

### Gleich oder anders? Geschlechtsspezifische Befunde zur kindlichen Interaktionsqualität im Kindergarten in Österreich

Smidt, Wilfried; Embacher, Eva-Maria; Kluczniok, Katharina

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

Verlag Barbara Budrich

#### Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Smidt, W., Embacher, E.-M., & Kluczniok, K. (2020). Gleich oder anders? Geschlechtsspezifische Befunde zur kindlichen Interaktionsqualität im Kindergarten in Österreich. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 15(1), 21-37. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v15i1.03>

#### Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

#### Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

# Gleich oder anders? Geschlechtsspezifische Befunde zur kindlichen Interaktionsqualität im Kindergarten in Österreich

*Wilfried Smidt, Eva-Maria Embacher, Katharina Kluczniok*

## **Zusammenfassung**

Der Stand der empirisch-wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Kategorie „Geschlecht“ in der Pädagogik der frühen Kindheit ist im deutschsprachigen Raum durch deutliche Defizite gekennzeichnet. Dies gilt besonders mit Blick auf Fragen zur Qualität kindlicher Interaktionsprozesse in Kindergärten. Im Beitrag wird dieses Forschungsdesiderat aufgegriffen, indem geschlechtsspezifische Unterschiede in der kindlichen Interaktionsqualität anhand einer Stichprobe von 254 Kindern aus 81 Kindergärten aus Tirol/Österreich analysiert werden. Kindliche Interaktionsqualität wird mit dem Instrument „Individualized Classroom Assessment Scoring System“ (inCLASS) in den Domänen „Teacher Interactions“, „Peer Interactions“, „Task Orientation“ und „Conflict Interactions“ eingeschätzt. Während die Ergebnisse kaum signifikante Geschlechtsunterschiede liefern, erweist sich die als Kontrollvariable erhobene kindliche Sprachkompetenz – bei allerdings kleinen Effektstärken – als prädiktiv für die kindliche Interaktionsqualität. Die Befunde werden mit Blick auf Limitationen und pädagogisch-praktische Implikationen diskutiert.

*Schlagwörter:* kindliche Interaktionsprozesse, Qualität, Geschlecht, Kindergarten

*Same or different? Gender-specific findings on children's interaction quality in preschools in Austria*

## **Abstract**

The discussion on “gender” in early childhood education in German-speaking countries is characterized by considerable gaps in research. This applies in particular to questions about the quality of children's interactions in preschools. The contribution is intended to reduce this research gap by analyzing possible gender-specific differences in the quality of children's interactions on the basis of a sample of 254 children from 81 kindergartens in Tyrol/Austria. The quality of children's interactions was measured using the observation and rating tool “Individualized Classroom Assessment Scoring System” (inCLASS) with the components “Teacher Interactions”, “Peer Interactions”, “Task Orientation” and “Conflict Interactions”. The results reveal hardly statistically significant gender differences in the quality of children's interactions. Language skills of the children, which were included as control variables, were significantly linked to the quality of interactions. However, the effect sizes were small. The results are discussed with regard to study limitations and implications for educational practice.

*Keywords:* children's interaction processes, quality, gender, preschool

## 1 Einleitung

Nicht zuletzt im Kontext von gesellschafts- und bildungspolitischen Diskussionen zur Verbesserung von Geschlechtergerechtigkeit, wie sie unter der Leitidee des „Gender Mainstreaming“ geführt werden, spielen Fragen einer geschlechterbewussten Pädagogik auch in Kindergärten seit längerem eine bedeutsame Rolle (Kuger u.a. 2011; Kubandt 2018). In Österreich weist der für die pädagogische Arbeit in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen handlungsleitende „Bundesländerübergreifende BildungsRahmen-Plan“ (*Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer/Magistrat der Stadt Wien/Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur* 2009) auf die Bedeutung einer „geschlechtssensiblen Pädagogik“ (ebd. S. 4) hin, deren Ziel es ist, „Mädchen und Buben *unabhängig* von ihrem Geschlecht darin zu unterstützen, unterschiedliche Potenziale ihrer Persönlichkeit zu entfalten“ (ebd. S. 4; Hervorhebung durch die Autoren). Vergleichbare Zielsetzungen finden sich auch in Deutschland, wo geschlechtersensible Pädagogik in einigen frühpädagogischen Bildungsplänen (u.a. in Bayern, Rheinland-Pfalz und Thüringen) explizit als Querschnittsaufgabe ausgewiesen ist (Kubandt 2018; Kuger u.a. 2011). Allerdings finden sich für die tatsächliche geschlechtssensible Bildungsarbeit in den Kindertageseinrichtungen nur spekulative Hinweise; wissenschaftliche Überprüfungen dieser Zielsetzungen fehlen weitgehend.

(Internationale) Befunde weisen zudem auf systematische Geschlechterunterschiede beispielsweise bei sprachlichen und sozialen Kompetenzen von Kindergartenkindern hin (Lange/Euler/Zaretzky 2016; Mayer u.a. 2013; Son/Lee/Sung 2013). Gleiches gilt für das sich anschließende Schulsystem, wo ebenfalls systematische Kompetenzunterschiede zwischen Mädchen und Jungen evident werden (international: OECD 2017; für Österreich: Neubacher u.a. 2018). Diese geschlechterspezifischen Differenzen scheinen in einem gewissen Widerspruch zu geschlechtersensiblen und geschlechtergerechten Förderabsichten zu stehen.

Wird nach Einflussfaktoren solcher Differenzen gefragt, gewinnt die Beschaffenheit – die Qualität – der kindlichen Interaktionserfahrungen in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen an Bedeutung: Kindlicher Kompetenzerwerb erfolgt wesentlich im Rahmen von Interaktionen mit der sozialen und kulturellen Umwelt (Keller/Trösch/Grob 2013). Zahlreiche empirische Studien belegen positive Zusammenhänge zwischen der von Kindern im Kindergarten erfahrenen Interaktionsqualität und der Entwicklung ihrer sprachlich-kognitiven und sozial-emotionalen Kompetenzen (Anders 2013; Kluczniok 2018 für Übersichten). Als besonders relevant haben sich die Qualität kindlicher Interaktionen mit pädagogischen Fachkräften und Peers sowie die Bewältigung von bzw. Auseinandersetzung mit Aufgaben – Task Orientation – erwiesen (Bohlmann u.a. 2019; Booren/Downer/Vitiello 2012).

Der vorliegende Beitrag setzt hier an und untersucht vor diesem Problemhintergrund anhand einer Stichprobe aus Österreich (Bundesland Tirol) mögliche geschlechtsspezifische Unterschiede in der Qualität kindlicher Interaktionen mit pädagogischen Fachkräften und Peers sowie in der Qualität der kindlichen Auseinandersetzung mit Aufgaben. Potenziell relevante Kindvariablen wie das Alter und sprachliche Kompetenzen werden als Kontrollvariablen miteinbezogen. Während einige Studien aus Deutschland und dem englischsprachigen Raum auf diesbezügliche Geschlechterunterschiede – unter anderem stärker konflikthaft geprägte Interaktionen von Jungen und hochwertigere Peer-Inter-

aktionen von Mädchen – hindeuten (Booren/Downer/Vitiello 2012; von Suchodoletz/Gunzenhauser/Larsen 2015), sind mit Blick auf die Situation in österreichischen Kindergärten ausgesprochene Forschungsdesiderate zu verzeichnen (Hartel u.a. 2019; Smidt 2018).

Der Beitrag ist wie folgt aufgebaut: Zunächst werden die Bedeutung von Geschlecht als Forschungskategorie, die zugrunde gelegte Konzeptualisierung von kindlicher Interaktionsqualität und bisherige empirische Befunde zu geschlechtsspezifischen kindlichen Interaktionsmustern im Kindergarten berichtet (Kapitel 2). Nach der Erläuterung der Forschungsfragen und Hypothesen (Kapitel 3) werden Studiendesign und methodisches Vorgehen skizziert (Kapitel 4). In Kapitel 5 folgen die Ergebnisse, die im abschließenden sechsten Kapitel vor dem Hintergrund bisheriger Befunde und Untersuchungslimitationen diskutiert und eingeordnet werden.

