

Kolumnentitel: CLASS Toddler: Erste Erfahrungen und Befunde

**Pädagogische Qualität in frühkindlichen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen in der Schweiz: Erste Erfahrungen und Befunde mit dem CLASS toddler**

**Beobachtungsverfahren**

Sonja Perren<sup>1,2</sup>, Doris Frei<sup>3</sup> & Sandra Herrmann<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Pädagogische Hochschule Thurgau (Schweiz)

<sup>2</sup>Universität Konstanz (Deutschland)

<sup>3</sup>Marie Meierhofer-Institut für das Kind, Zürich (Schweiz)

Perren, S., Frei, D., & Herrmann, S. (2015). Pädagogische Qualität in frühkindlichen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen in der Schweiz: Erste Erfahrungen und Befunde mit dem CLASS toddler Beobachtungsverfahren. *Frühe Bildung* (im Druck).

Korrespondenz an: Prof. Dr. Sonja Perren, 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 44; [sonja.perren@uni-konstanz.de](mailto:sonja.perren@uni-konstanz.de)

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

### Zusammenfassung

Die pädagogische Qualität, insbesondere die Fachperson-Kind Interaktion, in frühkindlichen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen hat sich als bedeutsamer Prädiktor für die kindliche sozial-emotionale und kognitive Entwicklung herausgestellt. Die vorliegende Studie hat zum Ziel, über Einsatzmöglichkeiten des erstmalig im deutschsprachigen Raum verwendeten Beobachtungsinstrumentes CLASS toddler und von ersten Befunden zu berichten. Das Beobachtungsverfahren CLASS toddler wurde in 35 Bildungs- und Betreuungsinstitutionen in der Schweiz einmalig eingesetzt (13 Kitagruppen, 16 Spielgruppen und 6 Tagesfamilien). Die Ergebnisse zeigen, dass das CLASS toddler in verschiedenartigen Einrichtungen mit altersgemischten Gruppen angewendet werden kann. Die Auswertungen zeigen moderate bis gute Werte für die Gütekriterien (Inter-Rater-Reliabilität und faktorielle Validität). Unsere Beobachtungsstudie zeigt zudem, dass die beobachteten Fachpersonen höhere Werte im Bereich *emotionale und verhaltensbezogene Unterstützung* als im Bereich *aktive Lernunterstützung* zeigen. Die beobachteten Gruppen/Familien weisen eine große Variabilität bezüglich der beobachteten Qualität auf, es zeigten sich aber keine systematischen Unterschiede zwischen den Institutionsformen (Spielgruppen, Kindertagesstätten, Tagesfamilien). Das Beobachtungsverfahren eignet sich somit, um die Fachpersonen-Kind-Interaktion in verschiedenen Settings auf standardisierte Art zu erfassen.

### Abstract

Educational quality and particularly caregiver-child interaction in early education and care institutions has proven to be a significant predictor for children's social-emotional and cognitive development. The objective of this study was to examine the possible applications of the observation tool CLASS toddler in a German-speaking context and to report some first results. The current study applied the observational procedure CLASS toddler in 35 early education and care institutions (13 day-care center groups, 16 educational playgroups and six day-care families) for the first time in Switzerland. Results have shown that CLASS toddler can be applied in diverse facilities with age-mixed groups. Analyses varied from moderate to good psychometric qualities (inter-rater reliability and factorial validity). Our observational study additionally revealed that the observed child care workers and educators achieve higher scores in in the field of *emotional and behavioural support* than regarding *engaged support for learning*. The observed groups/families vary strongly in terms of the observed quality, however no systematic differences between care or education settings (educational playgroups, day-care centers, day-care families) were found. The observational procedure is thus suited to assess caregiver-child interactions in different settings in a standardized manner.

## **Pädagogische Qualität in frühkindlichen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen in der Schweiz: Erste Erfahrungen und Befunde mit dem CLASS toddler**

### **Beobachtungsverfahren**

In den letzten Jahren ist das Bewusstsein für die Bedeutung der ersten Lebensjahre als Grundlage für eine gesunde Entwicklung und den späteren Bildungs- und Lernerfolg gestiegen. Diese Erkenntnis führt dazu, dass vorschulische Institutionen der familienergänzenden Kinderbetreuung nicht mehr als reine Betreuungsinstitutionen wahrgenommen werden, sondern ihnen auch ein Bildungs- und Erziehungsauftrag zukommt, der auf die ganzheitliche Lern- und Entwicklungsförderung des Kleinkindes ausgerichtet ist. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, ist eine hohe pädagogische Qualität in familienergänzenden Institutionen unabdingbar. Eine besondere Bedeutung kommt dabei der Fachkraft-Kind-Interaktion zu. Verschiedene Studien konnten zeigen, dass sich ein einfühlsamer, ermutigender Umgang, welcher die individuellen Bedürfnisse der Kinder aufnimmt, sich positiv auf die Entwicklung auswirkt und es zudem deutliche Zusammenhänge zwischen dem Ausmaß an Interaktionen zwischen Kind und Fachkraft und der Entwicklung des Kindes gibt (Mashburn et al., 2008; NICHD, 2006; Sylva et al., 2011). Ein Beobachtungsverfahren, welches den Fokus auf die Interaktionsqualität legt und neben der emotionalen und verhaltensbezogenen Unterstützung der Fachpersonen auch die aktive Anleitung bzw. Unterstützung von kindlichen Lern- und Bildungsprozessen erfasst, ist das CLASS (Classroom Assessment Scoring System) – ein Instrument, welches in den USA für verschiedene Altersklassen entwickelt wurde. Die vorliegende Studie berichtet über die Anwendbarkeit und über erste Befunde zum Beobachtungsverfahrens CLASS toddler (La Paro, Hamre, & Pianta, 2012) in verschiedenen FBBE-Institutionen (Kindertagesstätten, Tagesfamilien und Spielgruppen) in der deutschsprachigen Schweiz.

