



Jahrgang 13 / Heft 2 / 2024

**Herausgeberinnen
und Herausgeber**

Fabienne Becker-Stoll
Peter Cloos
Hedwig Gasteiger
Marcus Hasselhorn
Gisela Kammermeyer
Anke König
Iris Nentwig-Gesemann
Susanne Viernickel

Frühe Bildung

Interdisziplinäre Zeitschrift für
Forschung, Ausbildung und Praxis

Schwerpunkt

Bremer Initiative zur Stärkung frühkindlicher
Entwicklung (BRISE)



Mit IDS-2 TestAssist einfach und effizient testen



A. Grob / P. Hagmann-von Arx

IDS-2

Intelligence and Development Scales – 2

Die IDS-2 ermöglichen in einzigartiger Weise, ein Kind bzw. einen Jugendlichen bezüglich Intelligenz

und Entwicklung in seiner Gesamtheit zu erfassen und zu verstehen. Der modulare Aufbau des attraktiven Testmaterials erlaubt die effiziente Anpassung der Testdurchführung an die jeweils individuelle Fragestellung.

TestAssist: Das Testleiterprogramm zur digitalen Testdurchführung

Mit dem IDS-2 TestAssist wird die Protokollierung und Auswertung einer Testdurchführung am Computer oder Tablet durchgeführt, während in der Interaktion mit dem Kind oder Jugendlichen weiterhin mit dem Testmaterial, den Aufstellordnern und den Testbögen gearbeitet wird.

Vorteile von TestAssist

- **Effizient:** Sie können sich auf die Testsituation mit dem Kind oder Jugendlichen konzentrieren, denn das Programm leitet Sie automatisch durch Ihre individuell zusammengestellte Testung, übernimmt die Antwortprotokollierung und die abschließende Auswertung.
- **Digital:** Sie benötigen keine Protokollbögen mehr. Einstiegs-, Umkehr- und Abbruchregeln werden automatisch angewendet und die Zeiterhebung vom Programm übernommen.
- **Optimiert:** Der neue, überarbeitete und ergänzte IDS-2 Ergebnisbericht kann direkt nach der Testdurchführung erstellt werden.
- **Intuitiv:** Die Protokollierung und Auswertung mit dem IDS-2 TestAssist ist selbst bei komplexen Aufgaben simpel und zeiteffizient gestaltet, sodass mehr Raum für die zielführende und informative Interaktion zwischen dem Diagnostiker und der Testperson bleibt.

Test komplett: Best.-Nr. 03 175 01

€ 1554,00 / CHF 1800.00 (zzgl. ges. USt.)

IDS-2 TestAssist (HTS) 50 Nutzungen: Best.-Nr. H5 412 72

€ 325,00 / CHF 391.00 (zzgl. ges. USt.)



www.hogrefe.com

1949–2024

 **hogrefe**

Frühe Bildung

Interdisziplinäre Zeitschrift für
Forschung, Ausbildung und Praxis

Jahrgang 13 / Heft 2 / 2024

Schwerpunkt

Bremer Initiative zur Stärkung frühkindlicher
Entwicklung (BRISE)

Herausgeberin und Herausgeber

Kerstin Schütte, Marcus Hasselhorn
und Olaf Köller



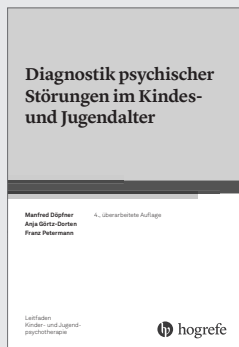
Herausgeberinnen und Herausgeber	Prof. Dr. Fabienne Becker-Stoll, München (Geschäftsführende Herausgeberin) Prof. Dr. Peter Cloos, Hildesheim Prof. Dr. Hedwig Gasteiger, Osnabrück Prof. Dr. Marcus Hasselhorn, Frankfurt a. M.	Prof. Dr. Gisela Kammermeyer, Landau Prof. Dr. Anke König, Vechta Prof. Dr. Iris Nentwig-Gesemann, Bozen, Italien Prof. Dr. Susanne Viernickel, Leipzig
Redaktionsanschrift	Prof. Dr. Fabienne Becker-Stoll und Susanne Kreichauf, Staatsinstitut für Frühpädagogik und Medienkompetenz (IFP), Winzererstr. 9, 80797 München, E-Mail: FrueheBildung@ifp.bayern.de	
Wissenschaftlicher Beirat	Prof. Dr. Doris Edelmann, Bern Prof. Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff, Freiburg Prof. Dr. Bernhard Hauser, St. Gallen, Schweiz Prof. Dr. Hilmar Hoffmann, Osnabrück Prof. Dr. Bernhard Kalicki, München Prof. Dr. Katharina Klucznik, Berlin Prof. Dr. Melanie Kubandt, Osnabrück	Prof. Dr. Ulf Sauerbrey, Erfurt Prof. Dr. Julia Schneewind, Osnabrück Prof. Dr. Wilfried Smidt, Innsbruck, Österreich Prof. Dr. Ursula Stenger, Köln Prof. Dr. Mirjam Steffensky, Hamburg Prof. Dr. Ute von Düring, Oldenburg Prof. Dr. Cornelia Wustmann, Graz, Österreich
Hinweise für Autorinnen und Autoren	Die Richtlinien zur Manuskriptgestaltung und Hinweise für Autorinnen und Autoren können unter http://hgf.io/zfb mit dem Acrobat Reader heruntergeladen werden.	
Verlag	Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG, Merkelstr. 3, 37085 Göttingen, Postfach 3751, 37027 Göttingen, Tel. 0551 99950 0, Fax 0551 99950 111, verlag@hogrefe.de , Redaktion: journals@hogrefe.de , https://www.hogrefe.de Verleger: Dr. G.-Jürgen Hogrefe	
Herstellung	Antonia Laimina, Tel. 0551 99950 447, Fax 0551 99950 445, journals@hogrefe.de	
Vertrieb/Verwaltung	Christina Schlawis, Tel. 0551 99950 900, Fax 0551 99950 955, zeitschriftenvertrieb@hogrefe.de	
Anzeigen-/Beilagenverwaltung	Nadine Teichert, Tel. 0551 99950 526, Fax 0551 99950 111, werbung@hogrefe.de	
Gesamtherstellung	AZ Druck und Datentechnik GmbH, Heisinger Straße 16, 87437 Kempten	
Umschlagabbildung	© K. Pfahlert	
ISSN	ISSN-L 2191-9186, ISSN-Print 2191-9186, ISSN-Online 2191-9194 Bei redaktionellen Einsendungen ohne besonderen diesbezüglichen Vermerk behält sich der Verlag das ausschließliche Recht der Vervielfältigung in jeglicher Form sowie das der Übersetzung in fremde Sprachen ohne jede Beschränkung vor. Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Mit Ausnahme der gesetzlich zugelassenen Fälle ist die Verwertung ohne Einwilligung des Verlages strafbar. Der Verlag haftet nicht für die Richtigkeit mitgeteilter Angaben. Als Originalarbeiten werden grundsätzlich nur Erstveröffentlichungen angenommen. Nach Annahme für eine Veröffentlichung dürfen diese Arbeiten nicht in gleichen oder ähnlichem Wortlaut an anderer Stelle angeboten werden. Die Redaktion behält sich vor, den Zeitpunkt der Veröffentlichung zu bestimmen.	
Erscheinungsweise	vierteljährlich (Januar/April/Juli/Oktober)	
Bezugsbedingungen	Jahresabonnement Institute € 133,00/SFr 171,00 (Print only; Informationen zu den Online-Abbonnements finden Sie im Zeitschriftenprospekt unter hgf.io/zftkatalog); Jahresabonnement Privat € 80,00/SFr 107,00 (Print & online); Einzelheft € 36,00/SFr 45,60 (Print only) zzgl. Porto- und Versandgebühren (unverbindliche Preisempfehlung). Die Preise verstehen sich in Deutschland inkl. MwSt. und für Lieferungen von Deutschland ins Ausland exkl. MwSt. Das Abonnement verpflichtet zum Bezug eines ganzen Jahrgangs. Das Abonnement verlängert sich, wenn nicht bis 8 Wochen vor Jahresende abbestellt wird. Bei Ausfall der Lieferung durch höhere Gewalt, Streik oder dergleichen ergeben sich hieraus keine Ansprüche auf Lieferung oder Rückzahlung des Bezugsgeldes durch den Verlag. Lieferung erfolgt auf Gefahr des Empfängers. Die Abonnentin bzw. der Abonnent ist damit einverstanden, dass der Transportdienstleister ggf. den Verlag während der Laufzeit des Abonnements über eine Anschriftenänderung informiert. Ist sie bzw. er nicht damit einverstanden, hat sie bzw. er dies spätestens zwei Wochen nach Erhalt des ersten Heftes schriftlich dem Verlag mitzuteilen.	
Zahlungen	an Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG, Merkelstr. 3, 37085 Göttingen Bankverbindung: Deutsche Bank AG, IBAN DE32 2607 0072 0041 1116 00, BIC DEUTDE2H260	
Gelistet in	PsyJOURNALS, Educational Research Abstracts Online/ERA, Emerging Sources Citation Index (ESCI), 2022 Impact Factor 0,3, 5-year Impact Factor 0,4, Journal Citation Reports (Clarivate Analytics, 2023)	
Elektronische Volltexte	https://econtent.hogrefe.com	

https://econtent.hogrefe.com/contentReq.requestUri - Wednesday, May 01, 2024 10:36:34 PM - IP Address:3.12.162.179

Inhalt

Editorial	Bildungsungleichheit besser verstehen und vermindern <i>Kerstin Schütte, Marcus Hasselhorn und Olaf Köller</i>	65
Schwerpunktbeiträge	Nimmt der Bildungshintergrund Einfluss auf mütterliche Entwicklungseinschätzungen im Verlauf des ersten Lebensjahres? Does Educational Background Influence the Maternal Assessments of Child Development During the First Year of Life? An Analysis Using MONDEY (Milestones of Normal Development in Early Years) <i>Gizem Samdan, Lena Heilig und Sabina Pauen</i>	71
	Einflussfaktoren auf die frühe Mutter-Kind-Interaktion What Influences the Quality of Early Maternal Interaction Behavior? Results From the BRISE Study <i>Dave Möwisch, Manja Attig und Sabine Weinert</i>	84
	Familiäre Determinanten des Medienkonsums im ersten Lebensjahr und die Rolle von familienunterstützenden Angeboten Family Determinants of Media Consumption in the First Year of Life and the Role of Family Support Programs <i>Sebastian Then, Katrin Wolf und Yvonne Anders</i>	93
Freier Beitrag	Kompetenzfacetten kindheitspädagogischer Fachkräfte Competence Facets of Preschool Teachers. How Are They Connected? <i>Christoph Mischo</i>	103
Errata	Korrektur zu Mischo (2023)	114
	Korrektur zu Besser et al. (2024)	115
Innovation	Experimentelles Arbeiten mit Kindern aus verschiedenen (Sprach-) Kulturen und mit familiären Herausforderungen <i>Birgit Mathes, Robin Kemmerich und Annika Susann Wienke</i>	116
Rezension	Rezension von Vom Kindergarten in die Grundschule <i>Andreas Wildgruber</i>	119
Informationen	Veranstaltungen	121
Mitteilungen	Call for Papers	122

Unsere Buchtipps



Manfred Döpfner /
Anja Görtz-Dorten /
Franz Petermann

Diagnostik psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter

Reihe: Leitfaden Kinder- und
Jugendpsychotherapie –
Band 2

Die Neubearbeitung des Bandes liefert anhand von Leitlinien, Materialien und der Beschreibung wichtiger Erhebungsverfahren eine praxisorientierte Einführung in die Grundlagen der Diagnostik psychischer Störungen und Auffälligkeiten im Kindes- und Jugendalter.

4., überarbeitete Auflage 2024, X/191 Seiten, € 24,95 (DE) /
€ 25,70 (AT) / CHF 34.50, im Reihenaabo: € 17,95 (DE) /
€ 18,50 (AT) / CHF 24.90, ISBN 978-3-8017-3094-9
Dieser Titel ist auch als eBook erhältlich.



Julia Asbrand / Felix Peter / Claudia
Calvano / Lea Dohm

Umgang mit gesellschaftlichen Krisen im Schulalltag

Reihe: Psychologie im
Schulalltag – Band 7

Das Buch beleuchtet, wie gesellschaftliche Krisen wie Krieg, Pandemie oder Klimakrise auf die Schule und die Personen in der Schule einwirken. Es werden mögliche Bewältigungs- und Handlungsstrategien für Lehrkräfte, Schüler*innen und andere Beteiligte beschrieben, um die Resilienz zu erhöhen.

2024, 169 Seiten, € 24,95 (DE) / € 25,70 (AT) / CHF 34.50,
ISBN 978-3-8017-3264-6
Dieser Titel ist auch als eBook erhältlich.



Johanna Thünker /
Reinhard Pietrowsky

Alpträume bei Kindern und Jugendlichen

Ein Therapiemanual

Reihe: Therapeutische Praxis

Das Manual bietet eine praxisorientierte Anleitung zur Behandlung von Alpträumen bei Kindern und Jugendlichen. Es basiert auf der „Imagery Rehearsal Therapy“, die so vorgeht, dass der Alptraum in eine nicht bedrohliche Traumgeschichte umgewandelt und dieser neue Traumverlauf wiederholt imaginiert wird.

2024, 138 Seiten, Großformat, inkl. Online-Materialien,
€ 39,95 (DE) / € 41,10 (AT) / CHF 52.50,
ISBN 978-3-8017-3183-0
Dieser Titel ist auch als eBook erhältlich.



Tobias Richter /
Wolfgang Lenhard (Hrsg.)

Diagnose und Förderung des Lesens im digitalen Kontext

Reihe: Tests und Trends in der
pädagogisch-psychologischen
Diagnostik – Band 20

Lesen ist eine Kulturtechnik, die bedingt durch den schnellen technologischen Wandel selbst fortlaufender Veränderung unterworfen ist. Einerseits stellt das digitale Zeitalter Leserinnen und Leser vor neue Herausforderungen, andererseits eröffnet es jedoch auch Potenziale für die Diagnostik und Förderung von Lesefähigkeiten und Leseverständnis.

2024, VI/260 Seiten, € 36,95 (DE) / € 38,00 (AT) / CHF 48.90,
ISBN 978-3-8017-3256-1
Dieser Titel ist auch als eBook erhältlich.



www.hogrefe.com

1949–2024

 **hogrefe**

Bildungsungleichheit besser verstehen und vermindern

Ansatz und Befunde der Bremer Initiative zur Stärkung frühkindlicher Entwicklung

Kerstin Schütte¹, Marcus Hasselhorn² und Olaf Köller¹

¹IPN – Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik, Kiel, Deutschland

²DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, Frankfurt am Main, Deutschland

Kinder, die in einem bildungsbenachteiligten Umfeld aufwachsen, haben keine Zeit. Keine Zeit zu warten, bis die Evidenz wirksamer Unterstützungsprogramme perfekt ist; bis die Lage der öffentlichen Haushalte nicht mehr so angespannt, der Fachkräftemangel nicht mehr so groß ist. Kinder, die heute in ein bildungsbenachteiligtes Umfeld hineingeboren werden und dort aufwachsen, könnten wirksamer in ihrer Entwicklung unterstützt werden. Dass Kommunen vielfach bereits über Maßnahmen verfügen, die Entwicklungsverläufe und damit die Bildungs- und Lebenschancen benachteiligter Kinder durch evidenzbasierte Steuerung im frühkindlichen und vorschulischen Bereich zu verbessern, ist die Kernthese der Bremer Initiative zur Stärkung frühkindlicher Entwicklung (BRISE; Schütte, Köller, Anders & Petermann, 2020). Bildungsungleichheit, die schon vor der Schulzeit entsteht, könnte stärker begrenzt werden. Jedes einzelne bildungsbenachteiligte Kind würde besser heute als morgen in seiner Entwicklung gestärkt, um in den ersten Lebensjahren als einer Zeit starker Veränderungen mit großer Empfänglichkeit für Entwicklungsanreize aus der Umwelt (Shonkoff & Phillips, 2000) schon der Entstehung von herkunftsbedingten Unterschieden entgegenzuwirken, die später nur ungleich schwerer wieder ausgeglichen werden könnten.

Was Bildungsbenachteiligung ausmacht, wird in der Forschung zumeist über Merkmale des familiären Umfeldes operationalisiert. Der sozioökonomische Status und ein Zuwanderungshintergrund sind zwei Merkmale, die in Leistungsvergleichsstudien herangezogen werden, um herkunftsbedingte Unterschiede zu untersuchen. Das Programme for International Student Assessment (PISA) zeigte mit der Erhebung im Jahr 2022 einmal mehr, dass der Zusammenhang der Kompetenzen fünfzehnjähriger Schülerinnen und Schüler mit ihrer familiären Herkunft in Deutschland vergleichsweise stark ausgeprägt ist (Lewal-

ter, Diedrich, Goldhammer, Köller & Reiss, 2023). Dass diese Kompetenzrückstände benachteiligter Jugendlicher ihren Ursprung in der Kindheit haben, lässt sich anhand querschnittlicher Untersuchungen wie PISA zwar nicht belegen, aber dringend auf der Basis anderer Studien vermuten. Lange schon ist bekannt, dass sich herkunftsbedingte Unterschiede in der kindlichen Entwicklung sehr früh herausbilden (z.B. Brooks-Gunn & Duncan, 1997; Halle et al., 2009; Hansen & Joshi, 2007), es also verfehlt wäre, die Ursachen und Maßnahmen zur Verringerung von Bildungsungleichheit (allein) in der Schule zu suchen (vgl. z.B. Passaretta, Skopek & van Huizen, 2022). Im Gegenteil ist es geboten, möglichst frühzeitig die Bedingungen für günstige Entwicklungsverläufe zu verbessern und dadurch auch die Schulbereitschaft der Kinder (Dubowy & Hasselhorn, 2022) wirkungsvoller anzubahnen.

Neuere Arbeiten belegen herkunftsbedingte Unterschiede in immer früheren Altersabschnitten und vielfältigen Merkmalen des Kindes (für Überblicksarbeiten s. z.B. Hurt & Betancourt, 2016; Merz et al., 2024). Diese neueren Befunde gehen unter anderem auch darauf zurück, dass – vergleichsweise aufwändige – Verfahren entwickelt wurden, relevante Merkmale des Kindes bereits im Säuglingsalter zu untersuchen (Hendry, Jones & Charman, 2016). Diese neuartigen Befunde verbessern unser Verständnis für die Wirkungen der frühen Lebensumwelt auf die kindliche Entwicklung (Weinert, Attig, Linberg, Vogel & Rossbach, 2023); sie können jedoch nicht unmittelbar nutzbar gemacht werden für gezielte auf ein individuelles Kind gerichtete Interventionen. Um durch die Eltern selbst oder durch pädagogische Fachkräfte eingesetzt zu werden und im Einzelfall handlungsleitend zu sein, steht mit dem Entwicklungsbeobachtungsinstrument Milestones of Normal Development in Early Years (MONDEY; Pauen, 2017) ein etabliertes Verfahren zur Verfügung, welches in BRISE im

Längsschnitt für summative Bestandsaufnahmen genutzt wird. Ob sich dabei schon im ersten Lebensjahr Unterschiede in Abhängigkeit vom Bildungsstand der Mutter ergeben, prüft der Beitrag von *Gizem Samdan, Lena Heilig und Sabina Pauen*. Mütter werden hierbei nicht allein in ihrer Rolle als Gestalterin der kindlichen Entwicklungsumwelt betrachtet – die sie gleichwohl sind –, sie nehmen zugleich die Rolle als Beobachterin des eigenen Kindes ein. Während aufgrund der Anlage der Untersuchung nicht ausgeschlossen werden kann, dass geringere Bildung begünstigt, den Entwicklungsstand des Kindes zu überschätzen, oder höhere Bildung Mütter zu strengeren Überprüfungen verleitet, ob ihr Kind einen beschriebenen Meilenstein tatsächlich erreicht hat, die Einschätzungen der Mütter also systematisch verzerrt sind, scheinen (durch die Mütter) beobachtbare Entwicklungsunterschiede in diesem frühen Alter nicht vorzuliegen. Für BRISE wird MONDEY bewusst nicht als kontinuierliche Entwicklungsdokumentation eingesetzt, für welche es ebenfalls konzipiert wurde, sodass die Mütter nicht kontinuierlich angehalten sind, Verhalten und Fertigkeiten ihres Kindes mit den Meilensteinen abzugleichen. Zu bedenken ist bei der Interpretation der Befunde weiterhin, dass alle Familien der BRISE-Stichprobe ein Screening hinsichtlich definierter Kriterien von Bildungsbenachteiligung durchlaufen haben, von denen ein geringer Bildungsstand der Mutter nur eines ist, sich beide Gruppen von Müttern bezüglich anderer Kriterien aber nicht unterscheiden. So erscheint als gute Nachricht, dass sich im Vergleich von bildungsbenachteiligten Kindern zweier Gruppen, die sich im Wesentlichen hinsichtlich des Bildungsstands der Mutter unterscheiden, im ersten Lebensjahr keine Unterschiede in Entwicklungsbereichen manifestiert haben, die sich gut beobachten lassen. Dieser Befund sollte jedoch nicht derart missverstanden werden, dass die Bildungsbenachteiligung für die kindliche Entwicklung im ersten Lebensjahr noch folgenlos bleibt, ist doch davon auszugehen, dass im Gehirn der Kinder mit hoher Wahrscheinlichkeit bereits Unterschiede zumindest zu Kindern aus nicht benachteiligten Familien nachgewiesen werden könnten.

Der Ansatz einer Förderkette

BRISE verfolgt einen universalpräventiven Ansatz. Demgemäß wird keine Diagnostik auf Ebene des Kindes vorausgesetzt. Eine Aufnahme der Familie in die Stichprobe ist neben einer Bildungsbenachteiligung aber daran gebunden, dass das Kind gesund ist; Kinder, auf die das nicht zutrifft, bedürfen spezieller Förderung, die Programme wie BRISE überfordern. Kontrollierte experimentelle Studien belegen, dass es in der Tat möglich ist, bildungsbenachteiligte Familien

in einer Weise zu unterstützen, dass sich nicht allein das Wissen der an der Intervention teilnehmenden Erwachsenen ändert, sondern auch ihre Interaktionen mit dem Kind, und dass die kindliche Entwicklung messbar profitiert im Vergleich zu Kindern aus Familien, die die Intervention nicht erhalten (z.B. Leung, Hernandez & Suskind, 2020; Schaub, Ramseier, Neuhauser, Burkhardt & Lanfranchi, 2019). Für die Verminderung herkunftsbedingter Entwicklungsunterschiede lässt der internationale Forschungsstand seit langem den Schluss zu, dass eine systematische frühkindliche Förderung bildungsbenachteiligter Kinder positive Effekte auf deren kognitive, soziale und emotionale Entwicklung hat (z.B. Karoly, Kilburn & Cannon, 2005). Verschiedene Kommunen in Deutschland haben diesen Ansatz bereits aufgenommen (s. Schütte, Rose & Köller, 2022).

BRISE nimmt den gesamten Lebensabschnitt von der Schwangerschaft bis nach dem Eintritt in die Grundschule in den Blick. Neben den durchgängig unterstützten Familien gehört auch zum Design von BRISE eine Teilstichprobe, die keine Intervention erhält. Intervention meint in diesem Zusammenhang, dass Familien systematisch darauf hingewiesen werden, dem Alter des Kindes entsprechende bewährte Unterstützungsangebote wahrzunehmen, die sich zu einer durchgängigen Förderkette fügen und so längere Phasen ohne Unterstützung vermeiden – zu Hause wie auch in der Kindertagesbetreuung. Dass die Familien der Interventionsgruppe wohnortnah Zugang zu den Angeboten der Förderkette haben, ist ein wesentlicher Faktor im Bemühen darum, die Teilnahmebereitschaft benachteiligter Familien zu erhöhen und mögliche Zugangshürden oder Anlässe für Abbrüche zu überwinden. Den Familien der Vergleichsgruppe steht – wie grundsätzlich allen regional ansässigen Familien – frei, die Angebote ebenfalls in Anspruch zu nehmen; über die Teilnahme an BRISE dürfte ihr Informationsstand hinsichtlich der Sinnhaftigkeit der Inanspruchnahme solcher Angebote und der Wahl zwischen unterschiedlichen Angeboten überdurchschnittlich hoch sein, ansonsten wird der Regelpraxis entsprechend nicht auf die Familien eingewirkt, an bestimmten Angeboten teilzunehmen oder nicht teilzunehmen.

Im Unterschied zu den experimentellen Studien betont der forschungsmethodische Ansatz von BRISE die ökologische Validität. Die sogenannte Förderkette der Unterstützungsprogramme, die Familien durchlaufen sollen, setzt sich aus Programmen zusammen, die regional bereits breit implementiert sind. BRISE überprüft und beeinflusst nicht, wie die Programme im Einzelnen umgesetzt werden. Wirkungen der Förderkette, die in BRISE beobachtet werden, setzen demzufolge keine kontrollierten Bedingungen voraus, die in aller Regel in der täglichen Praxis auch nicht vorgefunden werden. Somit muss nicht befürchtet werden, dass die Wirkungen der Förderkette nur aufgrund der Beteiligung der Wissenschaft auftreten. Stattdessen sollten die

Befunde generalisierbar sein auf Kommunen, die vor vergleichbaren Herausforderungen stehen und die eine ähnliche Infrastruktur aufweisen. Grenzen für die Forschung ergeben sich insofern, als mangels detaillierter Kenntnisse über die konkrete Arbeit der Programme keine Folgerungen möglich sind, welche Aspekte der Programme beobachtete Wirkungen bedingen.

Zu beachten ist grundsätzlich die Qualität der Programme – bildungsbenachteiligte Kinder und ihre Familien profitieren nicht unterschiedslos von jeglichen, zweifellos allesamt wohlgemeinten Angeboten. BRISE spricht sich dezidiert dafür aus, für eine Förderkette nur solche alltagsintegrierten Angebote zu berücksichtigen, deren Wirksamkeit empirisch bestätigt wurde. Eine Gleichbehandlung unterschiedlich wirksamer Angebote bei der politischen Steuerung universalpräventiver frühkindlicher Förderung wäre verfehlt.

Mechanismen von Bildungsbenachteiligung

Die gut operationalisierbaren Merkmale des familiären Umfeldes, die eine Bildungsbenachteiligung kennzeichnen, haben selbst nur bedingt Erklärungskraft für die Wirkungen auf die kindliche Entwicklung. Ungleich komplexer und der Untersuchung aufwändiger zugänglich sind die dahinter stehenden Mechanismen und Prozesse (Bradley & Corwyn, 2002; Duncan, Magnuson & Votruba-Drzal, 2017). Durch intensive internationale Forschung zu herkunftsbedingter Bildungsungleichheit liegen inzwischen umfassende Erkenntnisse vor, auf welche Weise sich etwa geringe Bildung und Armut auf die kindliche Entwicklung auswirken (z.B. Hoff, 2003; Huang, Weinert, von Maurice & Attig, 2022). Mögliche Vorurteile, dass Kinder aus bildungsbenachteiligten Familien pränatal durch Genussmittelkonsum der Mutter geschädigt worden sein könnten, wurden durch Analyse einer BRISE-Teilstichprobe weitgehend entkräftet: Nur ein gutes Drittel der Mütter gab an, während der Schwangerschaft Alkohol konsumiert zu haben; von diesen Frauen trank weniger als jede zehnte weiterhin Alkohol, nachdem sie von ihrer Schwangerschaft wusste (Römer, Kemmerich, Petermann, Mathes & Zierul, 2023). Bei vielen Müttern ist der Alkoholkonsum während der Schwangerschaft also damit zu erklären, dass sie ungeplant schwanger geworden sind. Das Wissen um mögliche schädliche Wirkungen von Alkohol auf das ungeborene Kind scheint bereits weit verbreitet zu sein. Eltern weniger bekannt und zweifellos auch weit weniger leicht zu vermitteln, zu erlernen und im Alltag anzuwenden ist, wie sie angemessen auf Signale ihres Kindes reagieren und wie sie dem Kind angemessene Lernan-

reize geben. Inwieweit die mütterliche Interaktionsqualität unterschieden nach Sensitivität und Anregung innerhalb einer Teilstichprobe von BRISE mit Merkmalen des familiären Umfeldes zusammenhängt, untersucht der Beitrag von *Dave Möwisch, Manja Attig und Sabine Weinert*. Nicht nur können sie teils differenzielle Effekte nachweisen, es deutet sich auch an, dass die mütterliche Sensitivität bei jenen Frauen stärker ausgeprägt ist, die ein frühes Programm der BRISE-Förderkette in Anspruch genommen haben. Da es sich um ein aufsuchendes Programm des Gesundheitsamtes handelt, das in Bremer Ortsteilen mit entsprechend benachteiligter Bevölkerung allen Familien mit Neugeborenen Hausbesuche anbietet, ist es angemessen, nicht danach zu unterscheiden, ob eine Familie zu jenen gehört, die die Förderkette durchlaufen sollen, oder nicht. Die Treatmentintensität ist mit maximal zwei möglichen wahrgenommenen Terminen, die (bis zum Zeitpunkt der Datenerhebung) von nur gut einem Fünftel der Mütter wahrgenommen wurde, aber vergleichsweise gering. So verwundert auch nicht, dass der Effekt der Programmteilnahme nach Kontrolle von Herkunftsmerkmalen nicht mehr statistisch signifikant war. Besonders benachteiligte Familien nehmen noch seltener als weniger benachteiligte Familien Unterstützungsangebote in Anspruch. Für ein zweites Programm der Förderkette, das im betrachteten Altersbereich vorgesehen ist, bestanden objektiv höhere Zugangshürden. Dieses Programm stand nicht wie die anderen allen Familien offen, es nimmt ausschließlich Erstgebärende auf. Somit waren etwa die Hälfte der Familien aus der BRISE-Stichprobe strukturell von der Teilnahme ausgeschlossen. Darüber hinaus sieht das Programmkonzept vor, dass die Begleitung der Mütter während der Schwangerschaft beginnt. Auch für BRISE war ursprünglich nicht vorgesehen, Familien noch nach der Geburt ihres Kindes aufzunehmen. Die Erfahrungen in den ersten Monaten der Stichprobenrekrutierung führten jedoch zu der Entscheidung, dieses Einschlusskriterium zu lockern. Letztlich ist das Programm in dieser Hinsicht auf BRISE zugegangen und hat sich für die an BRISE teilnehmenden Mütter mit Neugeborenen geöffnet. Gemeinsam tragen diese beiden Faktoren aber erheblich zu einer vergleichsweise geringen Teilnahmequote bei. Darüber hinaus unterscheiden sich die beiden frühen Programme dahingehend, welche Anforderungen sie an die Zeit, Initiative und das Commitment der Familie stellen.

Auch der Beitrag von *Sebastian Then, Katrin Wolf und Yvonne Anders* beschäftigt sich empirisch mit mütterlichen Verhaltensweisen und liefert damit Erklärungswissen für Wirkzusammenhänge im Kontext der Entstehung von Bildungsungleichheit. Sie weisen für eine BRISE-Teilstichprobe Unterschiede nach, wie häufig Kinder im Alter von einem Jahr in Abhängigkeit von familiären Merkmalen digitale Medien konsumieren, und schließen damit an ähnliche Befunde für die USA an (Wiltshire, Troller-Renfree, Giebler

& Noble, 2021). Zugleich zeigen sie mit der erziehungsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung (Albanese, Russo & Geller, 2019) einen Ansatzpunkt auf, Mütter bei einem angemesseneren Mediennutzungsverhalten zu unterstützen. Für die so bedeutsame Sprachentwicklung könnte insbesondere bei Kindern von Müttern, die nach Deutschland zugewandert sind, für gewinnbringend gehalten werden, wenn sie durch Medien sprachliche Reize in der Verkehrssprache erhalten. Solch passiver Konsum ist aber keineswegs mit sprachförderlichen Interaktionen gleichzusetzen (Weisleder & Fernald, 2013). Auch diesbezüglich erscheinen Interventionen vielversprechend: Eltern können nicht nur deklaratives Wissen erwerben, wie sie mit ihrem Kind sprechen sollten, auch Effekte auf ihr Interaktionsverhalten konnten nachgewiesen werden (Leung et al., 2020).

Analysepotenziale von BRISE

Die empirischen Originalarbeiten dieses Schwerpunktheftes greifen primär auf Befragungsdaten zurück, außerdem auf Beobachtungsdaten. Damit erschöpfen sich aber nicht die mittelfristig verfügbaren Datensätze zu den an BRISE teilnehmenden Familien. Zu BRISE gehört auch ein Forschungslabor, in welchem mit modernen Verfahren unterschiedliche Merkmale des Kindes gemessen werden können, seine Hirnströme, seine Blickbewegungen, seine Reaktionen auf gezielt gesetzte Reize. Die dafür benötigten Apparaturen verstärken zweifellos das Gefühl von Fremdheit, das bildungsbenachteiligte Familien auf dem Campus der Universität ohnehin empfinden. Der Beitrag von *Birgit Mathes, Robin Kemmerich und Annika S. Wienke* in der Rubrik Innovation beschreibt, wie es dennoch gelingen kann, bildungsbenachteiligte Familien für die Teilnahme auch an diesem Teil des Erhebungsprogramms zu gewinnen und den Besuch im Forschungslabor so zu gestalten, dass sie auch für nachfolgende Termine der längsschnittlichen Studie zurückkehren. Die dargestellten und für BRISE implementierten Maßnahmen haben zudem den Zweck, eine möglichst hohe Güte der Messungen zu gewährleisten. Dies erfordert auch, die unterschiedlichen sprachlichen und kulturellen Hintergründe der Familien so weit wie möglich zu berücksichtigen. In einer Studie wie BRISE mit einem hohen Anteil von Familien mit Migrationshintergrund bedürfen sprachbasierte Maße einer besonderen Aufmerksamkeit. Wenngleich die Teilnahme an BRISE – wie zumeist mit jenen der Förderkette vergleichbare Unterstützungsangebote – ein gewisses Maß deutscher Sprachkenntnisse voraussetzt, divergieren die Deutschkenntnisse erheblich. Dort, wo eine Fairness der Messverfahren nicht hergestellt werden kann, besteht Bewusstsein für dadurch bedingte mögliche Verzerrungen. Zudem muss in diesem Zusammenhang bedacht

werden, dass mangelnde Sprachkenntnisse auch die Möglichkeit der Familien einschränken, sich mit den Fachkräften zu verständigen, welche sie in den Programmen und in der Kindertagesbetreuung begleiten. Entsprechend eingeschränkt können sie dann von der Unterstützung profitieren. Teilweise mag dies aufgefangen werden durch Fachkräfte, die selbst einen Zuwanderungshintergrund haben und für die Kommunikation mit den Familien neben Deutsch auf eine andere Muttersprache zurückgreifen können – ähnliche Zuwanderungserfahrungen u.ä. begünstigen auch, dass Vertrauen und eine Beziehung aufgebaut werden. Grundsätzlich zeigt aber die Sprache eine klare Grenze des universalpräventiven Ansatzes auf.

Über BRISE hinaus gibt das Vorgehen für experimentelles Arbeiten mit Kindern aus verschiedenen (Sprach-)Kulturen und mit familiären Herausforderungen Hinweise, wie die Wissensbasis über im Besonderen die (neuro-)physiologische Entwicklung von Kindern aus bildungsbenachteiligten Familien erweitert werden kann. Befunde aus Forschung an privilegierten Familien lässt sich nicht ohne Weiteres generalisieren; zur Absicherung von Erkenntnissen müssen diese an der entsprechenden Population gewonnen werden – strukturell sind aber bildungsbenachteiligte Familien in solcher Forschung (bislang) unterrepräsentiert.

