Dissertation stelle ich mir die Frage, wie pädagogische Qualität, mit Hilfe einer standardisierten Beobachtung, messbar gemacht werden kann. Aktuelle Beiträge diskutieren verschiedene Verfahren zur standardisierten Beobachtung und gehen dabei auf die Qualität der Verfahren ein. Die Auseinandersetzung mit einer grundlegenden Frage kommt hierbei allerdings zu kurz: Kann eine standardisierte Beobachtung objektiv sein? Oder handelt es sich bei der objektiven Beobachtung um einen Mythos ihrer Disziplin? Diese Frage werde ich in dem Beitrag zusammenhängend mit meinem Dissertationsprojekt diskutieren. Hierbei möchte ich mich einer Antwort auf diese Frage annähern und dabei einige Aspekte aufzeigen, mit denen ich mich im Laufe meines Beobachtungsprozesses auseinandergesetzt habe.

Gültigkeit empirischer Erkenntnisse

Während sich in Deutschland ein Forschungszweig mit der Erfassung von Interaktionsprozessen in der Kita aus einer qualitativ und eher am Einzelfall orientierte Perspektive beschäftigt, so fokussiert mein Beitrag empirisch-

quantitative Forschungszugänge, welche pädagogische Qualität in Kitas unter anderem über standardisierte Beobachtungen erheben. Allgemein wird in der empirischen Bildungsforschung Objektivität als ein Gütekriterium von Verfahren zur standardisierten Erfassung von Qualitätsmerkmalen verstanden. Objektivität stellt eine Bedingung für die Gültigkeit empirischer Erkenntnisse dar. Die empirischen Erkenntnisse einer anwendungsorientierten Bildungsforschung sollen als Grundlage dafür dienen, evidenzbasiert und gezielt Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung in den Kindertageseinrichtungen umzusetzen. Anliegen dieses Beitrages ist es, transparent zu machen, durch welchen wissenschaftlichen Prozess Beobachtungsdaten mittels Urteilen von Beobachtern und Beobachterinnen, zu einer 'objektiven' Argumentationsgrundlage für die Umsetzung pädagogischer Maßnahmen werden können.

Bevor in Kürze auf die 'Objektivität' von standardisierten Beobachtungsverfahren eingegangen wird, wird im Folgenden kurz beschrieben, was unter "pädagogischer Qualität" verstanden werden kann.

Pädagogische Qualität

Unter pädagogischer Qualität wird primär ein dynamischer Prozess (Kluczniok & Roßbach, 2014) verstanden, bei dem die spezifischen Bedürfnisse der Kinder berücksichtigt werden. Pädagogische Qualität in Kitas wird maßgeblich durch die interaktiven Prozesse zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern sowie zwischen Kindern untereinander geprägt. Daher kann auch von Prozessqualität beziehungsweise Interaktionsqualität gesprochen werden. Die Prozess- bzw. Interaktionsqualität wird wiederum durch einrichtungsspezifische Rahmenbedingungen und Orientierungen oder Einstellungen von pädagogischen Fachkräften beeinflusst.

Kinder eignen sich grundlegende Kompetenzen vorwiegend über Interaktionsprozesse an und pädagogische Fachkräfte initiieren maßgeblich diese Interaktionsprozesse in Kitas und leiten diese an (Keller, Trösch, & Grob, 2013). Daher spielen insbesondere Interaktionen von pädagogischen Fachkräften mit den Kindern eine wichtige Rolle für die kindliche Entwicklung (Anders, 2013).

Im Rahmen meiner Dissertation beschäftige ich mich mit sogenannten Mikroprozessen, welche im wechselseitigen Austausch zwischen Kind(ern) und Erwachsenen

betrachtet werden. Hierbei setze ich mich vertieft mit der Responsivität auseinander, genauer noch mit der Reaktion von pädagogischen Fachkräften auf die Emotion von Kindern (Bassett et al., 2017).

Standardisierte Beobachtungsverfahren richten ihren Fokus häufig auf Interaktionen, die von pädagogischen Fachkräften ausgehen und auf eine Kindergruppe gerichtet sind (Tietze et al., 2013). Da es weniger um die Gestaltung dyadischer Interaktionen zwischen der pädagogischen Fachkraft und einem bestimmten Kind geht, bleibt bei der Erfassung des Verhaltens der pädagogischen Fachkräfte im Gruppenkontext unklar, welches Angebot an Interaktionen einzelne Kinder in der Kita konkret erfahren und auf welche Weise sie mit ihrer Umwelt interagieren.