## **Messung von Prozessqualität mit dem CLASS-Instrument**

Um den pädagogischen Qualitätsbegriff zu konkretisieren und operationalisierbar zu machen, kann zwischen Strukturqualität (materielle und personelle Ressourcen), Orientierungsqualität (Werte, Überzeugungen und Einstellungen der Fachpersonen) und Prozessqualität (konkreter Umgang mit den Kindern) unterschieden werden (Roux & Tietze, 2007). Verschiedene Qualitätsmessinstrumente wurden entwickelt, um die pädagogische Qualität in FBBE-Institutionen zu messen (Halle, Whittaker, & Anderson, 2010). Viele dieser Verfahren fokussieren auf globale Prozessqualität und beinhalten neben interaktionellen Faktoren auch eine Vielzahl von strukturellen Qualitätsmerkmalen. Im deutschsprachigen Raum sind insbesondere KRIPS(-R) und KES(-R) bzw. dessen adaptierte und erweiterte Versionen verbreitet (Tietze, Schuster, Grenner & Roßbach, 2005; Tietze, Bolz, Grenner, Schlecht, & Wellner, 2005), welche auf die englischsprachigen Beobachtungsverfahren ECERS(-R) und ITERS(-R) zurückzuführen sind (Harms, Clifford, & Cryer, 1998; Harms, Cryer, & Clifford, 2003). Andere Verfahren fokussieren stärker auf die Sensitivität der Fachpersonen mit den Kindern (CIS, Arnett, 1989). Daneben gibt es eine Familie von sechs CLASS-Beobachtungsverfahren (Infant, Toddler, Pre-K, K-3, Upper Elementary, Secondary), welche ursprünglich für Qualitätsmessungen in schulischen Settings entwickelt wurden und auf die Fachpersonen-Kind Interaktionen fokussieren; CLASS steht für „Classroom assessment scoring system“ ([www.teachstone.com](http://www.teachstone.com)). In Ergänzung zu den eher sensitivitätsorientierten Beobachtungsverfahren wie CIS, wird hier explizit die Anleitung bzw. Unterstützung von Lern- und Bildungsprozessen als eine oder mehrere zusätzliche Beobachtungsdimensionen (je nach Altersstufe) berücksichtigt. Damit stützt sich CLASS auf empirische Befunde, die zeigen, dass responsive Fachpersonen-Kind Interaktion sowie die ganzheitliche Lern- und Entwicklungsförderung junger Kinder für deren Entwicklung und Wohlergehen bedeutsam sind (Mashburn et al., 2008).

Für jüngere Kinder (3-5-Jährige) wird schon seit vielen Jahren *CLASS Pre-K* eingesetzt (Pianta, Paro, & Hamre, 2007). Daneben gibt es die *CLASS toddler* Version, welche für 18-36 Monate alte Kinder entwickelt wurde (La Paro et al., 2012). Ganz neu auf dem Markt ist eine *CLASS Infants* Version (Hamre, La Paro, & Pianta, 2014). Hierzu werden erst seit kurzem Schulungen angeboten.

*Aufbau von CLASS toddler.* Alle CLASS-Skalen sind nach dem gleichen Prinzip aufgebaut. Verschiedene Indikatoren werden zu Dimensionen zusammengefasst und diese wiederum übergeordneten Bereichen zugeordnet. Wie die Bereiche inhaltlich ausgestaltet sind, hängt von den jeweiligen Altersgruppen und deren Entwicklungsaufgaben ab (siehe Abbildung 1). CLASS toddler umfasst zwei Bereiche (emotionale und verhaltensbezogene Unterstützung sowie aktive Lernunterstützung) mit insgesamt acht Dimensionen (siehe Tabelle 1). Die Dimensionen beschreiben, wie Fachpersonen auf eine der Entwicklung des Kindes angepasste Art und Weise mit den Kindern interagieren (La Paro et al., 2012).

Bei der Erhebung schaut die beobachtende Person während einer Dauer von 15-20 Minuten dem Alltagsgeschehen in einer Kindergruppe zu und macht sich Notizen zu den verschiedenen Dimensionen. Während weiteren rund 10 Minuten wertet sie das Beobachtete aus, indem sie für jede Dimension einen Wert von 1 bis 7 (1= niedrige Ausprägung; 7 = hohe Ausprägung) vergibt und damit beurteilt, inwiefern die entwicklungsgerechten Vorgaben des CLASS toddler erreicht wurden. Für jede Dimension gibt es im CLASS-Manual eine Beschreibung mit praxisnahen Beispielen von Situationen und Indikatoren, welche einer niedrigen (1, 2), mittleren (3, 4, 5) oder hohen (6, 7) Qualität entsprechen. Beispielsweise wird eine 1 vergeben, wenn die Beobachtungen der Betreuungspersonen/Gruppe sehr gut mit der Beschreibung von niedriger Qualität übereinstimmt und (fast) alle Indikatoren für eine niedrige Qualität beobachtbar waren.

Insgesamt werden vier solcher Beobachtungszyklen durchgeführt, so dass die Beobachterin / der Beobachter rund 2 Stunden vor Ort ist. Anschließend werden die Durchschnittswerte über die 4 Beobachtungszyklen hinweg für jede Dimension ausgerechnet.

### **Bisherige Forschungsergebnisse mit CLASS toddler**

Während CLASS pre-K bereits weit verbreitet und in verschiedenen Ländern validiert worden ist (Mashburn et al., 2008; Pakarinen et al., 2010; Suchodoletz, Fäsche, Gunzenhauser, & Hamre, 2014), gibt es bisher erst wenige publizierte Studien, die CLASS toddler eingesetzt haben. Eine davon ist die Studie von Thomason und La Paro (2009), welche erste Informationen zur Validierung von CLASS toddler in den USA liefert. Allerdings ist hier anzumerken, dass der Bereich der aktiven Lernunterstützung in der Vorversion des CLASS toddler nur aus der Dimension Sprachgebrauch bestand. Die Konstruktvalidität wurde durch die Zusammenhänge mit anderen etablierten Qualitätsmessinstrumenten belegt. Dabei zeigten sich erwartungskonforme Zusammenhänge zwischen der Interaktionsqualität mit dem Ausbildungsgrad der Fachperson, der Gruppengröße und dem Erzieher-Kind-Schlüssel. Die Interrater-Reliabilität war hoch und es zeigte sich auch eine hohe interne Konsistenz zwischen den vier Dimensionen der emotionalen Unterstützung (positives Klima, negatives Klima, Sensibilität der Fachperson, Berücksichtigung der kindlichen Perspektive). Die Qualität der beobachteten Kitagruppen in dieser Pilotstudie mit CLASS toddler erwies sich insgesamt als mäßig bis niedrig. Während die Werte für die emotionale Unterstützung im Durchschnitt in der Mitte lagen (Score: 4.68), fiel der Mittelwert für die verhaltensbezogene Unterstützung um fast einen Punkt niedriger aus. Am niedrigsten wurde der Sprachgebrauch bewertet (Score: 1.91) (Thomason & La Paro, 2009).

Eine neuere Studie setzte CLASS toddler zusammen mit der ITERS-R in 96 Kitas in North Carolina ein (La Paro, Williamson, & Hatfield, 2014). Auch hier zeigen sich

signifikante Zusammenhänge zwischen den Instrumenten, insbesondere zwischen den interaktionsbezogenen Massen des ITERS-R und den CLASS Dimensionen. Die durchschnittlich beobachtete Qualität erwies sich auch hier als mäßig. In Bezug auf die emotionale und verhaltensbezogene Unterstützung erreichten zwar 99% aller Kitas eine mittlere oder gar eine hohe Qualität. Hingegen erreichten bei der aktiven Lernunterstützung die meisten Kitas (60%) nur eine niedrige Qualität. Es zeigte sich, dass Kinder, welche eine Kita besuchten, in der sie eine hohe emotionale und verhaltensbezogene Unterstützung sowie eine höhere aktive Lernunterstützung erhielten, geringere – von den ErzieherInnen berichtete – Verhaltensprobleme zeigten.

