

Interaktionsgestaltung frühpädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen

Von der Philosophischen Fakultät
der Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover
zur Erlangung des Grades
Doktorin der Philosophie
Dr. phil.
genehmigte Dissertation
von
Dipl.-Psych. Heike Wadepohl

2016

Referentin: Prof. Dr. Katja Mackowiak,
Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover

Korreferent: Prof. Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff,
Evangelische Hochschule Freiburg

Tag der Promotion: 07. Dezember 2016

Zusammenfassung

Im Zuge der in der letzten Dekade stark ausgeprägten Debatte um die Auswirkungen der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung auf die kindliche Entwicklung gewinnt die Gestaltung professioneller Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern zunehmend an Bedeutung (König & Viernickel, 2016). In dieser kumulativen Dissertation wird die Interaktionsgestaltung frühpädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen in Deutschland und der deutschsprachigen Schweiz untersucht. Den Referenzrahmen bildet das US-amerikanische „Teaching through Interactions“-Modell (Hamre et al., 2013). Im Rahmen dieser Arbeit werden zwei Bereiche der Interaktionsgestaltung – die Beziehungsgestaltung und emotionale Unterstützung sowie die Lernunterstützung – fokussiert und mittels unterschiedlicher quantitativer Beobachtungsverfahren analysiert. Die Ergebnisse weisen auf eine Diskrepanz hinsichtlich der Umsetzung der beiden Interaktionsbereiche im pädagogischen Alltag hin: während es den Fachkräften gelingt, qualitativ hochwertige Beziehungen zu den Kindern zu gestalten, erhalten sie im Bereich der Lernunterstützung nur geringe Qualitätswerte bzw. es lassen sich in der mikroanalytischen Auswertung nur wenige lernförderliche Interventionen beobachten. Die Ergebnisse werden insbesondere im Hinblick auf mögliche Einflussfaktoren auf die Interaktionsgestaltung der Fachkräfte in den beiden fokussierten Bereichen diskutiert.

Schlagerworte: Interaktionsgestaltung; Interaktionsqualität; Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung; Videostudie

Teacher-child interactions in ECEC settings

Abstract

The recent debate on the effects of early childhood education and care (ECEC) has underlined the importance of teacher-child interactions as a central driver for children's learning and development (König & Viernickel, 2016). In this thesis, teacher-child interactions in German and German-speaking Swiss ECEC settings are analyzed with respect to the domains of the American "Teaching through Interactions" model (Hamre et al., 2013) by focusing two domains: emotional support and instructional support. Therefore, different quantitative methods are used for video analysis of the two domains. The results reveal a discrepancy between the implementation of the two domains in the daily pedagogical work: on the one hand, teachers succeed in establishing high-quality emotional support. On the other hand, they receive relatively low scores on the instructional support domain and interventions in this domain could only be observed rarely by the macro- and microanalytical approach, respectively. The results are discussed particularly with regard to possible determinants on teacher-child interactions in the focused domains.

Keywords: teacher-child interaction; interaction quality; early childhood education and care; video study

Inhalt

I.	Abkürzungsverzeichnis	IX
1	Einleitung	1
2	Theoretischer Hintergrund.....	5
2.1	Qualitätsdebatte in der FBBE.....	5
2.2	Rahmenmodell zur Beschreibung der Interaktionsgestaltung	8
2.2.1	Beziehungsgestaltung und emotionale Unterstützung (Emotional Support) 11	
2.2.2	Lernunterstützung (Instructional Support)	14
2.2.3	Organisation des Kita-Alltags und Klassenführung (Classroom Organization).....	17
2.3	Möglichkeiten zur Erfassung der Interaktionsgestaltung.....	18
2.4	Aktueller Forschungsstand zur Interaktionsgestaltung.....	19
2.4.1	Ergebnisse zur Interaktionsgestaltung frühpädagogischer Fachkräfte	20
2.4.2	Einflussfaktoren auf die Interaktionsgestaltung	21
2.5	Fazit.....	24
3	Einbettung und übergreifende Fragestellungen der Dissertation	27
4	Vorstellung der einzelnen Beiträge.....	31
5	Beiträge zur Interaktionsgestaltung frühpädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen.....	35
5.1	Das Forschungsprojekt PRIMEL: Fragestellung und Methode	35
5.2	Analyse des pädagogischen Handelns in der Freispielbegleitung ...	77
5.3	Entwicklung und Erprobung eines Beobachtungsinstruments zur Analyse der Beziehungs- bzw. Bindungsgestaltung von frühpädagogischen Fachkräften in Freispielsituationen	103
5.4	Die Gestaltung wertschätzender Interaktionen als eine Facette der Beziehungsqualität in der Kita.....	137
5.5	Anregung kindlicher Lernprozesse durch pädagogische Fachkräfte in Deutschland und der Schweiz im Freispiel und in Bildungsangeboten.....	167
5.6	Lernunterstützende Interaktionsgestaltung frühpädagogischer Fachkräfte in Kitas.....	185
5.7	Beziehungsgestaltung und deren Bedeutung für die Unterstützung von kindlichen Lernprozessen im Freispiel.....	211
6	Übergreifende Diskussion der Beiträge	225
6.1	Zusammenfassung der wesentlichen Ergebnisse zur Interaktionsgestaltung.....	225

6.2	Diskussion der empirischen Ergebnisse zur Interaktionsgestaltung	228
6.2.1	Welche Rolle spielen die professionellen Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte?.....	229
6.2.2	Welche Rolle spielen die Merkmale der Kindergruppe?.....	235
6.2.3	Welche Rolle spielen die Rahmen- bzw. Kontextbedingungen?	236
6.3	Methodische Diskussion der eingesetzten Verfahren zur Erfassung der Interaktionsgestaltung	239
6.4	Limitationen des Studien-Designs.....	242
7	Ausblick	247
8	Literaturverzeichnis.....	251
A.	Anhang	271
A.1	Übersicht der bisher publizierten CLASS-Studien zur Interaktionsqualität in deutschsprachigen Einrichtungen der FBBE	273
	Weitere Publikationen	275
	Wissenschaftlicher Werdegang.....	277
	Danksagung	279

I. Abkürzungsverzeichnis

Abkürzung	Bedeutung
AWiFF	Ausweitung der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte
BIKS	Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Formation von Selektionsentscheidungen im Vor- und Grundschulalter
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Soziales, Frauen und Jugend
BISS	Bildung durch Sprache und Schrift
CCSERRS	Caregiver-Child Social/ Emotional and Relationship Rating Scale
CIS	Caregiver Interaction Scale
CLASS	Classroom Assessment Scoring System
CLASS Pre-K	Classroom Assessment Scoring System Preschool to Kindergarten
DGfE	Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
DO-RESI	Dortmunder Ratingskala zur Erfassung sprachförderrelevanter Interaktionen
ECCE	European Child Care and Education
ECERS-R	Early Childhood Environment Rating Scale (revised edition)
EPPE	Effective Provision of Pre-School Education
FBBE	Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung
GInA	Gestaltung von Interaktionsgelegenheiten im Alltag
inCLASS	Individualized Classroom Assessment Scoring System
IPK U3	Einschätzung der Interaktionsqualität zwischen einer pädagogischen Fachkraft und einem Kind unter 3 Jahren
KES-R	Kindergarten-Skala (revidierte Fassung)
KiDZ	Kindergarten der Zukunft in Bayern
Kita	Kindertageseinrichtung
NICHHD	National Institute of Child Health and Human Development
nifbe	Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung e.V.
NUBBEK	Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit
PRIMEL	Professionalisierung von Fachkräften im Elementarbereich
REPEY	Research in Effective Pedagogy in the Early Years
TCO	Target Child Observation
WSI	Wertschätzung in Interaktionen

1 Einleitung

Während die entwicklungspsychologische Erforschung von Eltern-Kind-Interaktionen in der frühen Kindheit eine lange Tradition aufweist (Jacob, 2014) und insbesondere mit der kindlichen Bindungsentwicklung verknüpft ist (Bowlby, 2006; vgl. auch Ahnert, 2004), steckt die Forschung zur professionellen Gestaltung von Fachkraft-Kind-Interaktionen in Deutschland noch in den Kinderschuhen. In den letzten Jahren ist allerdings eine rasante Entwicklung in diesem Bereich zu verzeichnen, die eng mit der wachsenden gesellschaftspolitischen Bedeutung der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) verknüpft ist (Fröhlich-Gildhoff & Nentwig-Gesemann, 2013; König & Viernickel, 2016).

Dieser Fortschritt begründet sich zum einen durch einen erhöhten Bedarf an außerfamiliärer Kinderbetreuung, der durch den zunehmenden Wunsch nach Vereinbarkeit von Familie und Beruf sowie die Notwendigkeit eines doppelten Haushaltseinkommens entsteht (Anders & Roßbach, 2014). Zum anderen forcieren internationale (Vergleichs-)Studien zu den Auswirkungen frühkindlicher Bildung den politischen Handlungsbedarf (BMFSFJ, 2013). Die Ergebnisse dieser Studien weisen darauf hin, dass Kinder in anderen Ländern bereits deutlich früher (nämlich in vorschulischen Einrichtungen) an Formen des systematischen Lernens herangeführt werden (vgl. hierzu auch die kognitions- und neuropsychologischen Erkenntnisse zum Lernpotenzial in der frühen Kindheit: Casey, Tottenham, Liston & Durston, 2005; Höhl & Pauen, 2014; Saalbach, Grabner & Stern, 2013). Dies wird einerseits mit einem besseren Abschneiden dieser Kinder in der Schule in Zusammenhang gebracht, andererseits wird das Potenzial der FBBE hinsichtlich möglicher kompensatorischer Effekte für Kinder aus sozial benachteiligten bzw. bildungsfernen Familien diskutiert, was zu einer Erhöhung der Chancengerechtigkeit in der frühen Kindheit beitragen könnte (zusammenfassend Anders & Roßbach, 2014).

Unter einer bildungsökonomischen Perspektive lässt sich argumentieren, dass eine Investition in die FBBE langfristig große (auch monetäre) Vorteile bringt, die sich auf Ebene des Individuums beispielsweise durch schulischen sowie beruflichen Erfolg, eine sichere Erwerbstätigkeit mit einem vergleichsweise hohen Einkommen, aber auch durch Gesundheit und eine bessere Chance auf Partizipation und Mitbestimmung ausdrücken. Aus gesellschaftlicher Sicht interessieren z.B. ein hohes Wirtschaftswachstum, Einsparungen im Sozial- und Gesundheitswesen oder eine höhere soziale Sicherheit, wobei gerade die gesellschaftlichen Auswirkungen vor dem Hintergrund der aktuellen demographischen Entwicklung, insbesondere im Hinblick auf die Altersstruktur der Bevölkerung sowie einen möglichen Fachkräftemangel, betrachtet werden sollten (Böttcher & Hogrebe, 2014; Spieß, 2013).

In der Konsequenz wurden in Deutschland zur Verbesserung der Situation eine Reihe normativer, struktureller, inhaltlicher, institutioneller sowie forschungsbezogener Veränderungen der frühpädagogischen Praxis eingeführt

(Mischo & Fröhlich-Gildhoff, 2011); exemplarisch soll an dieser Stelle auf die Beschlüsse zum quantitativen und qualitativen Ausbau der Betreuungsplätze, insbesondere für Kinder unter drei Jahren, die Entwicklung von Bildungs- und Orientierungsplänen in den Bundesländern sowie Professionalisierungsmaßnahmen wie die Einführung von (fach-)hochschulischen Bachelor- und Masterstudiengängen der Kindheitspädagogik oder eine Verbesserung der Weiterqualifizierung bereits im Feld tätiger Fachkräfte hingewiesen werden (z.B. BMFSFJ, 2013; Robert Bosch Stiftung, 2011; Weltzien, Fröhlich-Gildhoff, Wadepohl & Mackowiak, 2017).

Im Zusammenhang mit diesen Entwicklungen gewinnt die früh- bzw. kindheitspädagogische Forschung an Bedeutung (Anders & Roßbach, 2014). Diese wird aktuell von einer Vielzahl wissenschaftlicher Disziplinen (z.B. [Früh-] Pädagogik, Entwicklungspsychologie, Erziehungswissenschaften, Sonderpädagogik) sowie mit unterschiedlichen theoretischen und methodischen Bezugspunkten bearbeitet. Innerhalb der Pädagogik der frühen Kindheit existieren darüber hinaus unterschiedliche elementardidaktische Ansätze, die jeweils verschiedene Lernarrangements und Lehr-Lern-Beziehungen zwischen den Fachkräften und Kindern favorisieren (Kasüschke, 2013) und damit hinsichtlich der Perspektive auf kindliche Lern- und Entwicklungsprozesse didaktische Spannungsfelder (z.B. Selbstbildung – Ko-Konstruktion – Instruktion; bildungsbereichsspezifische vs. bildungsbereichsübergreifende Förderung; Neuß, 2013) eröffnen. Ebenso werden aber auch andere (didaktische) Konzepte auf den Elementarbereich übertragen. Häufig werden dafür Modelle bzw. Qualitätsmerkmale aus der Unterrichtsforschung herangezogen (z.B. Klieme, Lipowsky, Rakoczy & Ratzka, 2006), die jedoch nicht unangepasst auf die FBBE transferiert werden können (Hopf, 2014). Dies führt insgesamt zu einer großen Heterogenität innerhalb des (Forschungs-)Feldes. Entsprechend formulieren Weltzien et al. (2017, S. 4), dass sich „eine Profession der Früh- bzw. Kindheitspädagog/innen mit hochschul-/ institutions- und disziplinübergreifenden Forschungsverbänden [...] schrittweise [entwickelt]“. Unterstützt wird das Forschungsinteresse in der FBBE durch eine deutliche Verbesserung der finanziellen Förderung für diesen Bereich, beispielsweise durch große Initiativen der Bundesministerien (z.B. AWiFF-Förderlinie: König, Leu & Viernickel, 2015¹; BiSS-Initiative: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, 2016), regional begrenzte Programme bzw. Institutionen (z.B. Ausschreibung „Frühkindliche Bildung und Entwicklung“: Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur, 2016; nifbe: Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung e.V., 2015) sowie das Engagement von Stiftungen (z.B. Jacobs Foundation, 2015; Robert Bosch Stiftung, o.J.a); sie tragen auch zu einer Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses innerhalb der FBBE bei (z.B. Forschungskolleg Frühkindliche Bildung: Robert Bosch Stiftung, o.J.b; Gruppe der Nachwuchswissenschaftler/innen der Kommission Pädagogik der frühen Kindheit in der DGfE: Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 2016; Promotionskolleg „Bildungspro-

¹ Das dieser Dissertation zugrunde liegende PRIMEL-Projekt (Kucharz, Mackowiak, Ziroli et al., 2014) wurde im Rahmen der AWiFF-Förderlinie durchgeführt.

zesse in der frühen Kindheit verstehen und unterstützen“: Evangelische Hochschule Freiburg, 2015).

In Bezug auf die Forschungstrends in der FBBE in Deutschland lässt sich – sicherlich auch durch die verschiedenen Perspektiven der beteiligten Disziplinen – ein sehr breites Themenspektrum feststellen (vgl. Viernickel, 2015). Zusammenfassend zeigt sich über die letzten Jahre folgende Entwicklung: „auf einen „Boom“ der Untersuchung [fach-]didaktischer Fragestellungen, insbesondere zur Sprachförderung, folgt(e) eine Phase, in der Qualitäts- und Strukturfragen – inklusive der Frage der Aus- und Weiterbildungsstrukturen und der zu entwickelnden Kompetenzen – im Mittelpunkt des Forschungsinteresses standen. In den letzten beiden Jahren wurde in den einschlägigen wissenschaftlichen Fachzeitschriften dagegen am häufigsten zu den Themen Interaktion und Inklusion publiziert“ (Weltzien et al., 2017, S. 5). König und Viernickel (2016) stellen für Deutschland – im Gegensatz zur lange bestehenden Forschungstradition im anglo-amerikanischen Raum (Pianta, 2015) – ein erst seit einigen Jahren verstärktes Forschungsinteresse für den Bereich der pädagogischen Interaktions- und Beziehungsgestaltung fest.

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Qualitätsdebatte in der FBBE

Die in der letzten Dekade in Deutschland stark ausgeprägte Debatte um die Effekte frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung geht mit der Untersuchung verschiedener Wirkfaktoren auf die kindliche Entwicklung einher.

Neben der Betrachtung rein deskriptiver oder quantitativer Aspekte (z.B. Hat ein Kind eine frühpädagogische Einrichtung besucht? In welchem Alter ist es in die Einrichtung eingetreten? Wie viele Stunden wurde es dort betreut?) rückt zunehmend die Frage nach der Qualität von Institutionen in den Mittelpunkt (Anders & Roßbach, 2014). Verschiedene internationale Untersuchungen (z.B. EPPE: Sylva et al., 2004; NICHD: NICHD Early Child Care Research Network, 2002; REPEY: Siraj-Blatchford, Sylva, Muttock, Gilden & Bell, 2002) betonen, dass die Wirksamkeit frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung maßgeblich von der Qualität der Einrichtung abhängt. Viele Studien berichten kurz-, mittel- und längerfristige positive Effekte einer hohen Qualität auf kindliche Entwicklungsmaße, wobei sowohl Auswirkungen auf sozial-emotionale als auch auf sprachlich-kognitive Kompetenzen der Kinder diskutiert werden (zusammenfassend Anders, 2013; Burger, 2010; Camilli, Vargas, Ryan & Barnett, 2010; Kuger & Kluczniok, 2008; Mashburn et al., 2008; Smidt, 2012). Dabei fällt der Einfluss der Einrichtungsqualität auf kognitiv-leistungsbezogene Entwicklungsmaße vergleichsweise deutlich aus, wohingegen die Effekte auf die sozial-emotionale Entwicklung der Kinder heterogener sind und als geringer beschrieben werden (Anders, 2013; Camilli et al., 2010). Kinder aus sozial benachteiligten Familien profitieren von einem Besuch einer frühpädagogischen Institution in besonderer Weise, allerdings sind die Ergebnisse zur Notwendigkeit einer qualitativ hochwertigen Betreuung bei bildungsbenachteiligten Familien nicht eindeutig (Anders, 2013).

Für den deutschsprachigen Raum lässt sich ein großer Forschungsbedarf in diesem Bereich formulieren. Im Hinblick auf den sich aktuell vollziehenden Wandel in der FBBE (z.B. durch die Implementierung der Bildungs- und Orientierungspläne oder Professionalisierungsmaßnahmen des pädagogischen Personals) stellt sich die Frage, inwiefern die vorhandenen (z.T. einige Jahre alten) deutschen Studien die tatsächliche Bildungs- und Betreuungsrealität im Feld noch angemessen darstellen. Hinzu kommen forschungsmethodische Schwierigkeiten (z.B. Repräsentativität der Stichprobe, Simulationsstudien, fehlende Längsschnitt-Studien), die die Aussagekraft der Untersuchungen einschränken. Im Hinblick auf internationale Studien muss geprüft werden, inwiefern die Ergebnisse auf den deutschen Kontext übertragbar sind, da dieser eine andere Tradition der FBBE sowie andere familienpolitische Rahmenbedingungen (z.B. Elternzeit und -geld) aufweist, die sich wiederum auf die Ausgestaltung der FBBE auswirken (zusammenfassend Anders, 2013; Dollase, 2014). Dennoch wird die Relevanz einer hohen Qualität der Einrichtungen

für die kindliche Entwicklung in der Zusammenschau der Studienergebnisse deutlich.

Zur Beschreibung der pädagogischen Qualität wird in der nationalen und internationalen Literatur eine Dreiteilung des Qualitätsbegriffs in Merkmale der Struktur-, Orientierungs- und Prozessqualität favorisiert (Kuger & Kluczniok, 2008; Tietze, 1998). Die *Strukturqualität* bezieht sich dabei auf die zeitlich relativ stabilen Rahmenbedingungen einer Einrichtung bzw. Gruppe, die in der Regel politisch bzw. administrativ reguliert werden. Hierunter fallen beispielsweise institutionsübergreifende Festsetzungen wie die Gruppengröße, der Fachkraft-Kind-Schlüssel bzw. die Fachkraft-Kind-Relation sowie einrichtungsbezogene Bedingungen wie die Betreuungszeiten oder die materielle Ausstattung, aber auch die berufliche Qualifikation bzw. Ausbildung des pädagogischen Personals sowie deren Berufserfahrung (Kuger & Kluczniok, 2008; Smidt, 2012; Viernickel & Fuchs-Rechlin, 2015). Die handlungsleitenden Einstellungen, Orientierungen und Werte der frühpädagogischen Fachkräfte werden als *Orientierungsqualität* bezeichnet. Sie können nicht unmittelbar von außen gesteuert werden, unterliegen langjährigen Sozialisationsprozessen und beziehen sich beispielsweise auf Vorstellungen der Fachkräfte über die Entwicklung von Kindern, über die Aufgaben frühpädagogischer Einrichtungen oder über Ziele der eigenen pädagogischen Arbeit (Kuger & Kluczniok, 2008; Smidt, 2012). Den „Zentralbereich pädagogischer Qualität“ (Tietze, 1998, S. 225) stellt die *Prozessqualität* dar. Sie umfasst die konkrete Gestaltung des Alltags, also die sozialen Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern sowie zwischen den Kindern, aber auch die Auseinandersetzung der Kinder mit der räumlich-materiellen Umwelt (Smidt, 2012; Tietze, 1998). Dabei werden sowohl globale Aspekte wie das emotionale Klima oder Aspekte des pädagogischen Tagesablaufs als auch bereichsspezifische Anregungen in Bezug auf die sprachliche, mathematische, naturwissenschaftliche, ästhetische usw. Entwicklung berücksichtigt (Kuger & Kluczniok, 2008; Smidt, 2012). Die Befunde zum Zusammenspiel der drei Qualitätsbereiche und deren Wirkung auf die kindliche Entwicklung sind heterogen (Viernickel & Fuchs-Rechlin, 2015). Während die Merkmale der Struktur- und Orientierungsqualität eher indirekt über die pädagogischen Prozesse zu wirken scheinen, wird in Bezug auf die Prozessqualität ein direkter Einfluss auf kindliche Entwicklungsmaße angenommen (zusammenfassend Kuger & Kluczniok, 2008; Smidt, 2012).

Die Interaktionsgestaltung frühpädagogischer Fachkräfte (*Interaktionsqualität*) wird dabei als eine besonders bedeutsame Facette der Prozessqualität herausgestellt (Mashburn & Pianta, 2010; Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2004a).² In der (deutschsprachigen) Literatur wird ins-

² In vielen deutschen Studien (z.B. BIKS: Otto-Friedrich-Universität Bamberg, 2016; Smidt, 2012; KiDZ: Roßbach, Sechtig & Freund, 2010; NUBBEK: Tietze et al., 2012, 2013; Wie gut sind unsere Kindergärten?: Tietze, 1998; vgl. auch deutsche Ergebnisse der ECCE-Studie: Tietze, Roßbach & Grenner, 2005) steht die Interaktionsgestaltung frühpädagogischer Fachkräfte nicht im Zentrum, sondern sie wird im Rahmen der pädagogischen Qualität konzeptualisiert. Diese wird anhand von 43 Merkmalen in sieben Subskalen über die Kindergarten-Skala (KES-R: Tietze, Schuster, Grenner & Rossbach, 2007) eingeschätzt, die auf der international etablierten Early Childhood

besondere die Rolle der Fachkraft als Bezugs- bzw. Bindungsperson für die Kinder thematisiert (z.B. Ahnert & Gappa, 2013; Becker-Stoll & Textor, 2007; Denker, 2012; Koch, 2013; Weltzien, 2014) und in empirischen Studien die Bindungssicherheit zwischen Fachkraft und Kindern (zusammenfassend Ahnert, Pinquart & Lamb, 2006; siehe auch Bäuerlein, Rösler & Schneider, 2017; Glüer, 2013) sowie bindungs- bzw. beziehungsförderliche Aspekte wie das feinfühliges bzw. responsive Verhalten der Fachkräfte (z.B. Anderl & Niedermeier, 2012; Remsperger, 2011a) oder die Gestaltung eines emotional positiven Klimas (z.B. König, 2006; Sommer & Sechtig, 2016; Tietze, Roßbach & Grenner, 2005) untersucht.

Erst seit wenigen Jahren finden sich im deutschsprachigen Raum zunehmend Publikationen, die die Interaktionsgestaltung von frühpädagogischen Fachkräften umfangreicher definieren (z.B. die Schwerpunktbände zur Interaktionsgestaltung: Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann, König, Stenger & Weltzien, 2013; König & Viernickel, 2016; Wadepohl, Mackowiak, Fröhlich-Gildhoff & Weltzien, 2017; siehe auch Alemzadeh, 2014; Kammermeyer, Roux & Stuck, 2013; Suchodoletz, Fäsche, Gunzenhauser & Hamre, 2014; Suchodoletz, Gunzenhauser & Larsen, 2015; Tournier, 2015; Wertfein, Wirts & Wildgruber, 2015; Wildgruber, Wirts & Wertfein, 2014). Diese Neukonzeptualisierung eines breiten Interaktionsbegriffs hat den Anspruch, nicht einzelne Facetten der Interaktionsgestaltung (z.B. die sozial-emotionale Beziehungsgestaltung) hervorzuheben, sondern die Interaktionsgestaltung auf verschiedenen Ebenen bzw. hinsichtlich verschiedener Aufgaben- bzw. Inhaltsbereiche (z.B. Gesprächsbereitschaft, Organisation bzw. Gestaltung der Interaktion, sprachlich-kognitive Unterstützung bzw. Aktivierung) möglichst umfassend zu beschreiben. Dies spiegelt sich beispielsweise in der Entwicklung entsprechender Beobachtungsinstrumente wider (z.B. DO-RESI: Fried, 2011; GlnA: Weltzien, 2014; IPK U3: Kölsch-Bunzen, 2013). Die einzelnen Instrumente beziehen sich dabei aber auf jeweils unterschiedliche Konzepte der Interaktionsgestaltung; eine einheitliche Beschreibung des Konstrukts bzw. ein theoretisches Modell liegt im deutschsprachigen Raum bisher nicht vor. Allerdings ist in der letzten Zeit eine zunehmende Orientierung an der anglo-amerikanischen Forschungstradition zu verzeichnen, die die pädagogische (Prozess-)Qualität (auch) als Interaktionsqualität konzeptualisiert (König & Viernickel, 2016). Zur Erfassung dieser hat sich in den USA eine Reihe aufeinander aufbauender, theoretisch und empirisch fundierter Beobachtungsverfahren (Hamre et al., 2013; Pianta, 2015) etabliert, die zunehmend Verbreitung finden und eine Möglichkeit darstellen, die Interaktionsqualität frühpädagogischer Fachkräfte möglichst umfangreich über spezifische Interaktionsbereiche einzuschätzen.

Environmental Rating Scale (ECERS-R: Harms, Clifford & Cryer, 1998) basiert und auch einzelne Facetten der Interaktionsgestaltung berücksichtigt.

2.2 Rahmenmodell zur Beschreibung der Interaktionsgestaltung

Im US-amerikanischen Kontext hat sich zur Beschreibung der Interaktionsgestaltung bzw. -qualität³ frühpädagogischer Fachkräfte das „Teaching through Interactions“-Rahmenmodell (Hamre et al., 2013) etabliert, das in dieser Arbeit als Bezugspunkt herangezogen wird. Dieses Modell geht von der Annahme aus, dass sich eine wirksame Unterstützung kindlicher Lern- und Entwicklungsprozesse (effective teaching) insbesondere in den täglichen Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern äußert⁴ und konzeptualisiert die Interaktionsgestaltung pädagogischer Fachkräfte mit Kindern von der Krippe bis zur 12. Klasse (Teachstone Training, 2016) über drei inhaltlich breite Interaktionsbereiche:

- (1) Beziehungsgestaltung und emotionale Unterstützung (Emotional Support),
- (2) Lernunterstützung (Instructional Support),
- (3) Organisation des Kita-Alltags und Klassenführung (Classroom Organization).

Das Modell stellt dabei einen übergreifenden Rahmen zur Beschreibung pädagogischer Interaktionen mit Kindern verschiedenen Alters dar, die konkrete Ausgestaltung der Bereiche über verschiedene Interaktionsdimensionen unterscheidet sich jedoch je nach Alter bzw. Entwicklungsstand der Kinder (Pianta, La Paro & Hamre, 2008). Die Instrumente der CLASS-Familie stellen dabei jeweils alters- bzw. entwicklungsangemessene Operationalisierungen der drei Bereiche des Rahmenmodells dar (Teachstone Training, 2016), für den Kindergarten wird die Interaktionsgestaltung der frühpädagogischen Fachkräfte mit dem Instrument CLASS Pre-K (Pianta et al., 2008) über 10 Dimensionen erfasst (vgl. Tabelle 1). Das „Teaching through Interactions“-Modell ist ein theoretisch fundiertes, jedoch empirisch gewonnenes Modell: die dreifaktorielle Struktur der Interaktionsgestaltung basiert vor allem auf (konfirmatorischen) Faktorenanalysen, die anhand der in Beobachtungsstudien mit den Instrumenten der CLASS-Familie gewonnenen Daten berechnet wurden (z.B. Hamre et al., 2013; Hamre, Pianta, Mashburn & Downer, 2007; Pianta & Hamre, 2009; siehe für erste Validierungsstudien in der Krippe und im Kindergarten im deutschsprachigen Raum: Bücklein, Hoffer & Strohmer, 2017; Perren, Frei & Herrmann, 2016; Suchodoletz et al., 2014). Dies führt allerdings dazu, dass in der US-amerikanischen Literatur z.T. keine klare Trennung zwischen dem „Teaching through Interactions“-Modell im Sinne eines theoretischen und um-

³ Im Folgenden wird der übergreifende Begriff der Interaktionsgestaltung verwendet, wenn es um die Beschreibung oder Bewertung von Fachkraft-Kind-Interaktionen bzw. einzelner Dimensionen geht. Der Begriff der Interaktionsqualität wird nur an Stellen gebraucht, an denen explizit eine Bewertung der Interaktionsgestaltung im Sinne einer Qualitätseinschätzung vorgenommen wird.

⁴ Andere relevante Aspekte wie beispielsweise weitere Kompetenzfacetten der Fachkräfte und Kinder (z.B. Fachwissen, Einstellungen etc.), aber auch andere pädagogische Handlungsfelder (z.B. Zusammenarbeit der Fachkräfte mit Kolleg/innen und Eltern) werden in diesem Modell nicht explizit berücksichtigt (Hamre et al., 2013).

fassenden Modells zur Beschreibung der Interaktionsgestaltung sowie der Operationalisierung des Modells über die CLASS-Instrumente vorgenommen wird. Beispielsweise kann die Darstellung des Modells (siehe z.B. bei Hamre et al., 2013) so interpretiert werden, dass die CLASS-Dimensionen, auf denen die Interaktionsgestaltung der Fachkräfte eingeschätzt wird (Ebene der Operationalisierung), auch erschöpfende Teilfacetten des Rahmenmodells (Ebene des Modells) darstellen.

Dennoch bietet das „Teaching through Interactions“-Modell mit seinen drei breiten Interaktionsbereichen eine Konzeptualisierung der Interaktionsgestaltung frühpädagogischer Fachkräfte an, die auch für den deutschen Kontext übernommen werden kann. Die im Modell postulierte Dreiteilung der Interaktionsgestaltung findet sich analog auch in etablierten Konzepten aus der Unterrichtsforschung, insbesondere lassen sich Parallelen zu den Qualitätsdimensionen guten Unterrichts (unterstützendes Unterrichtsklima, kognitive Aktivierung, Klassen- bzw. Unterrichtsführung; Klieme et al., 2006) herstellen. Die Dimensionen der CLASS-Instrumente stellen allerdings nur eine mögliche Operationalisierung der Interaktionsgestaltung dar und können nicht uneingeschränkt für den deutschsprachigen Raum übernommen werden, da sich die Ausgestaltung sowie die Rahmenbedingungen der FBBE in den Ländern deutlich voneinander unterscheiden (z.B. Zuordnung der FBBE zum Schulsystem in den USA vs. bestehender Systemwechsel beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule in Deutschland [Röhner, 2014b]). Hinzu kommen konzeptionelle Unterschiede, die durch die verschiedenen Forschungstraditionen im Bereich der Interaktionsgestaltung sowie unterschiedliche theoretische Bezüge begründet sind⁵ und dazu führen, dass zur Beschreibung einzelner Interaktionsbereiche bzw. -techniken zum einen verschiedene Begrifflichkeiten favorisiert werden (z.B. findet sich in der US-amerikanischen Literatur kein Synonym für den Begriff der kognitiven Aktivierung), zum anderen eine unterschiedliche Betonung bzw. Verortung einzelner Konzepte erfolgt.

⁵ An dieser Stelle soll darauf hingewiesen werden, dass sich auch im amerikanischen Raum Forschungstrends finden lassen, die einen anderen theoretischen Zugang bzw. eine andere Akzentuierung der Interaktionsgestaltung frühpädagogischer Fachkräfte als das o.g. Rahmenmodell favorisieren, auf die jedoch an dieser Stelle nicht näher eingegangen wird (z.B. Cameron, 2012; Trawick-Smith, 2012; siehe auch Snow & van Hemel, 2008).

