

Kolummentitel: Unterstützende Fachkraft-Kind-Interaktionen

2019 - Zeitschrift für Pädagogische Psychologie (in press)

Die Bedeutung situativer Charakteristiken und struktureller Rahmenbedingungen für die Qualität der unterstützenden Fachkraft-Kind-Interaktion in Kindertagesstätten

Yvonne Reyhing^{1,2}, Doris Frei³, Carine Burkhardt Bossi¹ & Sonja Perren^{1,2}

¹Pädagogische Hochschule Thurgau (Schweiz)

²Universität Konstanz (Deutschland)

³Marie Meierhofer-Institut für das Kind, Zürich (Schweiz)

Korrespondenz an: Yvonne Reyhing, Lehrstuhl Entwicklung und Bildung in der frühen Kindheit, Fachgruppe Empirische Bildungsforschung, Universität Konstanz und Pädagogische Hochschule Thurgau, Bärenstrasse 38, CH-8280 Kreuzlingen.

Tel: +41 (0)71 678 57 45; yvonne.reyhing@uni-konstanz.de

Danksagung: Die Studie wurde von der Jacobs Foundation finanziell unterstützt. Wir danken den Beobachter_Innen für ihren engagierten Einsatz und den beobachteten Fachkräften für ihre Bereitschaft uns die Türen zu ihrem Alltag zu öffnen.

Zusammenfassung

Die Bedeutsamkeit guter Qualität in Kindertagesstätten ist inzwischen hinreichend belegt. Die Fachkraft-Kind-Interaktion ist ein wichtiger Qualitätsindikator. Ziel dieser Studie ist es, mögliche Einflussfaktoren, die sich positiv auf die Interaktionsqualität auswirken, zu identifizieren. Der Fokus ist auf die situativen Charakteristiken sowie die strukturellen Rahmenbedingungen gerichtet, die sich nach Bronfenbrenners ökosozialer Theorie in unterschiedlicher Weise auf die Interaktion zwischen Fachkraft und Kind auswirken.

Die Interaktionsqualität wurde in 119 Kita-Gruppen durch das Beobachtungsinstrument CLASS toddler erfasst. Zudem wurden die situativen Charakteristiken der Beobachtungszyklen festgehalten. Die strukturellen Rahmenbedingungen wurden mit einem Fragebogen erhoben.

Anhand eines Mehrebenen-Strukturgleichungsmodells zeigt sich, dass bei den strukturellen Rahmenbedingungen nur die Qualitätszertifizierung in Zusammenhang mit der Interaktionsqualität steht. QualiKita-zertifizierte Einrichtungen zeigen die höchste emotionale und verhaltensbezogene Unterstützung. Bei den situativen Charakteristiken zeigen sich mehrere signifikante Zusammenhänge. Geführte Gruppenaktivitäten weisen mehr unterstützende Fachkraft-Kind-Interaktionen auf als andere Aktivitätssettings. Je mehr Kinder anwesend sind, desto schlechter fällt die Interaktionsqualität aus. Bessere Interaktionsqualität zeigt sich in Situationen mit präsenten Leitungspersonen. Diese Studie verdeutlicht die Wichtigkeit der Alltagsgestaltung als Ansatzpunkt für weitere Qualitätsentwicklungsmaßnahmen.

Schlüsselwörter: Frühkindliche Bildung und Betreuung; Interaktionsqualität; Strukturqualität; CLASS toddler; Mehrebenen-Strukturgleichungsmodell

The Role of Situational Characteristics and Structural Indicators for Supportive Care-giver-Child-Interaction in Early Childcare

Abstract

The importance of quality in early childcare is well known. Supportive teacher-child-interactions have been shown to be the most relevant quality. Thus, the purpose of this study was to identify predictors of positive teacher-child-interactions. The focus was set on situational characteristics and structural features. According the ecosocial theorie of Bronfenbrenner both influence the teacher child interaction in different ways.

We used CLASS toddler to measure supportive teacher-child-interactions in 119 early child-care groups. We also noted situational characteristics of the observed cycle. A questionnaire was used to collect information about the structural features.

We employed a multilevel structural equation model, which showed that among structural features only the quality certification had a significant effect. QualiKita certified child care groups showed the highest emotional and behavioural support. Moreover, several situational characteristics are associated with the quality of teacher-child-interactions. Guided group activities show higher quality of supportive teacher-child-interactions than other settings. The more children are present, the lower the quality of teacher-child-interactions. In situations with leading persons present, the quality of supportive interactions is higher. Overall, this study reveals the importance of the everyday organisation as a starting point for future quality development.

Keywords: Early childhood education and care; Quality of interactions; Structural quality; CLASS toddler; Multilevel structural equation model

Die Bedeutung situativer Charakteristiken und struktureller Rahmenbedingungen für die Qualität der unterstützenden Fachkraft-Kind-Interaktion in Kindertagesstätten

1 Theoretischer Hintergrund

Der Erwachsenen-Kind-Interaktion kommt eine besondere Bedeutung bei der Bildungs- und Entwicklungsförderung in der frühen Kindheit zu. Erst wenn junge Kinder sich wohl und sicher fühlen, können sie ihre Umwelt offen und neugierig erkunden. Dazu sind sie auf vertraute, verlässliche und verfügbare Bezugspersonen in der Familie und der Kindertagesstätte angewiesen (Wustmann Seiler & Simoni, 2016). Die Interaktionen im Alltag und ebenso die gesamte Entwicklung der Kinder sind in ein System eingebettet, in dem verschiedene Akteure auf unterschiedlichen Ebenen, direkt oder indirekt, Einfluss nehmen (Bronfenbrenner, 1980). Die ökosystemische Theorie nach Bronfenbrenner beschreibt diese verschiedenen Systemebenen, und wie sie miteinander in Verbindung stehen. Die alltäglichen Interaktionen, die das Kind in der Kindertagesstätte direkt erlebt, werden in diesem Modell dem Mikrosystem zugeordnet. Das Mesosystem beinhaltet beispielsweise die Zusammenarbeit von Eltern und Fachkräften, die zwar das Kind betrifft, aber keine unmittelbare Interaktion mit dem Kind beinhaltet. Der Träger und weitere Akteure haben ebenso Einfluss auf den Alltag in der Kindertagesstätte und dadurch indirekt auf das Kind, indem sie die strukturellen Rahmenbedingungen bestimmen. Sie sind dem Makrosystem zugehörig.

Das Erleben und Verhalten der Fachpersonen sowie der Kinder werden von verschiedenen Systemebenen beeinflusst. Auf Ebene des Mikrosystems ist die Wirkung der spezifischen Situationen auf das Verhalten der Fachkräfte interessant. Der ökobehaviorale Ansatz stellt diese Einflüsse auf des Verhalten in den Mittelpunkt der Betrachtung, weshalb er in dieser Studie als Grundlage der Forschung verwendet wird (z.B. Kontos, Burchinal, Howes, Wisseh, & Galinsky, 2002).

Abgeleitet aus den dargestellten Ansätzen, wird in der vorliegenden Untersuchung die Bedeutung struktureller Rahmenbedingungen (auf der Meso- und Makroebene) und situativer Charakteristiken (Mikroebene) für die Qualität der Fachkraft-Kind-Interaktionen in Schweizer Kindertagesstätten betrachtet.

1.1 Unterstützende Fachkraft-Kind-Interaktionen in Kindertagesstätten

Diverse Ansätze thematisieren die alltäglichen Interaktionen als Schlüsselsituationen bezüglich der Prozessqualität in Kindertagesstätten (einen Überblick gibt König, 2011). Zentral dabei ist die Art und Weise, wie die Fachkraft in die Interaktion mit dem Kind involviert ist.

Der feinfühlig und sensible Beziehungsaufbau zwischen Fachkraft und Kind ist als Basis einer vertrauensvollen Beziehung zu sehen, was das Fundament für kindliches Wohlergehen und Lernen bildet (Beckh & Becker-Stoll, 2016). Neben dem positiven Beziehungsaufbau hat sich auch die Anregung der Kinder zum Denken und die Unterstützung des Lernens als bedeutsamer Qualitätsaspekt herauskristallisiert (König, 2011; Mashburn et al., 2008). La Paro, Hamre und Pianta (2012) unterscheiden dementsprechend in ihrem mittlerweile weit bekannten Beobachtungssystem für Kleinkinder zwischen der emotionalen und verhaltensbezogenen Unterstützung sowie der aktiven Lernunterstützung.

Verschiedene Studien kommen zu dem Ergebnis, dass es Fachkräften aus dem Frühbereich meist gut gelingt, einen wertschätzenden, sensitiven Umgang mit den Kindern zu pflegen und ein positives, vertrauensvolles Klima herzustellen. Im Gegensatz dazu fällt die Bewertung der kindlichen Lernunterstützung durchweg eher niedrig aus (König, 2011; La Paro, Williamson & Hatfield, 2014; Slot, Leseman, Verhagen & Mulder, 2015; Suchodoletz, Fäsche, Gunzenhauser & Hamre, 2014; Wadepohl & Mackowiak, 2016). Auch in der Schweiz wurde dieses Muster deutlich (Perren, Frei & Herrmann, 2016). Oftmals scheint es den Fachkräften im Alltag Mühe zu bereiten, Bildungsprozesse bei den Kindern aktiv anzuregen. So berichten etwa Wadepohl und Mackowiak (2016), dass die Fachkräfte zwar hohe Werte für die Beziehungsgestaltung erhielten, aber innerhalb von 30 Minuten durchschnittlich weniger als eine kognitiv aktivierende Strategie anwendeten. Auch Curby, Rimm-Kaufman und Ponitz (2009) konnten in ihrer Untersuchung zum Einfluss der Fachkraft-Kind-Interaktion im Kindergarten auf die Leistungen im ersten Schuljahr nur wenig instruktive Interaktionen entdecken. Suchodoletz et al. (2014) stellten außerdem fest, dass die Lernunterstützung durch die Fachkräfte in Kindertagesstätten im Verlauf des Tages sogar abnimmt.