Unterschiedliche Perspektiven

Eine standardisierte Beobachtung kann sowohl in Echtzeit in der Kita als auch anhand von Videoaufnahmen erfolgen. In der frühkindlichen Bildungsforschung wird der Zugang zur Qualität von Interaktionsprozessen in der Kita meist über eine Befragung pädagogischer Fachkräfte realisiert. Der Vorteil von Selbstberichten pädagogischer Fachkräfte ist, dass sie ökonomisch und praktikabel einsetzbar sind. Als Akteure sind pädagogische Fachkräfte jedoch in das Gruppengeschehen involviert und können sich nicht uneingeschränkt darauf konzentrieren, zu beobachten. Die Involviertheit in der Situation kann darüber hinaus zu selbstwertschützenden Verzerrungen sowie Tendenzen führen, sozial erwünscht zu antworten (Clausen, 2002).

In der schulischen Bildungsforschung wird zur Erfassung der Unterrichtsqualität oftmals auf Urteile von externen Beobachtern und Beobachterinnen zurückgegriffen. Die Urteile werden auf der Grundlage von Videomaterial und aufwendiger Bewertungsmanuale generiert. Die Videoanalyse gilt in der schulischen Bildungsforschung mittlerweile seit über einem Jahrzehnt als der ideale Weg zur Erfassung von unterrichtlichen Interaktionsprozessen, u.a. deswegen, weil externe Beobachter und Beobachterinnen mit ihrem Blick von „außen“ nicht in das unterrichtliche Geschehen involviert sind und dieses daher am ehesten in seiner Komplexität wahrnehmen und beurteilen können. Mit der Komplexität der Wahrnehmung ist gemeint, dass mithilfe von Videoaufnahmen ausgewählte Situationen differenziert beurteilt und zeitversetzt ausgewertet werden können (Herrle et al., 2016). Externe Beobachter und Beobachterinnen schätzen in der Regel mehrere Videos ein und verfügen dadurch über ein höheres Maß an Vergleichsmöglichkeiten (Clausen, 2002). Interaktionsprozesse in Videos können wiederholt abgespielt und in Hinblick auf die zu untersuchenden Hypothesen analysiert werden. Nicht zuletzt ist zu erwähnen, dass der Einsatz von externen Beobachtern und Beobachterinnen es ermöglicht, komplexe entwicklungspsychologische Konstrukte theoriegeleitet und präzise zu erfassen.

'Objektivität'

In der klassischen Methodenlehre hat der Anspruch auf Genauigkeit und Objektivität den größten Stellenwert. Wissenschaftlichkeit ergibt sich aus der Exaktheit und Objektivität (Personunabhängigkeit) von Forschungsdesigns

und -methoden. Im Zusammenhang mit Videoanalysen müssen verschiedene Güteprüfungen durchgeführt werden. Obwohl der Entwicklung eines Bewertungsmanuals zur Interaktionsqualität unter anderem ein qualitatives Verfahren zugrunde liegt, so kann die Auswertung der Videodaten als ein quantitatives Verfahren angesehen werden. So sind Gütekriterien der klassischen Testtheorie sinngemäß auch auf die Güteprüfung anderer Datenerhebungsmethoden übertragbar. Im Rahmen bisheriger Videostudien wurden aus diesem Grund Gütekriterien, wie zum Beispiel die 'Objektivität', in teilweise modifizierter Form verwendet.

Die 'Objektivität' der Videodaten wird durch eine transparente Darstellung des Vorgehens sowohl während der Aufzeichnung der Videos als auch während der eigentlichen Einschätzung gewährleistet. Eine ausführliche Dokumentation des Vorgehens bei der Einschätzung des Verhaltens stellt vor allem sicher, dass die Datenerhebung unabhängig von der Beurteilerin/dem Beurteiler und weniger anfällig gegenüber Urteilsfehlern ist. Dadurch wird sichergestellt, dass auch andere Forscher und Forscherinnen mithilfe des Bewertungsmanuals zu vergleichbaren Ergebnissen kommen.