Tabelle 1. Rahmenmodell der Interaktionsgestaltung mit Zuordnung der US-amerikanischen Operationalisierung über das Instrument CLASS Pre-K sowie der in der deutschsprachigen Literatur häufig verwendeten Konzepte

Interaktionsbereiche des Rahmenmodells	US-amerikanische Operationalisierung über das Instrument CLASS Pre-K	In der deutschsprachigen Literatur häufig verwendete Konzepte
Beziehungsgestaltung und emotionale Unterstützung (Emotional Support)	Positive Climate Reflects the overall emotional tone of the classroom and the connection between teachers and students	Herstellen eines emotional positiven bzw. Vermeiden eines emotional negativen Klimas Zugewandte, wertschätzende Haltung
	Negative Climate Reflects overall level of expressed negativity in the classroom between teachers and students	
	Teacher Sensitivity Encompasses teachers' responsivity to students' needs and awareness of students' level of academic and emotional functioning	(Spiel-)Feinfühligkeit bzw. Responsivität Stressreduzierende und sicherheitgebende Strategien
	Regard for Student Perspectives The degree to which the teacher's interactions with students and classroom activities play an emphasis on students' interests, motivations, and points of view, rather than being very teacher driven	Explorativ-kognitive Dimension mit assistierenden und explorationsunterstützenden Strategien
Lernunterstützung (Instructional Support)	Concept Development The degree to which instructional discussions and activities promote students' higher-order thinking skills versus focus on rote and fact-based learning	Langanhaltende, dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse Kognitive Aktivierung bzw. Strukturierung Gemeinsam geteilte Denkprozesse Scaffolding-Prozesse
	Quality of Feedback Considers teachers' provision of feedback focused on expanding learning and understanding, not correctness or the end product	
	Language Modeling The quality and amount of teachers' use of language stimulation and language-facilitation techniques during individual, small-group, and large-group interactions with children	Sprachbildung bzw. Sprachförderung
Organisation des Kita-Alltags und Klassenführung (Classroom Organization)	Behavior Management Encompasses teachers' ability to use effective methods to prevent and redirect misbehavior by presenting clear behavioral expectations and minimizing time spent on behavioral issues	Klassenführung
	Productivity Considers how well teachers manage instructional time and routines so that students have the maximum number of opportunities to learn	
	Instructional Learning Formats The degree to which teachers maximize students' engagement and ability to learn by providing interesting activities, instruction, centers, and materials	

Anmerkung: Die Beschreibungen der CLASS-Dimensionen sind übernommen aus Hamre et al., 2013

Im Folgenden werden die drei Bereiche des „Teaching through Interactions“-Modells skizziert. Dabei wird zum einen die empirische Befundlage zur Wirksamkeit des Interaktionsbereichs im Hinblick auf kindliche Entwicklungsmaße dargestellt, zum anderen erfolgt – sofern möglich – eine theoretische Einbettung des Interaktionsbereichs. Anschließend wird eine vergleichende Betrachtung der Teilfacetten des jeweiligen Interaktionsbereichs vorgenommen. Dabei werden einerseits die in der deutschsprachigen Literatur häufig thematisierte Konzepte bzw. Begrifflichkeiten⁶ in die US-amerikanische Konzeptualisierung der Interaktionsgestaltung eingeordnet, andererseits wird auf Überschneidungen und Abgrenzungsschwierigkeiten zwischen den im deutschsprachigen Raum verwendeten Konzepten bzw. Begrifflichkeiten hingewiesen.⁷

2.2.1 *Beziehungsgestaltung und emotionale Unterstützung (Emotional Support)*

Eine professionelle Beziehungsgestaltung bzw. emotionale Unterstützung⁸ der Kinder stellt die Grundlage für kindliche Lern- und Entwicklungsprozesse dar (Pramling, 1990; Tietze & Viernickel, 2007) und ist in den Bildungs- bzw. Orientierungsplänen der Länder sowie in den Ausbildungscurricula der frühpädagogischen Fachkräfte verankert (Fröhlich-Gildhoff, Weltzien, Kirstein, Pietsch & Rauh, 2014; Koch, 2013). Studien zeigen, dass eine hochwertige Beziehungsgestaltung der frühpädagogischen Fachkräfte mit höheren kindlichen sozial-emotionalen, aber auch sprachlich-kognitiven Kompetenzen einhergeht (u.a. Elicker, Fortner-Wood & Noop, 1999; Hamre & Pianta, 2005; Howes & Hamilton, 1992; Peisner-Feinberg et al., 2001; Pianta & Nimetz, 1991; Pramling, 1990; zusammenfassend Lamb, 1998). Beispielsweise lassen sich positive Zusammenhänge zwischen der Beziehungsgestaltung und der kindlichen Kooperations- und Bildungsbereitschaft (Glüer, 2013), der Lernmotivation und Schulfreude (Ahnert & Harwardt, 2008), der Effektivität kognitiver Reizverarbeitung (Ahnert, Milatz, Kappler, Schneiderwind & Fischer, 2013) oder (schulischen) Leistungsmaßen (z.B. Hamre & Pianta, 2001; Maldonado-Carreno &

⁶ Diese Arbeit hat nicht den Anspruch, alle in der Literatur thematisierten Konzepte bzw. Begrifflichkeiten aufzugreifen, vielmehr sollen insbesondere die Konzepte bzw. Begrifflichkeiten im Rahmenmodell verortet werden, die in den empirischen Beiträgen dieser Arbeit aufgegriffen und operationalisiert werden.

⁷ Um eine möglicherweise entstehende Unschärfe der verwendeten US-amerikanischen Terminologie zu vermeiden, wird größtenteils auf eine Übersetzung der Begriffe des CLASS Pre-K Instruments verzichtet. Zur Verdeutlichung sind den einzelnen Dimensionen in Tabelle 1 die Originalbeschreibungen (Hamre et al., 2013) beigelegt.

⁸ Die unterschiedliche Verwendung der Begrifflichkeiten (emotional support im US-amerikanischen Raum vs. Beziehungsgestaltung im deutschsprachigen Kontext) weist auf einen unterschiedlichen Sprachgebrauch hin. Dieser resultiert möglicherweise daraus, dass die englische Sprache nicht zwischen der Fachkraft-Kind-Beziehung und -Bindung (teacher-child relationship) unterscheidet, an dieser Stelle jedoch nicht die dyadische Bindung zwischen Fachkraft und Kind, sondern die emotionale Unterstützung der Kinder(gruppe) im Sinne der Beziehungsgestaltung in den Blick genommen wird. In der deutschsprachigen Literatur lässt sich allerdings auch keine klare Abgrenzung zwischen den Begriffen Beziehung(sgestaltung) und Bindung(sgestaltung) feststellen (Weltzien, 2014; Weltzien et al., 2017).

Votruba-Drzal, 2011; McCormick, O'Connor, Cappella & McClowry, 2013) feststellen.

Als theoretische Grundlage dieses Interaktionsbereichs wird in der Regel die Bindungstheorie (Bowlby, 2006) angeführt, deren Grundannahmen auch auf die professionellen Beziehungen bzw. Bindungen zwischen Fachkräften und Kindern übertragbar sind (Ahnert, 2007). Die Bezugsperson stellt dabei für das Kind eine „sichere Basis“ dar, von der aus es seine Umwelt explorieren, bei der es sich aber in unsicheren oder bedrohlichen Situationen rückversichern und emotionale Unterstützung erhalten kann (Hörmann, 2014; Lengning & Lüpschen, 2012). In Deutschland wird im frühpädagogischen Kontext häufig eine Erweiterung der klassischen Bindungstheorie favorisiert (ursprünglich Booth, Kelly, Spieker & Zuckerman, 2003; aufgegriffen z.B. von Ahnert, 2007; Becker-Stoll, Niesel & Wertfein, 2014; Hörmann, 2014; Koch, 2013; Schelle, 2011). Diese thematisiert – neben der emotionalen Unterstützung der Kinder in Bindungssituationen – auch eine „explorativ-kognitive“ Dimension (Drieschner, 2011, S. 17) der Fachkraft-Kind-Bindung, welche eine aktive (emotionale, motivationale und kognitive) Unterstützung kindlicher Explorationsprozesse durch die Fachkräfte in das Konzept der Bindungs- bzw. Beziehungsgestaltung miteinbezieht (Wadepohl & Mackowiak, 2013).

Neben der Bindungstheorie wird als weitere Bezugstheorie der professionellen Beziehungsgestaltung und emotionalen Unterstützung von einigen Autor/innen die Selbstbestimmungstheorie (Ryan & Deci, 2002) angeführt. Sie wird in Zusammenhang mit der Gestaltung professioneller Beziehungen zu den Kindern häufig im Kontext der Unterrichtsforschung (z.B. Hamre et al., 2013; Klieme et al., 2006) thematisiert; in der deutschsprachigen frühpädagogischen Literatur spielt sie eine eher untergeordnete Rolle. Die Selbstbestimmungstheorie geht davon aus, dass jeder Mensch eine angeborene, intrinsische Motivation besitzt, seine Umwelt zu erforschen und darüber kognitive Fähigkeiten zu erwerben sowie das eigene Selbst zu entwickeln. Förderlich wirken sich hier Umwelten bzw. Personen aus, die die kindlichen Autonomiebestrebungen unterstützen, die Erfahrung individueller Kompetenz ermöglichen sowie ein Gefühl sozialer Eingebundenheit gewährleisten (Deci & Ryan, 1993). Das Heranziehen der Selbstbestimmungstheorie für den Bereich der Beziehungsgestaltung und emotionalen Unterstützung kann durchaus kritisch betrachtet werden, da die Theorie im Kern auf notwendige Umgebungsbedingungen für das selbstgesteuerte Lernen der Kinder abzielt (Straka, 2009), die in der konkreten Umsetzung aber verschiedenen Interaktionsbereichen zugeordnet werden können (z.B. Unterstützung des Kindes durch Anbieten einer „sicheren Basis“ zur Rückversicherung im Sinne der Beziehungsgestaltung vs. durch Scaffolding in der Zone der nächsten Entwicklung im Sinne der Lernunterstützung).

Eine professionelle Beziehungsgestaltung bzw. emotionale Unterstützung (Emotional Support) im Kindergarten manifestiert sich laut dem US-amerikanischen Modell im konkreten Alltag über vier Dimensionen: Positive Climate, Negative Climate, Teacher Sensitivity sowie Regard for Student Perspectives (vgl. Tabelle 1). In der deutschsprachigen Literatur wird die Bezie-

lungsgestaltung größtenteils über Merkmale beschrieben, die den ersten drei Dimensionen des Bereichs Emotional Support ähneln. Parallelen zeigen sich beispielsweise hinsichtlich des Herstellens eines emotional positiven bzw. des Vermeidens eines emotional negativen Klimas in der Gruppe⁹ (z.B. Ahnert, 2014; Arnett, 1989b; Klieme et al., 2006; König, 2006; Weltzien, 2014). In diesem Zusammenhang wird im deutschsprachigen Raum häufig die Bedeutung einer zugewandten, wertschätzenden Haltung der Fachkraft hervorgehoben (Koch, 2013; Nentwig-Gesemann, Fröhlich-Gildhoff, Harms & Richter, 2011; Weltzien, 2014; Wüst & Wüst, 2014). Ebenso übereinstimmend wird die Feinfühligkeit bzw. Responsivität¹⁰ der frühpädagogischen Fachkräfte, die in der klassischen Bindungstheorie einen wesentlichen Einflussfaktor auf die kindliche Bindungssicherheit darstellt (Ainsworth, 2011), thematisiert (z.B. Ahnert et al., 2006; Anderl & Niedermeier, 2012; Hamre et al., 2013; Remsperger, 2011a, 2013). Das amerikanische Modell beschreibt feinfühliges Interaktionsverhalten im Sinne einer sensitiven bzw. responsiven Unterstützung kindlicher emotionaler und kognitiver Bedürfnisse (Pianta et al., 2008) und knüpft damit an das Konzept der Spielfeinfühligkeit (Grossmann, 2014; Kindler & Grossmann, 2008) an. Dieser Ansatz wird auch im deutschsprachigen Raum häufig verfolgt (z.B. Anderl & Niedermeier, 2012; Gutknecht, 2012; Remsperger, 2011a). Im Hinblick auf die verwendeten Begrifflichkeiten (Wertschätzung, Zuwendung, Feinfühligkeit, Responsivität, Herstellen eines emotional positiven Klimas) lässt sich allerdings feststellen, dass diese nicht klar definiert und voneinander abgegrenzt sind und entsprechend große Überschneidungen in den Operationalisierungen aufweisen (z.B. enthält die Operationalisierung des emotionalen Klimas über die CIS die Skala Feinfühligkeit, im CLASS-Instrument stellen Positive Climate und Sensitivity aber voneinander getrennte Dimensionen dar).

Die vierte Dimension (Regard for Student Perspectives) des US-amerikanischen Modells thematisiert – in Anlehnung an die Selbstbestimmungstheorie – stärker die Unterstützung kindlicher Explorations- und Autonomieprozesse (vgl. Tabelle 1). Dies findet sich auch in der deutschsprachigen Literatur wieder (z.B. Einnehmen der Sichtweise der Kinder; kindliche Ideen unterstützen, die Kinder zu Gesprächen anregen, den Kindern Verantwortung übergeben; u.a. bei Remsperger, 2011a; Wannack, 2009-2010; Weltzien, 2014). Allerdings werden diese Aspekte nicht zwangsläufig als Teil der Beziehungsgestaltung und emotionalen Unterstützung beschrieben, sondern z.T. auch in anderen Interaktionsbereichen (z.B. im Sinne didaktischer Tech-

⁹ Es wird angenommen, dass ein positives Gruppenklima aus einer hochwertigen Beziehungsgestaltung der Fachkräfte resultiert. Im CLASS-Instrument (Pianta et al., 2008) werden für die Dimension Positive Climate beispielsweise folgende Indikatoren herangezogen, die sich auf das Handeln der Fachkräfte beziehen: Relationships (z.B. körperliche Nähe zum Kind, gemeinsame Aktivitäten), Positive Affect (z.B. Lachen, Enthusiasmus), Positive Communication (z.B. Formulieren positiver Erwartungen), Respect (z.B. Augenkontakt, respektvolle Sprache, Kooperation). Die CIS (Arnett, 1989a) operationalisiert das emotionale Klima über drei Skalen: Sensitivität (z.B. aufmerksames Zuhören), Akzeptanz (z.B. den Kindern Dinge, die sie tun wollen, ermöglichen) und Involviertheit (z.B. den Kindern gegenüber nicht distanziert sein).

¹⁰ Einen Überblick über die in der Literatur vorhandenen Definitionen der Feinfühligkeit bzw. Responsivität gibt Remsperger (2011a).

niken der Lernunterstützung) verortet. In der oben bereits kurz thematisierten erweiterten Bindungstheorie werden hingegen explizit assistierende und explorationsunterstützende Strategien aufgegriffen (z.B. Ahnert, 2007). Drieschner (2011) arbeitet in diesem Zusammenhang sogar eine didaktische Funktion der Bindung heraus und plädiert für eine Integration kognitiver Strategien wie das gemeinsam geteilte Denken (Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2004b) in das Konzept der Beziehungs- bzw. Bindungsgestaltung, die allerdings weit über die US-amerikanische Konzeptualisierung hinausgeht und eine Abgrenzung der Bindungsgestaltung bzw. emotionalen Unterstützung zum Bereich der Lernunterstützung zusätzlich erschwert (Wadepohl & Mackowiak, 2013; Weltzien et al., 2017).¹¹

2.2.2 Lernunterstützung (*Instructional Support*)

Eine individuelle und adaptive Unterstützung kindlicher (sprachlich-kognitiver) Lernprozesse durch die Fachkräfte rückt im Zusammenhang mit der Betonung des Bildungsauftrags der FBBE-Institutionen aktuell stark in den Fokus der Praxis und Forschung. Diese Bildungsorientierung resultiert aus den Ergebnissen internationaler Studien, die die Bedeutsamkeit lernförderlicher Fachkraft-Kind-Interaktionen für die sprachlich-kognitive Entwicklung hervorheben (z.B. Hamre & Pianta, 2005; Hardy, Stern, Jonen & Möller, 2006; Kontos & Wilcox-Herzog, 1997; NICHD Early Child Care Research Network, 2000; Simons & Klein, 2007; Sylva et al., 2004a; zusammenfassend Beckerle, im Druck; Van de Pol, Volman & Beishuizen, 2010).

Die Theorien der kognitiven Entwicklungspsychologie (für einen Überblick Doherty & Hughes, 2009) stellen dabei den grundlegenden Bezugsrahmen dieses Interaktionsbereichs dar.¹² Dabei wird insbesondere auf die Lerntheorie Vygotskijs (2002) rekurriert, da diese die Rolle des sozialen Kontexts für die kognitive Entwicklung von Kindern hervorhebt. Erwachsene (oder erfahrenere Peers) können diese unterstützen, indem sie ihr Interaktionsverhalten auf die Zone der nächsten Entwicklung des Kindes abstimmen und ihnen so einen Lernzuwachs ermöglichen (Berk, 2011; Doherty & Hughes, 2009). In der deutschsprachigen frühpädagogischen Literatur wird dieser Aspekt aufgegriffen, indem – neben dem Bereitstellen einer anregungsreichen Lernumwelt¹³ –

¹¹ Auf Arbeiten, die explizit eine dyadische Fachkraft-Kind-Bindung bzw. die Analyse der Bindungssicherheit eines Kindes zur Fachkraft fokussieren, wird an dieser Stelle nicht eingegangen, da sich der Einsatz gruppenorientierter Strategien im frühpädagogischen Kontext als besonders bedeutsam erwiesen hat (Ahnert, 2014; Ahnert, Pinquart & Lamb, 2006).

¹² Da der Bereich der Lernunterstützung auf den kognitiven Entwicklungstheorien fußt, wird die Unterstützung bzw. Anregung sozial-emotionaler Lernprozesse hier nicht miteinbezogen. Dies stellt eine Parallele zur Dimension der kognitiven Aktivierung in der Unterrichtsforschung dar (Klieme, Lipowsky, Rakoczy & Ratzka, 2006), die sich ebenfalls nicht auf sozial-emotionale Lernprozesse bezieht. Kritisch anzumerken ist allerdings, dass das US-amerikanische Modell eine Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen auch an anderer Stelle nicht explizit verortet.

¹³ Das Bereitstellen einer anregungsreichen Lernumwelt wird durch die Theorie Piagets (1972) begründet. Diese stellt das kindliche Entdeckungslernen durch selbstständiges Einwirken auf die Umgebung ins Zentrum (Berk, 2011) und wird im frühpädagogischen Kontext im Konzept der Selbstbildung (Schäfer, 2001) aufgegriffen.

insbesondere auf die Gestaltung kooperativer bzw. ko-konstruktiver sowie instruktiver Fachkraft-Kind-Interaktionen (Fthenakis, 2009; Neuß, 2013; Wyrobnik, 2014) hingewiesen wird.

Für die konkrete Umsetzung der Lernunterstützung (Instructional Support) stellt das „Teaching through Interactions“-Modell entsprechend eine prozessbezogene Unterstützung der sprachlich-kognitiven Entwicklung heraus, bei der nicht die Vermittlung von Faktenwissen im Vordergrund steht (Pianta et al., 2008) und die sich im Kindergarten über folgende drei Interaktionsdimensionen ausdrückt: Concept Development, Quality of Feedback und Language Modeling (vgl. Tabelle 1).

Hinsichtlich einer sprachunterstützenden Interaktionsgestaltung (Language Modeling) rekurriert das amerikanische Modell auf Aspekte wie eine dialogische Haltung bzw. häufige Konversationen mit den Kindern, aber auch auf konkrete Techniken wie beispielsweise das Stellen offener Fragen oder sprachliche Modellierungen (Pianta et al., 2008), die auch im deutschsprachigen Raum genannt werden (Hopf, 2014; Kucharz, Mackowiak & Beckerle, 2015).

Unterschiede zwischen dem US-amerikanischen Modell und der deutschsprachigen Forschung zeigen sich jedoch – insbesondere im Hinblick auf die Verwendung verschiedener Begrifflichkeiten – in der konkreten Ausgestaltung der Unterstützung kognitiver Lernprozesse. Das US-amerikanische Modell postuliert zwei Dimensionen der kognitiven Lernunterstützung: einerseits werden in der Dimension Concept Development Interventionen der Fachkräfte zusammengefasst, die auf Verstehensprozesse und höherwertige Denkprozesse (higher-order thinking skills) der Kinder abzielen. Andererseits werden (inhaltliche) Rückmeldungen beispielsweise durch Scaffolding-Prozesse (Wood, Bruner & Ross, 1976; vgl. auch van de Pol et al., 2010) sowie die (motivationale) Ermutigung der Kinder zur Exploration in den Blick genommen (Quality of Feedback; vgl. Tabelle 1).

In der deutschsprachigen Literatur wird insbesondere die Bedeutung langanhaltender, „dialogisch-entwickelnde[r] Interaktionsprozesse“ (König, 2006, S. 267) hervorgehoben, die durch verschiedene Interventionen der Fachkräfte angeregt werden können (z.B. Hardy & Steffensky, 2014; Schelle, 2011; Wannack, 2009-2010). Dabei weist das häufig genannte und im englischsprachigen Raum entwickelte Konzept des gemeinsam geteilten Denkens (sustained shared thinking: Sylva et al., 2004b) Überschneidungen zur US-amerikanischen Dimension des Concept Development auf. Es wird beschrieben als eine Interaktionssituation, in der „two or more individuals ‘work together’ in an intellectual way to solve a problem, clarify a concept, evaluate an activity, extend a narrative etc. Both parties must contribute to the thinking and it must develop and extend the understanding“ (Sylva et al., 2004a, vi).

Im Zusammenhang mit der Unterstützung kindlicher Lernprozesse wird im deutschsprachigen Raum zudem häufig auf den Einsatz von Scaffolding-

Techniken verwiesen, die – wie oben bereits aufgeführt – im US-amerikanischen Modell in der Dimension Quality of Feedback verortet werden. Eine optimale Lernunterstützung im Sinne des Scaffolding meint, dass Fachkräfte Kinder bei noch zu schwierigen Aufgaben unterstützen, indem sie diejenigen Teilbereiche einer Aufgabe vereinfachen oder übernehmen, die über dem aktuellen Kompetenzniveau des Kindes liegen, sodass die Aufgabe für das Kind im Rahmen seiner Zone der nächsten Entwicklung (Vygotskij, 2002) bewältigbar wird (Wood et al., 1976; vgl. auch Wadepohl, 2015b).

Beide Techniken (gemeinsam geteiltes Denken und Scaffolding) werden im deutschsprachigen Raum häufig mit dem Begriff der kognitiven Aktivierung bzw. Strukturierung in Verbindung gebracht, der wiederum der Unterrichtsforschung entlehnt ist (kognitive Aktivierung als eine Qualitätsdimension guten Unterrichts bei Klieme et al., 2006; kognitive Strukturierung bei Hardy, 2012) und sich auf eine prozessorientierte Unterstützung kognitiver Operationen sowie des Verständnisaufbaus bezieht (Hardy, 2012). Die Begrifflichkeiten sind allerdings nicht einheitlich und trennscharf definiert: während Hardy (2012) die kognitive Strukturierung als eine Facette des Scaffolding beschreibt und sich damit am anglo-amerikanischen Sprachgebrauch orientiert (cognitive structuring: z.B. van de Pol et al., 2010), nutzen andere Autor/innen den Begriff der kognitiven Aktivierung eher als Oberbegriff, unter den verschiedene kognitiv anregende Interventionen subsummiert werden (Klieme et al., 2006; Kucharz, Mackowiak, Zirolì et al., 2014; Stamm, 2013). Zudem wird der Begriff auch für die kognitive Aktivität des Lernenden (das Kind ist kognitiv aktiviert) und nicht ausschließlich für das Potenzial einer Aufgabe bzw. die Intervention der Fachkraft verwendet (Minnameier, Hermkes & Mach, 2015). Eine adäquate englische Übersetzung des Begriffs der kognitiven Aktivierung im Sinne eines Oberbegriffs existiert (bisher) nicht.

Das „Teaching through Interactions“-Rahmenmodell nimmt im Hinblick auf den Einsatz lernförderlicher Interaktionsformen eine allgemeindidaktische Perspektive ein, d.h. auf den drei Dimensionen werden Interventionen der Fachkräfte fokussiert, die über verschiedene Bildungsbereiche bzw. Domänen hinweg relevant und beobachtbar sind („general instructional support“: Hamre et al., 2013). Im deutschsprachigen Raum hat diese Sicht in den letzten Jahren insbesondere im Bereich der (alltagsintegrierten) Sprachförderung an Bedeutung gewonnen, die in allen Interaktionen und nicht nur als (bereichs-)spezifisches Angebot betrachtet werden kann (zusammenfassend Beckerle, im Druck). Eine übergreifende Anregung kognitiver Entwicklungs- und Bildungsprozesse wird in der deutschsprachigen Forschung ebenso thematisiert (Textor, 2005), allerdings wird aus domänenspezifischer, fachdidaktischer Perspektive (auch) eine bereichsspezifische Lernunterstützung fokussiert (Hardy & Steffensky, 2014; Hopf, 2014). Diese setzt zusätzlich entsprechende fachwissenschaftliche und fachdidaktische Kompetenzen der Fachkräfte in den einzelnen Bildungsbereichen voraus (Hopf, 2014; vgl. auch die Bildungsbereichs-spezifischen Ausführungen bei Braches-Chyrek, Röhner, Sünker & Hopf, 2014; Stamm & Edelmann, 2013) und hat (auch) einen bereichsspezifischen Kompetenzerwerb zum Ziel (z.B. Ausbildung mathematischer Vorläufer-

fähigkeiten, Verstehen physikalischer Zusammenhänge; „content-specific instructional support“: Hamre et al., 2013), der in der US-amerikanischen Konzeptualisierung nicht im Vordergrund steht (Hamre et al., 2013).

2.2.3 *Organisation des Kita-Alltags und Klassenführung (Classroom Organization)*¹⁴

Eine effektive Organisation des Kita-Alltags sowie Klassenführung hat das Ziel, ein möglichst optimales Umfeld für kindliche Lern- und Entwicklungsprozesse bereitzustellen (Lieger, 2014; Seidel, 2009). Die Bedeutsamkeit der Organisation und Klassenführung wird vor allem durch die Ergebnisse von Interventionsstudien herausgestellt, die Zusammenhänge dieser mit motivational-affektiven und kognitiven Aspekten des Lernens aufzeigen (zusammenfassend Gettinger & Kohler, 2011; Seidel & Shavelson, 2007). Im Kontext der Unterrichtsforschung stellt die Klassenführung (classroom management) mittlerweile ein zentrales Element dar (Evertson & Weinstein, 2011; Gabriel & Lipowsky, 2013; Klieme et al., 2006; Seidel, 2009), während die empirischen Erkenntnisse in der FBBE eher marginal ausfallen (Carter & Doyle, 2011; Wannack, Herger & Barblan, 2011).¹⁵

In Bezug auf die Klassenführung werden in der Literatur verschiedene Theorien und Modelle herangezogen (für einen Überblick Lieger, 2014; Seethaler, 2012), die jedoch nur bedingt auf den Kontext der FBBE übertragbar sind und z.T. Überschneidungen zur Beziehungsgestaltung (z.B. Aufrechterhalten eines lernförderlichen Klimas) aufweisen. In der Unterrichtsforschung wird meist ein integrativer Ansatz favorisiert, der präventive, proaktive und reaktive Steuerungselemente beinhaltet (vgl. zusammenfassend Lieger, 2014; Seidel, 2009). Kounins (2006) Forschungsarbeiten zu Merkmalsbereichen einer effektiven Klassenführung gelten dabei als wegweisend.

Das US-amerikanische Modell beschreibt den Bereich der Classroom Organization über drei Dimensionen: Behavior Management, Productivity und Instructional Learning Formats (vgl. Tabelle 1). In den deutschsprachigen Untersuchungen in der FBBE werden ähnliche Facetten der Organisation und Klassenführung thematisiert, die einen reibungslosen und störungsfreien Ablauf des Spiels bzw. Kita-Alltags gewährleisten sollen (Lieger, 2014; Smidt, 2012; Tietze et al., 2007).

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass das hier vorgestellte Rahmenmodell eine Möglichkeit bietet, die Interaktionsgestaltung (früh-)pädagogischer Fachkräfte über drei breite Interaktionsbereiche (Beziehungsgestaltung und

¹⁴ Der Interaktionsbereiche Organisation des Kita-Alltags und Klassenführung steht nicht im Fokus dieser Arbeit und wird deshalb nur in Grundzügen dargestellt.

¹⁵ Auffällig ist, dass der Begriff der Klassenführung in der frühpädagogischen deutschsprachigen Literatur hauptsächlich in Publikationen aus der Schweiz verwendet wird (z.B. Lieger, 2014; Rüedi, 2014; Wannack et al., 2011). Eine mögliche Erklärung dafür könnte sein, dass die Schweizer Kindergärten der (primar-)schulischen Bildung zugeordnet werden und sich die frühpädagogische Forschung in der Schweiz – im Gegensatz zu Deutschland – daher stärker an der Unterrichtsforschung orientiert.

emotionale Unterstützung, Lernunterstützung, Organisation des Kita-Alltags und Klassenführung) zu konzeptualisieren sowie konkrete entwicklungsförderliche Gestaltungsmöglichkeiten der Fachkräfte in den Interaktionen mit den Kindern abzuleiten. Allerdings muss festgehalten werden, dass an einigen Stellen Überschneidungen bzw. Abgrenzungsschwierigkeiten hinsichtlich der herangezogenen Theorien sowie der verwendeten Begrifflichkeiten zu verzeichnen sind, die im Hinblick auf den Einsatz verschiedener Operationalisierungen sowie die Interpretation von Studienergebnissen zur Interaktionsgestaltung berücksichtigt werden müssen. Welche Methoden eingesetzt werden, um die Interaktionsgestaltung bzw. einzelne Facetten mittels Beobachtungsverfahren im Feld zu erfassen, wird im nächsten Schritt überblicksartig dargestellt.

2.3 Möglichkeiten zur Erfassung der Interaktionsgestaltung

Zur Erfassung der Interaktionsgestaltung frühpädagogischer Fachkräfte wird in (inter-)nationalen Studien eine Reihe verschiedener methodischer Zugänge eingesetzt, die sich unter anderem hinsichtlich ihrer Inferenztiefe (mikro- bzw. makroanalytisch) sowie in ihrer inhaltlichen Breite (Erfassung der Interaktionsgestaltung insgesamt vs. Erfassung spezifischer Facetten der Interaktionsgestaltung) unterscheiden (Mackowiak, Wadepohl, Fröhlich-Gildhoff & Weltzien, 2017; Snow & van Hemel, 2008; Wadepohl & Mackowiak, 2016a).

Mit Hilfe *makroanalytischer Verfahren* wird die Interaktionsgestaltung bzw. einzelne Facetten möglichst global beurteilt, d.h. das Verhalten der Fachkraft in den Interaktionen mit den Kindern wird mit Hilfe eines Ratings auf wenigen Dimensionen eingeschätzt und damit eine Aussage über die Qualität der Interaktionsgestaltung getroffen. Diese Art der Erfassung ist die bisher gängigste Variante in der Forschung (Praetorius, 2014) und bietet eine Reihe von Vorteilen: relativ zeitökonomisch kann eine große Menge von Fachkräften bzw. Einrichtungen mittels Fremdurteil hinsichtlich der Interaktionsqualität eingeschätzt werden. Einige Instrumente mit einem hohen Standardisierungsgrad sind mittlerweile weit verbreitet und erleichtern den Vergleich der Ergebnisse unterschiedlicher Studien; auch ein internationaler Vergleich ist – unter Berücksichtigung des Einflusses kultureller Besonderheiten und Rahmenbedingungen – möglich.

Neben ihrer Inferenztiefe unterscheiden sich diese Verfahren aber auch wesentlich in ihrer inhaltlichen Breite, d.h. es gibt Verfahren, die die Interaktionsgestaltung möglichst breit und umfangreich operationalisieren (z.B. CLASS: Pianta et al., 2008; DO-RESI: Fried, 2011; GInA: Weltzien, 2014; IPK U3: Kölsch-Bunzen, 2013; siehe auch die Merkmale zu Fachkraft-Kind-Interaktionen in der KES-R: Tietze et al., 2007 bzw. ECERS-R: Harms, Clifford & Cryer, 1998), während andere Verfahren einzelne Facetten der Interaktionsgestaltung fokussieren und diese differenzierter analysieren (z.B.

CCSERRS: McCall, Groark & Fish, 2010; CIS: Arnett, 1989a¹⁶). Solche Verfahren können wichtige Hinweise liefern, wie sich eine theoretische Dimension bzw. ein Interaktionsbereich in spezifische Teilfacetten differenzieren lässt (Mackowiak et al., 2016).

Ein Nachteil der makroanalytischen Verfahren ist jedoch, dass man aufgrund des hohen Abstraktionsgrades keine Aussagen über die konkrete Gestaltung einzelner Interaktionen zwischen den Fachkräften und Kindern treffen kann. Hierfür eignen sich *mikroanalytische Beobachtungsverfahren* (Keys et al., 2013; Praetorius, 2014), die entweder quantitativ oder qualitativ ausgerichtet sein können. Während quantitative Verfahren in der Regel die Frage ins Zentrum stellen, was in den Interaktionen geschieht (z.B. Was tut die Fachkraft?; z.B. Kategoriensystem der Spielbegleitung: Lieger, 2014; siehe auch die Unterskala zu adult's pedagogical interactions der TCO: Siraj-Blatchford et al., 2003), beschäftigen sich qualitative Zugänge stärker mit der Frage nach dem *Wie* (z.B. Wie gestaltet eine Fachkraft eine konkrete Interaktion über die Zeit hinweg?), indem Interaktionen anhand kleiner Stichproben und ausgewählter Sequenzen sehr differenziert analysiert werden (z.B. Alemzadeh, 2014; Nentwig-Gesemann & Nicolai, 2017; Remsperger, 2011a). Auch im mikroanalytischen Zugang kann entweder eine inhaltlich breite Analyse der Interaktionsgestaltung (z.B. Spielbegleitung bei Lieger, 2014) vorgenommen oder ein bestimmter Fokus (z.B. kognitiv anregende Interaktionsgestaltung bei Tournier, 2015) gesetzt werden.

In einigen Fällen werden auch quantitative (mikro- oder makroanalytische) und qualitative Methoden kombiniert (mixed method-Ansatz), um so zu valideren Erkenntnissen zu gelangen (z.B. Hopf, 2012; König, 2009; Tournier, 2015).