Die in verschiedenen internationalen Studien gefundenen niedrigen Werte der aktiven Lernunterstützung untermauern die Notwendigkeit, mehr darüber zu erfahren, was Fachkräfte benötigen, um die Bildungsorientierung in Kindertagesstätten stärker zu verankern. In der vorliegenden Studie gehen wir der Frage nach, welche situativen Charakteristiken und strukturellen Rahmenbedingungen, sich positiv oder negativ auf die Interaktionsqualität, das heißt auf die aktive Lernunterstützung und die emotionale und verhaltensbezogene Unterstützung der Kinder durch die Fachkräfte auswirken.

1.2 Auswirkungen struktureller Rahmenbedingungen auf die Interaktionsqualität

Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern finden innerhalb relativ stabiler Rahmenbedingungen einer Einrichtung statt, beispielsweise hinsichtlich räumlich-materiellen

und personellen Bedingungen. Diese Rahmenbedingungen sind durch das Meso- und Mikrosystem festgelegt und bilden eine feste Basis für die Interaktionen. In verschiedenen Studien wurde der Einfluss dieser Strukturmerkmale auf die Interaktionsqualität untersucht. Die Interaktionsqualität bezieht sich dabei auf den konkreten pädagogischen Umgang mit dem Kind. Es zeigt sich, dass positive Fachkraft-Kind-Interaktionen nicht von einem einzigen Strukturmerkmal, sondern von mehreren ineinandergreifenden Merkmalen mitbestimmt werden. Als entscheidende Merkmale werden in Studien aus verschiedenen Ländern die Gruppengröße, die Fachkraft-Kind-Relation sowie die Qualifikation der Fachkräfte genannt (Slot, 2018; Slot et al., 2015; Viernickel & Fuchs-Rechlin, 2016). Kleinere Gruppengrößen und eine tiefere Fachkraft-Kind-Relation werden oftmals in Verbindung mit einer höheren Qualität von Fachkraft-Kind-Interaktionen gefunden, welche sich in einem einfühlsameren und entwicklungsangemesseneren Umgang mit den Kindern zeigt (Burchinal, Cryer, Clifford & Howes, 2002; NICHD Early Child Care Research Network, 2005; Phillips, Mekos, Scarr, McCartney & Abbott-Shim, 2000). Auch eine höhere Ausbildung der Fachkräfte wirkt sich laut verschiedener Studien positiv auf die soziale Interaktion als auch die kognitive und verbale Stimulation sowie die Kommunikation mit den Kindern aus (Burchinal et al., 2002; Cryer, Tietze, Burchinal, Leal & Palacios, 1999; Fukkink & Lont, 2007; NICHD Early Child Care Research Network, 2005; Pianta et al., 2005).

Allerdings konnten nicht in allen Studien Zusammenhänge zwischen den genannten Strukturmerkmalen und der Interaktionsqualität gefunden werden. In ihren Artikeln weisen sowohl Slot et al. (2015) als auch Fukkink und Lont (2007) darauf hin, dass sich in Bezug auf die Bedeutung der Qualifikation der Fachkräfte für die Interaktionsqualität kein einheitliches Bild zeigt und die Ergebnisse verschiedener Studien zwischen positiven, keinen oder negativen Effekten variieren. Auch bezüglich der Gruppengröße und der Fachkraft-Kind-Relation gibt es unterschiedliche Ergebnisse. So zeigte sich etwa in der internationalen ECCE-Studie, dass kleinere Gruppen zwar in Deutschland und den USA mit einer höheren Interaktionsqualität zusammenhängen, dies aber in Portugal und Spanien nicht der Fall ist (Cryer et al., 1999). Auch Slot et al. (2015) konnten in ihrer Studie zum Zusammenhang zwischen Strukturmerkmalen und der Interaktionsqualität in niederländischen Kindertagesstätten keinen Einfluss der Gruppengröße und des Fachkraft-Kind-Schlüssels auf die emotionale und lernunterstützende Interaktionsqualität finden. Ebenfalls keinen Einfluss der Fachkraft-Kind-Relation auf die Interaktionsqualität konnten Pianta et al. (2005) nachweisen.

Neben der Fachkraft-Kind-Relation ist in der Schweiz auch die Stabilität der Kindergruppe ein strukturelles Merkmal, welches bedeutsam sein könnte. Die meisten Kinder werden nur an einzelnen Tagen in der Kindertagesstätte betreut, wodurch die Zusammensetzung der Kindergruppe oft über die Woche hinweg variiert.

Als weiteres strukturelles Merkmal kann das Vorhandensein eines Qualitätslabels angeführt werden. Immer mehr Einrichtungen arbeiten nach einem spezifischen Qualitätsmanagementverfahren, mit dem Ziel, durch das Setzen von Standards und der Orientierung an pädagogischen Grundeinstellungen, die Qualität der Einrichtung zu verbessern und konstant hoch zu halten. Häufig ist dies mit einer Zertifizierung verbunden. In der Schweiz ist insbesondere das QualiKita-Verfahren bekannt. Um eine QualiKita-Zertifizierung zu erhalten ist die Erfüllung vorgegebener Standards notwendig. Diese untergliedern sich in acht Qualitätsentwicklungsbereiche, die unter anderem die Fachkraft-Kind-Interaktion betreffen (kibesuisse & Jacobs Foundation, 2014).

1.3 Situative Charakteristiken

Im ökobehavioralen Ansatz wird der Einfluss der physischen Umgebung auf die Interaktionen sowie das Verhalten von Fachkräften und Kindern in den Blick genommen (Booren, Downer und Vitiello, 2012). Dementsprechend ist jede Interaktion in ein System und eine konkrete Situation eingebettet. Nach Gump (1967) unterscheiden Booren et al. (2012) zwischen *Milieu*, was Aspekte der Organisation (Raum, Gruppe etc.) innerhalb der konkreten Situation umfasst, und *Programm*, welches die Vorgehensweise innerhalb dieser Strukturen meint. Beide Aspekte werden als Einflussgrößen für das Verhalten betrachtet. Dementsprechend ist davon auszugehen, dass gewisse Settings oder Aktivitäten in Bezug auf die Interaktionen förderlicher sind als andere. Diverse Studienergebnisse legen nahe, dass sich die Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern je nach Setting unterscheiden (Cabell, DeCoster, LoCasale-Crouch, Hamre & Pianta, 2013). Nach dem ökobehavioralen Ansatz bestehen die Unterschiede zwischen freien Sequenzen und Essenssituationen bspw. in der Bewegungsfreiheit. In der freien Sequenz kann das Kind sich selbstbestimmt in der Einrichtung bewegen, beim Essen muss es hingegen an einem bestimmten Platz sitzen. Auch den Fachkräften kommt, je nach Setting, eine andere Rolle zu. In freien Sequenzen sind sie eher SpielpartnerInnen, wohingegen sie in geführten Gruppenaktivitäten stärker die Führung der Situation übernehmen. Insgesamt sind die Möglichkeiten, Regeln und Erwartungen an das Verhalten des Kindes in den beiden Situationen sehr divers. Je nach Setting werden unterschiedliche In-

teraktionen zwischen Erwachsenen und Kindern sowie bestimmte Aktivitäten und Verhaltensweisen ermöglicht, unterstützt, erschwert oder verhindert. Dies legt ein durch das Setting beeinflusstes Verhalten der Fachkräfte und Kinder nahe (Booren et al., 2012). In fast allen relevanten Studien wurden in geführten Gruppenaktivitäten die meisten kognitiv anregenden Fachkraft-Kind-Interaktionen vorgefunden. Am seltensten konnten anregende Interaktionen während Mahlzeiten beobachtet werden (Cabell et al., 2013; Chen & de Groot Kim, 2014; Wildgruber, Wertfein, Wirts, Kammermeier & Danay, 2016). Auch die Resultate aus der Studie von Cabell et al. (2013) zeigen, dass die meisten lernunterstützenden Interaktionen während der Gruppenaktivitäten sowie während des Freispiels stattfinden und weniger während der Mahlzeiten und Routinen. Zu ähnlichen Ergebnissen kamen auch Vitiello, Booren, Downer und Williford (2012). Sie fanden bei geführten Aktivitäten im Durchschnitt positivere Fachkraft-Kind-Interaktionen als bei Übergängen und Routinen. Anders als bei Cabell et al. (2013) wurden aber auch im Freispiel weniger anregende Interaktionen als in Gruppensituationen beobachtet. Zwar zeigten sich die Fachkräfte bei Übergängen oder im Freispiel präsent und verfügbar, waren jedoch weniger in die Tätigkeiten der Kinder involviert.

Slot et al. (2015) fanden sowohl die größte emotionale Unterstützung als auch die aktivste Lernunterstützung der Kinder durch die Fachkräfte bei kreativen oder bildenden Aktivitäten in Untergruppen, wie etwa während der Kreiszeit, dem Erzählen von Bilderbüchern oder dem Zusammensetzen von Puzzles. Zudem fanden sie auch während geführter Aktivitäten mehr aktive Lernunterstützung vor als in der Freispielzeit.

Neben den genannten Settings können auch weitere milieu- oder programmspezifische situative Charakteristiken einen Einfluss auf die Fachkraft-Kind-Interaktion innerhalb des Mikrosystems haben. Wenngleich die strukturellen Rahmenbedingungen auf Ebene des Makro- und Mesosystems geregelt sind, kann es vorkommen, dass sich die tatsächlichen Situationen innerhalb des Mikrosystems, welche die Kinder direkt erleben, davon unterscheiden. Angaben hinsichtlich der strukturellen Rahmenbedingungen sind in der Regel die offiziellen Zahlen der Einrichtung. Sie stellen Rahmenbedingungen dar, innerhalb derer die Alltagssituationen gestaltet werden, sind jedoch nicht grundsätzlich mit den Bedingungen gleichzusetzen, innerhalb derer die einzelnen Interaktionen stattfinden. Beispielsweise sind nicht immer alle angemeldeten Kinder der Gruppe anwesend, wodurch sich die Zusammensetzung der Kindergruppe (z.B. Altersstruktur) von Situation zu Situation unterscheiden kann. Zudem sind die Situationen sowohl in Bezug auf die Anzahl anwesender Fachkräfte als auch welche Personen mit den Kindern in direkter Interaktion sind, zu unterscheiden. So

kann die Funktion der anwesenden Fachkräfte variieren und damit auch die von den Kindern erlebte Situation. Die Interaktion zwischen einer/einem Praktikant_In und einem Kind kann sich stark von der einer Gruppenleitung und einem Kind unterscheiden. Verschiedene Funktionen gehen mit unterschiedlichen Rollen und dadurch Interaktionen einher. Zudem hängt eine höhere Funktion in der Regel mit mehr Berufserfahrung und einer höheren Ausbildung zusammen.