## 2 Theoretischer Hintergrund und bisherige empirische Befunde

### 2.1 Geschlecht als Forschungskategorie

Im Hinblick auf die Bedeutung von „Geschlecht“ als Forschungskategorie werden in der Erziehungswissenschaft wie auch in der Pädagogik der frühen Kindheit unterschiedliche und zum Teil konträre wissenschaftliche Positionen diskutiert (Henschel 2014; Kubandt 2018 für Übersichten). Ein Strang an wissenschaftlichen Ansätzen rückt Prozesse der Konstruktion und Dekonstruktion von Geschlecht in den Vordergrund. Gemeinsam ist diesen Zugängen – unter anderem der auf Arbeiten von Harold Garfinkel zurückgehende Ansatz „Doing Gender“ und an den Poststrukturalismus Jacques Derridas‘ anschließende dekonstruktivistische Verständnisse – „soziale und diskursive Herstellungsprozesse von Geschlecht“ (Kubandt 2018, S. 176) in den Blick zu nehmen. Mehreren Forschungsarbeiten liegt dieses Verständnis von Geschlecht zugrunde (z.B. Frödén 2019; Kubandt 2016). Von „Doing Gender“-Ansätzen abgegrenzt werden können stärker ontologisch ausgerichtete Verständnisse, die *nicht* von Prozessen der Konstruktion und Dekonstruktion, sondern von einer „Geschlechterdualität“ (Henschel 2014, S. 100) und „biologisch-genetische[n] Verfasstheit“ (Kubandt 2018, S. 175) von Geschlecht ausgehen. Geschlechtsspezifische Unterschiede im kindlichen Interaktionsverhalten können danach sozialisationstheoretisch erklärt werden: Mädchen und Jungen entwickeln und verinnerlichen bestimmte Verhaltens- und Interaktionstendenzen in der Auseinandersetzung mit geschlechtsspezifischen Sozialnormen/Erwartungen der sie umgebenden Umwelt in der Gestalt von Eltern, Geschwistern, pädagogischen Fachkräften, Peers usw. (Ewing/Taylor 2009). In dieser Hinsicht sind auch biologisch-genetische Merkmale bedeutsam: „The ways in which environment influences development are dependent upon an individual’s genetic make-up. Conversely, the ways in which genetics inform development are, in part, a product of the environment“ (Rudasill/Rimm-Kaufman 2009, S. 108; vgl. auch Bronfenbrenner/Morris 2006). Empirische Forschungsarbeiten, die unter diesen (nicht immer explizit gemachten) Grundannahmen durchgeführt werden, nehmen häufig mögliche Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen als Untersuchungsgegenstand in den Blick (z.B. Mayer u.a. 2013; Vitiello u.a. 2012). In der vorliegenden Studie wird vor dem Hintergrund, dass es nicht um mögliche Prozesse der Konstruktion und Dekonstruktion von Ge-

schlecht geht, sondern *geschlechterspezifische Unterschiede in der Interaktionsqualität zwischen Mädchen und Jungen* untersucht werden sollen, ebenfalls ein ontologisch ausgerichtetes Verständnis von Geschlecht zugrunde gelegt.

## 2.2 Konzeptualisierung von kindlicher Interaktionsqualität im Kindergarten

*Interaktionsqualität* bezieht sich allgemein auf die Beschaffenheit kindlicher Interaktionen mit der sozial-räumlichen Umwelt und bildet eine wichtige Dimension in einem strukturell-prozessualen Qualitätsverständnis ab, welches die Grundlage für den Beitrag bildet (Tietze u.a. 1998). Weitere Dimensionen in diesem Qualitätsmodell sind Strukturmerkmale (relativ stabile Rahmenbedingungen der Kindergartengruppen), erziehungsrelevante Einstellungen des pädagogischen Personals und Merkmale der Zusammenarbeit mit Eltern (Kluczniok/Roßbach 2014). Theoretische Zugänge zur Fundierung von kindlicher Interaktionsqualität bilden dabei an konstruktivistische und sozial-konstruktivistische Ansätze nach Jean Piaget und Lew Wygotsky anschließende Arbeiten (z.B. Bodrova/Leong 2012; Bredekamp/Copple 2002). Wird kindliche Interaktionsqualität vor diesem Hintergrund näher konzeptualisiert, können insbesondere folgende Bereiche als bedeutsam für kindliche Entwicklungsprozesse und Lernfortschritte herausgestellt werden (Schmidt u.a. 2018; Bohlmann u.a. 2019; auch Downer u.a. 2010; Vitiello u.a. 2012):

1. *Positive Sozialbeziehungen mit pädagogischen Fachkräften*, die sich als prädiktiv für die Entwicklung sprachlich-kognitiver und sozial-emotionaler kindlicher Kompetenzen erwiesen haben.
2. *Positive Sozialbeziehungen mit Peers*, die sich als prädiktiv für die Entwicklung kindlicher Sozial- und Sprachkompetenzen erwiesen haben.
3. *Positive und persistente Auseinandersetzungen mit Aufgaben/Task Orientation*, die positiv mit der Entwicklung kognitiver Kompetenzen assoziiert sind.
4. *Konfliktive Sozialbeziehungen mit pädagogischen Fachkräften und Peers*, die in einem Zusammenhang mit stärker ausgeprägten kindlichen Verhaltensproblemen und schulrelevanten Kompetenzdefiziten stehen.

Interaktionsqualität im Kindergarten wird häufig mit standardisierten und wissenschaftlichen Gütekriterien genügenden Beobachtungs- und Einschätzungsverfahren erhoben, die sich entweder auf die ganze Kindergartengruppe (Gruppenebene) oder auf einzelne Kinder in der Kindergartengruppe (Zielkindebene) richten (Schmidt u.a. 2018; Smidt/Roßbach 2016; Smidt 2012). Ein relativ neues zielkindbezogenes Verfahren zur Beobachtung und Einschätzung kindlicher Interaktionsqualität, das die vorgenannten vier Qualitätsbereiche umfasst und in der vorliegenden Studie verwendet wird, ist das in den USA entwickelte *Individualized Classroom Assessment Scoring System* (inCLASS, Downer u.a. 2010; Halle/Vick Whittaker/Anderson 2010; siehe Abschnitt 4.2 für genauere Informationen).

### 2.3 Bisherige Befunde zu geschlechtsspezifischer kindlicher Interaktionsqualität im Kindergarten

Die bisherige Befundlage zu Geschlechterunterschieden, die sich an der in Abschnitt 2.2 erläuterten Konzeptualisierung von kindlicher Interaktionsqualität orientiert und Studien berücksichtigt, in denen die kindliche Interaktionsqualität mit dem inCLASS erhoben wurde, ist inkonsistent. In einer in den USA durchgeführten Studie mit  $n = 145$  Kindergartenkindern im Alter von 3 bis 5 Jahren wurden keine geschlechtsspezifischen Unterschiede in der kindlichen Interaktionsqualität gefunden (Downer u.a. 2010). In einer weiteren Arbeit von Vitiello u.a. (2012), in der eine Stichprobe von  $n = 283$  Kindern (Alter: 34-63 Monate) aus 84 US-amerikanischen „preschools“ untersucht wurde, konnten ebenfalls keine Geschlechterunterschiede identifiziert werden. Ein davon abweichendes Befundmuster zeigt sich bei Booren, Downer und Vitiello (2012), die in ihren Analysen die schon von Downer u.a. verwendete Stichprobe von  $n = 145$  Kindern heranziehen. Mädchen wiesen signifikant stärker als Jungen positiv eingefärbte Interaktionen mit pädagogischen Fachkräften auf und waren in einem stärkeren Ausmaß in Interaktionen mit Peers eingebunden; diese Ergebnisse wurden allerdings nur in Situationen gefunden, in denen sich die Kinder in Kleingruppen befanden (max. 5 Kinder). Zudem wiesen Mädchen im Vergleich zu Jungen signifikant weniger ausgeprägte konfliktive Interaktionen mit Peers auf; dieses Interaktionsmuster wurde allerdings nur im Kontext der Einnahme von Mahlzeiten beobachtet. Geschlechtsspezifische Unterschiede im Hinblick auf Ausmaß und Intensität der kindlichen Auseinandersetzung mit Aufgaben/Task Orientation wurden nicht gefunden.