Bisher gibt es noch keine Studie, die CLASS toddler im europäischen Raum einsetzte. In der vorliegenden Beobachtungsstudie kam die CLASS toddler Version zum ersten Mal im deutschsprachigen Raum zum Einsatz. Für die Beobachterschulung wurde die englischsprachige CLASS toddler Version genutzt. Die Entscheidung fiel aus verschiedenen Gründen auf dieses Beobachtungsinstrument. Zum einen entspricht das Bildungs- und Lernverständnis welches hinter den CLASS-Instrumenten steht, jenem des Orientierungsrahmens für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz (Wustmann Seiler & Simoni, 2012). Im Zentrum steht sowohl bei CLASS toddler als auch beim Orientierungsrahmen die individuelle Unterstützung des Kindes durch das Bereitstellen einer anregenden Lernumgebung, in der sich das Kind wohl fühlt. Zum anderen ist ein großer Teil der Kinder, welche die vorschulischen Institutionen in der Schweiz besuchen, im Alter zwischen 18 und 36 Monaten oder jünger und wird in altersgemischten Gruppen betreut (mit Ausnahme der Spielgruppen, in denen die Kinder zwischen 3- 4 Jahren alt sind).

### **Forschungsfragen**

Die vorliegende Studie zielt darauf ab, die Anwendbarkeit von CLASS toddler in verschiedenen vorschulischen Institutionen, d.h. Kitas, Tagesfamilien und Spielgruppen zu

erproben und erste Forschungsfragen zu beantworten. In Kindertagesstätten und Tagesfamilien werden die Kinder ganztägig oder teilzeitlich betreut. Hingegen sind Spielgruppen nicht in erster Linie als Entlastung für erwerbstätige Eltern gedacht, sondern dienen der Erweiterung der Begegnungs- und Erfahrungswelt der Kinder. Kinder zwischen drei und vier Jahren können wöchentlich ein bis drei Mal für zwei bis vier Stunden eine Spielgruppe besuchen.

Erstens sollten Gütekriterien des Beobachtungsverfahrens bestimmt werden (Inter-Rater-Reliabilität, faktorielle Validität). Zweitens wurde untersucht, ob sich die Dimensionen emotionale und verhaltensbezogene Unterstützung sowie aktive Lernunterstützung systematisch unterscheiden. In Übereinstimmung mit amerikanischen Studien (La Paro et al., 2014; Thomason & La Paro, 2009) wurde die Hypothese aufgestellt, dass Fachpersonen höhere Kompetenzen im Bereich emotionale und verhaltensbezogene Unterstützung aufweisen als im Bereich aktive Lernunterstützung. Drittens wurde untersucht, ob es systematische Unterschiede bezüglich der beobachteten Qualität in den verschiedenen Settings gibt (Kitas, Tagesfamilie, Spielgruppen). Auf Grundlage bisheriger empirischer Erkenntnisse (Bigras et al., 2010; Dowsett, Huston, Imes, & Gennetian, 2008; Perren, Herrmann, Frei, Körner, & Sticca, 2015) nehmen wir an, dass Fachpersonen in Kindertagesstätten eine höhere pädagogische Qualität zeigen als Betreuende in Tagesfamilien, insbesondere im Bereich der aktiven Lernunterstützung.

## **Methode**

### **Vorgehen**

Als Beobachtungsverfahren wurde CLASS toddler eingesetzt. Jede Gruppe bzw. Tagesfamilie wurde gemäß den Vorgaben des Manuals an einem Halbtage über vier Zyklen hinweg beobachtet.

## **Studienteilnehmende**

Insgesamt nahmen 35 Gruppen bzw. Familien aus 29 verschiedenen Institutionen an der Studie teil. Es wurden 13 Kitagruppen, 16 Spielgruppen und 6 Tagesfamilien beobachtet. Die Institutionen wurden über persönliche Kontakte und Anfragen über Spielgruppen- bzw. Tagesfamilienvereinigungen rekrutiert. Dabei stellte sich insbesondere die Rekrutierung von Tagesfamilien als sehr schwierig heraus, so dass hier nur wenige Beobachtungen durchgeführt werden konnten.

In den Kitagruppen waren jeweils zwischen einer und vier Fachpersonen vor Ort (durchschnittliche Gruppengröße: 12 Kinder), während bei den Spielgruppen ein bis zwei Fachkräfte (Gruppengröße: 10 Kinder) die Kindergruppe leiteten und bei den Tagesfamilie jeweils eine Betreuungsperson anwesend war (Gruppengröße: 4 Kinder). Insgesamt wurden 61 Fachpersonen beobachtet (6 davon männlich, Alter:  $M = 36.2$ ,  $SD = 12.8$ ). 72% der Fachpersonen sind SchweizerInnen, 79% haben deutsch als Muttersprache. Die Fachpersonen arbeiten durchschnittlich seit 11 Jahren beruflich mit Kindern ( $SD = 9.2$ ). In den Kindertagesstätten verfügten 14% der beobachteten Fachpersonen über einen Abschluss einer Universität, Fachhochschule oder höhere Fachschule (Spielgruppen: 25%, Tagesfamilien: 0%). 37% der beobachteten Fachpersonen in den Kindertagesstätten verfügten über eine abgeschlossene Berufslehre (Spielgruppe: 70%, Tagesfamilien: 83 %). 31% der Fachpersonen in den Kitas befanden sich noch in Ausbildung oder hatte keine abgeschlossene Ausbildung (Spielgruppen: 0%, Tagesfamilien: 16.7%).

## **Beobachterinnenschulung**

Um die Objektivität und Reliabilität der Beobachtungen zu gewährleisten, unterzogen sich alle Beobachterinnen einer fundierten Schulung in der Anwendung des Beobachtungsverfahrens durch eine Trainerin von Teachstone, welche zu diesem Zweck eine Vor-Ort Schulung in englischer Sprache durchführte. Die Teilnahme an der Schulung war für

alle Beobachterinnen obligatorisch, ebenso wie die Erfüllung der Anforderungen für die Zertifizierung gemäß der schulenden Institution. Für die Zertifizierung müssen BeobachterInnen durch das Kodieren von Videobeispielen in der Online-Bibliothek von Teachstone individuell beweisen, dass sie reliabel bewerten können (80% Übereinstimmung mit dem Goldstandard). 16 Beobachterinnen wurden für die vorliegende Studie geschult und zertifiziert. Alle haben einen Bachelor- oder Masterabschluss in einem pädagogischen oder psychologischen Feld und weisen Praxiserfahrungen in Institutionen der frühen Kindheit auf. Jede Beobachterin führte mindestens drei Beobachtungen durch, wenn möglich in verschiedenen Settings.

## **Resultate**

### **Interrater-Reliabilität**

In 16 Gruppen haben zwei Beobachterinnen gleichzeitig beobachtet, um die Objektivität der Beobachtungen zu überprüfen. Die Berechnung der Interrater-Reliabilität für diese doppelten Beobachtungen erfolgte mit IBM SPSS Statistics 21 für jede der acht CLASS toddler Dimensionen. Tabelle 2 zeigt die Interrater-Reliabilitäten auf der Grundlage der Zyklen. Die ICC-Werte sind moderat bis gut. Bei allen Dimensionen wurden mehr als 80% der Zyklen übereinstimmend geratet (höchstens ein Skalenwert Unterschied zwischen den Ratern). Aufgrund der gegebenen Interrater-Reliabilität flossen in die nachfolgenden statistischen Analysen die Beobachtungsdaten aller Beobachterinnen ein.