Im Rahmen meiner Dissertation wird das Vorgehen in Form eines Bewertungsmanuals festgehalten, das unter anderem die präzise Definition und Aufschlüsselung der zu beurteilenden Merkmale von Interaktionsqualität sowie die Aufstellung von Bewertungsregeln beinhaltet. Durch eine ausführliche Schulung der Beobachter und Beobachterinnen mit Hilfe des Bewertungsmanuals soll dem Auftreten von Urteilsfehlern vorgebeugt werden.

Die wesentliche Kritik an einer standardisierten Beobachtung gründet sich hauptsächlich auf der Subjektivität der Urteile von Beobachter und Beobachterinnen. Als Urteilsfehler wird eine mangelnde Übereinstimmung der Beobachter und Beobachterinnen verstanden. Urteilsfehler können einerseits auf unterschiedliche Interpretationen und andererseits auf beobachterspezifische Wahrnehmungen der Videos zurückgeführt werden. Dies stellt eine Einschränkung der Reliabilität und damit der Zuverlässigkeit der Urteile dar. Unterschiede zwischen Urteilen werden häufig durch Unterschiede in der Tendenz zur Strenge beziehungsweise Milde der Beobachter und Beobachterinnen erklärt. Als Folge dieser Differenzen in den Beurteilungen ergibt sich, dass sich die merkmalsunabhängige Variabilität erhöht und damit die Genauigkeit der Daten gemindert wird. Auf den Aspekt der Variabilität soll im Kontext des Ausmaßes an 'Objektivität' näher eingegangen werden.

Rolle der Beobachtungssituation

Da in meiner Dissertation das emotionsbezogene Interaktionsverhalten von pädagogischen Fachkräften innerhalb einzelner Fachkraft-Kind-Dyaden im Fokus steht, war neben der Wahl eines geeigneten Beobachtungs- und Analyseverfahrens die Entscheidung für eine möglichst realistische Beobachtungssituation von Relevanz. In der frühkindlichen Bildungsforschung wurde das pädagogische Handeln der pädagogischen Fachkräfte bisher vor allem in einem weniger strukturierten Umfeld erfasst, mit dem Ziel, die Interaktionsprozesse so beobachten zu können, wie sie sich täglich in der Kita vollziehen. Eine

videobasierte Analyse des pädagogischen Handelns wäre zwar beispielsweise auch während der Freispielbegleitung der pädagogischen Fachkräfte möglich, dennoch böte sich hierbei folgende Herausforderung: eine Videografie wäre über einen weitaus längeren Zeitraum notwendig, um das für meine Fragestellung relevante Verhalten zu beobachten. Auch in der schulischen Bildungsforschung beziehen sich Beobachtungen, aus Kosten- und Akzeptanzgründen, in den meisten Untersuchungen lediglich auf kurze Beobachtungsfenster. Orientiert an Spielszenarien von vorangegangenen Studien zur emotionsbezogenen Interaktion in der frühen Kindheit konzipierte ich ein Spiel, welches im pädagogischen Alltag in ähnlicher Form zusammen mit pädagogischer Fachkraft und mehreren Kindern gespielt wird. Auf diese Weise sollte sichergestellt werden, dass das interessierende Verhalten innerhalb eines begrenzten Erhebungszeitraumes erfassbar ist.

Zuverlässige Beobachtung

In der schulischen Bildungsforschung wird als eine entscheidende Einschränkung genannt, dass sich die Beobachtungen, aus Kosten- und Akzeptanzgründen, in den meisten Untersuchungen lediglich auf kurze Beobachtungsfenster beziehen. Auch in der frühkindlichen Bildungsforschung kann die berechtigte Frage aufgeworfen werden: wie können auf der Grundlage eines kurzen Beobachtungszeitraums Aussagen über die Interaktionsqualität im Allgemeinen und damit Aussagen über den beobachteten Zeitraum hinweg getroffen werden, wenn doch die Prozess- bzw. Interaktionsqualität, im Gegensatz zu einrichtungsspezifischen Rahmenbedingungen, nicht direkt beobachtbar ist? Möchte man Aussagen über die Interaktionsqualität zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern im Allgemeinen treffen, ist folgende grundlegende Annahme notwendig: Schlussfolgerungen von einzelnen (Mess-)Zeitpunkten auf die Interaktionsqualität im Allgemeinen sind nur möglich, wenn die interessierenden Merkmale von Interaktionsqualität über mehrere (Mess-)Zeitpunkte hinweg stabil zu beobachten sind und nur gering variieren (Praetorius, 2014). Erstaunlicherweise gibt es in der der frühkindlichen Bildungsforschung im deutschsprachigen Raum bislang kaum empirische Untersuchungen, in denen die zeitliche Stabilität von Interaktionsmerkmalen überprüft wurde (von Suchodoletz, Fäsche, Gunzenhauser, & Hamre, 2014).