In einer Studie in Deutschland an einer Stichprobe von  $n = 110$  durchschnittlich knapp 48 Monate alten Kindern aus 38 Kindergärten (von Suchodoletz/Gunzenhauser/Larsen 2015) zeigten sich hingegen geschlechtsspezifisch unterschiedliche kindliche Interaktionsmuster, die sich nicht auf bestimmte Situationen beschränkten: Mädchen interagierten im Vergleich zu Jungen signifikant positiver mit ihren Peers; zugleich waren Ausmaß und Intensität konfliktiver Interaktionen bei Mädchen signifikant geringer als bei Jungen. Ein nur bedingt vergleichbares Befundmuster berichten Slot und Bleses (2018), die für ihre Studie  $n = 184$  im Mittel 52 Monate alte Kinder aus 25 dänischen Kindergärten berücksichtigten. Jungen waren etwas häufiger als Mädchen in konfliktive Interaktionen mit pädagogischen Fachkräften und Peers eingebunden, die gefundenen Unterschiede waren allerdings nur tendenziell signifikant ( $p = .08$ ). Darüber hinaus wurden keine geschlechtsspezifischen Unterschiede gefunden.

Im Hinblick auf Studien, die kindliche Interaktionsqualität mit anderen Instrumenten als dem inCLASS erheben, ist die Befundlage ebenfalls inkonsistent. In einer in Deutschland mit  $n = 102$  Kindergartenkindern mit der „Zielkindbeobachtung“ (ZiKiB) (Kuger/Pflieger/Roßbach 2006a; 2006b) durchgeführten Studie wurden keine geschlechtsspezifischen Unterschiede in den Qualitätsdimensionen „Förderung sozialer Fähigkeiten“, „globale kognitive Förderung“, „Förderung von Literacy“ und „Förderung von Numeracy“ gefunden (Smidt 2012). Ebenfalls keine geschlechterspezifischen Unterschiede fanden Jeon u.a. (2010), die in den USA die von 138 Kindern aus 106 „pre-kindergarten classrooms“ erfahrene Interaktionsqualität mit einer adaptierten Version der „Early Childhood Environment Rating Scale–Revised“ (ECERS-R) (Originalversion: Harms/Clifford/Cryer 1998) erfassten. Konträr dazu liegen aus einer in Australien realisierten

Studie ( $n = 182$  Kindergartenkinder) aber auch Befunde vor, wonach Jungen im Vergleich zu Mädchen eine signifikant geringer ausgeprägte Aufgabenorientierung (Task Orientation) aufwiesen (Walker/Berthelsen/Irving 2001). Als Instrument zur Erfassung von Task Orientation wurde der Teacher Temperament Questionnaire (TTQ) von Keogh, Pullis und Cadwell (1982) eingesetzt.

Mit Vorsicht kann zusammengefasst werden, dass zumindest einige Befunde auf geschlechtsspezifische Unterschiede in den kindlichen Interaktionen mit Peers und pädagogischen Fachkräften sowie in der kindlichen Auseinandersetzung mit Aufgaben/Task Orientation hindeuten. Die jedoch insgesamt inkonsistente Befundlage ist womöglich auf unterschiedliche Länderkontexte mit unterschiedlichen Früherziehungssystemen wie auch auf unterschiedliche Studiendesigns und Analysestrategien zurückzuführen. Insbesondere im Zusammenhang mit den Studiendesigns und den damit verbundenen Analysestrategien sensibilisieren einige Studien dafür, dass weitere kindbezogene Merkmale wie das Alter und sprachliche Kompetenzen einen Einfluss auf die Qualität der kindlichen Interaktionen haben können (z.B. Cabell u.a. 2013; Slot/Bleses 2018; Vitiello u.a. 2012) und daher bei der Untersuchung geschlechtsspezifischer Unterschiede in der kindlichen Interaktionsqualität als Kontrollvariablen berücksichtigt werden sollten.

### 3 Forschungsfragen und Hypothesen

Anhand einer Stichprobe aus Österreich (Bundesland Tirol) wird untersucht, ob und inwieweit sich im Kindergarten Mädchen und Jungen (1.) in ihren Interaktionen mit pädagogischen Fachkräften, (2.) mit Peers, (3.) in ihrer Auseinandersetzung mit Aufgaben/Task Orientation und (4.) in ihren konfliktiven Interaktionen unterscheiden. Forschungsergebnisse aus Österreich liegen dazu bislang nicht vor und eine einfache Übertragung der zum Teil inkonsistenten bisherigen Befunde auf die Situation in Österreich kann nicht zuletzt aufgrund möglicher Kontexteffekte – die bisherigen Forschungen beziehen sich auf Dänemark, Deutschland und die USA – problematisch sein (siehe dazu z.B. Love u.a. 2003; Slot/Bleses 2018). Untersuchungshypothesen können daher nur mit großer Zurückhaltung formuliert werden. Aufgrund der bisherigen Befundlage wird erwartet, dass

1. Mädchen eine höhere Interaktionsqualität mit pädagogischen Fachkräften aufweisen als Jungen,
2. Mädchen eine höhere Interaktionsqualität mit Peers aufweisen als Jungen,
3. Mädchen eine höhere Qualität in der Auseinandersetzung der Kinder mit Aufgaben/Task Orientation aufweisen als Jungen,
4. Jungen eine größere Intensität an konfliktiven Interaktionen aufweisen als Mädchen.

Bei allen Analysen werden das Alter und die sprachlichen Kompetenzen der Kinder als Kontrollvariablen miteinbezogen.

## 4 Methode

### 4.1 Stichprobe

Die Daten wurden im Rahmen des in Österreich im Bundesland Tirol durchgeführten Projekts *Interaktionsqualität von Kindern im Kindergarten* (InKi) erhoben. Das Forschungsprojekt wird vom Austrian Science Fund (FWF) gefördert. Das Längsschnittprojekt umfasst drei Messzeitpunkte, die sich auf das erste und zweite Kindergartenjahr beziehen. Der vorliegende Beitrag bezieht sich auf den ersten Messzeitpunkt am Ende des ersten Kindergartenjahres. Die Stichprobe umfasst 254 Kinder (davon 129 Mädchen) aus insgesamt 81 Kindergartengruppen (aus 81 Kindergärten), das heißt, pro Kindergarten wurde eine Kindergartengruppe berücksichtigt. Das Alter der Kinder betrug durchschnittlich 49.6 Monate ( $SD = 4.3$  Monate) (vgl. dazu Tabelle 1). Bei den Kindergartengruppen handelt es sich um eine nach Anteilen von Kindern mit Migrationshintergrund (Erstsprache ist nicht Deutsch) stratifizierte Zufallsstichprobe, die gezogen wurde, nachdem die Einverständniserklärungen der pädagogischen Fachkräfte vorlagen. Bei den Kindern und deren Familien handelt es sich um eine nach Migrationshintergrund (Erstsprache ist nicht Deutsch) stratifizierte Zufallsstichprobe, die gezogen wurde, nachdem die Einverständniserklärungen der Eltern vorlagen.