### **Faktorielle Validität**

Die faktorielle Validität der CLASS toddler Dimensionen wurde mittels konfirmatorischer Faktorenanalysen in Mplus 7.11 (Muthén & Muthén, 2012) überprüft. In einem ersten Schritt erfolgte die Überprüfung für jede Dimension einzeln. Es wurde jeweils ein eindimensionales Modell postuliert, wobei die CLASS toddler Dimension als latente Variable und die Beobachtungsdaten der vier Zyklen als Indikatoren definiert wurden. Die

Analysen zeigen, dass - bis auf die Ausnahme von negativem Klima - alle Dimensionen gute bis sehr gute Kennwerte in der CFA erreichten. Sprachgebrauch weist mittelmäßige Kennwerte auf (CFI: 0.902, RMSEA: 0.259). Alle anderen Dimensionen haben einen sehr guten Modellfit (CFI >.970 und RMSE <.145). Für die Berechnung der konfirmatorischen Faktorenanalyse der Dimension *negatives Klima* generiert Mplus eine Fehlermeldung, welche auf ein nicht-identifiziertes Modell mangels Varianz in den Variablen hinweist. In den beobachteten Gruppen wurden keine Indikatoren für negatives Klima (negative Emotionsäußerungen oder Konflikte) beobachtet.

Für die weiteren Analysen wurde für jede Dimension der Mittelwert aus den vier Zyklen gebildet. Die bivariaten Korrelationen zwischen den acht Dimensionen sind in Tabelle 3 dargestellt. Die Dimensionen korrelieren (meist signifikant) positiv miteinander. Einzig die Dimension negatives Klima korreliert nicht mit den anderen, was wiederum durch die geringe Varianz der Dimension zu erklären ist.

In einem nächsten Schritt wurde die faktorielle Validität für die beiden CLASS toddler Bereiche *emotionale und verhaltensbezogene Unterstützung* sowie *aktive Lernunterstützung* überprüft. Hierfür wurden die beiden Bereiche als latente Variablen definiert. Diese Dimensionsmittelwerte dienten als Indikatoren. Die latente Variable *emotionale und verhaltensbezogene Unterstützung* wurde somit gebildet aus den Indikatoren *positives Klima* (b=.679), *Sensibilität der Fachperson* (b=.811), *Berücksichtigung der kindlichen Perspektive* (b=.971) und *Führung des kindlichen Verhaltens* (b=.824). Die Dimension *Negatives Klima* wurde aus Gründen mangelnder Reliabilität und zu geringer Repräsentativität (die Skala erzeugte kaum Varianz) aus dem Modell ausgeschlossen. Die latente Variable *aktive Lernunterstützung* wurde gebildet aus den Indikatoren *Förderung von Lernen und Entwicklung* (b=.916), *Qualität des Feedbacks* (b=.893) und *Sprachgebrauch* (b=.887). Das

Modell erreicht einen guten Model Fit: CFI = .97, RMSEA = .11,  $\chi^2 = 18.23$ ,  $df = 13$ ,  $p = .15$ , SRMR = .06. Die beiden latenten Faktoren weisen eine sehr hohe Korrelation auf,  $r = .78$ .

## **Unterschiede innerhalb der Dimensionen und Bereiche pädagogischer**

### **Prozessqualität**

Für die weiteren Analysen wurde für jede der acht CLASS toddler Dimensionen der Mittelwert über die vier beobachteten Zyklen berechnet. Werte von 1-2 bezeichnen eine niedrige Qualität, 3-5 ist eine mittlere Qualität und 6-7 ist eine hohe Qualität (die Dimension negatives Klima wird umgepolt). In Tabelle 2 sind die erreichten Mittelwerte und Standardabweichungen dargestellt. Die durchschnittlichen Dimensionswerte variieren zwischen 2.76 und 6.80.

Zur Überprüfung der Frage, ob sich die Bereiche voneinander unterscheiden, wurde ein allgemeines lineares Modell mit Messwiederholung berechnet. Die Analyse zeigt einen signifikanten Unterschied zwischen den beiden Bereichen ( $F = 315.51$ ;  $df = 1,34$ ;  $p < .001$ ; Emotionale Unterstützung:  $M = 5.44$ ,  $SD = 0.63$ ; Aktive Lernunterstützung:  $M = 3.23$ ,  $SD = 1.00$ ).

### **Unterschiede zwischen Settings**

Weiter untersuchten wir, ob sich zwischen den verschiedenen Settings (Kindertagesstätten, Spielgruppen und Tagesfamilien) Unterschiede bezüglich einzelner CLASS Dimensionen feststellen lassen. Hierfür wurden lineare Modelle gerechnet, wobei die CLASS Dimensionen als lineare abhängige Variable und das Setting als kategoriale unabhängige Variable in die Analyse einfließen. Die Dimension negatives Klima wurde von den Analysen ausgeschlossen. Unsere Analysen zeigen keine signifikanten Unterschiede zwischen Kindertagesstätten, Spielgruppen und Tagesfamilien bezogen auf die verschiedenen CLASS Dimensionen.

## Diskussion

In der vorliegenden Studie wurden 35 Kita- bzw. Spielgruppen und Tagesfamilien mit dem CLASS toddler beobachtet. Die Befunde weisen auf eine gute Anwendbarkeit des Instruments in verschiedenen FBBE-Settings hin. Das Instrument weist gute Gütekriterien auf. Zwischen den Institutionen konnten große Unterschiede bezüglich der Qualität der Fachpersonen-Kind Interaktion beobachtet werden.

### **Gütekriterien des CLASS toddler Beobachtungsverfahrens**

In der vorliegenden Studie wurde CLASS toddler zum ersten Mal im deutschsprachigen (Schweizer) Kontext eingesetzt. Alle Beobachterinnen durchliefen erfolgreich den von Teachstone geforderten kostenintensiven und aufwändigen Schulungs- und Zertifizierungsprozess, der Objektivität und Reliabilität gewährleisten soll. Unsere Resultate zeigen, dass die Interrater-Reliabilitäten bezüglich aller CLASS Dimensionen sich im ausreichenden bis guten Bereich befinden (Cicchetti, 1994). Vergleichbar mit Thomason et al. (2009) wurden auch in unserer Studie mehr als 80% der Zyklen übereinstimmend geratet (dabei ist ein Skaleneinheit Abweichung erlaubt). Da unsere Beobachterinnen nur 3-4 Beobachtungen durchgeführt haben, wäre es zu prüfen, ob die Interrater-Reliabilität bei Personen mit mehr Beobachtungserfahrung höher ausfallen würde. Ebenfalls bestätigt die konfirmatorische Faktorenanalyse die beiden postulierten Bereiche und liefert damit erste Hinweise zur faktoriellen Validität. Die Zwei-Faktoren-Lösung ist ähnlich wie bei La Paro et al. (2014); allerdings konnte in der amerikanischen Studie auch die Dimension negatives Klima miteinbezogen werden, welche bei uns auf Grund der geringen Varianz herausfiel. Es ist jedoch kritisch anzumerken, dass die beiden postulierten Bereiche wie auch alle Dimensionen hoch miteinander korrelieren, d.h. die Distinktheit der Dimensionen und der Bereiche ist nicht unbedingt gegeben. Die hohe Korrelation zwischen den beiden Bereichen entspricht auch den Ergebnissen in anderen Studien, welche CLASS toddler verwendet haben

(La Paro et al., 2014; Thomason & La Paro, 2009). Weitere Studien, welche auch die kindliche Entwicklung untersuchen, müssten zeigen, ob die beiden postulierten Bereiche auch differentielle Effekte auf die kindliche Entwicklung haben, so wie diese beispielsweise für CLASS pre-K gefunden wurde (Mashburn et al., 2008).