1.4 Kindertagesstätten in der Schweiz

Die Kita-Landschaft in der Schweiz ist vielfältig und die konkrete Ausgestaltung des Betreuungsalltags, die Anzahl verfügbarer Plätze als auch der Preis für einen Betreuungsplatz sind je nach Kanton oder Gemeinde unterschiedlich (Bundesamt für Statistik, 2017). Allgemein gilt, dass in Kindertagesstätten Kinder im Vorschulalter betreut werden können (meist im Alter von drei Monaten bis vier Jahren). Zwar werden, gemäß Bundesamt für Statistik in der Schweiz (2017) 74% der Kinder im Vorschulalter familienergänzend betreut (institutionell wie auch privat) allerdings nur 40% der Kinder im Vorschulalter sind in einer Kindertagesstätte oder bei Tageseltern. Auch die Dauer der Betreuung ist verhältnismäßig kurz. Nur bei 5% der fremdbetreuten Kinder überschreitet sie 30 Stunden pro Woche. Viele Kinder werden nur an einzelnen Wochentagen in einer Kindertagesstätte betreut. In der Deutschschweiz ist die Betreuung in einer Kindertagesstätte kostenpflichtig und wird vorwiegend durch die Eltern finanziert, es gibt allerdings auch von Kantonen und Gemeinden subventionierte Betreuungsplätze. Die sozio-ökonomische Heterogenität der Kinder innerhalb einer Einrichtung ist daher stark von den kantonspezifischen Regelungen zur Subventionierung der Betreuungsplätze sowie von der Wohnumgebung der Kindertagesstätte abhängig. Eine weitere Besonderheit ist in vielen Einrichtungen eine große Altersspanne von null bis vier Jahren, in der die Kinder gemeinsam in einer Gruppe betreut werden.

Das pädagogische Fachpersonal in Deutschschweizer Kindertagesstätten hat meist eine dreijährige Berufslehre absolviert. Seit rund zehn Jahren wird zudem ein Lehrgang zur diplomierten Kindererzieher_In angeboten. Des Weiteren arbeiten, in den von einer Kindertagesstättenleitung mit entsprechender Ausbildung geführten Teams, meist mehrere Lernende und Praktikant_Innen.

1.5 Forschungsfragen

In der vorliegenden Studie wird die Interaktionsqualität in einer repräsentativen Stichprobe von Deutschschweizer Kindertagesstätten mit dem Qualitätserhebungsinstrument CLASS toddler (La Paro et al., 2012) untersucht. Das Ziel dieser Studie ist es, Faktoren zu

identifizieren, welche die Qualität der Fachkraft-Kind-Interaktionen beeinflussen. Wir gehen davon aus, dass sich die durch die Kinder erlebten Interaktionen je nach Situation unterscheiden (ökobehavioraler Ansatz). Die strukturellen Rahmenbedingungen stellen zudem eine weitere, davon abzugrenzende Ebene, dar. Viele Studien haben bisher gezeigt, dass einzelne Variablen auf struktureller sowie situativer Ebene Einfluss auf die Interaktionsqualität haben. Deshalb untersuchen wir, welche Faktoren auf struktureller sowie situativer Ebene die unterstützende Fachkraft-Kind-Interaktion hinsichtlich der aktiven Lernunterstützung und der emotionalen und verhaltensbezogenen Unterstützung in Kindertagesstätten positiv beeinflussen können. Entscheidend ist, dass beide Ebenen gemeinsam betrachtet werden.

Wir vermuten, dass sich – wie dies in anderen Studien der Fall war – eine höhere Qualität in der emotionalen Unterstützung als in der Lernunterstützung der Kinder durch die Fachkräfte zeigen wird. Aufgrund bisheriger Forschungsergebnisse wird davon ausgegangen, dass sowohl die Strukturmerkmale, welche die Rahmenbedingungen der pädagogischen Arbeit bilden, als auch die konkrete Situation in der die Interaktion stattfindet, einen Einfluss auf die unterstützenden Fachkraft-Kind-Interaktionen zeigen (u.a. Cabell et al., 2013; Slot, 2018). Die strukturellen Bedingungen zeichnen sich durch von außen vorgegebene Merkmale aus und bilden dadurch einen Rahmen, in dem die tägliche pädagogische Arbeit stattfinden kann (Makro- und Mesosystem). Dazu gehören Faktoren wie die Gruppengröße, die Anzahl Erwachsener, die Infrastruktur und das Qualitätsmanagement, welche relativ stabil sind und über eine bestimmte Zeit unverändert bleiben. Die tatsächliche alltägliche Situation innerhalb des Mikrosystems, mit seinen unterschiedlichen Milieus und Programmen, kann jedoch in einigen Punkten stark von den Vorgaben abweichen und sich beispielsweise in einer geringeren Anzahl anwesender Kinder äußern. Auch weitere Aspekte, wie Anzahl und Charakteristiken der effektiv anwesenden Fachkräfte, das konkrete Setting oder die zeitliche Verortung einer Interaktion innerhalb des Tagesverlaufs können relevante Prädiktoren für die Interaktionsqualität darstellen. Da die effektiv erlebte Situation in der eine Interaktion stattfindet unmittelbarer scheint, gehen wir davon aus, dass die situativen Charakteristiken einen größeren Einfluss auf die Interaktionsqualität haben als die strukturellen Rahmenbedingungen.

Der Tagesablauf in Deutschschweizer Kindertagesstätten setzt sich zu einem großen Teil aus Freispielzeit, geführten Aktivitäten und Routinen/Übergängen zusammen. Deshalb werden wir zudem den Zusammenhang zwischen diesen Settings und der unterstützenden Fachkraft-Kind-Interaktion untersuchen. Im Schweizer Kontext wurde diese Fragestellung bisher nicht untersucht. Aufgrund internationaler Forschungsergebnissen ist aber davon auszugehen,

dass auch in Deutschschweizer Kindertagesstätten in geführten Aktivitäten mehr kognitiv aktivierende Interaktionen beobachtet werden können, als dies in den anderen Settings der Fall ist.

2 Methode

2.1 Vorgehen

Als Beobachtungsverfahren wurde CLASS toddler (La Paro et al., 2012) eingesetzt. Jede Gruppe wurde gemäß den Vorgaben des Manuals in vier Beobachtungszyklen über einen Halbtag hinweg beobachtet. Die Beobachtungen fanden vorwiegend am Vormittag statt. Neben der Einschätzung anhand CLASS toddler wurde von den Beobachter_Innen das jeweilige Setting der Interaktionen, die Anzahl der anwesenden Fachkräfte und die Anzahl sowie das Alter der tatsächlich anwesenden Kinder erhoben. Zusätzlich erhielten alle bei den Beobachtungen anwesende Fachkräfte (unabhängig von ihrer Funktion in der Kindertagesstätte) per Mail einen Online-Umfragelink, worüber weitere Aspekte der Rahmenbedingungen erfragt wurden.

2.2 Studienteilnehmende

Insgesamt wurden 476 Zyklen in 119 Gruppen beobachtet. Die Rekrutierung der teilnehmenden Kita-Gruppen erfolgte zum einen über eine Teilstichprobe der Swiss Preschoolers Health Study (51 Gruppen) und zum anderen über eine Zufallsstichprobe aus den Kantonen Aargau und Zürich (68 Gruppen). Von 240 Fachkräften aus 110 Gruppen liegen Daten aus dem Online-Fragebogen vor. 95.4% davon sind weiblich im Alter von durchschnittlich 27 Jahren ($SD=9.8$) und kommen überwiegend aus der Schweiz ($N=219$). Von 88.7% ist Deutsch die Muttersprache. 68% haben eine abgeschlossene Ausbildung für die pädagogische Arbeit mit Kindern, davon hat die Mehrheit eine Berufslehre zur Fachperson Betreuung oder Kleinkinderzieher_In absolviert ($N=138$).

Für die Angaben zur Gruppe und zur Einrichtung wurden die Antworten der Fachkraft mit der höchsten Funktion verwendet.

2.3 Erfassung der unterstützenden Fachkraft-Kind-Interaktion

Um die unterstützende Fachkraft-Kind-Interaktion zu erheben, wurde das CLASS toddler Beobachtungsverfahren eingesetzt. Dieses Verfahren wurde von Perren et al. (2016) bereits in der Deutschschweiz erprobt. Es besteht aus acht Dimensionen, welche sich zwei Be-

reichen, nämlich der *aktiven Lernunterstützung* sowie der *emotionalen und verhaltensbezogenen Unterstützung* zuordnen lassen. Werte von 1-2 bezeichnen eine niedrige, 3-5 eine mittlere und 6-7 eine hohe Qualität.

Dem Bereich *aktive Lernunterstützung* sind drei Dimensionen zugehörig: Die Dimension *Förderung von Lernen und Entwicklung* ist auf die Lernunterstützung fokussiert, welche die Kinder während der Beobachtungszeit erfahren. Das Feedback, welches ein Kind auf seine Aktivitäten oder Aussagen erhält, wird in der Dimension *Qualität des Feedbacks* erfasst. Die dritte Dimension dieses Bereiches bildet der *Sprachgebrauch*, bei dem der Fokus auf der alltagsintegrierten Sprache liegt.