*Tabelle 1:* Deskriptive Statistiken zu den berücksichtigten Variablen

	<i>n</i>	%	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	Min.-Max.
Interaktionsqualität				
Teacher Interactions	254		2.24 (0.93)	1.00 – 5.63
Peer Interactions	254		2.69 (0.94)	1.00 – 5.67
Task Orientation	254		4.08 (0.86)	1.63 – 6.38
Conflict Interactions	254		1.39 (0.37)	1.00 – 3.08
Geschlecht				
Mädchen	129	50.8		
Jungen	125	49.2		
Alter der Kinder (in Monaten)	254		49.58 (4.26)	36.76 – 58.28
Sprachkompetenzen	237		46.17 (9.12)	23.33 – 72.33

Anmerkungen: *n* = Stichprobengröße, *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung, Min.-Max. = minimale bis maximale Ausprägung

### 4.2 Berücksichtigte Variablen

Die kindliche Interaktionsqualität im Kindergarten wurde mit dem standardisierten Beobachtungsverfahren „Individualized Classroom Assessment Scoring System“ (inCLASS) von *Downer* u.a. (2010) eingeschätzt. Das inCLASS erfasst die Qualität der kindlichen Interaktionen mit pädagogischen Fachkräften und Gleichaltrigen sowie die kindliche Aufgabenorientierung und besteht aus 10 Dimensionen:

1. Positive Engagement with Teacher (= Positiver Umgang mit der pädagogischen Fachkraft)
2. Teacher Communication (= Kommunikation mit der pädagogischen Fachkraft)



3. Teacher Conflict (= Konflikte mit der pädagogischen Fachkraft)
4. Peer Sociability (= Umgang mit Gleichaltrigen)
5. Peer Communication (= Kommunikation mit Gleichaltrigen)
6. Peer Assertiveness (= Durchsetzungsvermögen bei Gleichaltrigen)
7. Peer Conflict (= Konflikte mit Gleichaltrigen)
8. Task Engagement (= Auseinandersetzung mit Aufgaben)
9. Self-Reliance (= Selbstständigkeit)
10. Behavior Control (= Verhaltenskontrolle)

Basierend auf *Downer* u.a. (2010, 2012) können die einzelnen Dimensionen in einer vierfaktoriellen Struktur mit den Faktoren „Teacher Interactions“, „Peer Interactions“, „Task Orientation“ und „Conflict Interactions“ abgebildet werden (vgl. Tabelle 2).

*Tabelle 2:* Übersicht über die Faktorenstruktur des inCLASS

Domäne	Dimension
Interaktionen mit pädagogischen Fachkräften (Teacher Interactions)	Positiver Umgang mit der pädagogischen Fachkraft (Positive Engagement with Teacher) Kommunikation mit der pädagogischen Fachkraft (Teacher Communication)
Interaktionen mit Gleichaltrigen (Peer Interactions)	Umgang mit Gleichaltrigen (Peer Sociability) Kommunikation mit Gleichaltrigen (Peer Communication) Durchsetzungsvermögen bei Gleichaltrigen (Peer Assertiveness)
Aufgabenorientierung der Kinder (Task Orientation)	Auseinandersetzung mit Aufgaben (Task Engagement) Selbstständigkeit (Self-Reliance)
Konfliktvolle Interaktionen (Conflict Interactions)	Konflikte mit der pädagogischen Fachkraft (Teacher Conflict) Konflikte mit Gleichaltrigen (Peer Conflict) Verhaltenskontrolle (umgepolt) (Behavior Control)

In der vorliegenden Studie wurden auf Grundlage dieser Faktorenstruktur die vier Qualitätsbereiche „Teacher Interactions“ ( $\alpha = .81$ ), „Peer Interactions“ ( $\alpha = .90$ ), „Task Orientation“ ( $\alpha = .63$ ) und „Conflict Interactions“ ( $\alpha = .57$ ) gebildet. Die internen Konsistenzen sind bis auf den Bereich „Conflict Interactions“ akzeptabel bis gut (*Nunnally* 1978). Eine Ursache für die niedrigeren internen Konsistenzen des Bereichs „Conflict Interactions“ könnte in der geringen Varianz der Dimension „Teacher Conflict“ ( $M = 1.03$ ;  $SD = 0.14$ ; ohne Tabelle) liegen; ein Befund, der auch in anderen Studien berichtet wird (*von Suchodoletz* u.a. 2015).

Ein Beobachtungszyklus pro Kind dauerte den Vorgaben des Manuals entsprechend 15 Minuten, wobei 10 Minuten auf die Verhaltensbeobachtung und 5 Minuten auf die Kodierung entfielen. Insgesamt wurden an einem Kindergartenvormittag abwechselnd bis zu vier Kinder mit jeweils drei bis vier Zyklen in verschiedenen Situationen beobachtet, was ebenfalls den Manualvorgaben entsprach (*inCLASS Technical Manual* 2010). Die Beobachtungen wurden von 14 studentischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern durchge-

führt, die eine zweitägige Schulung samt Reliabilitätsprüfung bei einer zertifizierten in-CLASS-Trainerin besuchten (Kriterium: mindestens 80 Prozent Within-One-Übereinstimmung mit dem Master-Rater). Die Einschätzung des kindlichen Interaktionsverhaltens erfolgte einzeln für jede Dimension anhand eines 7-stufigen Ratingverfahrens (1 – 2 = niedrig; 3 – 5 = mittel, 6 – 7 = hoch), für die statistischen Analysen wurde der Mittelwert bei jeder Einzeldimension über alle Zyklen hinweg gebildet.

Das Geschlecht (weiblich/männlich) und das Alter der Kinder (in Monaten) wurden durch ein telefonisches Elterninterview erfasst, das von geschulten studentischen Projektmitarbeiterinnen und Projektmitarbeitern einige Tage vor der Beobachtung im Kindergarten durchgeführt wurde.

Die Sprachkompetenzen wurden mit dem Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder (SETK 3-5) von *Grimm* (2015) ermittelt. Der Test wurde von geschulten studentischen Projektmitarbeiterinnen und Projektmitarbeitern im Anschluss an die in-CLASS-Beobachtung als Einzeltest mit den ausgewählten Kindern durchgeführt. Bei jedem Kind wurden dabei mit Hilfe von Bildkarten verschiedene Bereiche der kindlichen Sprachkompetenz erhoben. Für die Analysen des vorliegenden Beitrags wurde für jedes Kind ein Mittelwert aus den Untertests „Verstehen von Sätzen“, „Morphologische Regelpbildung“ und „Arbeitsgedächtnis für Nichtwörter“ gebildet. Die interne Konsistenz ist mit  $\alpha = .70$  ausreichend (*Nunnally* 1978).

### 4.3 Statistische Analyse

Die Auswertung erfolgte mit univariaten Kovarianzanalysen in SPSS 24. Als abhängige Variablen fungierten die vier Bereiche der kindlichen Interaktionsqualität „Teacher Interactions“, „Peer Interactions“, „Task Orientation“ und „Conflict Interactions“. Das Geschlecht wurde als unabhängige Variable eingefügt. Als Kovariaten wurden das Alter der Kinder in Monaten und die Sprachkompetenz der Kinder berücksichtigt. Aufgrund fehlender Werte bei den Sprachkompetenzen reduziert sich die Fallzahl für die Kovarianzanalysen auf  $n = 237$  Kinder (125 Mädchen und 112 Jungen). Als Effektstärkemaß wird das partielle Eta-Quadrat ( $\eta^2_p$ ) berichtet, wobei  $\eta^2_p = .01$  als kleiner Effekt,  $\eta^2_p = .06$  als mittlerer Effekt und  $\eta^2_p = .14$  als großer Effekt interpretiert werden können (*Eid/Gollwitzer/Schmitt* 2010).