### **Anwendbarkeit des CLASS toddler Verfahrens**

Es hat sich gezeigt, dass das CLASS toddler Beobachtungsverfahren auch im Schweizer Kontext in Kindertagesstätten, Spielgruppen und Tagesfamilien einsetzbar ist.

Obwohl das CLASS toddler für 18-36 Monate alte Kinder entwickelt wurde, eignet es sich auch für ältere Kinder und in altersgemischten Kontexten. Insbesondere in den Spielgruppen sind vor allem ältere Kinder vertreten (zwischen 3 und 4 Jahren). Trotzdem schien auch für diese Institutionsform das CLASS toddler ein geeignetes Instrument, da die instruktive Lernunterstützung, die im CLASS pre-K stärker zum Tragen kommt, in den Schweizer Spielgruppen nicht im Vordergrund steht. Das Bildungsverständnis entspricht jenem, welches auch in Kitas und Tagesfamilien vorherrscht. Für die CLASS toddler Version spricht insbesondere das Lern- und Bildungsverständnis, welches dem Beobachtungsinstrument zugrunde liegt. Die Messung passt gut mit der aktuell in der Schweiz vertretenen Grundhaltung zur frühkindlichen Lernbegleitung zusammen, welche im Orientierungsrahmen für Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz (Wustmann Seiler & Simoni, 2012) und dem Qualitätslabel für Kitas zum Ausdruck kommt ([www.qualikita.ch](http://www.qualikita.ch)).

Die Grenzen des Instruments liegen in seiner Beschränkung auf die Fachpersonen-Kind Interaktion. Im Gegensatz zu anderen Qualitätsmessinstrumenten (KRIPS(-R) und KES(-R); Tietze et al., 2005; Tietze et al., 2005) werden hier keine Angaben zur Strukturqualität (z.B. Räume, Ausstattung) oder nicht-beobachtbaren Aspekten der Prozessqualität (z.B. Zusammenarbeit mit Familien) erfasst.

Auch wenn generell die Anwendbarkeit gegeben war, wurden auch Grenzen ersichtlich. Beispielsweise hat sich gezeigt, dass bei Aktivitäten außerhalb des Gruppenraums bzw. Gebäudes (wie Ausflüge oder Besuch öffentlicher Spielplätze) durch die große Bewegungsfreiheit der Kinder das Beobachten erschwert wird. Auch ist es für die Beobachterinnen eine Herausforderung, wenn sich die zu beobachtende Gruppe in mehrere Untergruppen aufteilt (was in den Kitas häufig vorkommt, weil normalerweise mehrere Fachpersonen vor Ort sind), oder wenn mehrere Fachpersonen präsent sind und diese unterschiedliches Verhalten im Umgang mit den Kindern zeigen. Dies limitiert teilweise die Aussagekraft der Beobachtungen für diese bestimmten Beobachtungszyklen. Um in diesen Fällen eine hohe Objektivität und Validität der Beobachtungen zu erreichen, braucht es genaue Vorabsprachen für die Beobachtungen bei speziellen Situationen.

### **Pädagogische Qualität in den verschiedenen Institutionen**

Unsere deskriptiven Resultate zeigen, dass es den Fachpersonen sehr gut gelingt, ein positives Klima in den Kindergruppen herzustellen. Die Werte auf der Dimension (kein) negatives Klima heben sich deutlich von den Werten auf den anderen Dimensionen ab: In keiner Gruppe wurde ein negatives Klima beobachtet. In den Gruppen bzw. Familien wurde zudem eine große Sensibilität der Fachpersonen beobachtet. Weiter zeigt sich, dass die Fachpersonen im Allgemeinen mehr Wert auf die Berücksichtigung der kindlichen Perspektive legen, als auf die Führung des kindlichen Verhaltens. Den Kindern situationsspezifisches Feedback zu geben, welches weiterführende Informationen enthält, scheint hingegen schwieriger zu sein - hier zeigen sich die niedrigsten Werte. Ebenso wurden im Betreuungsalltag weniger Gelegenheiten beobachtet, in denen die Kinder aktiv an eine Lernmöglichkeit herangeführt oder das kindliche Verständnis über Zusammenhänge sowie das Wissen der Kinder aktiv erweitert wurde.

Die statistischen Analysen zeigen, dass die beobachteten Fachpersonen deutlich höhere Werte im Bereich „Emotionale und verhaltensbezogene Unterstützung“ als im Bereich "Aktive Lernunterstützung" aufweisen. Der beobachtete Unterschied zwischen den Bereichen Unterstützung und Lernaktivierung entspricht auch den Erfahrungen in den USA, wo das Instrument entwickelt wurde (Thomason & La Paro, 2009). In der Studie von La Paro et al. (2014) zeigte sich beispielweise dass 60% der beobachteten Gruppen im niedrigen und 40% im moderaten Bereich der Lernunterstützung befinden. Auch bei unserer Studie erreicht nur eine beobachtete Institution (eine Spielgruppe) einen hohen Wert im Bereich der Lernaktivierung.

Die eher niedrigen Werte im Bereich der aktiven Lernunterstützung untermauern die aktuellen vielseitigen Bemühungen, die Bildungsorientierung in frühkindlichen Betreuungs- und Bildungsinstitutionen stärker zu verankern: Viele Fachpersonen stehen vor der Herausforderung, wie sie Bildungsprozesse aktiv anregen und Kinder im Alltag in ihrem Spracherwerb unterstützen können (Sticca, Saiger, & Perren, 2013). So könnten unsere Erkenntnisse bzw. das CLASS-Instrument auch für die Qualitätsentwicklung in den frühkindlichen Bildungs- und Betreuungsinstitutionen verwendet werden. Beispielsweise wäre es möglich, Inhalte des CLASS-Instruments auch für Weiterbildungen zu nutzen. Hamre und Mitarbeitende zeigen die Effektivität einer Weiterbildung, die auf CLASS pre-K beruht, hinsichtlich der Zunahme der aktiven Lernunterstützung auf (Hamre et al., 2012). Die individuellen Feedbacks zu den Beobachtungen können im Kontext eines Coachingprozesses genutzt werden (Landry et al., 2014).