Das Forschungsdesign von BRISE ist darauf ausgelegt, Nachweise über die durch die Förderkette verminderten herkunftsbedingten Unterschiede zu erbringen. Dies geschieht über einen Vergleich der Kinder aus Familien, die die durchgängige Förderung in Anspruch genommen haben, mit jenen, die der Regelpraxis entsprechend allenfalls vereinzelt Angebote genutzt haben. Weiterhin sind Vergleiche mit Kindern aussagekräftig, für die in anderen Kontexten vergleichbare Daten erhoben werden bzw. wurden. BRISE nutzt dies strategisch durch eine Verschränkung mit zwei nationalen Panelstudien: dem Sozio-oekonomischen Panel (SOEP; Goebel et al., 2019) sowie dem Nationalen Bildungspanel (National Educational Panel Study, NEPS; vgl. Blossfeld & Roßbach, 2019, und spezifisch für die Säuglingskohortenstudie Attig, Vogelbacher & Weinert, 2023). Um entsprechende Vergleiche anstellen zu können, greift BRISE auf die etablierten Messinstrumente dieser Referenzstudien zurück (s. z.B. auch Weinert, Attig, Linberg, Vogel & Rossbach, 2023) und profitiert so auch von deren Güte. Grenzen für die Übernahme des Instrumentariums der Referenzstudien ergeben sich aus der kumulierten Erhebungsdauer, die den Familien zugemutet werden kann. Neben den Vergleichen mit gewichtet für Deutschland repräsentativen Stichproben sollten über Matching-Verfahren auch in den Panelstudien solche mit vergleichbar bildungsbenachteiligten Teilstichproben möglich sein. Für alle diese Studien muss aber davon ausgegangen werden, dass familiäre Merkmale, die ihre Bereitschaft begünstigen, sich an Forschung zu beteiligen, vom Risiko für ungünstige Verläufe

fe der kindlichen Entwicklung nicht unabhängig sind – in BRISE, wo Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler eine vertrauensvolle Beziehung zu den Familien aufbauen, mehr noch als in den Panelstudien.

BRISE steht erst am Anfang

Schon heute weiß man genug, um gezielt Maßnahmen zu ergreifen, die die Entwicklung von Kindern aus bildungsbenachteiligten Familien in ihrem Lebensabschnitt bis zum Eintritt in das formale Schulsystem wirksam unterstützen können. Dennoch ist weitere Forschung notwendig, insbesondere solche, die kausale Schlüsse über Wirkmechanismen erlaubt (Duncan et al., 2017). Die wissenschaftliche Begleitung von BRISE ist eine Studie, die Grundlagen für derartige Forschung liefert. Sukzessive werden die Daten für Teildatensätze erhoben und aufbereitet und prospektiv nutzbar für Analysen auch jenseits (ko)varianzanalytischer Verfahren (bislang BRISE-Konsortium, 2022). Die Kernfragestellung von BRISE nach den Wirkungen einer durchgängigen frühkindlichen und vorschulischen Förderkette auf die kognitive, soziale und emotionale Entwicklung von Kindern aus bildungsbenachteiligten Familien wird aber erst dann zu beantworten sein, wenn die Erhebungen für die Gesamtstichprobe abgeschlossen sind und die Teststärke entsprechend maximal groß ist.

Zwei wesentliche Elemente von BRISE kommen in diesem Schwerpunktheft aufgrund des frühen Stadiums noch nicht zum Tragen: der Stellenwert der Kindertagsbetreuung und die Kosten-Effektivität der Förderkette. Einrichtungen der Kindertagesbetreuung (Kitas) sind neben der Familie fundamental wichtige Entwicklungsumwelten insbesondere für bildungsbenachteiligte Kinder (Ghirardi, Baier, Kleinert & Triventi, 2023; Hahn & Barnett, 2023). Die Förderkette beschränkt sich daher nicht auf unmittelbar an die Familien gerichtete Unterstützungsprogramme (home-based), sondern bezieht ausdrücklich die institutionelle Betreuung, Bildung und Förderung (center-based) und deren Qualität (vgl. Kammermeyer & Schmidt, 2024) ein. Trotz der auch medial und politisch großen Aufmerksamkeit für frühe Bildung und des erheblich umfangreicheren Angebots institutioneller Betreuung als noch vor einigen Jahren besteht weiterhin eine differentielle Bildungsbeteiligung (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022; Ghirardi et al., 2023; Huebener, Schmitz, Spieß & Binger, 2023), das heißt, noch immer besuchen anteilig weniger Kinder aus bildungsbenachteiligten Familien als aus nicht benachteiligten Familien eine Kita. Handlungsdruck ergibt sich darüber hinaus aus dem Befund, dass Kinder aus benachteiligten Familien zudem seltener Einrichtungen hoher Qualität besuchen (Stahl, Schober & Spiess, 2018). Von den Ergebnissen der bildungs-

ökonomischen Analyse werden zusätzliche gewichtige Argumente für die politische Steuerung erwartet, sind für die Eingrenzung von Bildungsungleichheit und -ungerechtigkeit doch zunächst Investitionen nötig: Die der Förderkette zugrunde liegende Annahme lautet, dass nicht allein die individuellen Familien von der Stärkung der frühkindlichen Entwicklung profitieren, sondern auf längere Sicht messbar auch die Gesellschaft.

Literatur

- Albanese, A. M., Russo, G. R. & Geller, P. A. (2019). The role of parental self-efficacy in parent and child well-being: A systematic review of associated outcomes. *Child: Care, Health and Development*, 45(3), 333–363. <https://doi.org/10.1111/cch.12661>
- Attig, M., Vogelbacher, M. & Weinert, S. (2023). Education from the crib on: The potential of the Newborn Cohort of the German National Educational Panel Study. *Journal of Open Psychology Data*, 11(1), Article 13. <https://doi.org/10.5334/jopd.81>
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung. (2022). *Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal*. Bielefeld: wbv.
- Blossfeld, H.-P. & Roßbach, H.-G. (Hrsg.). (2019). *Education as a life-long process: The German National Educational Panel Study (NEPS)* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23162-0>
- Bradley, R. H. & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53, 371–399. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135233>
- BRISE-Konsortium. (2022). *Bremer Initiative zur Stärkung frühkindlicher Entwicklung (BRISE) – Messzeitpunkt 0 – 2* (Version 1) [Datensatz]. Berlin: IQB – Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen. https://doi.org/10.5159/IQB_BRISE_MZP0-2_v1
- Brooks-Gunn, J. & Duncan, G. J. (1997). The effects of poverty on children. *The Future of Children*, 7(2), 55–71. <https://doi.org/10.2307/1602387>
- Dubowy, M. & Hasselhorn, M. (2022). Editorial: Schulbereitschaft – Perspektiven auf ein multidimensionales Konzept. *Frühe Bildung*, 11(4), 159–160. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000588>
- Duncan, G. J., Magnuson, K. & Votruba-Drzal, E. (2017). Moving beyond correlations in assessing the consequences of poverty. *Annual Review of Psychology*, 68(1), 413–434. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010416-044224>
- Ghirardi, G., Baier, T., Kleinert, C. & Triventi, M. (2023). Is early formal childcare an equalizer? How attending childcare and education centres affects children's cognitive and socio-emotional skills in Germany. *European Sociological Review*, 39(5), 692–707. <https://doi.org/10.1093/esr/jcac048>
- Goebel, J., Grabka, M. M., Liebig, S., Kroh, M., Richter, D., Schröder, C. & Schupp, J. (2019). The German Socio-Economic Panel (SOEP). *Jahrbücher für Nationalökonomie und Statistik*, 239(2), 345–360. <https://doi.org/10.1515/jbnst-2018-0022>
- Halle, T., Forry, N., Hair, E., Perper, K., Wandner, L., Wessel, J. & Vick, J. (2009). *Disparities in early learning and development: Lessons from the Early Childhood Longitudinal Study – Birth Cohort (ECLS-B)*. Washington, DC: Child Trends.
- Hahn, R. A. & Barnett, W. S. (2023). Early childhood education: Health, equity, and economics. *Annual Review of Public Health*, 44, 75–92. <https://doi.org/10.1146/annurev-publhealth-071321-032337>
- Hansen, K. & Joshi, H. (2007). *Millennium Cohort Study. Second survey. A user's guide to initial findings*. London, UK: Institute of Education, Centre for Longitudinal Studies.

- Hendry, A., Jones, E. J. H. & Charman, T., (2016). Executive function in the first three years of life: Precursors, predictors and patterns. *Developmental Review*, 42, 1–33. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2016.06.005>
- Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development*, 74(5), 1368–1378. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00612>
- Huang, W., Weinert, S., von Maurice, J. & Attig, M. (2022). Specific parenting behaviors link maternal education to toddlers' language and social competence. *Journal of Family Psychology*, 36(6), 998–1009. <https://doi.org/10.1037/fam0000950>
- Huebener, M., Schmitz, S., Spieß, K. & Binger, L. (2023). *Frühe Ungleichheiten. Zugang zu Kindertagesbetreuung aus bildungs- und gleichstellungspolitischer Perspektive* (FES diskurs). Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Hurt, H. & Betancourt, L. M. (2016). Effect of socioeconomic status disparity on child language and neural outcome: How early is early? *Pediatric Research*, 79(1), 148–158. <https://doi.org/10.1038/pr.2015.202>
- Kammermeyer, G. & Schmidt, T. (2024). Interaktionsqualität. *Frühe Bildung*, 13(1), 1–2. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000649>
- Karoly, L. A., Kilburn, M. R. & Cannon, J. S. (2005). *Early childhood interventions: Proven results, future promise*. Santa Monica, CA: RAND. Verfügbar unter https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monographs/2005/RAND_MG341.pdf
- Leung, C. Y. Y., Hernandez, M. W. & Suskind D. L. (2020). Enriching home language environment among families from low-SES backgrounds: A randomized controlled trial of a home visiting curriculum. *Early Childhood Research Quarterly*, 50, 24–35. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.12.005>
- Lewalter, D., Diedrich, J., Goldhammer, F., Köller, O. & Reiss, K. (Hrsg.). (2023). *PISA 2022. Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830998488>
- Merz, E. C., Myers, B., Hansen, M., Simon, K. R., Strack, J. & Noble, K. G. (2024). Socioeconomic disparities in hypothalamic-pituitary-adrenal axis regulation and prefrontal cortical structure. *Biological Psychiatry Global Open Science*, 4(1), 83–96. <https://doi.org/10.1016/j.bpsgos.2023.10.004>
- Pauen, S. (2017). Milestones of Normal Development in Early Years (MONDEY). In F. Petermann & S. Wiedebusch (Hrsg.), *Praxishandbuch Kindergarten: Entwicklung von Kindern verstehen und fördern* (S. 172–193). Göttingen: Hogrefe.
- Passaretta, G., Skopek, J. & van Huizen, T. (2022). Is social inequality in school-age achievement generated before or during schooling? A European perspective. *European Sociological Review*, 38(6), 849–865. <https://doi.org/10.1093/esr/jcac005>
- Römer, P., Kemmerich, R., Petermann, F., Mathes, B. & Zierul, C. (2023). Alcohol and nicotine consumption during pregnancy. *Sucht*, 69(3), 99–111. <https://doi.org/10.1024/0939-5911/a000815>
- Schaub, S., Ramseier, E., Neuhauser, A., Burkhardt, S. C. A. & Lanfranchi, A. (2019). Effects of home-based early intervention on child outcomes: A randomized controlled trial of Parents as Teachers in Switzerland. *Early Childhood Research Quarterly*, 48, 173–185. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.03.007>
- Schütte, K., Köller, O., Anders, Y. & Petermann, F. (2020). Kontinuität als Schlüssel zu wirksamer Förderung frühkindlicher Entwicklung benachteiligter Kinder. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 67. <https://doi.org/10.2378/peu2020.art27d>
- Schütte, K., Rose, H. & Köller, O. (Hrsg.). (2022). *Frühkindliche Entwicklung stärken. Eine Zukunftsallianz aus Fachpraxis, Wissenschaft, Verwaltung, Politik und Zivilgesellschaft*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830995678>
- Shonkoff, J. P. & Phillips, D. A. (Hrsg.). (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington, DC: National Academy Press. <https://doi.org/10.17226/9824>
- Stahl, J. F., Schober, P. S. & Spiess, C. K. (2018). Parental socio-economic status and childcare quality: Early inequalities in educational opportunity? *Early Childhood Research Quarterly*, 44, 304–317. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.10.011>
- Weinert, S., Attig, M., Linberg, A., Vogel, F. & Rossbach, H.-G. (2023). Quality of early learning environments: Measures, validation, and effects on child development. In S. Weinert, G. J. Blossfeld & H.-P. Blossfeld (Eds.), *Education, competence development and career trajectories. Analysing data of the National Educational Panel Study (NEPS)* (pp. 27–58). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-27007-9_2
- Weisleder, A. & Fernald, A. (2013). Talking to children matters: Early language experience strengthens processing and builds vocabulary. *Psychological Science*, 24(11), 2143–2152. <https://doi.org/10.1177/0956797613488145>
- Wiltshire, C. A., Troller-Renfree, S. V., Giebler, M. A. & Noble, K. G. (2021). Associations among average parental educational attainment, maternal stress, and infant screen exposure at 6 months of age. *Infant Behavior and Development*, 65, Article 101644. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2021.101644>

Onlineveröffentlichung: 16.04.2024

Danksagung

An einem Vorhaben wie BRISE wirken viele Menschen in unterschiedlichen Funktionen mit. Wir danken den Zuwendungsgebern für die finanzielle wie die ideelle Unterstützung, den Kolleginnen und Kollegen in der Bremer Administration und Fachpraxis, die sich gemeinsam mit jenen an den außeruniversitären Forschungsinstituten und Universitäten des Forschungsverbunds für mehr Bildungsgerechtigkeit einsetzen und daran arbeiten, Infrastruktur und Formen der Zusammenarbeit orientiert an den Anforderungen einer durchgängigen Unterstützung von bildungsbenachteiligten Familien weiterzuentwickeln. Unser ganz besonderer Dank gilt aber selbstverständlich den teilnehmenden Familien, die uns trotz der Herausforderungen in ihrem Alltag am Aufwachsen ihrer Kinder teilhaben lassen.

Förderung

Das diesem Beitrag zugrundeliegende Projekt wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01NV1601A-G gefördert und wird gegenwärtig unter dem Förderkennzeichen 01NV2001A-I gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor_innen. Kofinanziert wurde und wird das Projekt von der Stadtgemeinde Bremen und der Jacobs Foundation.

Kerstin Schütte, Olaf Köller

IPN – Leibniz-Institut für die Pädagogik
der Naturwissenschaften und Mathematik
24098 Kiel
Deutschland
schuette@leibniz-ipn.de, koeller@leibniz-ipn.de

Marcus Hasselhorn

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung
und Bildungsinformation
Rostocker Straße 6
60323 Frankfurt am Main
Deutschland
m.hasselhorn@dipf.de

Nimmt der Bildungshintergrund Einfluss auf mütterliche Entwicklungseinschätzungen im Verlauf des ersten Lebensjahres?

Eine Analyse von Entwicklungsstanderhebungen durch MONDEY (Milestones of Normal Development in Early Years)

Gizem Samdan^{1,2}, Lena Heilig¹ und Sabina Pauen¹

¹Universität Heidelberg, Deutschland

²Universität Bremen, Deutschland

Zusammenfassung: In der vorliegenden Längsschnittstudie wird die frühkindliche Entwicklung von 100 Kindern aus benachteiligten Stadtteilen Bremens durch Befragungen der Mutter mittels MONDEY (Milestones of Normal Development in Early Years) erfasst und die frühkindliche Entwicklung in Abhängigkeit vom Bildungsniveau der Mütter untersucht. Die Befunde zeigen, dass der Bildungshintergrund der Mütter keinen erkennbaren Einfluss auf die Entwicklung im ersten Lebensjahr hat, weder bei Betrachtung der Gesamtentwicklung noch bei differenzierter Betrachtung von Einzeldimensionen. Beide Gruppen von Kindern bildungsferner und bildungsnaher Mütter zeigen einen Anstieg der MONDEY-Scores für jede Entwicklungsdimension über drei Messzeitpunkte. Die Entwicklungsdimensionen weisen dabei jedoch differenzierte Profile auf, die mit der Literatur übereinstimmen. Die Rolle von Beobachtungsfehlern und Antwortverzerrungen bei der Einschätzung der Mutter sowie die Frage, wann Effekte des sozioökonomischen Status in der kindlichen Entwicklung sichtbar werden, werden diskutiert.

Schlüsselwörter: MONDEY, kindliche Entwicklung, Säuglingsalter, SÖS, mütterlicher Bildungsstand

Does Educational Background Influence the Maternal Assessments of Child Development During the First Year of Life? An Analysis Using MONDEY (Milestones of Normal Development in Early Years)

Abstract: This longitudinal study uses MONDEY (Milestones of Normal Development in Early Years) to assess the development of 100 children from disadvantaged neighborhoods in Bremen / Germany through maternal reports and investigates early child development regarding maternal educational level. The findings show that the mothers' educational background has no detectable effect on development during the first year of life, neither when examining the overall development nor when differentiating single developmental dimensions. Both groups of children of low- and high-educated mothers show an increase in MONDEY scores over three measurement points. The developmental dimensions, however, show differentiated profiles consistent with the literature. We discuss the role of observation errors and response biases in maternal assessments and the question of when the effects of socioeconomic status become evident in child development.

Keywords: MONDEY, child development, infancy, SES, maternal educational level

Eine wichtige Aufgabe der aktuellen Forschung besteht darin herauszufinden, welche Faktoren die kindliche Entwicklung nachhaltig beeinflussen. Dabei interessiert u. a. die Bedeutung der familiären Herkunft bzw. des sozioökonomischen Status (SÖS). Unter den verschiedenen SÖS-Indikatoren, die typischerweise in Studien dieser Art verwendet werden (z. B. Bildung, Einkommen, Beruf; siehe Bradley & Corwyn, 2002), wird dem Bildungsstand der Eltern eine besondere Rolle bei der Kindererziehung zugeschrieben.

Mütter mit einem niedrigen SÖS weisen in der Regel ein geringeres Bildungsniveau auf, was häufig mit begrenztem Wissen über Kindererziehung, negativem familiären Interaktionsverhalten, weniger Ansprache, Anleitung und Unterstützung des Kindes sowie einem geringeren Anregungsgehalt der häuslichen Umwelt einhergeht – alles Faktoren, von denen bereits bekannt ist, dass sie sich nachteilig auf die kindliche Entwicklung auswirken (Anders, Hachfeld & Cohen, 2015; Bradley & Corwyn, 2002; Conger & Donnel-

lan, 2007; Mermelshtine, 2017; Rocha, Silva, Dos Santos & Dusing, 2019; Roubinov & Boyce, 2017).

Wie früh solche Auswirkungen erkennbar sind, ist noch unklar. Während zahlreiche Studien sich auf das Kindergarten- oder Schulalter konzentrieren, sind Untersuchungen an Säuglingen und Kleinkindern eher rar (siehe Clearfield & Niman, 2012; Tacke, Bailey & Clearfield, 2015; Tella et al., 2018, für konkrete Beispiele). Dafür kommen verschiedene Gründe in Betracht: (a) Methodische Herausforderungen/Probleme könnten die Erfassung von Kompetenzunterschieden im Säuglingsalter erschweren; (b) Umwelteinflüsse könnten erst etwas später wirksam werden, z. B., weil Entwicklungsprozesse im Säuglingsalter primär reifungsgesteuert erfolgen; (c) ihre Wirkung könnte erst später zum Tragen kommen, weil Kompetenzbereiche betroffen sind, die man im Säuglingsalter noch nicht beobachten kann (Byers-Heinlein, Bergmann & Savalei, 2021; Kagan & Moss, 1962; Lobermeier et al., 2022).

Es werden daher dringend mehr Studien benötigt, die Kinder aus Familien mit unterschiedlichem elterlichen Bildungshintergrund ab der Geburt begleiten, dabei unterschiedliche Ebenen der Entwicklung parallel in den Blick nehmen und jeden einzelnen Entwicklungsbereich anhand möglichst objektiv beobachtbarer Kompetenzen erfassen. Labortestungen scheinen dafür nur bedingt geeignet, weil sie zeitlich aufwändig sind und die Leistungen des Kindes stark von situativen Faktoren (z. B. körperliche Verfassung, Interesse an der Aufgabe, Vertrautheit des Testleiters) abhängt. Solche situativen Aspekte spielen gerade bei sehr jungen Kindern eine wichtige Rolle. Eine brauchbare Alternative bieten Messinstrumente, die eine Erfassung der kindlichen Fähigkeiten durch die Eltern vorsehen (Mackrides & Ryherd, 2011). Die Elterneinschätzung gilt als wichtige Informationsquelle, da Eltern ihre Kinder regelmäßig in unterschiedlichen Alltagssituationen erleben und ökologisch valide Antworten geben können (Stifter & Dollar, 2016). Diese Form der Messung kann im Rahmen von Längsschnittstudien wiederholt eingesetzt werden. Ausgehend von diesen Überlegungen untersucht die vorliegende Längsschnittstudie den Einfluss des mütterlichen Bildungsniveaus auf die frühkindliche Entwicklung und verwendet dabei das für Eltern und pädagogische Fachkräfte konzipierte Beobachtungs- und Dokumentationsinstrument MONDEY (Pauen et al., 2012). Konkret gehen wir der Frage nach, ob sich bereits im ersten Lebensjahr Hinweise auf Zusammenhänge zwischen dem mütterlichen Bildungsstand und der Entwicklung des Kindes nachweisen lassen.

Es ist davon auszugehen, dass Einflüsse des mütterlichen Bildungsstands einige Zeit wirksam sein müssen, bevor sich Folgen im Alltagsverhalten der Kinder zeigen. Berücksichtigt man zudem die hohe Variabilität von Entwicklungsverläufen in der Säuglings- und Kleinkindzeit,

dann ist für das erste Lebensjahr (noch) nicht zwingend mit Unterschieden zwischen Kindern von Müttern hoher und niedriger Bildung zu rechnen. Ein Vergleich der Entwicklungsdaten beider Bildungsgruppen verspricht Hinweise darauf zu geben, ob MONDEY für den Einsatz in sozial diversen Populationen prinzipiell geeignet ist. In diesem Fall sollten sich signifikante Fortschritte in der Entwicklung von Kindern beider Gruppen über das erste Lebensjahr hinweg für alle Entwicklungsdimensionen nachweisen lassen, wobei sich diese Veränderungen in ihrem genauen Zeitverlauf unterscheiden können, weil für einige Bereiche deutlich früher Fortschritte erkennbar sind als für andere.

Methode

Stichprobe

Die Stichprobe wurde im Rahmen des Längsschnittprojektes Bremer Initiative zur Stärkung frühkindlicher Entwicklung (BRISE) erhoben. In BRISE werden Familien aus sozioökonomisch und/oder kulturell benachteiligten Wohnbezirken Bremens von der Schwangerschaft bis zur Einschulung des Kindes begleitet. Die Familien werden in regelmäßigen Abständen bzgl. vielfältiger Variablen befragt und sowohl im Rahmen von Hausbesuchen als auch im Laborkontext untersucht. Es wurden ausschließlich Familien in die Studie aufgenommen, deren Kind neurologisch unauffällig und gesund war. An der Teilnahme interessierte Familien wurden hinsichtlich potenzieller Risikofaktoren für die kindliche Entwicklung (niedrige elterliche Bildung, geringe Arbeitszeit der Eltern, Migrationshintergrund) gescreent.

Die erste Teilstichprobe von BRISE umfasst 150 Kinder und ihre Mütter, die während der Schwangerschaft in die Studie aufgenommen wurden. Zum ersten Messzeitpunkt (MZP) nach der Geburt (T1) gab es insgesamt $N = 144$ Mütter, zum zweiten MZP (T2) $N = 140$ und zum dritten MZP (T3) $N = 136$. In die folgenden Auswertungen gehen Daten von $N = 100$ Kindern ein, für welche zum Zeitpunkt der Analyse vollständige Datensätze zur mütterlichen Einschätzung des Entwicklungsstandes mit 2–4 Monaten (T1), 6–8 Monaten (T2) und 11–14 Monaten (T3) sowie vollständige Angaben zum mütterlichen Bildungsstand vorlagen. Im Projekt BRISE wird ein Teil der Familien bis zum Schuleintritt regelmäßig über verschiedene soziale Angebote informiert und entscheidet sich freiwillig für die Teilnahme. Da die Teilnehmerzahlen im ersten Lebensjahr gering sind und noch keine Interventionseffekte zu erwarten sind, werden mögliche Interventionseffekte für die folgenden Auswertungen nicht berücksichtigt.

Zu T1 waren die Kinder im Durchschnitt $M_{\text{Kind-T1}} = 3.06$ Monate alt ($SD = 0.58$), zu T2 $M_{\text{Kind-T2}} = 7.38$ Monate ($SD = 0.64$) und zu T3 $M_{\text{Kind-T3}} = 13.38$ Monate ($SD = 0.76$). Davon waren $n = 53$ Säuglinge männlich und $n = 47$ weiblich. Die Mütter waren zu T1 zwischen 21 und 47 Jahre alt ($M = 32.03$ Jahre, $SD = 5.51$ Jahre) und 45,9 % waren Erstmütter. Insgesamt hatten 42,0 % der Mütter keine Fachhochschulreife und kein Abitur (siehe Anhang A Tabelle A1 für weitere Details zur Bildung).

Instrumente und Vorgehen

Frühkindliche Entwicklung

Zur Erfassung des Entwicklungsstandes wurde das Entwicklungsbeobachtungsinstrument Milestones of Normal Development in Early Years (MONDEY) im Rahmen einer Befragung der Mutter eingesetzt (Pauen et al., 2012). MONDEY beinhaltet insgesamt 111 Meilensteine aus acht Entwicklungsbereichen (Grobmotorik, Feinmotorik, Wahrnehmung, Denken, Sprache, Soziale Beziehungen, Selbstregulation, Gefühle), die normal entwickelte Kinder im Laufe der ersten drei Lebensjahre erreichen. Jeder Meilenstein beinhaltet eine kurze Definition und Erklärung, um eine möglichst genaue Beurteilung zu ermöglichen (siehe Tabelle A2 im Anhang A). Vorliegende Studien mit MONDEY belegen eine sehr gute Konstruktvalidität (Pauen et al., 2012) und gute Inter-Rater-Reliabilitäten (Heilig & Pauen, 2013).

Zur Reduktion der Erhebungsdauer pro MZP wurde jeweils eine altersangepasste Auswahl der Meilensteine abgefragt (T1: 26 Meilensteine; T2: 27 weitere Meilensteine; T3: 28 zusätzliche Meilensteine)¹. Wissenschaftliche Mitarbeiter_innen, die im Rahmen der BRISE-Studie zu den MONDEY-Meilensteinen geschult worden waren, lasen die Meilensteine und ihre Kurzbeschreibung vor. Bei Unklarheiten wurden vordefinierte Beispiele genannt. Für Mütter mit geringen Deutschkenntnissen wurden englische, arabische und türkische Versionen des Instruments verwendet. Insgesamt gab es wenig Unterstützungsbedarf oder Verständnisfragen bezüglich der Meilensteine. Meilensteine, die Mütter zu einem gegebenen MZP als gekannt angaben, wurden zum nächsten MZP nicht mehr abgefragt. Meilensteine, die Mütter als nicht gekannt bewertet hatten, wurden zum nachfolgenden MZP erneut abgefragt. Eine vollständige Auflistung aller abgefragten Meilensteine befindet sich in der Tabelle A2 im Anhang A.

Anschließend wurde für jeden MZP pro Entwicklungsbereich ein Summenwert aus allen bis dahin erreichten Meilensteinen gebildet und durch Addition aller Einzelwerte der Gesamt-MONDEY-Score ermittelt. Für spätere Ver-

gleiche der Verlaufsprofile pro Entwicklungsbereich wurden die Summenwerte pro Bereich durch die Gesamtanzahl der Meilensteine pro Bereich geteilt.

Bildungsstatus

Das Bildungsniveau der Mütter wurde anhand der Comparative Analysis of Social Mobility in Industrialized Nations (CASMIN; Brauns, Scherer & Steinmann, 2003) eingestuft. Zunächst wurde das Bildungsniveau von 0 (in der Schule) bis 9 (Hochschulabschluss) kodiert. Weil diese Form der Skalierung des Bildungs- oder Erwerbstätigkeitsniveaus jedoch teilweise umstritten ist (z.B. Reimer & Steinmetz, 2007) und weil im vorliegenden Fall auch Vergleiche von Entwicklungsprofilen für unterschiedliche Entwicklungsbereiche interessieren, wurden Gruppenunterschiede untersucht. Die Werte wurden als hohe Bildung (1), d. h. mindestens Fachhochschulreife / Abitur, und niedrige Bildung (0), d. h. weniger als Fachhochschulreife / Abitur, umkodiert.

Laut Angaben des Statistischen Bundesamtes (2019; Pressemitteilung vom 18.2.2019) liegt der Anteil junger Erwachsener, die ein Abitur oder eine Fachhochschulreife haben, bei etwas mehr als der Hälfte der Bevölkerung (58 % bei den Frauen). Dieser Prozentsatz spiegelte sich auch in der vorliegenden Stichprobe wider: Von den $N = 100$ Müttern der vorliegenden Stichprobe wurden $n = 58$ in die Gruppe „hohe Bildung“ (HB, mit Fachhochschulreife / Abitur) und $n = 42$ in die Gruppe „niedrige Bildung“ (NB, ohne Fachhochschulreife / Abitur) eingeteilt. Eine Einteilung nach diesem Kriterium schien daher sinnvoll, um zwei in etwa gleichgroße Gruppen zu erhalten.

Ergebnisse

Voranalysen

Die Daten wurden mithilfe der Statistiksoftware SPSS Statistics 27 (IBM Corp., 2020) ausgewertet. Es wurde eine A-priori-Poweranalyse mit G*Power 3.1 mit einer mittleren Effektgröße ($f = .025$) und einem Alpha von .05 durchgeführt, um die für die geplante Varianzanalyse erforderliche Stichprobengröße zu bestimmen. Diese ergab für eine Power von .80 ein N von 86. Die vorliegende Stichprobe liegt mit $N = 100$ validen Datensätzen darüber. Weitere 50 Fälle mussten aufgrund fehlender Daten oder Dropouts von der Untersuchung der zentralen Fragestellung ausgeschlossen werden.

Mütter, die wegen fehlender Werte bzw. Dropouts von der weiteren Analyse ausgeschlossen werden mussten, hatten

¹ Die Meilensteine für jeden MZP wurden so ausgewählt, dass zum fraglichen Erhebungszeitpunkt mindestens 20 % der Kinder einer großen Vergleichsstichprobe aus Heidelberg den Meilenstein bereits erreicht haben.

auf der CASMIN-Bildungsklassifikationsskala (Range 0–9) insgesamt einen niedrigeren Bildungsstand ($M = 4.72$, $SD = 3.20$) als Mütter, die vollständige Angaben machten ($M = 5.83$, $SD = 2.72$), $t(134) = 2.00$, $p = .047$. Hinsichtlich der Familienstruktur, Erwerbstätigkeit der Eltern, dem Migrationshintergrund oder dem Geschlecht des Kindes wurden keine signifikanten Unterschiede festgestellt, alle $ps > .05$.

Bildungsniveau der Mutter und kindliche Entwicklung im ersten Lebensjahr

Die beiden Gruppen (Bildungsstand hoch bzw. niedrig) wurden anhand der beiden Risikofaktoren Erwerbstätigkeit und Migrationshintergrund miteinander verglichen. Für jeden Risikofaktor wurden 0 bis 2 Punkte vergeben (Migrationshintergrund: 0 = kein Migrationshintergrund, 1 = mindestens ein Elternteil der zweiten Generation hat einen Migrationshintergrund, 2 = mindestens ein Elternteil der ersten Generation hat einen Migrationshintergrund; Erwerbstätigkeit: 0 = beide Elternteile in Vollzeit oder ein Elternteil in Teilzeit; 1 = ein Elternteil kaum erwerbstätig oder beide in Teilzeit; 2 = beide Elternteile kaum erwerbstätig oder ein Elternteil kaum erwerbstätig und der andere in Teilzeit). Die Werte auf beiden Dimensionen wurden anschließend zu einem Risikoindex zusammengefasst (Range: 0–4). Für beide Bildungsgruppen (hoch, niedrig) konnte so mithilfe eines Chi-Quadrat-Tests geprüft werden, ob sie sich hinsichtlich weiterer Risiken unterschieden. Das war nicht der Fall, $\chi^2(3) = 4.91$, $p = .297$, $V = .297$. Sollten sich Unterschiede in der Entwicklung der Kinder zeigen, sind diese folglich weder vom Migrationshintergrund noch vom Grad der Erwerbstätigkeit der Eltern abhängig.

Im nächsten Schritt erfolgte ein deskriptiver Vergleich beider Gruppen (Bildungsstand hoch bzw. niedrig) hinsichtlich der Gesamtanzahl erreichter MONDEY Meilensteine zu unterschiedlichen Messzeitpunkten (T1, T2, T3). Die entsprechenden Mittelwerte sind in Tabelle 1 gelistet.

Tabelle 1. Gesamt-MONDEY-Scores der Kinder nach Bildungsstand der Mütter

	Bildungsstand	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>
Anzahl	niedrig	18.67	3.59	42
Meilensteine T1	hoch	18.79	3.03	58
	Gesamt	18.74	3.26	100
Anzahl	niedrig	40.86	6.05	42
Meilensteine T2	hoch	39.62	5.25	58
	Gesamt	40.14	5.60	100
Anzahl	niedrig	68.60	7.01	42
Meilensteine T3	hoch	69.03	6.38	58
	Gesamt	68.85	6.62	100

Pearson-Korrelationen zwischen dem CASMIN-Bildungsniveau der Mütter und den Gesamt-MONDEY-Scores für jeden der drei Messzeitpunkte ergaben keine signifikanten Zusammenhänge, alle $ps > .05$.

Vor weiteren Analysen wurden die MONDEY-Werte für jeden Entwicklungsbereich standardisiert, indem der Rohwert durch die Gesamtanzahl der Meilensteine pro Bereich geteilt wurde. Eine gemischte ANOVA mit dem mütterlichen Bildungsstand (hoch/niedrig) als unabhängigen Faktor und dem standardisierten Gesamt-MONDEY-Score als Messwiederholungsvariable (T1, T2 und T3) ergab erwartungskonform einen Haupteffekt für MZP, $F(2, 196) = 3701.96$, $p < .001$, mit einem sehr klaren Anstieg des Gesamt-MONDEY-Scores über das erste Lebensjahr hinweg (partielles $\eta^2 = .97$). Unterschiede zwischen beiden Bildungsgruppen fielen nicht signifikant aus, $F(1, 98) = 0.07$, $p = .794$, und wiesen nur eine sehr geringe Effektstärke auf, partielles $\eta^2 = .001$. Es gab auch keine statistisch signifikante Interaktion zwischen MZP und Bildungsstand, $F(2, 196) = 1.16$, $p = .314$ (partielles $\eta^2 = .012$).

Entwicklungsprofile im ersten Lebensjahr

Der Gesamt-MONDEY-Score zu T1 war mit dem MONDEY-Score zu T2 ($r = .403$, $p < .001$) und T3 ($r = .36$, $p < .001$) korreliert. Ebenso korrelierte der MONDEY-Score zu T2 mit dem entsprechenden Wert zu T3 ($r = .56$, $p < .001$).

Wie eingangs erwähnt, scheint es wichtig, auch die Veränderung der Werte auf einzelnen Entwicklungsdimensionen genauer zu analysieren. Gemischte ANOVAs für jede Entwicklungsdimension mit dem mütterlichen Bildungsstand (hoch/niedrig) als unabhängigen Faktor und dem standardisierten MONDEY-Score als Messwiederholungsvariable (T1, T2 und T3) zeigten keine signifikanten Gruppeneffekte, alle $ps > .05$.

Abbildung 1 zeigt den Anstieg der standardisierten MONDEY-Werte für jeden Entwicklungsbereich über T1, T2 und T3 hinweg, getrennt dargestellt für die Gruppe von Kindern mit Müttern niedriger Bildung und hoher Bildung. Die Profile für einzelne Entwicklungsbereiche unterscheiden sich markant, wobei das Muster der Profile zwischen beiden unabhängigen Gruppen große Ähnlichkeit aufweist.