## 5 Ergebnisse

### 5.1 Deskriptive Statistik

Die deskriptiven Statistiken zu den berücksichtigten Variablen sind in Tabelle 1 dargestellt. Die kindliche Interaktionsqualität hinsichtlich Peer-Interaktionen und Interaktionen mit Fachkräften bewegt sich im mittleren Bereich, die Qualität im Bereich „Task Orientation“ fällt hingegen im Mittel etwas höher aus. Die Skala „Conflict Interactions“ liegt im niedrigen Einschätzungsbereich, wobei hier berücksichtigt werden muss, dass niedrigere Werte ein geringeres Ausmaß an kindlichen Konflikten mit Peers und Fachkräften und ein höheres Ausmaß an kindlicher Verhaltenskontrolle anzeigen. Zudem sind Informationen

zur Geschlechterverteilung, zu dem Alter und zu den Sprachkompetenzen der Kinder aufgeführt. Hinsichtlich des Altersdurchschnitts unterscheiden sich Mädchen ( $M = 49.61$ ,  $SD = 4.32$ ) und Jungen ( $M = 49.53$ ,  $SD = 4.20$ ) nicht signifikant voneinander ( $t(252) = 0.146$ ,  $p = .884$ ). Gleiches gilt für die Sprachkompetenzen, wo sich ebenfalls keine signifikanten Unterschiede zwischen Mädchen ( $M = 47.06$ ,  $SD = 8.93$ ) und Jungen ( $M = 45.18$ ,  $SD = 9.27$ ) zeigen ( $t(235) = 1.589$ ,  $p = .113$ ).

## 5.2 Einfaktorielle Kovarianzanalysen

Die Ergebnisse der Kovarianzanalysen sind in Tabelle 3 aufgeführt. Hinsichtlich des Bereichs „Teacher Interactions“ konnten keine Unterschiede zwischen Mädchen ( $M = 2.21$ ,  $SD = 0.85$ ) und Jungen ( $M = 2.30$ ,  $SD = 1.01$ ) festgestellt werden ( $F [1, 233] = 0.61$ ,  $p = .437$ ,  $\eta^2_p = .003$ ). Auch die als Kontrollvariablen berücksichtigten Sprachkompetenzen ( $F [1, 233] = 0.43$ ,  $p = .514$ ,  $\eta^2_p = .002$ ) und das Alter der Kinder ( $F [1, 233] = 1.63$ ,  $p = .203$ ,  $\eta^2_p = .007$ ) haben keinen Einfluss. Die Hypothese, wonach Mädchen eine höhere Interaktionsqualität mit pädagogischen Fachkräften haben als Jungen, kann nicht bestätigt werden. Etwas anders stellen sich die Ergebnisse beim Bereich „Peer Interactions“ dar. Mädchen ( $M = 2.60$ ,  $SD = 0.87$ ) und Jungen ( $M = 2.79$ ,  $SD = 1.03$ ) unterscheiden sich in ihrer Interaktionsqualität mit Peers voneinander ( $F [1, 233] = 3.30$ ,  $p = .071$ ,  $\eta^2_p = .014$ ), wobei die Signifikanzgrenze von 5 Prozent jedoch verfehlt wird. Demnach weisen Jungen leicht höhere Werte in der Peer-Interaktion auf als Mädchen. Signifikante Unterschiede konnten bei der Sprachkompetenz identifiziert werden ( $F [1, 233] = 6.37$ ,  $p = .012$ ,  $\eta^2_p = .027$ ), wonach Kinder mit besseren sprachlichen Kompetenzen höhere Werte in der Peer-Interaktion erreichen. Die Effektstärke ist allerdings klein (Cohen 1988). Das Alter hat lediglich eine tendenziell signifikante Bedeutung ( $F [1, 233] = 3.70$ ,  $p = .056$ ,  $\eta^2_p = .016$ ), wonach ältere Kinder eine bessere Peer-Interaktion zeigen. Für die Hypothese, wonach Mädchen eine höhere Interaktionsqualität mit Peers aufweisen als Jungen, findet sich keine Bestätigung. Im Gegenteil, Jungen erreichen etwas bessere Werte in der Peer-Interaktion.

Hinsichtlich des Bereiches „Task Orientation“ konnten keine Unterschiede zwischen Mädchen ( $M = 4.11$ ,  $SD = 0.85$ ) und Jungen ( $M = 4.08$ ,  $SD = 0.87$ ) festgestellt werden ( $F [1, 233] = 0.02$ ,  $p = .884$ ,  $\eta^2_p = .000$ ); bei der Sprachkompetenz wurden hingegen kleine Effekte identifiziert ( $F [1, 233] = 9.56$ ,  $p = .002$ ,  $\eta^2_p = .039$ ), wonach Kinder mit besseren sprachlichen Kompetenzen höhere Werte in der Task Orientation aufweisen. Das Alter der Kinder ist hingegen statistisch bedeutungslos. Für die Hypothese, dass Mädchen eine höhere Qualität in der Auseinandersetzung der Kinder mit Aufgaben/Task Orientation aufweisen als Jungen, findet sich keine Bestätigung.

Bei dem Bereich „Conflict Interactions“ konnten nur tendenziell signifikante Unterschiede zwischen Mädchen ( $M = 1.34$ ,  $SD = 0.34$ ) und Jungen ( $M = 1.43$ ,  $SD = 0.38$ ) zugunsten der Mädchen festgestellt werden ( $F [1, 233] = 2.74$ ,  $p = .099$ ,  $\eta^2_p = .012$ ): Die Interaktionen der Mädchen waren etwas weniger durch Konflikte geprägt als die der Jungen. Auch hier erwies sich die Sprachkompetenz als bedeutsam: Kinder mit besseren Sprachkompetenzen wiesen weniger stark ausgeprägte konfliktive Interaktionen auf ( $F [1, 233] = 4.74$ ,  $p = .030$ ,  $\eta^2_p = .020$ ). Das Alter der Kinder ist statistisch bedeutungslos. Die Hypothese, dass Jungen eine größere Intensität an konfliktiven Interaktionen aufweisen als Mädchen, kann daher nur tendenziell bestätigt werden, da die Signifikanzgrenze von 5 Prozent verfehlt wird.

Tabelle 3: Ergebnisse der Kovarianzanalysen

	Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	p	$\eta^2_p$	B (SE)
AV: Teacher Interactions							
Korrigiertes Modell	2.28	3	0.76	0.88	.455	.011	
Konstanter Term	12.91	1	12.91	14.83	<.001	.060	
Geschlecht	0.53	1	0.53	0.61	.437	.003	-.095 (.122)
Sprachkompetenzen	0.37	1	0.37	0.43	.514	.002	.004 (.007)
Alter	1.42	1	1.42	1.63	.203	.007	-.018 (.014)
Fehler	202.74	233	0.87				
AV: Peer Interactions							
Korrigiertes Modell	10.80	3	3.60	4.12	.007	.050	
Konstanter Term	0.50	1	0.50	0.57	.452	.002	
Geschlecht	2.88	1	2.88	3.30	.071	.014	-.222 (.122)
Sprachkompetenzen	5.57	1	5.57	6.37	.012	.027	.017 (.007)
Alter	3.23	1	3.23	3.70	.056	.016	.027 (.014)
Fehler	203.70	233	0.87				
AV: Task Orientation							
Korrigiertes Modell	8.29	3	2.76	3.90	.010	.048	
Konstanter Term	8.13	1	8.13	11.47	.001	.047	
Geschlecht	0.02	1	0.02	0.02	.884	.000	-.016 (.110)
Sprachkompetenzen	6.78	1	6.78	9.56	.002	.039	.019 (.006)
Alter	1.47	1	1.47	2.07	.151	.009	.018 (.013)
Fehler	165.19	233	0.71				
AV: Conflict Interactions							
Korrigiertes Modell	1.06	3	0.35	2.78	.042	.035	
Konstanter Term	3.81	1	3.81	29.97	<.001	.114	
Geschlecht	0.35	1	0.35	2.74	.099	.012	-.104 (.067)
Sprachkompetenzen	0.60	1	0.60	4.74	.030	.020	-.008 (.004)
Alter	0.00	1	0.00	0.03	.854	.000	.001 (.008)
Fehler	29.62	233	0.13				

Anmerkungen:  $n = 237$ , AV = abhängige Variable, df = Freiheitsgrade,  $F$  = F-Wert,  $p$  = Irrtumswahrscheinlichkeit,  $\eta^2_p$  = partielles Eta-Quadrat,  $B$  = unstandardisierter Regressionskoeffizient,  $SE$  = Standardfehler

## 6 Diskussion

Im vorliegenden Beitrag wurde der Frage nachgegangen, ob und inwieweit geschlechtsspezifische Unterschiede in der kindlichen Interaktionsqualität im Kindergarten in Österreich bestehen. Zur Beantwortung dieser Frage wurde auf eine Stichprobe von 254 Kindern aus 81 Kindergärten aus Tirol/Österreich zurückgegriffen. Kindliche Interaktionsqualität wurde mit dem inCLASS in den Bereichen „Teachers Interactions“, „Peer Interactions“, „Task Orientation“ und „Conflict Interactions“ erhoben. Das Alter und die Sprachkompetenzen der Kinder wurden als Kontrollvariablen berücksichtigt. Die Ergebnisse der Kovarianzanalysen zeigen, dass es kaum Geschlechterunterschiede gibt, lediglich in den Bereichen „Peer Interactions“ und „Conflict Interactions“ gibt es tendenziell signifikante Geschlechterdifferenzen ( $p < .10$ ). Die Sprachkompetenzen der Kinder erweisen sich hingegen – bei allerdings kleinen Effektstärken – als bedeutsam.