2.4 Aktueller Forschungsstand zur Interaktionsgestaltung

Nach der Einführung des Rahmenmodells sowie der Darstellung der Möglichkeiten zur Erfassung der Interaktionsgestaltung, wird im Folgenden der aktuelle Forschungsstand überblicksartig zusammengefasst, wobei insbesondere die deutschsprachige FBBE fokussiert wird. Zunächst werden die aktuellen Studienergebnisse zur Gestaltung bzw. zur Qualität von Fachkraft-Kind-Interaktionen vorgestellt. Anschließend werden mögliche Einflussfaktoren auf die Interaktionsgestaltung frühpädagogischer Fachkräfte thematisiert.¹⁷

¹⁶ In manchen Publikationen wird die CIS als umfassendes Instrument zur Erfassung der Prozess- bzw. Interaktionsqualität eingesetzt (Tietze, 1998; Wetzel, Itzlinger & Krumm, 1997). Nach dem vorgestellten Rahmenmodell der Interaktionsgestaltung bilden die Skalen jedoch nur eine Facette der Interaktionsqualität im Bereich der Beziehungsgestaltung und emotionalen Unterstützung, nämlich die Herstellung eines emotional positiven Klimas, ab.

¹⁷ An dieser Stelle soll der aktuelle Forschungsstand nur im Überblick dargestellt werden. Detaillierte Angaben aktueller (auch internationaler) Befunde zur Interaktionsgestaltung bzw. -qualität sowie zu möglichen Einflussfaktoren werden in den empirischen Beiträgen dieser kumulativen Dissertation behandelt.

2.4.1 *Ergebnisse zur Interaktionsgestaltung fröhpädagogischer Fachkräfte*

Im Hinblick auf die vorliegenden Ergebnisse zur Interaktionsgestaltung fröhpädagogischer Fachkräfte im deutschsprachigen Raum wird zunächst auf die Studien rekurriert, die die Interaktionsgestaltung entlang des „Teaching through Interactions“-Modells mit Hilfe des Classroom Assessment Scoring Systems (CLASS Toddler: La Paro, Hamre & Pianta, 2012 bzw. CLASS Pre-K: Pianta et al., 2008) erfassen. Diese Studien nehmen einen breiten Interaktionsbegriff an, d.h. sie liefern Ergebnisse zur Qualität der Interaktionsgestaltung in allen drei Interaktionsbereichen, sodass ein unmittelbarer Vergleich der Qualitätswerte zwischen den Bereichen möglich ist. Bisher ist das CLASS-Instrument in einigen Studien in Deutschland und der Schweiz im Kindergarten (Kammermeyer, Roux, Schneider & Struck, 2010 bzw. Kammermeyer et al., 2013; Suchodoletz et al., 2015; Wertfein et al., 2015; Wildgruber et al., 2014; Wirts, Wildgruber & Wertfein, 2017) sowie in der Krippe (Bauerlein et al., 2017; Bücklein et al., 2017; Perren et al., 2016) eingesetzt worden; repräsentative Studien zur Interaktionsgestaltung bzw. -qualität fröhpädagogischer Fachkräfte liegen für den deutschsprachigen Raum nicht vor. Die Ergebnisse der vorhandenen Studien ergeben jedoch – trotz z.T. unterschiedlicher Datengrundlagen sowie vergleichsweise geringen Stichprobengrößen – ein recht einheitliches Bild. Im Bereich Emotional and Behavioral Support erhalten die Fachkräfte in den Krippen mittlere Qualitätswerte. Die Kindergarten-Fachkräfte erreichen im Bereich Emotional Support mittlere bis hohe Werte, die Qualitätseinschätzungen im Bereich Classroom Organization fallen ebenfalls mittel bis hoch aus. Dahingegen lässt sich bezüglich des Bereichs Engaged Support for Learning bzw. Instructional Support ein niedriges bis mittleres Qualitätsniveau festhalten, die lernförderliche Gestaltung von Interaktionen in den Krippen wird dabei in allen Studien etwas höher eingeschätzt als die Lernunterstützung im Kindergarten, die durchschnittlich ein niedriges Niveau (deutlich unter dem Ratingwert 3 auf einer siebenstufigen Skala) aufweist (eine tabellarische Übersicht der deutschsprachigen CLASS-Studien findet sich im Anhang A1).

Diese Ergebnisse werden auch durch Studien bestätigt, die die Interaktionsgestaltung bzw. einzelne Bereiche mit anderen Zugängen untersuchen. Während insbesondere die Beziehungsgestaltung und emotionale Unterstützung durch die fröhpädagogischen Fachkräfte in vielen Studien als hoch(wertig) eingestuft wird (z.B. König, 2009; Sommer & Sechtig, 2016; Tietze et al., 2005), wird die Lernunterstützung der Fachkräfte – vor allem hinsichtlich des Auftretens und der Qualität langanhaltender, kognitiv aktivierender Interaktionen – als verbesserungswürdig beschrieben (z.B. König, 2009; Kucharz, Mackowiak, Ziroli et al., 2014; Leuchter & Saalbach, 2014; Tournier, 2015).

Auch internationale Studien (z.B. Chile: Leyva et al., 2015; China: Hu, Fan, Gu & Yang, 2016; Finnland: Pakarinen et al., 2010; Portugal: Cadima, Leal & Burchinal, 2010; USA: Hamre et al., 2013; Mashburn et al., 2008), die die Interaktionsqualität mit Hilfe des CLASS-Instruments einschätzen, berichten einen ähnlichen Trend: die Fachkräfte schneiden in Bezug auf die beiden Bereiche Emotional Support sowie Classroom Organization besser ab als im Be-

reich Instructional Support. Dennoch weisen die Studien auch auf mögliche länderspezifische Besonderheiten hin, die sich zum einen auf Unterschiede in der Einschätzung des absoluten Qualitätsniveaus zwischen den Ländern, zum anderen aber auch auf eine unterschiedlich stark ausgeprägte Diskrepanz zwischen den einzelnen Interaktionsbereichen beziehen. Ein Vergleich zwischen den einzelnen Ländern kann jedoch aufgrund der aktuellen Datenlage und fehlender Meta-Analysen nicht vorgenommen werden. Zudem müssen für eine aussagekräftige Interpretation der Daten mögliche länderspezifische, aber auch -übergreifende Einflussfaktoren auf die Interaktionsgestaltung berücksichtigt werden.

2.4.2 *Einflussfaktoren auf die Interaktionsgestaltung*

In der (inter-)nationalen Literatur wird eine Reihe von Einflussfaktoren auf die Interaktionsgestaltung frühpädagogischer Fachkräfte (bzw. häufig auf das globalere Maß der Prozessqualität) diskutiert. Dabei stehen in erster Linie (strukturelle) Rahmenbedingungen und personelle Einflussfaktoren der Fachkräfte im Zentrum der Untersuchungen. Mögliche – beispielsweise in der entwicklungspsychologischen Forschung zu Eltern-Kind-Interaktionen thematisierte – personelle Einflussfaktoren auf Seiten des Kindes werden in der frühpädagogischen Forschung eher vernachlässigt.

Berücksichtigung der (strukturellen) Rahmenbedingungen bzw. des Kontextes

Als relevante strukturelle Rahmenbedingungen auf die Interaktionsgestaltung identifizieren Viernickel und Fuchs-Rechlin (2015) aus der internationalen Literatur folgende Merkmale: der Personalschlüssel bzw. die Fachkraft-Kind-Relation, die Gruppengröße sowie die Qualifikation und Bezahlung der Fachkräfte. Dabei werfen die Autorinnen bereits die Frage auf, inwiefern diese Studienergebnisse auf den deutschen Kontext mit einer heterogeneren Gruppenorganisation (z.B. geschlossene vs. offene pädagogische Konzepte, hohe Altersmischung in den Gruppen) sowie einer homogeneren Qualifikation bzw. Bezahlung des pädagogischen Personals übertragbar sind.

In den deutschen Studien lassen sich am ehesten die Zusammenhänge zwischen der Interaktions- bzw. Prozessqualität und dem Personalschlüssel bzw. der Fachkraft-Kind-Relation bestätigen; in Bezug auf die anderen Merkmale ist die Befundlage z.T. begrenzt und uneinheitlich. Interessanterweise berichten einige deutsche Studien einen positiven Zusammenhang zwischen einem geringeren Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund und der Interaktions- bzw. Prozessqualität in den Gruppen, der in den internationalen Studien nicht genannt wird (zusammenfassend Viernickel & Fuchs-Rechlin, 2015).

Neben den Strukturmerkmalen wird in der Literatur zunehmend der Einfluss verschiedener Lernkontexte bzw. -settings thematisiert, in denen die Interaktionen zwischen Fachkraft und Kindern stattfinden. Erste Ergebnisse weisen darauf hin, dass die Interaktionsqualität (z.B. gemessen mit dem CLASS-Instrument) in Abhängigkeit vom Setting (Aktivität im Freien vs. Mahlzeiten vs. Freispiel vs. gelenkte Sequenzen/ Bildungsangebote) variiert (Wertfein et al., 2015); allerdings ist eine Konfundierung mit anderen relevanten Variablen wie

beispielsweise der tatsächlichen Fachkraft-Kind-Relation in der Situation durchaus denkbar.

Personelle Einflussfaktoren auf Seiten der Fachkraft

Eine professionelle Interaktionsgestaltung setzt eine Vielzahl an unterschiedlichen Kompetenzen¹⁸ der frühpädagogischen Fachkräfte voraus, die es ihnen ermöglicht, in „komplexen und mehrdeutigen, nicht vorhersehbaren und sich immer anders gestaltenden [pädagogischen Interaktions-]Situationen eigenverantwortlich, selbstorganisiert und fachlich begründet zu handeln“ (Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann, Pietsch, Köhler & Koch, 2014, S. 21). Im deutschsprachigen Raum wurde die Kompetenzorientierung in institutionellen Settings in den letzten Jahren im Rahmen der Professionalisierungsdebatte frühpädagogischer Fachkräfte ausführlich thematisiert (Anders, 2012) und ein Kompetenzmodell für die Frühpädagogik entwickelt (Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch, 2011; Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann et al., 2014), das zum einen verschiedene Facetten beschreibt, die für das professionelle Handeln der Fachkräfte (auch in Interaktionen mit den Kindern) notwendig sind, zum anderen den prozesshaften Charakter kompetenten Handelns abbildet (vgl. Abbildung 1).

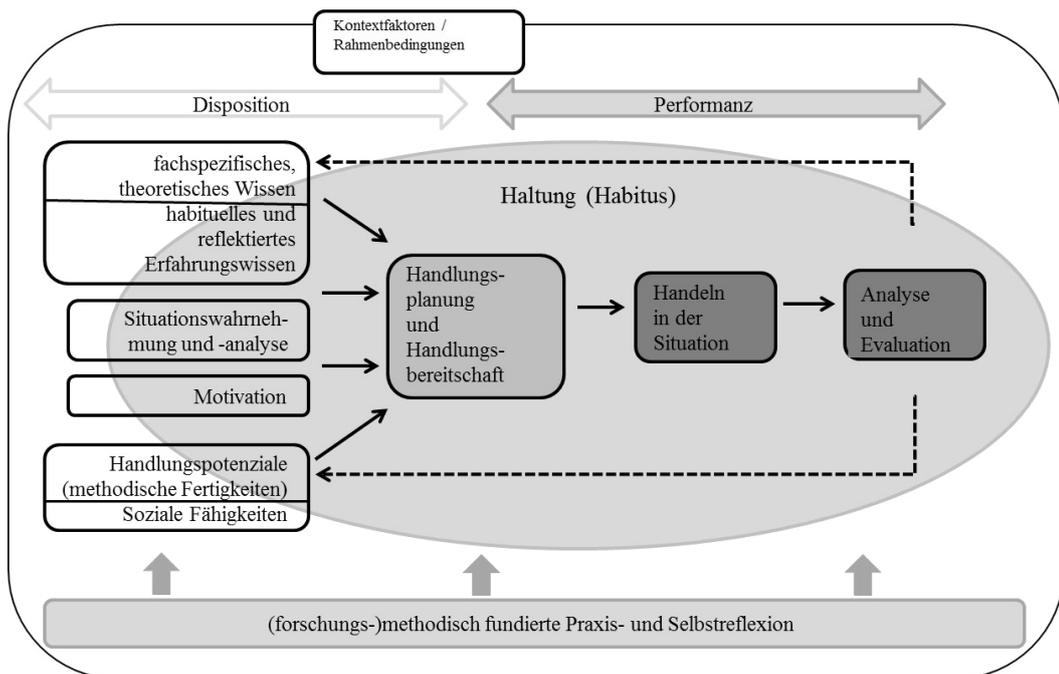


Abbildung 1. Allgemeines Kompetenzmodell (Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch, 2011; überarbeitete Fassung von 2014)

¹⁸ Der Kompetenzbegriff wird im Allgemeinen nach Weinert (2001) definiert als die „bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 2001, 27f).

Das Modell fokussiert dabei zunächst den Bereich der Handlungsgrundlagen (Dispositionen), der sich aus verschiedenen Kompetenzfacetten zusammensetzt. Das theoretische Wissen, das sich auf inhaltliches Fachwissen (z.B. in einzelnen Bildungsbereichen) und allgemeines pädagogisches Wissen (z.B. entwicklungspsychologische Grundlagen) bezieht (Anders, 2012), wird durch (reflektiertes) Erfahrungswissen aus der Praxis ergänzt. Dieses Wissen beeinflusst wiederum die Wahrnehmung und Analyse neuer Interaktionssituationen (z.B. hinsichtlich der Frage, welches Bildungspotenzial in einer bestimmten Situation erkannt wird). Daneben müssen die Fachkräfte über entsprechende methodische und soziale Fähigkeiten sowie Motivationen verfügen, um ihre Handlungen planen (und anschließend umsetzen) zu können. Die Kompetenzfacette der Motivation ist im Modell nur unzureichend beschrieben und lässt sich z.T. schwer von anderen Facetten abgrenzen; sie könnte sowohl grundlegende Einstellungen bzw. Orientierungen der Fachkräfte als auch die Handlungsmotivation in der konkreten Situation beinhalten (Anders, 2012; Wadepohl, 2015a). Dieses Zusammenspiel aus Dispositionen und Handlungsbereitschaft resultiert im tatsächlichen (geplanten und reflektierten) Handeln (Performanz), das einer ständigen Evaluation und Reflexion unterliegt. Hinter dem gesamten Prozess steht die professionelle Haltung einer Person, die situationsunabhängige und relativ stabile Werte und Orientierungen der Fachkraft beinhaltet (Fröhlich-Gildhoff et al., 2011; Fröhlich-Gildhoff, Weltzien et al., 2014; vgl. auch Mackowiak et al., 2016; Wadepohl, 2015a). Diese können sich z.B. auf die eigene Position im Spannungsfeld Selbstbildung – Ko-Konstruktion – Instruktion beziehen (Schmidt & Smidt, 2015). Der Begriff der Haltung ist jedoch nicht einheitlich definiert (Schwer & Solzbacher, 2014). Im Allgemeinen Kompetenzmodell werden Orientierungen bzw. Einstellungen der Fachkräfte sowohl in Verbindung mit den motivationalen Handlungsgrundlagen als auch im Sinne einer Haltung thematisiert; eine empirische Fundierung des Modells steht noch aus. Die Befundlage zum Einfluss einzelner Kompetenzfacetten auf die Prozess- bzw. Interaktionsqualität ist insgesamt widersprüchlich, die Interpretation der einzelnen Ergebnisse wird zudem durch eine Vielzahl verwendeter Operationalisierungen und unterschiedlicher methodischer Zugänge erschwert (Frey & Jung, 2011; Hardy & Steffensky, 2014; Mackowiak, Wadepohl & Bosshart, 2014; Mackowiak et al., 2016; Schmidt & Smidt, 2015).

Personelle Einflussfaktoren auf Seiten des Kindes

Die Seite des Kindes als Interaktionspartner der Fachkraft wird in der frühpädagogischen Literatur hauptsächlich im Hinblick auf die Reziprozität von Interaktionen betrachtet: beide Interaktionspartner tragen wesentlich zur Gestaltung der Interaktion bei. Dabei fördert die Fähigkeit des Kindes, deutlich wahrnehmbare Signale zu senden und der Fachkraft damit eine „Lesehilfe“ anzubieten, eine sensitive und kongruente Interaktionsgestaltung auf Seiten der Fachkräfte (z.B. Nentwig-Gesemann & Nicolai, 2017; Remsperger, 2011a, 2011b).

Die Frage, inwiefern solche Wirkfaktoren (z.B. sprachlich-kognitive oder sozial-emotionale Kompetenzen der Kinder, kindliches Temperament) die Interak-

tionsgestaltung beeinflussen, wird bisher wenig – und eher im Kontext der Beziehungs- bzw. Bindungsgestaltung – untersucht (Coplan & Prakash, 2003; Rudasill & Rimm-Kaufman, 2006, 2009).

2.5 Fazit

Die Forschungsbemühungen der letzten Jahre zur Beschreibung und Analyse von Fachkraft-Kind-Interaktionen, die im Kontext der Diskussion um die Qualität frühpädagogischer Einrichtungen sowie der damit verbundenen Thematisierung notwendiger (Handlungs-)Kompetenzen des pädagogischen Personals entstanden sind, resultieren in der aktuellen Herausforderung, die Interaktionsgestaltung frühpädagogischer Fachkräfte als eigenständiges und zentrales Forschungsfeld innerhalb der FBBE zu etablieren.

Das US-amerikanische „Teaching through Interactions“-Modell (Hamre et al., 2013) stellt hierbei eine Möglichkeit dar, Fachkraft-Kind-Interaktionen umfassend und theoretisch fundiert über drei Interaktionsbereiche zu konzeptualisieren, aber auch einzelne, spezifischere Facetten der Interaktionsgestaltung hervorzuheben. Innerhalb des Modells lassen sich jedoch auch Unschärfen erkennen, die sich z.B. auf theoretische Überschneidungen der Interaktionsbereiche beziehen und sich z.T. auch in der empirischen Überprüfung des US-amerikanischen Modells anhand der Instrumente der CLASS-Familie (Hamre et al., 2013; Pianta, 2015) zeigen. Beispielsweise wird für die CLASS Toddler (La Paro et al., 2012) statt der im „Teaching through Interactions“-Modell postulierten Dreiteilung der Interaktionsgestaltung eine Zweifaktorenstruktur ermittelt; die beiden Interaktionsbereiche Emotional Support und Classroom Organization werden hier zum Bereich Emotional and Behavioral Support zusammengefasst (vgl. Anhang A1). Um das Modell auch im deutschsprachigen Kontext zur Beschreibung der Interaktionsgestaltung heranziehen zu können, erscheint eine Anpassung an die Rahmenbedingungen der FBBE sowie eine Integration der im deutschsprachigen Raum bestehenden Konzeptualisierungen und Begrifflichkeiten in das Modell lohnenswert. An dieser Stelle wird deutlich, dass auch auf dieser Ebene (bisher) weder ausreichende und trennscharfe Definitionen, noch angemessene Operationalisierungen für die herausgearbeiteten Konzepte bzw. Begriffe vorliegen.

Auch die bestehenden Möglichkeiten zur Erfassung der Interaktionsgestaltung frühpädagogischer Fachkräfte spiegeln wider, dass (bisher) keine einheitliche Beschreibung der Interaktionsgestaltung vorliegt, sondern „dass sich das Konstrukt sehr komplex darstellt und differenziert betrachtet werden muss“ (Mackowiak et al., 2016, S. 205). Dies macht zum einen die Breite des Forschungsfeldes deutlich, zum anderen wird die Interpretation und Vergleichbarkeit der Ergebnisse durch die o.g. Schwierigkeiten sowie z.T. fehlende empirische Fundierungen oder Publikationen der verwendeten Beobachtungsinstrumente erschwert.

Trotz der unterschiedlichen theoretischen und methodischen Herangehensweisen zeigen sich in den bisher publizierten Studien zur Interaktionsgestal-

tung frühpädagogischer Fachkräfte im deutschsprachigen Raum recht einheitliche Resultate, die vor allem auf eine offensichtlich hochwertige Beziehungsgestaltung und emotionalen Unterstützung auf der einen sowie einer verbesserungswürdigen Lernunterstützung auf der anderen Seite hinweisen. Obgleich dieser Trend recht eindeutig ist, basiert er auf einer überschaubaren Anzahl an Publikationen, denen zumeist recht kleine und regional begrenzte Stichproben zugrunde liegen. Entsprechend kann für den Bereich der Interaktionsgestaltung – auch im Hinblick auf die rasant fortschreitenden Entwicklungen im Feld – ein Forschungsbedarf identifiziert werden mit dem Ziel, aussagekräftige und verallgemeinerbare Ergebnisse in Bezug auf die Interaktionsgestaltung frühpädagogischer Fachkräfte zu erhalten sowie die Frage nach möglichen Einflussfaktoren auf die Interaktionsgestaltung weiter untersuchen zu können.

3 Einbettung und übergreifende Fragestellungen der Dissertation

Die vorliegende Arbeit ist im Rahmen des Verbundprojekts „Professionalisierung von Fachkräften im Elementarbereich“ (PRIMEL: Kucharz, Mackowiak, Ziroli et al., 2014)¹⁹ entstanden. Das PRIMEL-Projekt stellt eines der groß angelegten Forschungsprojekte der letzten Jahre im Kontext der Diskussion um pädagogische Qualität sowie die damit verbundenen Anforderungen an die Kompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte dar und wurde im Förderbereich „Ausweitung der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“ (A-WiFF) im Zeitraum von Dezember 2011 bis März 2014 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert.

Ziel des PRIMEL-Projekts war die Analyse des pädagogischen Handelns von frühpädagogischen Fachkräften im Freispiel sowie in vier domänenspezifischen Bildungsangeboten (Bewegung, Körper und Gesundheit, Kunst/ bildnerisch-ästhetisches Lernen, Mathematik und Naturwissenschaften). Dabei wurden Fachkräfte mit unterschiedlichem Ausbildungshintergrund (fachschulische Erzieherinnen in Deutschland, akademisch ausgebildete Fachkräfte in Deutschland, akademisch ausgebildete Kindergartenlehrpersonen in der Schweiz) verglichen sowie der Einfluss weiterer Struktur- und Orientierungsmerkmale auf das pädagogische Handeln der Fachkräfte untersucht.

Es wurden $N = 89$ frühpädagogische Fachkräfte aus 62 Einrichtungen in Deutschland und der deutschsprachigen Schweiz in die Studie einbezogen. Die Datengrundlage bilden Fragebögen, Fallvignetten, Planungsskizzen und Videografien, die im Rahmen des Projekts quantitativ ausgewertet wurden. Im Zentrum stand die mikroanalytische Beschreibung des pädagogischen Handelns, welche über Videoaufnahmen von Freispielsituationen und Bildungsangeboten erfasst wurde.

Die vorliegende kumulative Dissertation zur Interaktionsgestaltung frühpädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen nutzt als (primäre) Datengrundlage die Videografien des Freispiels, da das freie Spiel die (zeitlich) dominierende Aktivitätsform in Kindertageseinrichtungen darstellt und sich in vergleichbaren Studien als gut geeignetes Setting zur Analyse von Fachkraft-Kind-Interaktionen herausgestellt hat (Tietze, 1998). In den empirischen Beiträgen dieser Arbeit werden sowohl das im Rahmen des PRIMEL-Projekts

¹⁹ Am PRIMEL-Verbund waren folgende Hochschulen und Mitarbeiter/innen beteiligt: Goethe-Universität Frankfurt (Prof. Dr. Diemut Kucharz, Dr. des. Maïke Tournier), Leibniz Universität Hannover (Prof. Dr. Katja Mackowiak, Heike Wadepohl), Pädagogische Hochschule Weingarten (Prof. Dr. Margarete Dieck, Prof. Dr. Elisabeth Rathgeb-Schnierer, Prof. Dr. Sergio Ziroli, Martina Janßen, Caroline Hüttel, Ursula Bauhofer) und Universität Koblenz-Landau (Prof. Dr. Alexander Kauertz, Katharina Gierl) sowie als Kooperationspartner in der Schweiz: Pädagogische Hochschule St. Gallen (Susanne Bosshart) und Pädagogische Hochschule Schaffhausen (Dr. Catherine Lieger, Carine Burkhardt Bossi).

entstandene Beobachtungsverfahren als auch weitere vertiefende bzw. alternative Instrumente zur Analyse der Interaktionsgestaltung eingesetzt, um jeweils Teilaspekte der folgenden übergreifenden Fragestellungen zu analysieren:

1. Wie gestalten frühpädagogische Fachkräfte die Interaktionen mit den Kindern?

Diese Fragestellung thematisiert das tatsächliche Interaktionsgeschehen zwischen den Fachkräften und Kindern und stellt damit das zentrale Anliegen dieser Arbeit dar. Anhand der drei Bereiche des „Teaching through Interactions“-Modells (Hamre et al., 2013) wird zunächst eine umfassende Analyse der Interaktionsgestaltung frühpädagogischer Fachkräfte vorgenommen; anschließend fokussiert diese Arbeit auf zwei der drei Inhaltsbereiche des Modells: (1) die Beziehungsgestaltung und emotionale Unterstützung sowie (2) die Lernunterstützung.

Im Bereich der Beziehungsgestaltung und emotionalen Unterstützung werden drei wesentliche Facetten näher beleuchtet. Aus einer erweiterten bindungstheoretischen Perspektive (Booth et al., 2003; vgl. auch Ahnert, 2007; Drieschner, 2011) wird die Zuwendung der Fachkraft den Kindern gegenüber sowie ihre Beziehungsgestaltung im Sinne der Bindungs-Explorations-Balance analysiert. Außerdem werden zwei spezifische Facetten der Beziehungsgestaltung und emotionalen Unterstützung analysiert: die – häufig in der Literatur genannte, bisher jedoch nicht ausreichend operationalisierte – wertschätzende Haltung frühpädagogischer Fachkräfte (z.B. Koch, 2013; Nentwig-Gesemann et al., 2011; Weltzien, 2014; Wüst & Wüst, 2014) sowie das Herstellen eines emotional positiven Klimas in der Gruppe (z.B. Ahnert et al., 2006).

Die Lernunterstützung der Fachkräfte wird aus einer allgemeindidaktischen Perspektive betrachtet und beinhaltet allgemeine sprachlich-kognitive Interventionen der Fachkräfte (Hamre et al., 2013). Insbesondere wird dabei der Einsatz bzw. die Qualität besonders lernförderlicher, kognitiv aktivierender Strategien (Hardy & Steffensky, 2014) in den Blick genommen.

Neben der isolierten Betrachtung einzelner Facetten der Interaktionsgestaltung werden auch Zusammenhänge zwischen den Facetten bzw. Bereichen der Interaktionsgestaltung thematisiert.

2. Wie kann die Interaktionsgestaltung frühpädagogischer Fachkräfte erfasst werden?

Diese forschungsmethodische Fragestellung bezieht sich auf die unterschiedlichen Möglichkeiten zur (quantitativen) Erfassung von Fachkraft-Kind-Interaktionen. In den einzelnen empirischen Beiträgen der Dissertation wird auf bereits etablierte Verfahren zur Analyse der Interaktionsgestaltung zurückgegriffen, es werden aber auch selbstentwickelte Verfahren vorgestellt und diskutiert. Dabei wird zunächst eine möglichst breite Erfassung der Interaktionsgestaltung über die drei Bereiche des „Teaching through Interactions“-

Modells (Hamre et al., 2013) angestrebt. Anschließend werden einzelne Interaktionsbereiche bzw. spezifische Facetten der Interaktionsgestaltung näher betrachtet und miteinander in Beziehung gesetzt.

Außerdem wird die Inferenztiefe der Beobachtungsverfahren variiert, d.h. es erfolgt sowohl eine mikroanalytische Beschreibung der Interaktionsgestaltung frühpädagogischer Fachkräfte anhand der Kodierung des Auftretens spezifischer Interventionen (Beobachtungssystem zur Analyse der Beziehungs- bzw. Bindungsgestaltung: Wadepohl & Mackowiak, 2013; PRIMEL-Beobachtungssystem: Wadepohl et al., 2014) als auch eine Einschätzung der Qualität der Interaktionsgestaltung mittels makroanalytischer Ratingverfahren (CIS: Arnett, 1989a; CLASS Pre-K: Pianta et al., 2008; WSI: Wadepohl, 2017).

In den einzelnen Beiträgen wird thematisiert, inwiefern eine trennscharfe Operationalisierung des Konstrukts der Interaktionsgestaltung bzw. einzelner Bereiche möglich ist bzw. welche Möglichkeiten und Grenzen die neu entwickelten ebenso wie die etablierten Verfahren in Bezug auf die Analyse von Fachkraft-Kind-Interaktionen bieten.

3. Welche relevanten Einflussfaktoren auf die Interaktionsgestaltung frühpädagogischer Fachkräfte lassen sich identifizieren?

In der vorliegenden Arbeit werden ausgewählte, durch die Literatur begründete Faktoren hinsichtlich ihres Einflusses auf bzw. Zusammenhangs mit der Interaktionsgestaltung frühpädagogischer Fachkräfte überprüft (zusammenfassend Viernickel & Fuchs-Rechlin, 2015).

Dabei wird die Interaktionsgestaltung zunächst im Hinblick auf mögliche Unterschiede bezüglich des Ausbildungshintergrunds der frühpädagogischen Fachkräfte untersucht. Dieser Gruppenvergleich stellt eine der zentralen Fragestellungen des PRIMEL-Projekts dar (Wadepohl et al., 2014) und wird in den beiden in dieser Arbeit fokussierten Interaktionsbereichen um weitere explorative Analysen möglicher Einflussfaktoren ergänzt.

In Bezug auf die Beziehungsgestaltung und emotionale Unterstützung beschäftigt sich eine Teilfragestellung mit dem Einfluss spezifischer Struktur- und Orientierungsmerkmale (Anders, 2012; Kuger & Kluczniok, 2008; Viernickel & Fuchs-Rechlin, 2015), hier werden die Struktur der Gruppe sowie die ko-konstruktive Orientierung der Fachkräfte hinsichtlich ihres Einflusses auf bzw. Zusammenhangs mit einzelnen Facetten des wertschätzenden Verhaltens frühpädagogischer Fachkräfte geprüft.

In den Analysen zur Lernunterstützung wird zudem untersucht, ob sich die Lernunterstützung in Abhängigkeit vom Setting unterscheidet. Dabei wird ein Vergleich zwischen der wenig durch die Fachkräfte strukturierten Freispielzeit in der Gruppe sowie vier von den Fachkräften vorbereiteten und in der Regel in einer Kleingruppe durchgeführten, domänenspezifischen Bildungsangeboten vorgenommen.

4 Vorstellung der einzelnen Beiträge

Die folgenden sieben empirischen bzw. forschungsmethodischen Beiträge bilden den Kern dieser kumulativen Dissertation zur Interaktionsgestaltung frühpädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen:

- (1) **Wadepohl, H.**, Mackowiak, K., Bosshart, S., Billmeier, U., Burkhardt Bossi, C., Dieck, M., Gierl, K., Hüttel, C., Janßen, M., Kauertz, A., Kucharz, D., Lieger, C., Lindenfelser, C., Rathgeb-Schnierer, E., Tournier, M. & Ziroli, S. (2014). Das Forschungsprojekt PRIMEL: Fragestellung und Methode. In D. Kucharz, K. Mackowiak, S. Ziroli, A. Kauertz, E. Rathgeb-Schnierer & M. Dieck (Hrsg.), *Professionelles Handeln im Elementarbereich (PRIMEL). Eine deutsch-schweizerische Videostudie* (S. 49-83). Münster: Waxmann [forschungsmethodischer Beitrag].
- (2) Tournier, M., **Wadepohl, H.** & Kucharz, D. (2014). Analyse des pädagogischen Handelns in der Freispielbegleitung. In D. Kucharz, K. Mackowiak, S. Ziroli, A. Kauertz, E. Rathgeb-Schnierer & M. Dieck (Hrsg.), *Professionelles Handeln im Elementarbereich (PRIMEL). Eine deutsch-schweizerische Videostudie* (S. 99-121). Münster: Waxmann.
- (3) **Wadepohl, H.** & Mackowiak, K. (2013). Entwicklung und Erprobung eines Beobachtungsinstrumentes zur Analyse der Beziehungs- bzw. Bindungsgestaltung von frühpädagogischen Fachkräften in Freispielsituationen. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann, A. König, U. Stenger & D. Weltzien (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik, VI. Interaktion zwischen Fachkräften und Kindern* (S. 87-118). Freiburg: FEL.
- (4) **Wadepohl, H.** (2017). Die Gestaltung wertschätzender Interaktionen als eine Facette der Beziehungsqualität in der Kita. In H. Wadepohl, K. Mackowiak, K. Fröhlich-Gildhoff & D. Weltzien (Hrsg.), *Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung* (S. 171-198). Wiesbaden: Springer.
- (5) Mackowiak, K., Kucharz, D., Ziroli, S., **Wadepohl, H.**, Billmeier, U., Bosshart, S., Burkhardt Bossi, C., Dieck, M., Gierl, K., Hüttel, C., Janßen, M., Kauertz, A., Lieger, C., Lindenfelser, C., Rathgeb-Schnierer, E. & Tournier, M. (2015). Anregung kindlicher Lernprozesse durch pädagogische Fachkräfte in Deutschland und der Schweiz im Freispiel und in Bildungsangeboten. In A. König, H. R. Leu & S. Viernickel (Hrsg.), *Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie* (S. 163-178). Weinheim: Beltz.
- (6) **Wadepohl, H.** & Mackowiak, K. (2016a). Lernunterstützende Interaktionsgestaltung frühpädagogischer Fachkräfte in Kitas (Manuskriptfassung). In H. Wadepohl, *Interaktionsgestaltung frühpädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen*. Kumulative Dissertation, Leibniz Universität Hannover.
- (7) **Wadepohl, H.** & Mackowiak, K. (2016b). Beziehungsgestaltung und deren Bedeutung für die Unterstützung von kindlichen Lernprozessen im Freispiel. *Frühe Bildung*, 5 (1), 22-30.