Dem Bereich *emotionale und verhaltensbezogene Unterstützung* sind fünf Dimensionen zugeordnet: Mit dem *Positiven Klima* wird eingeschätzt, wie die allgemeine Stimmung in der Gruppe ist, während beim *Negativen Klima* negative Emotionsausdrücke im Fokus stehen. Auch länger anhaltende oder heftige Konflikte unter den Kindern zählen zu dieser Dimension. Das negative Klima wird entgegengesetzt erfasst: tiefe Werte bezeichnen kein bzw. geringes negatives Klima, hohe Werte stehen für viel bzw. starkes negatives Klima. Die Dimension *Sensibilität der Fachkraft* fragt danach, ob die Fachkraft die Signale und Bedürfnisse aller Kinder wahrnimmt und passend reagiert. Bei der Dimension *Berücksichtigung der kindlichen Perspektive* geht es darum, ob die Fachkraft die Interessen und Bedürfnisse der Kinder aufnimmt und die Aktivitäten entsprechend flexibel anpasst. Wie die Kinder in der Regulierung ihres Verhaltens unterstützt werden, erfasst die letzte Dimension *Führung des kindlichen Verhaltens*.

Um die Objektivität und Reliabilität der Beobachtungen zu gewährleisten, unterzogen sich alle neun Beobachter_Innen einer fundierten Schulung durch eine von Teachstone zertifizierte Trainerin. Für die Zertifizierung mussten die Beobachter_Innen durch das Kodieren von Videobeispielen individuell zeigen, dass sie reliabel bewerten können (80% Übereinstimmung mit dem Goldstandard). Zur Überprüfung der Objektivität haben in 12 Gruppen zwei Beobachter_Innen gleichzeitig beobachtet. Die Interrater-Reliabilität für diese doppelten Beobachtungen liegen in einem guten bis sehr guten Bereich. Für die *aktive Lernunterstützung* liegt sie bei $ICC=0.836$ und der Bereich *emotionale und verhaltensbezogene Unterstützung* erreicht $ICC=0.822$. Insgesamt bewegen sich die Werte der einzelnen Dimensionen zwischen $ICC=.518$ und $ICC=.836$.

2.4 Erfassung der strukturellen Rahmenbedingungen

Anhand des Online-Fragebogens konnten Angaben zu den strukturellen Rahmenbedingungen erhoben werden. Alle beteiligten Fachkräfte wurden gebeten, die Gruppengröße, die Totalanzahl der über die Woche hinweg betreuten Kinder sowie die Anzahl regulär anwesender Erwachsener anzugeben. Aus diesen Angaben wurde schließlich durch Dividieren der Totalanzahl betreuter Kinder durch die Gruppengröße die Gruppenstabilität ($M=1.83$, $SD=0.56$) errechnet. In den Gruppen wurden durchschnittlich 12.80 Kinder ($SD=4.31$) von 3.84 Personen ($SD=1.22$; davon ausgebildete Fachkräfte: $M=1.92$; $SD=0.83$) gleichzeitig betreut.

Des Weiteren wurde eine Skala zur Selbsteinschätzung der Einrichtungsausstattung eingesetzt. Diese Skala besteht aus drei Items, die sich auf die Angemessenheit der Platzverhältnisse, die Ausstattung an altersentsprechendem Spielmaterial sowie die Infrastruktur bezieht. Der Skalenrange geht von 1=völlig ungenügend, bis 5=sehr gut ($M=4.05$, $SD=0.83$). Die Reliabilität dieser Skala beläuft sich auf $\alpha=.78$.

Die Qualitätssicherungsmaßnahmen der Einrichtung wurden ebenfalls durch den Fragebogen erfasst. Von den teilnehmenden Gruppen sind 24 mit dem Label QualiKita zertifiziert oder befanden sich während der Befragung im Zertifizierungsprozess. 20 Gruppen geben an, sich an den QualiKita-Standards zu orientieren ohne zertifiziert zu sein oder den Zertifizierungsprozess zu absolvieren. 58 Gruppen arbeiten nicht nach diesem Label und von 17 Gruppen fehlt hierzu die Angabe.

2.5 Erfassung der situativen Charakteristiken

Zusätzlich zu den im Fragebogen erhobenen Angaben wurden während den Beobachtungen Daten zu den anwesenden Kindern und Fachkräften erhoben. Es wurde die effektive Gruppengröße während der einzelnen Zyklen sowie die tatsächlich in den Situationen anwesenden Fachkräfte erfasst. Zu diesen Fachkräften wurde ergänzend die Funktion innerhalb der Einrichtung festgehalten, wodurch Angaben zur Gruppenzusammensetzung und des Betreuungspersonals während der konkreten Situationen möglich wurden. Aus diesen Informationen konnte jeweils eine Variable zur niedrigsten Funktion der anwesenden Fachkräfte und eine zur höchsten anwesenden Funktion berechnet werden. In aufsteigender Reihenfolge wurden folgende Funktionen einbezogen: Praktikant_In, Lernende/r, Erzieher_In/Miterzieher_In, Gruppenleitung, Einrichtungsleitung.

Weiterhin erhoben die Beobachter_Innen Informationen zum Setting der Interaktionen während der einzelnen Beobachtungszyklen. Das Setting wurde anhand folgender Kategorien

erfasst: geführte Gruppenaktivität (N=165), Freispiel (N=240), Mahlzeiten (N=41), Routinen/Übergänge (N=24) und Sonstiges (N=6). Es waren auch Mischformen aus den genannten Kategorien möglich. Eine Situation wurde als geführte Gruppenaktivität gewertet, wenn eine Fachkraft eine geplante Aktivität mit mehreren Kindern durchführte und diese aktiv anleitete. Als Freispielphase zählten Situationen, in denen die Kinder ihre Tätigkeit und ihre SpielpartnerInnen frei wählen konnten. Die Kategorie Mahlzeiten enthält alle Essenssituationen sowie deren Vor- und Nachbereitung. Für die Bewertung als Routine/Übergang musste eine Interaktion durch wiederkehrende Handlungen (Routine), Pflegesituationen oder einen Wechsel des Settings, der Räumlichkeiten oder der Tätigkeit gekennzeichnet sein. Allerdings ist an dieser Stelle zu erwähnen, dass zum Schutz der Privatsphäre auf die Beobachtung von Interaktionen während Wickelsituationen verzichtet wurde. Weitere Interaktionen, die nicht einer der beschriebenen Kategorien zuzuordnen waren, sind unter der Kategorie Sonstiges erfasst. Aufgrund der geringen Anzahl haben wir für die Analysen die Kategorien Routinen/Übergänge und Sonstiges zusammengefasst. Mischformen sind anhand folgenden Rankings der jeweils höheren Kategorie zugeordnet: geführte Gruppenaktivität, Freispiel, Mahlzeiten, Routinen/Übergänge/Sonstiges.

Während der konkreten Beobachtungssituationen waren im Mittel 7.38 Kinder (SD=3.01) und 2.28 Fachkräfte (SD=0.95) anwesend. Das älteste Kind war durchschnittlich 46.38 Monate alt (SD=10.05) und das jüngste Kind 19.38 (SD=9.86).

2.6 Analysestrategie

Zur Beantwortung der Fragestellung wurden qualitätsrelevante Daten der jeweiligen Kita-Gruppen wie auch der einzelnen Beobachtungszyklen herangezogen. Häufig werden Beobachtungsdaten auf Gruppenebene aggregiert, wodurch jedoch Unterschiede in einzelnen Zyklen verloren gehen. Im Rahmen dieser Analysen soll hingegen explizit dieser Unterschied in den einzelnen Zyklen im Fokus stehen. Zum einen soll herausgearbeitet werden, welche strukturellen Rahmenbedingungen die Interaktionsqualität beeinflussen, zum anderen sind auch die Gegebenheiten der einzelnen Situationen von großem Interesse. Um diese Aspekte einbeziehen zu können und der hierarchischen Struktur der Daten gerecht zu werden, wurde ein Mehrebenen-Strukturgleichungsmodell in Mplus 7.11 (Muthén & Muthén, 2012) berechnet. Als Schätzer wurde der robuste Maximum-Likelihood-Schätzer (MLR) verwendet. Hinsichtlich fehlender Werte wurde das Full-Information-Maximum-Likelihood-Verfahren (FIML) angewandt.

Die Analysen wurden in mehreren Schritten aufgebaut. Zu Beginn wurde die Intraklassenkorrelation (ICC) für jede der Indikatoren einzeln ermittelt. Anschließend erfolgte eine konfirmatorische Faktorenanalyse zur Überprüfung des Messmodells. Hierbei wurde eine Zwei-Komponenten Lösung mit beiden Dimensionen angestrebt. Die Modellpassung wurde anhand folgender Maße beurteilt: der Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), der Comparative Fit Index (CFI) sowie der Standardized Root Mean Square Residual (SRMR) auf Gruppen- und Zyklusebene. Nach Hu und Bentler (1999) und Kline (2016) dienen nachstehende Werte zur Beurteilung: $RMSEA \leq 0.08$, $CFI \geq 0.95$, $SRMR \leq 0.06$.

Schließlich wurden die Prädiktorvariablen in das Messmodell eingefügt: Strukturelle Rahmenbedingungen auf Gruppenebene und situative Variablen auf Zyklusebene. Die Fokussierung hinsichtlich Unterschiede auf Zyklusebene führte zur Modellierung der Variablen als fixed effects. Für die kategorial erfassten Variablen *Setting* und *Qualitätsmanagement* erfolgte eine Dummykodierung. Referenzkategorie für das Setting sind die geführten Gruppenaktivitäten und für das Qualitätsmanagement die Kategorie *Einrichtung ist QualiKita zertifiziert bzw. befindet sich im Zertifizierungsprozess*. Folgende Variablen wurden zudem am Gesamtmittelwert zentriert in die Analysen aufgenommen: Gruppengröße, Anzahl Erwachsener, Gruppenstabilität, Ausstattung, Anzahl während der Beobachtung anwesender Kinder, Anzahl während der Beobachtung anwesender Erwachsener, Funktion Minimum, Funktion Maximum, Zeit sowie das Alter des jüngsten und das Alter des ältesten während der Beobachtung anwesenden Kindes. Tabelle 1 gibt eine Übersicht über alle einbezogenen Variablen.