## 6.1 Geschlechtsspezifische Unterschiede in der kindlichen Interaktionsqualität

Unter dem Titel „*Gleich oder anders? Geschlechtsspezifische Befunde zur kindlichen Interaktionsqualität im Kindergarten in Österreich*“ wurde in der vorliegenden Untersuchung nach Geschlechterunterschieden gefragt. „Eher gleich“ lautet die zusammenfassende Antwort zumindest mit Blick auf die vorliegende Studie; die in den Hypothesen postulierten Unterschiede in der kindlichen Interaktionsqualität zwischen Mädchen und Jungen finden sich nicht. Mit Blick auf Unterschiede in der kindlichen Interaktionsqualität im ersten Kindergartenjahr in Österreich hat das Geschlecht der Kinder damit keine große Bedeutung. In der vorliegenden Studie gibt es lediglich zwei tendenziell signifikante Unterschiede: Die beobachtete Qualität der Interaktionen von Jungen mit Peers wird etwas höher eingeschätzt; zugleich sind konfliktive Interaktionen bei Jungen – vergleichbar mit Befunden von *Slot und Bleses* (2008) – geringfügig stärker ausgeprägt. Diese Unterschiede verfehlen jedoch die Signifikanzgrenze von 5 Prozent und es bleibt abzuwarten, wie sich diese gering ausgeprägten Differenzen mit zunehmendem Alter der Kinder – d.h. im zweiten Kindergartenjahr – und einem damit verbundenen Voranschreiten geschlechtsspezifischer Sozialisationsprozesse entwickeln. Die Befunde sprechen – zumindest mit Blick auf die Beschaffenheit kindlicher Interaktionen im ersten Kindergartenjahr – vorläufig dafür, „das Thema ‘Gender im Kindergarten‘ aus empirischer Perspektive auf kleinerer Flamme [zu kochen]“ (*Kuger* u.a. 2011, S. 284).

Insgesamt reiht sich dieses Ergebnismuster in einige mit dem inCLASS durchgeführte Studien ein, in denen ebenfalls keine signifikanten (*Downer* u.a. 2010; *Vitiello* u.a. 2012) oder allenfalls tendenziell signifikante Geschlechtsunterschiede (*Slot/Bleses* 2018) gefunden wurden (vgl. Kap. 2.3). Auch die Ergebnisse aus einer in Deutschland durchgeführten Studie, wonach Mädchen signifikant kompetenter mit ihren Peers interagierten und Jungen stärker konfliktiv interagierten (von *Suchodoletz/Gunzenhauser/Larsen* 2015), stehen womöglich nur auf dem ersten Blick im Widerspruch zu den Befunden der vorliegenden Studie, weil der Einfluss anderer (wichtiger) Variablen nicht kontrolliert wurde: So wäre beispielsweise zu prüfen, wie sich die Befunde von *von Suchodoletz, Gunzenhauser und Larsen* (2015) unter Kontrolle der sprachlichen Kompetenzen der Kinder darstellen. Wie sich die Befunde der vorliegenden Studie zu Studienergebnissen verhalten, in denen die Qualität der Erzieherinnenbeziehung zu Mädchen besser war als zu Jungen (*Mayer* u.a. 2013), müsste ebenfalls in zukünftigen Studien geprüft werden. Dabei wäre jedenfalls in Rechnung zu stellen, dass die Beurteilung der Erzieherinnen-Kind-Beziehung im Falle der Studie von *Mayer* und Kolleginnen/Kollegen auf Befragungen von Erzieherinnen beruht, während sich die vorliegende Studie auf Beobachtungen von Kindern bezieht.

Nicht beantwortet werden kann auch die Frage, wie sich die Ergebnisse der vorliegenden Studie darstellten, wenn – wie es die Rechtsprechung in Österreich mittlerweile vorsieht (*Verfassungsgerichtshof* 2018) – ein drittes Geschlecht (Intersexualität) berücksichtigt würde. Die in der vorliegenden Studie angenommene Geschlechterdualität kann vor diesem Hintergrund als Begrenzung verstanden werden.

## 6.2 Alter und Sprachkompetenzen der Kinder als Kontrollvariablen

Im Unterschied zum Alter der Kinder, das – mutmaßlich aufgrund der Stichprobenziehungsbedingt relativ geringen Varianz – lediglich einen tendenziell signifikanten Einfluss ( $p < .10$ ) auf die Qualität der Interaktionen mit Peers hat, stellt die Sprachkompetenz der Kinder – bei allerdings kleinen Effektstärken – ein Prädiktor für drei von vier Indikatoren der kindlichen Interaktionsqualität dar. Eine höhere Sprachkompetenz der Kinder korrespondiert mit einer höheren kindlichen Interaktionsqualität mit Peers, einer höheren Qualität in der kindlichen Auseinandersetzung mit Aufgaben und einer geringeren Intensität an konfliktiven kindlichen Interaktionen. Obgleich die Effektstärken durchweg klein sind, schließen die Befunde durchaus an bisherige Studien zur Prädiktion kindlicher Sprachkompetenzen an (*Anders 2013; Kluczniok 2018* für Übersichten). Sie können zudem für Studienergebnisse sensibilisieren, die darauf hinweisen, dass bereits bei Kindergartenkindern im Alter von drei Jahren sozial- und migrationsgekoppelte Disparitäten in den Sprachkompetenzen bestehen, die mit steigendem Alter fortbestehen und relativ stabil sind (*Dubowy u.a. 2008; Weinert/Ebert/Dubowy 2010*). Eine Konsequenz dieser Disparitäten ist, dass mittlerweile zahlreiche alltagsintegrierte und additive Sprachfördermaßnahmen – mit allerdings mäßigem Erfolg – auf eine nachhaltige Reduktion entsprechenden Disparitäten abzielen (*Egert/Hopf 2018*).

## 6.3 Studienlimitationen, Forschungsperspektiven und Implikationen für die pädagogische Praxis

Die Daten der vorliegenden Studie stammen aus einem Projekt in Österreich, das vor dem Hintergrund eines stärker ontologisch ausgerichteten Verständnisses von Geschlecht, wonach geschlechtsspezifische Unterschiede im Interaktionsverhalten unter anderem sozialisationstheoretisch erklärt werden können, die Interaktionsqualität von Mädchen und Jungen im Kindergarten untersucht. Die externen (für die Anwendung des inCLASS geschulten) Beobachterinnen und Beobachter wurden dabei mit dem Ziel, Verzerrungen soweit wie möglich zu reduzieren, einer Reliabilitätsprüfung bei einer zertifizierten inCLASS-Trainerin unterzogen. Zudem wurden sie vom Projektteam nicht auf mögliche geschlechtsspezifische Unterschiede in der kindlichen Interaktionsqualität hingewiesen. Dieser methodische Zugang kann als Limitation gesehen werden, wenn unter Rückgriff beispielsweise auf „Doing Gender“-Ansätze (*Kubandt 2018*) gefordert wird, diskursive Konstruktionsprozesse von Geschlecht explizit zu problematisieren. In der Tat kann angenommen werden, dass die studentischen Beobachterinnen und Beobachter schon aufgrund ihrer je spezifischen Biographien nicht „neutral“ gegenüber geschlechtsspezifischen Unterschieden der kindlichen Interaktionsverhaltens sind; mithin interpretative Anteile nicht ausgeschlossen werden können. Diese Argumentationslogik greift freilich auch umgekehrt, d.h., dass bspw. „Doing Gender“-Studien, die Prozesse der Konstruktion und Dekonstruktion von Geschlecht in den Vordergrund stellen, Geschlecht als ontologische Kategorie nicht ausschließen können.