Erwartungsgemäß zeigten die Kinder beider Bildungsgruppen bereits im ersten Lebensjahr hohe Werte auf der Dimension Wahrnehmung, während das Niveau im Bereich kognitiver Fähigkeiten vergleichsweise niedrig war. Soziale Beziehungen, Sprache und Selbstregulation zeigten einen weitgehend linearen Verlauf von T1, über T2 bis T3, wenn auch mit unterschiedlicher Steigung. Grob- sowie Feinmotorik, Gefühle und Denken ließen vor allem zwischen 7 und 13 Monaten (zwischen T2 und T3) deutliche Fortschritte erkennen.

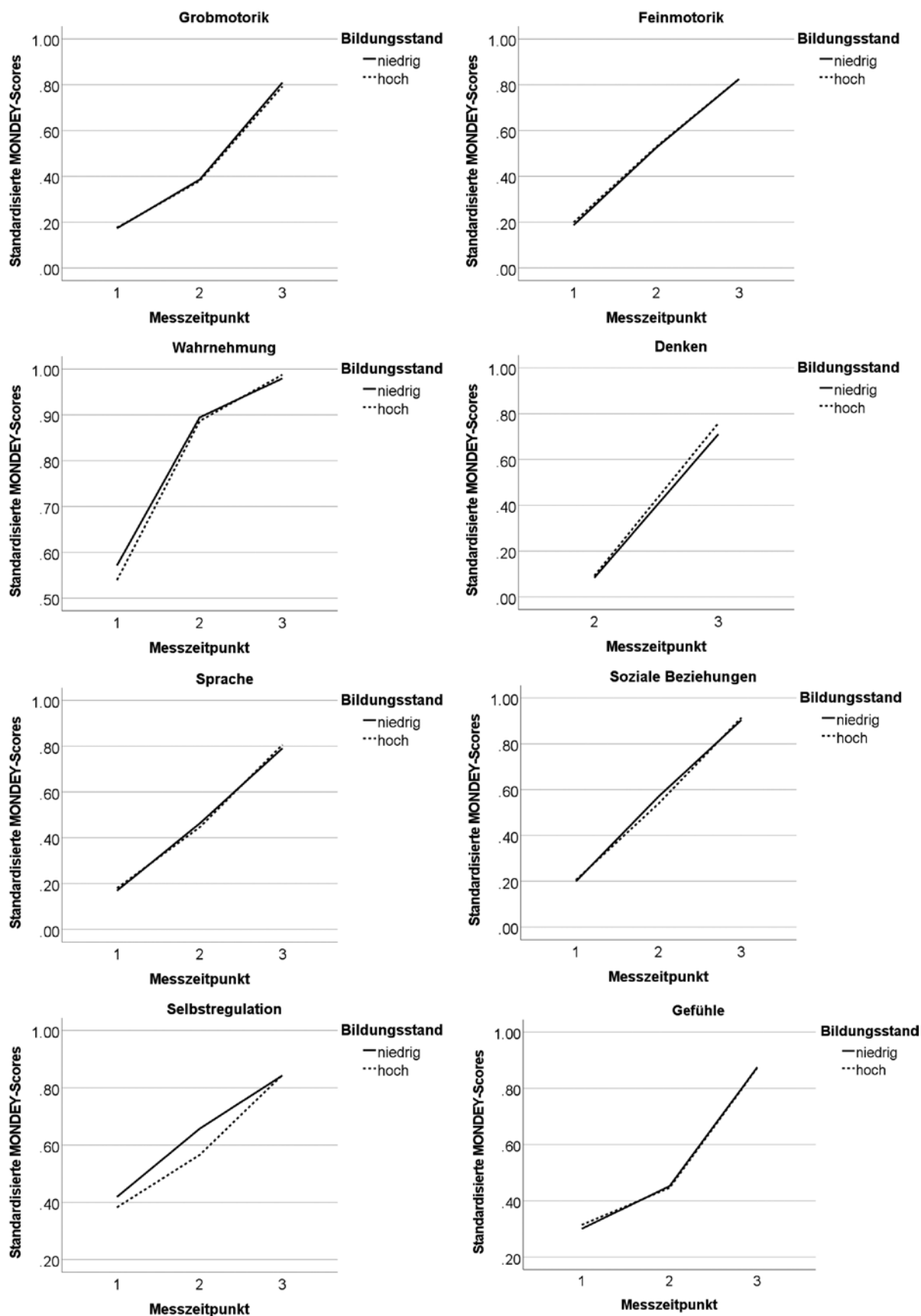


Abbildung 1. Standardisierte MONDEY-Werte für jeden Entwicklungsbereich, getrennt für die Gruppen „hohe Bildung“ und „niedrige Bildung“.

Diskussion

Die vorliegende Studie liefert zwei Hauptergebnisse: (a) Der Bildungshintergrund der Mütter hat keine erkennbaren Auswirkungen auf die frühkindliche Entwicklung im ersten Lebensjahr. Die MONDEY-Gesamtscores sowie das Muster altersbezogener Veränderungen auf einzelnen Entwicklungsdimensionen sind für Kinder von Müttern mit hoher und niedriger Bildung vergleichbar. (b) In beiden Gruppen steigen die MONDEY-Scores für alle Entwicklungsbereiche mit dem Alter an. Dabei stimmen die Altersprofile für einzelne Bereiche gut mit Befunden aus der Literatur überein.

Stellt man die Frage, warum im vorliegenden Fall keine Zusammenhänge zwischen Kindern von hoch und niedrig gebildeten Müttern nachweisbar sind, so kommen dafür verschiedene Erklärungen in Betracht, die nachfolgend diskutiert werden.

Validität der Messung

Bei der Erfassung des Entwicklungsstandes durch die Eltern können prinzipiell Beobachtungsfehler und Antwortverzerrungen auftreten. Vor allem bei einem niedrigen Bildungsniveau der Mütter ist tendenziell eher mit extremen Antworten zu rechnen (Meisenberg & Williams, 2008). Reese und Read (2000) zeigten, dass Eltern mit niedriger Bildung den Entwicklungsstand ihrer Kinder höher einschätzten als Eltern mit hohem Bildungsstand. In ähnliche Richtungweisend fanden Feldman et al. (2000), dass Eltern mit niedrigem SÖS die Sprachkompetenz ihrer einjährigen Kinder im Vergleich zu Eltern mit hohem SÖS als besser bewerteten. Insbesondere bei der Bewertung von Entwicklungsbereichen, die schwerer zu beobachten sind (z. B. kognitive), die eine klare Abhängigkeit von der Beziehung zum Kind aufweisen (z. B. soziale und emotionale Entwicklung) oder die eher situationsgebunden sind (z. B. Selbstregulation), kann es Eltern schwerfallen, die Entwicklung adäquat zu beurteilen (Heilig & Pauen, 2013). Darüber hinaus zeigt die empirische Evidenz, dass gerade Eltern von Kindern mit Entwicklungsproblemen die Entwicklung ihrer Kinder häufig überschätzen (Deimann & Kastner-Koller, 2015). Folglich ist nicht auszuschließen, dass tatsächliche Unterschiede zwischen den Gruppen bestehen, die von Antworttendenzen (Überschätzungen der frühkindlichen Entwicklung durch bildungsfernere Mütter) überlagert wurden. Dagegen spricht, dass Übereinstimmungen in den Verlaufsprofilen für Entwicklungsbereiche, die sich auf objektiv leicht erkennbare Kompetenzen (z. B. Grobmotorik), eher subjektiv einzuschätzende Fähigkeiten (z. B. emotionale Entwicklung) und schwer zu bewer-

tende Leistungen (z. B. kognitive Entwicklung) beziehen, alle vergleichbar hoch war.

Eine genauere Beurteilung der kindlichen Entwicklung ist möglich, wenn der Entwicklungsstand der Kinder zusätzlich durch andere Personen bzw. Verfahren festgestellt wird. So wäre z. B. der Einsatz standardisierter Entwicklungstests denkbar. Hier gilt es jedoch zu bedenken, dass Leistungen nur punktuell erfasst werden. Gerade bei jüngeren Kindern können eine Vielzahl von Faktoren (z. B. Müdigkeit, Hunger, fehlende Motivation, Fremdheit des Testleiters) die Performanz beeinflussen. Alternativ könnten pädagogische Fachkräfte der Fremdbetreuungseinrichtung, die das Kind besucht, eine Einschätzung der kindlichen Entwicklung vornehmen. Allerdings besucht nicht jedes Kind im ersten Lebensjahr bereits eine Einrichtung. Außerdem nehmen pädagogische Fachkräfte die Kinder in einem besonderen Kontext (Gruppensituation) wahr. Es kann daher sein, dass die Kinder mehr oder weniger Kompetenzen zeigen als zu Hause. Da Eltern jüngerer Kinder ihren Nachwuchs tagtäglich in ganz unterschiedlichen Situationen erleben, bietet die elterliche Einschätzung trotz möglicher Verzerrungstendenzen gegenüber anderen Optionen eine Reihe von Vorteilen, die mit dazu beitragen, dass ihrem Urteil bei Bewertungen des Entwicklungsstandes im Säuglings- und Kleinkindalter besonderes Gewicht zukommt.

Bewertung des Bildungsstandes der Mütter

Eine weitere methodische Herausforderung der vorliegenden Untersuchung stellte die Gruppierung des Bildungsstandes der Mütter dar. Der CASMIN wurde in bisherigen Studien vielfältig verwendet. Da die Abstände zwischen den einzelnen Stufen jedoch nicht für alle Bildungsniveaus gleich sind, wird ihre Skalierung immer wieder diskutiert (z. B. Reimer & Steinmetz, 2007). Mit aus diesem Grund haben wir uns zusätzlich für eine Dichotomisierung der Variable entschieden und Mütter danach kategorisiert, ob sie die Fachhochschulreife / Abitur haben oder nicht. Zum einen wird dieses Kriterium in Entwicklungsstudien häufig verwendet, zum anderen ergab sich auf diese Weise eine etwa hälftige Verteilung von zwei größeren Sub-Gruppen, die sich hinsichtlich anderer potentieller Einflussfaktoren als vergleichbar erwiesen. Gleichwohl können auch andere Betrachtungsweisen bei der Beurteilung des Bildungshintergrundes von Eltern sinnvoll sein. So etwa die Unterscheidung zwischen Müttern, die neben der schulischen auch noch eine berufliche Ausbildung absolviert haben und solchen, auf die dies nicht zutrifft. In jedem Fall scheint es sinnvoll, den Bildungshintergrund beider Eltern künftig differenzierter zu erfassen und zu klären, welche Aspekte genau für die kindliche Entwicklung besonders bedeutsam sind.

Auswirkungen des mütterlichen Bildungsstands auf die kindliche Entwicklung

In der Literatur gibt es zahlreiche Hinweise darauf, dass der familiäre Bildungshintergrund Einfluss auf die kindliche Entwicklung nimmt, wobei entsprechende Effekte in der Regel erst bei älteren Kindern nachgewiesen wurden. Lobermeier et al. (2022) fand bei Säuglingen, die kumulativen Risikofaktoren ausgesetzt waren, keine sozial-emotionalen Entwicklungsrückstände. Eine weitere Längsschnittstudie (Mollborn, Lawrence, James-Hawkins & Fomby, 2014) zu Veränderungen der Zusammenhänge zwischen SÖS und kindlicher Entwicklung legt den Schluss nahe, dass die sozioökonomischen Ressourcen der Familie mit dem Alter (vom Säuglingsalter bis zum vierten Lebensjahr) immer stärkeren Einfluss auf die Entwicklung des Kindes nehmen. Mit anderen Worten: Es kann gut sein, dass die Effekte des mütterlichen Bildungshintergrunds in MONDEY-Entwicklungsdokumentationen erst später deutlich werden.

Differenzierte Entwicklungsprofile

In Anbetracht der Komplexität und Variabilität von Veränderungen in der frühen Kindheit ist es wichtig, die Entwicklung für unterschiedliche Bereiche parallel zu betrachten. Obwohl die Entwicklungsmuster für Kinder bildungsnaher und bildungsferner Familien im vorliegenden Fall große Übereinstimmungen aufweisen, gab es erwartungskonform deutliche Unterschiede zwischen den Profilen: So wurden hinsichtlich der Wahrnehmung die größten Leistungszuwächse von T1 nach T2 dokumentiert, während ein Zuwachs im Bereich kognitive Entwicklung in der zweiten Hälfte des ersten Lebensjahres (von T2 nach T3) erstmals sichtbar wurde. Dies spiegelt den Umstand wider, dass sich grundlegende Wahrnehmungskompetenzen postnatal vor allem in den ersten Lebensmonaten verbessern und bis zum Ende des ersten Lebensjahres weitgehend ausgereift sind, während Fortschritte in der geistigen Entwicklung erst ab dem zweiten Lebensjahr deutlicher im Alltagsverhalten erkennbar sind (Courage & Howe, 2002; Jenni, 2021).

Fazit

Beim Vergleich der Entwicklung von Kindern von Müttern mit hohem und niedrigem Bildungsniveau auf acht verschiedenen Entwicklungsdimensionen anhand von MONDEY-Berichten wurden im ersten Jahr keine Unterschiede festgestellt. Eine detaillierte Betrachtung der Entwicklungsprofile

für unterschiedliche Bereiche zeigte, dass die mit MONDEY ermittelten Daten weitgehend in Einklang mit Befunden aus der Literatur stehen und bereichsspezifische Profile aufweisen, die sich unabhängig vom Bildungshintergrund der Mütter stark ähneln. Nur Längsschnittstudien, die Entwicklung mehrdimensional erfassen, relevante Zusatzinformationen über die Familien, ihre Unterstützung und Belastung erheben, und sich auf ein sozial diverses Sample beziehen, können belastbare Daten dazu liefern, wie sich der Bildungshintergrund oder andere SÖS-korrelierte Variablen kurz-, mittel- und langfristig auf die Entwicklung auswirken.

Basierend auf den vorliegenden Daten halten wir vor allem zwei Aspekte für wichtig: (a) Die kindliche Entwicklung sollte kontinuierlich beobachtet und dokumentiert werden, um Stärken und Schwächen möglichst früh zu erkennen und die Kinder bzw. deren Eltern gegebenenfalls zeitnah unterstützen zu können. Dazu sollten standardisierte und praxistaugliche Instrumente kostenfrei zur Verfügung stehen (Pauen et al., 2012); (b) die Familien sollten niedrigschwellig über verschiedene Unterstützungsangebote informiert werden. Viele Familienzentren in Stadtteilen oder Institutionen (z. B. Deutsches Rotes Kreuz, Gesundheitsamt) bieten zum Teil kostenlose Angebote (z. B. Pro Kind, Eltern und Du) für Mütter und ihre Kinder an. Es kann jedoch sein, dass Eltern diese Angebote gar nicht kennen oder zögern, sie in Anspruch zu nehmen (s. Samdan, Reinelt, Kiel, Mathes & Pauen, 2022). Hier gilt es, die Öffentlichkeitsarbeit zu verbessern, um allen Kindern gleiche Entwicklungschancen zu gewähren. Es sollte alles dafür getan werden, dass Entwicklungschancen auch jenseits des ersten Lebensjahres vergleichbar bleiben.

Literatur

- Anders, Y., Hachfeld, A. & Cohen, F. (2015). *AQuaFam „Ansätze zur Erhöhung der Anregungsqualität in Familien“*. Berlin: Freie Universität. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.16124.44167>
- Bradley, R. H. & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 371–399. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135233>
- Brauns, H., Scherer, S. & Steinmann, S. (2003). The CASMIN educational classification in international comparative research. In J. H. P. Hoffmeyer-Zlotnik & C. Wolf (Eds.), *Advances in cross-national comparison* (pp. 221–244). Boston, MA: Springer.
- Byers-Heinlein, K., Bergmann, C. & Savalei, V. (2021). Six solutions for more reliable infant research. *Infant and Child Development*, 31(5), Article e2296. <https://doi.org/10.1002/icd.2296>
- Clearfield, M. W. & Niman, L. C. (2012). SES affects infant cognitive flexibility. *Infant Behavior and Development*, 35(1), 29–35. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2011.09.007>
- Conger, R. D. & Donnellan, M. B. (2007). An interactionist perspective on the socioeconomic context of human development. *Annual Review of Psychology*, 58, 175–199. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085551>
- Courage, M. L. & Howe, M. L. (2002). From infant to child: The dynamics of cognitive change in the second year of life. *Psycho-*

- logical Bulletin*, 128(2), 250 – 277. <https://doi.org/10.1037//0033-2909.128.2.250>
- Deimann, P., & Kastner-Koller, U. (2015). Eltern berichten über die Entwicklung ihrer Kinder. Der Stellenwert von Elterninformationen im entwicklungsdiagnostischen Prozess bei Klein- und Vorschulkindern. *Frühförderung interdisziplinär*, 34(4), 206 – 211. <https://doi.org/10.2378/fi2015.art26d>
- Feldman, H. M., Dollaghan, C. A., Campbell, T. F., Kurs-Lasky, M., Janosky, J. E. & Paradise, J. L. (2000). Measurement properties of the MacArthur communicative development inventories at age one and two years. *Child Development*, 71(2), 310 – 322. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00146>
- Heilig, L. & Pauen, S. (2013). Wie wirkt sich die Beobachterrolle auf die Beurteilungen frühkindlicher Entwicklung aus? Ein Vergleich der MONDEY-Dokumentation von Eltern und pädagogischen Fachkräften. *Frühe Bildung*, 2(3), 144 – 151. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000101>
- IBM Corp. (2020). *IBM SPSS Statistics for Windows*, Version 27.0. Armonk, NY: IBM Corp.
- Jenni, O. (2021). *Die kindliche Entwicklung verstehen*. Berlin: Springer.
- Kagan, J. & Moss, H. A. (1962). *Birth to maturity*. New York, NY: Wiley.
- Lobermeier, M., Staples, A. D., Peterson, C., Huth-Bocks, A. C., Warschausky, S., Taylor, H. G., Brooks, J., Lukomski, A. & Lajiness-O'Neill, R. (2022). Cumulative risk, infant sleep, and infant social-emotional development. *Infant Behavior and Development*, 67, Article 101713. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2022.101713>
- Mackrides, P. S. & Ryherd, S. J. (2011). Screening for developmental delay. *American Family Physician*, 84(5), 544 – 549.
- Meisenberg, G. & Williams, A. (2008). Are acquiescent and extreme response styles related to low intelligence and education? *Personality and Individual Differences*, 44(7), 1539 – 1550. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.01.010>
- Mermelshtine, R. (2017). Parent-child learning interactions: A review of the literature on scaffolding. *British Journal of Educational Psychology*, 87(2), 241 – 254. <https://doi.org/10.1111/bjep.12147>
- Mollborn, S., Lawrence, E., James-Hawkins, L. & Fomby, P. (2014). When do socioeconomic resources matter most in early childhood? *Advanced Life Course Research*, 20, 56 – 69. <https://doi.org/10.1016/j.alcr.2014.03.001>
- Pauen, S., Heilig, L., Danner, D., Haffner, J., Tettenborn, A. & Roos, J. (2012). Milestones of normal development in early years (MONDEY): Konzeption und Überprüfung eines Programms zur Beobachtung und Dokumentation der frühkindlichen Entwicklung von 0–3 Jahren. *Frühe Bildung*, 1(2), 64 – 70. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000032>
- Reese, E. & Read, S. (2000). Predictive validity of the New Zealand MacArthur communicative development inventory: Words and sentences. *Journal of Child Language*, 27(2), 255 – 266. <https://doi.org/10.1017/S0305000900004098>
- Reimer, D. & Steinmetz, S. (2007). *Gender differentiation in higher education: Educational specialization and labour market risks in Spain and Germany* (Arbeitspapier Nr. 99). Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung.
- Rocha, N. A. C. F., Silva, F. P. D. S., Dos Santos, M. M. & Dusing, S. C. (2019). Impact of mother-infant interaction on development during the first year of life: A systematic review. *Journal of Child Health Care*, 24(3), 365 – 385. <https://doi.org/10.1177/1367493519864742>
- Roubinov, D. S. & Boyce, W. T. (2017). Parenting and SES: Relative values or enduring principles? *Current Opinion in Psychology*, 15, 162 – 167. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.03.001>
- Samdan, G., Reinelt, T., Kiel, N., Mathes, B. & Pauen, S. (2022). Maternal self-efficacy development from pregnancy to 3 months after birth. *Infant Mental Health Journal*, 1 – 14. <https://doi.org/10.1002/imhj.22018>
- Statistisches Bundesamt. (2019). *20- bis 24-Jährige: Mehr als die Hälfte hat Abitur* [Pressemeldung vom 18.02.2019]. https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2019/02/PD19_055_213.html
- Stifter, C. & Dollar, J. (2016). Temperament and developmental psychopathology. In D. Cicchetti (Eds.), *Developmental psychopathology: Risk, resilience and intervention* (pp. 546 – 607). New York, NY: Wiley.
- Tacke, N. F., Bailey, L. S. & Clearfield, M. W. (2015). Socio-economic status (SES) affects infants' selective exploration. *Infant and Child Development*, 24(6), 571 – 586. <https://doi.org/10.1002/icd.1900>
- Tella, P., Piccolo, L. R., Rangel, M. L., Rohde, L. A., Polanczyk, G. V., Miguel, E. C., Grisi, S. J. F. E., Fleitlich-Bilyk, B. & Ferraro, A. A. (2018). Socioeconomic diversities and infant development at 6 to 9 months in a poverty area of São Paulo, Brazil. *Trends in Psychiatry and Psychotherapy*, 40(3), 232 – 240. <https://doi.org/10.1590/2237-6089-2017-0008>

Onlineveröffentlichung: 16.04.2024

Danksagung

Wir danken Prof. Dr. Birgit Mathes für ihre Unterstützung bei der Kodierung der Risikofaktoren und dem gesamten BRISE-Team für die gute Zusammenarbeit.

Autorenschaften

Die Mitautorinnen sind erreichbar unter: Lena Heilig, lena.heilig@psychologie.uni-heidelberg.de; Sabina Pauen, sabina.pauen@psychologie.uni-heidelberg.de

Förderung

Das diesem Artikel zugrundeliegende Projekt wird mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01NV2001F gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen. Kofinanziert wird das Projekt von der Stadtgemeinde Bremen und der Jacobs Foundation.

Open Access-Veröffentlichung ermöglicht durch die Universität Heidelberg.

Gizem Samdan

Psychologisches Institut
Universität Heidelberg
Hauptstraße 47 – 51
69117 Heidelberg
Deutschland
gizem.samdan@psychologie.uni-heidelberg.de

Anhang A

Tabelle A1. Verteilung des Bildungsstandes der Mütter

Bildungsstand der Mütter	n	%
0 = In der Schule	6	6,0
1 = Kein Abschluss	5	5,0
2 = Hauptschulabschluss ohne berufliche Ausbildung	5	5,0
3 = Hauptschulabschluss und berufliche Ausbildung	2	2,0
4 = Mittlere Reife ohne berufliche Ausbildung	5	5,0
5 = Mittlere Reife und berufliche Ausbildung	19	19,0
6 = Fachhochschulreife / Abitur ohne berufliche Ausbildung	13	13,0
7 = Fachhochschulreife / Abitur und berufliche Ausbildung	15	15,0
8 = Fachhochschulabschluss	6	6,0
9 = Hochschulabschluss	24	24,0

Tabelle A2. Auflistung der zu jedem Messzeitpunkt abgefragten Meilensteine

MZP	Bereich	Meilenstein
T1	Grobmotorik	<i>Das Köpfchen alleine heben</i> Kind liegt auf dem Bauch, hält die Arme angewinkelt neben dem Körper und hebt sein Köpfchen aus eigener Kraft so hoch, dass das Kinn nicht mehr die Auflage berührt. Diese Position kann es mehr als 3 Sekunden halten.
		<i>Den Kopf frei bewegen</i> Kind kann seinen Kopf frei halten und bewegen, wenn es in einem Kinderstuhl oder auf dem Schoß sitzt. Wenn man seinen Körper ein wenig schräg hält, gleicht es diese Bewegung mit dem Kopf aus. Der Kopf wackelt kaum oder gar nicht, wenn das Kind ihn dreht.
		<i>Sich in Bauchlage mit gestreckten Armen aufstützen</i> Kind liegt auf dem Bauch. Es stützt sich mit beiden Armen gestreckt von der Unterlage ab und hebt seinen Rücken an, um den Kopf aufrecht zu halten. Schultern und Brust liegen für mehr als 3 Sekunden nicht mehr auf der Unterlage.
	Feinmotorik	<i>Die Hand unter Blickkontrolle gezielt zum Mund führen</i> Kind führt die Hand gezielt zum Mund und steckt einen oder mehrere Finger hinein, um daran zu saugen. Das Kind verfolgt die Bewegung der Hand mit den Augen und öffnet bereits den Mund, bevor die Hand das Gesicht berührt.
		<i>Hände vor dem Körper zusammenführen und mit den Fingern spielen</i> Kind führt beide Hände vor den Augen gezielt zusammen und schaut sie dabei an, zupft oder zieht an seinen Fingern und spielt mit ihnen.
		<i>Gezielt nach dargebotenem Spielzeug greifen</i> Kind kann einen Gegenstand gezielt fassen, wenn er sich in Reichweite befindet. Es schaut zunächst auf das Objekt, streckt dann den Arm danach aus und öffnet die Hand, bevor es das Objekt erreicht und zugreift.
		<i>Objekte im Zangengriff greifen und halten</i> Kind kann ein Objekt mind. 3 Sekunden so halten, dass sich der Daumen und der Rest der Hand gegenüber liegen wie bei einer Zange.
		<i>Gegenstände von einer Hand in die andere geben</i> Kind gibt einen zuvor ergriffenen Gegenstand (z.B. Bauklotz) von einer Hand in die andere, ohne dass etwas herunterfällt. Erst wenn die zweite Hand den Gegenstand sicher erfasst hat, lässt die erste Hand los.
	Wahrnehmung	<i>Objekte in Augenschein nehmen</i> Kind hat im wachen Zustand die Augen weit geöffnet und versucht, in ca. 30 cm Entfernung ein Objekt für mind. 3 Sekunden zu betrachten. Das Objekt macht dabei kein Geräusch. Das Kind schaut konzentriert und schielt nicht.
		<i>Bewegten Gegenständen mit dem Blick folgen</i> Kind verfolgt ein Objekt, das sich innerhalb seines Sichtfeldes langsam bewegt, kontinuierlich mit den Augen (a) von einer zur anderen Seite, (b) von der Mitte zur Seite und (c) von oben nach unten bzw. umgekehrt. Das Objekt macht dabei kein Geräusch.

Größere Bilder mit dem Blick erforschen

Kind konzentriert sich auf ein größeres Bild oder Poster, das mehrere kontrastreiche Motive zeigt. Das Kind lässt die Augen über große Teile des Bildes wandern und schaut sich mind. 3 verschiedene Motive nacheinander gezielt an.

Blick auf Geräuschquelle richten

Wenn das Kind wach auf dem Rücken liegt (Kopf gerade) und seitlich neben seinem Kopf ein angenehmes Geräusch ertönt (Quelle für das Kind nicht zu sehen), reagiert es und wendet seinen Kopf erkennbar dem Geräusch zu (links und rechts).

Sich nach Geräuschquelle hinter dem Rücken umdrehen

Wenn das Kind ein Geräusch hinter seinem Rücken wahrnimmt, dreht es seinen Kopf / Körper herum, um die Geräuschquelle auch sehen zu können.

Sprache	<i>Gurren</i>
	Kind gibt in wachem, aufmerksamem Zustand absichtlich Laute von sich, die sich eindeutig von Schreien oder Weinen unterscheiden. Dieses Verhalten dauert länger als 3 Sekunde.
Soziale Beziehungen	<i>Lautieren und Brabbeln</i>
	Kind macht erste sprachähnliche Laute, die Selbstlaute (a, e, i, o, u) einschließen. Der gleiche Laut wird wiederholt produziert. Das Kind produziert mindestens zwei verschiedene Selbstlaute.
Selbstregulation	<i>Auf Kontaktangebot mit Zuwendung reagieren</i>
	Auf Ansprache wendet das Kind sich seinem Gegenüber zu. Es zeigt, dass es das Kontaktangebot begrüßt (z.B. strampeln, mit den Ärmchen rudern, quietschen, lächeln). Diese Reaktion hält mind. 3 Sekunden an. Nur den Kopf zur Person zu drehen genügt nicht.
Gefühle	<i>Auf Kontaktangebot mit Widerstand reagieren</i>
	Kind wendet sich bewusst (ohne vorheriges Weinen) von einer Person ab, wenn es keinen Kontakt möchte (z.B. schaut und dreht sich weg, macht sich steif, wehrt sich gegen Berührung). Nur den Kopf wegzudrehen genügt nicht.
T2	<i>Eigene Versuche zur Kontaktaufnahme starten</i>
	Kind strahlt andere an, zappelt oder / und lautiert, um sein Gegenüber zum Kontakt aufzufordern. Es zeigt dieses Verhalten mehr als 3 Sekunden, während es sieht, dass sein Gegenüber gerade woanders hinschaut.
Grobmotorik	<i>Einfache Gesichtsausdrücke nachahmen</i>
	Kind macht einfache Gesichtsausdrücke wiederholt nach. Es formt mit den Lippen ein „O“ oder streckt die Zunge heraus, wenn sein Gegenüber ihm dieses Verhalten wiederholt langsam vormacht. Es zeigt das Verhalten erst, nachdem es ihm vorgemacht wurde.
Gefühle	<i>Abwechselnd aufeinander reagieren</i>
	Kind schaut oder hört aufmerksam hin, während sein Gegenüber etwas tut / spricht. Wenn sein Gegenüber eine Pause macht, wird es selbst wieder aktiv. Anschließend wartet es ab, wie der andere reagiert. Dieser Wechsel findet mind. 3x hintereinander statt.
Selbstregulation	<i>Sich von vertrauten Personen beruhigen lassen</i>
	Kind kann sich mit der Hilfe eines vertrauten Erwachsenen innerhalb von weniger als 3 Minuten wieder beruhigen, wenn es zuvor geweint hat.
Gefühle	<i>Beginnende Selbstberuhigung</i>
	Kind kann sich ohne Hilfe Erwachsener innerhalb von weniger als 3 Minuten wieder beruhigen, wenn es geweint (nicht gebrüllt) hat. Situationen, in denen das Kind aus Erschöpfung aufhört zu weinen, sind nicht gemeint.
Gefühle	<i>Nachts Durchschlafen</i>
	Kind schläft mind. 6 Stunden am Stück an 4 Nächten hintereinander durch.
Gefühle	<i>Freude</i>
	Kind lacht, quietscht oder / und bewegt sich aufgeregt vor Vergnügen.
Gefühle	<i>Angst</i>
	Kind reißt Augen ängstlich auf und hält für einen Moment ganz still. Später wendet es sich möglicherweise mit dem Körper von der Gefahrenquelle ab und sucht Schutz bei einer Bezugsperson oder hinter einem Gegenstand.
Gefühle	<i>Ärger</i>
	Kind zeigt eindeutig ärgerlichen (nicht nur unglücklichen) Gesichtsausdruck. Wenn ihm etwas nicht passt, erhebt es seine Stimme laut und abrupt und / oder macht heftige Bewegungen, die gegen eine konkrete Sache / Person gerichtet sind.
T2	<i>Sich selbstständig auf dem Boden rollen</i>
	Kind kann sich ohne fremde Hilfe vom Rücken auf den Bauch drehen und vom Bauch auf den Rücken. Drehen in eine Richtung genügt nicht. Das Kind nutzt das Rollen absichtsvoll, um sich fortzubewegen.
Grobmotorik	<i>Alleine sitzen</i>
	Kind kann für mind. 3 Sekunden auf einer flachen Unterlage sitzen, ohne sich anzulehnen, im Rücken gestützt zu werden oder sich mit den Händen festhalten zu müssen. Es sitzt auf dem Po, der Rücken ist gerade, die Beine sind ausgestreckt oder angewinkelt.
Grobmotorik	<i>Sich alleine zum Stand hochziehen</i>
	Kind kann sich aus dem Sitzen heraus an Möbeln oder anderen Gegenständen zum Stand hochziehen, ohne dabei umzufallen.

	<i>Stehen mit Festhalten</i> Kind kann auf eigenen Beinen mind. 3 Sekunden stehen, wenn es sich mit nur einer Hand an einem Gegenstand festhält. <i>Vorwärts auf allen Vieren</i> Kind bewegt sich selbstständig und frei auf dem Boden gezielt in eine bestimmte Richtung. Es benutzt dafür seine Arme und Beine. Es kann kriechen, robben und / oder krabbeln. Es bewegt sich mind. 3 Meter fort. <i>An Möbeln und Gegenständen entlang gehen</i> Kind steht alleine, während es sich an Möbeln oder an Gegenständen festhält. Es wandert an den Möbeln / Gegenständen entlang (z. B. an den Stangen eines Laufgitters oder an der Tischkante) und macht dabei mindestens 3 Schritte zur gleichen Seite.
Feinmotorik	<i>Spielzeug in einer Hand drehen und wenden</i> Kind kann ein Objekt in einer Hand halten und dabei drehen und wenden, um es von verschiedenen Seiten zu betrachten. Dabei wird das Handgelenk flexibel bewegt. <i>Handinnenflächen gezielt gegeneinander schlagen</i> Kind kann beide Hände vor dem Körper so zusammenführen, dass die Handinnenflächen gegeneinander schlagen. Es führt sie mit Schwung zusammen. <i>Pinzettengriff</i> Kind hält kleine Objekte (z. B. Perlen, Krümel, Haare) zwischen Daumen und Zeigefinger oder Mittelfinger in einer Hand. Es kann die Objekte auf diese Weise einzeln von einer Unterlage aufheben. <i>Gegenstand mit beiden Händen getrennt untersuchen</i> Kind hält einen Gegenstand mit einer Hand fest. Mit der anderen Hand befragt es gezielt einzelne Teile (z. B. an Rädern drehen, an Zipfeln und Schnüren ziehen oder auf Knöpfe drücken).
Wahrnehmung	<i>Verschwundenen Gegenständen hinterher schauen</i> Kind sucht Gegenstand, der sich aus seinem Blickfeld bewegt hat, mit den Augen an der richtigen Stelle (dort, wo er verschwunden ist oder wo er wieder auftauchen könnte). Es fixiert die passende Stelle mind. 3 Sekunden und wartet darauf, dass der Gegenstand wieder auftaucht. <i>Aktiv nach Gegenstand suchen, der zuvor komplett verdeckt wurde</i> Kind versucht, eine Verdeckung zu entfernen, wenn es einen Gegenstand haben möchte, der unmittelbar zuvor vor seinen Augen darunter versteckt wurde. Gegenstand darf nicht unter der Verdeckung hervorschauen, wenn das Suchen beginnt!
Denken	<i>Körpergesten zur Verständigung einsetzen</i> Kind macht eine Geste, um gezielt etwas zu benennen. Dieselbe Geste wird mehrmals im gleichen Kontext oder in anderen Situationen eingesetzt, ohne dass ein Erwachsener sie zuvor ausgeführt hat oder das Kind aufgefordert wurde, die Geste zu zeigen.
Sprache	<i>Produktion verschiedener Silben</i> Kind gibt einfache Silben wie z. B.: „ba“, „ta“, „pu“ oder „mo“ von sich. Die gleiche Silbe wird mehrmals produziert. Das Kind produziert mindestens zwei verschiedene Silben. <i>Einfache Silben verdoppeln</i> Kind übt, bestimmte Silben zu wiederholen (z. B. ba-ba, ma-ma, po-po). Die gleiche verdoppelte Silbe wird wiederholt produziert. Das Kind zeigt mindestens zwei verschiedene Silbenverdopplungen (z. B. ba-ba und po-po). <i>Kombinieren verschiedener Silben</i> Kind bringt zwei unterschiedliche Silben zusammen (z. B. ma-mi, wa-da, li-lo). Die gleiche Silbenkombination wird wiederholt produziert. Das Kind produziert mindestens zwei verschiedene Silbenkombinationen. <i>Erste Wörter verstehen</i> Kind schaut oder zeigt auf Objekt, das jemand sprachlich benannt hat. Das gleiche Wort wird in verschiedenen Situationen verstanden (ohne zusätzliche Hinweise wie Blicke oder Zeigegesten). Das Kind versteht mindestens zwei verschiedene Worte.
Soziale Beziehungen	<i>Körpergesten oder Laute nachmachen</i> Kind kann Körpergesten oder Laute seines Gegenübers nachmachen. Es zeigt einfache Bewegungen (z. B. Hände öffnen / schließen; Winken) oder formt bestimmte Laute, nachdem es sie bei einer anderen Person beobachtet / gehört hat. <i>Objekte anbieten / einfordern</i> Kind reicht seinem Gegenüber ein Spielzeug und schaut der anderen Person dabei in die Augen, oder es streckt auffordernd die Hand nach einem Spielzeug aus und betrachtet dabei das Gesicht seines Gegenübers. <i>Der Zeigegeste einer anderen Person folgen</i> Wenn ein Erwachsener auf einen Gegenstand zeigt, der sich ungefähr in der Blickrichtung des Kindes befindet, folgt das Kind dieser Geste und sucht den Gegenstand mit den Augen an der passenden Stelle. <i>Geteilte Aufmerksamkeit</i> Kind kann sich zusammen mit einer anderen Person auf einen Gegenstand beziehen. Es wechselt mit seinem Blick zwischen dem Gesicht seines Gegenübers und dem Objekt hin und her.