«Tabelle 1 hier einfügen»

2.7 Faktorielle Validität

Zunächst wurde die faktorielle Validität des Messmodells auf Gruppen- sowie Zyklusebene getestet. Entsprechend des theoretischen Hintergrundes des CLASS toddler Instruments (La Paro et al., 2012) wurden die beiden Dimensionen *aktive Lernunterstützung* und *emotionale und verhaltensbezogene Unterstützung* als latente Konstrukte innerhalb eines Modells getestet. Die Indikatoren *Förderung von Lernen und Entwicklung (FLD)*, *Qualität des Feedbacks (QF)* und *Sprachgebrauch (LM)* bildeten die latente Variable *aktive Lernunterstützung*. Die *emotionale und verhaltensbezogene Unterstützung* wurde durch die Indikatoren *Positives Klima (PC)*, *Sensibilität der Fachkraft (TS)*, *Berücksichtigung der kindlichen Perspektive (RCP)* und *Führung des kindlichen Verhaltens (BG)* abgebildet. Der Indikator *Negatives Klima (NC)* wurde wegen mangelnder Reliabilität und zu geringer Repräsentativität (die Skala erzeugte kaum Varianz, siehe Tabelle 2) aus dem Modell

ausgeschlossen. Dies ist konform mit anderen Studien, wie beispielsweise bei Suchodoletz et al. (2014). Zunächst konnte keine zufriedenstellende Modellpassung erreicht werden ($\chi^2(26)=105.093$, $p < .001$, $RMSEA = 0.08$, $CFI = 0.90$, $SRMR_{\text{Gruppenlevel}} = 0.05$, $SRMR_{\text{Zykluslevel}} = 0.08$). Durch Zulassen von Residualkorrelationen zwischen den beiden Dimensionen sowie den Indikatoren *Positives Klima (PC)* und *Sensibilität der Fachkraft (TS)*, ebenso wie zwischen *Förderung von Lernen und Entwicklung (FLD)* und *Qualität des Feedbacks (QF)*, verbesserte sich die Modellpassung ($\chi^2(24)=67.200$, $p < .001$, $RMSEA = 0.06$, $CFI = 0.95$, $SRMR_{\text{Gruppenlevel}} = 0.05$, $SRMR_{\text{Zykluslevel}} = 0.05$). Das endgültige Modell ist in Abbildung 1 ersichtlich.

«Abbildung 1 hier einfügen»

3 Resultate

Zunächst wurden die Mittelwerte der beiden Dimensionen auf Zyklusebene berechnet. Während eine gute emotionale Unterstützung der Fachkräfte gegenüber den Kindern zu beobachten ist ($M=5.76$), zeigt sich bei der aktiven Lernunterstützung eine mittlere Qualität der Interaktionen in den einzelnen Beobachtungszyklen ($M=3.66$) (siehe Tabelle 1).

Zur Beantwortung der Fragestellung, welche Faktoren auf struktureller sowie situativer Ebene die Interaktionsqualität zwischen Fachkraft und Kind hinsichtlich der aktiven Lernunterstützung und der emotionalen und verhaltensbezogenen Unterstützung beeinflussen können, wurden zunächst die Intraklassenkoeffizienten für jede Dimension einzeln ermittelt, um die Varianz auf den beiden Ebenen feststellen zu können. Hierzu wurde jeweils ein Modell berechnet, welches ausschließlich die Kriteriumsvariable enthielt (Null-Modell). Tabelle 2 zeigt die Resultate der ICC-Analysen. Die signifikanten Varianzen auf Gruppen- und Zyklusebene machen die Notwendigkeit einer Mehrebenenanalyse deutlich.

«Tabelle 2 hier einfügen»

In einem weiteren Modell wurden alle relevanten Variablen als Prädiktoren aufgenommen. In Tabelle 3 sind die Ergebnisse der Mehrebenenanalyse ersichtlich.

Die Variablen der strukturellen Rahmenbedingungen haben kaum Einfluss auf die Qualität der lernunterstützenden Fachkraft-Kind-Interaktionen. Hingegen zeigen sich mehrere signifikante Effekte der situativen Gegebenheiten¹.

¹ Ein Modell bei dem die Fachkraft-Kind-Relation auf Struktur- und Situationsebenen als Variable aufgenommen wurde, ergab vergleichbare Ergebnisse. Die Fachkraft-Kind-Relation zeigt nur auf Situationsebene einen signifikanten Effekt (Aktive Lernunterstützung: $\beta = -.18$; $p < .05$; Emotionale und verhaltensbezogene Unterstützung: $\beta = -.32$; $p < .01$).

Das Setting der jeweiligen Situationen ist ein Prädiktor für die aktive Lernunterstützung. In geführten Gruppenaktivitäten zeigt sich eine höhere Qualität der lernunterstützenden Interaktionen, im Vergleich zu den anderen Interaktionssettings. In Freispielsituationen ist die Lernunterstützung durch die Fachkräfte marginal signifikant tiefer ausgeprägt als in geführten Gruppensituationen ($\beta = -.19$; $p < .10$). Während Routinen/Übergängen/Sonstigen zeigt sich ebenfalls eine geringere aktive Lernunterstützung als in geführten Gruppenaktivitäten ($\beta = -.18$; $p < .01$). Für das Setting Mahlzeiten kann kein signifikanter Effekt aufgezeigt werden.

Weitere Aspekte der konkreten Situation weisen ebenfalls einen Zusammenhang mit lernunterstützender Interaktionsqualität auf. So führt eine höhere Anzahl effektiv anwesender Kinder zu geringerer aktiver Lernunterstützung durch die Fachkräfte ($\beta = -.33$; $p < .05$). Außerdem zeigt sich, dass es relevant ist, welche Fachkräfte mit welcher Funktion anwesend sind. Je höher die höchste Funktion der anwesenden Personen ist, desto höher sind die Werte der aktiven Lernunterstützung ($\beta = .16$; $p < .10$). Auch der zeitliche Aspekt spielt eine signifikante Rolle. So wird deutlich, dass im Verlauf der vier Zyklen in später beobachteten Zyklen die Qualität der Interaktionen signifikant abnimmt ($\beta = -.16$; $p < .05$).

Die Anzahl der anwesenden Personen, die niedrigste anwesende Funktion sowie das Alter des jüngsten und ältesten Kindes spielen keine signifikante Rolle.

Auch hinsichtlich der emotionalen und verhaltensbezogenen Unterstützung zeigt sich deutlich die Relevanz der situativen Charakteristiken. Während Routinen/Übergängen/Sonstigen ist die Qualität der emotionalen und verhaltensbezogenen Unterstützung durch die Fachkräfte deutlich geringer als in geführten Gruppenaktivitäten ($\beta = -.24$; $p < .01$). Für die beiden anderen Settings, Freispiel und Mahlzeiten, können keine signifikanten Effekte gefunden werden.

Die Anzahl der anwesenden Kinder hängt ebenfalls signifikant mit der emotionalen Unterstützung zusammen. Je mehr Kinder während der Beobachtung anwesend sind, desto schlechter fallen die Interaktionen hinsichtlich der emotionalen Unterstützung aus ($\beta = -.42$; $p < .01$). Des Weiteren zeigt sich auch für die emotionale und verhaltensbezogene Unterstützung ein marginal signifikanter Zusammenhang mit der höchsten anwesenden Funktion. Je höher die höchste Funktion der anwesenden Fachkräfte ist, desto besser wird auch die Interaktionsqualität hinsichtlich der emotionalen und verhaltensbezogenen Unterstützung ($\beta = .18$; $p < .10$). Der Zeitpunkt im Tagesverlauf, die Anzahl anwesender Erwachsener, die niedrigste Funktion der Fachkräfte sowie das Alter des jüngsten und ältesten Kindes sind für die emotionale und verhaltensbezogene Unterstützung hingegen keine signifikanten Prädiktoren.

Hinsichtlich der strukturellen Rahmenbedingungen weisen Gruppen, die angeben, sich an den QualiKita-Standards zu orientieren, eine geringere emotionale und verhaltensbezogene Unterstützung auf, als Gruppen, die nach QualiKita zertifiziert sind bzw. sich im Zertifizierungsprozess befinden ($\beta = -.31$; $p < .05$). Kein Unterschied zeigt sich zwischen zertifizierten bzw. im Zertifizierungsprozess befindlichen und sich nicht an QualiKita orientierenden Gruppen. Alle anderen Variablen spielen auch für die emotionale und verhaltensbezogene Unterstützung keine signifikante Rolle.

«Tabelle 3 hier einfügen»

4 Diskussion

Ziel dieser Studie war es, mögliche Faktoren zu identifizieren, die einen positiven Zusammenhang mit der Interaktionsqualität, das heißt der aktiven Lernunterstützung sowie der emotionalen und verhaltensbezogenen Unterstützung der Kinder durch die Fachkräfte, aufweisen und dadurch Informationen zu erhalten, wie die Bildungsorientierung in Kindertagesstätten gestärkt werden kann. Hierbei wurde der Fokus auf die situativen Charakteristiken auf Ebene des Mikrosystems und dessen Milieu und Programm sowie die strukturellen Rahmenbedingungen auf Makro- bzw. Mesoebene gerichtet (Bronfenbrenner, 1980; Gump, 1967). Es zeigt sich, dass die situativen Charakteristiken der konkreten Situation Prädiktoren für die Fachkraft-Kind-Interaktion sind, wohingegen die strukturellen Rahmenbedingungen kaum einen Einfluss haben.

Die besondere Bedeutung situativer Charakteristiken der konkreten Situation macht die Wichtigkeit der konkreten Alltagsgestaltung innerhalb der Kindertagesstätten als Ansatzpunkt für weitere Qualitätsentwicklungsmaßnahmen deutlich. Die Unmittelbarkeit der Situationen innerhalb des Mikrosystems scheint für die Interaktionsqualität von besonderer Bedeutung. Dies bestätigen auch die Überlegungen zum *ökobehavioralen Ansatz*, indem die Gestaltung der Alltagssituationen (Milieu und Programm) das Verhalten der Fachkräfte, die daraus entstehenden Lerngelegenheiten und schließlich auch das Verhalten der Kinder direkt beeinflusst.