Die deskriptiven Daten unserer Studie zeigen, dass es eine große Variabilität bezüglich der beobachteten Qualität bei den beobachteten Gruppen/Familien gibt. Entgegen unseren Erwartungen fanden sich aber keine systematischen Unterschiede zwischen den Institutionsformen (Spielgruppen, Kindertagesstätten, Tagesfamilien). In allen drei Formen

ließen sich Institutionen, Gruppen bzw. Familien finden, welche eine gute bis sehr gute Qualität in verschiedenen Bereichen aufweisen, aber auch solche, die gemäß unseren Standards eher im unteren oder mittleren Bereich der Qualität liegen. Es konnte also keine Institutionsform identifiziert werden, in der ein Kind grundsätzlich liebevoller und kindgerechter betreut wird oder in den Lernprozessen besser gefördert wird. Dieser Befund entspricht auch den Resultaten der NUBBEK-Studie, in welcher die beobachteten Kitas und Tagesfamilien ähnliche Ausprägungen der Prozessqualität zeigten. Allerdings waren in der NUBBEK-Studie durch die Verwendung unterschiedlicher Messinstrumente für die Settings keine statistischen Vergleiche möglich (Tietze, Lee, Bensel, Haug-Schnabel, Aselmeier & Egert, 2013). Weitere Studien sollten prüfen, mit welchen Rahmenbedingungen bzw. Struktur- oder Orientierungsqualitätsmerkmalen die beobachteten Unterschiede zu erklären sind.

### **Stärken und Grenzen der vorliegenden Studie**

In der vorliegenden Studie wurde das CLASS toddler Verfahren erstmalig im deutschsprachigen Raum angewendet. Die Beobachterinnenschulung und die statistische Überprüfung der Gütekriterien weisen auf eine gute methodische Qualität des Erhebungsverfahrens hin. Wir konnten für die Studie eine heterogene Stichprobe rekrutieren, in welcher sehr unterschiedliche Qualitäten der Fachpersonen-Kind Interaktionen gezeigt wurden. Allerdings ist diese Stichprobe nicht repräsentativ. Durch die geringe Stichprobe war auch die Teststärke für die Mittelwertvergleiche limitiert - insbesondere hatten wir eine sehr kleine Substichprobe von Tagesfamilien, was die Generalisierbarkeit der Studie einschränkt.

### **Schlussfolgerung**

Abschließend lässt sich festhalten, dass mit der vorliegenden Studie wichtige erste Erkenntnisse in Bezug auf den Einsatz des CLASS toddler im Deutschschweizer Kontext sowie die Interaktionsqualität in den drei untersuchten Institutionsformen gewonnen werden

konnten. Weitere Studien müssen folgen, welche die Bedeutung untersuchen, die beobachtete pädagogische Qualität für die Entwicklung kindlicher Kompetenzen und Wohlbefinden hat.

### Referenzen

- Arnett, J. (1989). Caregivers in day-care centers: Does training matter? *Journal of Applied Developmental Psychology, 10*(4), 541–552.
- Bigras, N., Bouchard, C., Cantin, G., Brunson, L., Coutu, S., Lemay, L., Tremblay, M., Japel, C. & Charron, A. (2010). A comparative study of structural and process quality in center-based and family-based child care services. *Child & Youth Care Forum, 39*(3), 129–150.
- Cicchetti, D. V. (1994). Guidelines, criteria, and rules of thumb for evaluating normed and standardized assessment instruments in psychology. *Psychological Assessment, 6*(4), 284–290.
- Dowsett, C. J., Huston, A. C., Imes, A. E., & Gennetian, L. (2008). Structural and process features in three types of child care for children from high and low income families. *Early Childhood Research Quarterly, 23*(1), 69–93.
- Halle, T., Whittaker, J. E. V., & Anderson, R. (2010). *Quality in Early Childhood Care and Education Settings: A Compendium of Measures, Second Edition*. Washington DC.
- Hamre, B. K., La Paro, K. M., & Pianta, R. C. (2014). *Classroom Assessment Scoring System Manual, Infant*. Baltimore: Brookes Pub.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Burchinal, M., Field, S., LoCasale-Crouch, J., Downer, J. T., Howes, C., LaParo, K. & Scott-Little, C. (2012). A Course on Effective Teacher-Child Interactions Effects on Teacher Beliefs, Knowledge, and Observed Practice. *American Educational Research Journal, 49*(1), 88–123.
- Harms, T., Clifford, R. M., & Cryer, D. (1998). *Early Childhood Environment Rating Scale. Revised Edition*. Teachers College Press, Columbia University.
- Harms, T., Cryer, D., & Clifford, R. (2003). *Infant-Toddler Environment Rating Scale—Revised edition*. New York, NY: Teachers College Press.
- Landry, S. H., Zucker, T. A., Taylor, H. B., Swank, P. R., Williams, J. M., Assel, M., ... School Readiness Research Consortium. (2014). Enhancing early child care quality and learning for toddlers at risk: The responsive early childhood program. *Developmental Psychology, 50*(2), 526–541.
- La Paro, K. M., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2012). *Classroom Assessment Scoring System (Class Manual, Toddler)* Brookes Pub.
- 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., Burchinal, M., Early, D.M. & Howes, C. (2008). Measures of Classroom Quality in Prekindergarten and Children's Development of Academic, Language, and Social Skills. *Child Development*, 79(3), 732–749.
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (2012). *Mplus (Version 7)*. Los Angeles, CA: Author.
- NICHD. (2006). *The NICHD Study of early child care and youth development. Findings for children up to age 4½ years*. (No. 05-4318). U.S. Department of Health and Human Services National Institute of Child Health and Human Development (NICHD).
- Pakarinen, E., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Kiuru, N., Siekkinen, M., Rasku-Puttonen, H., & Nurmi, J.-E. (2010). A validation of the Classroom Assessment Scoring System in Finnish kindergartens. *Early Education and Development*, 21(1), 95–124.
- Perren, S., Herrmann, S., Frei, D., Körner, C., & Sticca, F. (2015). Child-centred educational practice in different early education settings: Associations with professionals' attitudes, self-efficacy and professional development. *Manuskript zur Publikation eingereicht*.
- Pianta, R. C., Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2007). *Classroom Assessment Scoring System (Class) Manual, Pre-K*. Brookes Pub.
- Roux, S., & Tietze, W. (2007). Effekte und Sicherung von (Bildungs-)Qualität in Kindertageseinrichtungen. *ZSE : Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 27(4), 367–384.
- Sticca, F., Saiger, D., & Perren, S. (2013). *Durchgängige Sprachförderung im Alter von 0 bis 6 Jahren. Massnahmen zur Optimierung der Wirksamkeit und Koordinierung der Sprachförderung aus der Sicht von Fachpersonen aus dem Frühbereich* (Schlussbericht zuhanden der Auftraggeberin: Bildungsdirektion des Kantons Zürich, Volksschulamt). Kreuzlingen: Lehrstuhl Entwicklung und Bildung in der frühen Kindheit Universität Konstanz / Pädagogische Hochschule Thurgau.
- Suchodoletz, A. von, Fäsche, A., Gunzenhauser, C., & Hamre, B. K. (2014). A typical morning in preschool: Observations of teacher–child interactions in German preschools. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 509–519.
- Sylva, K., Stein, A., Leach, P., Barnes, J., Malmberg, L.-E., & the FCCC-team. (2011). Effects of early child-care on cognition, language, and task-related behaviours at 18 months: An English study. *British Journal of Developmental Psychology*, 29(1), 18–45.
- Thomason, A. C., & La Paro, K. M. (2009). Measuring the quality of teacher—child interactions in toddler child care. *Early Education and Development*, 20(2), 285–304.
- Tietze, W., Bolz, M., Grenner, K., Schlecht, D., & Wellner, B. (2005). *Krippen-Skala (KRIPS-R): Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Krippen*. Beltz.