Zurückhaltung gegenüber fremden Personen
Kind reagiert mit Zurückhaltung, Scheu oder Angst auf unbekannte Personen. Es ignoriert Versuche der Kontaktaufnahme, schaut weg, versteckt sich oder sucht die Nähe von Bezugspersonen.

Widerstand gegen Trennung von Bezugspersonen
Kind zeigt durch Klammern, Weinen oder Protest, dass es nicht von seiner Bezugsperson getrennt sein möchte, wenn es in einer neuen Umgebung ist. Es versucht ihr zu folgen, wenn sie den Raum verlässt.

Soziale Rückversicherung
Bevor das Kind etwas tut, prüft es durch einen Blick, ob die Bezugsperson das Verhalten in Ordnung findet. Es sucht Blickkontakt und schaut fragend oder provozierend, bevor es handelt.

Emotionale Rückversicherung
Wenn das Kind unsicher ist, was es von einer neuen Situation, einem unvertrauten Gegenstand oder einer unbekannten Person halten soll, schaut es zur Bezugsperson, um in ihrem Gesicht ablesen zu können, wie sie zu der Sache steht.

	Selbstregulation	<i>Impulse auf Verlangen anderer kontrollieren</i> Kind unterlässt eine Aktivität, weil es mit Nachdruck und Bestimmtheit dazu aufgefordert wird. Entweder, das unerwünschte Verhalten zeigt sich eindeutig in schwächerer Ausprägung oder es wird für mind. 6 Sekunden komplett unterlassen.
	Gefühle	<i>Traurigkeit</i> Kind reagiert auf den Verlust eines Gegenstandes oder die Entfernung einer Bezugsperson mit Zurückgezogenheit, Teilnahmslosigkeit, Spielunlust, leiser Stimme oder / und Weinen.
T3	Grobmotorik	<i>Alleine stehen</i> Kind kann seine Hände von einer Unterstützung lösen und für mind. 3 Sekunden frei stehen, ohne sich an einer Person oder einem Gegenstand festzuhalten.
		<i>Vorwärts laufen</i> Kind steht frei und macht von dieser Position aus mind. 3 Schritte hintereinander vorwärts, ohne sich irgendwo festzuhalten oder abzustützen.
		<i>Rückwärtsschritte machen</i> Kind steht frei im Raum und bewegt sich mit mind. 3 Schritten hintereinander rückwärts, ohne sich irgendwo festzuhalten oder abzustützen.
		<i>Bücken und Aufrichten im freien Stand</i> Kind steht frei und bückt sich nach vorne, greift etwas auf dem Boden oder fasst an seine Füße und richtet sich wieder auf, ohne dabei umzufallen.
		<i>Wegwerfen eines Gegenstandes über der Schulter</i> Kind hält ein Objekt über der Schulter (nicht vor der Brust!), streckt den Arm ganz nach vorne aus und wirft dabei das Objekt gezielt und mit Schwung in eine bestimmte Richtung. Das Objekt landet mind. einen halben Meter entfernt.
	Feinmotorik	<i>Mindestens drei Gegenstände stapeln</i> Kind legt 3 Bauklötze oder andere Gegenstände gezielt aufeinander, so dass ein Turm entsteht, ohne dass etwas herunterfällt.
		<i>Alleine aus einem offenen Trinkgefäß trinken</i> Kind kann ein mind. zur Hälfte gefülltes Trinkgefäß ohne Deckel (z. B. eine Tasse) halten, zum Mund führen und daraus trinken, ohne zu kleckern. Es zeigt dieses Verhalten mind. 3× während einer Mahlzeit.
		<i>Ohne Kleckern mit Löffel essen</i> Kind kann einen Löffel gerade halten, mit Essen beladen zum Mund führen, in den Mund schieben und das Essen im Mund aufnehmen, ohne dass dabei etwas herunterfällt. Es zeigt dieses Verhalten mind. 3× während einer Mahlzeit.
		<i>Mit Stift kritzeln</i> Kind kann einen Stift stabil halten und damit Striche oder Punkte auf ein Papier bringen.
		<i>Kleidungsstücke selbst ausziehen</i> Kind zieht Hemd, T-Shirt, Pulli, Jacke oder Hose alleine aus, wenn dafür keine Verschlüsse geöffnet werden müssen. Die Mütze vom Kopf ziehen oder eine Socke oder einen Handschuh ausziehen, genügt nicht
	Denken	<i>Funktionshandlungen ausführen</i> Kind zeigt, dass es weiß, was man mit bestimmten Objekten tut. Auch ohne vorherige Demonstration verwendet es reale Objekte (z. B. Bürste) oder Spielzeugmodelle (z. B. Spielzeugauto), um eine für das Objekt typische Handlung damit auszuführen.
		<i>„Als-ob-Spiele“ durchführen</i> Kind weist Gegenständen (nicht Personen!) im Spiel eine Bedeutung zu, die nicht zu ihrem Aussehen und / oder zu ihrer normalen Funktion passen. Es spielt Als-ob-Spiele (z. B. Besen als Pferd, Kiste als Boot).
		<i>Objekte am richtigen Platz finden</i> Kind sucht gezielt an einem bestimmten Ort nach einem konkreten Objekt (z. B. in Dose, Kiste, Schublade, Schrank, Tasche), oder es zeigt auf den passenden Ort, wenn man fragt: „Wo ist X?“, ohne das Objekt in der letzten halben Stunde dort gesehen zu haben.

Gezielte Verkettung von Teilhandlungen

Kind führt geplant 2 unabhängige Teilhandlungen nacheinander aus, um ein Ziel zu erreichen (z.B. Becher holen und Getränk einschenken lassen, um zu trinken). Wichtig ist das Erkennen eines Handlungsplans aus mindestens 2 eindeutig getrennten Teilschritten.

Kreativer Einsatz von Hilfsmitteln

Kind hat kein geeignetes Werkzeug, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen (z.B. keine Schaufel, um Sand zu graben) und verwendet dann spontan (ohne Hinweis von anderen) ein Hilfsmittel, das sonst nicht in dieser Funktion verwendet wird (z.B. Löffel).

Sprache

Erste Wörter sprechen

Kind benutzt eine bestimmte Lautfolge, um etwas zu benennen (z.B. „da-da“ für „Spaziergehen“). Die gleiche Lautfolge wird in verschiedenen Situationen mit ähnlicher Bedeutung verwendet. Das Kind produziert mindestens zwei verschiedene Lautfolgen.

Einfache Sätze verstehen

Kind zeigt durch sein Verhalten, dass es einen Satz versteht, obwohl sich die Bedeutung nicht aus der Situation erschließen lässt und keine Gesten (z.B. Zeigen) zur Verständigung eingesetzt werden. Das gelingt dem Kind bei mindestens zwei verschiedenen Sätzen.

Soziale

Beziehungen

Die Zeigegeste selbst benutzen

Kind streckt den Arm aus, zeigt mit dem Finger auf ein ganz bestimmtes Ziel, das sich außerhalb seiner Reichweite befindet, und schaut in die gleiche Richtung, in die es zeigt.

Teilen

Kind teilt Essen, Getränke oder Spielmaterial freiwillig mit einem anderen Menschen, wenn es sieht, dass die andere Person etwas davon haben möchte.

Aufforderungen nachkommen

Kind, das von jemand anderem gebeten wird, etwas Bestimmtes zu tun (z.B. etwas zu holen oder zu halten, an einen bestimmten Ort zu kommen), kommt dieser Aufforderung von alleine nach, obwohl es gerade mit etwas anderem beschäftigt war.

Assoziatives Spiel

Kind beobachtet beim eigenen Spiel, was ein anderes Kind gerade tut. Es greift nicht in das Spiel des anderen ein, nimmt aber Anregungen auf (z.B. Imitation von Handlungen anderer Kinder im Sandkasten).

Bewegungsspiel

Kind spielt ein Spiel, für das es andere Kinder braucht und sich bewegen muss (z.B. Fangen, Ballspiele, Verstecken). Das Spiel dauert länger als 3 Minuten.

Selbstregulation

Nur ein Zwischenschlaf pro Tag

Kind kommt mit einer Schlafpause pro Tag an 4 aufeinanderfolgenden Tagen aus.

Gefühle

Stolz

Kind zeigt deutliche Freude über eigene Leistungen (z.B. über etwas, das es gemacht hat) oder / und möchte gelobt werden. Andere sollen sehen / hören, was das Kind kann / produziert hat.

Eifersucht

Wenn die Bezugsperson einem „Konkurrenten“ etwas gibt (z.B. Keks, Aufmerksamkeit), verhält sich das Kind aggressiv oder versucht, sich in den Vordergrund zu spielen. Es kämpft darum, nicht benachteiligt zu werden.

Trotz

Kind erkennt, dass die Bezugsperson es dazu bringen will, etwas Bestimmtes zu tun oder zu lassen. Es reagiert mit heftigem Widerstand und beharrt auf der Durchsetzung seiner eigenen Ziele.

Mitgefühl

Kind zeigt durch sein Verhalten, dass es die Gefühle anderer versteht und ihnen helfen möchte. Es reagiert empathisch auf einen Menschen (z.B. indem es ein anderes Kind tröstet oder verteidigt).

Einflussfaktoren auf die frühe Mutter-Kind-Interaktion

Befunde aus der Förderstudie BRISE

Dave Möwisch¹, Manja Attig¹ und Sabine Weinert²

¹Leibniz-Institut für Bildungsverläufe, Bamberg, Deutschland

²Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Deutschland

Zusammenfassung: Mütterliche Sensitivität und Anregung stellen zwei wichtige Dimensionen des mütterlichen Interaktionsverhaltens dar und sind zudem bedeutsam für die kindliche Entwicklung. Im vorliegenden Beitrag wurden verschiedene Einflussfaktoren auf die mütterliche Sensitivität und Anregung bei Familien (Mütter und ihre sieben Monate alten Kinder) untersucht, die in sozioökonomisch benachteiligten Stadtgebieten wohnen und an der Förderstudie „BRISE“ (Bremer Initiative zur Stärkung frühkindlicher Entwicklung) teilnehmen. Außerdem wurden Zusammenhänge zwischen der Teilnahme an frühen Fördermaßnahmen, wie beispielsweise dem Programm TippTapp, und der mütterlichen Sensitivität sowie Anregung in der Mutter-Kind-Interaktion analysiert. Einbezogen werden konnten Daten von 152 Müttern und ihren Kindern. Die Ergebnisse zeigen, dass insbesondere sozioökonomische Hintergrundmerkmale, wie die mütterliche Bildung, mit einer höheren Sensitivität verbunden waren, auch unter Kontrolle von weiteren Merkmalen, die für Mutter-Kind-Interaktionen relevant sind. Hinsichtlich des mütterlichen Anregungsverhaltens zeigten sich in diesem jungen Alter geringere Zusammenhänge mit potenziellen Einflussfaktoren. Die Befunde deuten zunächst an, dass die Teilnahme am Förderprogramm TippTapp positiv mit der mütterlichen Sensitivität assoziiert ist. Dieser Effekt bleibt allerdings bei Kontrolle von weiteren sozioökonomischen Variablen nicht bestehen.

Schlüsselwörter: Sensitivität, Anregung, soziale Disparitäten, Förderprogramme

What Influences the Quality of Early Maternal Interaction Behavior? Results From the BRISE Study

Abstract: Maternal sensitivity and stimulation represent two critical dimensions of maternal interaction behavior and play an important role in supporting child development. The present study examines various factors that may affect maternal sensitivity and stimulation behavior in a sample of families (mothers and their 7-month-old children) who live in socioeconomically disadvantaged neighborhoods and participated in the BRISE study (Bremen Initiative to Foster Early Childhood Development). In addition, we examined associations between participation in early intervention programs, such as the TippTapp program, and maternal sensitivity and stimulation behavior in mother-child interactions. We used data from 152 mothers and their children in the BRISE sample for our analyses. Results show that socioeconomic background characteristics, particularly maternal education, were significantly associated with comparatively higher maternal sensitivity, even when controlling for other important influencing factors. Associations with maternal stimulation behavior were less strong at this young age. The findings also initially suggest that participation in the program TippTapp is positively related to maternal sensitivity. However, this effect is no longer statistically significant when controlling for socioeconomic variables.

Keywords: sensitivity, stimulation, social disparities, intervention programs

Insbesondere in den ersten Lebensjahren kommt der Interaktion zwischen Kind und Mutter eine besondere Bedeutung für die weitere kindliche Entwicklung zu. Eine Vielzahl an Studien konnte zeigen, dass Interaktionen zwischen Kind und Mutter bedeutsam für die sprachliche (Attig & Weinert, 2020; Bornstein et al., 2020), kognitive (Mills-Koonce et al., 2015; Tamis-LeMonda, Shannon, Cabrera & Lamb, 2004) sowie sozioemotionale Entwicklung (Huang, Weinert, von Maurice & Attig, 2022; Newton, Laible, Carlo, Steele & McGinley, 2014; Page, Wilhelm, Gamble & Card, 2010) des Kindes sind. Wichtige Einflussfaktoren, die mit dem elterlichen Interaktionsverhalten in Verbindung stehen, stellen neben kindlichen Charakteristika insbesondere familiäre

Hintergrundmerkmale, wie beispielsweise sozioökonomische Faktoren, dar (Bornstein, 2016). So ist beispielsweise der sozioökonomische Status der Familie mit der mütterlichen Interaktionsqualität assoziiert (Attig & Weinert, 2020; Gudmundson, 2012; Huang et al., 2022). Trotz einer breiten empirischen Grundlage für den Zusammenhang zwischen familiären Hintergrundvariablen und mütterlicher Interaktionsqualität gibt es insbesondere im deutschsprachigen Raum bislang wenig Forschung, die speziell sozioökonomisch benachteiligte Familien berücksichtigt. Die Bremer Initiative zur Stärkung frühkindlicher Entwicklung (BRISE) kann dazu beitragen, diese Forschungslücke weiter zu schließen. Dieses großangelegte Verbundprojekt begleitet

Familien aus sozial und kulturell benachteiligten Stadtgebieten der Stadt Bremen von der Geburt bis zur Einschulung der Kinder und untersucht Einflüsse frühkindlicher Fördermaßnahmen auf die kindliche Entwicklung (Schütte, Köller, Anders & Petermann, 2020).

Entwicklungsförderliche Dimensionen der Mutter-Kind-Interaktion

Neben kindlichen Merkmalen ist im bioökologischen Entwicklungsmodell nach Bronfenbrenner und Morris (2006) die Interaktion zwischen Mutter und Kind ein zentraler Baustein für die weitere Entwicklung der Kinder. Eine der zentralen Debatten in diesem Forschungsfeld beschäftigt sich damit, welche Dimensionen elterlichen Interaktionsverhaltens sich extrahieren lassen und inwieweit diese Dimensionen relevant für die weitere Entwicklung des Kindes sind. Viele Studien kommen dabei zu dem Schluss, dass sich elterliches Interaktionsverhalten entlang verschiedener Dimensionen unterscheiden lässt (Grusec & Davidov, 2015; Huang et al., 2022; Linberg, 2018). Obwohl die Anzahl zentraler Dimensionen je nach dem in der jeweiligen Studie adressierten theoretischen Modell und Alter des Kindes (vgl. z.B. Grusec & Davidov, 2010) variiert, konnte in vielen Studien demonstriert werden, dass zwei Dimensionen des mütterlichen Interaktionsverhaltens besonders bedeutsam für die weitere kindliche Entwicklung sind: *Sensitivität*, im Sinne einer responsiven Reaktion auf das Kind, und *Anregung*, im Sinne eines Hinausgehens über dessen aktuelle Handlung (vgl. z.B. Weinert, Attig, Linberg, Vogel & Rossbach, 2023).

Bereits in den ersten Lebensjahren stellen Sensitivität und Anregung zwei trennbare Dimensionen dar, die unterschiedliche Merkmale aufweisen (Grusec & Davidov, 2010; Linberg, 2018). Mütterliche Sensitivität kann als prompte und angemessene Reaktion der Mutter auf die Signale und Bedürfnisse ihres Kindes verstanden werden (Ainsworth, Bell & Stayton, 1974). Demnach zeichnen sich Mütter mit einer hohen Sensitivität dadurch aus, dass sie die emotionalen Zustände ihrer Kinder erkennen und ihre eigenen Emotionen und Verhaltensweisen so anpassen, dass sie in der Lage sind, die Bedürfnisse ihrer Kinder angemessen erfüllen zu können (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978). Kognitive Anregung als zweite Dimension umfasst mütterliche Verhaltensweisen, die das Explorationsverhalten und die Problemlösungen des Kindes unterstützen und anregen. Dies erfolgt, indem sie Materialien oder sprachliche Reize setzen und neue Perspektiven anbieten, was für die Erkundung der kindlichen Umwelt förderlich ist. Diese Facette steht auch im Einklang mit

Vygotskys Konzept der Zone der proximalen Entwicklung, wonach das mütterliche Anregungsverhalten über den aktuellen Entwicklungsstand des Kindes hinausgehen sollte, um eine optimale Entwicklung des Kindes zu gewährleisten (Vygotsky, 1978).

Empirische Studien konnten zeigen, dass Sensitivität und Anregung spezifische Auswirkungen auf unterschiedliche Bereiche der kindlichen Entwicklung haben (Linberg, 2018; Wade, Jenkins, Venkadasalam, Binnoo-Erez & Ganea, 2018). Beispielsweise konnten aktuelle Studien aufzeigen, dass der Einfluss mütterlicher Sensitivität auf die kindliche Sprachentwicklung in den ersten Lebensjahren relativ konstant bleibt, während Effekte des mütterlichen Anregungsverhaltens auf die Sprachentwicklung mit der Zeit zunehmen (Attig & Weinert, 2020; Vallotton, Mastergeorge, Foster, Decker & Ayoub, 2017). Dabei unterstreichen die Ergebnisse konfirmatorischer Faktorenanalysen von Linberg (2018), dass mütterliche Sensitivität und Anregung trotz moderater positiver Korrelation als distinkte Dimensionen (mit separierbaren Effekten auf die kindliche Entwicklung) zu verstehen sind (vgl. hierzu auch Weinert et al., 2023).

Einflussfaktoren auf die Qualität der Mutter-Kind-Interaktion

Nach dem Process Model of Parenting von Belsky (1984) werden drei unterschiedliche Einflussquellen angenommen, die bedeutsam für das Interaktionsverhalten sind: Merkmale des Kindes, der Mutter und des Kontexts.

Unter Merkmalen des Kindes sind, neben Alter und Geschlecht, insbesondere kognitive und sprachliche Merkmale, aber auch Persönlichkeit und Temperament des Kindes zu verstehen (siehe Sanson, Letcher & Havighurst, 2018, für einen Überblick). Es gibt zahlreiche Studien, die unter anderem zeigen konnten, dass sich eine negative Affektivität des Kindes belastend auf die Interaktionsqualität auswirken kann (Freund, Linberg & Weinert, 2017; Paulussen-Hoogbeem, Stams, Hermanns & Peetsma, 2007). Auch die soziale Verbundenheit zur Mutter als weiteres kindliches Verhaltensmerkmal kann einen Einfluss auf die Interaktionsqualität nehmen (Attig & Weinert, 2018; Weinert, Attig & Roßbach, 2017). Zu bedeutsamen Merkmalen der Mutter zählen beispielsweise das psychische Wohlbefinden (Azak & Raeder, 2013), die Wahrnehmung von Stress (Booth, Macdonald & Youssef, 2018) sowie das Alter der Mutter, wobei sehr junge Mütter ein eher niedrigeres Level an Sensitivität zeigen (Bornstein, Putnick, Suwalsky & Gini, 2006). Kontextuelle Merkmale beinhalten insbesondere Aspekte des sozioökonomischen Status (SES),

Zusammenfassend gibt es eine Vielzahl an Studien zu Einflussfaktoren auf die mütterliche Interaktionsqualität. Hierbei konnten insbesondere Zusammenhänge zwischen sozialen Disparitäten und der mütterlichen Sensitivität und Anregung im frühen Kindesalter nachgewiesen werden (Attig & Weinert, 2018; Weinert et al., 2017). Allerdings wurden viele Studien mit Familien mit mittlerem oder höherem sozioökonomischem Hintergrund durchgeführt, die Effekte sozialer Disparitäten möglicherweise unterschätzen könnten. Daher ist das Hauptziel der vorliegenden Studie, mögliche Einflussfaktoren auf die mütterliche Interaktionsqualität mit Kindern aus sozioökonomisch benachteiligten Stadtgebieten der Stadt Bremen zu untersuchen.

Ein weiteres Ziel des BRISE-Projektes besteht darin, die Wirkungen einer durchgängigen Förderkette systematisch verknüpfter Programme für die kindliche Entwicklung, aber auch das elterliche Verhalten zu untersuchen (Schütte & Köller, 2022). Die Förderkette besteht dabei aus evaluierten alltagsintegrierten Förderprogrammen, die in Bremer Stadtteilen fest verankert sind, wie beispielsweise dem Förderprogramm TippTapp (Sadowski, 2017). Deshalb besteht ein weiteres Ziel der vorliegenden Analyse darin, zu prüfen, ob sich bereits frühe Effekte der Förderprogramme auf das mütterliche Interaktionsverhalten nachweisen lassen.

Methode

Zur Bearbeitung der Forschungsfragen wurden Daten der ersten 300 BRISE-Familien genutzt, wobei die Kinder circa 7 Monate alt waren. Die teilnehmenden Familien wurden im Zeitraum zwischen dem letzten Schwangerschaftsdrittel und zehn Wochen nach der Geburt des Kindes rekrutiert. Die Familien wurden aus Ortsteilen der Stadt Bremen rekrutiert, in denen der Anteil benachteiligter Familien besonders hoch ist. Dazu wurden verschiedene sozioökonomische und politische Kriterien herangezogen (für genauere Informationen zu den Kriterien, wie auch zu den Einschlusskriterien in die Stichprobe, siehe Schütte et al., 2020).

Erhebungsinstrumente

Die Mutter-Kind-Interaktion wurde in einer 5-minütigen semistandardisierten Spielsituation mit vorgegebenen Spielmaterialien, die sich an eine 3-minütige Eingewöhnung mit eigenem Spielzeug anschloss, auf Video aufgenommen. Die Mütter wurden dabei instruiert, so natürlich wie möglich mit ihren Kindern zu spielen. Die Durchführung und Kodierung der Merkmale des mütterlichen und kindlichen Interaktionsverhaltens orientieren sich an der Neugeborenen-Kohorten-Studie des Nationalen Bildungspanels (NEPS; Linberg et al., 2019), dessen Vorgehen auf Basis der NICHD-SECCYD-Studie (NICHD Early Child Care Research Network, 1991) entwickelt wurde. Zur Untersuchung der Forschungsfragen wurden die Merkmale *mütterliche Sensitivität bei emotionaler Entspanntheit des Kindes*¹ sowie ihr *Anregungsverhalten* als abhängige Variablen einbezogen und anhand einer 5-stufigen Skala mit qualitativ definierten Abstufungen (1 = *gar nicht*

© 2024 The Author(s). Distributed as a Hogrefe OpenMind article under the license CC BY 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>)

charakteristisch bis 5 = *sehr charakteristisch*) von trainierten Kodierern durch globale Ratings eingeschätzt. Ausführliche Ankerbeispiele für jede Ausprägung finden sich in Linberg et al. (2019). Da auch kindliche Verhaltensmerkmale einen Einfluss auf die mütterliche Interaktionsqualität haben (Linberg, 2018), wurden fünf Merkmale des kindlichen Interaktionsverhaltens als Kovariaten in die Analysen mit aufgenommen: positive Stimmung, negative Stimmung, motorische Aktivität, anhaltende Aufmerksamkeit und soziale Verbundenheit. Diese fünf Merkmale wurden ebenfalls auf einer 5-stufigen Skala mit qualitativ definierten Abstufungen (1 = *gar nicht charakteristisch* bis 5 = *sehr charakteristisch*) eingeschätzt (siehe Tabelle E1 im Elektronischen Supplement ESM 1 für Kurzdefinitionen aller Merkmale).

Alle Kodierer absolvierten eine 50-stündige Beobachtungsschulung, um eine hohe Qualität der Ratings und eine Vergleichbarkeit der Kodierungen innerhalb und zwischen den Kodierern zu gewährleisten (für weitere Informationen zur Beobachtungsschulung siehe Linberg et al., 2019). Um die Interrater-Reliabilität zu bestimmen, wurden 15% aller vorhandenen Videos doppelt kodiert und Cohens Kappa für jedes Item berechnet. Insgesamt kann die Interrater-Reliabilität für alle Items als moderat ($\kappa = .41 - .60$) eingeschätzt werden: mütterliche Sensitivität $\kappa = .55$, mütterliche Anregung $\kappa = .57$, positive Stimmung des Kindes $\kappa = .59$, negative Stimmung des Kindes $\kappa = .76$, motorische Aktivität des Kindes $\kappa = .47$, anhaltende Aufmerksamkeit des Kindes $\kappa = .74$, soziale Verbundenheit des Kindes $\kappa = .51$.

Sozioökonomische Merkmale der Familie

Zur Messung des sozioökonomischen Status wurden zwei Variablen berücksichtigt: mütterliche Bildung und Haushaltseinkommen. Hinsichtlich der mütterlichen Bildung wurde der höchste Schulabschluss auf einer 5-stufigen Skala erfasst: 1 = kein Abschluss, 2 = Hauptschule, 3 = Realschule, 4 = Fachabitur, 5 = Abitur ($M = 4.09$, $SD = 1.10$). Das Haushaltseinkommen wurde über das erfragte monatliche Netto-Haushaltseinkommen aller Haushaltsmitglieder zum Zeitpunkt des Hausbesuchs gemessen ($M = 2929.90$ €, $SD = 143.33$). Als weiteres Merkmal wurde die vorwiegende Haushaltssprache mitaufgenommen (1 = Deutsch, 76%; 2 = nicht Deutsch, 24%).

Weitere Kontrollvariablen

Des Weiteren wurden das Alter der Mutter ($M = 32.70$, $SD = 5.29$), das Alter des Kindes (in Tagen, $M = 226.61$, $SD = 25.95$) und das Geschlecht des Kindes (54% Mädchen) als zusätzliche Kontrollvariablen in die Analysemodelle eingeschlossen.

Frühe Förderprogramme

Eines der Ziele des vorliegenden Beitrages liegt darin zu prüfen, welche Effekte die Teilnahme an frühen Förder-

maßnahmen der BRISE-Förderkette auf die mütterliche Interaktionsqualität hat. Wenn die Kinder ca. 7 Monate alt sind, betrifft dies das Programm TippTapp aus der BRISE-Förderkette. Das in den Haushalten stattfindende Programm TippTapp beinhaltet eine niedrigschwellige, primärpräventive Gesundheitsberatung zur Stärkung der elterlichen Kompetenz für Familien mit neugeborenen Kindern in sozioökonomisch benachteiligten Gebieten der Stadt Bremen. Dabei besuchen Stadtteil-Kinderkrankenschwestern des Kinder- und Jugendgesundheitsdienstes die Familien mit ihren Kindern zu drei Terminen: wenn die Kinder 6 Wochen, 6 Monate und 12 Monate alt sind. Es wurde eine mehrstufige Variable gebildet, die berücksichtigt, ob eine Familie an TippTapp teilgenommen hat und gleichzeitig, wie viele Termine wahrgenommen wurden: 0 = nicht an Tipp teilgenommen (42,1%), 1 = es wurde an einem Termin teilgenommen (36,8%), 2 = es wurde an zwei Terminen teilgenommen (21,1%). Da die Kinder zu diesem Messzeitpunkt noch zu jung waren, gab es keine Familien, die an allen drei Terminen teilgenommen haben.

Neben TippTapp wurde ebenfalls erfasst, ob die Familien an weiteren Fördermaßnahmen außerhalb der BRISE-Förderkette teilgenommen haben, wie beispielsweise an Informationsveranstaltungen oder anderen Eltern-Kind-Programmen (z. B. das Prager-Eltern-Programm – PEKiP). Da auch diese Programme einen Zusammenhang zur mütterlichen Interaktionsqualität aufweisen können, wurde die Teilnahme an solchen Eltern-Kind-Programmen ebenfalls einbezogen (0 = es wurde nicht an weiteren Eltern-Kind-Programmen teilgenommen, 91,4%; 1 = es wurde an weiteren Eltern-Kind-Programmen teilgenommen, 8,6%). Schließlich wurde berücksichtigt, ob noch weitere Förderprogramme wie Informationsveranstaltungen, Sprechstunden oder Mutter-Kind-Sportkurse genutzt wurden (0 = es wurde nicht an weiteren Fördermaßnahmen teilgenommen, 35,5%; 1 = es wurde an weiteren Fördermaßnahmen teilgenommen, 64,5%).

Statistische Analysen

Zur Untersuchung der Fragestellungen wurden sequenzielle multiple Regressionsanalysen durchgeführt. Für beide Fragestellungen wurden die mütterliche Sensitivität bei emotionaler Entspanntheit des Kindes sowie ihr Anregungsverhalten in separaten Regressionsmodellen als abhängige Variablen untersucht. Während für die Fragestellung 1 sozioökonomische Merkmale als unabhängige Variablen berücksichtigt wurden (Modelle 1–4 für Sensitivität und Modelle 5–8 für Anregung), wurde für Fragestellung 2 die Teilnahme an verschiedenen Fördermaßnahmen untersucht (Modelle 9 und 10 für Sensitivität, Modelle 11 und 12 für Anregung). Alle Analysen wurden

mit Mplus 8.4 (Muthén & Muthén, 1998–2017) durchgeführt, wobei die Korrelationen zwischen allen Prädiktoren als Modellparameter modelliert wurden. Fehlende Werte wurden durch Full Information Maximum Likelihood (FIML) berücksichtigt.

Ergebnisse

Die deskriptiven Daten aller relevanten Studienvariablen sowie deren bivariate Korrelationen sind in den Tabellen E2–E3 im ESM 2 aufgeschlüsselt.

Zusammenhänge zwischen sozioökonomischen Merkmalen und der mütterlichen Interaktionsqualität

In der Tabelle 1 (Modell 1–8) sind die Ergebnisse der Regressionsanalysen für die mütterliche Sensitivität bei emotionaler Entspanntheit des Kindes und Anregung zusammengefasst.

Für die mütterliche Sensitivität zeigen die Modelle 1–4, dass die mütterliche Bildung und die Haushaltssprache einen signifikanten Zusammenhang mit dieser aufweisen. Demnach zeigten Mütter mit vergleichsweise höherer Bildung und Mütter aus vorwiegend deutschsprachigen Haus-

halten zugleich ein relativ höheres Maß an Sensitivität. Das Haushaltseinkommen war nicht signifikant mit der mütterlichen Sensitivität assoziiert. Die Varianzaufklärung des Modells zu Effekten sozioökonomischer Merkmale (Modell 2) lag bei 24 %. Im Gesamtmodell blieben die Regressionskoeffizienten für Bildung und Haushaltssprache robust (Varianzaufklärung Modell 4: 33 %). Des Weiteren zeigten ältere Mütter ein vergleichsweise höheres Sensitivitätsverhalten. Von den kindlichen Interaktionsmerkmalen war die motorische Aktivität und die soziale Verbundenheit des Kindes positiv mit der mütterlichen Sensitivität assoziiert (Modell 3), wobei nur der Regressionskoeffizient für die soziale Verbundenheit im Gesamtmodell robust blieb.

Für das mütterliche Anregungsverhalten zeigte von den familiären Hintergrundmerkmalen nur die Haushaltssprache im Gesamtmodell 8 einen signifikanten Zusammenhang, wobei Mütter aus vorwiegend deutschsprachigen Haushalten ein höheres Anregungsverhalten zeigten. Von den kindlichen Interaktionsmerkmalen waren anhaltende Aufmerksamkeit und die soziale Verbundenheit zur Mutter bedeutsam mit der mütterlichen Anregung assoziiert. Demnach zeigten Mütter ein höheres Anregungsverhalten, wenn die Kinder eine höhere soziale Verbundenheit zur Mutter zeigten und wenn die Kinder weniger anhaltend aufmerksam waren. Die Varianzaufklärung des Gesamtmodells für die mütterliche Anregung war niedriger (Modell 8; 23,6 %) als die Varianzaufklärung im Gesamtmodell für die mütterliche Sensitivität (Modell 4; 33,2 %).

Tabelle 1. Standardisierte Regressionskoeffizienten für die mütterliche Sensitivität bei emotionaler Entspanntheit des Kindes und Anregung

	Sensitivität				Anregung			
	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8
Alter Mutter	.30 (.07)*			.16 (.07)*	.08 (.08)			.05 (.08)
Alter Kind	.01 (.08)			.03 (.08)	-.14 (.08)			-.09 (.08)
Geschlecht Kind	.14 (.08)			.07 (.07)	-.03 (.08)			-.06 (.08)
Schulabschluss Mutter		.30 (.08)*		.27 (.09)*		.06 (.10)		.11 (.10)
Haushaltssprache		-.22 (.08)*		-.20 (.07)*		-.16 (.08)		-.18 (.08)*
Haushalteinkommen		.15 (.09)		.14 (.09)		.06 (.09)		.14 (.09)
Kind: positive Stimmung			.01 (.11)	-.03 (.10)			.02 (.11)	.02 (.11)
Kind: negative Stimmung			-.01 (.11)	.02 (.10)			.14 (.11)	.14 (.10)
Kind: motorische Aktivität			.19 (.08)*	.05 (.08)			-.09 (.08)	-.15 (.08)
Kind: Aufmerksamkeit			.13 (.08)	-.04 (.07)			-.11 (.08)	-.21 (.08)*
Kind: soziale Verbundenheit			.23* (.08)*	.30 (.07)*			.36* (.08)*	.39 (.08)*
	R ² = .10*	R ² = .24*	R ² = .11*	R ² = .33*	R ² = .03	R ² = .04	R ² = .14*	R ² = .24*

Anmerkungen: M1: Einschluss von Kontrollvariablen als Prädiktoren für mütterliche Sensitivität. M2: Einschluss von sozioökonomischen Variablen als Prädiktoren für mütterliche Sensitivität. M3: Einschluss von kindlichen Merkmalen als Prädiktoren für mütterliche Sensitivität. M4: Gesamtmodell mit allen Prädiktoren für mütterliche Sensitivität. M5: Einschluss von Kontrollvariablen als Prädiktoren für mütterliche Anregung. M6: Einschluss von sozioökonomischen Variablen als Prädiktoren für mütterliche Anregung. M7: Einschluss von kindlichen Merkmalen als Prädiktoren für mütterliche Anregung. M8: Gesamtmodell mit allen Prädiktoren für mütterliche Anregung. N = 152. Geschlecht Kind: 1 = männlich, 2 = weiblich. Haushaltssprache: 1 = vorwiegend Deutsch, 2 = vorwiegend nicht Deutsch. * $p < .05$.