Der Studie liegt ein mehrdimensionales Qualitätsverständnis zugrunde, das kindliche Interaktionsqualität als „Zentralbereich pädagogischer Qualität“ (*Tietze u.a. 1998, S. 225*) ausmacht. Bedingt durch das Erhebungsverfahren inCLASS können allerdings keine Aussagen zur Domänenspezifität (*Sodian 1998; z.B. in den Bereichen Mathematik und Na-*

turwissenschaften) der kindlichen Interaktionen gemacht werden. Auch kritisch diskutierte methodische Aspekte wie z.B. die Frage der Messbarkeit von Interaktionsqualität anhand prädefinierter Qualitätsmerkmale (Betz/De Moll 2015) stellen potentielle Einschränkungen dar. Eine Limitation ist auch, dass nur Merkmale der *kindlichen Interaktionsqualität* berücksichtigt werden konnten; das Ausmaß der aktiven Einbindung pädagogischer Fachkräfte und Peers wird mit den Merkmalen des inCLASS nicht abgebildet. Problematisch ist zudem die geringe interne Konsistenz bei dem Qualitätsbereich „Conflict Interactions“, die mit  $\alpha = .57$  knapp unter dem noch als akzeptabel geltenden Wert von  $\alpha = .60$  liegt. Diese nicht zufriedenstellende interne Konsistenz ist auf geringe Itemvarianzen zurückzuführen; zugleich muss jedoch auch die geringe Itemanzahl in Rechnung gestellt werden (vgl. Cortina 1993).

Trotz der genannten Untersuchungsbegrenzungen vermag die Studie aufgrund ihrer Anlage (externe Beobachter, Kontrollvariablen) einen Beitrag zur Frage zu leisten, inwieweit es geschlechtsspezifische Nachteile im pädagogischen Alltag der Kinder im Kindergarten gibt. Aus den Befunden lässt sich für die Praxis ableiten, dass es – zumindest im ersten Kindergartenjahr – weniger um Unterschiede in der Interaktionsqualität zwischen Mädchen und Jungen geht. Inwieweit sich im weiteren Verlauf geschlechtsspezifische Veränderungen in der kindlichen Interaktionsqualität ergeben, wenn die Kinder älter werden und mehr Kindergartenenerfahrung aufweisen, bleibt abzuwarten und mit den weiteren Messzeitpunkten der Studie zu untersuchen. Möglicherweise zeigen sich geschlechtsspezifische Unterschiede im kindlichen Interaktionsverhalten erst zu späteren Zeitpunkten, wenn pädagogische Fachkräfte und Peers dann anders auf Mädchen und Jungen reagieren.

## Anmerkung

Diese Forschung wird gefördert durch den Austrian Science Fund (FWF) [P 30598-GBL].

## Literatur

- Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer/Magistrat der Stadt Wien/Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2009): Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. Online verfügbar unter: <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/sb/bildungsrahmenplan.pdf?6wber5>, Stand: 30.07.2019.
- Anders, Y. (2013): Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher, institutioneller Bildung und Betreuung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16, 2, S. 237-275.  
<https://doi.org/10.1007/s11618-013-0357-5>
- Betz, T./De Moll, F. (2015): Sozial situierte Erwartungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften an gute Kindertageseinrichtungen. Ein gesellschaftstheoretischer und empirisch-quantitativer Beitrag zur Qualitätsdebatte, In: Schmidt, T./Smidt, W. (Hrsg.): *Professionalisierung in der Frühpädagogik*. *Empirische Pädagogik*, 29, 3, S. 371-392.
- Bodrova, E./Leong, D. J. (2012): Scaffolding. Self-Regulated Learning in Young Children: Lessons from Tools of the Mind. In: Sheridan, S./Pianta, R./Justice, L./Barnett, W. (Hrsg.): *Handbook of Early Education*. – New York, S. 352-369.
- Bohlmann, N. L./Downer, J. T./Williford, A. P./Maier, M. F./Booren, L. M./Howes, C. (2019): Observing children's engagement: Examining factorial validity of the inCLASS across demographic groups. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 60, 1, S. 166-176.  
<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2018.08.007>

- Booren, L. M./Downer, J. T./Vitiello, V. E. (2012): Observations of children's interactions with teachers, peers, and tasks across preschool classroom activity settings. *Early Education and Development*, 23, 4, S. 517-538. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.548767>
- Bredekamp, S./Copple, C. (Hrsg.) (2002): *Developmentally appropriate practice in early childhood programs: Revised edition.* – Washington.
- Bronfenbrenner, U./Morris, P. A. (2006): The biological model of human development. In: *Lerner, R. M.* (Hrsg.): *Handbook of child psychology. Theoretical models of human development.* – New Jersey, S. 793-828.
- Cabell, S. Q./Bohman, N./Booren, L./DeCoster, J./Williford, A. (2013): Variation in children's engagement in conversational exchanges with teachers and peers across preschool classroom settings. Poster presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development. – Seattle.
- Cohen, J. (1988): *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences.* – Burlington.
- Cortina, J.M. (1993): What Is Coefficient Alpha? An Examination of Theory and Applications. *Journal of Applied Psychology*, 78, 1, S. 98-104.
- Downer, J. T./Booren, L. M./Hamre, B./Pianta, R. C./Williford, A. (2012): *The Individualized Classroom Assessment Scoring System (inCLASS) pre-K coding manual – Virginia.*
- Downer, J. T./Booren, L. M./Lima, O. K./Luckner, A. E./Pianta, R. C. (2010): The Individualized Classroom Assessment Scoring System (inCLASS). Preliminary reliability and validity of a system for observing preschoolers' competence in classroom interaction. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 1, S. 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.08.004>
- Dubowy, M./Ebert, S./von Maurice, J./Weinert, S. (2008): Sprachlich-kognitive Kompetenzen beim Eintritt in den Kindergarten. Ein Vergleich von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 40, 3, S. 124-134. <https://doi.org/10.1026/0049-8637.40.3.124>
- Egert, F./Hopf, N. (2018): Sprachliche Bildung und Förderung. In: *Schmidt, T./Smidt, W.* (Hrsg.): *Handbuch empirische pädagogische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit.* – Münster, S. 273-293.
- Eid, M./Gollwitzer, M./Schmitt, M. (2010): *Statistik und Forschungsmethoden.* – Weinheim.
- Ewing, A. R./Taylor, A. R. (2009): The role of child gender and ethnicity in teacher-child relationship quality and children's behavioral adjustment in preschool. *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 1, S. 92-105. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.09.002>
- Frödén, S. (2019): Situated decoding of gender in a Swedish preschool practice. *Ethnography and Education*, 14, 2, S. 121-135. <https://doi.org/10.1080/17457823.2017.1422135>
- Grimm, H. (2015): Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder (SETK 3-5). – Göttingen.
- Halle, T./Vick Whittaker, J. E./Anderson, R. (2010): *Quality in Early Childhood Care and Education Settings: A Compendium of Measures.* – Washington.
- Harms, T./Clifford, R. M./Cryer, D. (1998): *Early Childhood Environment Rating Scale-Revised edition.* – New York.
- Hartel, B./Hollerer, L./Smidt, W./Walter-Laager, C./Stoll, M. (2019): *Elementarpädagogik in Österreich. Voraussetzungen und Wirkungen elementarer Bildung.* In: *Breit, S./Eder, F./Krainer, K./Schreiner, C./Seel, A./Spiel, C.* (Hrsg.): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 2. Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen.* – Graz, S. 183-224.
- Henschel, A. (2014): Geschlechtersozialisation in der frühen Kindheit. In: *Braches-Chyrek, R./Röhner, C./Sünker, H./Hopf, M.* (Hrsg.): *Handbuch Frühe Kindheit.* – Opladen, S. 97-106.
- InCLASS Technical Manual* (2010). Online verfügbar unter: <http://www.inclassobservation.com/research/inCLASSTechnicalManual.6.25.12.pdf>, Stand: 05.12.2019.
- Jeon, H.-J./Langill, C. C./Peterson, C. A./Luze, G. J./Carta, J. J./Atwater, J. B. (2008): Children's Individual Experiences in Early Care and Education: Relations With Overall Classroom Quality and Children's School Readiness. *Early Education and Development*, 21, 6, S. 912-939. <https://doi.org/10.1080/10409280903292500>