Ausmaß von 'Objektivität'

Die Generalisierbarkeit wird durch die Wiederholbarkeit und durch die Genauigkeit der Messung bestimmt. Jede Messung von Interaktionsqualität beinhaltet immer ein gewisses Maß an Ungenauigkeit. Wie genau ein Beobachtungsverfahren misst, hängt von den "systematischen" und "unsystematischen Fehlern ab", die die Messung beeinflussen. Bei systematischen Fehlern handelt es sich um den Anteil der Variabilität oder Unterschiedlichkeit, der auf die Beobachter und Beobachterinnen selbst zurückzuführen ist. Bei unsystematischen Fehlern handelt es sich um den Anteil der Variabilität, der nicht erklärt werden kann. Optimal wäre es, wenn jede Messung genau

ihrem originalen Wert entsprechen würde. Damit wäre das Beobachtungsverfahren gültig, da es genau das misst, was gemessen werden soll, nämlich die Variabilität in den Merkmalen von Interaktionsqualität.

In Bezug auf die 'Objektivität' eines Beobachtungsverfahrens besteht das Ziel darin, eine größtmögliche Unabhängigkeit der Auswertungen von der Person der Beobachter und Beobachterinnen zu gewährleisten, sodass der größte Teil der Variabilität auf tatsächliche Unterschiede in den zu messenden Merkmalen beruht. Systematische Urteilsfehler, also der Anteil der Variabilität, der auf die beobachtende Person zurückzuführen ist, sollten hingegen möglichst gering sein. Auch die unsystematische Fehlervariabilität sollte möglichst gering ausfallen (Praetorius, Lenske, & Helmke, 2012). Ist die Erfassung der Merkmale nicht gültig, so sind auch die Schlüsse und Folgerungen, die aus der Messung gezogen werden, nicht generalisierbar. In der empirischen Bildungsforschung werden unterschiedliche Maße zur Bestimmung der Übereinstimmung der Beobachter und Beobachterinnen verwendet. Die Übereinstimmung wird als Qualitätsmerkmal einer standardisierten Beobachtung angesehen. Die jeweiligen Maße zur Bestimmung der Beobachterübereinstimmung werden in Anbetracht des Datenformats ausgewählt und bringen jedes für sich Vor- und Nachteile mit, die ich an dieser Stelle nicht näher erläutern werde. Es lässt sich aber festhalten, dass sich mit jedem dieser Maße der Grad der Übereinstimmung der Urteile von Beobachtern und Beobachterinnen feststellen lässt.

Weg zu einer Quasi-Objektivität

Zwei Beobachter und Beobachterinnen haben anfangs jeweils ihre eigene Perspektive auf ein Merkmal oder Phänomen. Denn Menschen unterscheiden sich in ihrer Art Informationen wahrzunehmen, zu verarbeiten und zu interpretieren. Bevor die Übereinstimmung der Urteile der Beobachter und Beobachterinnen ermittelt und das Interaktionsverhalten anhand der Videos durch die Beobachter und Beobachterinnen eingeschätzt wird, absolvieren beide zunächst ein umfangreiches Training. Erst wenn beide Beobachter und Beobachterinnen zu einem gewissen Grad in ihrem Urteil übereinstimmen, beginnt die eigentliche Erfassung der Beobachtungsdaten, die in die statistischen Analysen zur Beantwortung der Fragestellungen einfließen.