Es zeigt sich, dass die emotionale und verhaltensbezogene Unterstützung in einem guten Bereich liegt, wohingegen die aktive Lernunterstützung geringer ausfällt. Dieses Muster ist konsistent mit zahlreichen anderen Studien, wenngleich die aktive Lernunterstützung etwas besser zu sein scheint als in Studien aus den USA (vgl. u.a. Chen & de Groot Kim, 2014; König, 2011; La Paro et al., 2014; Perren et al., 2016; Slot et al., 2015; Thomason & La Paro, 2009; Suchodoletz et al., 2014; Wadepohl & Mackowiak, 2016). Den Fachkräften gelingt es

gut, einen wertschätzenden und sensitiven Umgang mit den Kindern sowie ein positives, vertrauensvolles Klima herzustellen. Hinsichtlich der Bildungsorientierung besteht hingegen noch Verbesserungspotential.

Das Setting, mit den jeweils unterschiedlichen Ausgestaltungen des Milieus und Programms, in dem die jeweiligen Interaktionen stattfinden, erweist sich als relevanter Prädiktor für die Qualität der Fachkraft-Kind-Interaktion. Wie vermutet zeigen geführte Gruppenaktivitäten im Vergleich zu anderen Situationen die höchsten Werte für die aktive Lernunterstützung wie auch für die emotionale und verhaltensbezogene Unterstützung. Auch Chen und de Groot Kim (2014), ebenso wie Cabell et al. (2013), Slot et al. (2015) und Vitiello et al. (2012) fanden in ihren Studien die höchste Qualität in geführten Aktivitäten. Sowohl Vitiello et al. (2012) als auch Cabell et al. (2013) erklären die vermehrt lernfördernden Interaktionen in Gruppenaktivitäten damit, dass die Fachkräfte diese Zeitfenster gezielt für die Förderung gewisser Fähigkeiten nutzen und sich entsprechend darauf vorbereiten. Scheinbar fällt es den Fachkräften leichter aktive Lernunterstützung vorab zu planen und in konkret dafür vorgesehenen Situationen einzusetzen, wie beispielsweise während Kreisspielen, als sie in Freispielsituationen anzuwenden. Während Freispielsituationen kann eine signifikant geringere aktive Lernunterstützung durch die Fachkräfte festgestellt werden als in geführten Gruppenaktivitäten. Auch hier findet sich eine Übereinstimmung mit vorangegangenen Studien (Chen & de Groot Kim, 2014; Slot et al., 2015; Vitiello et al., 2012). In Freispielsituationen ist die Vorstrukturierung durch die Fachkräfte gering, wodurch ihnen eine eher reaktive Rolle zukommt. Dies fordert eine hohe mentale Flexibilität und Sicherheit in Bezug auf das Gestalten von Lerngelegenheiten. Die Fachkraft nimmt eine unterstützende und begleitende Rolle ein, wodurch der Lernhorizont des Kindes durch die proximale Zone der Entwicklung erweitert werden kann (Vygotsky, 1978).

Auch während Routinen/Übergängen/Sonstigen kann dieses Bild festgestellt werden. In diesen Situationen ist sowohl die Qualität der aktiven Lernunterstützung als auch der emotionalen und verhaltensbezogenen Unterstützung signifikant geringer als bei geführten Gruppenaktivitäten. Routinen und Übergänge sind Situationen, in denen zahlreiche organisatorische und pflegerische Aufgaben durch die Fachkräfte zu erfüllen sind. Für Kinder sind diese Situationen ebenfalls mit hohen Anforderungen verbunden. Gerade für jüngere Kinder können Übergänge und Routinen emotionale Herausforderungen darstellen, in denen die emotionale und verhaltensbezogene Unterstützung durch die Fachkräfte besonders wichtig ist. Jedoch

scheinen die organisatorischen Tätigkeiten für die Fachkräfte im Vordergrund ihres Handelns zu stehen, sodass die emotionalen Bedürfnisse der Kinder nicht ausreichend beachtet werden.

Für die Essenssituationen kann, konträr zu anderen Studienergebnissen, kein Effekt gefunden werden (Cabell et al., 2013; Chen & de Groot Kim, 2014; Wildgruber et al., 2016).

Zudem wird deutlich, dass die Qualität der Lern-Interaktionen über den Tagesverlauf hinweg abnimmt. Dies zeigte sich auch bei Suchodoletz et al. (2014). Je später im Tagesverlauf die Beobachtung stattfand, desto weniger aktive Lernunterstützung wurde von den Fachkräften angeboten. Dies könnte ein Ausdruck von Ermüdung der Fachkräfte sein. Allerdings muss dabei beachtet werden, dass die Beobachtungen nicht alle zur gleichen Tageszeit durchgeführt wurden. Somit könnte neben der Ermüdung auch die Gewöhnung an die Beobachtungssituation ein Grund für die Verschlechterung sein.

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Anzahl der anwesenden Kinder. Je mehr Kinder in der Situation anwesend sind, desto geringer ist sowohl die aktive Lernunterstützung als auch die emotionale und verhaltensbezogene Unterstützung. Für die Fachkräfte wird es scheinbar mit mehr Kindern immer schwieriger eine gute Interaktionsqualität zu bieten und auf die einzelnen Kinder individuell einzugehen sowie die jeweiligen Bedürfnisse prompt und angemessen zu befriedigen. Allerdings scheint dies in geführten Gruppenaktivitäten weniger problematisch zu sein. Geführte Gruppenaktivitäten weisen das höchste Level an Interaktionsqualität auf, obwohl in diesen Situationen häufig viele Kinder involviert sind. Insgesamt wird deutlich, dass es letztlich nicht auf die Gruppengröße als Rahmenbedingung ankommt, sondern auf die tatsächlich anwesende Anzahl der Kinder in der spezifischen Situation. Auch in internationalen Studien zeigte sich bereits, dass die Gruppengröße als Rahmenbedingung häufig keinen Einfluss auf die Interaktionsqualität hat (Cryer et. al., 2005; Pianta, 2005; Slot et. al., 2015). Die Relevanz der jeweiligen Situation wird auch deutlich, wenn die restlichen Ergebnisse zur Betrachtung herangezogen werden. Die strukturellen Rahmenbedingungen spielen für die Interaktionsqualität so gut wie keine Rolle. Übereinstimmend mit den Annahmen des *ökobehavioralen Ansatzes* sind es letztlich die situativen Charakteristiken, die für die Qualität der Fachkraft-Kind-Interaktionen entscheidend sind. Das gilt sowohl für die aktive Lernunterstützung als auch für die emotionale und verhaltensbezogene Unterstützung. Es ist anzumerken, dass die strukturellen Rahmenbedingungen in den letzten Jahren im Fokus der Qualitätsentwicklung standen und dadurch bereits eine große Homogenität bezüglich der strukturellen Rahmenbedingungen, insbesondere der Gruppengröße und der Anzahl von

Fachkräften, geschaffen wurde. Auch Slot et al. (2015) argumentieren, dass dies ebenfalls eine Erklärung für die fehlenden Zusammenhänge auf Strukturebene darstellen könnte.

Gruppen, die sich an den QualiKita-Standards orientieren, weisen eine signifikant geringere Interaktionsqualität hinsichtlich der emotionalen und verhaltensbezogenen Unterstützung auf als zertifizierte Gruppen, bzw. Gruppen, die sich im Zertifizierungsprozess befinden. Auch Hestenes et al. (2015) konnten in ihrer Studie zum QRIS (Quality Rating and Improvement System), welches auf die Zertifizierung und Qualitätsbewertung anhand von Sternen setzt, zeigen, dass Einrichtungen mit einer Sterne-Zertifizierung von fünf Sternen bessere Werte auf den CLASS Dimensionen haben als Einrichtungen mit einem oder drei Sternen. Allerdings war zwischen Einrichtungen mit zwei und fünf Sternen kein Unterschied zu finden. Mit den eingesetzten ECERS-E und ECERS-R Skalen unterschieden sich Vier- und Fünf-Sterne-Einrichtungen nicht signifikant, beide schnitten jedoch besser ab als Ein-, Zwei- und Drei-Sterne-Einrichtungen. Der Unterschied in der Qualität der emotional und verhaltensbezogenen Unterstützung zwischen QualiKita zertifizierten bzw. sich im Zertifizierungsprozess befindenden Gruppen und Gruppen, die angeben sich lediglich an den QualiKita-Standards zu orientieren, macht deutlich, dass es für eine gute Interaktionsqualität nicht ausreicht sich an den QualiKita-Standards zu orientieren. Durch eine Zertifizierung setzten sich die Fachkräfte intensiv mit den QualiKita-Standards auseinander. Ein Baustein ist dabei die Interaktion zwischen Fachkraft und Kind. Die Reflektion der eigenen Interaktionsprozesse kann zu einem bewussteren Einsatz unterstützender Interaktionen führen. Dieser Vorteil zertifizierter Einrichtungen zeigt sich allerdings nicht auf Ebene der aktiven Lernunterstützung. Dennoch ist aufgrund dieses Teilerfolgs insbesondere für Einrichtungen, die sich bislang lediglich an den Standards orientieren, eine Zertifizierung zu empfehlen.

Besonders hervorzuheben ist auch der Einfluss der höchsten Funktion der anwesenden Fachkräfte. Hierfür sind die Funktionsrollen der Fachkräfte innerhalb der Einrichtung in aufsteigender Reihenfolge vom Praktikant_Innenstatus, über Miterzieher_In und Gruppenleitung bis zur Einrichtungsleitung zu betrachten. Diese wirkt sich positiv auf die Interaktionsqualität aus, sowohl hinsichtlich der aktiven Lernunterstützung als auch hinsichtlich der emotionalen und verhaltensbezogenen Unterstützung. Je höher die höchste Funktion ist, desto besser ist die Interaktionsqualität. Dabei ist entscheidend, dass Fachkräfte mit einer höheren Position mehr Einflussmöglichkeiten auf die Alltagsgestaltung innerhalb der Gruppe haben. Eine Aufgabe von Gruppenleitungen ist die Strukturierung des Alltags und dadurch die Ermöglichung

und Gestaltung von Interaktionen. Sie sind gleichzeitig auch die Hauptakteure und Bezugspersonen für die Kinder. Des Weiteren könnte es zu Autoritätseffekten kommen. Sobald eine Fachkraft mit Leitungsfunktion anwesend ist, konzentrieren sich alle anderen Fachkräfte stärker auf die Interaktionen mit den Kindern. Außerdem kann die Leitungsperson auch als Vorbild dienen. Oft gehen höhere Positionen innerhalb der Einrichtung mit mehr Erfahrung in der Arbeit mit Kindern einher. Hierdurch gewinnt diese Erkenntnis an Bedeutung. Fachkräfte mit höheren Funktionen sind für die Alltagsgestaltung sowohl für die Kinder als auch für die anderen Fachkräfte von großer Bedeutung. Denn in Situationen in denen sie anwesend sind, zeigt sich eine bessere Interaktionsqualität.