In Tabelle 2 wird zunächst die inhaltliche Verortung der Beiträge innerhalb der drei oben eingeführten Fragestellungen dieser Arbeit dargestellt. So soll für jeden Beitrag deutlich werden, welcher Inhaltsbereich der Interaktionsgestaltung betrachtet, welcher methodische Zugang zugrunde liegt und inwiefern mögliche Einflussfaktoren auf die Interaktionsgestaltung berücksichtigt werden. Zudem wird jeweils kurz auf das Begutachtungsverfahren hingewiesen, welches die einzelnen Beiträge vor der Veröffentlichung durchlaufen haben.

Tabelle 2. Zuordnung der Beiträge der vorliegenden kumulativen Dissertation zu den übergeordneten Fragestellungen sowie Skizzierung des Begutachtungsprozesses

Nr.	Quellenangabe	Zuordnung zur Fragestellung	Fragestellung 1: Fokussierter Bereich der Interaktionsgestaltung	Fragestellung 2: Methodischer Zugang	Fragestellung 3: Berücksichtigung von Einflussfaktoren	Begutachtungsprozess
1	Wadepohl, H. , Mackowiak, K., Bosshart, S., Billmeier, U., Burkhardt Bossi, C., Dieck, M., Gierl, K., Hüttel, C., Janßen, M., Kauertz, A., Kucharz, D., Lieger, C., Lindenfelser, C., Rathgeb-Schnierer, E., Tournier, M. & Zirolì, S. (2014). Das Forschungsprojekt PRIMEL: Fragestellung und Methode. In D. Kucharz, K. Mackowiak, S. Zirolì, A. Kauertz, E. Rathgeb-Schnierer & M. Dieck (Hrsg.), <i>Professionelles Handeln im Elementarbereich (PRIMEL). Eine deutsch-schweizerische Videostudie</i> (S. 49-83). Münster: Waxmann	2	Breiter Interaktionsbegriff (drei Bereiche)	Mikroanalyse: Beobachtungssystem zur Erfassung der Prozessqualität im Elementarbereich aus dem PRIMEL-Projekt (PRIMEL-Beobachtungssystem: Wadepohl et al., 2014)		Internes Review durch Herausgeber/innen
2	Tournier, M., Wadepohl, H. & Kucharz, D. (2014). Analyse des pädagogischen Handelns in der Freispielbegleitung. In D. Kucharz, K. Mackowiak, S. Zirolì, A. Kauertz, E. Rathgeb-Schnierer & M. Dieck (Hrsg.), <i>Professionelles Handeln im Elementarbereich (PRIMEL). Eine deutsch-schweizerische Videostudie</i> (S. 99-121). Münster: Waxmann.	1, 3	Breiter Interaktionsbegriff (drei Bereiche)	Mikroanalyse: PRIMEL-Beobachtungssystem (Wadepohl et al., 2014)	Ausbildungshintergrund der Fachkraft	Internes Review durch Herausgeber/innen
3	Wadepohl, H. & Mackowiak, K. (2013). Entwicklung und Erprobung eines Beobachtungsinstrumentes zur Analyse der Beziehungs- bzw. Bindungsgestaltung von frühpädagogischen Fachkräften in Freispielsituationen. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann, A. König, U. Stenger & D. Weltzien (Hrsg.), <i>Forschung in der Frühpädagogik, VI. Interaktion zwischen Fachkräften und Kindern</i> (S. 87-118). Freiburg: FEL.	2, (1)	Fokus: Beziehungsgestaltung und emotionale Unterstützung (5 Facetten der Beziehungs- bzw. Bindungsgestaltung)	Mikroanalyse: Beobachtungsinstrument zur Analyse der Beziehungs- und Bindungsgestaltung frühpädagogischer Fachkräfte (Wadepohl & Mackowiak, 2013)		Begutachtung der Beitragsskizze & Aufforderung zur Beitragseinreichung durch Herausgeber/innen Blind Review durch zwei Gutachter/innen (1x Beirat, 1x Peer) sowie Herausgeber/in
4	Wadepohl, H. (2017). Die Gestaltung wertschätzender Interaktionen als eine Facette der Beziehungsqualität in der Kita. In H. Wadepohl, K. Mackowiak, K. Fröhlich-Gildhoff & D. Weltzien (Hrsg.), <i>Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung</i> (S. 171-198). Wiesbaden:	1, 2, 3	Fokus: Beziehungsgestaltung und emotionale Unterstützung (wertschätzen des Verhalten)	Makroanalyse: Ratingverfahren Wertschätzung in Interaktionen (WSI; Wadepohl, 2017)	Ausbildungshintergrund der Fachkraft, Gruppengröße, Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund, ko-konstruktive Orientierung der Fachkraft	Interne Reviews (2x) durch Herausgeber/in

	Springer.					
5	Mackowiak, K., Kucharz, D., Zirolì, S., Wadepohl, H. , Billmeier, U., Bosshart, S., Burkhardt Bossi, C., Dieck, M., Gierl, K., Hüttel, C., Janßen, M., Kauerz, A., Lieger, C., Lindenfelser, C., Rathgeb-Schnierer, E. & Tournier, M. (2015). Anregung kindlicher Lernprozesse durch pädagogische Fachkräfte in Deutschland und der Schweiz im Freispiel und in Bildungsangeboten. In A. König, H. R. Leu & S. Viernickel (Hrsg.), <i>Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empirische Befunde der AWIFF-Förderlinie</i> . (S. 163-178). Weinheim: Beltz.	1, 3	Fokus: Lernunterstützung	Mikroanalyse: PRIMEL-Beobachtungssystem (Wadepohl et al., 2014)	Ausbildungshintergrund der Fachkraft; Setting (Freispiel vs. Bildungsangebote)	Peer-Review durch zwei Gutachter/innen
6	Wadepohl, H. & Mackowiak, K. (2016a). Lernunterstützende Interaktionsgestaltung frühpädagogischer Fachkräfte in Kitas (Manuskriptfassung). In H. Wadepohl, <i>Interaktionsgestaltung frühpädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen</i> . Kumulative Dissertation, Leibniz Universität Hannover.	1, 2	Fokus: Lernunterstützung	Makroanalyse: Classroom Assessment Scoring System (CLASS Pre-K: Pianta et al., 2008) Mikroanalyse: PRIMEL-Beobachtungssystem (Wadepohl et al., 2014)		Peer-Review durch eine/n Herausgeber/in sowie zwei externe Gutachter/innen (Double-Blind Review) Annahme bzw. Ablehnung des Beitrags wird im Kreise der Herausgeber/innen auf Grundlage der Gutachten entschieden.
7	Wadepohl, H. & Mackowiak, K. (2016b). Beziehungsgestaltung und deren Bedeutung für die Unterstützung von kindlichen Lernprozessen im Freispiel. <i>Frühe Bildung</i> , 5 (1), 22-30.	1, 2	Fokus: Zusammenhang zwischen Beziehungsgestaltung (wertschätzendes Verhalten und Herstellen eines positiven emotionalen Klimas) und Lernunterstützung	Makroanalyse: WSI (Wadepohl, 2017); Caregiver Interaction Scale (CIS: Arnett, 1989a); Mikroanalyse: PRIMEL-Beobachtungssystem (Wadepohl et al., 2014)		Peer-Review und Empfehlung zur Annahme durch zwei Gutachter/innen Erneutes Review durch Herausgeber/in

5 Beiträge zur Interaktionsgestaltung frühpädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen

5.1 Das Forschungsprojekt PRIMEL: Fragestellung und Methode

Wadepohl, H., Mackowiak, K., Bosshart, S., Billmeier, U., Burkhardt Bossi, C., Dieck, M., Gierl, K., Hüttel, C., Janßen, M., Kauertz, A., Kucharz, D., Lieger, C., Lindenfelser, C., Rathgeb-Schnierer, E., Tournier, M. & Zirolì, S. (2014). Das Forschungsprojekt PRIMEL: Fragestellung und Methode. In D. Kucharz, K. Mackowiak, S. Zirolì, A. Kauertz, E. Rathgeb-Schnierer & M. Dieck (Hrsg.), *Professionelles Handeln im Elementarbereich (PRIMEL). Eine deutsch-schweizerische Videostudie* (S. 49-83). Münster: Waxmann.

Heike Wadepohl, Katja Mackowiak, Susanne Bosshart, Ursula Billmeier, Carine Burkhardt Bossi, Margarete Dieck, Katharina Gierl, Caroline Hüttel, Martina Janßen, Alexander Kauertz, Diemut Kucharz, Catherine Lieger, Christoph Lindenfesler, Elisabeth Rathgeb-Schnierer, Maike Tournier, Sergio Zirolì

2. Das Forschungsprojekt PRIMEL: Fragestellung und Methode

Im Fokus des Forschungsprojekts PRIMEL (Professionalisierung von Fachkräften im Elementarbereich) steht die Analyse der pädagogischen Arbeit von Fachkräften mit unterschiedlicher fachlicher Qualifikation in Deutschland und der Schweiz.

Im Folgenden werden die Fragestellungen, das Design der Studie, die Stichprobe und die eingesetzten Erhebungsinstrumente sowie die Auswertungssysteme beschrieben.

2.1 Fragestellungen

Wie bereits in Kapitel 1 ausgeführt, wird die Prozessqualität als wichtiger Faktor in Bezug auf die Wirksamkeit früher institutioneller Bildung und Betreuung angeführt (Mashburn et al., 2008; Burger, 2010; Anders, Grosse, Ebert, Roßbach & Weinert, 2013; Anders et al., 2012; Möller & Hardy, 2014).

Bei der Erfassung von Qualität im Bereich der Prozessmerkmale wird zwischen der globalen und der bereichsspezifischen Prozessqualität differenziert. Bei ersterer werden eher allgemeine Indikatoren für eine positive Interaktionsgestaltung (z.B. Wärme, Responsivität, wertschätzende Haltung) herangezogen, letztere bezieht sich dagegen stärker auf die Qualität der Förderung in spezifischen Inhaltsbereichen (z.B. Literacy oder mathematische Kompetenzen; Kuger & Kluczniok, 2008).

Eine in Deutschland sehr verbreitete Methode zur Erfassung der globalen Prozessqualität ist die Kindergarten-Skala (KES-R: Tietze, Schuster, Grenner & Roßbach, 2007), die deutsche Fassung der revidierten Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS-R: Harms, Clifford & Cryer, 2005). Diese erfasst mit insgesamt 43 Items, die in sieben Bereiche (Platz und Ausstattung, Betreuung und Pflege, sprachliche und kognitive Anregungen, Aktivitäten, Interaktionen, Strukturierung der pädagogischen Arbeit sowie Eltern und Erzieherinnen) unterteilt sind, verschiedene Qualitätsaspekte, welche in einem Globalmaß zusammengefasst werden können. Die Items werden anhand einer mehrstündigen Beobachtung auf einer 7-stufigen Ratingskala hinsichtlich ihrer Qualität eingeschätzt (1: unzureichend; 3: minimal; 5: gut; 7: ausgezeichnet).

Während die KES-R sehr unterschiedliche Facetten der Prozessqualität abbildet, hat die Arbeitsgruppe um Pianta und Hamre (2009) im Rahmen der Analyse (früh)kindlicher institutioneller Lernumgebungen anhand des Classroom Assessment Scoring System (CLASS: Pianta, La Paro & Hamre, 2008) empirisch

eine Drei-Faktoren-Struktur zur Abbildung der Prozessqualität ermittelt: die drei Bereiche („domains“) umfassen a) die emotionale Unterstützung („emotional support“), b) die Klassenführung („classroom organization“) und c) die Unterstützung des Lernprozesses („instructional support“).¹ Auch wenn der letzte Bereich stärker inhaltlich ausgerichtet ist, wird er von den Autor/inn/en nicht auf spezifische Bildungsbereiche hin konzeptualisiert, sondern ist eher allgemeindidaktisch zu verstehen. Aspekte, die hier erfasst werden, sind z.B. die Anregung kindlicher Denkprozesse oder die Qualität der Rückmeldung zu kindlichen Lernprozessen.

Diese Dreiteilung lässt sich auch in Modellen der Unterrichtsforschung in ähnlicher Weise finden. So beschreiben Klieme, Lipowsky, Rakocy und Ratzka (2006) folgende drei Basisdimensionen von Unterrichtsqualität, die sich mit den oben beschriebenen Bereichen der CLASS teilweise decken: a) ein unterstützendes schülerorientiertes Sozialklima, b) eine strukturierte, klare und störungspräventive Unterrichtsführung und c) die kognitive Aktivierung (z.B. Komplexität der Aufgabenstellung, Argumentationen, diskursiver Umgang mit Fehlern). Während das unterstützende Klima vor allem die Motivation der Kinder aufrechterhalten soll, ist die kognitive Aktivierung für den systematischen Wissensaufbau und das Verstehen besonders relevant und kann domänen- oder fachspezifisch gestaltet werden. Die Unterrichtsführung stellt nach Klieme (2006) vermutlich die Voraussetzung für die beiden anderen Dimensionen dar. Nach Kuger und Kluczniok (2008) lassen sich diese auf den schulischen Kontext bezogenen Dimensionen gut auf den Elementarbereich übertragen. So stellt die kognitive Aktivierung einen wesentlichen elementardidaktischen Förderaspekt dar, vertrauensvolle und wertschätzende Verhaltensweisen der Fachkraft unterstützen ein positives Gruppenklima und Maßnahmen zur Beaufsichtigung und Strukturierung von Abläufen sowie Verhaltensregeln beziehen sich auf den Bereich der Klassenführung.

Untersuchungen zur Wirkung der beschriebenen Dimensionen von Prozessqualität ergaben bedeutsame Zusammenhänge mit unterschiedlichen Aspekten der kindlichen Kompetenzentwicklung. Während die Dimension der Lernunterstützung in der CLASS im Vorschulalter insbesondere die Leistungsentwicklung von Kindern beeinflusst, hängt die emotionale Unterstützung stärker mit sozialen Kompetenzen zusammen (z.B. Mashburn et al., 2008; Curby et al., 2009). Diese Befunde sind jedoch weniger eindeutig und zum Teil widersprüchlich (vgl. zusammenfassend bei Lamb, 1998; Anders, 2013). Im schulischen Kontext weisen die von Klieme et al. (2006) beschriebenen drei Dimensionen Zusammenhänge mit der Entwicklung fachlicher Kompetenzen und motivational-affektiver Aspekte auf Seiten der Schüler/innen auf (z.B. Fauth, Decristan, Rieser, Klieme & Büttner, 2014). Aus einer domänenspezifischen Sicht sind die Qualitätsaspekte der kognitiven Aktivierung sowie der konstruktiven Unterstützung von besonderer Bedeutung für den Lehr-Lernprozess (Kunter & Voss, 2011). Allerdings betonen Hardy und Steffensky (2014), dass die Unterstützung von Lern- und Bildungsprozessen im Elementarbereich aufgrund des unterschiedlichen Settings anders gestaltet wird als im Schulkontext. Neben zeitlichen und organisatorischen Unterschieden werden Interaktionen auch weniger auf der Basis

1 Teilweise wird in den Arbeiten dieser Forschergruppe auch eine zweifaktorielle Lösung („instructional support“ und „emotional support“) berichtet (z.B. La Paro, Pianta & Stuhlman, 2004; Mashburn et al., 2008)

fachlicher bzw. fachdidaktischer Prinzipien gestaltet, sondern stärker aus einer allgemeinen Perspektive (z.B. im Sinne der Ko-Konstruktion). Trotzdem gehen Hardy und Steffensky (2014) von ähnlichen Wirkmechanismen des Verhaltens einer pädagogischen Fachkraft und einer Lehrkraft auf die kindliche Entwicklung aus.

An diese Forschungsergebnisse knüpft das Forschungsprojekt PRIMEL an. Ziel war die Analyse der Prozessqualität in deutschen und Schweizer Kindergärten. Im Fokus stand dabei die Interaktionsgestaltung der pädagogischen Fachkraft mit den Kindern während des Freispiels sowie während der Durchführung von Bildungsangeboten. Dabei stand der Ländervergleich ebenso im Zentrum des Interesses wie unterschiedliche Qualifikationen der Pädagoginnen: Es wurden fachschulisch vs. akademisch ausgebildete frühpädagogische Fachkräfte in Deutschland und der Schweiz in die Studie einbezogen. Rahmenbedingungen in den Einrichtungen sowie pädagogische Orientierungen wurden ebenfalls erhoben. Auf diese Weise sollen Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Qualitätsfacetten analysiert werden. Da sich in den bereits angesprochenen (inter)nationalen Studien gezeigt hat, dass die Qualität in der institutionellen frühkindlichen Bildung und Betreuung trotz vielfältiger Bestrebungen noch nicht auf einem ausreichend hohen Standard angekommen ist, sollen die Ergebnisse des PRIMEL-Projekts aktuelle Erkenntnisse zu diesen Fragen liefern.

Folgende Fragestellungen standen im Zentrum:

- a) Wie gestalten frühpädagogische Fachkräfte in Deutschland und in der Schweiz die *Freispielbegleitung*?
 - Wie unterstützen sie die kindliche Lernentwicklung, welche Bildungsimpulse geben sie?
 - Wie gestalten sie die Beziehung zu den Kindern, wie gehen sie mit Körperkontakt um, wie regulieren sie kindliche Emotionen?
 - Wie regeln sie den Ablauf und die Organisation des Freispiels?
- b) Wie begleiten frühpädagogische Fachkräfte in Deutschland und in der Schweiz *Bildungsangebote* im Bereich der
 - Bewegungs-, künstlerisch-ästhetischen, mathematischen und naturwissenschaftlichen Bildung?
- c) Welchen *Einfluss* haben Merkmale der Strukturqualität sowie Einstellungen und Orientierungen der pädagogischen Fachkräfte auf die Gestaltung der Freispielbegleitung?

Dabei werden folgende Merkmale untersucht:

 - unterschiedliche Ausbildungen der pädagogischen Fachkräfte;
 - die räumliche, materielle und personelle Ausstattung der Einrichtung;
 - Einstellungen und Wissen der pädagogischen Fachkräfte.

2.2 Design

Im PRIMEL-Projekt wurde ein multiperspektivisches Vorgehen gewählt. Die Analyse der Prozessqualität erfolgte sowohl aus einer allgemeindidaktischen als auch aus einer domänenspezifischen Sicht. Dabei wurde zum einen die Begleitung des kindlichen Freispiels allgemeindidaktisch analysiert; zum anderen wurden Angebote in den Bildungsbereichen a) Bewegung, Körper und Gesundheit, b) Kunst/bildnerisch-ästhetisches Lernen, c) Mathematik und d) Naturwissenschaften mit einem domänenspezifischen Fokus ausgewertet. Zentral waren in beiden Analysen die Interaktionen der Fachkräfte mit den Kindern.

Das methodische Vorgehen ist breit angelegt und umfasst sowohl Selbsteinschätzungen als auch Fremdbeurteilungen (in Tab. 2.1 sind die Instrumente und deren Einordnung in das Kompetenzmodell von Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch, 2011, überarbeitete Fassung 2014, im Überblick dargestellt). Zum einen kamen eine Reihe von selbst entwickelten Fragebögen zur Erfassung von Strukturmerkmalen und den pädagogischen und domänenspezifischen Orientierungen und Einstellungen der pädagogischen Fachkräfte zum Einsatz. Zum anderen wurden Fallvignetten genutzt, um Informationen zu reflektierten (hypothetischen) Situationseinschätzungen und Handlungsentscheidungen in pädagogischen Alltagssituationen zu erfassen. Den zentralen Baustein stellen die Videografien von Freispielsituationen und Bildungsangeboten dar, welche eine differenzierte Analyse der Fachkraft-Kind-Interaktionen ermöglichen.

Tabelle 2.1: Einordnung der im PRIMEL-Projekt eingesetzten Instrumente in das Kompetenzmodell von Fröhlich-Gildhoff et al., 2011; überarbeitete Fassung Fröhlich-Gildhoff et al., 2014

<i>Disposition</i>	<i>Performanz</i>	
Wissen, Motivation, Handlungspotenziale	Situationswahrnehmung, Handlungsplanung	Handeln in der Situation
<p><i>Fragebögen</i> zur Erfassung von Einstellungen/Orientierungen, Fähigkeitsselbstkonzepten und Wissen in den folgenden Bildungsbereichen:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Allgemeindidaktischer/ pädagogisch-psychologischer Bereich – Bewegung, Körper und Gesundheit – Kunst/bildnerisch-ästhetisches Lernen – Mathematik – Naturwissenschaften 	<p><i>Vignetten</i> zur Erfassung der Situationsanalyse und Handlungsplanung in folgenden Bereichen:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Allgemeindidaktischer Bereich – Kunst/bildnerisch-ästhetisches Lernen – Mathematik <p><i>Angebotsplanungen</i> zur Erfassung von Zielen und Handlungsplanung:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Bewegung, Körper und Gesundheit – Kunst/bildnerisch-ästhetisches Lernen – Mathematik – Naturwissenschaften 	<p><i>Videografien</i> zur Erfassung des pädagogischen Handelns im Freispiel und in den vier Bildungsangeboten in folgenden Bereichen:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Lernprozessgestaltung – Emotionsregulation und Beziehungsgestaltung – Klassenführung

Es soll aus einer mikroanalytischen Perspektive untersucht werden, wie die Fachkraft diese Interaktionen konkret gestaltet – zum einen in einem gering strukturierten (Freispiel), zum anderen in einem stärker strukturierten (Bildungsangebote) Kontext. Dabei werden die Interventionen in den drei Bereichen analysiert, welche sich inzwischen in der Forschung zur Prozessqualität etabliert haben (vgl. Klieme et al., 2006; Pianta et al., 2008): im ersten Bereich wird auf die Anregung und Unterstützung von Bildungsprozessen fokussiert, im zweiten Bereich werden ausgewählte Aspekte der Beziehungsgestaltung analysiert, der dritte Bereich bezieht sich auf die Organisation und Klassenführung.

Anders als in den bisher vorwiegend eingesetzten Instrumenten zur Erfassung der Prozessqualität wird im PRIMEL-Projekt keine Globaleinschätzung mittels Ratingskalen vorgenommen; vielmehr wird das Verhalten der Fachkraft mikroanalytisch erfasst. Von Interesse ist dabei, welche Verhaltensweisen aus den drei Inhaltsbereichen in welcher Frequenz auftreten. Auf diese Weise können Aussagen darüber getroffen werden, wie die pädagogischen Fachkräfte das Freispiel sowie unterschiedliche Bildungsangebote begleiten, welche Schwerpunkte (z.B. eher inhaltliche Anregung oder eher organisatorische Absprachen) sie setzen und wie viel sie auf den unterschiedlichen Ebenen intervenieren. Es geht also – in Anlehnung an Anders (2013) – zunächst eher um die „Dosis“ der Anregung und Begleitung der Kinder. Ähnliche Ansätze einer quantitativen Verhaltenserschaffung finden sich beispielsweise bei Siraj-Blatchford, Sylva, Muttock, Gilden & Bell (2002), König (2006) oder Kuger und Kluczniok (2008).

Trotzdem sind auch bei einem solchen Vorgehen Aussagen zur Qualität ableitbar. Aufgrund der regen Forschungsaktivität, die sich inzwischen im Feld der frühkindlichen Bildung und Betreuung sowohl national als auch international abzeichnet, liegen bereits eine Reihe von Erkenntnissen vor, wie Interaktionen zwischen Fachkraft und Kind(ern) gestaltet werden sollten, um besonders entwicklungs- und lernförderlich zu sein, (z.B. Siraj-Blatchford et al., 2002; Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2004; Krammer, 2010; Hardy & Steffensky, 2014; Leuchter & Saalbach, 2014). Entsprechend werden im PRIMEL-Projekt vor allem Interventionen analysiert, die darauf abzielen, die Lernprozesse der Kinder anzuregen, zu unterstützen und ihnen Impulse zu geben; insbesondere kognitiv aktivierende Interaktionen sollen als besondere lernförderliche Form berücksichtigt werden (z.B. Klieme et al., 2006; Hardy & Steffensky, 2014). Diese werden aber laut einer Reihe von Befunden eher selten im pädagogischen Alltag gezeigt; Scaffolding-Prozesse oder die gemeinsame Weiterentwicklung von Ideen und Gedanken kommen selten vor, dagegen bestimmen Anweisungen und Informationen die Interaktionen der Fachkräfte mit den Kindern (z.B. Tietze et al., 1998; Göncü & Weber, 2000; König, 2006).

Im PRIMEL-Projekt werden darüber hinaus zwei weitere Einflussfaktoren auf die Prozessqualität erfasst. Es wird ein Ländervergleich zwischen Deutschland und der Schweiz vorgenommen, um unterschiedliche Rahmenbedingungen in den frühkindlichen Institutionen beider Länder (z.B. Anzahl der Fachkräfte pro Gruppe, Art der Strukturierung des pädagogischen Alltags, Zusammensetzung der Kindergruppe) zu berücksichtigen. Damit verbunden sind auch unterschiedliche Ausbildungsstrukturen: in Deutschland werden fachschulisch und akademisch ausgebildete Fachkräfte verglichen, in der Schweiz sind die Kindergartenlehrpersonen in der Regel akademisch

qualifiziert. Angesichts einer regen Diskussion zur Professionalisierung des Personals in Einrichtungen der frühkindlichen Bildung, soll die Berücksichtigung unterschiedlicher beruflicher Qualifikationen Aufschluss darüber geben, welchen Einfluss diese in Deutschland und der Schweiz auf die Prozessqualität haben. Damit können die Ergebnisse des PRIMEL-Projekts einen wichtigen Beitrag dazu leisten, die Prozessqualität in den frühkindlichen Institutionen – und hier insbesondere die Interaktionsgestaltung zwischen Fachkraft und Kind(ern) – zu beleuchten und relevante Einflussgrößen zu identifizieren.

2.3 Beschreibung der Stichprobe

Für die quantitativ angelegte Studie war ein Stichprobenumfang von 90 frühpädagogischen Fachkräften geplant. Dabei sollten 30 fachschulisch ausgebildete Erzieherinnen sowie 30 Kindheitspädagoginnen mit akademischer Qualifikation aus Deutschland (D) und 30 Kindergartenlehrpersonen mit akademischer Ausbildung aus der Schweiz (CH) in das PRIMEL-Projekt einbezogen werden.

Ein weiteres Auswahlkriterium für die Teilnahme an der Studie war, dass die Fachkräfte (wenn möglich) in Regelgruppen und damit mit Kindern im Alter von 3–6 Jahren arbeiten, um eine weitgehende Vergleichbarkeit zu den Schweizer Kindergärten (meist Kinder zwischen 4–6 Jahren) im Hinblick auf die Altersgruppe der betreuten Kinder zu ermöglichen.

Die Rekrutierung der Teilnehmerinnen erfolgte deutschlandweit sowie in der Schweiz über unterschiedliche Wege:

- a) über eine direkte Kontaktierung von Einrichtungen in den umliegenden Städten;
- b) über die Verteilung von Informationsmaterial zum Projekt über Trägerverbände, Ministerien und Ämter;
- c) über die Kontaktierung von Fachschulen für Sozialpädagogik bzw. Bachelor-Studiengängen mit dem Schwerpunkt frühkindliche Bildung und Erziehung;
- d) über die Verbreitung des Projekts durch Netzwerke, Internetportale, Pressemitteilungen, Flyer;
- e) über private Kontakte zu Einrichtungen und pädagogischen Fachkräften.

Aufgrund dieser sehr breit angelegten Rekrutierungsstrategie (insgesamt wurden über 5.000 Institutionen angeschrieben), bei der nicht nachvollzogen werden kann, ob und an wen die Informationen weitergeleitet wurden, ist die Angabe einer Rücklaufquote (prozentualer Anteil der Studienteilnehmerinnen an der Gesamtzahl der angefragten Personen) nicht möglich. Insgesamt gestaltete sich die Rekrutierung aber sehr zeitintensiv und mit eher geringem Erfolg.

Häufige genannte Gründe für eine Nichtteilnahme der angefragten Fachkräfte / Einrichtungen waren:

- eine generelle Überlastung der pädagogischen Fachkräfte durch Personal-/Zeitmangel sowie den Ausbau der Krippenplätze (U3-Ausbau);
- eine vom Kita-Personal empfundene „Sättigung“ durch die Teilnahme in anderen Studien;

- das sehr umfangreiche Studiendesign (videografische Begleitung über eine komplette Woche; Planung und Durchführung von vier festgelegten domänenspezifischen Bildungsangeboten);
- Hemmungen angesichts der geplanten Video-Aufnahmen im Kita-Alltag;
- persönliche (z.B. wenig Berufserfahrung) und gruppenspezifische Gründe (z.B. schwierige Gruppe).

Besondere Schwierigkeiten bereitete vor allem die Rekrutierung der beiden Teilgruppen mit akademischem Ausbildungshintergrund in Deutschland und der Schweiz. Ein möglicher Grund könnte sein, dass die Bachelorstudiengänge im kindheitspädagogischen Bereich noch recht jung sind und die Zahl der Absolventinnen vergleichsweise gering. Darüber hinaus geht auch nur ein Teil der Absolventinnen in die Regelgruppenleitung einer Kita, viele suchen sich andere Tätigkeitsfelder (z.B. Fachberatung, Heilpädagogische Einrichtungen, Hilfen zur Erziehung, Schulen) oder wählen den Weg eines Masterstudiengangs (Kirstein, Haderlein & Fröhlich-Gildhoff, 2012). Folglich war es schwierig, entsprechende Personen für eine Teilnahme zu gewinnen. Aus diesem Grund wurde die akademische Teilstichprobe in Deutschland um Personen mit einem akademischen, pädagogisch orientierten, aber nicht genuin frühpädagogischen Abschluss (z.B. Sozialpädagogik, Soziale Arbeit) erweitert. In der Schweiz konnte die geplante Gruppengröße ebenfalls nicht erreicht werden. Neben den oben genannten Gründen stellten die Rahmenbedingungen (in der Regel Einrichtungen mit nur einer Gruppe und nur einer Kindergartenlehrperson) vielfach den Grund für eine Absage dar, weil sich unter diesen Bedingungen ein fehlendes Einverständnis von Eltern für die Videoaufnahmen als Problem erwies.²

Insgesamt konnte ein Stichprobenumfang von 89 frühpädagogischen Fachkräften aus 62 Einrichtungen in Deutschland und der Schweiz realisiert werden.³ In Tabelle 2.2 sind die wesentlichen Merkmale der Gesamtstichprobe zusammengefasst. Die 34 fachschulisch ausgebildeten Erzieherinnen sind im Durchschnitt 37 Jahre alt (SD = 11 Jahre, Spanne: 22–60 Jahre). Sie hatten zum Zeitpunkt der Datenerhebung eine durchschnittliche Berufserfahrung von 14 Jahren (SD = 10 Jahre, Spanne: 1–40 Jahre). Sechs Erzieherinnen (17.6%) weisen einen Migrationshintergrund auf. Zum Erhebungszeitpunkt waren 31 Erzieherinnen (91.2%) mit mehr als 50% Stellenumfang in ihrer Einrichtung beschäftigt.

2 In größeren Einrichtungen wurden Kinder, deren Eltern kein Einverständnis für die Videoaufnahmen gegeben hatten, für die Zeit der Untersuchung in eine andere Gruppe gegeben, was in der Schweiz häufig nicht möglich war.

3 Aufgrund der spezifischen Fragestellungen sowie fehlender Werte (z.B. durch nicht beantwortete Fragen in den Fragbögen/ Vignetten oder fehlende Videoaufnahmen im Freispiel oder in den Angeboten) unterscheidet sich die Stichprobengröße in den einzelnen Auswertungskapiteln je nach genutzten Erhebungsinstrumenten. Die zugrundeliegenden Teilstichproben werden daher jeweils zu Beginn der einzelnen Ergebniskapitel aufgeführt.

Tabelle 2.2: Charakterisierung der Gesamtstichprobe (N = 89)

Gruppe	Geschlecht		Alter in Jahren				Berufserfahrung in Jahren				Migrationshintergrund
	m	w	M	SD	Min.	Max.	M	SD	Min.	Max.	Prozent
Erz. (D)	0	34	37	11	22	60	14	10	1	40	17.6
Akad. (D)	1	29	38	11	24	59	10	10	1	33	6.7
KLP. (CH)	0	25	27	6	21	52	3	2	1	7	28.0

Anmerkungen: Erz.: Erzieherinnen; Akad.: Akademische Fachkräfte; KLP: Kindergartenlehrpersonen

Die Gruppe der akademisch ausgebildeten Fachkräfte in Deutschland besteht aus insgesamt 29 Frauen und einem Mann, das Durchschnittsalter lag bei 38 Jahren (SD = 11 Jahre, Spanne: 24–59 Jahre), die mittlere Berufserfahrung bei 10 Jahren (SD = 10 Jahre, Spanne: 1–33 Jahre). Zwei Fachkräfte dieser Gruppe (6.7%) haben einen Migrationshintergrund, bezüglich des Stellenumfangs waren 23 der akademischen Fachkräfte (76.7%) mit mehr als 50% in ihrer Einrichtung beschäftigt. Die Teilstichprobe ist aufgrund der Vielzahl an verschiedenen absolvierten Studiengängen sehr heterogen, es konnten insgesamt 12 Kindheitspädagoginnen und 18 Hochschulabsolventinnen anderer pädagogischer Studiengänge für eine Teilnahme gewonnen werden (vgl. Abbildung 2.1).

Die 25 weiblichen Kindergartenlehrpersonen aus der Schweiz wiesen ein Durchschnittsalter von 27 Jahren auf (SD = 6 Jahre, Spanne: 21–52 Jahre). Die Berufserfahrung betrug im Durchschnitt 3 Jahre (SD = 2 Jahre, Spanne: 1–7 Jahre), sieben Kindergartenlehrpersonen (28.0%) gaben einen Migrationshintergrund an. In Bezug auf das Beschäftigungsverhältnis waren 24 der Kindergartenlehrpersonen (96.0%) mit mehr als 50% Stellenumfang in ihrer Einrichtung angestellt.