Der Prozess zur Erreichung eines bestimmten Kennwertes, welcher Beobachter und Beobachterinnen dazu berechtigt, Interaktionsverhalten in den Videos einzuschätzen, ist ein durchaus qualitativer. Bei den festgelegten Merkmalen mit den dazugehörigen Indikatoren, welche im Bewertungsmanual festgelegt werden, handelt es sich immer um Quasi-Natürlichkeiten in Form scheinbarer Tatsachen, welche im intersubjektiven oder gegenseitigen Austausch auf Plausibilität und Praktikabilität überprüft worden sind. Da sich Erziehungspraktiken und Normen je nach kulturellem Hintergrund unterscheiden können, sollten Beobachtungsverfahren immer auch in Hinblick auf ihre Kultursensibilität geprüft werden (Denham & Bassett, 2019).

Die 'Objektivität' stellt eine Zielidee dar und die wechselseitige *Intersubjektivität* ihre Annäherung. Beobachter und Beobachterinnen müssen damit umgehen, dass sie gleichzeitig Subjekt und Objekt des Beobachtungsgeschehens sind. Eine vollständige wissenschaftliche Distanzierung kann nicht vorausgesetzt werden. Durch eine Optimierung der kommunikativen *Intersubjektivität* kann sich der Zielvorstellung einer 'Objektivität' angenähert werden. Reflexionstechniken können dabei unterstützen, das eigene Handeln und Denken in Klammern zu setzen und Inkonsistenzen in der Beobachtung aufzudecken. Die Quasi-Objektivität oder *Intersubjektivität* wird systematisch durch eine methodische Vorgehensweise gesichert.

Das im Rahmen meiner Dissertation adaptierte Beobachtungsverfahren zur Erfassung der dyadischen Fachkraft-Kind-Interaktion findet zum ersten Mal im deutschsprachigen Raum seine Anwendung. Beobachter und Beobachterinnen als kulturelle Informanten und Informantinnen legen in einem *intersubjektiven* Diskurs die Merkmale mit dazugehörigen Indikatoren erneut aus. Das heißt, dass anhand von Trainingsvideos folgendes festgelegt wird: Durch welche Indikatoren werden Interaktionsmerkmale im Kita-Kontext im deutschsprachigen Raum und in der spezifischen Beobachtungssituation sichtbar?

Neben der individuellen Wahrnehmung und Deutung von emotionsbezogenem Verhalten sollten sich Beobachter und Beobachterinnen bewusst machen, dass sie als kulturelle Informanten und Informantinnen Normen und Werte der Gesellschaft mitbringen, in der sie sozialisiert werden. Dies kann als Vorteil gesehen werden, da Beobachter und Beobachterinnen als kulturelle Informanten und Informantinnen die Bedeutung von bestimmten Verhaltensweisen innerhalb eines Sprachraums einordnen können. Andererseits lassen sich die Erkenntnisse auf Grundlage der quasi-objektiven Urteile von Beobachter und Beobachterinnen nicht ohne weiteres auf andere Sprachräume übertragen.

Eine weitere Herausforderung im Trainingsprozess besteht darin, den *intersubjektiven* Diskurs gleichberechtigt zu gestalten. Hierfür bedarf es vor allem der Fähigkeit, aktiv zuzuhören, um die Perspektive der anderen Person nachvollziehen zu können. Zudem sollten im Beobachtungsmanual die Argumente für bestimmte Bewertungsregeln festgehalten werden. Dadurch wird eine einfachere Replikation des Studiendesigns mit den dazugehörigen Methoden ermöglicht. Eine wissenschaftliche Begleitung des Trainingsprozesses themennaher Experten und Expertinnen ist darüber hinaus von Vorteil. Im Grunde handelt es sich bei dem Trainings-/Aushandlungsprozess um einen angleichenden, aber niemals gleichmachenden Prozess, in dem die subjektive Wahrnehmung, zu einem gewissen Grad, neben der gemeinsam-geteilten Wahrnehmung, bestehen darf. In aktuellen Artikeln im Bereich der emotionsbezogenen Interaktionsforschung wird hauptsächlich von einer Anwendung 'objektiver Beobachtungsverfahren' gesprochen. Dies verbirgt, dass es sich eher um eine quasi-objektive Form der Datenerfassung handelt.