4.1 Stärken und Grenzen der vorliegenden Studie

In der vorliegenden Studie wurde das CLASS toddler Beobachtungsverfahren eingesetzt, welches sich als geeignetes und reliables Instrument zur Erfassung von Qualität der Fachkraft-Kind-Interaktionen innerhalb von Kindertagesstätten erwies. Durch die Analyse von Mehrebenenmodellen war es zudem möglich, der vorliegenden Datenstruktur gerecht zu werden. Anzumerken ist jedoch die Notwendigkeit des Ausschlusses der Dimension *Negatives Klima* sowie die Zulassung einer Residualkorrelation zwischen *Förderung von Lernen und Entwicklung* (FLD) und *Qualität des Feedbacks* (QF) sowie zwischen *Positives Klima* (PC) und *Sensibilität der Fachkraft* (TS) auf Gruppenebene. Diese oder ähnliche kleinere Modelanpassungen sind in zahlreichen Studien zu finden, die mit dem CLASS Erhebungsinstrument arbeiten (z.B. Slot et al., 2015; Suchodoletz et al., 2014). Ein möglicher Erklärungsansatz für die häufige Notwendigkeit der Anpassung könnten die unterschiedlichen nationalen Gegebenheiten im Rahmen der frühkindlichen Betreuung darstellen. Eine weitere Limitation der Studie ist die querschnittliche Erhebung der Daten, wodurch die Aussagekraft der Ergebnisse letztlich beschränkt bleibt. Kausale Wirkrichtungen können dadurch nicht bestimmt werden, was bei allen berichteten Ergebnissen berücksichtigt werden muss. Einzelne fehlende Werte sind ebenfalls als Limitation zu nennen. Daher haben wir auf das FIML-Verfahren zurückgegriffen, welches nach Enders (2012) das gängige implizite Imputationsverfahren ist. Eine weitere Limitation stellen die geringen Fallzahlen der Kategorien hinsichtlich des Settings dar. Für die Analysen mussten mehrere Unterkategorien zusammengefasst werden, deren Unterschiede hinsichtlich der Interaktionsqualität interessant gewesen wären. Gerade Übergänge und Routinen sind für die Kinder bedeutende und oft intime Situationen, die zum einen für die Beziehungsgestaltung, zum anderen aber auch für die Entwicklung unterschiedlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten relevant sind.

Daher sind weitere Untersuchungen wichtig, die durch höhere Fallzahlen in den jeweiligen Setting-Kategorien die Unterschiede besser beleuchten können. Auch zur Klärung möglicher Autoritätseffekte zwischen den Fachkräften wäre eine vertiefende Studie nötig. Grundsätzlich ist eine weitergehende Auseinandersetzung mit dem Einfluss der Alltagsgestaltung und der jeweiligen situativen Charakteristiken auf die Interaktionsqualität wünschenswert, um die entscheidenden Faktoren noch tiefergehend zu verstehen und zur Qualitätsverbesserung beitragen zu können. Des Weiteren ist fraglich, ob eine valide Qualitätseinschätzung anhand einer zweistündigen Beobachtung gewährleistet ist, wenn man die vorliegenden Ergebnisse hinsichtlich der Bedeutsamkeit der konkreten Situation bedenkt. Hierzu sind ebenfalls weitere empirische Überlegungen und Überprüfungen zu empfehlen.

4.2 Praxisimplikationen

Zwei Haupterkenntnisse aus der vorliegenden Studie sind die Relevanz der situativen Charakteristiken sowie der höchsten Funktion der anwesenden Fachkraft für die Interaktionsqualität. Diese beiden Aspekte, gemeinsam mit dem Wissen über die Rolle der Gruppenleitung für die Alltagsgestaltung ergeben einen sehr bedeutsamen und vielversprechenden Ansatzpunkt für weitere Qualitätsentwicklungsmaßnahmen. Wurde bisher viel Energie darauf verwendet, die strukturellen Rahmenbedingungen zu gestalten, ist es nun bedeutsam auch die Alltagsgestaltung zu professionalisieren. Unsere Erkenntnisse geben Hinweise, dass pädagogische Fachkräfte mit höherer Funktion die Qualität der Fachkraft-Kind-Interaktion, insbesondere der aktiven Lernunterstützung, verbessern können. Daher sehen wir eine gezielte Professionalisierung von Leitungspersonen als logische Konsequenz zur Verbesserung der Interaktionsqualität an. Dabei ist entscheidend, dass dadurch die Lernunterstützung der Kinder insgesamt, also insbesondere auch im Freispiel oder in Routinen/Übergängen/Sonstigen, gestärkt wird.

Des Weiteren wird deutlich, dass neben den strukturellen Rahmenbedingungen die Anzahl anwesender Kinder in den alltäglichen Situationen mehr in den Blick genommen werden sollte.

5 Referenzen

- Beckh, K. & Becker-Stoll, F. (2016). Formations of attachment relationships towards teachers lead to conclusions for public child care. *International Journal of Developmental Science*, 10 (3–4), 99–106. <https://doi.org/10.3233/DEV-16197>
- 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 & Development*, 23 (4), 517–538. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.548767>
- Bronfenbrenner, U. (1980). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bundesamt für Statistik (Hrsg.). (2017). *Familien in der Schweiz. Statistischer Bericht 2017*. Zugriff am 30.1.2018. Verfügbar unter: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/kataloge-datenbanken/publikationen.assetdetail.2347880.html>
- Burchinal, M. R., Cryer, D., Clifford, R. M. & Howes, C. (2002). Caregiver training and classroom quality in child care centers. *Applied Developmental Science*, 6 (1), 2–11. https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0601_01
- Cabell, S. Q., DeCoster, J., LoCasale-Crouch, J., Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2013). Variation in the effectiveness of instructional interactions across preschool classroom settings and learning activities. *Early Childhood Research Quarterly*, 28 (4), 820–830. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.07.007>
- Chen, J. J. & de Groot Kim, S. (2014). The quality of teachers' interactive conversations with preschool children from low-income families during small-group and large-group activities. *Early Years*, 34 (3), 271–288. <https://doi.org/10.1080/09575146.2014.912203>
- Cryer, D., Tietze, W., Burchinal, M., Leal, T. & Palacios, J. (1999). Predicting process quality from structural quality in preschool programs: A cross-country comparison. *Early Childhood Research Quarterly*, 14 (3), 339–61.
- Curby, T. W., Rimm-Kaufman, S. E. & Ponitz, C. C. (2009). Teacher-child interactions and children's achievement trajectories across kindergarten and first grade. *Journal of Educational Psychology*, 101 (4), 912–925.
- Enders, C. K. (2012). Dealing With Missing Data in Developmental Research. *Child Development Perspectives*, 7 (1), 27–31. <https://doi.org/10.1111/cdep.12008>
- Fukkink, R. G. & Lont, A. (2007). Does training matter? A meta-analysis and review of caregiver training studies. *Early Childhood Research Quarterly*, 22 (3), 294–311. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.04.005>
- Gump, P. V. (1967). *The Classroom Behavior Setting: Its Nature and Relation to Student Behavior*. Final Report. Washington DC: U.S. Department of Education, Bureau of Research.
- Hestenes, L. L., Kintner-Duffy, V., Wang, Y. C., La Paro, K., Mims, S. U., Crosby, D. et al. (2015). Comparisons among quality measures in child care settings: Understanding the use of multiple

- measures in North Carolina's QRIS and their links to social-emotional development in pre-school children. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 199–214. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.06.003>
- Hu, L. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1–55.
- kibesuisse & Jacobs Foundation. (2014). *QualiKita-Handbuch: Standard des Qualitätslabels für Kindertagesstätten* (2. Auflage). Verfügbar unter: https://www.quali-kita.ch/fileadmin/user_upload/Arbeitsinstrumente/QualiKita_Handbuch.pdf
- Kline, R. B. (2016). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. Guilford Publications.
- König, A. (2011). Lernumwelt Kindergarten: ErzieherIn-Kind-Interaktion im Fokus – Ergebnisse einer Videostudie. In Arbeitskreis ‚Jugendhilfe im Wandel‘ (Hrsg.), *Jugendhilfeforschung* (S. 313–325). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kontos, S., Burchinal, M., Howes, C., Wisseh, S. & Galinsky, E. (2002). An eco-behavioral approach to examining the contextual effects of early childhood classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 17 (2), 239–258. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(02\)00147-3](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(02)00147-3)
- La Paro, K. M., Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2012). *Classroom assessment scoring system (CLASS) manual, toddler*. Baltimore, Maryland: Brookes Publishing Co, Inc.
- La Paro, K. M., Williamson, A. C. & Hatfield, B. (2014). Assessing quality in toddler classrooms using the CLASS-toddler and the ITERS-R. *Early Education and Development*, 25 (6), 875–893.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D. et al. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79 (3), 732–749. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x>
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (2012). *Mplus User's Guide. Seventh Edition*. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- NICHD Early Child Care Research Network. (2005). *Child care and child development: Results from the NICHD study of early child care and youth development*. New York, London: Guilford Press.
- Perren, S., Frei, D. & Herrmann, S. (2016). Pädagogische Qualität in frühkindlichen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen in der Schweiz: Erste Erfahrungen und Befunde mit dem CLASS toddler Beobachtungsverfahren. *Frühe Bildung*, 5 (1), 3–12.
- Phillips, D., Mekos, D., Scarr, S., McCartney, K. & Abbott-Shim, M. (2000). Within and beyond the classroom door: assessing quality in child care centers. *Early Childhood Research Quarterly*, 15 (4), 475–496. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(01\)00077-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(01)00077-1)
- Pianta, R. C., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D. et al. (2005). Features of pre-kindergarten programs, classrooms, and teachers: Do they predict observed classroom quality and child-teacher interactions? *Applied Developmental Science*, 9 (3), 144–159. https://doi.org/10.1207/s1532480xads0903_2