- Keller, K./Trösch, L./Grob, A. (2013): Entwicklungspsychologische Aspekte frühkindlichen Lernens. In: Stamm, M./Edelmann, D. (Hrsg.): Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. – Wiesbaden, S. 85-96. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-19066-2\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19066-2_6)
- Keogh, B. K./Pullis, M. E./Cadwell, J. (1982): A short form of the teacher temperament questionnaire. *Journal of Educational Measurement*, 19, 4, S. 323-329. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3984.1982.tb00138.x>
- Kluczniok, K. (2018): Pädagogische Qualität im Kindergarten. Handbuch empirische pädagogische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit. – Münster, S. 407-426.
- Kluczniok, K./Roßbach, H.-G. (2014): Conceptions of educational quality for kindergartens. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17, 6, S. 145-158. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0578-2>
- Kubandt, M. (2016): Geschlechterdifferenzierung in der Kindertageseinrichtung – eine qualitativ-rekonstruktive Studie. – Opladen. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf09rz>
- Kubandt, M. (2018): Geschlechterforschung. In: Schmidt, T./Smidt, W. (Hrsg.): Handbuch empirische pädagogische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit. – Münster, S. 175-191.
- Kuger, S./Kluczniok, K./Sechtig, J./Smidt, W. (2011): Gender im Kindergarten. Empirische Datenlage zu Unterschieden zwischen Mädchen und Jungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57, 2, S. 269-288.
- Kuger, S./Pflieger, K./Roßbach, H.-G. (2006a): Einschätzskalen der Zielkindbeobachtung. Otto-Friedrich-Universität Bamberg (Unveröffentlichtes Dokument). – Bamberg.
- Kuger, S./Pflieger, K./Roßbach, H.-G. (2006b): Handbuch zur ZiKiB. Otto-Friedrich-Universität Bamberg (Unveröffentlichtes Dokument). – Bamberg.
- Lange, B. P./Euler, H. A./Zaretsky, E. (2016): Sex differences in language competence of 3- to 6-year-old children. *Applied Psycholinguistics*, 37, 6, S. 1417-1438. <https://doi.org/10.1017/s0142716415000624>
- Love, J. L./Harrison, L./Sagi-Schwartz, A./van Ijzendoorn, M. H./Ross, C./Ungerer, J. A./Raikes, H./Brady-Smith, Ch./Boller, K./Brooks-Gunn, J./Constantine, J./Eliason Kisker, E./Paulsell, D./Chazan-Cohen, R. (2003): Child care quality matters: How conclusions may vary with context. *Child Development*, 74, 4, S. 1021-1033. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00584>
- Mayer, D./Beckh, K./Berkic, J./Becker-Stoll, F. (2013): Erzieherin-Kind-Beziehungen und kindliche Entwicklung. Der Einfluss von Geschlecht und Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59, 6, S. 803-816. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-07382-4\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-658-07382-4_9)
- Rudasill, K./Rimm-Kaufman, S. E. (2009): Teacher-child relationship quality: The roles of child temperament and teacher-child interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 2, S. 107-120. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.12.003>
- Neubacher, M./Freunberger, R./Schreiner, S./Vogtenhuber, S./Oberwimmer, K./Höller, I./Mayrhofer, L./Baumegger, D./Steiger, A./Gurtner-Reinthal, S./Toferer, B./Wallner-Paschon, Ch. (2018): Output – Ergebnisse des Schulsystems. In: Oberwimmer, K./Vogtenhuber, S./Lassnigg, L./Schreiner, C. (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. – Graz, S. 197-269.
- Nunnally, J. C. (1978): *Psychometric theory*. – New York.
- OECD (2017): *The Pursuit of Gender Equality: An Uphill Battle*. Online verfügbar unter: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264281318-en>, Stand: 30.07.2019.
- Schmidt, T./Smidt, W./Kluczniok, K./Riedmeier, M. (2018): Interaktionsqualität in Kindertageseinrichtungen – Eine vergleichende Betrachtung standardisierter gruppen- und zielkindbezogener Erhebungsverfahren. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 13, 4, S. 459-476. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v13i4.06>
- Slot, P. L./Bleses, D. (2018): Individual children's interactions with teachers, peers, and tasks: The applicability of the inCLASS Pre-K in Danish preschools. *Learning and Individual Differences*, 61, 1, S. 68-76. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.11.003>
- Smidt, W. (2012): Zielkindbezogene pädagogische Qualität im Kindergarten. Eine empirisch-quantitative Studie. – Münster.
- Smidt, W. (2018): Early Childhood Education and Care in Austria: Challenges and Education Policies. *Early Child Development and Care*, 188, 5, S. 624-633. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1403431>

- Smidt, W./Rossbach, H.-G.* (2016): Educational process quality in preschools at the individual child level: Findings from a German study. *Early Child Development and Care*, 186, 1, S. 78-95. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.913585>
- Sodian, B.* (1998): Entwicklung bereichsspezifischen Wissens. In: *Oerter, R./Montada, L.* (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie: Ein Lehrbuch.* – Weinheim, S. 622-653.
- Son, S.-H./Lee, K./Sung, M.* (2013): Links Between Preschoolers' Behavioral Regulation and School Readiness Skills: The Role of Child Gender. *Early Education & Development*, 24, 4, S. 468-490. <https://doi.org/10.1080/10409289.2012.675548>
- Tietze, W./Meischner, T./Gänsfuß, R./Grenner, K./Schuster, K.-M./Völkel, P./Roßbach, H.-G.* (1998): *Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in Kindergärten.* – Neuwied.
- Vitiello, V. E./Booren, L. M./Downer, J. T./Williford, A. P.* (2012): Variation in children's interactions throughout a day in preschool: Relations to classroom and child factors. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 2, S. 210-220. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.08.005>
- Verfassungsgerichtshof* (2018): G 77/2018-915. Online verfügbar unter: [https://www.vfgh.gv.at/downloads/VfGH\\_Entscheidung\\_G\\_77-2018\\_unbestimmtes\\_Geschlecht\\_anonym.pdf](https://www.vfgh.gv.at/downloads/VfGH_Entscheidung_G_77-2018_unbestimmtes_Geschlecht_anonym.pdf), Stand: 14.12.2019.
- Von Suchodoletz, A./Gunzenhauser, C./Larsen, R.* (2015): Die Beobachtung von Interaktionen im Kindergartenalltag. Das Individualized Assessment Scoring System (inCLASS). *Frühe Bildung*, 4, 4, S. 211-217. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000207>
- Walker, S./Berthelsen, D./Irving, K.* (2001): Temperament and peer acceptance in early childhood: Sex and social status differences. *Child Study Journal*, 31, 3, S. 177-192.
- Weinert, S./Ebert, S./Dubowy, M.* (2010): Kompetenzen und soziale Disparitäten im Vorschulalter. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 1, S. 32-45.