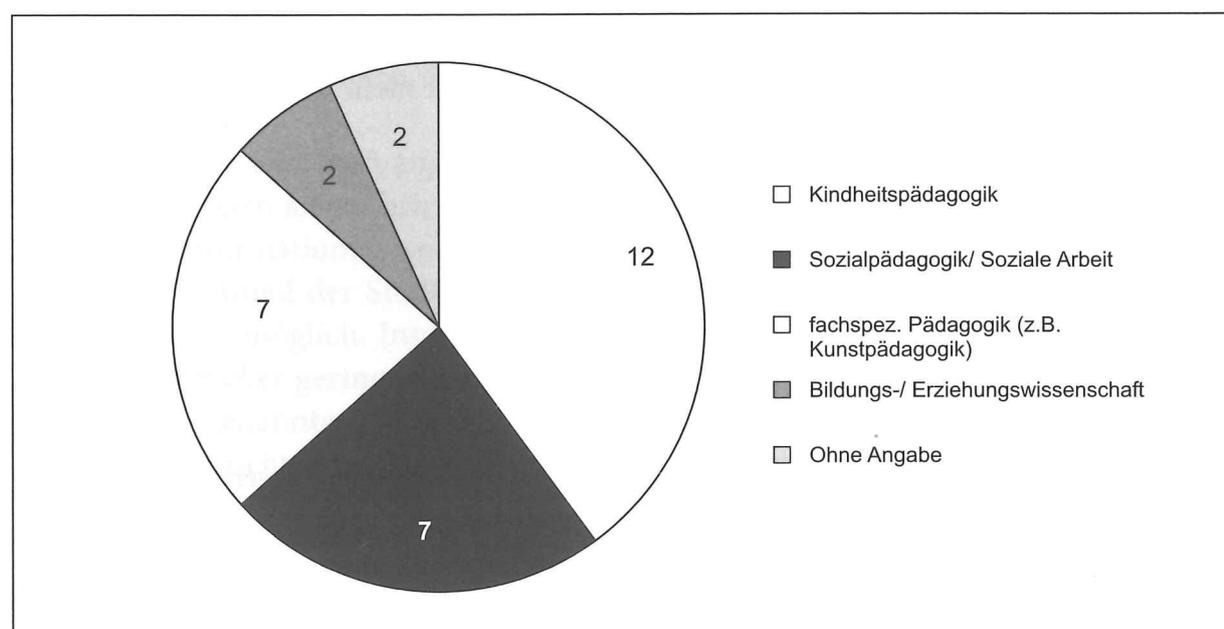


Abbildung 2.1: Absolute Häufigkeiten der absolvierten Studiengänge in der akademischen Teilstichprobe (n = 30)

Eine Überprüfung von Unterschieden zwischen den drei Teilstichproben hinsichtlich der genannten Stichprobenmerkmale erbrachte folgende Ergebnisse: In Bezug auf das Alter der Fachkräfte sowie deren Berufserfahrung bestehen signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen. Die Kindergartenlehrpersonen sind im Vergleich zu den deutschen Fachkräften signifikant jünger ($F(2; 84) = 10.494$, $p < 0.0001$; Post-hoc Scheffé: $p < 0.010$) und weisen entsprechend eine geringere Berufserfahrung auf ($F(2; 85) = 10.907$, $p < 0.0001$; Post-hoc Scheffé: $p < 0.050$).⁴ Der Anteil der Fachkräfte mit Migrationshintergrund unterscheidet sich in den drei Gruppen nicht signifikant voneinander ($\chi^2(2) = 4.243$, n.s.). Bezüglich des Stellenumfangs gibt es ebenfalls keine signifikanten Unterschiede zwischen den drei Ausbildungsgruppen ($\chi^2(2) = 5.129$, n.s.).

2.4 Erhebungsinstrumente und Ablauf der Untersuchung

Im Projekt PRIMEL kam eine Reihe von Erhebungsinstrumenten zum Einsatz, um zum einen die Prozessqualität mikroanalytisch zu erfassen und zum anderen Informationen zu den relevanten Strukturmerkmalen sowie zu den Orientierungen und dem Fachwissen der pädagogischen Fachkräfte zu erhalten. Im Folgenden werden die eingesetzten Instrumente beschrieben:

- Allgemeiner Fragebogen zur beruflichen Situation und zur Einrichtung;
- fünf Fragebögen zu Wissens- und Einstellungsaspekten der pädagogischen Fachkräfte (pädagogisch-psychologische / allgemeindidaktische Orientierungen, Wissen und Orientierung zu den vier Domänen: a) Bewegung, Körper und Gesundheit, b) Kunst/bildnerisch-ästhetisches Lernen, c) Mathematik und d) Naturwissenschaften);
- Fallvignetten zu konkreten pädagogischen Alltagssituationen im Kindergarten;
- Angebotsplanung;
- Videografie zur Erfassung des pädagogischen Alltags, der Freispielbegleitung sowie der Angebotsgestaltung.

2.4.1 Fragebögen

Es kamen insgesamt sechs selbst entwickelte Fragebögen zum Einsatz, mit deren Hilfe zum einen eine Reihe von Strukturmerkmalen erfasst, zum anderen Aspekte der Orientierungsqualität sowie Fachwissen zu den verschiedenen Bildungsbereichen erhoben wurden (vgl. Tab. 2.3).

4 Die Interkorrelation der Variablen Alter und Berufserfahrung beträgt $r = 0.838$, $p < 0.0001$.

Tabelle 2.3: Übersicht über die in PRIMEL eingesetzten Fragebögen und Vignetten

<i>Allgemeiner Fragebogen zur beruflichen Situation</i>					
Teil A: Allgemeine Angaben	-	Geschlecht			
	-	Alter			
	-	Migrationshintergrund			
	-	Aus- und Fortbildungen			
	-	Berufserfahrung			
Teil B: Berufliche Situation	-	Träger der Einrichtung			
	-	Anstellungsverhältnis und Dauer der Beschäftigung			
	-	Personalschlüssel			
	-	Anzahl der Kinder in der Einrichtung und in der Gruppe			
	-	Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund			
	-	Pädagogisches Konzept und besondere Schwerpunkte der Einrichtung			
	-	Größe und räumliche Ausstattung der Einrichtung			
	-	Angaben zum Tagesablauf			
Teil C: Bildungsangebote	-	Häufigkeit von Angeboten in den vier Bildungsbereichen			
	-	Setting der Angebote in den vier Bildungsbereichen			
<i>Pädagogisch-psychologischer Fragebogen (inkl. Vignette)</i>					
Orientierung/ Einstellung zu vier Themen	-	Einstellung zu Selbstbildung vs. Ko-Konstruktion			
	-	Einstellung zu Kommunikation			
	-	Einstellung zu Beziehungsgestaltung			
	-	Einstellung zu Bildungsimpulsen			
Fallvignette	-	Situationswahrnehmung/ -analyse und Handlungsplanung			
<i>Fragebogen und Vignetten zu den vier Bildungsbereichen</i>					
	Eigener Bezug zum Bildungs- bereich	Relevanz des Bildungs- bereichs	Fähigkeits- selbstkonzept in diesem Bildungs- bereich	Wissen zu diesem Bildungs- bereich	Fallvignette
Bewegung, Körper und Gesundheit	X	X	X	X	.. ^b
Kunst/ bildnerisch- ästhetisches Lernen	X	X	X	X	X
Mathematik	X	X	X	X	X
Naturwissenschaften	X	.. ^a	X	X	.. ^b

Anmerkung: ^aZu diesem Inhaltsbereich liegen keine Items vor; ^bZu diesem Bildungsbereich liegt keine Vignette vor.

Allgemeiner Fragebogen zur beruflichen Situation und zur Einrichtung

In diesem Fragebogen wurden Informationen zur Person, zur Einrichtung und zur beruflichen Situation erhoben (Strukturmerkmale); darüber hinaus wurde nach der Häufigkeit und dem Setting der Bildungsangebote in den vier beteiligten Domänen (Bewegung, Körper und Gesundheit, Kunst/ bildnerisch-ästhetisches Lernen, Mathematik und Naturwissenschaften) gefragt.

Fragebögen zu Einstellungs- und Wissensaspekten

Die fünf anderen Fragebögen beziehen sich auf die Bildungsarbeit der pädagogischen Fachkräfte im engeren Sinne und erfassen über 5-stufige Skalen von „stimme überhaupt nicht zu“ bis „stimme vollständig zu“ a) eher allgemeindidaktische oder b) eher fachdidaktische Einstellungen (in den vier Domänen), das Fähigkeitsselbstkonzept sowie Aspekte des fachlichen und fachdidaktischen Wissens in der jeweiligen Domäne. Zentrale Annahme ist dabei, dass Einstellungen und Überzeugungen eine handlungsleitende Funktion besitzen (Blömeke, Müller, Felbrich & Kaiser, 2008). Allerdings lassen sich auch Befunde anführen, dass Einstellungen und Verhalten nicht immer zusammenhängen (z.B. Schmotz, 2009). Daher soll im PRIMEL-Projekt insbesondere der Einfluss der Orientierungsqualität auf das pädagogische Handeln untersucht werden.

Der pädagogisch-psychologische Fragebogen erfasst vier Orientierungen: die Einstellung zu Selbstbildung vs. Ko-Konstruktion (z.B. Schäfer, 2001; Bosshart, 2008; Fthenakis, 2009; Wannack, 2010), zur Anregung von Kommunikation mit den Kindern (z.B. Siraj-Blatchford et al., 2002; Sylva et al., 2004; DJI, 2011), zur Beziehungsgestaltung mit den Kindern (z.B. Arnett, 1989; Becker-Stoll & Textor, 2007; Bowlby, 2008; nifbe, 2011) und zur Anregung der Kinder durch gezielte Bildungsimpulse (z.B. Wannack, Schütz & Arnaldi, 2009/2010; Hauser, 2013).

Die vier domänenspezifischen Fragebögen erfassen Orientierungen und Wissensaspekte, die im Kompetenzmodell (Fröhlich-Gildhoff et al., 2011, 2014) dem Bereich der Dispositionen zuzuordnen sind und mögliche Einflussfaktoren auf die Performanz der Fachkräfte darstellen (exemplarisch für den Bildungsbereich Mathematik z.B. Thiel, 2009; Benz, 2012).

Diese sind: a) der eigene Bezug zum Bildungsbereich, b) die Relevanz dieses Bildungsbereichs, c) das Fähigkeitsselbstkonzept in diesem Bildungsbereich und d) Aspekte des fachlichen und fachdidaktischen Wissens in der jeweiligen Domäne.

2.4.2 Vignetten

Im PRIMEL-Projekt wurden insgesamt drei Fallvignetten eingesetzt (eine mit eher allgemeindidaktischer Perspektive (pädagogisch-psychologische Vignette) und zwei domänenspezifische Vignetten (Kunst/bildnerisch-ästhetisches Lernen; mathematische Bildung)

Vignetten sind kurze Fallbeispiele, Szenarien oder Kurzgeschichten zu hypothetischen Situationen (Atria, Strohmeier & Spiel, 2006). Sie dienen als strukturierte Impulse, sich in die geschilderte Situation hineinzusetzen und zu erläutern, wie man in dieser Situation vorgehen würde (Beck et al., 2008); Ziel ist dabei vor allem, hypothetisches Verhalten zu erfassen (Atria et al., 2006). Häufig werden auch Begründungen für die Handlungsvorschläge oder Eindrücke zur Situationswahrnehmung und -einschätzung erfragt.

Vignetten können in mündlicher oder schriftlicher Form oder auch als Filmsequenzen vorgegeben werden (Atria et al., 2006; Streit & Weber, 2013); ähnlich variantenreich ist das gewählte Antwortformat: Die Antworten können mündlich oder schriftlich sowie mehr oder weniger offen (z.B. nur eine Frage wie: „Was wür-

den Sie tun?“, mehrere offene Fragen zu bestimmten Aspekten oder standardisierte Antwortskalen) formuliert werden (Atria et al., 2006). Die Vorteile von Vignetten bestehen vor allem darin, dass mit ihnen Einstellungen differenzierter erfasst werden können als mit einem Fragebogen (Atria et al., 2006), sie dem pädagogischen Alltag mit seinen komplexen Beurteilungs- und Entscheidungsprozessen besser gerecht werden (Auspurg, Hinz & Liebig, 2010; Oser, Heinzer & Salzmann, 2010) und in ihrer (schriftlichen) Durchführung weniger aufwändig sind als Interviews. Als Nachteile werden genannt: Unerwünschte Antworttendenzen (z.B. sozial erwünschte Antworten; Jann, 2003), was aber für alle Selbstberichte gilt, bei offenen Antwortformaten teilweise sehr verkürzte Antworten, welche nicht immer eindeutig interpretiert werden können (Rosenberger, 2013), der Einfluss schriftsprachlicher Kompetenzen (Rosenberger, 2013) sowie eine mögliche Diskrepanz zwischen dem hypothetisch formulierten und dem tatsächlich gezeigten Verhalten (Eifler & Bentrup, 2003; Eifler, 2008).

Im PRIMEL-Projekt wurden die drei Vignetten in schriftlicher Form vorgelegt. In ihnen werden typische Situationen aus dem Kindergartenalltag dargestellt. Das Antwortformat war ebenfalls schriftlich mit offenen Fragen gestaltet, wodurch Informationen über die Einstellungen, Situationswahrnehmungen und hypothetischen Handlungsroutinen der Fachkräfte gewonnen werden sollten.

Beispiel-Vignette aus dem PRIMEL-Projekt

(pädagogisch-psychologische / allgemeindidaktische Vignette)

Drei Jungen (5 und 6 Jahre) und zwei Mädchen (beide 5 Jahre) setzen heute seit Beginn des Freispiels ihr gestern gemeinsam begonnenes Spiel mit Lego fort. Die Jungen haben sich gestern Flugzeuge gebaut, auf deren technische Details sie sehr stolz sind, die Mädchen ein Flughafengebäude mit Aussichtsterrasse. Nun beginnen die drei Jungen mit ihren Fliegern im ganzen Kindergartenraum herumzufliegen. Die zwei Mädchen sitzen auf dem Boden und können sich nicht so recht entscheiden, was sie jetzt weiterbauen sollen. Sie haben das Tun der fünf Kinder seit gestern beiläufig beobachtet, während der letzten fünf Minuten intensiver. Bitte notieren Sie alles, was Ihnen wichtig erscheint.

Fragen:

Welche Gedanken gehen Ihnen bei der intensiven Beobachtung durch den Kopf?

Was würde Sie dazu veranlassen, in das Geschehen einzugreifen?

In welcher Weise würden Sie eingreifen?

Die oben beschriebene eher allgemeindidaktisch ausgelegte Vignette beschreibt eine typische Freispielsituation, in der eine Kleingruppe (zwei Mädchen und drei Jungen) mit Legobausteinen spielt. Es werden sowohl Aspekte des Sozialspiels als auch des komplexen Bau- und Konstruktionsspiels thematisiert. Die Situationsbeschreibung sollte unterschiedliche Überlegungs- und Handlungsmöglichkeiten bieten, also vom Ausgang her möglichst offen sein (Stiehler, Fritsche & Reutlinger, 2012). Ziel war, über die Beantwortung der drei offenen Fragen Informationen zur Situationswahrnehmung/-einschätzung und Begründung des eigenen (Nicht-)Ein-

greifens in die Situation sowie zum hypothetischen Verhalten in dieser Situation (Handlungsplanung) zu erhalten.

2.4.3 Angebotsplanung

An den Tagen, an denen die pädagogischen Fachkräfte ein Bildungsangebot zu einer der vier Domänen durchführten, wurden sie im Vorfeld zu ihrer Angebotsplanung befragt. Zunächst wurde erfasst, ob die Fachkräfte auch in ihrem regulären Kita-Alltag Angebote in den verschiedenen Bildungsbereichen durchführen. Anschließend wurde nach der Art, in der sie üblicherweise Angebote planen, gefragt. Sofern eine schriftliche Planung des videografierten Angebots vorlag, wurde diese kopiert, wenn nicht, wurde vorab notiert, welche Ziele die Fachkraft mit dem Angebot verfolgte und wie sie das Angebot durchführen wollte.

2.4.4 Videografien

Im PRIMEL-Projekt wurden in folgenden drei Kontexten Videografien erstellt.

a) Videografie des pädagogischen Alltags

In jeder Einrichtung wurde am ersten Tag die Videokamera eingeführt und der pädagogische Alltag für etwa drei Stunden am Vormittag gefilmt. Auf diese Weise konnten Informationen zum typischen Ablauf des Kindergartenvormittags erhoben werden;⁵ außerdem bot dieses Vorgehen die Möglichkeit, dass die pädagogischen Fachkräfte und die Kinder sich an die technische Ausstattung gewöhnen konnten. Die Kinder wurden auf die Videografie hingewiesen („Wir filmen, was ihr alles so macht.“) und darüber informiert, dass während der Aufnahmen keine Gespräche und Spiele mit den Mitarbeiter/innen möglich seien.⁶ Die pädagogischen Fachkräfte bekamen eine kurze Einweisung in den Ablauf und das Vorgehen bei der Videografie; darüber hinaus erhielten sie keine besonderen Verhaltensanweisungen.

b) Videografie des Freispiels

Zur Erfassung der Prozessqualität wurden an insgesamt vier Tagen Videoaufnahmen von je etwa einer Stunde Freispiel angefertigt; dieses Vorgehen bietet die Möglichkeit, die Interaktionsgestaltung der Fachkraft mit den Kindern auf einer Mikroebene zu analysieren. Die Videoaufnahmen zur Freispielbegleitung fanden im alltäglichen Gruppensetting statt. Die pädagogischen Fachkräfte bekamen keine besondere Anleitung, wie sie sich in dieser Zeit verhalten sollten, es gab lediglich den Hinweis, dass sie die Zeit genauso wie an anderen Tagen gestalten sollten.

5 Die vorliegenden Daten werden im Rahmen einer Dissertation ausgewertet und in dieser Publikation nicht weiter berücksichtigt (vgl. Burkhardt Bossi, in Vorb.).

6 Es wurden nur Videoaufnahmen von Kindern erhoben, bei denen das Einverständnis der Eltern vorlag.

c) Videografie der domänenspezifischen Angebote

Die Bildungsangebote wurden von den teilnehmenden Fachkräften meist in Kleingruppen (in der Schweiz häufig in der Gesamtgruppe) in den folgenden vier Bildungsbereichen durchgeführt: a) Bewegung, Körper und Gesundheit, b) Kunst/bildnerisch-ästhetisches Lernen, c) Mathematik und d) Naturwissenschaften. Als Instruktion bekamen die Fachkräfte im Vorfeld lediglich den Hinweis, dass sie zu jedem der vier o.g. Bildungsbereiche ein Angebot für Kinder im zeitlichen Umfang von etwa 30 Minuten gestalten sollten. Die konkreten Ziele, Themenbereiche und Inhalte der Angebote sowie die Wahl der Zielgruppe wurden von den Fachkräften selbst entschieden und vorbereitet.

Alle Videoaufnahmen wurden mit Hilfe von zwei beweglichen Kameras durchgeführt: eine mit dem Fokus auf der Fachkraft und ihrem Handeln (Hauptkamera) und eine mit dem Fokus auf den jeweils mit der Fachkraft interagierenden Kindern. Die zweite Kamera diente vor allem als Hilfe zur Erfassung kindlicher Reaktionen auf die Interventionen der Fachkraft. Um eine möglichst hohe Standardisierung der Videoaufnahmen zu erreichen, wurden diese von geschulten Mitarbeiter/innen anhand eines selbstentwickelten, ausführlichen Kameraskripts (angelehnt an Seidel, Dalehefte, & Meyer, 2003; Petko, 2006; Wagner, o.J.) durchgeführt. Abweichungen bzw. Besonderheiten dieses Skripts (z.B. technische Probleme, fremde Kinder auf den Videos, spontane Änderungen) wurden in einem Videotagebuch festgehalten. Die Auswertung der Videoaufnahmen wurde vor allem auf der Basis der Hauptkamera (mit Fokus auf der Fachkraft) vorgenommen, nur in Zweifelsfällen wurde die zweite Kamera für die Auswertung hinzugezogen.

Die Datenerhebungen fanden in Deutschland und der Schweiz im Zeitraum von Mai 2012 bis Dezember 2013 statt. Sobald nach der schriftlichen Information der pädagogischen Fachkräfte über die Ziele und den Ablauf der Studie ein schriftliches Einverständnis zur Studienteilnahme vorlag, wurden die Eltern der Kinder aus den beteiligten Gruppen informiert und schriftlich um ihr Einverständnis zur Studienteilnahme ihres Kindes gebeten. Dabei wurde allen Beteiligten die Einhaltung der datenschutzrechtlichen Bestimmungen schriftlich zugesichert.

Typischerweise wurden die schriftlichen Befragungen und Videografien je teilnehmender Fachkraft innerhalb einer Woche durchgeführt (vgl. Tab. 2.4). Aufgrund des ohnehin invasiven Charakters von Videoaufnahmen im Kindergartenalltag mussten im Einzelfall Anpassungen an die regulären Abläufe der Einrichtungen vorgenommen werden. Am ersten Tag wurde jeder Fachkraft neben der Videografie des Alltags der allgemeine Fragebogen zur beruflichen Situation und zur Einrichtung ausgeteilt. An den weiteren Tagen wurde jeweils eine Stunde Freispiel sowie ein Bildungsangebot aufgezeichnet. Vor der Durchführung der Bildungsangebote wurden zudem die Zielsetzungen sowie Planungsskizzen zu den einzelnen Bildungsangeboten (Angebotsplanung) eingeholt. Im Anschluss an die Videoaufnahmen der Angebote erhielten die Fachkräfte die auszufüllenden Fragebögen und Vignetten zur Bearbeitung. War dies aus Zeitgründen nicht möglich, konnten einzelne Teile der Fragebögen (Ausnahme: Wissensfragen und Vignetten) auch zu Hause ausgefüllt werden.

Tabelle 2.4: Typischer Ablauf der Untersuchung einer pädagogischen Fachkraft

<i>Montag</i>	<i>Dienstag</i>	<i>Mittwoch</i>	<i>Donnerstag</i>	<i>Freitag</i>
Video: 3 Stunden Kindergartenalltag (Vormittag)	Video: 1 h Freispielbegleitung 30 min Bildungsangebot 1 ^a	Video: 1 h Freispielbegleitung 30 min Bildungsangebot 2 ^a	Video: 1 h Freispielbegleitung 30 min Bildungsangebot 3 ^a	Video: 1 h Freispielbegleitung 30 min Bildungsangebot 4 ^a
Fragebogen zur beruflichen Situation und zur Einrichtung	Fragebogen & Angebotsplanung zum Bildungsangebot 1	Fragebogen & Angebotsplanung zum Bildungsangebot 2	Fragebogen & Angebotsplanung zum Bildungsangebot 3	Fragebogen und Angebotsplanung zum Bildungsangebot 4
Päd.-psycholog. Fragebogen				

Anmerkung: ^a Bildungsangebot 1 bis 4: je ein Angebot zu den folgenden Domänen: a) Bewegung, Körper und Gesundheit, b) Kunst/ bildnerisch-ästhetisches Lernen, c) Mathematik und d) Naturwissenschaften

2.5 Datenaufbereitung und Kennwertbildung

Im Folgenden werden Informationen zur Datenaufbereitung und Kennwertbildung gegeben, welche die Grundlage für die Analysen bilden. Da sich die Berechnung der in den einzelnen Ergebniskapiteln genutzten Kennwerte und Skalen zum Großteil decken, werden diese im vorliegenden Kapitel eingeführt.

2.5.1 Fragebögen: Datenaufbereitung und Kennwertbildung

Allgemeiner Fragebogen zur beruflichen Situation und zur Einrichtung

Der Fragebogen zur Einrichtung und zur beruflichen Situation erhebt vor allem die relevanten Strukturmerkmale, welche möglicherweise einen Einfluss auf die Prozessqualität haben, weshalb eine weitere Aufbereitung und Kennwertbildung nicht notwendig ist (für eine Darstellung exemplarischer Ergebnisse aus diesem Fragebogen vgl. Kap. 3).

Fragebögen zu Einstellungs- und Wissensaspekten

Der allgemeindidaktische sowie die vier domänenspezifischen Fragebögen, welche für das PRIMEL-Projekt neu entwickelt wurden, erfassen Einstellungen/Orientierungen, das Fähigkeitsselbstkonzept sowie Wissensaspekte. In Tabelle 2.5 sind die Reliabilitäten für die theoretisch entwickelten Skalen zusammengefasst. Es fällt auf, dass nicht in jedem Fall zufriedenstellende interne Konsistenzen ermittelt werden konnten.

Von den vier Skalen des pädagogisch psychologischen Fragebogens weist nur die erste Skala zur Erfassung der Einstellung zu Selbstbildung vs. Ko-Konstruktion eine ausreichend hohe interne Konsistenz auf. Die drei anderen Skalen scheinen sehr he-

terogene Facetten zum jeweiligen Thema zu erfassen und bilden keine einheitliche Dimension ab. Die Skala „Einstellung zu Kommunikation“ weist sogar negative Item-Gesamtwertkorrelationen auf, hier scheinen also widersprüchliche Aussagen enthalten zu sein. Angesichts dieser eher kritischen Befunde, wird für die weiteren Analysen nur noch die erste Skala dieses Fragebogens genutzt.

Bei den domänenspezifischen Fragebögen erweist sich die Skala zum Fähigkeitsselbstkonzept in allen vier Domänen als reliabel. Die Skala „Eigener Bezug zum Bildungsbereich“ ist mit einer Ausnahme (Bereich Bewegung, Körper, Gesundheit) ebenfalls ausreichend reliabel. Die beiden anderen Skalen dagegen („Relevanz des Bildungsbereichs“ und „Wissen zum Bildungsbereich“) sind mit Ausnahmen als eher kritisch einzuschätzen. Auch diese scheinen eher unterschiedliche Aspekte zu erfassen und sich nicht auf eine einheitliche zugrundeliegende Dimension zurückführen zu lassen.

Tabelle 2.5: Überblick über die im PRIMEL-Projekt eingesetzten Fragebogen-Skalen und deren Reliabilität (Cronbachs Alpha)

<i>Pädagogisch-psychologischer Fragebogen</i>				
	Einstellung zu Selbstbildung vs. Ko-Konstruktion	Einstellung zu Kommunikation	Einstellung zu Beziehungsgestaltung	Einstellung zu Bildungsimpulsen
Allgemeindidaktische Orientierung	$\alpha = 0.73$ (8 Items)	$\alpha = -0.20$ (10 Items)	$\alpha = 0.03$ (8 Items)	$\alpha = 0.14$ (9 Items)

<i>Domänenspezifische Fragebögen</i>					
	Eigener Bezug zum Bildungsbereich	Relevanz des Bildungsbereichs	Fähigkeitsselbstkonzept in diesem Bildungsbereich	Wissen zu diesem Bildungsbereich	Globalskala (mit allen Items)
Bewegung, Körper und Gesundheit	$\alpha = 0.30$ (3 Items)	$\alpha = 0.72$ (10 Items)	$\alpha = 0.72$ (4 Items)	$\alpha = 0.05$ (5 Items)	$\alpha = 0.71$ (22 Items)
Kunst/ bildnerisch-ästhetisches Lernen	$\alpha = 0.79$ (8 Items)	$\alpha = 0.29$ (6 Items)	$\alpha = 0.91$ (6 Items)	$\alpha = 0.58$ (10 Items)	$\alpha = 0.81$ (30 Items)
Mathematik	$\alpha = 0.76$ (5 Items)	$\alpha = 0.62$ (7 Items)	$\alpha = 0.84$ (5 Items)	$\alpha = 0.54$ (6 Items)	$\alpha = 0.86$ (23 Items)
Naturwissenschaften	$\alpha = 0.85$ (9 Items)	- ^a	$\alpha = 0.85$ (5 Items)	$\alpha = 0.10$ (5 Items)	$\alpha = 0.82$ (19 Items)
Alle vier Domänen zusammengefasst	$\alpha = 0.84$ (25 Items)	$\alpha = 0.67$ (23 Items)	$\alpha = 0.90$ (20 Items)	$\alpha = 0.63$ (26 Items)	-

Anmerkung: ^a Zu diesem Bereich liegen keine Items vor, da der Fragebogen bereits in einer anderen Untersuchung entwickelt wurde (Eberhardt, 2012).

Da die Global-Skalen zu den vier Domänen eine zufriedenstellende interne Konsistenz aufweist (vgl. Tab. 2.5), werden diese im Sinne einer globalen Einstellung gegenüber den vier Bildungsbereichen für die weiteren Analysen herangezogen. Außerdem wurden zusätzlich die internen Konsistenzen der vier Unterskalen über die vier Bildungsbereiche hinweg berechnet. Diese drücken Domänen übergreifende Orientierungen, Selbsteinschätzungen und Wissensaspekte aus und können eher im Sinne einer generellen Haltung der Bildungsarbeit gegenüber verstanden werden. Da diese ebenfalls eine ausreichend hohe Reliabilität aufweisen, werden auch diese in die weiteren Analysen einbezogen (vgl. Tab. 2.5).

2.5.2 Vignetten: Datenaufbereitung und Kennwertbildung

Da im Ergebnisteil zunächst nur die allgemeindidaktische Vignette genutzt wird, wird an dieser Stelle lediglich das Auswertungsrational dieser Vignette beschrieben. Die Auswertung erfolgte mittels Kategorisierung der Antworten; dabei wurden zum einen die drei gestellten Fragen als Strukturierung genutzt, zum anderen wurden die Antworten in Anlehnung an die Videoauswertung den drei Inhaltsbereichen zugeordnet (vgl. Tab. 2.6):

1. Auswertung nach den Fragetypen

Die drei Fragen zielen je auf einen Aspekt aus dem Kompetenzmodell von Fröhlich-Gildhoff et al. (2011/2014) ab (vgl. Kap. 1):

- Frage 1 – Situationswahrnehmung: Da (Freispiel-)Situations sehr unterschiedlich wahrgenommen werden, geht es bei dieser Frage um die Gedanken, welche die pädagogischen Fachkräfte zur beschriebenen Spielsituation äußern. Wie schätzen sie die Situation ein? Fokussieren sie eher Spielinhalte oder das Verhalten der Kinder? Die Situationswahrnehmung und -analyse ist der Ausgangspunkt für die anschließende Handlungsplanung und das eventuelle Eingreifen in die Situation (Fröhlich-Gildhoff et al., 2011, 2014).
- Frage 2 – Handlungsbereitschaft: Nach der Einschätzung einer beobachteten Freispielsituation überlegen sich die Fachkräfte, ob Handlungsbedarf besteht, also ob sie eingreifen sollen oder nicht. Fröhlich-Gildhoff et al. (2011, 2014) gehen von einer wesentlichen Beeinflussung der Handlungsbereitschaft durch die jeweilige Situationsanalyse aus. Sie fügen jedoch an, dass das Handeln auch wesentlich durch Werthaltungen und Einstellungen geprägt ist. Entsprechend werden in dieser Frage explizit Gründe für ein Eingreifen oder Nicht-Eingreifen erfasst.
- Frage 3 – Handlungsplanung: Hier geht es um die konkrete Handlungsplanung, wenn die Fachkraft zu dem Ergebnis kommt, dass ein Eingreifen sinnvoll und/oder notwendig ist. Die Planung von Handlungsoptionen basiert auf explizitem wissenschaftlich-theoretischem Wissen, implizitem (reflektiertem) Erfahrungswissen und methodisch-didaktischen Fähigkeiten und Fertigkeiten (Fröhlich-Gildhoff et al., 2011, 2014).

2. Auswertung nach den drei Inhaltsbereichen

Die Aktivitäten der pädagogischen Fachkraft können sich bei der Spielbegleitung auf unterschiedlichen Ebenen abspielen. Je nach Situation und Intention liegt der Fokus eher auf den Spielhandlungen und Spielideen der Kinder, auf der Beziehungsebene, also auf dem Zusammenspiel, der Motivation und dem Befinden der Kinder, oder auf organisatorischen Aktivitäten im Zusammenhang mit Spielmaterialien, Spielorten oder Regeleinhaltungen (Walter & Fasseing, 2002; Pausewang, 2006; König, 2009). Das Kodiersystem zur Auswertung der Vignette wurde in Anlehnung an das Beobachtungssystem zur Videoauswertung entwickelt und umfasst ebenfalls die drei Bereiche:

- Bereich I: Lernprozessgestaltung
- Bereich II: Beziehungsgestaltung
- Bereich III: Klassenführung

Da mittels Vignette Kognitionen sowie hypothetisches Handeln in einer pädagogischen Alltagssituation erhoben werden, konnte das Video-Beobachtungssystem nicht eins zu eins übernommen, sondern musste an die Daten (schriftliche Antworten) angepasst werden. Dies geschah induktiv auf der Basis des Materials.

Zur Kodierung der Antworten wurden diese in einem ersten Schritt einer der drei Fragen zugeordnet.⁷ Anschließend wurde analysiert, welchem der drei Inhaltsbereiche diese Antwort anspricht (Mehrfachzuordnungen waren möglich, wenn in einer Antwort verschiedene Bereiche angesprochen wurden). Wenn die Antwort nicht eindeutig zuzuordnen war, wurde sie als „nicht kodierbar“ klassifiziert.

Die Vignetten wurden von zwei Kodiererinnen getrennt ausgewertet. Die unabhängige Kodierung ergab eine Übereinstimmung über alle Vignetten von 70.9%. Da die Antworten oft stichpunktartig notiert wurden, was bei dieser Methode häufig vorkommt (z.B. Rosenberger, 2009), waren die Antworten nicht immer eindeutig zu kategorisieren. Daher war eine Konsensvalidierung in Zweifelsfällen notwendig.