Effekte frühkindlicher Fördermaßnahmen auf die mütterliche Sensitivität und Anregung

In Tabelle 2 (Modell 9–12) sind die Ergebnisse der Regressionsanalysen bezüglich der Effekte der frühen Förderprogramme auf die mütterliche Sensitivität bei emotionaler Entspanntheit des Kindes und Anregung zusammengefasst.

Für die mütterliche Sensitivität zeigte sich ein positiver Effekt für das Programm TippTapp, wonach eine Teilnahme an TippTapp mit einem höheren Level an sensitivem Verhalten der Mutter einhergeht. Dieser Effekt zeigte sich allerdings nicht mehr, wenn für sozioökonomische Variablen kontrolliert wurde (Modell 10). Für das mütterliche Anregungsverhalten gab es keine signifikanten Zusammenhänge mit der Nutzung früher Förderprogramme. Darüber hinaus ließen sich keine signifikanten Effekte für die Nutzung von Eltern-Kind-Programmen oder weiteren Fördermaßnahmen außerhalb der BRISE-Förderkette für die mütterliche Sensitivität und Anregungsverhalten nachweisen.

Diskussion

Im Einklang mit vielen weiteren Studienergebnissen (Attig & Weinert, 2020; Gudmundson, 2012) unterstreichen die Ergebnisse der vorliegenden Studie, dass sozial bedingte Faktoren bedeutsame Zusammenhänge zur mütterlichen Sensitivität aufweisen. Vorangegangene Analysen des NEPS, die auf den gleichen Messinstrumenten wie BRISE beruhen und die den gleichen Altersbereich der Kinder abdecken (6–8 Monate), zeigten zwar bedeutsame, aber in der Höhe eher geringe Zusammenhänge zwischen der mütterlichen Bildung und der mütterlichen Interaktionsqualität (Weinert et al., 2017). Die vorliegende Studie erweitert diese

bisherigen Ergebnisse durch zwei Aspekte. Im Vergleich zu den NEPS-Analysen deuten die vorliegenden Ergebnisse auf vergleichsweise stärkere Zusammenhänge zwischen mütterlicher Bildung und ihrem sensitiven Interaktionsverhalten mit ihrem ca. 7 Monate alten Kind in der BRISE-Stichprobe hin. Dies legt nahe, dass die Effekte sozialer Ungleichheit hinsichtlich des mütterlichen Interaktionsverhaltens im frühen Kindesalter oftmals unterschätzt werden. Jedoch sollte auch der Vergleich zwischen BRISE und NEPS mit Vorsicht interpretiert werden und bedarf gezielter Analysen. Kritisch betrachtet werden sollte dabei, dass einige BRISE-Mütter die Spielsituation in deutscher Sprache durchgeführt haben, obwohl ihre primäre Haushaltssprache nicht Deutsch ist. Dies könnte die Reliabilität der Ergebnisse derart beeinflussen, dass die auf Video aufgezeichneten deutschsprachigen Interaktionssituation von den alltäglichen Verhaltensweisen der Mütter abweichen. Hierüber kann möglicherweise auch der Zusammenhang zwischen Haushaltssprache und mütterlicher Sensitivität erklärt werden, falls sich Mütter, deren Haushaltssprache überwiegend nicht Deutsch ist, in der aufgezeichneten Interaktionssituation stärker auf die deutsche Sprache konzentrieren und daher weniger feinfühlig und anregend auf das Verhalten ihres Kindes reagieren. Eine alternative Erklärung für diesen Zusammenhang und weiterer Aspekt, der durch das BRISE-Projekt adressiert wird, ist, dass verschiedene Belastungsfaktoren oftmals nicht isoliert auftreten, sondern miteinander assoziiert sind, wie beispielsweise sozioökonomische Faktoren (niedriges Haushaltseinkommen; kein Schulabschluss) und das Vorliegen einer Migrationsbiografie und möglicherweise vor allem in ihrer Kumulation das elterliche Interaktionsverhalten beeinflussen (vgl. Freund et al., 2017). Da in der BRISE-Stichprobe vermutlich auch andere Häufungen von Risiko- und Belastungsfaktoren vorliegen, ermöglicht diese sowohl kumulierende als auch separate Wirkungen von verschiedenen Belastungsfaktoren

Tabelle 2. Standardisierte Regressionskoeffizienten der Fördermaßnahmen für mütterliche Sensitivität bei emotionaler Entspanntheit des Kindes und Anregung

	Sensitivität		Anregung	
	M9	M10	M11	M12
TippTapp	.17 (.08)*	.12 (.07)	.07 (.08)	.05 (.08)
Eltern-Kind-Programm	.03 (.08)	-.01 (.07)	-.06 (.08)	-.07 (.08)
Weitere Förderangebote	.11 (.08)	.02 (.07)	-.07 (.08)	-.10 (.08)
Alter Mutter		.18 (.07)*		.05 (.09)
Schulabschluss Mutter		.29 (.08)*		.07 (.10)
Haushaltssprache Deutsch		-.22 (.07)*		-.15 (.08)
Haushalteinkommen		.06 (.09)		.06 (.10)
	$R^2 = .05$	$R^2 = .28^*$	$R^2 = .01$	$R^2 = .06$

Anmerkungen: N = 152. TippTapp: 0 = kein TippTapp genutzt, 1 = 1 Termin genutzt, 2 = 2 Termine genutzt. Eltern-Kind-Programm: 0 = nicht genutzt, 1 = genutzt. Weitere Förderangebote: 0 = es wurde kein weiteres Förderprogramm genutzt, 1 = es wurden weitere Förderprogramme genutzt. * $p < .05$.

in ihren Effekten auf das elterliche Interaktionsverhalten in weiteren Untersuchungen näher zu beleuchten.

Der zweite Aspekt, der Implikationen für weitere Untersuchungen hat, betrifft die Dimensionen Sensitivität und Anregung des mütterlichen Interaktionsverhaltens. Die Befunde dieser Studie zeigen unterschiedliche Zusammenhänge zwischen sozioökonomischen Merkmalen und den beiden Konstrukten. Während die mütterliche Bildung einen positiven Zusammenhang zu Sensitivität aufweist, zeigt sich kein signifikanter Zusammenhang zum frühen mütterlichen Anregungsverhalten im Alter von 7 Monaten. Dies unterstreicht, dass Sensitivität und Anregung distinkte Konstrukte repräsentieren, was auch schon vorangegangene Studien demonstriert haben (Linberg, 2018). Ein weiterer relevanter Aspekt der vorliegenden Ergebnisse bezieht sich auf die Berücksichtigung kindlicher Merkmale der Interaktionssituation. Hierbei scheint insbesondere die soziale Verbundenheit des Kindes signifikant mit beiden Dimensionen des mütterlichen Interaktionsverhaltens assoziiert zu sein. Demnach zeigten Mütter, deren Kinder zugewandter sind und ein höheres Interesse an der Mutter als Spielepartnerin haben, ein stärker ausgeprägtes Sensitivitäts- und Anregungsverhalten, was den dynamischen Charakter der Spielsituation zwischen Mutter und Kind unterstreicht. Welche Wirkrichtung dabei anzunehmen ist, bleibt allerdings offen, nicht zuletzt, weil Interaktionssituationen stets die wechselseitige Beziehung zwischen kindlichem und elterlichem Verhalten widerspiegeln. In jedem Fall machen die Befunde deutlich (vgl. auch Weinert et al., 2017), dass auch in zukünftigen Studien kindliche Merkmale bei der Analyse mütterlichen Interaktionsverhaltens berücksichtigt werden sollten. Zusammenfassend deuten die Ergebnisse darauf hin, dass es auch schon im sehr frühen Kindesalter sozioökonomische Ungleichheiten hinsichtlich mütterlicher Interaktionsqualität gibt, wobei aber verschiedene Aspekte (Sensitivität und Anregung) differenziert betrachtet werden sollten. Weitere Analysen werden zeigen, welche Effekte entsprechende Unterschiede auf die kindliche Entwicklung haben.

Ein weiteres Ziel der vorliegenden Studie bestand darin zu untersuchen, ob es Zusammenhänge zwischen der Teilnahme an frühen Fördermaßnahmen der BRISE-Förderkette und der mütterlichen Sensitivität sowie dem mütterlichen Anregungsverhalten gibt. Hier zeigten die Befunde, dass es einen positiven Zusammenhang zwischen der Teilnahme am Programm TippTapp gibt, dieser Effekt aber nicht mehr signifikant ist, wenn für sozioökonomische Merkmale kontrolliert wird. Hier ist es allerdings fraglich, ob ein Zusammenhang zwischen der Teilnahme am Programm TippTapp und der mütterlichen Interaktionsqualität zu einem so frühen Zeitpunkt überhaupt erwartbar ist. Aufgrund des frühen Zeitpunktes haben die Familien erst maximal an zwei von drei Terminen teilgenommen, weshalb ein Effekt fraglich erscheint. Weitere Analysen müssen zeigen, ob sich ein po-

sitiver Effekt zwischen der Teilnahme an TippTapp und der mütterlichen Interaktionsqualität empirisch nachweisen lässt. Hierbei sollte erwähnt werden, dass es in der BRISE-Förderkette ein weiteres Interventionsprogramm – Pro Kind (Jungmann, Kurtz, Brand, Sierau & von Klitzing, 2010) – für die ersten Lebensmonate der Kinder gibt. An diesem Interventionsprogramm haben von der in diese Studie einbezogenen Stichprobe zu diesem Zeitpunkt nur $N = 9$ Mütter teilgenommen. Daher wurden keine spezifischen Analysen bezüglich der Teilnahme an Pro Kind durchgeführt. Es sollte jedoch berücksichtigt werden, dass die teilnehmenden Familien nur an einem der beiden Interventionsprogramme TippTapp oder Pro Kind teilgenommen haben. Zusätzliche Analysen, bei denen Mütter, die an Pro Kind teilgenommen haben, aus der Stichprobe ausgeschlossen wurden, zeigen allerdings, dass die Effekte von TippTapp auf die mütterliche Sensitivität und Anregung robust bleiben. Für weitere Analysen mit Fördermaßnahmen außerhalb der BRISE-Kette zeigt sich ein ähnliches Ergebnismuster.

Des Weiteren konnten keine bedeutsamen Zusammenhänge zwischen weiteren Fördermaßnahmen und der mütterlichen Sensitivität und Anregung nachgewiesen werden. Der ausbleibende Effekt weiterer Eltern-Kind-Programme, wie beispielsweise PEKiP, kann möglicherweise durch die niedrige Teilnahmequote von nur 8,6 % an solchen Eltern-Kind-Programmen erklärt werden. Zudem waren die Kinder in der vorliegenden Studie noch recht jung (6–8 Monate). Im Vergleich dazu konnten in einer ähnlich angelegten Untersuchung von NEPS-Daten zwar bedeutsame, aber relativ schwache Effekte solcher Eltern-Kind-Programme auf die mütterliche Interaktionsqualität gezeigt werden (Linberg, Lehl & Weinert, 2020). Bei dieser Untersuchung waren die Kinder mit 26 Monaten allerdings deutlich älter als in der vorliegenden Analyse. Effekte solcher Programme zeigen sich somit möglicherweise erst etwas später. Auch die weiteren Fördermaßnahmen wie Informationsveranstaltungen, Beratungsgespräche oder Mutter-Kind-Sportkurse zeigten keine signifikanten Effekte auf die mütterliche Sensitivität und Anregung. Auch bei diesen Fördermaßnahmen ist es möglich, dass diese zu einem späteren Zeitpunkt der kindlichen Entwicklung deutlichere Effekte auf die mütterliche Interaktionsqualität haben. Kritisch muss hierbei auch betrachtet werden, dass weitere Förderangebote global abgefragt wurden und daher viele verschiedene Arten von Angeboten, die möglicherweise unterschiedliche Zusammenhänge zur Interaktionsqualität aufweisen, zusammengefasst wurden.

Limitationen der Studie

Neben den beschriebenen Implikationen weist die vorliegende Studie auch Limitationen auf. Ein wesentlicher Kri-

tikpunkt besteht darin, dass für die Analysen nur Daten der ersten 300 BRISE-Familien ausgewertet werden konnten, da momentan noch weitere Daten aufbereitet werden müssen. Da es zu Datenausfällen bei der Erfassung der video-basierten Mutter-Kind-Interaktionen gekommen ist, ist die finale Stichprobe relativ gering und die vorliegenden Befunde sollten demnach mit Vorsicht interpretiert werden. Zudem gibt es einen selektiven Effekt bei den Familien, die aus der Studie herausgefallen sind oder von denen es keine Videos zur Spielesituation gibt (beispielsweise weil Bedenken zu datenschutzrechtlichen Aspekten geäußert wurden). Demnach gibt es signifikant häufiger Datenausfälle bei jüngeren Müttern, Müttern mit niedrigerem Schulabschluss und Familien mit niedrigerem Haushaltseinkommen, was zu Verzerrungen der Ergebnisse führen kann. Dies ist auch eine Erklärung für den relativ hohen Mittelwert der mütterlichen Bildung, wobei hier zusätzlich berücksichtigt werden sollte, dass in der Analyse nur Schulabschlüsse in Deutschland erfasst wurden und Schulabschlüsse aus dem Ausland als fehlende Werte in die Analyse mit eingingen, deren Parameter durch das FIML-Verfahren geschätzt wurden. Daher sollte der reale Stichprobenmittelwert der mütterlichen Bildung deutlich unter dem angegeben deskriptiven Mittelwert liegen. Zudem gibt es weitere Einflussfaktoren wie das mütterliche Wohlbefinden oder die Wahrnehmung von Stress, die in der vorliegenden Studie nicht berücksichtigt wurden, in der empirischen Literatur aber als relevante Faktoren für die mütterliche Interaktionsqualität aufgezeigt werden konnten. Schließlich gibt es nur valide Informationen über die Teilnahme am Programm TippTapp, die auch die Quantität mitberücksichtigen. Bei der Analyse der Nutzung weiterer Fördermaßnahmen konnten keine quantitativen Aspekte berücksichtigt werden.

Elektronische Supplemente (ESM)

Die elektronischen Supplemente sind mit der Online-Version dieses Artikels verfügbar unter <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000664>

ESM 1. Tabelle E1. Operationalisierungen der Verhaltensmerkmale der Mutter-Kind-Interaktion.

ESM 2. Tabelle E2 und E3. Deskriptive Daten und bivariate Korrelationen aller relevanten Studienvariablen.

Literatur

Ainsworth, M. D. S., Bell, S. M. & Stayton, D. F. (1974). Infant-mother attachment and social development: Socialization as a product of reciprocal responsiveness to signals. In M. P. M. Richards (Eds.), *The integration of a child into a social world* (pp. 99 – 135). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E. & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NY: Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9780203758045>
- Attig, M. & Weinert, S. (2018). Soziale Disparitäten im Kontext von Mutter-Kind-Interaktionen und frühen Entwicklungsmaßen von Kindern. *Frühe Bildung*, 7(1), 22 – 31. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000356>
- Attig, M. & Weinert, S. (2020). What impacts early language skills? Effects of social disparities and different process characteristics of the home learning environment in the first 2 years. *Frontiers in Psychology*, 11, Article, 557751. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.557751>
- Azak, S. & Raeder, S. (2013). Trajectories of parenting behavior and maternal depression. *Infant Behavior and Development*, 36(3), 391 – 402. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2013.03.004>
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development*, 55(1), 83 – 96. <https://doi.org/10.2307/1129836>
- Booth, A. T., Macdonald, J. A. & Youssef, G. J. (2018). Contextual stress and maternal sensitivity: A meta-analytic review of stress associations with the Maternal Behavior Q-Sort in observational studies. *Developmental Review*, 48, 145 – 177. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2018.02.002>
- Bornstein, M. H. (2016). Determinants of parenting. In D. Cicchetti (Eds.), *Developmental psychopathology: Risk, resilience, and intervention* (pp. 180 – 270). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781119125556.devpsy405>
- Bornstein, M. H., Putnick, D. L., Bohr, Y., Abdelmaseh, M., Lee, C. Y. & Esposito, G. (2020). Maternal sensitivity and language in infancy each promotes child core language skill in preschool. *Early Childhood Research Quarterly*, 51, 483 – 489. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.01.002>
- Bornstein, M. H., Putnick, D. L., Suwalsky, J. T. D. & Gini, M. (2006). Maternal chronological age, prenatal and perinatal history, social support, and parenting of infants. *Child Development*, 77(4), 875 – 892. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00908.x>
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 1: Theoretical models of human development* (6. Aufl., pp. 793 – 828). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Conger, R. D., Conger, K. J. & Martin, M. J. (2010). Socioeconomic status, family processes, and individual development. *Journal of Marriage and Family*, 72(3), 685 – 704. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2010.00725.x>
- Freund, J.-D., Linberg, A. & Weinert, S. (2017). Einfluss eines schwierigen frühkindlichen Temperaments auf die Qualität der Mutter-Kind-Interaktion unter psychosozialen Risikolagen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 49(4), 197 – 209. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000181>
- Grusec, J. E. & Davidov, M. (2010). Integrating different perspectives on socialization theory and research: A domain-specific approach. *Child Development*, 81(3), 687 – 709. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01426.x>
- Grusec, J. E. & Davidov, M. (2015). Analyzing socialization from a domain-specific perspective. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 158 – 181). New York, NY: Guilford.
- Gudmundson, J. A. (2012). *Links between maternal education and parenting quality during children's first three years: The moderating role of income and partner status* (Dissertation). University of North Carolina, Greensboro, NC. https://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/Gudmundson_uncg_0154D_10920.pdf
- Huang, W., Weinert, S., von Maurice, J. & Attig, M. (2022). Specific parenting behaviors link maternal education to toddlers' language and social competence. *Journal of Family Psychology*, 36(6), 998 – 1009. <https://doi.org/10.1037/fam0000950>

- Jungmann, T., Kurtz, V., Brand, T., Sierau, S. & von Klitzing, K. (2010). Präventionsziel Kindergesundheit im Rahmen des Modellprojektes „Pro Kind“: Vorläufige Befunde einer längsschnittlichen, randomisierten Kontrollgruppenstudie. *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, 53(11), 1180–1187. <https://doi.org/10.1007/s00103-010-1148-2>
- Linberg, A. (2018). *Interaktion zwischen Mutter und Kind. Dimensionen, Bedingungen und Effekte*. Münster: Waxmann.
- Linberg, A., Lehl, S. & Weinert, S. (2020). The early years home learning environment – Associations with parent-child-course attendance and children's vocabulary at age 3. *Frontiers in Psychology*, 11, Article 1425. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01425>
- Linberg, A., Mann, D., Attig, M., Vogel, F., Weinert, S. & Roßbach, H.-G. (2019). *Assessment of interactions with the macro-analytic rating system of parent-child-interactions in the NEPS at the child's age of 7, 17, and 26 months* (NEPS Survey Paper No. 51). Bamberg: Leibniz Institute for Educational Trajectories, National Educational Panel Study. https://www.neps-data.de/Portals/0/Survey%20Papers/SP_LI.pdf
- Mills-Koonce, W. R., Willoughby, M. T., Zvara, B., Barnett, M., Gustafsson, H., Cox, M. J. & the Family Life Project Key Investigators (2015). Mothers' and fathers' sensitivity and children's cognitive development in low-income, rural families. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 38, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2015.01.001>
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (1998–2017). *Mplus user's guide. Eighth edition*. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Newton, E. K., Laible, D., Carlo, G., Steele, J. S. & McGinley, M. (2014). Do sensitive parents foster kind children, or vice versa? Bidirectional influences between children's prosocial behavior and parental sensitivity. *Developmental Psychology*, 50(6), 1808–1816. <https://doi.org/10.1037/a0036495>
- NICHD Early Child Care Research Network. (1991). *NICHD study of early child care: Volume II: 5 month manual, 6 month manuals, time use manuals*. Bethesda, MD: National Institute of Child Health and Human Development.
- Page, M., Wilhelm, M. S., Gamble, W. C. & Card, N. A. (2010). A comparison of maternal sensitivity and verbal stimulation as unique predictors of infant social-emotional and cognitive development. *Infant Behavior and Development*, 33(1), 101–110. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2009.12.001>
- Paulussen-Hoogeboom, M. C., Stams, G. J. J. M., Hermanns, J. M. A. & Peetsma, T. T. D. (2007). Child negative emotionality and parenting from infancy to preschool: A meta-analytic review. *Developmental Psychology*, 43(2), 438–453. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.2.438>
- Sadowski, G. (2017). TIPP TAPP – Gesund ins Leben wird Teil der Langzeitstudie BRISE in der Stadtgemeinde Bremen. *Das Gesundheitswesen*, 79(4), 299–374. <https://doi.org/10.1055/s-0037-1601937>
- Sanson, A. V., Letcher, P. L. C. & Havighurst, S. S. (2018). Child characteristics and their reciprocal effects on parenting. In M. R. Sanders & A. Morawska (Eds.), *Handbook of parenting and child development across the lifespan* (pp. 337–370). New York, NY: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-94598-9_15
- Schütte, K. & Köller, O. (2022). Frühkindliche Entwicklung stärken – ein empirisch begründeter präventiver Ansatz am Beispiel der Bremer Initiative zur Stärkung frühkindlicher Entwicklung. In K. Schütte, H. Rose & O. Köller (Hrsg.), *Frühkindliche Entwicklung stärken. Eine Zukunftsallianz aus Fachpraxis, Wissenschaft, Verwaltung, Politik und Zivilgesellschaft* (S. 16–27). Münster: Waxmann.
- Schütte, K., Köller, O., Anders, Y. & Petermann, F. (2020). Kontinuität als Schlüssel zu wirksamer Förderung frühkindlicher Entwicklung benachteiligter Kinder. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 67. <https://doi.org/10.2378/peu2020.art27d>
- Tamis-LeMonda, C. S., Shannon, J. D., Cabrera, N. J. & Lamb, M. E. (2004). Fathers and mothers at play with their 2- and 3-year-olds: Contributions to language and cognitive development. *Child Development*, 75(6), 1806–1820. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00818.x>
- Valloton, C. D., Mastergeorge, A., Foster, T., Decker, K. B. & Ayoub, C. (2017). Parenting supports for early vocabulary development: Specific effects of sensitivity and stimulation through infancy. *Infancy*, 22(1), 78–107. <https://doi.org/10.1111/inf.12147>
- Votruba-Drzal, E. (2003). Income changes and cognitive stimulation in young children's home learning environments. *Journal of Marriage and Family*, 65(2), 341–355. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2003.00341.x>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wade, M., Jenkins, J. M., Venkadasalam, V. P., Binnoon-Erez, N. & Ganea, P. A. (2018). The role of maternal responsiveness and linguistic input in pre-academic skill development: A longitudinal analysis of pathways. *Cognitive Development*, 45, 125–140. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2018.01.005>
- Weinert, S., Attig, M., Linberg, A., Vogel, F. & Rossbach, H.-G. (2023). Quality of early learning environments: Measures, validation, and effects on child development. In S. Weinert, G. J. Blossfeld & H.-P. Blossfeld (Eds.), *Education, competence development and career trajectories: Analysing data of the National Educational Panel Study (NEPS)* (pp. 27–58). Cham, Schweiz: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-27007-9_2
- Weinert, S., Attig, M. & Roßbach, H.-G. (2017). The emergence of social disparities – Evidence on early mother-child interaction and infant development from the German National Educational Panel Study (NEPS). In H.-P. Blossfeld, N. Kulic, J. Skopek & M. Triventi (Eds.), *Childcare, early education and social inequality. An international perspective* (pp. 89–108). Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781786432094.00014>

Onlineveröffentlichung: 16.04.2024

Autorenschaften

Die Mitautorinnen sind erreichbar unter: Manja Attig, manja.attig@lifbi.de; Sabine Weinert, sabine.weinert@uni-bamberg.de

Förderung

Das diesem Artikel zugrundeliegende Projekt wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01NV1601A-G gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor_innen. Kofinanziert wurde das Projekt von der Stadtgemeinde Bremen und der Jacobs Foundation. Open Access-Veröffentlichung ermöglicht durch die Otto-Friedrich-Universität Bamberg.

Dave Möwisch

Otto-Friedrich-Universität Bamberg / LifBi: Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e.V. an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg
Wilhelmsplatz 3
96047 Bamberg
Deutschland
dave.moewisch@lifbi.de

Familiäre Determinanten des Medienkonsums im ersten Lebensjahr und die Rolle von familienunterstützenden Angeboten

Sebastian Then, Katrin Wolf und Yvonne Anders

Lehrstuhl für Frühkindliche Bildung und Erziehung, Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Deutschland

Zusammenfassung: Kindlicher Medienkonsum wird bezüglich seiner positiven und negativen Wirkungen diskutiert, dennoch sind digitale Medien Bestandteil der Lebenswelt von allen Kindern in den ersten Lebensjahren. In der vorliegenden Studie wird der Frage nachgegangen, wie häufig Säuglinge aus sozioökonomisch benachteiligten Familien im Alter von zwölf Monaten Kontakt mit Fernsehen und Smartphone haben und Mütter Medien zur Ablenkung ihrer Kinder einsetzen. Außerdem wird untersucht, inwiefern die Teilnahme an familienunterstützenden Angeboten mit der Mediennutzung in Zusammenhang steht. Im Rahmen des BRISE-Projekts wurden 300 Mütter befragt. Die Ergebnisse zeigen, dass fast 50 % der Säuglinge Kontakt mit Fernsehen und Smartphone haben und 40 % der Mütter Medien zur Ablenkung einsetzen. In Familien mit niedrigem Einkommen kommt es häufiger vor, dass die Säuglinge in Kontakt mit Medien sind und durch ihre Mütter mit diesen abgelenkt werden. Mütter mit einem Migrationshintergrund der ersten Generation nutzen (digitale) Medien häufiger zur Ablenkung und gewähren häufiger den Kontakt zu Fernseher und Smartphone. Mütter mit einer höheren erziehungsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung verwenden Medien seltener zur Ablenkung ihrer Kinder. Familien, die an familienunterstützenden Programmen teilnehmen, nutzen seltener Medien, um ihre Säuglinge abzulenken. Die Ergebnisse weisen auf das Potenzial von familienunterstützenden Angeboten und die Notwendigkeit hin, dabei den Medienkonsum in der Familie umfassender zu thematisieren.

Schlüsselwörter: Erziehungsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung, Familienunterstützende Angebote, Häusliche Lernumgebung, Medien-nutzung

Family Determinants of Media Consumption in the First Year of Life and the Role of Family Support Programs

Abstract: Children's media consumption is the subject of controversial scientific and public discussion, although (digital) media have become part of the environment of all children in the first years of life. The present study examines how often 12-month-old infants from socially disadvantaged families have access to TV and smartphones, and how often mothers use media to distract their infant. In addition, the study examines the extent to which participation in family support programs affects children's media use. Part of the BRISE project surveyed 300 mothers. The results show that almost 50 % of infants have contact with television and smartphones, and that 40 % of mothers use media for distraction. In low-income families, it is more common for infants to be in contact with and be distracted by media. Mothers with a first-generation immigrant background are more likely to use (digital) media for distraction and more often allow contact with TV and smartphones. Mothers with higher parental self-efficacy expectations are less likely to use media to distract their children. Families participating in family support programs are less likely to use media to distract their infants. The results point to the potential of family support programs and the need to broadly address media consumption in these programs.

Keywords: parental self-efficacy, family support, home learning environment, media consumption

Medien gehören zu unserem Leben dazu und auch Kinder kommen in ihren ersten Lebensjahren in Kontakt mit zahlreichen analogen und digitalen Medien. Der Konsum von Medien in der Kindheit wird dabei kontrovers diskutiert, Medium ist nicht gleich Medium. Printmedien, wie z.B. Bücher, werden beispielsweise zur Unterstützung der kindlichen Sprachentwicklung und Literacy-Förderung empfohlen. Der Zugang zum Fernsehen oder zu digitalen Medien wie Smartphone, Tablet, Spielekonsole oder Computer wird jedoch häufig kritisch gesehen. Während bei älteren Kin-

dern zunehmend auch Potenziale für Bildungsprozesse Erwähnung finden (Cohen & Hemmerich, 2020), überwiegen bei Säuglingen und Kleinkindern dagegen Annahmen über unerwünschte Effekte des frühen Medienkonsums. Wenig Befunde liegen jedoch bislang vor, wie häufig Kinder im ersten Lebensjahr überhaupt Zugang zu Fernsehen und digitalen Medien haben. Zudem mangelt es an Wissen, zu welchen Zwecken Eltern Medien in diesem Kindesalter einsetzen.

Deutsche Längsschnittstudien belegen soziale Disparitäten im kindlichen Kompetenzerwerb, die bereits im ers-

ten Lebensjahr nachweisbar sind und bis zur Einschulung zunehmen (Passaretta & Skopek, 2018). Solche herkunftsbedingten Entwicklungsunterschiede werden durch soziale Unterschiede in der häuslichen Anregungsqualität, insbesondere der Eltern-Kind-Interaktionen, vermittelt (Kluczniok, Lehl, Kuger & Rosbach, 2013). Soziale Unterschiede finden sich einer niederländischen Studie zufolge auch darin, wie häufig Eltern ihren Kindern Kontakt mit Medien gestatten (Nikken & Schols, 2015). Da Befunde darauf hindeuten, dass der Medienkonsum im Säuglings- und Kleinkindalter negative Effekte auf die kindliche Entwicklung hat (Bergs-Winkels & Winkels, 2018), könnte dieser zu sozialen Disparitäten im Kompetenzerwerb beitragen.

Zur Prävention und Kompensation von herkunftsbedingten Disparitäten im Bildungsverlauf werden familienunterstützende Angebote im Feld der frühkindlichen Bildung bereitgestellt. Solche Angebote sollen Eltern bei der Verbesserung der Erziehungskompetenzen und der häuslichen Anregungsqualität unterstützen und auf diese Weise förderlich auf die Entwicklung der Kinder wirken (Anders et al., 2019). Diese Angebote adressieren häufig auch den Medienkonsum und könnten Eltern daher für einen reflektierten Umgang mit Medien in der Kindererziehung sensibilisieren.

Mit der vorliegenden Studie sollen Informationen zum Medienkonsum im ersten Lebensjahr von Kindern aus sozioökonomisch benachteiligten Familien gewonnen werden. Es wurde untersucht, wie häufig Säuglinge Zugang zu Fernsehen und digitalen Medien haben und aus welchen Gründen Eltern den Medienkonsum gestatten. Außerdem wurden familiäre Determinanten des Medienkonsums analysiert. In einem dritten Schritt wurde der Frage nachgegangen, in welchem Zusammenhang die Mediennutzung mit der Inanspruchnahme von familienunterstützenden Angeboten steht.

Theoretischer und empirischer Hintergrund

Medienkonsum in der frühen Kindheit

In einer repräsentativen Befragung gaben 40,2% bzw. 34,3% der Eltern in Deutschland an, dass ihre 4- bis 5-jährigen Kinder (fast) täglich bzw. mehrmals pro Woche Serien, Filme oder Videos schauen. In dieser Altersgruppe spielen laut Elternangaben 2,1% (fast) täglich bzw. 19,6% mehrmals pro Woche auf dem Smartphone oder Tablet (Edeka Verlagsgesellschaft mbH et al., 2021). Eine Untersuchung von Chaudron (2015) in sieben europäischen Ländern, darunter Deutschland, zeigte, dass Eltern ihre Kinder das

Smartphone nutzen lassen, um Wartezeiten zu überbrücken oder Zeit für sich zu haben. Bei den unter Einjährigen schauen beispielsweise 7% mit ihren Eltern Apps an und 9% sind gemeinsam am PC, wobei Tablets und Smartphones vor allem am Wochenende und für Wartezeiten genutzt werden (Feil, 2016). Eine Studie von Kabali et al. (2015), die in den USA in einer ländlichen, einkommensschwachen Gegend durchgeführt wurde, zeigte, dass fast alle Kinder (96,4%) Smartphones nutzen, ein Großteil bereits im ersten Lebensjahr.

Bezüglich der Auswirkungen des Medienkonsums auf die kindliche Entwicklung mangelt es an Langzeituntersuchungen (Fröhlich-Gildhoff & Fröhlich-Gildhoff, 2017). Vorliegende Studien ergeben eine gemischte Befundlage, die sowohl auf Risiken als auch Potenziale verweist. Beispielsweise zeigen sich für den Fernsehkonsum in den ersten Lebensjahren teilweise Nullzusammenhänge zwischen dem Fernsehkonsum und der Sprachentwicklung (Ruangdaraganon et al., 2009), teilweise Befunde, die auf negative Effekte für die Kommunikationsfähigkeit und Sprachentwicklung hinweisen (Byeon & Hong, 2015; Chonchaiya & Pruksananonda, 2008; Duch et al., 2013) und teilweise sogar positive Effekte auf die kognitive Entwicklung bei Kindern, welche „Die Sesamstraße“ im Alter zwischen drei bis fünf Jahren schauten (Fisch & Truglio, 2001). Die Art und Weise, wie häufig und von welcher inhaltlichen Qualität der Fernsehkonsum ist, ist von Bedeutung für die Effekte durch den Konsum (Christakis, 2009; Skvarc et al., 2021). Gleichzeitig wird auch das Kindesalter als Moderator diskutiert. Bergs-Winkels und Winkels (2018) weisen darauf hin, dass bei Kindern unter zwei Jahren der Medienkonsum mit Nachteilen verbunden sei, was durch hemmende Einflüsse aufgrund wegfallender sozialer Interaktionen erklärt wird. So wirke sich Fernsehen im Säuglingsalter auch bei kindgerechten Programmen und begleitetem Konsum negativ auf die Sprachentwicklung, die Aufmerksamkeitssteuerung und kognitive Fähigkeiten aus (Kostyrka-Allchorne, Cooper & Simpson, 2017; Radesky & Christakis, 2016). Bildschirmmedien werden im ersten Lebensjahr vor allem als Reizquellen (Töne, Lichtquelle) wahrgenommen, die Säuglinge überfordern können, da eine Regulierung noch nicht möglich ist (Eggert & Wagner, 2016). Die häufige Nutzung von (digitalen) Medien, in diesem Fall Smartphones, um Kleinkinder zu beruhigen, war negativ assoziiert mit dem Erlernen von Strategien zur Emotionsregulation (Radesky, Kaciroti, Weeks, Schaller & Miller, 2023).

Home Learning Environment

Die Familie hat als primäre Lernumgebung von allen Kontexten in der Bildungslaufbahn den größten Einfluss auf die kindliche Entwicklung (Melhuish et al., 2008). Das Modell

der häuslichen Lernumgebung (auch *Home Learning Environment*, HLE) beschreibt, wie das familiäre Umfeld die Entwicklung der Kinder beeinflusst. HLE umfasst das physische Zuhause, aber auch die implizite und explizite Unterstützung sowie Anregungen des Kindes durch seine Familie (Kluczniok et al., 2013). Die HLE kann in drei Komponenten unterteilt werden: Strukturen, Überzeugungen und Prozesse (Kluczniok et al., 2013). *Strukturen* beinhalten zeitlich stabile Aspekte wie den sozioökonomischen Status, Migrationshintergrund oder die Familienform. *Überzeugungen* umfassen Einstellungen zu Bildung oder der kindlichen Entwicklung sowie die erziehungsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung der Eltern (Gessulat, 2022). *Prozesse* beziehen sich sowohl auf die Interaktionen zwischen Kind und Familie, z. B. das gemeinsame Spiel oder die gemeinsame Betrachtung von Bilderbüchern, als auch die Interaktion des Kindes mit seiner materiellen Umgebung. Die häusliche Prozessqualität hat direkte Effekte auf die kindliche Entwicklung und wird ihrerseits durch die Strukturmerkmale und Überzeugungen der Familie beeinflusst (Kluczniok et al., 2013). Die positiven Effekte der häuslichen Interaktionsqualität auf die schulische und sozio-emotionale Entwicklung können noch bis in das Jugendalter nachgewiesen werden (z. B. Baumert, Watermann & Schümer, 2003). Der Migrationshintergrund der Familie ist relevant für die Qualität der HLE. Verschiedene Studien zeigten, dass in Familien mit Migrationshintergrund die HLE niedriger ausfällt als in Familien ohne Migrationshintergrund (Kluczniok et al., 2013; Lehl, 2018; Niklas, 2015). Besonders, wenn beide Elternteile des Kindes im Ausland geboren sind, ist eine geringere häusliche Anregungsqualität beobachtbar (Niklas & Schneider, 2010). Die Anpassung an die Kultur des Landes geht mit einer längeren Verweildauer im Land sowie der Nutzung der Landessprache zum (Vor-)Lesen einher (Kolancali & Meluish, 2019), welche sich wieder in der HLE widerspiegelt. Eine differenzierte Betrachtung des Migrationshintergrundes in mehr als „vorhanden“ ist daher angemessen.