Ausblick

Eine einzelne Situation zur Einschätzung der Interaktionsqualität gibt noch keinen Aufschluss darüber, wie die Beschaffenheit von Interaktionsqualität ist. Versteht man Qualität vielmehr als Prozess mit vielen gemeinsamen Interaktionserlebnissen, *intersubjektiven* Verstehensleistungen und subjektiv geprägten Erfahrungen, so sollten alternative Erfassungsmethoden hinzugezogen werden, beispielsweise welche, die die Perspektive des Kindes berücksichtigen. Im Vergleich zu älteren Schulkindern zeigt sich der Zugang zu einer subjektiven Wahrnehmung jüngerer Kinder als erschwert. Da der Einsatz physiologischer Messmethoden in der Kita im deutschsprachigen Raum noch nicht etabliert ist, hat die standardisierte Beobachtung nach wie vor einen besonderen Stellenwert, da sie eine Alternative zu Eltern- und Fachkräfteurteilen bietet. Meines Erachtens kann die 'Objektivität' einer standardisierten Beobachtung auch als Mythos verstanden werden. Die Mythologie verspricht uns, jenseits des Flusses zufälliger Ereignisse, den Kern der Wirklichkeit zu erfassen. Ein Mythos ist eine Richtschnur oder Orientierung und wird mit Hilfe von Ritualen lebendig. Ein Mythos ist wahr, weil er wirkt, nicht weil er uns faktische Informationen liefert (Armstrong, 2007). Dem Mythos einer 'objektiven' Beobachtung sollten Forscher und Forscherinnen in einem Abwägungsprozess begegnen, in dem die Vor- und Nachteile der Erfassung von Interaktion, im realen Kita-Alltag und unter kontrollierbaren Rahmenbedingungen, gegenübergestellt werden.

Literatur

- Anders, Y. (2013). Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher, institutioneller Bildung und Betreuung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16 (2), 237-275.
- Armstrong, K. (2004). *A short history of myth* (Vol. 1). Canongate Books.
- Bassett, H.H., Denham, S.A., Fettig, N.B., Curby, T.W., Mohtasham, M., & Austin, N. (2017). Temperament in the classroom: Children low in surgency are more sensitive to teachers' reactions to emotions. *International Journal of Behavioral Development*, 41(1), 4-14.
- Clausen, M. (2002). *Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive?* Münster: Waxmann.
- Denham, S.A., & Bassett, H.H. (2019). "Early childhood teachers' socialization of children's emotional competence". *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 12 (2), 133-150.
- Herrle, M., Rauin, U., & Engartner, T. (2016). Videos als Ressourcen zur Generierung von Wissen über Unterrichtsrealität(en). In U. Rauin, & M. Herrle (Hrsg.), *Videoanalysen in der Unterrichtsforschung – Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele* (S. 8-28). Weinheim: Beltz Juventa.
- Keller K., Trösch L., & Grob A. (2013). Entwicklungspsychologische Aspekte frühkindlichen Lernens. In M. Stamm, & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 85-97). Wiesbaden: Springer VS.
- Klinkhammer, N., Schäfer, B., Harring, D., & Gwinner, A. (Hrsg.) (2017). *Qualitätsmonitoring in der frühkindli-*

chen Bildung und Betreuung. Ansätze und Erfahrungen aus ausgewählten Ländern, Bd. 13 DJI-Fachforum Bildung und Erziehung. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut

- Kluczniok, K., & Roßbach, H.-G. (2014). Conceptions of educational quality for kindergartens. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (6), 145-158.
- Praetorius, A.K. (2014). Messung von Unterrichtsqualität durch Ratings. In D. H. Rost (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie*. Münster: Waxmann.
- Praetorius, A.K., Lenkse, G., & Helmke, A. (2012). Observer ratings of instructional quality – Do they fulfill what they promise? *Learning and Instruction*, 22 (6), 387-400.
- Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bense, J., Eckhardt, A.G., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B., Keler, H., & Levendecker, B. (Hrsg.) (2013). *Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK)*. Berlin: das Netz.
- Von Suchodoletz, A., Fäsche, A., Gunzenhauser, C. & Hamre, B.K. (2014). A typical morning in preschool: Observations of teacher-child interactions in German preschools. *Early Childhood Research Quarterly*, 29 (4), 509-519