Auf der Basis dieser Kodierungen können sowohl die Anzahl als auch die Art der Kognitionen und Handlungsvorschläge zu den drei Fragen sowie den drei Bereichen analysiert werden (vgl. Tab. 2.6).⁸

7 Dies war notwendig, weil die Befragten ihre Antworten nicht immer eindeutig der jeweiligen Frage zuordneten (also z.B. schon Interventionen nannten, wenn es um die Situations-einschätzung ging).

8 Das ausführliche Kodiersystem sowie die Auswertung der allgemeindidaktischen Vignette sind Teil einer Dissertation und werden an dieser Stelle nicht weiter vertieft (vgl. Bosshart, in Vorb.).

Tabelle 2.6: Überblick über das Kodiersystem zur Auswertung der allgemeindidaktischen (pädagogisch-psychologischen) Vignette

<i>Frage 1: Situationswahrnehmung/-analyse</i>	<i>Frage 2: Handlungsgründe</i>	<i>Frage 3: Handlungsplanung/-vorschläge</i>
Anzahl der genannten Aspekte	Anzahl der genannten Gründe	Anzahl der genannten Handlungsvorschläge
Art der genannten Aspekte	Art der genannten Gründe	Art der genannten Handlungsvorschläge
– Lernprozessgestaltung	– Lernprozessgestaltung	– Lernprozessgestaltung (11 Items)
– Beziehungsgestaltung	– Beziehungsgestaltung	– Beziehungsgestaltung (4 Items)
– Klassenführung	– Klassenführung	– Klassenführung (5 Items)

2.5.3 Angebotsplanung: Datenaufbereitung und Kennwertbildung

Es liegen Angebotsplanungen von einem Großteil der gefilmten Bildungsangebote vor (Bewegung, Körper und Gesundheit: 91.3%; Kunst/bildnerisch-ästhetisches Lernen: 85.5%; Mathematik: 93.4% Angebotsplanungen: Naturwissenschaften: 93.9%). Da die Ausführungen in den meisten Fällen jedoch sehr knapp ausfielen bzw. nur die von den filmenden Mitarbeiter/innen explizit erfragte Zielsetzung enthalten, wurde auf eine angebotsübergreifende Auswertung bisher verzichtet.⁹

2.5.4 Videografien: Datenaufbereitung und Kennwertbildung

Aufgrund der Menge an Video-Datenmaterial (pro Fachkraft ca. 9–10 Stunden Videomaterial) wurde für die in den folgenden Kapiteln beschriebenen Auswertungen jeweils auf Teile des Gesamtdatensatzes zurückgegriffen.

Zur Analyse der *Freispielbegleitung* wurde zunächst die zweite Freispielaufnahme jeder Fachkraft herangezogen, sofern diese eine Mindestlaufzeit von 30 Minuten erreichte. Sie wurde gewählt, weil die Fachkräfte sich einerseits bereits ein wenig an die Videoaufnahmen gewöhnen konnten, andererseits aber noch nicht zu sehr von den wiederholten Aufnahmen beansprucht waren. Es kann auf Freispielaufnahmen von 88 Personen zurückgegriffen werden.

Für die Auswertungen der *Bildungsangebote* wurde eine Teilstichprobe von je 30 Fachkräften gezogen, wobei acht zur Gruppe der Erzieherinnen, zwölf zur Gruppe der akademisch ausgebildeten Fachkräfte in Deutschland sowie zehn zur Gruppe der Schweizer Kindergartenlehrpersonen gehören.¹⁰ Es wurden nur diejenigen Fachkräfte in die Zufallsziehung miteinbezogen, die in Regelgruppen arbeiteten und von denen auswertbare Videodateien in allen vier Bildungsbereichen vorlagen. Zudem wurde da-

⁹ In Kapitel 5 wird im Rahmen der Domäne Bewegung, Körper und Gesundheit auf den Aspekt der Zielsetzung der Angebote dieses Bildungsbereichs eingegangen, der aus den jeweiligen Angebotsplanungen stammt. Das bewegungsspezifische Auswertungssystem wird im entsprechenden Kapitel eingeführt.

¹⁰ Die Bildungsangebote der einzelnen Domänen werden zudem im Rahmen von (Dissertations-)Projekten hinsichtlich domänenspezifischer Fragestellungen ausgewertet (vgl. Billmeier, in Vorb.; Gierl, in Vorb.; Janßen, in Vorb.)

rauf geachtet, dass die Angebote komplett aufgezeichnet wurden und vorwiegend einen (den gewünschten) Bildungsbereich umfassten.

Die auszuwertenden Videodaten der Hauptkamera (mit Fokus auf die Fachkraft) wurden in ein einheitliches Format komprimiert und in das Videoauswertungsprogramm Videograph (Version 4.2.1.22X3; Rimmele, 2012; für weitere Informationen vgl. Seidel, Kobarg, & Rimmele, 2005) implementiert. Für die Schweizer Videos wurde zusätzlich ein Sprachtransskript erstellt und eingelesen.

Alle Videos wurden um Sequenzen mit technischen Pannen (z.B. Tonausfall, Fachkraft nicht im Bild) bereinigt, bei den Freispielaufnahmen entfallen zudem für alle Kinder verpflichtende Frühstücksrunden oder Sitzkreise, da diese aufgrund der geringen Freiheitsgrade nicht als typische Freispielsituationen gelten (z.B. Hauser, 2013). Tabelle 2.7 liefert einen Überblick über die durchschnittliche Dauer der bisher ausgewerteten Videoaufnahmen zu den Freispielsituationen und domänenspezifischen Angeboten.

Tabelle 2.7: Überblick über die durchschnittliche (kodierbare) Dauer der bisher ausgewerteten Videos zu den Freispielsituationen sowie den domänenspezifischen Angeboten (in Minuten)

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>
Freispiel	88	45.94	11.64	15.17	67.17
Angebot: Bewegung, Körper und Gesundheit	30	38.12	10.24	23.33	64.33
Angebot: Kunst/ bildnerisch-ästhetisches Lernen	30	37.52	10.87	19.33	65.33
Angebot: Mathematik	30	33.20	8.97	17.00	55.50
Angebot: Naturwissenschaften	30	32.15	10.48	15.00	66.00

Die Analyse des pädagogischen Handelns der Fachkräfte in der Freispielbegleitung sowie in den domänenspezifischen Bildungsangeboten erfolgte mikroanalytisch. Im Gegensatz zu einem globaleren Rating, wie es bisher vielfach zur Einschätzung der Prozessqualität genutzt wird, z.B. anhand der KES-R (Tietze et al., 2007) oder auch des CLASS-Instruments (Pianta et al., 2008), war das Ziel im PRIMEL-Projekt, das pädagogische Handeln und die Interaktionen mit den Kindern differenziert zu erfassen. Dazu ist ein mikroanalytisches Vorgehen erforderlich, wie es etwa bei dem Beobachtungssystem Target Child Observation (TCO: Siraj-Blatchford et al., 2002) realisiert wird. Hierbei werden die interessierenden Aktivitäten der pädagogischen Fachkräfte vorab differenziert beschrieben und hinsichtlich ihres Auftretens in bestimmten Situationen erfasst. Bei einem solchen Vorgehen bieten sich zwei Methoden der Kodierung an: die Methode des Event Sampling oder die Methode des Time Sampling. Die Methode des Event Sampling bietet die Möglichkeit, die relevanten Verhaltensweisen bei ihrem Auftreten hinsichtlich der Häufigkeit, Dauer und Latenz zu kodieren. Schwierig ist dabei oft, den Anfangs- und Endzeitpunkt ei-

nes Ereignisses genau zu identifizieren. Ungeeignet ist eine solche Kodierung immer dann, wenn sich die relevanten Items kaum unabhängig voneinander kodieren lassen, wie das beispielsweise in Interaktionen häufig der Fall ist (Ostrov & Hart, 2013). Alternativ kann dann die Auswertung im Time Sampling erfolgen. Hier können die Beobachtungseinheiten in vorab festgelegten Zeitintervallen hinsichtlich ihres Auftretens kodiert werden. Insbesondere bei häufig auftretenden Verhaltensweisen ist diese Art der Aufzeichnung sehr geeignet. Nachteil dieser Methode ist, dass keine Aussagen über die tatsächliche Häufigkeit und Dauer von Verhaltensweisen getroffen werden können, weil ein Verhalten in jedem Intervall, in dem es auftritt, genau einmal – unabhängig von der absoluten Häufigkeit und der Dauer – kodiert wird (Ostrov & Hart, 2013). Wenn also ein und dasselbe Verhalten über einen längeren Zeitraum andauert, wird es in jedem Intervall erneut kodiert, in dem es beobachtbar ist. Dies muss bei der Darstellung und Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden.

Im PRIMEL-Projekt wurde die Methode des Time Sampling (mit 10-Sekunden-Intervallen) gewählt, weil sich in ersten Analysen zeigte, dass bestimmte Aktivitäten sehr häufig vorkamen, einige Verhaltensweisen zeitgleich auftraten und sich die Festlegung von Anfangs- und Endzeitpunkten eines Verhaltens als äußerst schwierig erwies. Das Time Sampling ist in der Unterrichtsforschung üblich (Seidel, Prenzel & Kobarg, 2005; Ostrov & Hart, 2013) und wird auch im Elementarbereich beispielsweise mit dem TCO-System (Siraj-Blatchford et al., 2002) eingesetzt (hier allerdings mit etwas größeren Zeitintervallen von 30 Sekunden).

Beobachtungssystem zur Erfassung der Prozessqualität im Elementarbereich

Im Folgenden wird das im PRIMEL-Projekt entwickelte Beobachtungssystem zur Analyse des pädagogischen Handelns im Elementarbereich vorgestellt, das für die Videoauswertung der Freispielbegleitung sowie der vier Bildungsangebote eingesetzt wurde. Aufgrund der unterschiedlichen Kontextbedingungen zwischen Freispiel und Angeboten (z.B. räumliche Begrenzung und häufige Beschränkung auf Kleingruppen in den Angeboten) gibt es kleine Unterschiede in Bezug auf die Auswertung mit dem Beobachtungssystem, die ebenfalls erläutert werden.

Um eine bessere Strukturierung der Fachkraft-Kind-Interaktionen in den verschiedenen Spielgeschehen vornehmen zu können, erfolgte bei den Freispielvideos zunächst eine Charakterisierung aller kodierbaren 10-Sekunden-Intervalle über zwei Interaktionsmerkmale (vgl. Tab. 2.8). In den Angeboten war dies aufgrund der bereits erläuterten festgelegten Rahmenbedingungen nicht relevant.

Tabelle 2.8: Interaktionsmerkmale aus dem Beobachtungssystem zur Erfassung der Prozessqualität im Elementarbereich

Interaktionsform	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dyade 2. Kleingruppe 3. Großgruppe
Redebeitrag	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nur die Fachkraft spricht. 2. Nur ein Kind spricht. 3. Die Fachkraft spricht mit mind. einem Erwachsenen. 4. Die Fachkraft spricht mit mind. einem Kind. 5. Kinder sprechen untereinander.

Die weiteren Items des Beobachtungssystems wurden in einem Zeitintervall von zehn Sekunden jeweils immer dann kodiert, wenn sie auftraten. Im eingesetzten Beobachtungssystem können daher theoretisch – je nach Auftreten der einzelnen Items – zwischen keinem und allen Items in einem 10-Sekunden-Intervall kodiert werden (Möglichkeit der Mehrfachkodierung), da beispielsweise zwei verschiedene pädagogische Handlungsweisen (z.B. eine offene Frage stellen und gleichzeitig ein Kind an die Hand nehmen) erfasst werden können oder eine Intervention durch zwei Items erfasst werden kann (z.B. mit Wissensinput auf einen kindlichen Lösungsprozess eingehen). Zur Kodierung der Freispiel-Videos wurden alle Items des Systems (bis auf die später für die Angebotsauswertung hinzugefügten Items I_17 und I_18) verwendet; die Auswertung der Bildungsangebote erfolgte aufgrund einer stärker domänenspezifischen Fokussierung zum einen nur mit einem Teil der Freispielitems, zum anderen um zwei Items ergänzt (I_05 bis I_18 sowie I_F).¹¹

Im Folgenden wird das Beobachtungssystem in seinen theoretischen Bezügen vorgestellt. Das Beobachtungssystem zur Erfassung der Prozessqualität im Elementarbereich hat das Ziel, das pädagogische Handeln der Fachkraft in der Freispiel- und Angebotsbegleitung mikroanalytisch zu beschreiben. Dabei wird das Auftreten spezifischer Aktivitäten und Interventionen der Fachkraft kodiert, die zunächst deduktiv auf der Basis aktueller, internationaler Forschungsergebnisse zur Erfassung der Prozessqualität im Elementarbereich abgeleitet und dann anhand des Videomaterials induktiv ergänzt wurden. Dabei konnte auf Vorarbeiten aus zwei Vorläuferprojekten zurückgegriffen werden (vgl. Lieger, 2008, 2014); das Beobachtungssystem wurde anschließend entsprechend der Zielsetzung des PRIMEL-Projekts revidiert und ergänzt.

Die Grobstruktur des Systems orientiert sich an der Trias pädagogischer Interventionen, wie sie beispielsweise im CLASS-Instrument zu finden und über Faktorenanalysen empirisch abgesichert ist (z.B. Pianta & Hamre, 2009). Im PRIMEL-Projekt wurden Items in Anlehnung an die drei Bereiche der CLASS („instructional support“, „emotional support“ und „classroom organization“) bzw. die von Klieme et al. (2006) formulierten Qualitätsdimensionen guten Unterrichts („kognitive Aktivierung“, „unterstützendes Lernklima“ und „Klassenführung“) formuliert.

11 Für die Ergebnisdarstellung relevante Hinweise zur fachdidaktischen bzw. domänenspezifischen Anpassung der Items vgl. Kap. 5–7.

Zur Absicherung einzelner Items des Beobachtungssystems wurden zusätzlich die KES-R (Tietze et al., 2007) und der Nationale Kriterienkatalog zur Einschätzung der pädagogischen Qualität von Kindertageseinrichtungen (Tietze & Viernickel, 2007) sowie für einzelne Beobachtungsbereiche spezifische Literatur herangezogen. Nach der deduktiven Entwicklung und Erprobung des Systems wurden die Item-Definitionen und -Abgrenzungen anhand von Videomaterial zu Freispielsituationen und einzelnen Bildungsangeboten induktiv ergänzt und in einem Abstimmungsprozess überarbeitet; entsprechende Ankerbeispiele sowie spezifische Kodierregeln für das Freispiel und die Bildungsangebote wurden hinzugefügt (für einen Überblick über das Beobachtungssystem siehe Anhang).

Die insgesamt 30 Items des Beobachtungssystems zur Erfassung der Prozessqualität im Elementarbereich lassen sich in die folgenden drei Bereiche unterteilen:

1. *Lernprozessgestaltung* (16 Items für das Freispiel bzw. 14 Items für die Angebote),
2. *Emotionsregulation und Beziehungsgestaltung* (4 Items) sowie
3. *Klassenführung* (8 Items).

Der Schwerpunkt im PRIMEL-Projekt liegt dabei auf dem ersten Bereich, weil es hier im engeren Sinne um Aktivitäten geht, die auf die Unterstützung von Lern- und Bildungsprozessen gerichtet sind (z.B. Klieme, 2006; Hardy & Steffensky, 2014), weshalb dieser Bereich die meiste Differenzierung und damit die höchste Anzahl an Items beinhaltet. Um aufgrund der Auftretenshäufigkeit der Items bzw. aufgrund von Item-Kombinationen Hinweise auf die Prozessqualität in der beobachteten Gruppe schließen zu können, wurden Items eingeführt, die das pädagogische Handeln auf verschiedenen Qualitätsstufen abbilden. Das mikroanalytische Vorgehen macht zudem eine zugespitzte Operationalisierung der zu kodierenden pädagogischen Interventionen notwendig, da es relativ schwierig ist, komplexe Handlungsmuster (wie z.B. Scaffolding-Prozesse) in kurzen Zeitintervallen zu erfassen.

In Tabelle 2.9 sind die einzelnen Items zu den drei Bereichen im Überblick dargestellt. Außerdem sollen die Überschneidungen mit der Dreiteilung von Prozessqualität, wie sie in der CLASS (Pianta et al., 2008) sowie bei Beschreibung der Unterrichtsqualität nach Klieme et al. (2006) zu finden sind, verdeutlicht werden.

Tabelle 2.9: Zuordnung der Items aus dem Beobachtungssystem zur Erfassung der Prozessqualität im Elementarbereich zu den drei Bereichen

<i>Item-Nr.</i>	<i>Name/ Item-Benennung</i>
<i>BEREICH I: Lernprozessgestaltung</i>	
I_01	Anregen zum gemeinsamen Tun
I_02	Anregen zu Gesprächen untereinander
I_03	Anwenden von Modellierungstechniken
I_04	Stellen offener Fragen
I_05	Erweiterung und Bereicherung des Spiels
I_06	Inhaltliches Lob und Anerkennung
I_07	Anregen zu motorischem oder praktischem Tun
I_08	Anregen zum Explorieren und Forschen
I_09	Anregen zum Formulieren der eigenen Gedanken und Überlegungen
I_10	Anregen zum Nachdenken innerhalb einer Situation
I_11	Anregen zum Weiterdenken über die Situation hinaus
I_12	Wissensabfrage
I_13	Verbaler Wissensinput
I_14	Inhaltliches Reagieren/ Eingehen auf Wünsche und Fragen
I_15	Inhaltliches Reagieren/Eingehen auf das Vorwissen und Können
I_16	Inhaltliches Reagieren/ Eingehen auf Lösungsprozesse, Lösungsprodukte und Fehler
I_17 ^a	Vormachen/ Vorzeigen
I_18 ^a	Anregen zum Äußern von eigenen Erfahrungen und Erinnerungen
I_F	Fehler
<i>BEREICH II: Emotionsregulation und Beziehungsgestaltung</i>	
II_19	Lob und Anerkennung in sozialen Situationen
II_20	Anteilnahme und Regulation
II_21	Reaktion auf Körperkontakt(wunsch)
II_22	Körperkontakt(angebot)
<i>BEREICH III: Klassenführung</i>	
III_23	Organisation des Spiels
III_24	Beobachtung eines distalen Spielgeschehens/ Überblick über das Spiel
III_25	Beobachtung eines proximalen Spielgeschehens
III_26	Einführung, Aushandlung und Besprechung neuer Regeln
III_27	Anwendung bestehender Regeln
III_28	Reaktion auf Störung
III_29	Reaktion auf Streitigkeiten und Partizipation bei der Streitschlichtung
III_30	Rückmeldung auf die Aufhebung einer Störung/ eines Streits

Anmerkung: ^a Dieses Item wurde nachträglich zur Analyse der Bildungsangebote ergänzt.

Aufgrund der verschiedenen Erfassungsmethoden der Prozessqualität (z.B. globales Rating über eine 7-stufige Skala und einen Beobachtungszyklus von 20 Minuten bei der CLASS vs. mikroanalytische Kodierung des Auftretens einzelner Interventionen im 10-Sekunden-Time-Sampling im PRIMEL-Projekt) gelingt eine Zuordnung der

Beobachtungseinheiten lediglich auf der Ebene der drei Bereiche („domains“) der CLASS („instructional support“, „emotional support“ und „classroom organization“) sowie zur Trias der Unterrichtsqualität („kognitive Aktivierung“, „unterstützendes Klima“, „Unterrichtsführung“). Die feiner differenzierten Unterfacetten der drei Bereiche dieser Systeme lassen sich auf einer mikroanalytischen Ebene, wie sie im PRIMEL-System eingenommen wird, nicht immer abbilden. Beispielsweise ist die Erfassung eines Interaktionsprozesses im Sinne des „sustained shared thinking“, welcher über eine gewisse Zeit andauern muss, kaum im 10-Sekunden-Time-Sampling zu kodieren ist. Auch eine allgemeinere Haltung, die sich beispielsweise in Form eines positiven Gruppenklimas oder der Sensitivität der pädagogischen Fachkraft den Kindern gegenüber zeigt und im CLASS-Instrument über ein globales Rating erfasst wird, soll mit dem hier gewählten Beobachtungssystem nicht erhoben werden, wird aber in anderen Teilprojekten realisiert.¹²

Im Bereich *Lernprozessgestaltung* des eingesetzten Beobachtungssystems werden (allgemein-)didaktische pädagogische Handlungsweisen der Fachkräfte zusammengefasst, die die Förderung von kognitiven Lern- und Bildungsprozessen der Kinder zum Ziel haben. Dabei werden die Interventionen der Fachkräfte nicht explizit domänenspezifisch, sondern bereichsübergreifend analysiert, in den Bildungsangeboten werden einzelne Items jedoch aus der domänenspezifischen Perspektive kodiert und interpretiert.

Fast alle Items aus dem ersten Bereich können der CLASS-Domäne „instructional support“ zugeordnet werden, wobei die Items aus dem PRIMEL-System auf unterschiedlichen Qualitätsstufen der CLASS anzusiedeln sind. Einer der in der CLASS aufgeführten Aspekte, die kognitive Aktivierung, wird bei Klieme et al. (2006) als eines der zentralen Kriterien von Unterrichtsqualität angeführt, sodass ein Teil der PRIMEL-Items (I_08, I_09, I_10, I_11, I_18) sowohl der etwas breiter angelegten CLASS-Domäne als auch der kognitiven Aktivierung nach Klieme et al. (2006) zugeordnet werden kann. Hierunter werden pädagogische Handlungsweisen gefasst, die die Kinder beispielsweise zum Äußern von Vermutungen oder zum Problemlösen anregen sollen.

Die relativ große Anzahl der Items im Bereich Lernprozessgestaltung lässt zudem die Möglichkeit der Bildung von inhaltlich zusammenhängenden Unterskalen zu. So lassen sich Items bestimmen, die in erster Linie die alltagsintegrierte Förderung von sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen der Kinder in den Blick nehmen (Item I_02, I_03, I_04) (vgl. etwa Schneider et al., 2012). Zudem lassen sich einige der Items hinsichtlich ihrer Anregungsqualität klassifizieren in solche, die die kindlichen Lern- und Denkprozesse eher weniger anregen, und solche, welche stärker anregen und der kognitiven Aktivierung nach Klieme et al. (2006) nahe kommen.

Aufgrund der Wichtigkeit sachlich richtiger Aussagen, werden sachlich falsche Aussagen innerhalb der kodierbaren Handlungsweisen im Bereich I unter dem Item Fehler (I_F) subsummiert (vgl. Leuchter & Saalbach, 2014).

Handlungsweisen der Fachkräfte auf der sozial-emotionalen Ebene werden im zweiten Bereich *Emotionsregulation und Beziehungsgestaltung* kodiert. Hierbei wird vor allem die Forschung im Kontext der Fachkraft-Kind-Bindung bzw. -Beziehung

12 Prozesshafte Unterstützungen der Fachkräfte im Sinne kognitiv aktivierender Interaktionen werden beispielsweise im Rahmen einer Dissertation untersucht (vgl. Tournier, in Vorb.).

herangezogen, die auf die Wichtigkeit einer qualitativ hochwertigen Bindungs- bzw. Beziehungsgestaltung als Grundlage für kindliche Entwicklungs- und Lernprozesse hinweist (Becker-Stoll & Textor, 2007; Ahnert, 2008). Es ist jedoch schwer möglich, beziehungsgestaltende Elemente wie emotionale Wärme mikroanalytisch hinsichtlich ihres Auftretens zu erfassen, da sich diese eher in unterschiedlicher Stärke, jedoch durchgehend in jeder Interaktion zeigen. Hier ist der Einsatz von Ratingsystemen mit Einschätzungen über einen längeren Zeitraum zu bevorzugen. Da im PRIMEL-System aber nicht ganz auf diesen Bereich verzichtet werden sollte, wurden einzelne mikroanalytisch erfassbare Handlungsweisen herausgegriffen, welche u.a. in der Bindungstheorie als relevante Aspekte identifiziert wurden:¹³ Dies sind die Unterstützung bei der Regulation von Emotionen sowie das Ermöglichen physischer Nähe (Körperkontakt) zwischen Fachkraft und Kindern, die in vielen Erhebungsinstrumenten zur Fachkraft-Kind-Bindung erfasst werden (z.B. Waters & Deane, 1985; Booth, Kelly, Spieker & Zuckerman, 2003; Pianta et al., 2008; McCall, Groark & Fish, 2010). Die Unterscheidung des Initiators des Körperkontakts (Kind vs. Fachkraft) resultierte induktiv, da bei Durchsicht der Videos die Frage nach der Relation zwischen der Häufigkeit des Körperkontakts und dem Alter der Kinder aufkam und deshalb differenziert wird, von wem der Körperkontakt ausgeht. Alle vier Items des Bereichs Emotion und Beziehungsgestaltung lassen sich sowohl der CLASS-Domäne „emotional support“ als auch der Facette des unterstützenden Klimas nach Klieme et al. (2006) zuordnen, bilden jedoch aufgrund der oben genannten Einschränkung durch das Analyseniveau nur einen Teil der dort beschriebenen Konstrukte ab.

Der dritte Bereich zur *Klassenführung* beinhaltet Items, die ihren Ursprung in der Unterrichtsforschung haben. Es sollen Interventionen der Fachkräfte erfasst werden, die einen möglichst reibungslosen und störungsfreien Spielablauf gewährleisten. Für die meisten Items dieses Bereichs lassen sich Analogien zu der CLASS-Domäne „classroom organization“ finden, wobei sich vor allem die Inhalte decken, die sich auf einen störungsfreien Ablauf beziehen. Dieser Aspekt ist einer der grundlegenden im Classroom Management, der neben anderen Faktoren wie der Allgegenwärtigkeit bereits in den Arbeiten von Kounin (2006) genannt wurde.

Noch deutlichere Überschneidungen zeigen sich mit der Facette der Unterrichtsführung nach Klieme et al. (2006), welche sich in der aktuellen Literatur in proaktive und reaktive Strategien aufteilen lässt (z.B. Hennemann & Hillenbrand, 2010). Proaktive Strategien (Item III_23, III_24, III_25) beziehen sich eher auf die Gestaltung der aktuellen und störungsfreien Lernumgebung, während sich reaktive Strategien (Item III_28, III_29, III_30) explizit auf die Interventionen nach unangemessenem Verhalten der Kinder beziehen. Auch für die Operationalisierung im Bereich der Klassenführung sind Einschränkungen beim Einsatz des PRIMEL-Systems notwendig. So wird die Allgegenwertigkeit der Fachkraft beispielsweise nur in Zügen über die Kodierung der distalen und proximalen Beobachtung des Spielgeschehens (Item III_24, III_25) erfasst, andere Aspekte der Klassenführung (z.B. die Vorbereitung) können gar nicht berücksichtigt werden.

13 Die Beziehungsgestaltung der Fachkräfte wird jedoch zusätzlich im Rahmen einer Dissertation anhand verschiedener methodischer Zugänge untersucht (vgl. Wadepohl, in Vorb.).

Die internen Konsistenzen der einzelnen Bereiche des PRIMEL-Beobachtungssystems zur Erfassung der Prozessqualität im Elementarbereich sind in Tabelle 2.10 aufgeführt.

Tabelle 2.10: Interne Konsistenz (Cronbachs Alpha) der einzelnen Bereiche des PRIMEL-Beobachtungssystems

<i>Bereiche</i>	<i>Zuordnung der Items zu den Bereichen</i>	<i>Interne Konsistenz¹</i>
Bereich I: Lernprozessgestaltung (16 Items)	I_01 bis I_18 (I_17, I_18; nur in den Angeboten)	$\alpha = 0.613$
Unterbereich – Kognitive Aktivierung (4 Items)	I_08 bis I_11 I_18 (nur in den Angeboten)	$\alpha = 0.60$
Unterbereich – Sprache und Kommunikation (3 Items)	I_02, I_03, I_04	$\alpha = 0.46$
Bereich II: Emotionsregulation und Beziehungsgestaltung (4 Items)	II_19 bis II_22	$\alpha = 0.35$
Bereich III: Klassenführung (8 Items)	III_23 bis III_30	$\alpha = 0.38$

Anmerkung: ¹Die internen Konsistenzen wurden anhand der Kodierungen der Freispiel-Videos (n=88) berechnet, weshalb die Items I_17 und I_18 nicht einbezogen werden konnten

Beurteilerübereinstimmung

Aufgrund der Vielzahl der zu kodierenden Items (insgesamt 30 Items) fand die Auswertung der Videos in Kodiertandems statt, wobei jedes Tandem eine bestimmte Anzahl an Items über alle Freispiele bzw. die Bildungsangebote einer Domäne hinweg kodierte. Nachdem die Videos von beiden Kodiererinnen unabhängig voneinander bearbeitet wurden, wurden die Nicht-Übereinstimmungen in den Kodierungen identifiziert und kommunikativ validiert. Diese Art der Qualitätssicherung ist in der Bildungsforschung eine häufig herangezogene Methode, sodass von einer ausreichenden Objektivität der Daten ausgegangen werden kann (vgl. Steinke, 2007). Die Beurteilerübereinstimmung wurde fortlaufend jeweils nach zehn kodierten Videos berechnet, um bei ausreichender Übereinstimmung (mind. 80% Übereinstimmungen) ggf. eine Kodierung der Items durch eine Person zu ermöglichen. Dies gelang für beide Items der Interaktionsmerkmale sowie für wenige weitere Items des Beobachtungssystems (Item II_21, II_22, III_29). Die Objektivität der Kodierung dieser nur von einer Person kodierten Items wurde nach jedem zehnten Video erneut überprüft, wobei die prozentuale Übereinstimmung mind. 80% betragen musste. Konnte keine ausreichende Übereinstimmung erreicht werden, wurden alle bis dahin kodierten Videos (bis zur letzten gelungen Überprüfung) von einer zweiten Person nachkodiert und die Nicht-Übereinstimmungen wiederum kommunikativ validiert. Die mittlere prozentuale Beurteilerübereinstimmung für die einzelnen Blöcke ist in Tabelle 2.11 angegeben.

Die relativ geringe prozentuale Übereinstimmung lässt sich zum einen durch das eher mittel- bis hochinferente Niveau der Items des Beobachtungssystems erklären, die trotz der mikroanalytischen Vorgehensweise einen gewissen Interpretationsspielraum zulassen. Die zusätzliche Option der Mehrfachkodierungen, die in der Komplexität und zeitlichen Parallelität der pädagogischen Handlungen begründet ist, verlangt von

den Kodiererinnen zudem einen hohen Grad an Aufmerksamkeit innerhalb eines 10-Sekunden-Intervalls. Durch die hohe Anzahl der kodierbaren Items war eine Aufteilung der einzelnen Items auf verschiedene Auswertungs-Tandems notwendig, wodurch zusätzliche Schwierigkeiten in Bezug auf die Abgrenzung der Items zwischen den Tandems entstanden. Aufgrund der Auswertungsmethode im 10-Sekunden-Time-Sampling und des verwendeten Auswertungsprogramms ergaben sich zusätzliche technische Probleme (wie beispielsweise ein unsystematisch auftretendes „Springen“ der letzten Sekunden eines Intervalls in das nächste), die zu Übereinstimmungsfehlern führten.

Zum anderen stellt das Identifizieren selten vorkommender Items (wie z.B. Item I_10, I_11) im gesamten Datenmaterial eine Herausforderung dar (vgl. Wirtz & Caspar, 2002). Bei einem Großteil der 10-Sekunden-Intervalle stimmen die Beurteilerinnen darin überein, dass das Item nicht auftritt, was jedoch in die Berechnung der prozentualen Übereinstimmung (vgl. Tab. 2.11) nicht eingeht, da diese aus dem Verhältnis von kodierten Übereinstimmungen zur Summe der kodierten Übereinstimmungen und Nicht-Übereinstimmungen resultiert. Übereinstimmungen darin, dass ein Item *nicht* vorkommt, werden in dieser Berechnung nicht berücksichtigt.

Aufgrund des oben beschriebenen Verfahrens der Kodierung des Materials durch zwei Personen und der kommunikativen Validierung der Nicht-Übereinstimmungen kann dennoch von einer hinreichenden Objektivität der Kodierungen ausgegangen werden.

Tabelle 2.11: Beurteilerübereinstimmung in den drei Bereichen für die Videokodierung der Freispielbegleitung und der Bildungsangebote

<i>Bereich</i>	<i>Kodierte Items</i>	<i>Prozentuale Übereinstimmung</i>
<i>Freispielbegleitung</i>		
Bereich I	I_01 bis I_16	42.29
Bereich II	II_19 bis II_22	65.65
Bereich III	III_23 bis III_30	57.48
Interaktionsmerkmale	Interaktionsform	84.11
	Redebeitrag	84.21
<i>Bildungsangebot: Bewegung, Körper und Gesundheit</i>		
Bereich I	I_05 bis I_18	70.33
<i>Bildungsangebot: Kunst/bildnerisch-ästhetisches Lernen</i>		
Bereich I	I_05 bis I_18	33.62
<i>Bildungsangebot: Mathematik</i>		
Bereich I	I_05 bis I_18	41.65
<i>Bildungsangebot: Naturwissenschaften</i>		
Bereich I	I_05 bis I_18	55.90

Anmerkung: ¹ Die prozentuale Übereinstimmung der Einzelitems wurde berechnet aus der Summe der Übereinstimmungen / (Summe der Übereinstimmungen + Nicht-Übereinstimmungen).

Kennwertbildung auf Item-Ebene

Zur weiteren Analyse wurden für jedes kodierte Video die absoluten Häufigkeiten der Kodierungen pro Item berechnet und in SPSS eingegeben. Da die Dauer der Videos unterschiedlich lang war (vgl. Tab. 2.7), können die absoluten Häufigkeiten nicht miteinander verglichen werden. Hierzu ist eine Relativierung an der Dauer der Videos notwendig. Hierbei bieten sich folgende Möglichkeiten an:

1. Relativierung an der Gesamtsumme der Kodierungen bzw. an der Summe der Kodierungen innerhalb eines Bereichs

Diese Art der Relativierung erlaubt Aussagen über den prozentualen Anteil einzelner Items oder Item-Kombinationen an der Gesamtsumme aller Kodierungen bzw. an der Summe der Kodierungen innerhalb eines Bereichs.