- Tietze, W., Schuster, K.-M., Grenner, K. & Roßbach, H.-G. (2005). Kindergarten-Skala (KES-R): Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Kindergärten (3. überarbeitete Auflage). Berlin: Cornelsen: Scriptor.
- Tietze, W., Lee, H.-J., Bensel, J., Haug-Schnabel, G., Aselmeier, M. & Egert, F. (2013). Pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegestellen. In W. Tietze, F. Becker-Stoll, J. Bensel, A. G. Eckhardt, G. Haug-Schnabel, B. Kalicki, & B. Leyendecker (Eds.), *Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit* (pp. 69–87). Weimar: verlag das netz.
- Wustmann Seiler, C., & Simoni, H. (2012). *Orientierungsrahmen für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz. Erarbeitet vom Marie Meierhofer Institut für das Kind, erstellt im Auftrag der Schweizerischen UNESCO-Kommission und des Netzwerks Kinderbetreuung Schweiz*. Zürich.

Tabelle 1: Beschreibung der CLASS-Ratings

Bereiche	Dimensionen	Indikatoren	Beschreibung
emotionale und verhaltensbezogene Unterstützung	Positives Klima	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Beziehungen</li> <li>• Positive Emotions- äusserungen</li> <li>• Respekt</li> </ul>	Einschätzung der allgemeinen Stimmung zwischen Fachperson und Kindern sowie der Kinder untereinander
	Negatives Klima	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Negative Emotions- äusserungen</li> <li>• Bestrafende Kontrolle</li> <li>• Negativität der Erzieherin</li> <li>• Negativität der Kinder</li> </ul>	Einschätzung der negativen Emotionsausdrücke wie Wut, Reizbarkeit, Schreien oder Drohungen. Auch länger anhaltende oder heftige Konflikte unter Kindern fliessen in die Beurteilung dieser Dimension mit ein.
	Sensibilität der Fachperson	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aufmerksamkeit</li> <li>• Responsivität</li> <li>• Kindliches Wohlfühlen</li> </ul>	Einschätzung, ob die Fachperson die Signale und Bedürfnisse aller Kinder wahrnimmt und passend darauf reagiert.
	Berücksichtigung der kindlichen Perspektive	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kindfokussierung</li> <li>• Flexibilität</li> <li>• Unterstützung der Selbstständigkeit</li> </ul>	Einschätzung, ob die Fachperson die Interessen und Bedürfnisse der Kinder aufnimmt und die Aktivitäten entsprechend anpasst. Zum anderen wird beobachtet, ob die Kinder in ihrer Selbstständigkeit unterstützt werden.
	Führung des kindlichen Verhaltens	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vorbeugen</li> <li>• Positives Verhalten unterstützen</li> <li>• Problematisches Verhalten</li> </ul>	Einschätzung wie die Kinder in der Regulierung ihres Verhaltens unterstützt werden. Zudem wird beurteilt, ob es für die Kinder viele Wartezeiten gibt oder ob sie Schwierigkeiten haben, sich in ein Spiel zu vertiefen und/oder länger ziellos umherwandern.
Aktive Lernunterstützung	Förderung von Lernen und Entwicklung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aktive Förderung</li> <li>• Erweiterung des Denkens</li> <li>• Aktives Engagement der Kinder</li> </ul>	Einschätzung der Lernunterstützung, welche die Kinder während der Beobachtungszeit erfahren. Das Engagement der Kinder wird ebenfalls berücksichtigt und es wird beobachtet, ob sie aktiv an Aktivitäten und Routinen teilnehmen.
	Qualität des Feedbacks	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Scaffolding</li> <li>• Informationen bereitstellen</li> <li>• Ermutigen und Bestärken</li> </ul>	Einschätzung der Qualität des Feedbacks, welches ein Kind auf seine Aktivitäten oder Aussagen erhält.
	Sprachgebrauch	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unterstützung des Sprachgebrauchs</li> <li>• Wiederholung und Erweiterung</li> <li>• Selbst- und Parallelgespräche</li> <li>• Vielfältige Sprache</li> </ul>	Einschätzung, ob längere, wechselseitige Austausche stattfinden und die Kinder zum Sprechen angeregt werden. Zudem wird auf einen altersadäquaten Sprachgebrauch geachtet.

Tabelle 2: Mittelwerte, Standardabweichungen der Dimensionen und Inter-Rater-Reliabilität

	<i>M</i>	<i>SD</i>		<i>Prozentanteil</i>
<i>Skalen</i>			<i>ICC<sup>a</sup></i>	<i>übereinstimmender</i>
				<i>Zyklen<sup>b</sup></i>
Positives Klima	5.64	0.81	.68*	93.5%
Negatives Klima	6.80	0.26	.51*	100%
Sensibilität der Fachperson	5.13	0.85	.50*	82.3%
Berücksichtigung der kindlichen Perspektive	5.05	0.99	.67*	85.5%
Führung des kindlichen Verhaltens	4.56	0.87	.54*	85.5%
Förderung von Lernen und Entwicklung	3.39	1.09	.73*	85.5%
Qualität des Feedbacks	2.76	1.04	.62*	88.7%
Sprachgebrauch	3.55	1.07	.52*	80.6%

<sup>a</sup> ICC = Intra-Class-Correlations (oneway, single measure); N=62 Zyklen von 16 Gruppen

<sup>b</sup> Anteil Zyklen mit der Differenz von 0 oder 1 Skalenpunkt zwischen den beiden Ratern

\*  $p < 0.05$

Tabelle 3: Bivariate Korrelationen zwischen den CLASS toddler Dimensionen

Dimensionen	<i>PK</i>	<i>NK</i>	<i>SF</i>	<i>BkP</i>	<i>FkV</i>	<i>FLE</i>	<i>QF</i>
<i>Positives Klima</i>	-						
<i>Negatives Klima (gedreht)</i>	.35*	-					
<i>Sensibilität der Fachperson</i>	.64**	.05	-				
<i>Berücksichtigung der kindlichen Perspektive</i>	.65**	.13	.79**	-			
<i>Führung des kindlichen Verhaltens</i>	.53**	.21	.72**	.79**	-		
<i>Förderung von Lernen und Entwicklung</i>	.47**	.04	.41*	.71**	.66**	-	
<i>Qualität des Feedbacks</i>	.45**	.07	.37*	.65**	.53**	.84**	-
<i>Sprachgebrauch</i>	.50**	-.02	.53**	.74**	.65**	.80**	.79**

\*\* p<0.01 (2-seitig); \* p < 0.05 (2-seitig)

Across age levels, effective interactions are organized into CLASS domains and dimensions.