Mediennutzung in der Erziehung

Vor dem Zubettgehen ein Bilderbuch anschauen oder ein Hörspiel hören – die Nutzung von Medien gehört zum Familienleben dazu (Fleischer, Kroker & Schneider, 2018). Im digitalen Zeitalter eröffnen sich weitere Möglichkeiten und nicht zuletzt aufgrund der Nutzung durch die Eltern selbst kommen Kinder auch mit digitalen Medien in Kontakt. Das klassische Vorlesen wird dabei aber nur selten durch Eltern-Kind-Aktivitäten mit digitalen Medien ersetzt (Oberlinner, Eggert, Schubert, Jochim & Brüggem, 2021). In einer Längsschnittstudie mit Eltern von Kindern im Alter von null bis acht Jahren zeigte sich, dass Medien ritua-

liert in der Familie eingesetzt werden, also die Nutzung von Medien in einer bestimmten Regelmäßigkeit auftritt und eine besondere Bedeutung für die daran beteiligten Personen hat (Eggert, Oberlinner, Pfaff-Rüdiger & Drexler, 2021). Solche Medienrituale können verschiedene Funktionen haben, z. B. zur Strukturierung des Alltags, als Mittel zum Lernen oder als Erziehungsinstrument (z. B. Einsatz als Belohnung), zur Beziehungspflege (z. B. Internettelefonie im Lockdown), zur Unterhaltung oder als Babysitter (Fleischer et al., 2018; Oberlinner et al., 2021). Medien werden beispielsweise als Babysitter eingesetzt, um selbst eine Auszeit nehmen zu können, häufig aber auch, um andere Aufgaben einfacher erledigen zu können.

Theoretisch kann der Umgang mit Medien in der Familie als Teil der HLE verortet werden und umfasst auf der Ebene der Überzeugungen die elterlichen Strategien im Umgang mit Medien in der Kindererziehung, die Medienerziehungsziele (Eggert et al., 2021) oder die Einstellungen hinsichtlich des kindlichen Medienkonsums (Bonanati & Buhl, 2022; Lehl, Linberg, Niklas & Kuger, 2021). Auf der Prozessebene schließt er den Kontakt der Kinder mit analogen und digitalen Medien ein (Lehl et al., 2021). Als Determinanten der elterlichen Überzeugungen bezüglich der Mediennutzung ihrer Kinder haben sich folgende Faktoren erwiesen (vgl. Eggert et al., 2021): Wissen über Medienwirkungen und die kindliche Entwicklung, persönliche Erfahrungen und Medienbiografie, Geschwisterkinder sowie generelle Erziehungseinstellungen. Das medienerzieherische Handeln wiederum wird u. a. durch die elterlichen Einstellungen zum Medienkonsum ihrer Kinder und durch den sozialen Hintergrund geprägt (Eggert et al., 2021). So korreliert der Bildungshintergrund mit der Medienkompetenz der Eltern und vielfältigeren Medienerziehungsstrategien. So medienieren beispielsweise die elterlichen Überzeugungen den negativen Effekt von Fernsehen auf den rezeptiven Wortschatz (Schlesinger, Flynn & Richert, 2019). Im Säuglingsalter verfügen Eltern allerdings häufig noch nicht über Strategien für die Medienerziehung (Eggert et al., 2021). Befunde zum Zusammenhang der erziehungsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung und der familiären Mediennutzung sind nicht bekannt.

Hinsichtlich der medienbezogenen Prozesse ergaben Familienbefragungen der BiKS-Studie, dass allgemein anregende HLE-Aktivitäten (z. B. dem Kind vorlesen, mit ihm zählen) und digitale HLE-Aktivitäten (z. B. mit Apps spielen, etwas im Internet oder mit dem Computer machen) zwar leicht positiv miteinander zusammenhängen, sich jedoch in Faktorenanalysen als separate Dimensionen der Prozessqualität unterscheiden lassen, die unterschiedliche Zusammenhänge mit kindlichen Entwicklungsmaßen aufweisen. So zeigten sich bei Kleinkindern nur bei allgemein anregenden HLE-Aktivitäten positive Zusammenhänge mit der sozio-emotionalen Kompetenz. Bei Vorschüler_innen

Aufgrund der überragenden Bedeutung der häuslichen Lernumgebung für die kindliche Entwicklung und der sozialen Unterschiede in der häuslichen Anregungsqualität wurden häusliche Angebote mit beratenden und bildenden Aspekten entwickelt (Schmidt, 2018). Ziel dieser Angebote ist eine Unterstützung insbesondere von sozioökonomisch benachteiligten Familien, um die Bedingungen für die Entwicklung ihrer Kinder durch die Stärkung von Erziehungskompetenzen und der familiären Entwicklungsanregung zu unterstützen (Sterzing, 2012). Besonders durch die „Geh“-Struktur, also das Aufsuchen der Familien zuhause, werden Barrieren zur Teilnahme, wie Hemmschwellen oder Anreiseschwierigkeiten, abgebaut. Insbesondere bei hochwertigen und an die individuellen Bedürfnisse der Familien angepassten Angeboten zeigen sich positive Effekte, z.B. auf das kindliche Verhalten, Sprachentwicklung oder die kognitive Entwicklung (Anders et al., 2011; Cohen, Trauernicht, Francot, Broekhuizen & Anders, 2020; Olds, Sadler & Kitzman, 2007). Familienunterstützende Angebote der frühkindlichen Bildung wirken durch eine Stärkung der elterlichen Erziehungskompetenzen und insbesondere der erziehungsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung auf eine Verbesserung der häuslichen Prozesse (Lehrl, 2018).

angebote bieten sowohl die Möglichkeit, Familien leichter zu erreichen und Inhalte zu vermitteln, als auch das Potenzial zur Reflexion der eigenen und der kindlichen Medien-nutzung.

Die vorliegende Studie hat das Ziel, Daten zur Kontakthäufigkeit von Kindern im Alter von ca. zwölf Monaten mit Fernsehen und Smartphones sowie zur Nutzung von (digitalen) Medien zur Ablenkung der Kinder zu gewinnen. Dabei ist von Interesse, welche familiären Merkmale mit der Mediennutzung zusammenhängen. Darüber hinaus wird geprüft, in welcher Verbindung die Teilnahme an familienunterstützenden Angeboten mit dem Mediennutzungsverhalten steht. Folgende konkrete Fragestellungen werden untersucht:

- Die Daten der vorliegenden Studie wurden im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des BRISE-Projekts erhoben (Bremer Initiative zur Stärkung frühkindlicher Entwicklung; BRISE-Konsortium, 2022). BRISE zielt auf die Prävention herkunftsbedingter Bildungsungleichheiten von Kindern aus sozioökonomisch benachteiligten Familien durch einerseits koordinierte und kontinuierliche häusliche Beratungs- und Unterstützungsangebote für die Familien ab

Ende der Schwangerschaft und andererseits durch die qualifizierte Bildung und Förderung in den Bremer Kitas ab. BRISE als breite Wirkungsstudie zielt daher auf verschiedene Aspekte der kindlichen Entwicklung und ihrer Entwicklungsumwelten ab. Für die vorliegende Untersuchung wurden Daten aus dem ersten Lebensjahr der Kinder verwendet, die durch Interviewer-gestützte quantitative Befragungen der Mütter generiert wurden.

Die Stichprobe besteht aus 300 Müttern. Die Mütter waren dabei im Durchschnitt 32.5 Jahre ($SD = 5.3$ Jahre) alt. Für 60,0 % der Mütter ist das BRISE-Kind das erste Kind, während die durchschnittliche Kinderanzahl 1,59 ($SD = 0.85$, Range 1–5 Kinder) beträgt; 54,3 % der Kinder sind männlich. Gut die Hälfte der teilnehmenden Mütter hat einen Migrationshintergrund (53,7 %): 34,4 % der Mütter sind selbst nach Deutschland migriert (erste Generation), 15,2 % der Mütter sind in Deutschland geboren, allerdings ist ein oder beide Elternteile im Ausland geboren (zweite Generation). Hinsichtlich des mütterlichen Schulabschlusses ist eine Positivselektion festzustellen (5,8 % ohne Schulabschluss, 12,5 % Hauptschulabschluss, 19,3 % Realschulabschluss, 62,4 % Abitur).¹ Die befragten Familien verfügen über ein durchschnittliches Haushaltsnettoeinkommen von 2657,28 € ($SD = 1400.90$), welches sehr nah am Schwellenwert der Armutsgefährdung liegt, der 2022 für Familien mit zwei Kindern unter 14 Jahren definiert wurde (Destatis, 2022).

Instrumente

Die Hintergrundmerkmale der Familien (z.B. Anzahl der Kinder, Migrationshintergrund) wurden überwiegend im vor der eigentlichen Studie telefonisch durchgeführten Screening erfasst, um beurteilen zu können, ob die Familien die Kriterien zur Aufnahme in die BRISE-Studie erfüllen. Das Haushaltsnettoeinkommen wurde mit dem SOEP-Haushaltsfragebogen zu T1, als die Kinder ein bis drei Monate alt waren, bestimmt und gerundet auf Hunderter erfasst.

Für den Migrationshintergrund und den Bildungsabschluss der Mütter wurden Dummy-Variablen erstellt. Beim Bildungshintergrund wurden mit der Referenzkategorie *Kein Schulabschluss/Hauptschulabschluss* jeweils eine Dummy-Variable für den Realschulabschluss und das Abitur gebildet. Beim Migrationshintergrund wurden die Dummy-Variablen entsprechend der Migrationsgeneration (1. Generation und 2. Generation) mit der Referenzkategorie *kein Migrationshintergrund* operationalisiert.

Die erziehungsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung wurde ebenfalls zu T1 erhoben. Die Skala basiert auf dem

Maternal Confidence Questionnaire (Badr, 2005) und besteht aus insgesamt 11 Items (Beispielitem: „Ich weiß, wann mein Baby mit mir spielen will“ oder „Ich habe alle Fähigkeiten, um eine gute Mutter zu sein“) mit einer internen Konsistenz von $\alpha = .71$.

Der Medienkontakt der Kinder wurde zu T3 (Alter der Kinder ca. zwölf Monate) über die Kontakthäufigkeit mit dem Fernseher einerseits und mit dem Smartphone andererseits erfasst (siebenstufig von 1 = *Nie* bis 7 = *Mehrmals täglich*). Darüber hinaus wurden die Mütter mit fünf Items gefragt, zu welchen Zwecken sie Medien für ihre Kinder nutzen („Zur Förderung des Kindes“, „Zur Ablenkung des Kindes, wenn Sie für etwas anderes Zeit brauchen“, „Zur Ablenkung des Kindes, wenn Sie sich selbst entspannen wollen“, „Um Ihr Kind zu beruhigen“, „Um Ihr Kind zu beschäftigen“). Für die weiterführenden Analysen wurde eine Skala aus den vier Items zu Ablenkungszwecken gebildet, deren interne Konsistenz mit $\alpha = .95$ als sehr gut zu bewerten ist. Durch die reine Fokussierung darauf, inwieweit die Mütter ihren Kindern den Zugang zu Medien zum Zwecke der Ablenkung (Babysitter-Funktion) gestatten, sollen Bildungsziele ausgeschlossen werden.

Die Häusliche Interaktionsqualität wurde mit einer Skala zur Häufigkeit von bildungsbezogenen Aktivitäten mit dem Kind im Elternhaus erhoben. Die Skala ist fünfstufig von 1 = *Gar nicht* bis 5 = *Mehrmals täglich* aufgebaut und umfasst Aktivitäten wie bspw. vorlesen / Bilderbücher anschauen, für das Kind zählen oder Größen vergleichen. Die interne Konsistenz beträgt $\alpha = .70$.

Die Teilnahme an familienunterstützenden Angeboten wurde zu T3 rückblickend für die gesamte Säuglingszeit erfragt. Die Fragen umfassen sowohl die BRISE-spezifischen Interventionen im ersten Lebensjahr (Pro Kind und TippTapp) als auch weitere Angebote, die auf die Verbesserung der elterlichen Kompetenzen, der Interaktionsqualität oder des elterlichen Wohlbefindens fokussieren (z.B. „Informationsveranstaltung für Eltern z.B. zu Säuglingspflege, Ernährung, Stillen, Erste Hilfe“, „Eltern-Kind-Kurs mit Programm z.B. PEKiP, Babymassage, Musikkurs“ oder „Sprechstunde oder Beratung zu Hause z.B. durch eine Hebamme oder Kinderkrankenschwester“). Die Antwortskala ist sechsstufig von 1 = *Nie* bis 6 = *Wöchentlich*. Fast ein Drittel (32,1 %) der Mütter hat an keinen Aktivitäten teilgenommen.

Analytisches Vorgehen

Die Vorhersage der Nutzung von Smartphone und Fernsehen durch die Säuglinge sowie die Nutzung von Medien in der Erziehung zu Ablenkungszwecken wurden anhand

¹ Die im Ausland erworbenen Abschlüsse wurden im Rahmen der Analyse an deutsche Abschlüsse angepasst.

multipler Regressionen in Mplus (Version 8.5, Muthén & Muthén, 2017) berechnet. Für die Vorhersage der Programmteilnahme durch die erziehungsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung wurde ebenfalls eine Regressionsanalyse in Mplus durchgeführt. Die Anzahl der fehlenden Werte schwankt dabei zwischen 1,7 % (Bildungsabschluss der Mutter) und 33,6 % (Nutzung zur Ablenkung). Zum Umgang mit fehlenden Werten wurde der Full-Information-Maximum-Likelihood-(FIML)-Ansatz gewählt, bei dem die Parameter auf Basis der vorhandenen Informationen geschätzt und die Unsicherheit durch fehlende Werte in den Standardfehlern abgebildet wird (Enders, 2010).

Ergebnisse

Deskriptive Mediennutzung

Die deskriptiven Ergebnisse zeigen, dass die Kinder bereits im ersten Lebensjahr mit unterschiedlichen Medien in Kontakt kommen. Mit dem Fernseher sind bereits gut ein Viertel (27,9 %) täglich oder mehrmals täglich in Kontakt, 53,1 % dagegen nie. Ein ähnliches Bild zeichnet sich für das Smartphone ab. Hier haben 22,0 % der Säuglinge täglich bzw. mehrmals täglich Kontakt, 57,2 % dagegen nie. Eine Übersicht über die Kontakthäufigkeit der Kinder mit dem Fernseher, Smartphone, Laptop und Tablet findet sich im Elektronischen Supplement ESM 1 (Tabelle E1).

Hinsichtlich der Verwendung von Medien zur Ablenkung zeigt sich, dass die Mütter diese im Mittel ($M = 1.76$, $SD = 1.11$) etwas seltener als einmal pro Woche dafür nut-

zen. Die Angaben der Mütter zu den verschiedenen Ablenkungsgründen wurden für die weiteren Analysen durch den Mittelwert zusammengefasst. Etwa die Hälfte (52,7 %) der Mütter gibt an, Medien gar nicht zur Ablenkung einzusetzen. Im Umkehrschluss zeigt sich, dass 47,3 % der Mütter angaben, Medien mindestens einmal pro Woche zur Ablenkung ihres Kindes einzusetzen (vgl. ESM 1, Tabelle E2); 20,2 % der Mütter geben an, Medien mehrmals pro Woche oder häufiger zur Ablenkung zu nutzen.

Regressionsanalysen

Die Ergebnisse (vgl. Tabelle 1) zeigen, dass die Mediennutzung durch einige Familienmerkmale vorhergesagt werden kann. Das Alter der Mutter und die Anzahl weiterer Kinder hängen mit keiner der abhängigen Variablen zusammen. Allerdings erweist sich der Migrationshintergrund der Mutter in der ersten Generation für alle abhängigen Variablen als bedeutsam. Mütter mit Migrationshintergrund der ersten Generation geben häufiger an, dass das Kind Kontakt mit dem Fernseher ($\beta = .34$) und dem Smartphone ($\beta = .22$) hat und Medien häufiger zur Ablenkung eingesetzt werden ($\beta = .20$). Ebenfalls bedeutsam ist das familiäre Haushaltseinkommen. Familien mit einem höheren Einkommen nutzen dabei signifikant seltener Medien zur Ablenkung ($\beta = -.34$) und die Kinder sind seltener im Kontakt mit dem Fernseher ($\beta = -.26$). In Bezug auf die mütterliche Bildung ergeben sich nur für die Mediennutzung zu Zwecken der Ablenkung des Kindes bedeutsame Zusammenhänge. So berichten Mütter mit Realschulabschluss signifikant seltener, ihre Kinder mit Bildschirmzeit abzulenken, als Müt-

Tabelle 1. Regressionsmodelle für die Kontakthäufigkeit mit Fernseher und Smartphone sowie die Nutzung von Medien zur Ablenkung

	Ablenkung	Fernsehen	Smartphone
	β (SE)	β (SE)	β (SE)
Alter der Mutter	.10 (.08)	.12 (.08)	.03 (.09)
Migrationshintergrund erste Generation ^a	.20* (.08)	.34** (.08)	.22** (.09)
Migrationshintergrund zweite Generation ^b	-.08 (.08)	-.18* (.07)	.04 (.09)
Kinder	-.02 (.09)	-.01 (.10)	-.10 (.11)
Abitur ^c	-.15 (.09)	-.18 (.12)	.03 (.13)
Realschulabschluss ^d	-.24* (.10)	-.03 (.10)	.01 (.11)
Selbstwirksamkeitserwartung	-.15* (.07)	-.03 (.08)	.02 (.08)
Haushaltseinkommen	-.34** (.09)	-.26** (.08)	-.16 (.10)
HLE	.08 (.07)	-.07 (.07)	.01 (.08)
Teilnahme an familienunterstützenden Angeboten	-.23** (.08)	-.05 (.09)	.10 (.10)
R^2	.33**	.26**	.09*

Anmerkungen: HLE = Home Learning Environment. ^a Referenzkategorie: kein Migrationshintergrund. ^b Referenzkategorie: kein Migrationshintergrund. ^c Referenzkategorie: kein Schulabschluss / Hauptschulabschluss. ^d Referenzkategorie: kein Schulabschluss / Hauptschulabschluss. * $p < .05$, ** $p < .01$.

ter ohne Schulabschluss bzw. mit Hauptschulabschluss ($\beta = -.24$). Für Mütter mit Abitur lassen sich dagegen keine signifikanten Unterschiede im Vergleich zu Müttern ohne Schulabschluss bzw. mit Hauptschulabschluss feststellen. Für die erziehungsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung zeigt sich ein negativer Zusammenhang ($\beta = -.15$) mit der Nutzung von Medien zur Ablenkung des Kindes.

Die Teilnahme an familienunterstützenden Angeboten steht in keinem Zusammenhang mit der Kontakthäufigkeit zu Fernseher und Smartphone. Es zeigt sich allerdings ein signifikant negativer Zusammenhang mit der Nutzung von Medien zur Ablenkung ($\beta = -.23$). Die retrospektive Angabe zur Inanspruchnahme der Familienunterstützungsprogramme korreliert mit $r = -.19$ mit der rund neun Monate früher erfassten erziehungsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung: Je geringer diese war, desto häufiger nahmen die Mütter an Familienprogrammen teil. Die Inanspruchnahme von Familienunterstützungsprogrammen ist also mit der wahrgenommenen Unsicherheit und damit mit dem Unterstützungsbedarf assoziiert.

Diskussion

Diese Studie hatte das Ziel, Informationen über die Kontakthäufigkeit von Säuglingen mit Fernseher und Smartphone sowie die Nutzung von Medien zur Ablenkung zu gewinnen. Außerdem sollte analysiert werden, welche Merkmale in Zusammenhang mit der Mediennutzung stehen und wie die Teilnahme an familienunterstützenden Angeboten, die Nutzung zur Ablenkung sowie die Kontakthäufigkeit von Säugling und Medien zusammenhängen. Die deskriptiven Befunde zeigen, dass bereits Säuglinge im Kontakt mit Fernseher und Smartphone sind. Aufgrund der digitalisierten Lebenswelt ist dies auf der einen Seite durch die Verfügbarkeit von Medien im Elternhaus und die Nutzung durch die Eltern selbst nicht überraschend, aber aufgrund der überwiegend auf Risiken hindeutenden Befundlage kritisch zu betrachten. Es ist davon auszugehen, dass die Wirkung des Medienkonsums auf die kindliche Entwicklung durch die Qualität der Inhalte und die aktive Begleitung durch die Mutter beeinflusst wird. Gleichzeitig kann aber davon ausgegangen werden, dass z. B. spielbezogene Interaktionen mit dem Kind förderlicher für die Entwicklung wären.

Etwa die Hälfte der Mütter setzte Medien zur Ablenkung ein, die dadurch eine Babysitterfunktion in der Familie übernehmen. In diesem Fall wird der Medienkonsum des Säuglings nicht aktiv begleitet, wodurch nicht adäquat auf eine Reizüberflutung des Säuglings reagiert werden könnte. Möglich ist natürlich, dass diese Form der Ablenkung für die Mütter als Ausnahme dient, um andere Auf-

gaben beispielsweise im Haushalt einfacher zu bewältigen und im Anschluss die gemeinsame Zeit mit dem Säugling wertvoller nutzen zu können. Dennoch sollten Medien, insbesondere in diesem jungen Alter und bei unbegleitetem Konsum, nur eine Ausnahme darstellen und diese Nutzung auch regelmäßig reflektiert und überprüft werden (Oberlinner et al., 2021).

Die Regressionsanalysen ergaben, dass die medienbezogenen Prozesse in der Familie teilweise durch soziale Familienmerkmale erklärt werden können. Mütter, die selbst nach Deutschland migriert sind (erste Generation), berichteten beispielsweise häufiger als Mütter ohne Migrationshintergrund, dass sie ihr Kind mit Medien beschäftigen bzw. ablenken wollen und gewährten ihrem Kind auch signifikant häufiger Bildschirmzeit am Smartphone oder Fernseher. Für Mütter mit Migrationshintergrund in der zweiten Generation zeigte sich dagegen, dass sie ihre Kinder seltener fernsehen ließen als Mütter ohne Migrationshintergrund. Diese differenziellen Ergebnisse in Abhängigkeit des Generationenstatus könnten aus Perspektive der Akkulturationsforschung erklärt werden (Berry, Kim, Power, Young & Bujaki, 1989). So zeigt sich eine Anpassung an die kulturellen Praktiken und Gepflogenheiten des Aufnahmelandes besonders bei der zweiten Generation, in der meist bessere Sprachkompetenzen und eine Eingebundenheit in das Sozialsystem bestehen (Phinney, 2003). Dementsprechend könnte die unterschiedliche Nutzung (digitaler) Medien auch durch kulturelle Unterschiede zwischen den Generationen und die Bedeutung dieser Medien für den Kontakt mit der ursprünglichen Heimat erklärt werden.

Auch das familiäre Einkommen zeigte bedeutsame Zusammenhänge einerseits mit der Häufigkeit des kindlichen TV- und Smartphone-Konsums und andererseits mit der Häufigkeit des Medieneinsatzes zur Ablenkung. In finanziell benachteiligten Familien kommen Säuglinge demnach häufiger im ersten Lebensjahr in Kontakt mit (digitalen) Medien und diese werden häufiger zur Ablenkung genutzt. Hinsichtlich der mütterlichen Bildung zeigten sich nur Zusammenhänge mit der Nutzung von Medien als Babysitter, nicht aber mit der Nutzungshäufigkeit. Beim Vergleich zu Müttern ohne Schulabschluss bzw. mit Hauptschulabschluss gaben überraschenderweise nur Mütter mit Realschulabschluss, nicht aber Mütter mit Abitur an, ihre Kinder seltener mit Medien abzulenken. Es ist möglich, dass Mütter mit Abitur sich um den ersten Geburtstag ihres Kindes herum bereits aktiver mit der Wiederaufnahme der Erwerbstätigkeit beschäftigen oder häufiger sogar einer Erwerbstätigkeit nachgehen. Da die Mediennutzung teilweise während der Corona-Pandemie erfasst wurde, wäre denkbar, dass Medien zur Ablenkung des Kindes genutzt wurden, um mehr Freiräume für den eigenen Beruf zu haben. Da zu diesem Zeitpunkt die Erwerbstätigkeit nicht erfasst wurde, können hier aber nur Vermutungen getroffen werden.

Während die erziehungsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung in keinem Zusammenhang zum reinen Kontakt mit Fernseher und Smartphone steht, zeigt sich ein signifikanter Zusammenhang mit der Nutzung von Medien zur Ablenkung: Mütter mit geringer erziehungsbezogener Selbstwirksamkeitserwartung setzen Medien häufiger als Babysitter ein. Dieser Befund weist auf die Rolle der Erziehungsselbstwirksamkeitserwartung bezüglich medienbezogener Prozesse und das Potenzial von familienunterstützenden Angeboten zur Verbesserung des Umgangs mit Medien in der Familie hin. Im Gegensatz zu Lehl et al. (2021) konnte hier kein Zusammenhang zwischen den bildungsanregenden Aktivitäten im Elternhaus und den Medienaktivitäten im ersten Lebensjahr nachgewiesen werden. Dies kann aber auch als Bestätigung gewertet werden, dass es sich hierbei um unterscheidbare Aspekte der familiären Prozesse handelt.

Es wurden keine Zusammenhänge zwischen der Inanspruchnahme von Beratungs- und Unterstützungsangeboten und der Kontakthäufigkeit festgestellt. Gleichwohl deutet der Zusammenhang zwischen der Teilnahme an diesen Programmen und der niedrigeren Nutzung von Medien zur Ablenkung auf die entwicklungsförderlichen Effekte für die Mediennutzung und -erziehung hin.

Limitationen und Implikationen

Die zugrundeliegenden Daten für die Ermittlung des Zusammenhangs von der Teilnahme an familienunterstützenden Angeboten und familiärer Mediennutzung wurden zum gleichen Zeitpunkt erfasst. Aussagen zu Wirkungen der Familienprogramme sind daher streng genommen nicht möglich. Die Ergebnisse könnten auch einen Selektionseffekt widerspiegeln. Außerdem ist die Stichprobe mit einem N von 300 ausreichend, aber noch als klein zu bewerten. Eine Generalisierung der Ergebnisse ist nur eingeschränkt möglich, vor allem unter der Berücksichtigung, dass in der Stichprobe sozioökonomisch benachteiligte Familien überrepräsentiert sind. Auch sind die einzelnen Variablen mit fehlenden Werten behaftet. FIML und Imputationsverfahren können Simulationsstudien zufolge auch bei fehlenden Daten gute Schätzungen der interessierenden Parameter und ihrer Standardfehler liefern (Lüdtke, Robitzsch, Trautwein & Köller, 2007). Vollständige Daten sind nichtsdestotrotz die beste Ausgangsbasis für Analysen. Zudem ist nicht bekannt, in welchem Umfang die berücksichtigten familienunterstützenden Angebote den Umgang mit Medien thematisieren. Nicht möglich war die Untersuchung der Hypothese, ob die Programmteilnahme Wirkungen auf die Mediennutzung über die erziehungsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung vermittelt, da diese deutlich vor der Programmteilnahme erfasst worden

ist. Zukünftige Analysen werden diesen Punkt adressieren können, da die Selbstwirksamkeitserwartung zu späteren Messzeitpunkten in der BRISE-Studie erfasst worden ist.

Untersuchungen weisen darauf hin, dass Informationen zum Medienkonsum und seinen Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung das Mediennutzungsverhalten in den Familien beeinflussen können. Wie Eltern den Einfluss des Medienkonsums auf ihre Kinder wahrnehmen und einschätzen, beeinflusst ihre Strategien hinsichtlich der Medienerziehung und des Medienkonsums ihrer Kinder (Eggert et al., 2021). Informationen zu Risiken und Potenzialen von Medienkonsum sollten daher in familienunterstützenden Angeboten konsequent diskutiert werden – und dies bereits für Familien mit Kindern im ersten Lebensjahr. Hierbei sollten Alternativen erörtert werden, um den Müttern eine Auszeit oder Freiraum für die Bewältigung von anderen Aufgaben zu ermöglichen, und die auch andere Beschäftigungsmöglichkeiten in unterschiedlichen Settings (z. B. zuhause und unterwegs) thematisieren. Anzumerken bleibt auch, dass auch Väter die Mediennutzung der Kinder im ersten Lebensjahr beeinflussen, die in dieser Untersuchung allerdings nicht dazu befragt wurden. In weiteren Studien sollten daher auch die Väter in den Blick genommen werden und mögliche Unterschiede in der Mediennutzung zwischen Vätern und Müttern analysiert werden. Befragungen zur Medienakzeptanz deuten ebenfalls darauf hin, dass Familien mehr Informationen für einen reflektierteren Medienkonsum benötigen (Edeka Verlagsgesellschaft mbH et al., 2021). Hier wären zunächst Untersuchungen sinnvoll, auf welche Weise die Medienerziehung in den familienunterstützenden Angeboten thematisiert wird, um solche Angebote in Zukunft passgenauer für die Bedarfe der Familien gestalten zu können. Ebenso wären qualitative Erkenntnisse zu den Motiven der Eltern zur Mediennutzung in diesem Kindesalter wünschenswert. Außerdem sollten in Untersuchungen zu Auswirkungen und Determinanten der häuslichen Lernumgebung medienbezogene Überzeugungen und Prozesse häufiger mitgedacht werden – insbesondere vor dem Hintergrund der weitverbreiteten Nutzung von Medien, bereits von Lebensanfang an.

Elektronische Supplemente (ESM)

Die elektronischen Supplemente sind mit der Online-Version dieses Artikels verfügbar unter <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000665>

ESM 1. Übersicht über die Kontakthäufigkeit der Kinder im Alter von ca. einem Jahr mit diversen (digitalen) Medien (Tabelle E1) und der Nutzung von Medien zur Ablenkung (Tabelle E2).