2. Relativierung an der Videodauer von 30 Minuten

Ein auch für die Praxis gut verständliches Vorgehen ist eine Relativierung der Kodierungen an einer einheitlichen Videodauer. Hierbei wurde eine Standardisierung auf 30 Minuten gewählt, da die meisten Videos mindestens 30 Minuten dauerten und somit nur bei einzelnen Personen mit Videodauern unter 30 Minuten geschätzt/hochgerechnet werden musste. Diese Kennwerte beschreiben also die Häufigkeit des Auftretens einzelner Items oder von Item-Kombinationen pro 30 Minuten. Aufgrund dieser Standardisierung können die Häufigkeiten der Kodierungen direkt miteinander verglichen werden.

Kennwertbildung auf der Ebene der Kodierintervalle¹⁴

Zur Analyse der Aktivitäten der pädagogischen Fachkräfte war zudem von Interesse, ob die Fachkräfte in einem Intervall vor allem Interventionen aus einem Bereich (z.B. Klassenführung) zeigen oder ob Interventionen aus verschiedenen Bereichen gleichzeitig angesprochen werden (z.B. Fachkraft weist auf eine Regel hin und tröstet ein Kind). Diese Analysen lassen Schlüsse zu, inwiefern die Fachkräfte zeitgleich Handlungen ausführen, die sich verschiedenen Bereichen zuordnen lassen (z.B. weil Kinder parallel verschiedene Anliegen haben) bzw. inwiefern die Fachkräfte nur innerhalb eines Bereichs handeln. Hier ist der Bereich der Lernprozessgestaltung von besonderem Interesse, da Studien zeigen, dass kognitiv förderliche Interaktionen zwischen Fachkraft und Kind nicht durch andere Interventionen (z.B. aus dem Bereich der Klassenführung) gestört werden sollten (Siraj-Blatchford et al., 2002; Sylva et al., 2004).

Um diese Frage klären zu können, wurden die 10-Sekunden-Intervalle daraufhin analysiert, ob ausschließlich Items aus einem Bereich kodiert wurden (reine Intervalle) oder ob Kodierungen aus mindestens zwei Bereichen kodiert wurden (Mischintervalle). Darüber hinaus wurden alle Intervalle ermittelt, in denen die Fachkraft kein kodierbares Verhalten zeigte (Leerintervalle). In Tabelle 2.12 ist dieses Vorgehen veranschaulicht.

14 Aufgrund der Fokussierung auf die Lernprozessgestaltung in den Bildungsangeboten (Bereich I mit den Items I_05 bis I_18) kann die Kennwertbildung auf Ebene der Kodierintervalle nur für die Analyse der Freispielbegleitung herangezogen werden.

Tabelle 2.12: Exemplarische Darstellung der Kennwertbildung auf der Ebene der Kodierintervalle (Rein-, Misch- sowie Leerintervalle).

<i>Bereich</i>	<i>Item</i>	<i>Rein- Intervall</i>	<i>Mischintervall</i>	<i>Mischintervall</i>	<i>Leerintervall</i>
I	I_01	X	X	X	
I	I_02	X			
II	II_19		X	X	
III	III_23			X	

Anmerkung: X gibt an, dass das Item im jeweiligen 10-Sekunden-Intervall kodiert wurde.

Für diese drei Variablen (reine, Misch- bzw. leere Intervalle) kann zur Vergleichbarkeit von Personen eine ähnliche Relativierung wie oben vorgenommen werden:

1. Relativierung an der Videodauer von 30 Minuten

Die Standardisierung auf 30 Minuten gibt an, wie viele reine, Misch- und Leerintervalle innerhalb von 30 Minuten auftreten.

Im nun folgenden Ergebnisteil werden zunächst ausgewählte Ergebnisse zur Bildungsarbeit in den Einrichtungen vorgestellt (vgl. Kap. 3). Anschließend werden aus einer eher allgemeindidaktischen Perspektive Analysen zum pädagogischen Handeln der Fachkräfte in der Freispielbegleitung dargestellt (vgl. Kap. 4). In den darauf folgenden Kapiteln (vgl. Kap. 5 bis 7) werden aus domänenspezifischer Perspektive ausgewählte Ergebnisse zu den vier Bildungsbereichen vorgestellt. Im letzten Ergebniskapitel (vgl. Kap. 8) wird eine vergleichende Analyse der Handlungskompetenzen von pädagogischen Fachkräften im Freispiel und in den vier Bildungsangeboten unter Berücksichtigung von Dispositionen und Planungskompetenzen vorgenommen.

Literatur

- Ahnert, L. (2008). Bindungsbeziehungen außerhalb der Familie: Tagesbetreuung und Erzieherinnen-Kind-Bindung. In L. Ahnert (Hrsg.), *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung* (S. 256–277). München: Ernst Reinhardt.
- Anders, Y. (2013). Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher institutioneller Betreuung und Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16 (2), 237–275.
- Anders, Y., Grosse, C., Ebert, S., Roßbach, H.-G., & Weinert, S. (2013). Preschool and primary school influences on the development of children's early numeracy skills between the ages of 3 and 7 years in Germany. *School Effectiveness and School Improvement*, 24 (2), 195–211.
- Anders, Y., Roßbach, H.-G., Weinert, S., Ebert, S., Kuger, S., & von Maurice, J. (2012). Home and preschool learning environments and their relationship to the development of numeracy skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 231–244.
- Arnett, J. (1989). Caregivers in day-care centers: Does training matter? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10 (4), 541–552.

- Atria, M., Strohmeier, D. & Spiel, C. (2006). Der Einsatz von Vignetten in der Programm-evaluation – Beispiele aus dem Anwendungsfeld „Gewalt in der Schule“. In U. Flick (Hrsg.), *Qualitative Evaluationsforschung* (S. 233–249). Reinbek: Rowohlt.
- Auspurg, K., Hinz, T. & Liebig, S. (2009). Komplexität von Vignetten, Lerneffekte und Plausibilität im Faktoriellen Survey. *Methoden, Daten, Analysen*, 3 (1), 59–96. Verfügbar unter: https://kops.ub.uni-konstanz.de/xmlui/bitstream/handle/urn:nbn:de:bsz:352-opus-108853/04_Auspurg.pdf?sequence=1 [06.08.14]
- Beck, E., Baer, M., Guldemann, T., Bischoff, S., Brühwiler, C., Müller, P., Niedermann, R., Rogalla, M. & Vogt, F. (2008). *Adaptive Lehrkompetenz. Analyse von Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens*. Münster: Waxmann.
- Becker-Stoll, F. & Textor, M. R. (Hrsg.). (2007). *Die Erzieherin-Kind-Beziehung: Zentrum von Bildung und Erziehung*. Berlin: Cornelsen.
- Benz, C. (2012). Attitudes of Kindergarten Educators about Math. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 33 (2), 203–232.
- Billmeier, U. (in Vorb.). *Lernbegleitung in Bewegungsangeboten in der Kita – Gestaltung bewegungspädagogischer Arbeit unterschiedlich ausgebildeter Fachkräfte*. Dissertation, Pädagogische Hochschule Weingarten.
- Blömeke, S., Müller, C., Felbrich, A. & Kaiser, G. (2008). Epistemologische Überzeugungen zur Mathematik. In S. Blömeke, G. Kaiser & R. Lehmann (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare* (S. 219–246). Münster: Waxmann.
- Booth, C.L., Kelly, J.F., Spieker, S.J., & Zuckerman, T.G. (2003). Toddlers' Attachment Security to Child-Care Providers: The Safe and Secure Scale. *Early Education & Development*, 14 (1), 83–100.
- Bosshart, S. (2008). *Die Spielbegleitung im Kindergarten: Einstellungen und Handlungen im Vergleich*. Unveröffentlichte Masterthesis, Pädagogische Hochschule Weingarten.
- Bosshart, S. (in Vorb.). *Spielbegleitung im Kindergarten*. Dissertation, Leibniz Universität Hannover.
- Bowlby, J. (2008). *Bindung als sichere Basis: Grundlagen und Anwendung der Bindungstheorie*. München: Ernst Reinhardt.
- Burger, K. (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 25 (2), 140–165.
- Burkhart Bossi, C. (in Vorb.). *Muster der Alltagsstrukturierung im Elementarbereich. Eine Analyse des Kindergartenalltags*. Dissertation, Goethe-Universität Frankfurt am Main.
- Curby, T.W., LoCasale-Crouch, J., Konold, T.R., Pianta, R.C., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D. & Barbarin, O. (2009). The relations of observed pre-k classroom quality profiles to children's achievement and social competence. *Early Education & Development*, 20, 346–372.
- DJI (Deutsches Jugendinstitut) (2011). Einführung zum Praxismaterial aus dem Projekt „Sprachliche Bildung und Förderung für Kinder unter Drei“. *Wissenschaftliche Texte*. Verfügbar unter: http://www.fruehe-chancen.de/files/informationen_fuer/spk/aus_der_praxis/application/pdf/dji_einfuehrung_praxismaterial_sprache_u3.pdf [05.08.2014].
- Eberhardt, S.M. (2012). *Frühe naturwissenschaftliche Bildung im Elementarbereich – Erfassung des spezifischen Professionswissens von pädagogischen Fachkräften*. Unveröffentlichte Forschungsarbeit, Universität Koblenz-Landau, Campus Landau.
- Eifler, S. & Bentrup, C. (2003). *Zur Validität von Selbstberichten abweichenden und hilfreichen Verhaltens mit der Vignettenanalyse. Bielefelder Arbeiten zur Sozialpsychologie*, 208. Bielefeld: Universität, Fakultät für Soziologie. Verfügbar unter: <http://www.uni-bielefeld.de/soz/pdf/Bazs208.pdf> [05.08.14].

- Eifler, S. (2008). Kriminelles und abweichendes Handeln im Alltag – Eine Studie zur Validität eines faktoriellen Surveys. In A. Groenemeyer & S. Wieseler (Hrsg.), *Soziologie sozialer Probleme und sozialer Kontrolle* (S. 277–296). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Fauth B., Decristan, D. Rieser, S. Klieme E. Büttner G. (2014). Student ratings of teaching quality in primary school: Dimensions and prediction of student outcomes. *Learning and Instruction*, 29, 1–9.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I. & Pietsch, S. (2011). *Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte*. München: DJI/WiFF.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Weltzien, D., Kirstein, N., Pietsch, S. & Rauh, K. (2014). Expertise Kompetenzen früh-/kindheitspädagogischer Fachkräfte im Spannungsfeld von normativen Vorgaben und Praxis. Verfügbar unter: URL: <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/14-expertise-kindheitspaedagogische-fachkraefte,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf> [30.07.2014]
- Fthenakis, W. (2009). Bildung neu definieren und Bildungsqualität von Anfang an sichern. *Betrifft Kinder*, 03/09, 6–10. Verfügbar unter: URL: http://www.fthenakis.de/cms/BetrifftKinder_03-09.pdf [05.08.2014]
- Gierl, K. (in Vorb.). *Naturwissenschaftliche Interaktionsprozesse im Elementarbereich*. Masterarbeit, Universität Koblenz-Landau.
- Göncü, A. & Weber, E. (2000). Preschoolers' Classroom Activities and Interactions with Peers and Teachers. *Early Education and Development*, 11 (1), 93–107.
- Hardy, I. & Steffensky, M. (2014). Prozessqualität im Kindergarten: Eine domänenspezifische Perspektive. *Unterrichtswissenschaft*, 42 (2), 101–116.
- Harms, T., Clifford, R. M., & Cryer, D. (2005). *Early childhood environment rating scale – Revised*. NY: Teachers College Press.
- Hartke, B., Koch, K. & Diehl, K. (Hrsg.). (2010). *Förderung in der schulischen Eingangsstufe*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hauser, B. (2013). *Spielen. Frühes Lernen in Familie, Krippe und Kindergarten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hennemann, T. & Hillenbrand, C. (2010). Klassenführung – Classroom Management. In B. Hartke, K. Koch & K. Diehl (Hrsg.), *Förderung in der schulischen Eingangsstufe* (S. 255–279). Stuttgart: Kohlhammer.
- Jann, B. (2003). *Lohngerechtigkeit und Geschlechterdiskriminierung. Experimentelle Evidenz*. Unveröffentlichtes Manuskript, Eidgenössische Technische Hochschule Zürich.
- Janßen, M. (in Vorb.). *Eine Analyse der bildnerisch-ästhetischen Entscheidungsstrukturen in Kunstangeboten von frühpädagogischen Fachkräften*. Dissertation, Pädagogische Hochschule Weingarten.
- Kirstein, N., Fröhlich-Gildhoff, K. & Haderlein, R. (2012). *Von der Hochschule an die Kita. Berufliche Erfahrungen von Absolventinnen und Absolventen kindheitspädagogischer Bachelorstudiengänge*. München: DJI/WiFF.
- Klieme, E. (2006). Empirische Unterrichtsforschung: aktuelle Entwicklungen, theoretische Grundlagen und fachspezifische Befunde. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (6), 765–773.
- Klieme, E., Lipowsky, F, Rakocy, R. & Ratzka, N. (2006). Qualitätsdimensionen und Wirksamkeit von Mathematikunterricht. In M. Prenzel & L. Allolio-Näcke (Hrsg.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule* (S. 127–146). Münster: Waxmann.
- König, A. (2006). *Dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse zwischen ErzieherIn und Kind(-ern). Eine Videostudie aus dem Alltag des Kindergartens*. Verfügbar unter: https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/24563/1/Diss_veroeff.pdf [05.08.2014]
- König, A. (2009). *Interaktionsprozesse zwischen ErzieherInnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kounin, J.S. (2006). *Techniken der Klassenführung*. Münster: Waxmann.

- Krammer, K. (2010). Individuelle Unterstützung im Unterricht mit 4- bis 8-jährigen Kindern. In M. Leuchter (Hrsg.), *Didaktik für die ersten Bildungsjahre. Unterricht mit 4- bis 8-jährigen Kindern* (S. 112–127). Zug: Klett und Balmer.
- Kuger, S. & Klucznik, K. (2008). Prozessqualität im Kindergarten. Konzept, Umsetzung und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10, Sonderheft 11, 159–178.
- Kunter, M. & Voss, T. (2011). Das Modell der Unterrichtsqualität in COACTIV: Eine multikriteriale Analyse. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 85–113). Münster: Waxmann.
- Lamb, M.E. (1998). Nonparental Child Care: Context, Quality, Correlates, and Consequences. In I.E. Sigel (Ed.), *Handbook of child psychology* (5th ed., pp. 73–133). New York u.a.: Wiley.
- La Paro, L. M., Pianta, R. C., & Stuhlman, M. (2004). Classroom Assessment Scoring System (CLASS). Findings from the pre-K year. *Elementary School Journal*, 105, 409–426.
- Leuchter, M. & Saalbach, H. (2014). Verbale Unterstützungsmaßnahmen im Rahmen eines naturwissenschaftlichen Lernangebots in Kindergarten und Grundschule. *Unterrichtswissenschaft*, 42 (2), 117–131.
- Lieger, C. (2008). Die Begleitung von 4- bis 8-jährigen Kinder in Freispielsituationen. Unveröffentlichte Masterarbeit, Pädagogische Hochschule St. Gallen und Pädagogische Hochschule Zentralschweiz.
- Lieger, C. (2014). *Ansätze zur Professionalisierung von Elementarpädagoginnen in der Begleitung von Freispielsituationen*. Unveröffentlichte Dissertation, Pädagogische Hochschule Weingarten.
- McCall, R.B., Groark, C.J., & Fish, L. (2010). A Caregiver-Child Social/Emotional and Relationship Rating Scale (CCSERRS). *Infant Mental Health*, 2 (31), 201–219.
- Mashburn, A.J., Pianta, R.C., Hamre, B.K., Downer, J.T., Barbarin, O., Bryant, D., Burchinal, M., Early, D., & Howes, C. (2008). Measures of pre-k quality and children's development of academic, language and social skills. *Child Development*, 79 (3), 732–749.
- Möller, K. & Hardy, I. (2014). Prozessqualität in Bildungseinrichtungen des Elementarbereichs. *Unterrichtswissenschaft*, 42 (2), 98–100.
- nifbe (Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung; Hrsg.). (2011). *Bildung braucht Beziehung: Selbstkompetenz stärken – Begabungen entfalten*. Freiburg im Breisgau [u.a.]: Herder.
- Oser, F., Heinzer, S. & Salzmann, P. (2010). Die Messung der Qualität von professionellen Kompetenzprofilen von Lehrpersonen mit Hilfe der Einschätzung von Filmvignetten. *Unterrichtswissenschaft*, 38, 5–28.
- Ostrov, J.M. & Hart, E.J. (2013). Observational methods. In T.D. Little (Ed.), *The Oxford Handbook of Quantitative Methods, Vol. 1: Foundations* (pp. 285–303). Oxford: Oxford University Press.
- Pausewang, F. (2006). *Dem Spiel Raum geben. Grundlagen und Orientierungshilfen zur Spiel- und Freizeitgestaltung in sozialpädagogischen Einrichtungen*. Berlin: Cornelsen.
- Petko, D. (2006). Kapitel 1: Kameraskript. In E. Klieme, C. Pauli & K. Reusser (Hrsg.), *Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie „Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis“: Teil 3: Videoanalysen* (Materialien zur Bildungsforschung Band 15, S. 15–37). Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung; Universität Zürich, Pädagogisches Institut.
- Pianta, R.C. & Hamre, B.K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher*, 38, 109–119.
- Pianta, R.C., La Paro, K., & Hamre, B.K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS)*. Baltimore: Brookes.

- Rimmele, R. (2012). *Videograph*. Kiel: Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN).
- Rosenberger, K. (2009). „Tausend Nuancen des Wissens“: textanalytische Rekonstruktionen zum Kompetenzerwerb in der LehrerInnenausbildung. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 10 (2), 263–291.
- Rosenberger, K. (2013). *Differenzfähigkeit bei Lehramtsstudierenden. Eine Vignettenstudie*. Wiesbaden: Springer.
- Schäfer, G.E. (2001): *Prozesse frühkindlicher Bildung*. Verfügbar unter: https://www.hf.uni-koeln.de/data/eso/File/Schaefer/Prozesse_Fruehkindlicher_Bildung.pdf [15.07.2014].
- Schmotz, C. (2009). *Handlungsleitende Kognitionen beim Einsatz digitaler Medien*. Verfügbar unter: <http://edoc.hu-berlin.de/dissertationen/schmotz-christiane-2009-05-27/PDF/schmotz.pdf> [05.08.2014].
- Schneider, W., Baumert, J., Becker-Mrotzek, M., Hasselhorn, M., Kammermeyer, G., Rauschenbach, T., Roßbach, H.-G., Roth, H.-J., Rothweiler, M. & Stanat, P. (2012). *Expertise „Bildung durch Sprache und Schrift (BISS)“: Bund-Länder-Initiative zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung*. Verfügbar unter: <http://www.biss-sprachbildung.de/pdf/BiSS-Expertise.pdf> [05.08.2014].
- Seidel, T., Dalehefte, I.M. & Meyer, L. (2003). Aufzeichnen von Physikunterricht. In T. Seidel, M. Prenzel, R. Duit & M. Lehrke (Hrsg.), *IPN-Materialien. Technischer Bericht zur Videostudie „Lehr-Lern-Prozesse im Physikunterricht“; BIQUA* (S. 47–75). Kiel: IPN.
- Seidel, T., Kobarg, M. & Rimmele, R. (2005). Video data processing procedures. In T. Seidel, M. Prenzel & M. Kobarg (Eds.), *How to run a video study. Technical report of the IPN video study* (pp. 54–69). Münster: Waxmann.
- Seidel, T.; Prenzel, M. & Kobarg, M. (2005). *How to run a video study. Technical report of the IPN video study*. Münster: Waxmann.
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K. Muttock, S., Gilden, R. & Bell, D. (2002). *Researching Effective Pedagogy in the Early Years*. Research Report No 356. London: University of Oxford, Department of Educational Studies.
- Steinke, I. (2007). Qualitätssicherung in der qualitativen Forschung. In U. Kuckartz, H. Grunenberg & T. Dresing (Hrsg.), *Qualitative Datenanalyse: computergestützt* (S. 176–187), Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stiehler, S., Fritsche, C. & Reutlinger C. (2012). *Der Einsatz von Fall-Vignetten*. Verfügbar unter: <http://www.sozialraum.de/der-einsatz-von-fall-vignetten.php> [05.08.2014].
- Streit, C. & Weber, C. (2013). Vignetten zur Erhebung von handlungsnahem, mathematikspezifischem Wissen angehender Grundschullehrkräfte. In *Beiträge zum Mathematikunterricht 2013 Digital*. Verfügbar unter: <http://www.mathematik.uni-dortmund.de/ieem/bzmu2013/Einzelvortraege/BzMU13-Streit.pdf> [05.08.2014].
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Findings from Preschool to end of Key Stage 1*. London: DfES/Institute of Education, University of London.
- Thiel, O. (2009). Prozessqualität mathematischer Bildung im Kindergarten. In: *Beiträge zum Mathematikunterricht 2009 Digital*. Verfügbar unter: <https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/31393/1/092.pdf> [05.08.2014].
- Tietze, W., Meischner, T., Gänsfuß, R., Grenner, K., Schuster, K.-M., Völkel, P. & Roßbach, H.-G. (1998). *Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten*. Neuwied: Luchterhand.
- Tietze, W., Schuster, K.-M., Grenner, K. & Roßbach, H.-G. (2007). *Kindergarten-Skala (KES-R). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Kindergärten*. Berlin: Cornelsen.
- Tietze, W. & Viernickel, S. (Hrsg.). (2007). *Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder: Ein nationaler Kriterienkatalog* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Tournier, M. (in Vorb.). *Qualität kognitiver Fachkraft-Kind-Interaktionen in Freispiel- und Angebotssituationen*. Dissertation, Goethe-Universität, Frankfurt am Main.

- Wadepohl, H. (in Vorb.). *Qualität der Erzieher/in-Kind-Bindung bzw. -Beziehung im Rahmen der Professionalisierung von Fachkräften im Elementarbereich*. Dissertation, Leibniz Universität Hannover.
- Wagner, S. (ohne Jahr). *Kameraskript – Durchführung, Datenaufbereitung, Datenauswertung: aus dem Forschungsprojekt INTeB – Innovation naturwissenschaftlich-technischer Bildung in Grundschulen der Region Bodensee*. Unveröffentlichtes Manuskript, Pädagogische Hochschule Weingarten
- Walter, C. & Fasseing, K. (2002). Dritter Unterrichtsbaustein: Das Freispiel. In C. Walter & K. Fasseing (Hrsg.), *Kindergarten. Grundlagen aktueller Kindertagendidaktik* (S. 205–233). Winterthur: ProKiGa.
- Wannack, E. (2010). Bildung von 4- bis 8-jährigen Kindern: Grundlagen und Konzepte im Wandel. In M. Leuchter (Hrsg.): *Didaktik für die ersten Bildungsjahre. Unterricht mit 4- bis 8-jährigen Kindern* (S. 18–35). Zug: Klett und Balmer.
- Wannack, E., Schütz, A., Arnaldi, U. (2009/2010). Die Spiel- und Lernbegleitung im Kindergarten. *4bis8 Fachzeitschrift für Kindergarten und Unterstufe – Spezialausgabe: Die Bedeutung des freien Spiels in der Kindertagendidaktik*, 10–12.
- Waters, E. & Deane, K.E. (1985). Defining and Assessing Individual Differences in Attachment Relationships: Q-Methodology and the Organization of Behavior in Infancy and Early Childhood. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50 (1/2), 41–65.
- Wirtz, M. & Caspar, F. (2002). *Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität*. Göttingen; Hogrefe.

Anhang: Übersicht über das im PRIMEL-Projekt entwickelte Beobachtungssystem zur Erfassung der Prozessqualität im Elementarbereich

Item-Nr.	Name Item-Benennung	Kurzdefinition	Ankerbeispiel
BEREICH I: Lernprozessgestaltung			
I_01	Anregen zum gemeinsamen Tun	Die FK regt Kinder zu gemeinsamen Interaktionen an (direkt/indirekt; verbal/nonverbal).	„Versuch doch mal, ob du das mit der Anna gemeinsam hinbekommst. Die kann dir sicher helfen.“
I_02	Anregen zu Gesprächen untereinander	Die FK regt Gespräche bzw. mündliche Kommunikation zwischen den Kindern an (direkt/indirekt; verbal).	„Wer von euch spielt den Hund? Versucht euch doch zu einigen.“
I_03	Anwenden von Modellierungstechniken	Die FK greift kindliche Äußerungen auf und korrigiert (phonetisch, grammatikalisch, semantisch), erweitert oder vervollständigt sie.	K: „Und dann der Paul in den Garten geht.“ FK: „Der Paul ist in den Garten gegangen?“
I_04	Stellen offener Fragen	Die FK stellt Fragen, die von den Kindern beim Beantworten eine eigene Formulierung erfordern (keine Ja-/Nein-Fragen).	„Also, wo meinst du, könnten die Hunde hingehen?“
I_05	Erweiterung und Bereicherung des Spiels	Die FK bringt neue Ideen, Material oder Werkzeug ins Spiel, welche den Verlauf des Spiels verändern können.	„Wo fährt denn euer Boot hin? Vielleicht fahren wir nach Afrika, zu den Elefanten....da müssen wir aber viel Wasser mitnehmen, da ist es heiß.“
I_06	Inhaltliches Lob und Anerkennung	Die FK lobt Kind(er) in Bezug auf ihr Tun, Können oder Wissen.	„Mensch, da hast du dir aber ein tolles Kostüm gebastelt.“
I_07	Anregen zu motorischem oder praktischem Tun	Die FK regt das Kind zu motorischem oder praktischem Tun an.	„Du könntest versuchen, im Sandkasten noch mal so einen riesigen Tunnel zu bauen.“
I_08	Anregen zum Explorieren und Forschen	Die FK regt an, Sachverhalte, Phänomene, Situationen und/ oder Materialien auf deren spezifische Möglichkeiten und Eigenschaften hin zu untersuchen.	„Probiert doch mal aus, was passiert, wenn ihr die Farben mischt.“
I_09	Anregen zum Formulieren der eigenen Gedanken und Überlegungen	Die FK regt an, eigene Gedanken zu Lernprozessen oder Produkten zu formulieren.	„Wer hat eine Idee, wie wir das machen können?“
I_10	Anregen zum Nachdenken innerhalb einer Situation	Die FK regt an, über Zusammenhänge innerhalb einer Situation/ eines Problems nachzudenken bzw. die Situation zu analysieren.	„Woran könnte es liegen, dass die Kugel immer aus der Bahn geworfen wird?“
I_11	Anregen zum Weiterdenken über die Situation hinaus	Die FK regt an, über die momentane Situation/ das momentane Problem hinaus zu denken.“	„Was glaubst du passiert, wenn wir neben der HolzKugel eine andere Kugel laufen lassen?“

I_12	Wissensabfrage	Die FK stellt gezielte Fragen, die Faktenwissen über Sachverhalte und Prozeduren abfragen.	„Wo leben denn die Elefanten?“; „Weißt du, wie man das macht?“ K: „Was ist das hier für ein Tier?“ FK: „Das ist ein Tiger, das erkennt man an den schwarzen Streifen auf den Fell. Der Löwe hat keine Streifen.“ K: „Ich möchte gerne ein Bild malen.“ FK: „Hast du denn schon eine Idee, was du malen möchtest?“ „Weißt du noch, wie das Experiment hier geht? Da warst du doch schon mal dabei, oder?“ FK: „Du gibst dir aber Mühe. Wie hast du das denn genau gemacht?“ „Schau mal, ich zeig dir, wie das geht“ (und macht eine Schleife. „Wer war denn schon mal im Zirkus? Könnt ihr euch noch erinnern, was es da alles gab?“
I_13	Verbaler Wissensinput	Die FK vermittelt den Kindern Inhalte/Wissen.	
I_14	Inhaltliches Reagieren/Eingehen auf Wünsche und Fragen	Die FK reagiert inhaltlich auf einen Wunsch/eine Frage zum Spielinhalt.	
I_15	Inhaltliches Reagieren/Eingehen auf das Vorwissen und Können	Die FK reagiert auf Vorwissen/ Können der Kinder.	
I_16	Inhaltliches Reagieren/Eingehen auf Lösungsprozesse, Lösungsprodukte und Fehler	Die FK reagiert inhaltlich auf Lösungsprozesse/-produkte der Kinder.	
I_17	Vormachen/Vorzeigen	Die FK macht einen Handlungsablauf vor oder bittet ein anderes Kind darum.	
I_18	Anregen zum Äußern von eigenen Erfahrungen und Erinnerungen	Die FK regt die Kinder dazu an, über eigene Erfahrungen, Erinnerungen oder Präkonzepte aus einer zuvor selbst erlebten Situation zu erzählen.	
I_F	Fehler	Die Fachkraft macht in Bezug auf in Bereich I kodierbare Interventionen einen sachlichen Fehler.	
BEREICH II: Emotionsregulation und Beziehungsgestaltung			
II_19	Lob und Anerkennung in sozialen Situationen	Die FK lobt die Kinder in Bezug auf ihr positives Sozialverhalten oder ihre Person.	„Ich finde du hast dem Tom ganz toll geholfen, die Schuhe anzuziehen.“ „Du bist heute aber schick angezogen.“
II_20	Anteilnahme und Regulation	Die FK hilft bei der Regulation kindlicher (negativer) Emotionen oder Aufgeregtheit (arousal).	FK nimmt ein weinendes Kind in den Arm und tröstet es.
II_21	Reaktion auf Körperkontakt(wunsch)	Die FK geht auf den kindlichen Wunsch nach Körperkontakt ein.	Die FK lässt ein Kind bei sich auf dem Schoß sitzen, das danach fragt.
II_22	Körperkontakt(angebot)	Die FK nimmt von sich aus Körperkontakt zum Kind auf oder bietet diesen an.	Die FK nimmt ein Kind an die Hand, mit dem sie über den Flur läuft.

BEREICH III: Klassenführung

III_23	Organisation des Spiels	Die FK unterstützt die Kinder bei der Organisation der Spielgeschehen (z.B. Festlegung von Spielorten/ Zeiträumen/Materialien).	„Was möchtet ihr spielen?“
III_24	Beobachtung eines distalen Spielgeschehens/Überblick über das Spiel	Die FK beobachtet Kinder, die sich weiter entfernt aufhalten bzw. nicht in das Spielgeschehen mit der FK involviert sind.	–
III_25	Beobachtung eines proximalen Spielgeschehens	Die FK beobachtet Kinder, die sich in unmittelbarer Nähe befinden bzw. in das Spielgeschehen mit der FK involviert sind.	–
III_26	Einführung, Aushandlung und Besprechung neuer Regeln	Die FK führt neue Regeln ein, die für den weiteren Spielablauf wichtig sind.	„Wenn ihr hier nicht mitspielen wollt, dann müsst ihr hier raus. Hier sind nur Kinder, die Theater spielen.“
III_27	Anwendung bestehender Regeln	Die FK achtet auf die Einhaltung bereits bestehender Regeln.	„Du weißt doch, dass wir die Stöcke nur draußen benutzen.“
III_28	Reaktion auf Störung	Die FK macht auf störendes Verhalten aufmerksam (verbal/nonverbal).	„Könnt ihr bitte etwas leiser sein, es ist zu laut hier drinnen.“
III_29	Reaktion auf Streitigkeiten und Partizipation bei der Streitschlichtung	Die FK greift in einen offenen Konflikt zwischen Kindern ein (verbal/nonverbal).	„Könnt ihr mir bitte erklären, was passiert ist? Dann suchen wir eine Lösung für das Problem.“
III_30	Rückmeldung auf die Aufhebung einer Störung/eines Streits	Die FK signalisiert den Kindern, dass eine vorausgegangene Störung oder ein Streit behoben wurde (verbal/nonverbal).	Die FK verdeutlicht durch „Daumen hoch“, dass die Kinder jetzt ausreichend leise sind.

Anmerkung: FK: pädagogische Fachkraft; K: Kind

5.2 Analyse des pädagogischen Handelns in der Freispielbegleitung

Tournier, M., **Wadepohl, H.** & Kucharz, D. (2014). Analyse des pädagogischen Handelns in der Freispielbegleitung. In D. Kucharz, K. Mackowiak, S. Zirolì, A. Kauertz, E. Rathgeb-Schnierer & M. Dieck (Hrsg.), *Professionelles Handeln im Elementarbereich (PRIMEL). Eine deutsch-schweizerische Videostudie* (S. 99-121). Münster: Waxmann.

4. Analyse des pädagogischen Handelns in der Freispielbegleitung

4.1 Einleitung

Das Spielen ist für Kinder im frühen Alter eine wichtige Form, in der sie sich die Welt aneignen und erschließen. Spielen und Lernen sind für Kinder kein Gegensatz, sondern gehören zusammen und ergänzen sich gegenseitig (Hauser, 2013). Insbesondere das Freispiel, eine zentrale Aktivität im Kindergarten, bietet für Kinder die Möglichkeit, sich interessengetrieben eigenen Lern- und Entwicklungsaufgaben zu stellen, wobei neben den Spielinhalten auch der Spielverlauf sowie die Rahmenbedingungen – soweit möglich – durch die Kinder bestimmt werden (Lorentz, 1999) (vgl. Kap. 1).

Die Begleitung dieses nicht angeleiteten Spiels erfordert von den Fachkräften hohe Kompetenzen in ihrem pädagogischen Handeln, um einerseits den Kindern Freiheit im Spiel zuzugestehen und andererseits einen anregungsreichen Rahmen zur Entwicklung und Bildung zu schaffen. Im Zusammenhang mit der Diskussion um die Prozessqualität in Kindertageseinrichtungen (vgl. Kap. 1) werden in diesem Kapitel drei Facetten des pädagogischen Handelns betrachtet: die Lernprozessgestaltung, der Bereich der Emotionsregulation und Beziehungsgestaltung sowie die Klassenführung (vgl. auch Trias der Unterrichtsqualität nach Klieme, Lipowsky, Rakoczy & Ratzka, 2006; CLASS: Pianta, La Paro & Hamre, 2007).