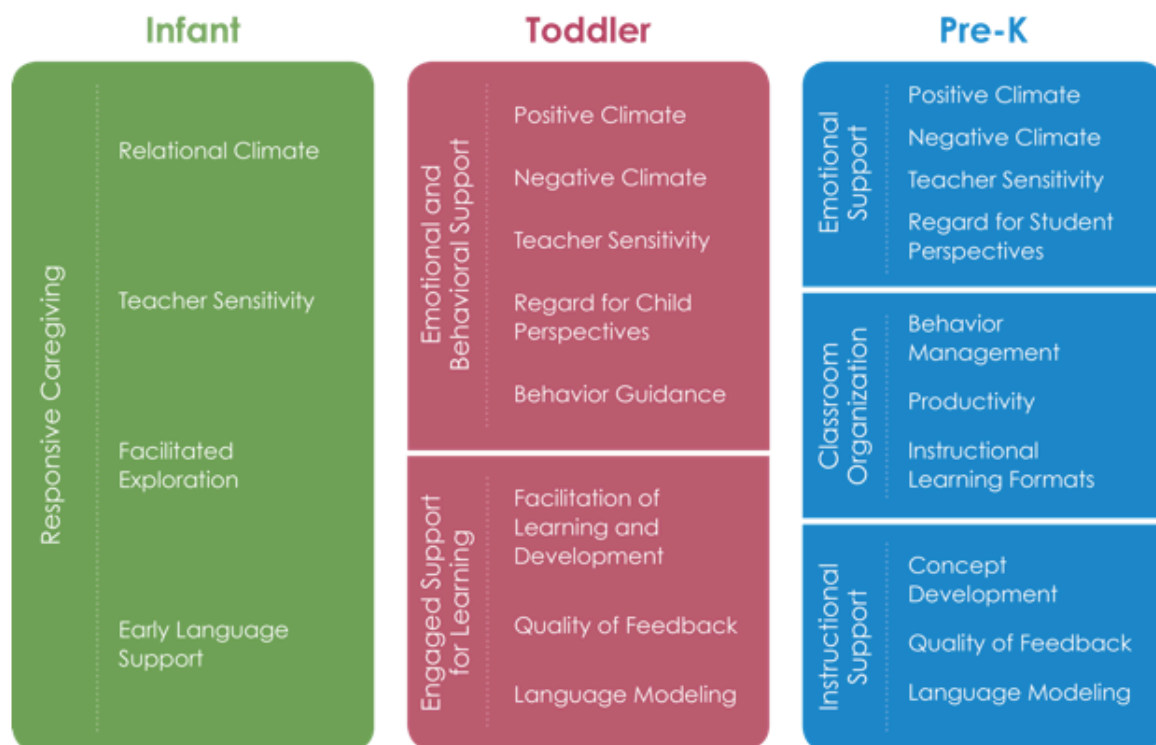


Abbildung 1.: Vergleich der Dimensionen und Bereiche von verschiedenen CLASS-Versionen (Quelle: [www.teachstone.com](http://www.teachstone.com))

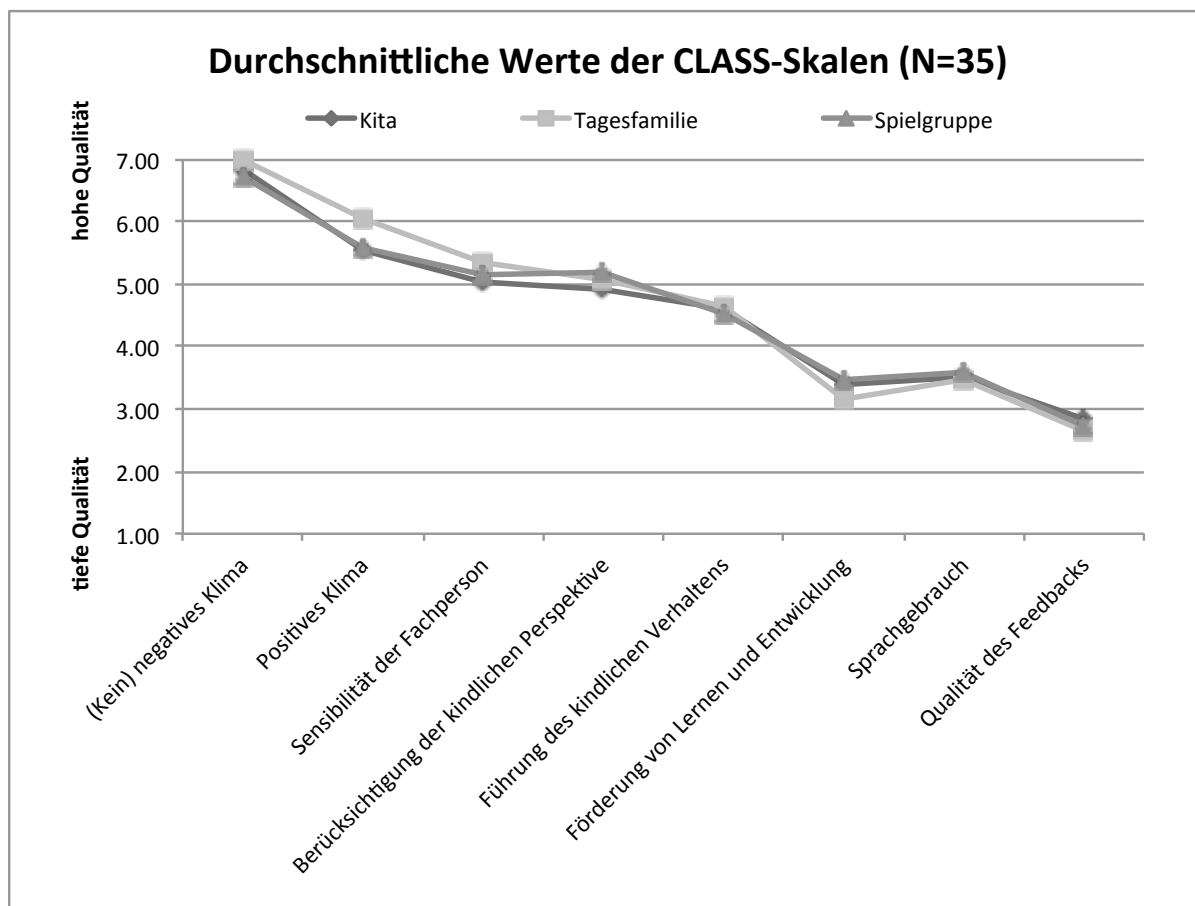


Abbildung 2: Mittelwertunterschiede zwischen den Settings