Literatur

- Anders, Y., Cadima, J., Ereky-Stevens, K., Cohen, F., Trauernicht, M. & Schünke, J. (2019). *Integrative report on parent and family focused support to increase educational equality* (D3.5 Final report integrating all findings. ISOTIS report). <https://ec.europa.eu/research/participants/documents/downloadPublic?documentIds=080166e5c8ca9574&appId=PPGMS>
- Anders, Y., Sammons, P., Taggart, B., Sylva, K., Melhuish, E. & Siraj-Blatchford, I. (2011). The influence of child, family, home factors and pre-school education on the identification of special educational needs at age 10. *British Educational Research Journal*, 37(3), 421 – 441. <https://doi.org/10.1080/01411921003725338>
- Badr, L. K. (2005). Further psychometric testing and use of the Maternal Confidence Questionnaire. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 28(3), 163 – 174. <https://doi.org/10.1080/01460860500227572>
- Baumert, J., Watermann, R. & Schümer, G. (2003). Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs. Ein institutionelles und individuelles Mediationsmodell. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6, 46 – 71. <https://doi.org/10.1007/s11618-003-0004-7>
- Berry, J. W., Kim, U., Power, S., Young, M. & Bujaki, M. (1989). Acculturation attitudes in plural societies. *Applied Psychology*, 38(2), 185 – 206. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1989.tb01208.x>
- Bergs-Winkels, D. & Winkels, P. (2018). „Du kriegst noch viereckige Augen!“ – Elternsorge und Medienkonsum von Kindern. In J. G. Brandt, C. Hoffmann, M. Kaulbach & T. Schmidt (Hrsg.), *Frühe Kindheit und Medien. Aspekte der Medienkompetenzförderung in der Kita* (S. 15 – 26). Opladen: Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddztpx.5>
- Bonanati, S. & Buhl, H. M. (2022). The digital home learning environment and its relation to children's ICT self-efficacy. *Learning Environments Research*, 25(2), 485 – 505. <https://doi.org/10.1007/s10984-021-09377-8>
- BRISE-Konsortium. (2022). *Bremer Initiative zur Stärkung frühkindlicher Entwicklung (BRISE) – Messzeitpunkt 0 – 2 (Version 1)* [Datensatz]. Berlin: IQB – Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen. http://doi.org/10.5159/IQB_BRISE_MZPO-2_v1
- Byeon, H. & Hong, S. (2015). Relationship between television viewing and language delay in toddlers: Evidence from a Korea national cross-sectional survey. *PloS One*, 10(3), Article e0120663. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0120663>
- Chaudron, S. (2015). *Young children (0 – 8) and digital technology: A qualitative exploratory study across seven countries* (EUR, Scientific and technical research series, Bd. 27052). Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2788/00749>
- Chonchaiya, W. & Pruksananonda, C. (2008). Television viewing associates with delayed language development. *Acta Paediatrica*, 97(7), 977 – 982. <https://doi.org/10.1111/j.1651-2227.2008.00831.x>
- Christakis, D. A. (2009). The effects of infant media usage: What do we know and what should we learn? *Acta Paediatrica*, 98(1), 8 – 16. <https://doi.org/10.1111/j.1651-2227.2008.01027.x>
- Cohen, F. & Hemmerich, F. (2020). *Nutzung digitaler Medien für die pädagogische Arbeit in der Kindertagesbetreuung. Kurzexpertise im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend*. https://www.forum-transfer.de/fileadmin/uploads/Bibliothek/Kurzexpertise_Digitalisierung_Kindertagesbetreuung.pdf
- Cohen, F., Trauernicht, M., Francot, R., Broekhuizen, M. & Anders, Y. (2020). Professional competencies of practitioners in family and parenting support programmes. A German and Dutch case study. *Children and Youth Services Review*, 116, Article 105202. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105202>
- Destatis. (2022). *Pressemitteilung Nr. 327 vom 4. August 2022*. https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2022/08/PD22_327_634.html#:~:text=2021%20lag%20dieser%20Schwellenwert%20f%C3%BCr,2%20627%20Euro%20im%20Monat
- Duch, H., Fisher, E. M., Ensari, I., Font, M., Harrington, A. & Taromino, C. (2013). Association of screen time use and language development in Hispanic toddlers: A cross-sectional and longitudinal study. *Clinical Pediatrics*, 52(9), 857 – 865. <https://doi.org/10.1177/0009922813492881>
- Edeka Verlagsgesellschaft mbH, Egmont Ehapa Media GmbH, Gruner + Jahr GmbH, Panini Verlags GmbH & SUPER RTL Fernsehen GmbH & Co. KG. (2021). *Kinder Medien Monitor (KiMMo) 2021*. https://kinder-medien-monitor.de/wp-content/uploads/2021/08/KiMMo2021_Berichtsband.pdf
- Eggert, S., Oberlinner, A., Pfaff-Rüdiger, S. & Drexler, A. (Hrsg.). (2021). *Familie digital gestalten. FaMeMo – eine Langzeitstudie zur Bedeutung digitaler Medien in Familien mit jungen Kindern*. https://www.jff.de/fileadmin/user_upload/jff/veroeffentlichungen/2021/jff_muenchen_2021_veroeffentlichungen_familie_digital_gestalten.pdf
- Eggert, S. & Wagner, U. (2016). *Grundlagen zur Medienerziehung in der Familie. Studie. Expertise. MoFam – Mobile Medien in der Familie I*. https://www.pedocs.de/volltexte/2019/16560/pdf/Wagner_Eggert_Schubert_2016_MoFam_Expertise.pdf
- Enders, C. K. (2010). *Applied missing data analysis*. New York, NY: Guilford Press.
- Feil, C. (2016). Tablets im Familienalltag von Klein- und Vorschulkindern. *Studies in Communication Sciences*, 16(1), 43 – 51. <https://doi.org/10.1016/j.scoms.2016.04.006>
- Fisch, S. M. & Truglio, R. T. (Eds.). (2001). *“G” is for growing. Thirty years of research on children and Sesame Street*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Fleischer, S., Kroker, P. & Schneider, S. (2018). Medien, frühe Kindheit und Familie. In J. G. Brandt, C. Hoffmann, M. Kaulbach & T. Schmidt (Hrsg.), *Frühe Kindheit und Medien. Aspekte der Medienkompetenzförderung in der Kita* (S. 27 – 34). Opladen: Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddztpx.6>
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Fröhlich-Gildhoff, M. (2017). Digitale Medien in der Kita – die Risiken werden unterschätzt! *Frühe Bildung*, 6(4), 225 – 232. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000332>
- Gessulat, J. (2022). *The role of parental self-efficacy in preschool children's home learning environment* (Dissertation). Berlin: Freie Universität Berlin. <https://doi.org/10.17169/refubium-33412>
- Kabali, H. K., Irigoyen, M. M., Nunez-Davis, R., Budacki, J. G., Mohanty, S. H. & Leister, K. P. (2015). Exposure and use of mobile media devices by young children. *Pediatrics*, 136(6), 1044 – 1050. <https://doi.org/10.1542/peds.2015-2151>
- 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>
- Kolancı, P. & Meluış, E. (2019). How family characteristics and migration shape home learning environment of Turkish children in the UK. In M. Broekhuizen, K. M. Wolf, R. Francot, T. Moser, G. Pastori, L. Nurse, E. Melhuish & P. Leseman (Eds.), *Resources, experiences, and support needs of families in disadvantaged communities* (ISOTIS Integrative Report D2.5). https://katedry.ped.muni.cz/iviv/wp-content/uploads/sites/12/2020/02/2019_d2-5_resoures.pdf#page=55
- Kostyrka-Allchorne, K., Cooper, N. R. & Simpson, A. (2017). The relationship between television exposure and children's cognition and behaviour: A systematic review. *Developmental Review*, 44, 19 – 58. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2016.12.002>
- Lehl, S. (2018). *Qualität häuslicher Lernumwelten im Vorschulalter*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20184-5>
- Lehl, S., Linberg, A., Niklas, F. & Kuger, S. (2021). The home learning environment in the digital age – Associations between self-

- reported "analog" and "digital" home learning environment and children's socio-emotional and academic outcomes. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 592513. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.592513>
- Lüdtke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U. & Köller, O. (2007). Umgang mit fehlenden Werten in der psychologischen Forschung. *Psychologische Rundschau*, 58(2), 103–117. <https://doi.org/10.1026/0033-3042.58.2.103>
- Melhuish, E. C., Phan, M. B., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2008). Effects of the home learning environment and preschool center experience upon literacy and numeracy development in early primary school. *Journal of Social Issues*, 64(1), 95–114. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2008.00550.x>
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (2017). *Mplus. Statistical analysis with latent variables. user's guide* (8th ed.). Los Angeles: Muthén & Muthén.
- Nikken, P. & Schols, M. (2015). How and why parents guide the media use of young children. *Journal of Child and Family Studies*, 24(11), 3423–3435. <https://doi.org/10.1007/s10826-015-0144-4>
- Niklas, F. (2015). Die familiäre Lernumwelt und ihre Bedeutung für die kindliche Kompetenzentwicklung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 62(2), 106–120. <https://doi.org/10.2378/peu2015.art11d>
- Niklas, F. & Schneider, W. (2010). Der Zusammenhang von familiärer Lernumwelt mit schulrelevanten Kompetenzen im Vorschulalter. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 30(2), 149–164.
- Oberlinner, A., Eggert, S., Schubert, G., Jochim, V. & Brüggem, N. (Hrsg.). (2021). *Medienrituale und ihre Bedeutung für Kinder und Eltern. Erster Bericht der Teilstudie „Mobile Medien und Internet im Kindesalter – Fokus Familie“*. https://www.jff.de/fileadmin/user_upload/jff/projekte/mofam/JFF_MoFam_Studie_T_Medienrituale.pdf
- Olds, D. L., Sadler, L. & Kitzman, H. (2007). Programs for parents of infants and toddlers: Recent evidence from randomized trials. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 48(3–4), 355–391. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01702.x>
- Passaretta, G. & Skopek, J. (2018). Germany. From birth to the end of compulsory school – Social and migration-related achievement inequality in a stratified education system. In G. Passaretta & J. Skopek (Eds.), *Roots and development of achievement gaps. A longitudinal assessment in selected European countries* (ISOTIS report, pp. 18–49). Dublin: Trinity College Dublin.
- Phinney, J. S. (2003). Ethnic identity and acculturation. In K. M. Chun, P. Balls Organista & G. Marin (Eds.), *Acculturation: Advances in theory, measurement, and applied research* (pp. 63–81). Washington, DC: American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10472-006>
- Prokupek, L. & Blaurock, S. (2023). *Neue Wege der digitalen Unterstützung von Familien mit Kleinkindern – Teilnahmemuster und Nutzungsverhalten eines digitalen Familienprogramms während der Corona-Pandemie* [Vortrag am 01.03.2023]. 10. Tagung der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF). Duisburg-Essen.
- Radesky, J. S. & Christakis, D. A. (2016). Increased screen time. *Pediatric Clinics of North America*, 63(5), 827–839. <https://doi.org/10.1016/j.pcl.2016.06.006>
- Radesky, J. S., Kaciroti, N., Weeks, H. M., Schaller, A. & Miller, A. L. (2023). Longitudinal associations between use of mobile devices for calming and emotional reactivity and executive functioning in children aged 3 to 5 years. *JAMA Pediatrics*, 177(1), 62–70. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2022.4793>
- Ruangdaraganon, N., Chuthapisith, J., Mo-suwan, L., Kriwera-dechachai, S., Udomsubpa-yakul, U. & Choprapawon, C. (2009). Television viewing in Thai infants and toddlers: Impacts to language development and parental perceptions. *BMC Pediatrics*, 9, Article 34. <https://doi.org/10.1186/1471-2431-9-34>
- Schlesinger, M. A., Flynn, R. M. & Richert, R. A. (2019). Do parents care about TV? How parent factors mediate US children's media exposure and receptive vocabulary. *Journal of Children and Media*, 13(4), 395–414. <https://doi.org/10.1080/17482798.2019.1627227>
- Schmidt, T. (2018). Förderung in bildungsbenachteiligten Familien. In T. Schmidt & W. Smidt (Hrsg.), *Handbuch empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 351–372). Münster: Waxmann.
- Skvarc, D. R., Penny, A., Harries, T., Wilson, C., Joshua, N. & Byrne, L. K. (2021). Type of screen time and academic achievement in children from Australia and New Zealand: Interactions with socioeconomic status. *Journal of Children and Media*, 15(4), 509–525. <https://doi.org/10.1080/17482798.2021.1878045>
- Sterzing, D. (2012). *Präventive Programme für sozial benachteiligte Familien mit Kindern von 0–6 Jahren. Überblick über die Angebote in Deutschland*. München: Deutsches Jugendinstitut. https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/Praeventive_Programme_fuer_sozial_benachteiligte_Familien.pdf
- Wagner, U., Eggert, S. & Schubert, G. (2016). *MoFam – Mobile Medien in der Familie. Studie. Langfassung*. https://www.pedocs.de/volltexte/2018/16086/pdf/Wagner_Eggert_Schubert_2016_MoFam_Langfassung.pdf

Onlineveröffentlichung: 16.04.2024

Autorenschaften

Die Mitautorinnen sind erreichbar unter: Katrin Wolf, katrin.wolf@uni-bamberg.de; Yvonne Anders, yvonne.anders@uni-bamberg.de

Förderung

Das dieser Studie zugrundeliegende Projekt wird mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung dem Förderkennzeichen 01NV1601A-G gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor_innen. Kofinanziert wird das Projekt von der Stadtgemeinde Bremen und der Jacobs Foundation.

Open Access-Veröffentlichung ermöglicht durch die Otto-Friedrich-Universität Bamberg.

Sebastian Then

Lehrstuhl für Frühkindliche Bildung und Erziehung
Otto-Friedrich-Universität Bamberg
Luisenstraße 5
96047 Bamberg
Deutschland
sebastian.then@uni-bamberg.de

Kompetenzfacetten kindheitspädagogischer Fachkräfte

Wie hängen sie zusammen?

Christoph Mischo

Institut für Psychologie, Pädagogische Hochschule Freiburg, Deutschland

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

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

Competence Facets of Preschool Teachers. How Are They Connected?

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

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

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

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

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

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

Empirische Befunde zu den Facetten des Kompetenzmodells

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

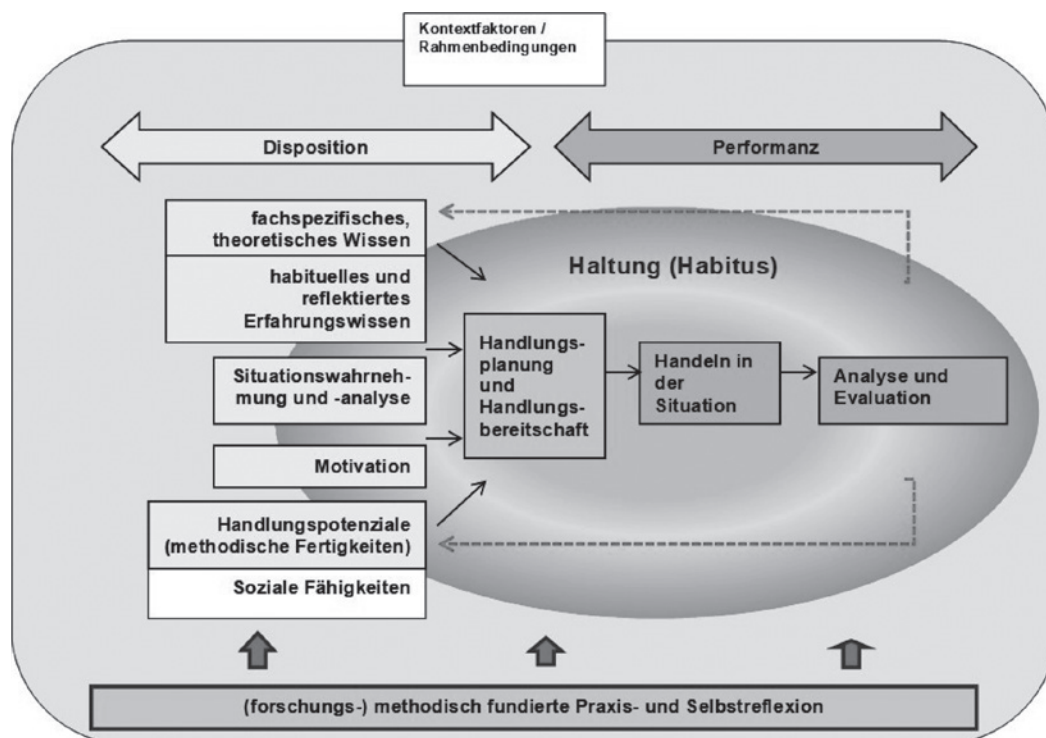


Abbildung 1. Kompetenzmodell (Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch, 2014, Genehmigung des Erstautors).

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

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

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

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

Fragestellungen und Hypothesen der Studie

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

Als *direkte Effekte* werden folgende Hypothesen formuliert:

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

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

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

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

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

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

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

Methode

Erhebungsinstrumente

Stimulusmaterial

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

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

Ausbildungsniveau und Berufserfahrung

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

Wissen

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

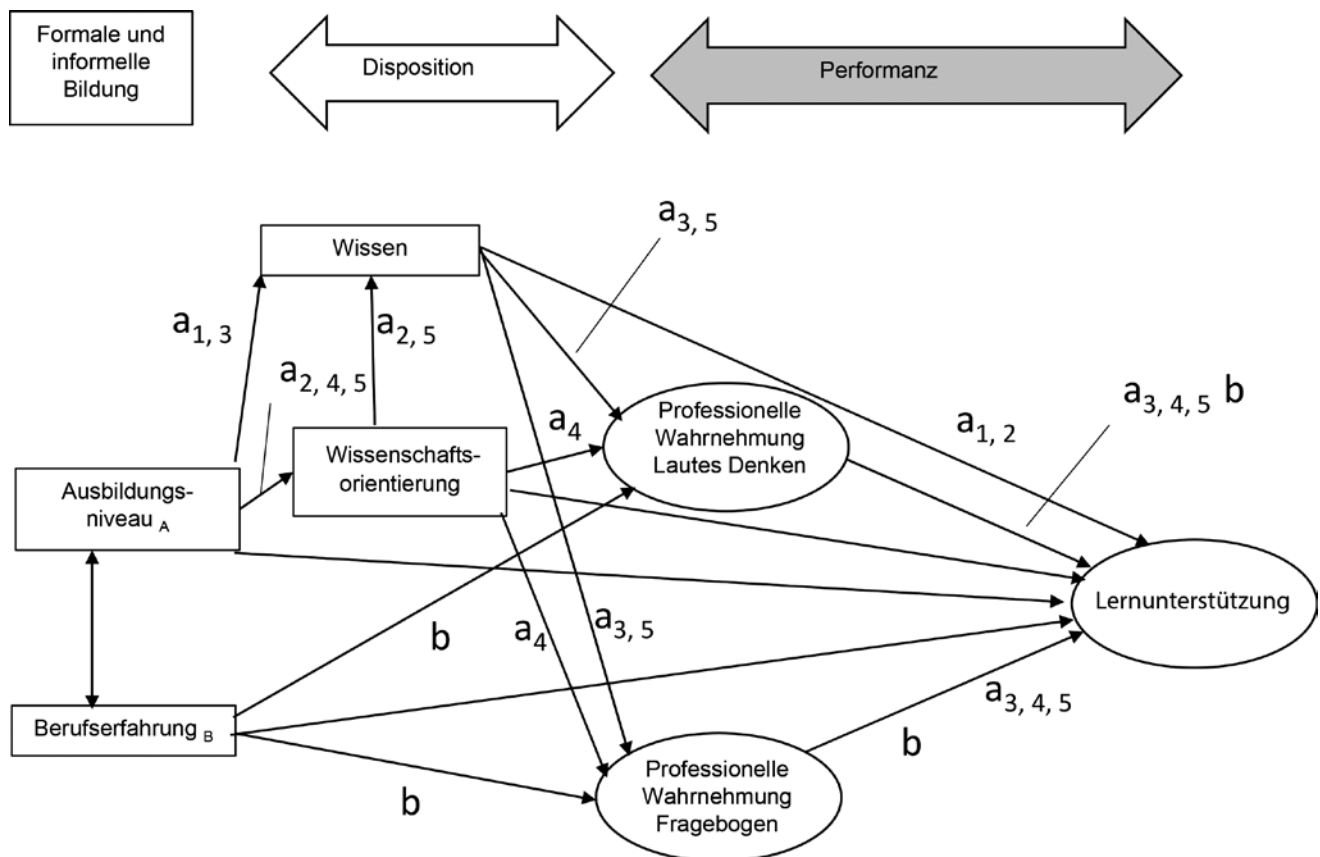


Abbildung 2. Theoretisches Pfadmodell. Anmerkungen: a_1 bis a_5 , b : indirekte Effekte.

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

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

Wissenschaftsorientierung

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

Professionelle Wahrnehmung

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

Erfassung der professionellen Wahrnehmung mit der Methode des Lauten Denkens

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

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

Erfassung der professionellen Wahrnehmung im Fragebogenformat

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

Performanz: Qualität der Lernunterstützung

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

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

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

Rekrutierung und Datenerhebung

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

Stichprobe

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

Analysen

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

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

Ergebnisse

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

Direkte Effekte

Prädiktoren Ausbildungsniveau und Berufserfahrung

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

Prädiktoren Wissen, Wissenschaftsorientierung, professionelle Wahrnehmung

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

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

Mediatoreffekte (indirekte Effekte)

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

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

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

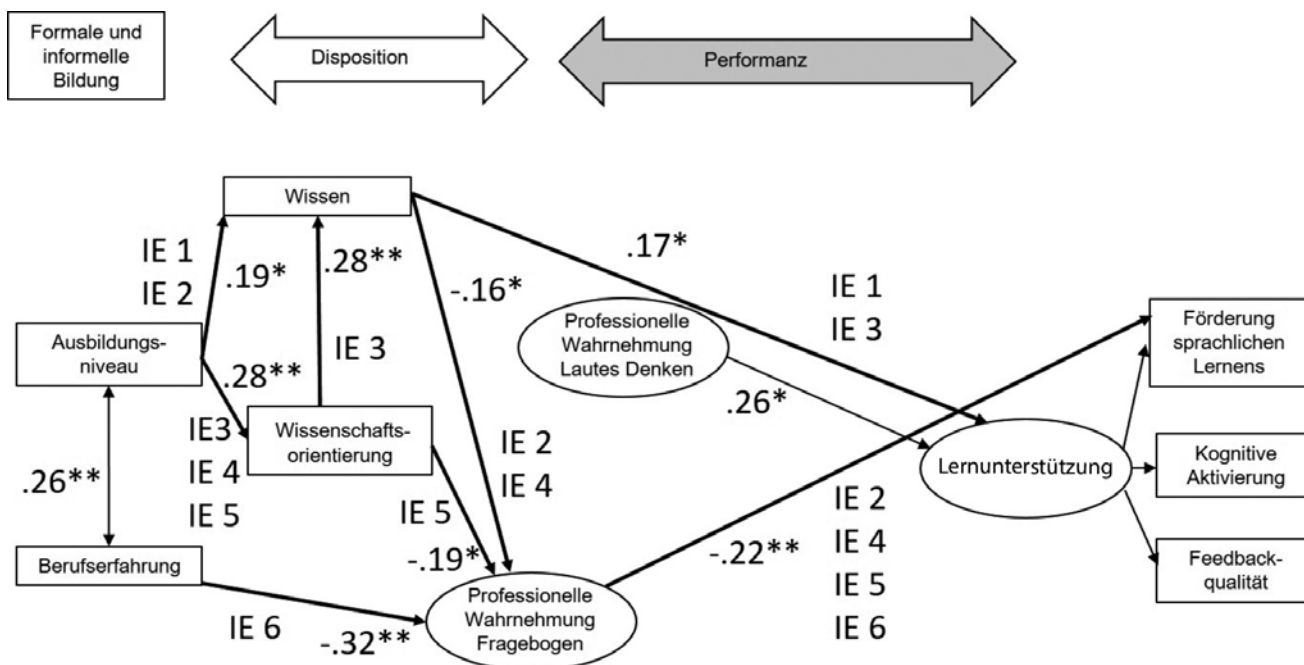
Diskussion

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

Elektronisches Supplement (ESM)

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

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

Literatur

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

- sionellen Kompetenz frühpädagogischer Fachkräfte. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 29, 177 – 191. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000159>
- Bortz, J. & Döring, N. (2002). *Forschungsmethoden und Evaluation*. Heidelberg: Springer.
- Byrne, B. (2001). *Structural Equation Modelling with AMOS* (Chap. 11: Bootstrapping as an aid to nonnormal data). London: Erlbaum.
- Dunekacke, S., Jenßen, L. & Blömeke, S. (2015). Mathematikdidaktische Kompetenz von Erzieherinnen und Erziehern. Validierung des KomMa-Leistungstests durch die videogestützte Erhebung von Performanz. In S. Blömeke & O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Kompetenzen von Studierenden* (S. 80 – 99). Weinheim: Beltz Juventa.
- Early, D. M., Maxwell, K. L., Burchinal, M., Alva, S., Bender, R. H., Bryant, D. et al. (2007). Teachers' education, classroom quality, and young children's academic skills: Results from seven studies of preschool programs. *Child Development*, 78(2), 558 – 580. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01014.x>
- Emad, M. A. & Yasser, A. A. (2010). Knowledge, skills, and practices concerning phonological awareness among early childhood education teachers. *Journal of Research in Childhood Education*, 24, 172 – 185. <https://doi.org/10.1080/02568541003635276>
- Faas, S. (2013). *Berufliche Anforderungen und berufsbezogenes Wissen von Erzieherinnen. Theoretische und empirische Rekonstruktionen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Fornell, C. & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39 – 50. <http://doi.org/10.1177/002224378101800104>.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I. & Pietsch, S. (2011). *Expertise „Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte“*. München: DJI/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WIFF).
- Fröhlich-Gildhoff, K., Weltzien, D., Kirstein, N., Pietsch, S. & Rauh, K. (2014). *Expertise – Kompetenzen früh-/kindheitspädagogischer Fachkräfte im Spannungsfeld von normativen Vorgaben und Praxis*. Berlin: BMFSFJ. Verfügbar unter <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/86378/67fa30384a1ee8ad097938cbb6c66363/14-expertise-kindheitspaedagogische-fachkraefte-data.pdf>
- Gasteiger, H. & Benz, C. (2016). Mathematikdidaktische Kompetenz von Fachkräften im Elementarbereich – ein theoriebasiertes Kompetenzmodell. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 37(2), 263 – 287. <http://doi.org/10.1007/s13138-015-0083-z>
- Goodwin, C. (1994). Professional Vision. *American Anthropologist*, 96, 606 – 633. <https://doi.org/10.1525/aa.1994.96.3.02a00100>
- Hellermann, C., Gold, B. & Holodyski, M. (2015). Förderung von Klassenführungsfähigkeiten im Lehramtsstudium: Die Wirkung der Analyse eigener und fremder Unterrichtsvideos auf das strategische Wissen und die professionelle Wahrnehmung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 47, 97 – 109. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000129>
- Jamil, F. M., Sabol, T. J., Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2015). Assessing teachers' skills in detecting and identifying effective interactions in the classroom: Theory and measurement. *The Elementary School Journal*, 115(3), 407 – 432. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1086/680353>
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Publications.
- Kluczniok, K., Anders, Y. & Ebert, S. (2011). Fördereinstellungen von Erzieherinnen Einflüsse auf die Gestaltung von Lerngelegenheiten im Kindergarten und die kindliche Entwicklung früher numerischer Kompetenzen. *Frühe Bildung*, 0, 13 – 21. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000002>
- Kratzmann, J., Sawatzsky, A. & Sachse, S. (2020) Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen – Über das Zusammenspiel von Wissen, Einstellungen und Handeln. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23, 539 – 564. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00946-w>
- Limberger, J., Lorenzen, A., Wirth, C., Strohmmer, J. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2021). Entwicklung und Überprüfung von Erhebungsinstrumenten zur Erfassung der Fachkompetenz (angehender) frühpädagogischer Fachkräfte. *Frühe Bildung*, 10(2), 97 – 105. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000517>
- Mackowiak, K., Beckerle, C., Koch, K., Dapper-Saalfels, T. v., Löffler, C., Pauer, I. et al. (2018). Sprachfördertechniken im Kita-Alltag: Zusammenhänge zwischen Wissen und Handeln von pädagogischen Fachkräften – Ergebnisse aus dem „allE-Projekt“. *Empirische Pädagogik*, 32(2), 162 – 176.
- Mims, S. U., Scott-Little, C., Lower, J. K., Cassidy, D. J. & Hestenes, L. L. (2008). Education level and stability as it relates to early childhood classroom quality: A survey of early childhood program directors and teachers. *Journal of Research in Childhood Education*, 23(2), 227 – 237. <https://doi.org/10.1080/02568540809594657>
- Mischo, C. (2016). Subjektiver Kompetenzgewinn und Wissenszuwachs bei frühpädagogischen Fachkräften unterschiedlicher Ausbildungsprofile. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19(3), 577 – 597. <http://doi.org/10.1007/s11618-015-0658-y>
- Mischo, C., Wahl, S., Hendler, J. & Strohmmer, J. (2012a). Pädagogische Orientierungen angehender frühpädagogischer Fachkräfte an Fachschulen und Hochschulen. *Frühe Bildung*, 1, 34 – 44. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000005>
- Mischo, C., Wahl, S., Strohmmer, J. & Hendler, J. (2012b). Knowledge orientations of prospective early childhood teachers. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 33, 144 – 162. <https://doi.org/10.1080/10901027.2012.675836>
- Mischo, C., Wahl, S., Strohmmer, J. & Wolf, C. (2014). Does early childhood teacher education affect students' cognitive orientations? The effect of different education tracks in teacher education on prospective early childhood teachers' cognitive orientations in Germany. *Journal of Education and Training Studies*, 2(1), 193 – 206. Verfügbar unter <https://redfame.com/journal/index.php/jets/article/view/206/259>
- Mischo, C., Wolstein, K. & Peters, S. (2020). *Material zum Projekt „Professionelle Wahrnehmung in Kitas ProWaK“*. Verfügbar unter <https://osf.io/hcs32/>
- Mischo, C., Wolstein, K. & Peters, S. (2023). Professionelle Wahrnehmung und Fachkraft-Kind-Interaktion von KiTa-Fachkräften. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 37(1 – 2), 72 – 86. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000285>
- Mischo, C., Wolstein, K., Tietze, S. & Peters, S. (2020). Professionelle Wahrnehmung in Kitas: Erfassung, Generalisierbarkeit und Zusammenhänge. *Journal for Educational Research Online*, 12(3), 23 – 49. <https://doi.org/10.25656/01:21185>
- Nentwig-Gesemann, I. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2015). Kompetenzorientierung als Fundament der Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte. In A. König, H.-R. Leu & S. Viernickel (Hrsg.), *Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik*. *Empirische Befunde der AWIFF-Förderlinie* (S. 48 – 68). Weinheim: Beltz Juventa.
- Nentwig-Gesemann, I., Fröhlich-Gildhoff, K., Harms, H. & Richter, S. (2011). *Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren*. München: DJI/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WIFF).
- Ofner, D. (2014). Wie hängen Wissen und Handeln in der Sprachförderung zusammen? Eine explorative Untersuchung der Sprachförderkompetenz frühpädagogischer Fachkräfte. *Empirische Pädagogik*, 28(4), 302 – 318.
- Peters, S., Wolstein, K., Mischo, C. & Ehm, J.-H. (2020). Wissen, Wissensorientierung und die Qualität von Fachkraft-Kind-Interaktionen: Eine Analyse ihrer Zusammenhänge. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23, 227 – 1250. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00979-1>

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

Historie

Onlineveröffentlichung: 15.12.2023

Open Data

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

Förderung

Ich danke der Deutschen Forschungsgemeinschaft für die Förderung des Projekts Professionelle Wahrnehmung in KiTas ProWaK (Kennzeichen MI 690 / 4 – 1).

Open Access-Veröffentlichung ermöglicht durch die Pädagogische Hochschule Freiburg.

Christoph Mischo

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



Passende JOBs. Neue Talente.

Ihr Online-Stellenmarkt im Bereich Psychologie



www.psychjob.eu



Errata

Korrektur zu Mischo (2023)

Im Artikel „Kompetenzfacetten kindheitspädagogischer Fachkräfte. Wie hängen sie zusammen?“ von Mischo, C. (Frühe Bildung, 13(2), Vorab-Artikel, <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000641>) wurden in der Abbildung 3 die falschen Bezeichnungen der Pfadkoeffizienten verwendet. Sie wurden fälschlicherweise als IE (indirekte Effekte) betitelt. Die Pfadkoeffizienten sollten – auch aus Gründen der Kohärenz mit Spalte 1 in Tabelle 1 – mit a_1 bis a_{5m} und b_m bezeichnet werden. Die korrigierte Version der Abbildung 3 ist unten auf dieser Seite dargestellt.

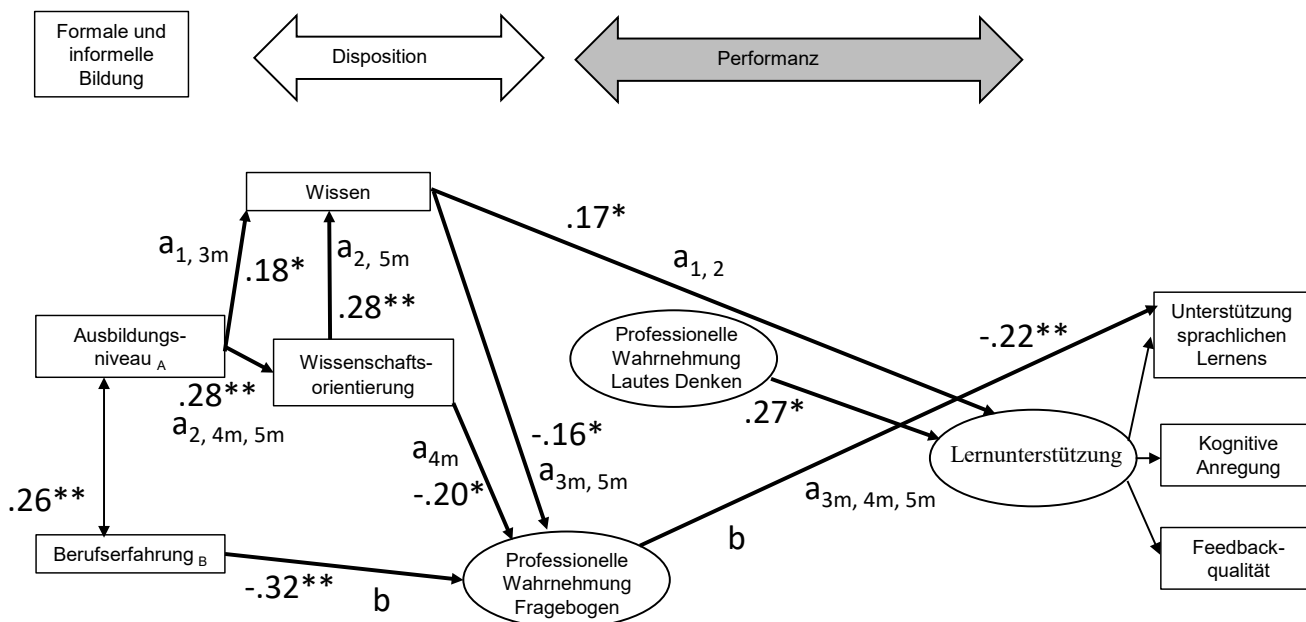
Für die etwaigen Unannehmlichkeiten oder Verwirrungen, die durch diesen Fehler entstanden sind, bitten wir um Entschuldigung.

Literatur

Mischo, C. (2023). Kompetenzfacetten kindheitspädagogischer Fachkräfte. Wie hängen sie zusammen? *Frühe Bildung*, 13(2), Vorab-Artikel, <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000641>

Onlineveröffentlichung: 29.02.2024

<https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000671>



Anmerkungen: $*p < .05$, $**p < .01$ (einseitige Testung), $a_{1,2}$: indirekte Effekte Ausbildungsniveau wie in den Hypothesen, a_{3m} bis a_{5m} : modifizierte indirekte Effekte mit Kriterium Unterstützung sprachlichen Lernens, b_m : indirekter Effekt Berufserfahrung, Professionelle Wahrnehmung Fragebogen sind Distanzmaße, daher negative Pfadkoeffizienten.

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

Korrektur zu Besser et al. (2024)

Im Artikel „Die Bedeutung von Selbstwirksamkeitserwartungen frühpädagogischer Fachkräfte für die Qualität unterstützender Fachkraft-Kind-Interaktionen und die Häufigkeit mathematischer Aktivitäten“ von Besser, N., Kaiser, C., Dornheim, D. & Lehl, S. (*Frühe Bildung*, 13(1), 20–28, <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000646>) wurde versäumt, auf die Förderung durch die DFG hinzuweisen: Gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) – 416593881.

Für die etwaigen Unannehmlichkeiten oder Verwirrungen, die durch diesen Fehler entstanden sind, bitten die Autorinnen um Entschuldigung.

Literatur

Besser, N., Kaiser, C., Dornheim, D. & Lehl, S. (2023). Die Bedeutung von Selbstwirksamkeitserwartungen frühpädagogischer Fachkräfte für die Qualität unterstützender Fachkraft-Kind-Interaktionen und die Häufigkeit mathematischer Aktivitäten. *Frühe Bildung*, 13(1), 20 – 28, <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000646>

Historie

Onlineveröffentlichung: 24.01.2024

<https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000661>

Fundiertes Wissen und praktische Anregungen für die elementare Bildung



Johanna Bruckner / Doris Lindner (Hrsg.)

Elementarpädagogik

Frühkindliche Bildungsprozesse verstehen und begleiten

Frühkindliche Bildungsprozesse sind bedeutsam für die weiteren (lern-)biografischen Lebensabschnitte von Kindern. Wie diese Bildungsprozesse in verschiedenen elementarpädagogischen Handlungsfeldern und Einrichtungen bestmöglich angeregt und begleitet werden können, ist Hauptanliegen dieses Bandes. Die Beiträge decken eine große Bandbreite an inhaltlichen Themenschwerpunkten ab und liefern konkrete Praxisideen.

2023, 298 Seiten, inkl. Online-Materialien,
€ 36,95 (DE) / € 38,00 (AT) / CHF 48.90
ISBN 978-3-8017-3115-1
Dieser Titel ist auch als eBook erhältlich.



1949–2024

www.hogrefe.com

hogrefe

Experimentelles Arbeiten mit Kindern aus verschiedenen (Sprach-)Kulturen und mit familiären Herausforderungen

Birgit Mathes, Robin Kemmerich und Annika Susann Wienke

Universität Bremen, Deutschland

Kinder mit Migrationshintergrund, familiären Herausforderungen oder anderen Risikofaktoren sind in vielen experimentellen und (neuro-)physiologischen Entwicklungsstudien unterrepräsentiert (Ibrahim & Sidani, 2014). Gleichzeitig haben diese Kinder häufiger Schwierigkeiten in ihrer Schullaufbahn. Eine erhöhte Repräsentation von Kindern mit einem größeren Risiko für Bildungsnachteile in experimentell-empirischen Studien ist somit wichtig für ein besseres Verständnis von Entwicklungs- und Bildungsunterschieden. Im Rahmen der Bremer Initiative zur Stärkung frühkindlicher Entwicklung (BRISE) wurde an der Universität Bremen ein Forschungslabor etabliert, das Erhebungen in der häuslichen Umgebung ergänzt (Schütte, Köller, Anders & Petermann, 2020). Im Folgenden werden Strategien vorgestellt, damit experimentell, (neuro-)physiologisch und längsschnittlich ausgerichtetes Forschen mit Kindern aus belasteten, möglicherweise forschungsskeptischen Familien und multilinguaalem Hintergrund gelingen kann.

Barrieren und Motivationsfaktoren für Studienteilnahmen

In BRISE organisieren bereits vertraute Personen die Terminfindung mit den Familien (vor Ort, telefonisch oder per E-Mail), informieren über Gründe und Abläufe der Laborerhebungen, beschreiben die Anfahrt und stehen für Rückfragen zur Verfügung. Diese direkte Kontaktaufnahme durch Vertrauenspersonen sowie leicht verständliches und mehrsprachiges Informationsmaterial helfen, dass die Studie besser verstanden, akzeptiert und Unsicherheit darüber, was die Familie erwartet, abgebaut wird (Ibrahim & Sidani, 2014).

Für belastete Familien stellt der Laborbesuch einen hohen Aufwand dar. Flexibilität bei der Terminfindung und

Erinnerungen helfen der familiären Organisation. Bedarfe der Familie werden mit dem Laborpersonal abgestimmt. Für eine Mutter mit einem zweiten Kind in der Kita oder wenig Deutschkenntnissen darf der Weg und die Orientierung vor Ort keine zusätzliche Zeit kosten oder Belastung darstellen. Daher bieten wir Fahrdienst und Geschwisterbetreuung an. Vor Ort wird alles vorgehalten, was die Familie während ihres Besuches brauchen könnte (z.B. Spielzeug, Windeln, altersgerechte Snacks, Rückzugsort zum Stillen).