- Slot, P. L. (2018). Structural characteristics and process quality in early childhood education and care: A literature review. *OECD Education Working Papers*.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1787/edaf3793-en>
- Slot, P. L., Leseman, P. P. M., Verhagen, J. & Mulder, H. (2015). Associations between structural quality aspects and process quality in Dutch early childhood education and care settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 33, 64–76. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.06.001>
- Suchodoletz, A. von, Fäsche, A., Gunzenhauser, C. & Hamre, B. K. (2014). A typical morning in pre-school: Observations of teacher–child interactions in German preschools. *Early Childhood Research Quarterly*, 29 (4), 509–519. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.05.010>
- Thomason, A. C. & La Paro, K. M. (2009). Measuring the quality of teacher—child interactions in toddler child care (Data-based investigations of the quality of preschool and early child care environments). *Early Education and Development*, 20 (2), 285–304.
<https://doi.org/10.1080/10409280902773351>
- Viernickel, S. & Fuchs-Rechlin, K. (2016). Expertise. Fachkraft-Kind-Relationen und Gruppengrößen in Kindertageseinrichtungen. Grundlagen, Analysen, Berechnungsmodelle. In S. Viernickel, K. Fuchs-Rechlin, P. Strehmel, C. Preissing, J. Bensel & G. Haug-Schnabel (Hrsg.), *Qualität für alle: Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung* (S. 11–130). Freiburg: Verlag Herder GmbH.
- Vitiello, V. E., Booren, L. M., Downer, J. T. & Williford, A. P. (2012). Variation in children’s classroom engagement throughout a day in preschool: Relations to classroom and child factors. *Early Childhood Research Quarterly*, 27 (2), 210–220.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.08.005>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society. Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wadepohl, H. & Mackowiak, K. (2016). Beziehungsgestaltung und deren Bedeutung für die Unterstützung von kindlichen Lernprozessen im Freispiel. *Frühe Bildung*, 5 (1), 22–30.
<https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000241>
- Wildgruber, A., Wertfein, M., Wirts, C., Kammermeier, M. & Danay, E. (2016). Situative Unterschiede der Interaktionsqualität im Verlauf des Kindergartenalltags. *Frühe Bildung*, 5 (4), 206–213. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000283>
- Wustmann Seiler, C. & Simoni, H. (2016). *Orientierungsrahmen für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz. Nationales Referenzdokument für Qualität in der frühen Kindheit*. (Schweizerische UNESCO-Kommission & Netzwerk Kinderbetreuung Schweiz, Hrsg.) (3., erweiterte Auflage.).

6 Anhang

Tabelle 1: Deskriptive Ergebnisse

	M	SD	Skalenrange
Qualität (Zyklusebene N=476)			
Dimension: Aktive Lernunterstützung	3.66	1.17	1-7
Dimension: Emotionale Unterstützung	5.76	0.63	1-7
Positives Klima	5.78	0.87	1-7
Negatives Klima	6.98	0.15	1-7
Sensibilität der Fachkraft	5.57	0.89	1-7
Berücksichtigung der kindlichen Perspektive	5.32	1.14	1-7
Führung des kindlichen Verhaltens	5.14	1.08	1-7
Förderung von Lernen und Entwicklung	3.92	1.45	1-7
Qualität des Feedbacks	2.99	1.32	1-7
Sprachgebrauch	4.07	1.32	1-7
Strukturelle Rahmenbedingungen (Zyklusebene N=476)			
Anwesende Kinder	7.38	3.01	
Anwesende Erwachsene	2.28	0.95	
Funktion: Minimum	2.24	1.09	1-5
Funktion: Maximum	3.84	0.70	1-5
Alter: jüngstes Kind (in Monaten)	19.38	9.86	
Alter: ältestes Kind (in Monaten)	46.38	10.05	
Strukturelle Rahmenbedingungen (Gruppenebene (N=110))			
Gruppengröße	12.8	4.31	
Anzahl Erwachsener	3.84	1.22	
Gruppenstabilität	1.83	0.56	
Strukturqualität	4.05	0.83	1-5

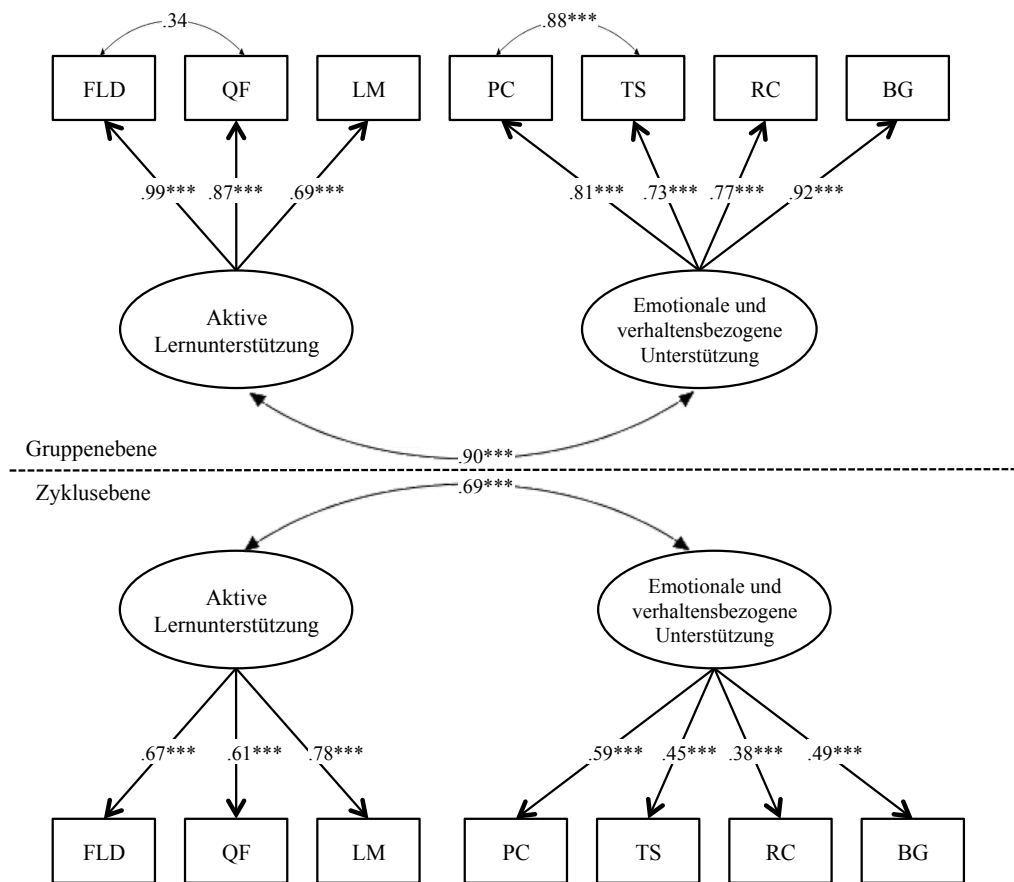


Abbildung 1: Resultate der konfirmatorischen Faktorenanalyse.

Tabelle 2: Intraklassenkorrelationen

Variable	ICC	Between-Varianz (SE)	Within-Varianz (SE)
Positives Klima	0.56	.42 (.08)***	.33 (.03)***
Negatives Klima (invertiert)	0.04	.00 (.00)	.02 (.01)**
Sensibilität der Fachkraft	0.41	.32 (.07)***	.47 (.04)***
Berücksichtigung der kindlichen Perspektive	0.53	.69 (.11)***	.62 (.06)***
Führung des kindlichen Verhaltens	0.57	.66 (.09)***	.50 (.04)***
Förderung von Lernen und Entwicklung	0.52	1.09 (.15)***	1.01 (.09)***
Qualität des Feedbacks	0.57	.99 (.15)***	.74 (.06)***
Sprachgebrauch	0.56	.96 (.12)***	.77 (.06)***

*** $p < .001$.

Tabelle 3: Resultate Mehrebenenanalyse

	Aktive Lernunterstützung			Emotionale und verhaltensbezogene Unterstützung		
	B	SE B	β	B	SE B	β
Gruppenebene						
Strukturelle Rahmenbedingungen						
Gruppengröße	-0.04	0.03	-0.16	0	0.01	-0.01
Anzahl Erwachsener	0.01	0.11	0.01	0.03	0.05	0.08
Gruppenstabilität	-0.26	0.2	-0.14	-0.07	0.1	-0.08
Ausstattung	-0.1	0.13	-0.08	0.06	0.06	0.12
Qualitätsmanagement						
Arbeiten nicht nach QualiKita ^a	-0.21	0.26	-0.10	-0.10	0.12	-0.11
Orientierung an QualiKita ^a	-0.60	0.37	-0.23	-0.35	0.15	-0.31*
Zyklusebene						
Situative Charakteristiken						
<i>Aktivitätssetting</i>						
Freispiel ^b	-0.28	0.15	-0.19†	-0.09	0.1	-0.11
Mahlzeiten ^b	-0.35	0.24	-0.13	-0.15	0.11	-0.11
Routinen/Übergänge/Sonstiges ^b	-0.55	0.2	-0.18**	-0.39	0.13	-0.24**
Anzahl anwesender Kinder	-0.08	0.04	-0.33*	-0.06	0.03	-0.42**
Anzahl anwesender Erwachsener	-0.13	0.09	-0.16	0.06	0.07	0.14
Funktion Fachkräfte: Tiefste	-0.05	0.08	-0.07	0.01	0.05	0.03
Funktion Fachkräfte: Höchste	0.19	0.1	0.16†	0.11	0.06	0.18†
Zeit	-0.11	0.05	-0.16*	-0.03	0.03	-0.09
Alter des jüngsten Kindes	0	0.01	0.02	0	0.01	-0.01
Alter des ältesten Kindes	0.01	0.01	0.15	0.01	0.01	0.26

^a Referenzkategorie: QualiKita zertifiziert/im Prozess; ^b Referenzkategorie: geführte Gruppenaktivität; **p<.01;

* p<.05; † p<.10