Der Verlauf des Laborbesuchs ist entscheidend für die Panelpflege. Es muss ein Ort sein, mit dem sich die Familien gerne identifizieren, an dem sie sich wohlfühlen und zu dem sie gerne zurückkehren. Das den Familien bekannte BRISE-Symbol leitet die Familien durch das Labor. Es gibt Familien einen Bezug, unterstreicht die Bedeutung des Besuchs und macht das Labor zu einem Ort, der für sie und durch sie existiert. Ein Familienzimmer dient einem familienfreundlichen, spielerischen Ankommen. Labore enthalten reizarme, möglichst wenig technisch wirkende Areale für die Erhebung und durch einen Sichtschutz getrennte kinderfreundliche Areale für die Vor- und Nachbereitung.

Das Team ist trainiert, auf multikulturelle Hintergründe und herausfordernde Lebenssituationen sensibel und tolerant zu reagieren, Fragen entsprechend des Vorwissens und der Sprachkenntnisse der Familien verständlich zu beantworten und potenzielle negative Erfahrungen mit medizinischen Einrichtungen nicht zu wiederholen. Es ist geübt, sich parallel Eltern und Kind zuzuwenden und insbesondere das Vertrauen des Kindes zu gewinnen. Für alle Studien mit Kindern empfehlen wir regelmäßige Schulungen über Kindeswohlgefährdung.

Ein für die Familien entspannter und reibungsloser Ablauf sowie die effiziente Ausnutzung der Aufmerksamkeitsphasen der Kinder gelingt durch detaillierte Vorbereitung und schriftlich festgelegte, geübte Ablaufroutinen, die alle Handgriffe während der Erhebung minimieren und standardisieren. Eine zweite Person kann in kritischen Mo-

menten, z.B. beim Aufziehen der EEG-Kappe, das Kind gezielt ablenken.

Familien bekommen neben einer monetären Aufwandsentschädigung und angefallenen Fahrtkosten auch ein Geschenk für das Kind und Erinnerungen an den Laborbesuch (z.B. eine Urkunde). Dies verankert die Langzeitstudie im familiären Alltag.

In der Summe sind diese Aspekte für viele Studien relevant. Das Einbinden von Familien mit multikulturellen Hintergründen, wenig Erfahrung mit Forschungsinstitutionen und Alltagsbelastungen bedarf vor allem mehr Sensibilität hinsichtlich Informations-, Sprach-, Kultur- und organisatorischer Barrieren sowie einen dahingehend höheren Aufwand für Planung, Training und Durchführung der Studie.

Abbildung des Entwicklungsstandes in multikulturellen und multilingualen Gruppen

Ein kultureller Bias in kognitiven Leistungstests wird durch den Grad der Vertrautheit mit der Testsprache, der Aufgabenstellung und dem Stimulusmaterial hervorgerufen. Minimierung von oder Umgang mit Verzerrungen aufgrund Sprachbarrieren oder kulturspezifischer Entwicklungstrajektorien kann durch Reduktion von Sprache und Semantik in den Paradigmen optimiert werden (Frischkorn, Hilger, Kretschmar & Schubert, 2022). Diese Richtlinien haben wir in BRISE bspw. für ein Aufmerksamkeitsparadigma in Kombination mit elektroenzephalografischen Messungen (EEG) umgesetzt. Den Säuglingen und Kindern werden wiederholt einfache Töne vorgespielt, die selten und unvorhersehbar in der Tonhöhe verändert werden („Oddball“). Diese Veränderungen rufen eine automatische Aufmerksamkeitserhöhung hervor. Das Paradigma erlaubt, sprachfrei sowie aufgrund des minimalistischen Stimulussets kulturübergreifend einen grundlegenden kognitiven Prozess und dessen neuronale Korrelate ab dem Säuglingsalter längsschnittlich zu erfassen und mit internationalen Studien zu vergleichen (Norton et al., 2021).

Schwieriger ist es, experimentell die frühe Sprachentwicklung zwischen Kindern aus verschiedenen Sprachkulturen vergleichbar zu erheben. Studien zu *phonological universals* geben Hinweise, dass einige grundlegende Regeln für Wahrnehmung und Nutzung von Lauten und Silben über viele Sprachgruppen ähnlich sind (Xie et al., 2018). Dies kann man für die Auswahl des Testmaterials nutzen. Die Konstruktion einfacher Pseudowörter ermöglicht bspw. das Testen der phonologischen Bewusstheit, einem wichtigen Baustein für Sprache und Lesefähigkeiten (McBridge-Chang & Kail, 2002). Ein Eye-Tracker ermöglicht, Reaktio-

nen sprachunabhängig aufzuzeichnen. Der Vergleich über Kinder mit unterschiedlichen Erstsprachen ist jedoch eingeschränkt, da die Erstellung über Landessprachen hinweg generalisierbarer Stimuli schwierig bleibt und Kinder bereits in ihrem ersten Lebensjahr differenziert auf Charakteristika bekannter und unbekannter Sprachen reagieren (Weinert, 2020). Zusätzlich werden Testleistungen mit Pseudowörtern oft durch Gedächtnisprozesse beeinflusst (Verhagen, Boom, Mulder, de Bree & Lesemann, 2019).

Ebenfalls schwierig ist die Einschätzung der sozio-emotionalen Entwicklung. Theory-of-Mind-(ToM)-Aufgaben testen die Fähigkeit zur Abgrenzung eigener Wünsche und Überzeugungen von Dritten (Wellman & Liu, 2004). Trotz bildhafter Darstellung von Szenen nutzen ToM-Aufgaben oft verklausulierte Zielfragen und erbitten eine verbale Reaktion (z.B. „Was glaubst du, wo wird XX zuerst suchen?“). Sprachverständnis und -produktion können somit die Testleistungen beeinflussen. Vergleichbare Übersetzungen oder Analysestrategien, die nach Familiensprache stratifizieren (Buac & Kaushanskaya, 2019), bieten sich für vielsprachige Gruppen kaum an. Darüber hinaus konnten Taumoepeau und Kolleginnen (2019) zeigen, dass die bessere kindliche ToM-Leistung in individualistischen im Gegensatz zu kollektivistischen Kulturen von dem Umfang, in dem Mütter die mentalen Zustände ihrer Kinder adressieren, mediiert wird. Dementsprechend lassen sich bessere Leistungen im Zusammenhang mit dem Blick auf das Individuum gerichtete Sozialisationserfahrungen deuten.

Derartige Einschränkungen können durch ergänzende Informationen minimiert werden. Dazu gehören Fragebögen zur Kulturzugehörigkeit und Sprachfamilie der Familie, zusätzliche Einschätzungen möglicherweise konfundierender Leistungen (wie Gedächtniskapazität und Sprachstand der Testsprache) und Erhebungen aufgabenunabhängiger Marker der neuronalen Entwicklung.

Für Bildungsprojekte ist sowohl zentral, wie gut Kinder die Unterrichts- und Landessprache verstehen und anwenden können, als auch, wie gut Kinder kognitive und sozio-emotionale Anforderungen erfüllen, die für erfolgreiche Bildungsbiografien und Integrationschancen relevant sind. Daher werden in BRISE Prädiktoren für spätere (vor-)schulische Leistungen erhoben, die folgerichtig nicht unbedingt kulturfair sind. Zusammen mit den beschriebenen Erhebungsstrategien dienen sie einer Differenzierung zwischen Risiken für Bildungsbiografien und der kindlichen Entwicklungseinschätzung. Diese Differenzierung ist wichtig, um Förderbedarfe besser zu verstehen (Pace, Luo, Hirsh-Pasek & Golinkoff, 2017).

Zusammengenommen ist es abgestuft möglich, Verzerrungen in der Erhebung des Entwicklungsstands eines Kindes durch familiäre Sprach- und Kultureinflüsse zu minimieren oder über kombinierte Erhebungsinstrumente zu kontrollieren oder zumindest zu charakterisieren. Die Nut-

zung und Verbesserung kulturfairer Teststrategien bleibt notwendig, um die steigende Internationalisierung in deutschen Bildungseinrichtungen genauer abzubilden.

Literatur

- Buac, M. & Kaushanskaya, M. (2019). Predictors of Theory of Mind performance in bilingual and monolingual children. *International Journal of Bilingualism*, 24(2), 339–359. <https://doi.org/10.1177/1367006919826866>
- Frischkorn, G. T., Hilger, K., Kretzschmar, A. & Schubert, A.-L. (2022). Intelligenzdiagnostik der Zukunft. Ein Plädoyer für eine prozessorientierte und biologisch inspirierte Intelligenzmessung. *Psychologische Rundschau*, 73(3), 173–189. <https://doi.org/10.1026/0033-3042/a000598>
- Ibrahim, S. & Sidani, S. (2014). Strategies to recruit minority persons: A systematic review. *Journal of Immigrant and Minority Health*, 16(5), 882–888. <https://doi.org/10.1007/s10903-013-9783-y>
- McBridge-Chang, C. & Kail, R. V. (2002). Cross-cultural similarities in the predictors of reading acquisition. *Child Development*, 73(5), 1392–1407. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00479>
- Norton, E. S., MacNeill, L. A., Harriott, E. M., Allen, N., Krogh-Jespersen, S., Smyser, C. D., Rogers, C. E., Smyser, T. A., Luby, J. & Wakschlag, L. (2021). EEG/ERP as a pragmatic method to expand the reach of infant-toddler neuroimaging in HBDC: Promises and challenges. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 51, Article 100988. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2021.100988>
- Pace, A., Luo, R., Hirsh-Pasek, K. & Golinkoff, R. M. (2017). Identifying pathways between socioeconomic status and language development. *Annual Review of Linguistics*, 3, 285–308. <https://doi.org/10.1146/annurev-linguistics-011516-034226>
- Schütte, K., Köller, O., Anders, Y. & Petermann, F. (2020). Kontinuität als Schlüssel zu wirksamer Förderung frühkindlicher Entwicklung benachteiligter Kinder. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 67. <https://doi.org/10.2378/peu2020.art27d>
- Taoumoepeau, M., Sadeghi, S. & Nobilo, A. (2019). Cross-cultural differences in children's theory of mind in Iran and New Zealand: The role of caregiver mental state talk. *Cognitive Development*, 51, 32–45. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2019.05.004>

- Verhagen, J., Boom, J., Mulder, H., de Bree, E. & Lesemann, P. (2019). Reciprocal relationships between nonword repetition and vocabulary during the preschool years. *Developmental Psychology*, 55(6), 1125–1137. <https://doi.org/10.1037/dev0000702>
- Weinert, S. (2020). Sprachentwicklung im Kontext anderer Entwicklungsbereiche. In S. Sachse, A.-K. Bockmann & A. Buschmann (Hrsg.) *Sprachentwicklung. Entwicklung – Diagnostik – Förderung im Kleinkind- und Vorschulalter* (S. 131–164). Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-60498-4_6
- Wellman, H. M. & Liu, D. (2004). Scaling of theory-of-mind tasks. *Child Development*, 75(2), 523–541. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00691.x>
- Xie, J., Zhong, X., Xiang, Y., Wang, R., Zhang, J., Xie, J. & Mo, L. (2018). Universal phonological features. *Experimental Psychology*, 65(4), 171–182. <https://doi.org/10.1027/1618-3169/a000403>

Onlineveröffentlichung: 16.04.2024

Danksagung

Wir danken Dr. C. Zierul und J. Ruge für Unterstützung bei Aufbau und Weiterentwicklung des Labors und zusammen mit J. Jakob und R. Kayser für Vorarbeiten zum Manuskript.

Autorenschaften

Die Mitautor_innen sind erreichbar unter: Robin Kemmerich, robin.kemmerich@uni-bremen.de; Annika Susan Wienke, annika.wienke@uni-bremen.de.

Förderung

Das diesem Überblick zugrundeliegende Projekt wird mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01NV1601C gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor_innen. Kofinanziert wird das Projekt von der Stadtgemeinde Bremen und der Jacobs Foundation.

Birgit Mathes

Universität Bremen
Mary-Somerville-Straße 3
28359 Bremen
Deutschland
birgit.mathes@uni-bremen.de

Rezension

Rezension von *Vom Kindergarten in die Grundschule*

Andreas Wildgruber

Staatsinstitut für Frühpädagogik und Medienkompetenz (IFP), München, Deutschland



Sanna Pohlmann-Rother und Daniel Then (2023).

Vom Kindergarten in die Grundschule. Den Übergang inklusiv gestalten.
Stuttgart: Kohlhammer. 144 Seiten, € 32,00, ISBN 978-3170424005

Der Band „Vom Kindergarten in die Grundschule“ ist im August 2023 in der Reihe „Grundschule heute“ im Kohlhammer-Verlag erschienen. Diese Reihe wird von Sanna Pohlmann-Rother und Sarah Désirée Lange herausgegeben und hat das Ziel, drängende Zukunftsfragen in ihrer Bedeutung für die Disziplin der Grundschulpädagogik und -didaktik zu thematisieren und damit den grundschulpädagogischen Diskurs weiterzuentwickeln. Der hier rezensierte Band wurde von der Herausgeberin der Reihe, Sanna Pohlmann-Rother, gemeinsam mit Daniel Then verfasst. Beide sind am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik an der Universität Würzburg tätig, Dr. Sanna Pohlmann-Rother als Lehrstuhlinhaberin und Daniel Then als wissenschaftlicher Mitarbeiter. Zielgruppe des Bandes sind primär Grundschul-Lehrkräfte sowie Personen, die Lehramt studieren oder im Rahmen des Studiums lehren.

Das Buch ist in vier Abschnitte gegliedert:

1. Allgemeine Grundlagen
2. Theoretische Grundlagen
3. Akteurinnen und Akteure beim Übergang in die Grundschule
4. Aktuelle grundschulpädagogische Herausforderungen für die Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule

Am Ende eines jeden Abschnittes befindet sich, didaktisch unterstützend, ein Kapitel, das kurz zusammenfasst, Reflexionsaufgaben bereithält und weiterführende Literatur zur Verfügung stellt.

Der erste Abschnitt führt in begriffliche, definitorische und formal-rechtliche Grundlagen ein. Die Autorin und der

Autor konturieren eine Definition von Transition, die aus grundschulpädagogischen Diskurslinien abgeleitet sowie an Griebel und Niesel (2020) angelehnt ist. Inklusion wird als zentraler gesellschaftlicher Wandlungsprozess eingeführt, spezifische Herausforderungen eines inklusiven Übergangs werden mit Fokus auf die Akteurinnen und Akteure identifiziert. Inklusion wird dabei in einem „engen“ Verständnis auf „Kinder mit Beeinträchtigungen“ bezogen, also solche „deren Teilhabe am gesellschaftlichen Leben aufgrund ihrer geistigen, körperlichen und/oder seelischen Voraussetzungen dauerhaft erschwert ist“ (S. 24).

Der zweite Abschnitt führt kurz in relevante Ansätze und Rahmenmodelle zum Übergang ein. Der Abschnitt zeichnet sich dadurch aus, dass ein eigenes, generisches, Modell der inklusiven Transition in die Grundschule vorgestellt wird. Es verknüpft Aussagen von bestehenden Theorien, die Spezifika des Eintritts in die Grundschule mit Grundannahmen des Inklusionsgedankens.

Der dritte Abschnitt hat Chancen und Herausforderungen für die beteiligten Akteurinnen und Akteure zum Thema. Dazu werden zuerst die Kinder in den Blick genommen. Die Autorin und der Autor stellen zum Ersten individuelle, soziale und institutionelle Faktoren vor, die eine positive Bewältigung des Übergangs unterstützen. Zum Zweiten nehmen sie Entwicklungsaufgaben in den Blick, die sich für die Kinder zeigen, und stellen zuletzt Forschungsergebnisse zur Übergangsbewältigung vor.

Der zweite Fokus wird auf die Eltern gerichtet. Dazu werden zuerst elterliche Entscheidungen zum Einschulungszeitpunkt, zum Schulträger und zur Schulform (Grund- vs. Förderschule) beleuchtet. Anschließend thematisieren die

Autorin und der Autor Möglichkeiten und Grenzen der elterlichen Unterstützung für ihre Kinder. Eltern erleben aber auch einen eigenen Übergang von Eltern eines Kindergartenkindes zu Eltern eines Schulkindes. Die damit verbundenen Entwicklungsaufgaben und Forschungsergebnisse, wie Eltern diesen eigenen Übergang bewältigen, werden vorgestellt.

Der Band beleuchtet dann die Pädagoginnen und Pädagogen, vor allem Lehrkräfte, in ihren Aufgaben beim Übergang. Basis dafür ist eine Auseinandersetzung mit dem Konstrukt der „Schulfähigkeit“. Darauf aufbauend werden die Diagnose der kindlichen Lernvoraussetzungen sowie die Förderung der Schulfähigkeit thematisiert. Darüber hinaus wird der Forschungsstand zur Kooperation zwischen den Professionen dargestellt.

Im letzten, kürzesten, Abschnitt zu grundschulpädagogischen Herausforderungen wird auf Theoriebildung und Forschung fokussiert. Ansatzpunkte und Bedarfe für Theoriebildung werden z.B. in Bezug auf die adaptive Begleitung und Unterstützung des Kindes, die Unterstützung und Einbezug der Eltern im Übergang, oder die Abstimmung zwischen Elementar- und Primarbereich besprochen. Zum Abschluss wird der Forschungsbedarf insbesondere im Kontext des inklusiven Übergangs, aber auch z.B. in Bezug auf Eltern im Übergang fundiert ausgeführt.

Dieser Band vermittelt knapp zusammenfassend Erkenntnisse zum Übergang in die Grundschule für die Zielgruppe Grundschule. Dieser Fokus stellt eine klare Stärke des Bandes dar, führt allerdings dazu, dass frühpädagogische Akteure für ihr eigenes Handeln weniger Hintergrundinformationen finden. Neben empirischen Kenntnissen wird im Band Wert auf die theoretische Fundierung gelegt. Nach den generellen Erkenntnissen zum Übergang werden jeweils Daten aus dem Kontext der Inklusion dargestellt. Von besonderem Interesse sind die im Band enthaltenen Vorschläge für eine Definition und ein Modell des inklusiven Überganges in die Grundschule. Konkrete Anregungen für das praktische Handeln, z.B. Anwendungskonzepte oder -materialien, stehen nicht im Vordergrund des Bandes. Zur weiteren Erhellung des Themas würden insbesondere drei Aspekte beitragen:

- Konsequenterweise die Berücksichtigung von Studien, in denen die Kinder als Akteure im Übergang selbst zu Wort kommen (z.B. Seddig, 2020)
- die Berücksichtigung der Qualität des Anfangsunterrichtes, z.B. die Ergebnisse der KILIA-Studie (Kammermeyer & Martschinke, 2009) sowie
- die Berücksichtigung von Forschung zum inklusiven Übergang aus dem Arbeitsfeld Frühförderung, z.B. die Studie MuTig (Gemeinsam den Übergang in die Schule gestalten) (Keßel et al., 2022).

Der Band macht kenntnisreich deutlich, wie wichtig es ist, sich mit dem Übergang in die Grundschule fachlich auseinander zu setzen und dabei die Besonderheiten von inklusiven Übergängen zu berücksichtigen.

Literatur

- Griebel, W. & Niesel, R. (2020). *Übergänge verstehen und begleiten* (6. Aufl.). Mülheim a. d. R.: Verlag an der Ruhr.
- Kammermeyer, G. & Martschinke, S. (2009). Qualität im Anfangsunterricht – Ergebnisse der KILIA-Studie. *Unterrichtswissenschaft*, 37(1), 35 – 54.
- Keßel, S., Rathgeber, H., Balters, L., Nawab, L., Grüber-Stankowski, C. & Hanisch, C. (2022). MuTig Multiprofessionell Transition gestalten. Schulbereitschaft von Kindern mit Lern- und Verhaltensproblemen gezielt fördern. *Frühförderung interdisziplinär*, 1, 4 – 17.
- Seddig, N. (2020). *Die subjektive Perspektive von Kindern im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule*. Frankfurt a.M. <https://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/frontdoor/index/index/docId/54821>

Onlineveröffentlichung: 16.04.2024

Andreas Wildgruber

Staatsinstitut für Frühpädagogik und Medienkompetenz (IFP)
Winzererstraße 9
80797 München
Deutschland
Andreas.Wildgruber@ifp.bayern.de

<https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000667>

Informationen

Veranstaltungen

Bitte informieren Sie sich auf der jeweiligen Website des Veranstalters, ob die Veranstaltung wie geplant stattfindet.

15./16.04., 13./14.05., 05./06.06., 23./24.09.,
30.09./01.10., 21./22.10.2024

Deutscher Kitaleitungskongress

Veranstaltungsorte: Stuttgart, Leipzig, München,
Wiesbaden, Hamburg, Berlin

Internet: <https://deutscher-kitaleitungskongress.de>

24.05.2024

Leipziger Frühjahrssymposium

Alltagsintegrierte sprachliche Bildung

Veranstaltungsort: Leipzig

Internet: www.lakossachsen.de/fachtage

06.06.2024

FRÖBEL Wissenschaftskongress 2024

Qualitätsstandards in der frühen Bildung – eine gemeinsame Aufgabe von Politik, Wissenschaft und Praxis

Veranstaltungsort: Berlin

Internet: www.froebel-gruppe.de/wissenschaftskongress-2024

03.09.–06.09.2024

EECERA Conference

Developing Sustainable Early Childhood Education

Systems: Comparisons, Contexts and the Cognoscenti

Veranstaltungsort: Brighton, England

Internet: <https://2024.eeceraconference.org>

26.–27.09.2024

Third BRISE Conference on Early Childhood Development

Veranstaltungsort: Berlin

Internet: <https://www.leibniz-ipn.de/de/das-ipn/aktuelles/veranstaltungen/brise-conference-3>

Weitere Veranstaltungen finden Sie im **Veranstaltungskalender des Deutschen Bildungsservers** unter www.bildungsserver.de/veranstaltungen.html

Hier können Sie gezielt nach aktuellen und zukünftigen Veranstaltungen im frühpädagogischen Bereich recherchieren.

Onlineveröffentlichung: 16.04.2024

<https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000668>



Tagungsplaner

Suchen Sie sich die passende Tagung
oder den passenden Kongress.



www.hogrefe.com

 **hogrefe**

Mitteilungen

Call for Papers

Frühe Bildung 1 / 2026



Schwerpunkt „Internationale Perspektiven Früher Bildung und Erziehung“

Iris Nentwig-Gesemann und Wilfried Smidt

Angeichts der Chancen und Risiken einer zunehmend globalisierten Welt, insbesondere auch in Anbetracht der ökologischen Herausforderungen und gewaltförmigen Krisen im Zeitalter des Anthropozäns, werden Fragen der frühen Bildung und Erziehung als (welt-)gesellschaftlicher Ressource zunehmend relevant.

In dem Themenschwerpunkt „Internationale Perspektiven Früher Bildung und Erziehung“ soll ein Blick auf globale, internationale, nationale und regionale Traditionen, Strukturen, Konzepte und Handlungspraxen von Erziehung und Bildung in den ersten sechs bis sieben Lebensjahren geworfen werden. Damit verbunden rücken unter anderem folgende Fragen in den Fokus: Was wird unter ‚guter‘ Erziehung und Bildung verstanden? Welche Qualitätsvorstellungen sind mit welchem Bild vom Kind verbunden? Welches Professionsverständnis und welche Konzeptualisierung professionellen Handelns prägen die frühpädagogischen Institutionen? Welche Konzepte generationeller Ordnung sind mit dem jeweiligen Bildungssystem verbunden? Wie wird die Zusammenarbeit zwischen Familien und Bildungseinrichtungen normativ konzeptualisiert und praktisch umgesetzt? Wie reagiert das jeweilige System der frühen Bildung und Erziehung auf Herausforderungen und Krisen?

Erwünscht sind zum einen Beiträge, die vergleichende Perspektiven beispielsweise auf Strukturqualität, Bildungskonzepte, Curriculumentwicklung und die pädagogische Praxis für Kinder in den Jahren vor dem Schuleintritt sowie die damit verbundenen Transformationsprozesse einneh-

men. Zum anderen soll der Themenschwerpunkt Wissenschaftler_innen aus Europa und darüber hinaus einladen, empirische, historische und/oder theoretisch ausgerichtete Forschungsarbeiten zu Bildung und Erziehung von Kindern in der frühen Kindheit (in der Familie und in Institutionen) zu präsentieren und diese vor dem Hintergrund von Potentialen und Grenzen globaler Multidiversität zu reflektieren.

Für alle eingereichten Beiträge gilt, dass sie üblichen wissenschaftlichen Standards genügen müssen. Empirische Beiträge können sowohl grundlagen- als auch anwendungsorientiert sein und müssen sowohl eine klare Orientierung an Gütekriterien sozial- respektive erziehungswissenschaftlicher Forschung erkennen lassen als auch forschungsethische Standards reflektieren. Alle forschungsmethodischen Zugänge sind willkommen! Nach einer Vorprüfung durchlaufen die eingereichten Beiträge ein Double-Blind-Peer-Review-Verfahren, das zu einer Annahme oder Ablehnung führen kann.

Manuskripteinreichungen werden an Prof. Dr. Iris Nentwig-Gesemann (iris.nentwiggesemann@unibz.it) und Prof. Dr. Wilfried Smidt (wilfried.smidt@uibk.ac.at) bis spätestens **1. November 2024** erbeten. Ideen und Überlegungen für Beiträge können gerne zuvor mit der dem Schwerpunkt-Herausgeber_in abgestimmt werden.

Onlineveröffentlichung: 16.04.2024

<https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000669>

Hinweise für Autorinnen und Autoren

Die Zeitschrift **Frühe Bildung** versteht sich als multidisziplinäres Forum der wissenschaftlichen und praktisch-relevanten Diskussion aller Themen der frühen Bildung einschließlich des Schulübergangs und der Schuleingangsstufe. Sie repräsentiert mit theoretischen und empirischen Beiträgen den aktuellen Stand der wissenschaftlichen Auseinandersetzung im Hinblick auf, Erziehung, Bildung und Betreuung im Kindesalter. Aufgegriffen werden Fragen der Professionalisierung von pädagogischen Fachkräften, der organisatorischen Verankerung früher Bildung sowie der individuellen Entwicklung von Kindern in frühen Bildungskontexten. Publiziert werden auch aktuelle Diskurse, Projekte und Innovationen der Frühpädagogik.

Veröffentlicht werden in der Frühen Bildung die Rubriken: Schwerpunktbeiträge, Freie Beiträge, Diskussionen, Innovationen, Informationen und Rezensionen.

Einsendung von Manuskripten. Alle Manuskripte sind in elektronischer Form an die geschäftsführende Herausgeberin zu senden: Prof. Dr. Fabienne Becker-Stoll, E-Mail: FrueheBildung@ifp.bayern.de

Detaillierte Hinweise für Autorinnen und Autoren finden Sie unter www.hgf.io/zfb

Urheber- und Nutzungsrechte. Urheber- und Nutzungsrechte. Die Autorin bzw. der Autor bestätigt und garantiert, dass sie bzw. er uneingeschränkt über sämtliche Urheberrechte an ihrem bzw. seinem Beitrag einschließlich eventueller Bildvorlagen, Zeichnungen, Pläne, Karten, Skizzen und Tabellen verfügt, und dass der Beitrag keine Rechte Dritter verletzt. Die Autorin bzw. der Autor räumt – und zwar auch zur Verwertung ihres bzw. seines Beitrages außerhalb der ihn enthaltenen Zeitschrift und unabhängig von deren Veröffentlichung – dem Verlag räumlich und mengenmäßig unbeschränkt für die Dauer des gesetzlichen Urheberrechts das ausschließliche Recht der Vervielfältigung und Verbreitung bzw. der unkörperlichen Wiedergabe des Beitrags ein. Die Autorin bzw. der Autor räumt dem Verlag ferner die folgenden ausschließlichen Nutzungsrechte am Beitrag ein:

- a) Das Recht zum ganzen oder teilweisen Vorabdruck oder Nachdruck – auch in Form eines Sonderdrucks, zur Übersetzung in andere Sprachen, zu sonstiger Bearbeitung und zur Erstellung von Zusammenfassungen (Abstracts);
- b) das Recht zur Veröffentlichung einer Mikrokopie-, Mikrofiche- und Mikroformausgabe, zur Nutzung im Weg von Bildschirmtext, Videotext und ähnlichen Verfahren, zur Aufzeichnung auf Bild- und/ oder Tonträger und zu deren öffentlicher Wiedergabe – auch multimedial – sowie zur öffentlichen Wiedergabe durch Radio- und Fernsehsendungen;
- c) das Recht zur maschinenlesbaren Erfassung und elektronischen Speicherung auf einem Datenträger (z. B. Diskette, CD-Rom, Magnetband) und in einer eigenen oder fremden Online-Datenbank, zum Download in einem eigenen oder fremden Rechner, zur Wiedergabe am Bildschirm – sei es unmittelbar oder im Wege der Datenfernübertragung – sowie zur Bereithaltung in einer eigenen oder fremden Online-Datenbank zur Nutzung durch Dritte;
- d) das Recht zu sonstiger Vervielfältigung, insbesondere durch fotomechanische und ähnliche Verfahren (z.B. Fotokopie, Fernkopie) und zur Nutzung im Rahmen eines sogenannten Kopienversands auf Bestellung;
- e) das Recht zur Vergabe der vorgenannten Nutzungsrechte an Dritte in In- und Ausland sowie die von der Verwertungsgesellschaft WORT wahrgenommenen Rechte einschließlich der entsprechenden Vergütungsansprüche.

Nutzungsrichtlinien für Hogrefe Zeitschriftenartikel. Hinweise für Autorinnen und Autoren zur Online-Archivierung einer elektronischen Version Ihres Manuskriptes finden Sie auf unserer Homepage unter <http://hgf.io/nutzungsrichtlinien>.

Oktober 2020



Frühe Bildung

Interdisziplinäre Zeitschrift für
Forschung, Ausbildung und Praxis



Frühe Bildung

Interdisziplinäre Zeitschrift für Forschung, Ausbildung und Praxis

Wir freuen uns über die Einreichung von Beiträgen für unsere Zeitschrift.

Weitere Informationen zur Zeitschrift sowie alle notwendigen Hinweise für die Einreichung von Manuskripten (Autorenhinweise und Manuskriptvorlage) finden Sie auf unserer Homepage.



www.hgf.io/zfb

 **hogrefe**

Seelischen Störungen frühzeitig entgegensteuern



Rüdiger Kißgen / Kathrin Sevecke (Hrsg.)

Psychische Störungen und Verhaltensauffälligkeiten in den ersten Lebensjahren

Lehrbuch zu Grundlagen, Klinik und Therapie

 hogrefe

Rüdiger Kißgen / Kathrin Sevecke (Hrsg.)

Psychische Störungen und Verhaltensauffälligkeiten in den ersten Lebensjahren

Lehrbuch zu Grundlagen, Klinik und Therapie

Bei jedem fünften Kind eines Kindergartenjahrgangs besteht ein Risiko für psychische Auffälligkeiten. Durch eine möglichst frühzeitige Diagnosestellung kann das Kind gezielt unterstützt und in seiner weiteren Entwicklung gestärkt werden.

Dieses Lehrbuch hat sich zum Ziel gesetzt, die Kompetenz für eine fachkundige Behandlung von psychischen Störungen und Verhaltensauffälligkeiten der frühen Kindheit zu erweitern. Nach kompakter Darstellung der kindlichen Entwicklung in den ersten sechs Lebensjahren werden mögliche klinische Störungen, stringent gegliedert nach Klassifikation, Prävalenz, Ursachen, Diagnostik und Therapie, dargestellt.

Das Buch ist an der DC:0-5TM (Diagnostic Classification of Mental Health and Developmental Disorders of Infancy and Early Childhood) orientiert. Unterschiede zu kinder- und jugendpsychiatrischen Klassifikationsmanualen wie der ICD-10 bzw. ICD-11 oder dem DSM-5, die auf ältere Kinder und Jugendliche ausgerichtet sind, werden in den Störungsbildkapiteln des Buches erörtert.

2023. 400 S., 10 Abb., 53 Tab., Kt
€ 70,00 (DE) / € 72,00 (AT) / CHF 91.00
ISBN 978-3-456-86039-8
Auch als eBook erhältlich



Klinik und
Therapie



Human
Resources



Schule und
Entwicklung

Fortbildung mit der Hogrefe Academy

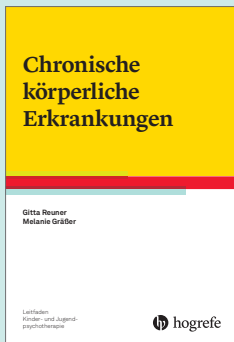
Seminare, Webinare und Inhouse-Schulungen.



hgf.io/fortbildung

 **hogrefe**

Unsere Buchtipps



Gitta Reuner / Melanie Gräßer

Chronische körperliche Erkrankungen

Reihe: Leitfaden Kinder- und Jugendpsychotherapie – Band 33

Der Leitfaden gibt für die Psychotherapie relevante Informationen zu einer breiten Auswahl chronischer Erkrankungen. Kernstück des Leitfadens sind Leitlinien zum diagnostischen und therapeutischen Vorgehen, zur Verlaufskontrolle, Behandlungsplanung und zur Transition in die Erwachsenenmedizin. Materialien und Fallbeispiele erleichtern die Umsetzung in der klinischen Praxis.

2023, IV/193 Seiten, € 24,95 (DE)/€ 25,70 (AT)/
CHF 34,50, im Reihenaabo: € 17,95 (DE)/€ 18,50 (AT)/
CHF 24,90, ISBN 978-3-8017-3143-4
Dieser Titel ist auch als eBook erhältlich



Melanie Gräßer / Gitta Reuner

Ratgeber Chronische körperliche Erkrankungen

Informationen für Betroffene, Eltern, Lehrkräfte und weitere Bezugspersonen

Reihe: Ratgeber Kinder- und Jugendpsychotherapie – Band 33

Der Ratgeber vermittelt wichtige Fakten zu chronischen körperlichen Erkrankungen, geht auf mögliche Belastungen ein und schildert den Einfluss von Selbstständigkeit und Verantwortungsübernahme auf das Krankheitsmanagement. Weiterhin stellt er Unterstützungs- und Therapiemöglichkeiten vor und gibt Hinweise zur Selbsthilfe.

2023, 135 Seiten, Kleinformat, € 12,95 (DE)/€ 13,40 (AT)/
CHF 18,50, ISBN 978-3-8017-3144-1
Dieser Titel ist auch als eBook erhältlich



Gerhard W. Lauth / Bernd Heubeck

Kompetenztraining für Eltern sozial auffälliger Kinder (KES)

Reihe:
Therapeutische Praxis

Das KES-Training beruht auf einem stress- und ressourcentheoretischen Ansatz. Die Eltern werden im Einzel- oder Gruppentraining angeleitet, wie sie besser mit ihrem „schwierigen Kind“ umgehen können. Sie lernen ihre eigenen Stärken zu sehen, genaue Anweisungen zu geben und das Kind durch Lob und Tadel zu lenken.

2., vollständig überarbeitete Auflage 2023, 163 Seiten,
Großformat, inkl. Online-Materialien,
€ 59,95 (DE)/€ 61,70 (AT)/CHF 80,00,
ISBN 978-3-8017-3185-4
Dieser Titel ist auch als eBook erhältlich



Gerhard Büttner /
Janin Brandenburg /
Anne Fischbach /
Marcus Hasselhorn

Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb

Reihe:
Psychologie im Schulalltag – Band 6

Der kompakte Überblick über den Stand der Forschung zu Leserechtschreibschwierigkeiten. Neben Erscheinungsbild, Ursachen und Begleiterscheinungen werden auch das diagnostische Vorgehen und Interventionsmöglichkeiten beschrieben.

2023, 180 Seiten, € 24,95 (DE)/€ 25,70 (AT)/CHF 34,50,
ISBN 978-3-8017-2855-7
Dieser Titel ist auch als eBook erhältlich