In Bezug auf die Lernprozessgestaltung bietet das Freispiel die besondere Chance, kindliche Interessen, Themen, Spielinhalte oder von den Kindern beobachtete Phänomene direkt und alltagsintegriert aufzugreifen, zu erweitern, mit den Kindern zu bearbeiten und damit Bildungsgelegenheiten zu schaffen (Siraj-Blatchford et al., 2002; Sylva et al., 2004; Hauser, 2013). Dabei werden der Aufbau und das Aufrechterhalten von hochwertigen Bindungsbeziehungen zu den Kindern als Basis für eine erfolgreiche Begleitung von Entwicklungs- und Lernprozessen verstanden (Pramling, 1990; Ostermeyer, 2006; Becker-Stoll & Textor, 2007; Schelle, 2011). In der frühpädagogischen Literatur werden neben klassischen Aufgaben aus dem Kontext der Bindungstheorie wie beispielsweise die Befriedigung der emotionalen Bedürfnisse nach Sicherheit, Trost oder Körperkontakt (Bowlby, 2006; Ahnert, 2007), auch Aspekte der Explorationsunterstützung diskutiert (Drieschner, 2011). Für ein störungsfreies Spiel ist es unabdinglich, dass die Fachkräfte auf Ebene der Klassenführung einen Rahmen für das kindliche Spiel schaffen sowie bei Unterbrechungen oder Störungen des Spielflusses (z.B. durch Regelverstöße oder Streit) schnell und möglichst effektiv eingreifen und mit den Kindern gemeinsam Lösungen suchen (Pianta et al., 2007; WiFF, 2011).

Freispielsituationen gestalten sich im Gegensatz zu angeleiteten Situationen (z.B. Bildungsangebote) hoch komplex, da verschiedene Spielgeschehen parallel zueinander ablaufen und sich die Fachkräfte vielfältigen Anliegen, Wünschen und Interessen

der Kinder gegenüber sehen (Faust, Götz, Hacker & Roßbach, 2004; Wannack, 2011, WiFF, 2011). Außerdem wird von den Fachkräften erwartet, dass sie durch intensive Beobachtung einzelner Kinder(gruppen) Spielinhalte und -themen sowie nicht genutzte oder potentielle Bildungschancen aufgreifen und als Lernprozesse gestalten (vgl. dazu die Bildungspläne für den Elementarbereich, vgl. Kap. 1), was von den Fachkräften ein vielseitiges Handlungsrepertoire und ein gutes Selbstmanagement fordert. Die Forschung der letzten Jahre betont die Forderung nach langanhaltenden kognitiven Interaktionen mit den Kindern (Siraj-Blatchford et al., 2002; Sylva et al., 2003, 2004), die nicht durch andere Interventionen (z.B. soziale Interaktionen aus dem Bereich der Klassenführung) unterbrochen werden sollen, um die Kinder optimal zu fördern, was angesichts der Komplexität der Situation nur schwer einzulösen ist. König (2006) weist in ihrer Studie auf ein Defizit in Bezug auf langanhaltende Interaktionen in deutschen Kindergärten hin, macht jedoch auch auf den Forschungsbedarf in diesem Bereich aufmerksam.

(Längsschnitt-)Studien attestieren Deutschland im internationalen Vergleich eher mittelmäßige oder gar schlechte Werte in Bezug auf die Prozessqualität in den Kindertageseinrichtungen und der damit in Verbindung gebrachten kindlichen Kompetenzentwicklung (PISA/Starting Strong: OECD, 2000a und b, 2001; EPPE-Studie: Sylva et al., 2004; ECCE-Studie: Tietze, 2004). Ein Aspekt, der in diesem Zusammenhang häufig angeführt wird, ist die in Deutschland erst in den letzten Jahren begonnene Akademisierung der frühpädagogischen Fachkräfte (vgl. Kap. 1). Eine Ausbildung auf akademischem Niveau wird demnach mit höheren pädagogischen Handlungskompetenzen in Bezug auf die Bildungsarbeit in Zusammenhang gebracht, die mit einer besseren (kognitiven) Entwicklung der Kinder einhergehen soll (Sylva et al., 2004; Siraj-Blatchford et al., 2002). Da in Deutschland und der Schweiz in den vergangenen Jahren aufgrund dieser Befunde der Ausbau einer akademischen Ausbildung für frühpädagogische Fachkräfte stattgefunden hat, ist es durchaus angebracht, erste Bilanz zu ziehen: Führt die Akademisierung pädagogischer Fachkräfte tatsächlich zu einer qualitativ hochwertigeren (Frei)Spielbegleitung, in der nicht nur die sozialen Belange im gemeinsamen Spiel zu klären sind, sondern Lernprozesse bei Kindern „spielerisch“ angeregt werden?

4.2 Fragstellungen

Im Folgenden soll diese Kernfrage anhand von Videoanalysen der Freispielbegleitung aus dem PRIMEL-Projekt hinsichtlich der oben angeführten Qualitätsaspekte analysiert und die Ergebnisse diskutiert werden. Es lassen sich dabei folgende zwei konkrete Fragestellungen herleiten, die sich zunächst auf das pädagogische Handeln der Fachkräfte in Bezug auf die drei vorgestellten Handlungsbereiche Lernprozessgestaltung, Emotionsregulation und Beziehungsgestaltung sowie Klassenführung beziehen.

Fragestellung 1: Wie gestalten die pädagogischen Fachkräfte die Freispielbegleitung hinsichtlich der Quantität der kodierten Interventionen in den drei Handlungsbereichen?

Fragestellung 2: Wie gestalten die pädagogischen Fachkräfte die Freispielbegleitung hinsichtlich der Gleichzeitigkeit von Interventionen aus verschiedenen Handlungsbereichen resp. der Fokussierung auf einen Bereich?

Neben der Darstellung deskriptiver Analysen in Bezug auf die Ausgestaltung der Freispielbegleitung soll jeweils geprüft werden, ob sich zwischen den Fachkräften mit verschiedenen Ausbildungshintergründen Unterschiede im pädagogischen Handeln zeigen.

4.3 Stichprobe und methodisches Vorgehen

Zur Beantwortung der oben genannten Fragestellungen in Bezug auf die Freispielbegleitung der pädagogischen Fachkräfte kann eine Stichprobe von 88 Fachkräften herangezogen werden, da von einer akademisch ausgebildeten Fachkraft aus Deutschland keine Videoaufnahmen des Freispiels vorliegen. Die Videografien der Freispielbegleitung (jeweils eine der vier Aufnahmen) wurden anhand des im PRIMEL-Projekt entwickelten Beobachtungssystems zur Erfassung der Prozessqualität im Elementarbereich in folgenden drei Bereichen ausgewertet:¹

- Bereich I: Lernprozessgestaltung (16 Items)
- Bereich II: Emotionsregulation und Beziehungsgestaltung (4 Items)
- Bereich III: Klassenführung (8 Items)

Um die Kodierungen der einzelnen Personen miteinander vergleichen zu können, muss – aufgrund der unterschiedlichen Videodauer – auf Relativierungen zurückgegriffen werden, weshalb im Folgenden ausschließlich an einer Videodauer von 30 Min. standardisierte Werte berichtet werden (zur Berechnung der Kennwerte vgl. Kap. 2).

4.4 Ergebnisse

4.4.1 Fragestellung 1: Wie gestalten die pädagogischen Fachkräfte die Freispielbegleitung hinsichtlich der Quantität der kodierten Interventionen in den drei Handlungsbereichen?

Häufigkeit und Variabilität der Kodierungen in den drei Bereichen

Zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage werden zunächst die Häufigkeiten der kodierten Interventionen der pädagogischen Fachkräfte in der Freispielbegleitung auf Ebene der drei Handlungsbereiche dargestellt (vgl. Tab. 4.1).

¹ Zur Beschreibung der Stichprobe, zur Auswahl der Freispielvideos und für eine genaue Beschreibung des Auswertungsprozesses vgl. Kap. 2

Tabelle 4.1: Deskription der Kennwerte zur Häufigkeit der Kodierungen in den drei Bereichen in 30 min (n = 88)

<i>Bereiche</i>	<i>Prozentual</i>	<i>Absolut</i>	
	<i>%</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Bereich I	23.1%	65.97	26.77
Fehler I_F	0.1%	0.16	0.80
Bereich II	11.3%	34.45	31.77
Bereich III	65.6%	184.85	40.55

Anmerkung: Bereich I: Lernprozessgestaltung; Fehler I_F: sachlicher Fehler;
Bereich II: Emotionsregulation und Beziehungsgestaltung; Bereich III: Klassenführung

Auffällig sind die großen Unterschiede in der Anzahl der Kodierungen in den drei Bereichen. Dabei nimmt der Anteil an Kodierungen im Handlungsbereich I Lernprozessgestaltung mit durchschnittlich 23.1% (plus 0.1% Kodierungen von sachlich falschen Aussagen) einen relativ geringen Teil ein, was bedeutet, dass sich nur knapp jede vierte Kodierung auf Interventionen mit Blick auf kindliche Bildungsprozesse bezieht. Der relativ geringe Mittelwert in diesem Bereich I ($M = 65.97$, $SD = 26.77$ Kodierungen in 30 Minuten) weist darauf hin, dass die 16 Items des Bereichs in den Videos nicht alle beobachtet werden konnten bzw. jeweils nur selten auftraten. Positiv zu bewerten ist allerdings der verschwindend geringe Anteil an Kodierungen von sachlich falschen Aussagen. Da unbeabsichtigte fehlerhafte Äußerungen durch die Fachkraft für den kindlichen Lernprozess wenig förderlich sind, werden die Kodierungen „sachlicher Fehler“ in den folgenden Analysen nicht berücksichtigt.

Weiterhin zeigen die Analysen, dass eine große Mehrheit der Kodierungen (durchschnittlich etwa 65%) dem Handlungsbereich III Klassenführung zugeordnet werden konnten. Durchschnittlich konnte also jedem Kodier-Intervall eine Kodierung aus dem Bereich der Klassenführung zugewiesen werden ($M = 184.85$, $SD = 40.55$ Kodierungen in 30 Minuten (= 180 Intervalle). Auf den mit nur vier Items relativ wenig umfangreichen Bereich der Emotionsregulation und Beziehungsgestaltung entfallen durchschnittlich 11.3% der Kodierungen.

Neben den großen Unterschieden zwischen den Bereichen fallen auch die großen Standardabweichungen auf, die auf eine hohe interindividuelle Varianz in den Kodierungen hinweisen. Eine Korrelationsanalyse in Bezug auf die Häufigkeit der Kodierungen über die drei Handlungsbereiche hinweg, ergibt keine signifikanten Ergebnisse (vgl. Tab. 4.2). Die hohen Standardabweichungen scheinen demnach nicht auf systematische interindividuelle Unterschiede in der Performanz zurückzuführen sein (z.B. auf Personen, die generell mehr oder längere kodierbare Interventionen machen vs. Personen, die eher zurückhaltender sind), sondern eher andere Interventionsmuster abzubilden (denkbar und wünschenswert wäre z.B. eine adaptive Anpassung der Häufigkeit bzw. Dauer der Interventionen an die Bedürfnisse der Kindergruppe).

Tabelle 4.2 Korrelation zwischen der Häufigkeit der Kodierungen der drei Bereiche in 30 min (n = 88)

	<i>Bereich I</i>	<i>Bereich II</i>	<i>Bereich III</i>
Bereich II	0.127 n.s.		
Bereich III	-0.045 n.s.	0.008 n.s.	

Anmerkung: Bereich I: Lernprozessgestaltung; Bereich II: Emotionsregulation und Beziehungsgestaltung; Bereich III: Klassenführung

Nachdem die drei Interventionsbereiche einander gegenübergestellt wurden, soll nun auf der Ebene der einzelnen Items die Häufigkeit ihres Auftretens betrachtet werden. In den Tabellen 4.3, 4.4 und 4.5 sind die durchschnittlichen Häufigkeiten der einzelnen Items bzw. die prozentuale Verteilung der Items pro Bereich dargestellt, um einen Eindruck zu vermitteln, welche Items häufig und welche eher selten kodiert wurden. Im Folgenden werden einige interessante oder auffällige Aspekte herausgegriffen und näher erläutert.

Betrachtet man die Kodierungen im Bereich der Lernprozessgestaltung, fällt auf, dass einige Items vergleichsweise häufig und andere Items eher selten bzw. sogar extrem selten kodiert wurden. Zu den vergleichsweise häufig auftretenden Items gehören z.B. das Stellen offener Fragen (I_04: $M = 13.20$, $SD = 6.60$), welche als wichtige Technik zur Anregung der Sprachproduktion bei den Kindern gilt (Kucharz & Mackowiak, 2011). Auch sprachliche Modellierungen konnten relativ häufig (I_3: $M = 9.91$, $SD = 9.31$) kodiert werden. Im Gegensatz dazu wurden die Items wie z.B. das Anregen zum Explorieren oder das Anregen zum Nachdenken, die in den Bereich der kognitiven Aktivierung fallen (I_08 bis I_11, vgl. Kap. 2), extrem selten kodiert. In der Summe entfallen auf diese vier Items weniger als 2% aller Kodierungen innerhalb der Lernprozessgestaltung, was auf Defizite der Fachkräfte in Bezug auf kognitiv anregende und damit besonders förderliche Interaktionen im Freispiel hinweist. Pädagogische Interventionen, die hingegen ein vergleichsweise niedrigeres Anspruchsniveau aufweisen, also für die Fachkräfte einfacher umzusetzen sind, kommen dagegen häufiger vor und machen einen größeren Anteil an den Gesamtkodierungen im ersten Bereich aus (z.B. I_16: Eingehen auf Lösungsprozesse, -produkte und Fehler: $M = 14.05$, $SD = 11-25$; I_06: Inhaltliches Lob: $M = 8.02$, $SD = 7.14$).

Bei genauerer Betrachtung fällt auf, dass einige der Items aus Bereich I überhaupt bei nur wenigen Fachkräften mindestens einmal kodiert werden konnten. Dies trifft vor allem für die Items der kognitiven Aktivierung (I_08 bis I_11) zu; zwei dieser Items (I_08: Anregen zum Explorieren und Forschen, I_11: Anregen zum Weiterdenken über die Situation hinaus) wurden bei weniger als 10% aller 88 Fachkräfte beobachtet, die anderen beiden (I_09: Anregen zum Formulieren eigener Gedanken und Überlegungen, I_10: Anregen zum Nachdenken innerhalb einer Situation) bei weitaus weniger als der Hälfte aller Fachkräfte. Der Befund, dass einige Items äußerst selten und nur bei wenigen Personen kodiert wurden, wird bei der Diskussion der Ergebnisse aufgegriffen werden.

Tabelle 4.3: Deskription der Kennwerte der Einzelitems in Bereich I (Lernprozessgestaltung) in 30 min (n = 88)

<i>Item</i>	<i>Prozentual</i>		<i>Absolut</i>			<i>Anzahl Fachkräfte Kodierung >0</i>
	<i>%</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>	
I_01	5.4	3.18	2.27	0	11.95	82
I_02	2.6	1.54	1.66	0	6.16	61
I_03	14.5	9.91	9.31	0	57.09	84
I_04	21.9	13.20	6.60	2.84	29.41	88
I_05	1.1	0.64	0.87	0	3.59	44
I_06	12.3	8.02	7.14	0	35.09	86
I_07	4.1	2.61	3.09	0	14.85	68
I_08	0.2	0.13	0.52	0	3.08	6
I_09	0.7	0.43	0.96	0	6.19	30
I_10	0.3	0.21	0.58	0	3.59	15
I_11	0.1	0.10	0.35	0	1.79	8
I_12	2.3	1.77	3.46	0	22.77	53
I_13	5.1	3.71	4.44	0	19.25	73
I_14	7.2	5.20	6.19	0	32.54	70
I_15	1.7	1.26	2.65	0	14.24	39
I_16	20.5	14.05	11.25	0	58.22	84

Anmerkung: Anzahl Fachkräfte Kodierung >0: Anzahl der Fachkräfte, bei denen das Item mind. einmal kodiert wurde.

- I_01: Anregen zu gemeinsamen Tun
- I_02: Anregen zu Gesprächen untereinander
- I_03: Anwenden von Modellierungstechniken
- I_04: Stellen offener Fragen
- I_05: Erweiterung und Bereicherung des Spiels
- I_06: Inhaltliches Lob und Anerkennung
- I_07: Anregen zu motorischem oder praktischem Tun
- I_08: Anregen zum Explorieren und Forschen
- I_09: Anregen zum Formulieren eigener Gedanken und Überlegungen
- I_10: Anregen zum Nachdenken innerhalb einer Situation
- I_11: Anregen zum Weiterdenken über die Situation hinaus
- I_12: Wissensabfrage
- I_13: verbaler Wissensinput
- I_14: Inhaltliches Reagieren und Eingehen auf Wünsche und Fragen der Kinder
- I_15: Inhaltliches Reagieren und Eingehen auf das inhaltliche Vorwissen und Können der Kinder
- I_16: Inhaltliches Reagieren und Eingehen auf Lösungsprozesse, Lösungsprodukte und Fehler der Kinder

Im zweiten Bereich der Emotionsregulation und Beziehungsgestaltung zeichnet sich deutlich ab, dass vor allem die Kodierungen des Körperkontakts ins Gewicht fallen. Sie machen über 80% aller Kodierungen dieses Bereichs aus, wohingegen sowohl das Lob auf soziales Verhalten (soziales Lob) als auch (stress-)regulatorische Interventionen von den Fachkräften eher selten (im Durchschnitt ein bis drei Kodierungen in 30 Minuten) eingesetzt werden (vgl. Tab. 4.4). Im Gegensatz zu

den Items in Bereich I konnten alle Items aus Bereich II bei mehr als der Hälfte aller Fachkräfte mindestens einmal kodiert werden; die beiden Items zur Erfassung des Körperkontakts bei mehr als 80% aller ausgewerteten Videos.

Tabelle 4.4: Deskription der Kennwerte der Einzelitems in Bereich II (Emotionsregulation und Beziehungsgestaltung) in 30 min (n = 88)

<i>Item</i>	<i>Prozentual</i>		<i>Absolut</i>				<i>Anzahl Fachkräfte Kodierung >0</i>
	<i>%</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>		
II_19	7.00	1.32	1.32	0	6.30	69	
II_20	6.7	2.64	4.63	0	31.00	52	
II_21	26.4	12.84	23.35	0	159.40	73	
II_22	59.9	17.64	14.70	0.59	82.89	88	

Anmerkung: Anzahl Fachkräfte Kodierung >0: Anzahl der Fachkräfte, bei denen das Item mind. einmal kodiert wurde.

II_19 Lob und Anerkennung in sozialen Situationen
 II_20 Anteilnahme und Regulation
 II_21 Reaktion auf Körperkontakt(wunsch)
 II_22 Körperkontakt(angebot)

Im Bereich Klassenführung lassen sich deutlich zwei Itemgruppen herauskristallisieren: zum einen Items, die vergleichsweise häufig und bei allen Personen kodiert werden konnten, (III_23 bis III_25) und zum anderen solche Items, die seltener und nicht durchgängig bei allen Personen kodiert wurden (III_26 bis III_30) (vgl. Tab. 4.5).

Die erste Gruppe umfasst Items, die entweder kodiert wurden, wenn die Fachkräfte spielorganisatorische Tätigkeiten durchführten (z.B. Material ausgeben, Spielorte absprechen) oder wenn sie die Kinder(gruppen) beobachteten. Die intensive Beobachtung der eigenen Kindergruppe gehört zu den präventiven Maßnahmen der Klassenführung und ist die Voraussetzung für einen reibungslosen Ablauf des Spielgeschehens, was von einem großen Teil der beobachteten Fachkräfte eingesetzt wird (über 50% der Kodierungen und eine durchschnittliche Häufigkeit von 40–60 Kodierungen pro 30 Minuten). Einen ebenfalls hohen Anteil haben spielorganisatorische Interventionen (37.0% aller Kodierungen, $M = 67.69$, $SD = 23.81$ in 30 Minuten), deren Bedeutung diskutiert werden muss.

Tabelle 4.5: Deskription der Kennwerte der Einzelitems in Bereich III (Klassenführung) in 30 min (n = 88)

<i>Item</i>	<i>Prozentual</i>		<i>Absolut</i>			<i>Anzahl</i>
	<i>%</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>	<i>Fachkräfte Kodierung > 0</i>
III_23	37.0	67.69	23.81	22.58	124.39	88
III_24	31.8	58.35	23.12	19.81	114.69	88
III_25	22.2	41.10	23.96	4.34	112.24	88
III_26	1.7	4.17	15.20	0	130.91	53
III_27	3.3	6.02	4.51	0	16.20	81
III_28	2.3	4.41	4.88	0	19.70	69
III_29	1.5	2.75	4.72	0	25.71	47
III_30	0.2	0.36	0.72	0	3.60	25

Anmerkung: Anzahl Fachkräfte Kodierung >0: Anzahl der Fachkräfte, bei denen das Item mind. einmal kodiert wurde.

III_23 Organisation des Spiels

III_24: Beobachtung eines distalen Spielgeschehens

III_25: Beobachtung eines proximalen Spielgeschehens

III_26: Einführung, Aushandlung und Besprechung neuer Regeln

III_27: Anwendung bestehender Regeln

III_28: Reaktion auf Störung

III_29: Reaktion auf Streitigkeiten und Partizipation bei der Streitschlichtung

III_30: Rückmeldung auf die Aufhebung einer Störung/eines Streits

Handlungen, die dem Bereich der interventiven Klassenführung und damit der Reaktion auf Unterbrechungen des Spiels zuzuordnen sind (III_28 bis III_30; vgl. Kap. 2), konnten eher selten beobachtet werden, was darauf schließen lässt, dass das (präventive) Verhaltensmanagement der Fachkräfte relativ gut gelingt und nur in wenigen Fällen eingegriffen werden muss. Dies zeigt sich auch daran, dass die Anwendung interventiver Strategien durch die Fachkräfte nicht in allen Videoaufnahmen beobachtet werden konnte.

In Bezug auf die deskriptive Betrachtung der Häufigkeit der Kodierungen in den Handlungsbereichen Lernprozessgestaltung, Emotionsregulation und Beziehungsgestaltung sowie Klassenführung lässt sich also feststellen, dass die Fachkräfte verhältnismäßig wenig Interventionen im Bereich der Lernprozessgestaltung zeigen, wobei kognitiv anregende Handlungsweisen besonders selten und nur von einem kleineren Teil der Fachkräfte realisiert werden. Der Bereich der Beziehungsgestaltung lässt sich im hier eingesetzten Beobachtungssystem vor allem über den Körperkontakt zu den Kindern abbilden, Interventionen zur (Stress-)regulation sowie Komplimente oder anerkennende Äußerungen zur Person des Kindes konnten selten beobachtet werden. Mehr als 60% aller Kodierungen wurden dem Bereich der Klassenführung zugeordnet. Der Schwerpunkt liegt hier auf der Beobachtung der Kinder und in spielorganisatorischen Tätigkeiten, während interventive Strategien in der Regel eher selten eingesetzt werden (mussten).

Einfluss des Ausbildungshintergrundes

Im Folgenden soll anhand von multivariaten Varianzanalysen überprüft werden, ob die Ausbildung der Fachkräfte (Erzieherinnen in Deutschland, akademische Fachkräfte in Deutschland, Kindergartenlehrpersonen in der Schweiz) einen Einfluss auf das untersuchte pädagogische Handeln in der Freispielbegleitung hat. Ausgehend von aktueller Literatur kann angenommen werden, dass die Fachkräfte mit einer akademischen Ausbildung eine höhere Performanz (also mehr Interventionen) im Bereich der Lernprozessgestaltung zeigen als die fachschulisch ausgebildeten Fachkräfte (z.B. Sylva et al. 2004; die Befunde sind insgesamt eher heterogen, siehe Fröhlich-Gildhoff et al., 2014; vgl. Kap. 1). Für die Bereiche Emotionsregulation und Beziehungsgestaltung sowie Klassenführung lassen sich keine Hypothesen in Bezug auf die Quantität der Interventionen in Abhängigkeit von der Ausbildung ableiten, hier werden keine Unterschiede erwartet. Da sich die Schweizer Fachkräfte in ihrer Berufserfahrung signifikant von den deutschen Fachkräften unterscheiden (sie haben weniger Berufserfahrung, vgl. Kap. 2), wird für jede in diesem Kapitel dargestellte Varianzanalyse die Berufserfahrung als Kovariate mitberücksichtigt.

In Tabelle 4.6 werden die Ergebnisse der multivariaten Kovarianzanalyse (MANCOVA) hinsichtlich der drei Handlungsbereiche für die drei Stichprobengruppen (fachschulisch ausgebildete Fachkräfte in Deutschland (Erz. D), akademisch ausgebildete Fachkräfte in Deutschland (Akad. D), akademisch ausgebildete Fachkräfte in der Schweiz (KigaL. CH) berichtet.

Tabelle 4.6: Mittelwerte und Standardabweichungen der Kodierungen der drei Bereiche in 30 min sowie Ergebnisse der multivariaten Kovarianzanalyse des Vergleichs der drei Ausbildungshintergründe ($n = 87^2$)

	<i>Erz. (D)</i> <i>(n = 34)</i>	<i>Akad. (D)</i> <i>(n = 28)</i>	<i>KigaL. (CH)</i> <i>(n = 25)</i>	<i>Kovariate</i> <i>Berufserfahrung</i>	<i>Faktor</i> <i>Ausbildung</i>
<i>Multivariate Tests</i>				F(3;81)=2.115 n.s.	F (6; 164) = 3.879 p = 0.001
	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>		
Bereich I	74.52 (29.08)	61.08 (25.93)	60.43 (22.47)		F (2; 83) = 3.287 p=0.042
Bereich II	42.28 ^a (38.35)	40.83 ^a (28.27)	15.08 ^b (12.11)		F(2; 83)=9.852 p=0.000
Bereich III	181.68 (49.69)	185.94 (33.66)	188.48 (35.34)		F(2; 83)= 0.013 n.s.

Anmerkung: Erz.: Erzieherinnen, Akad.: akademische Fachkräfte, KigaL.: Kindergartenlehrpersonen;
^a, ^b signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen ($p < 0.01$).

Die Ergebnisse zeigen keinen signifikanten Effekt für die Kovariate Berufserfahrung ($F(3; 81) = 2.115$, n.s.), jedoch einen signifikanten Effekt der unabhängigen Gruppierungsvariable Ausbildung ($F(6, 164) = 3.879$, $p = 0.001$), der dafür spricht, dass sich die Performanz der Fachkräfte je nach Ausbildungshintergrund unter-

2 Die Stichprobengröße reduziert sich von $n = 88$ auf $n = 87$ Personen, da von einer Person keine Angaben zur Berufserfahrung vorliegen und diese Person daher in den folgenden Analysen nicht berücksichtigt werden kann.

scheidet. Für den Bereich der Lernprozessgestaltung lässt sich lediglich ein über alle Gruppen hinweg zu interpretierender Effekt feststellen ($F(2; 83) = 3.287, p = 0.042$), in den paarweisen Gruppenvergleichen zeigen sich jedoch keine Unterschiede zwischen den einzelnen Gruppen (vgl. Tab. 4.6). Im Bereich der Emotionsregulation und Beziehungsgestaltung ergibt sich ebenfalls ein signifikanter Unterschied in Abhängigkeit des Ausbildungshintergrunds ($F(2; 83) = 9.852, p < 0.0001$), die Post-hoc-Analysen zeigen, dass dieser darauf zurückzuführen ist, dass die beiden deutschen Gruppen durchschnittlich signifikant mehr Kodierungen in Bereich II aufweisen, als die Schweizer Fachkräfte (vgl. Tab. 4.6). Kein signifikanter Einfluss der Ausbildungshintergründe ergibt sich in Bezug auf Häufigkeit der Kodierungen der Fachkräfte im Bereich der Klassenführung ($F(2; 83) = 0.013, n.s.$).

Aufgrund des oben genannten über alle Gruppen hinweg feststellbaren Einflusses des Ausbildungshintergrundes auf die durchschnittliche Anzahl der Kodierungen im Bereich der Lernprozessgestaltung werden in einem zweiten Schritt zwei besonders relevante Unterbereiche, der Bereich der kognitiven Aktivierung (I_08 bis I_11) sowie Interventionen im Bereich der Sprache und Kommunikation (I_02 bis I_04), hinsichtlich möglicher Gruppenunterschiede analysiert (vgl. Tab. 4.7).

Es zeigen sich zunächst sowohl signifikante Effekte für die Kovariate Berufserfahrung ($F(2; 82) = 3.659, p = 0.030$) als auch für den Gruppierungsfaktor Ausbildungshintergrund ($F(4; 166) = 3.528, p = 0.009$); die weiteren Analysen machen deutlich, dass der Effekt ausschließlich auf einen signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen in Bezug auf die durchschnittliche Anzahl an Kodierungen im Bereich der Sprache und Kommunikation zurückzuführen ist ($F(2; 83) = 7.492, p = 0.001$): Bei den Schweizer Fachkräften konnten signifikant weniger Kodierungen dieses Unterbereichs beobachtet werden als für die beiden deutschen Gruppen (vgl. Tab. 4.7). Es muss berücksichtigt werden, dass die Fachkräfte aus der Schweiz zudem eine signifikant geringere Berufserfahrung aufweisen als ihre deutschen Kolleginnen (vgl. Kap. 2), und diese sich signifikant auf den Bereich Sprache und Kommunikation auswirkt (Kovariate: $F(1; 83) = 4.640, p = 0.034$). Die durchschnittliche Anzahl an kognitiv aktivierenden Interventionen der Fachkräfte mit unterschiedlichen Ausbildungshintergründen unterscheidet sich jedoch nicht signifikant zwischen den drei Gruppen (vgl. Tab. 4.7), was einen Hinweis darauf gibt, dass die akademisch ausgebildeten Fachkräfte nicht – wie erwartet – die Kinder häufiger kognitiv aktivieren; bei allen Ausbildungsgruppen wurden hier gleichermaßen selten Interventionen kodiert.

Tabelle 4.7: Mittelwerte und Standardabweichungen der Kodierungen in den Unterbereichen Kognitive Aktivierung und Sprache und Kommunikation in 30 min sowie Ergebnisse der multivariaten Kovarianzanalyse des Vergleichs der drei Ausbildungshintergründe (n=87)

	Erz. (D) (n = 34)	Akad. (D) (n = 28)	KigaL (CH) (n = 25)	Kovariate Berufserfahrung	Faktor Ausbildung
<i>Multivariate Tests</i>				F(2;82)=3.659 p=0.030	F(4;166)=3.528 p=0.009
	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>		
Kognitive Aktivierung	1.05 (1.68)	1.09 (2.14)	0.37 (1.05)	F (1;83) = 1.712 n.s.	F(2;83)=0.605 n.s.
Sprache und Kommunikation	27.07 ^a (12.69)	27.67 ^a (15.67)	17.66 ^b (8.67)	F(1; 83) = 4.640 p=0.034	F(2;83) = 7.492 p=0.001

Anmerkung: Erz.: Erzieherinnen, AKD: akademische Fachkräfte, KigaL.: Kindergartenlehrpersonen;
^{a, b} signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen (p < 0.01).

Neben der Frage, ob sich die Fachkräfte mit unterschiedlichen Ausbildungshintergründen hinsichtlich der Quantität der Kodierungen in den drei Handlungsbereichen unterscheiden, stellt sich als letztes die Frage, ob sich im Bereich der Lernprozessgestaltung ein Unterschied hinsichtlich des angewendeten Repertoires an Interventionen (durchschnittliche Anzahl *unterschiedlicher* Interventionen) zeigt. Fachkräfte, die über eine größere Bandbreite an Interventionsmöglichkeiten verfügen, können passgenauer auf die jeweils konkrete Situation und die Voraussetzungen und Bedürfnisse der Kinder reagieren (Lieger, 2014 i. Vorb.). Analog zur Herleitung der erwarteten Gruppenunterschiede in der Menge der Interventionen wird für das Repertoire erwartet, dass die akademischen Fachkräfte aus Deutschland und der Schweiz ein größeres Repertoire an verschiedenen Interventionen einsetzen als die Erzieherinnen (vgl. Kap. 1).

Für die vorhergehende Analyse des Bereichs Lernprozessgestaltung zeigte sich kein Einfluss der Kovariate Berufserfahrung (vgl. Tab. 4.6), weshalb diese in der folgenden Analyse nicht erneut einbezogen wird. Da jedoch ein signifikanter positiver Zusammenhang zwischen der Anzahl unterschiedlicher Interventionen (Repertoire) und der (kodierbaren) Videodauer besteht ($r = 0.337$, $p < 0.01$), wird diese als Kovariate berücksichtigt.

Tabelle 4.8: Mittelwerte und für das eingesetzte Repertoire im Bereich I (Lernprozessgestaltung) sowie Ergebnisse der einfaktoriellen Kovarianzanalyse des Vergleichs der drei Ausbildungshintergründe (n = 88)

	<i>Erz. (D)</i>	<i>AK (D)</i>	<i>KLP (CH)</i>	<i>Kovariate</i>	<i>Faktor</i>
	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>Videodauer in Minuten</i>	<i>Ausbildung</i>
Repertoire Bereich I	10.62 (1.95)	10.39 (2.44)	9.16 (1.75)	F (1; 84) = 6.404 p = 0.013	F (2; 84) = 1.780 n.s.

Hinsichtlich des Einflusses der Kovariate Videodauer ergibt sich erwartungsgemäß ein signifikanter Effekt auf das Repertoire der Fachkräfte. Dagegen lassen sich keine Effekte des Ausbildungshintergrundes auf das eingesetzte Repertoire im Bereich der Lernprozessgestaltung finden. Dieses Ergebnis bestätigt die oben genannte Hypothese nicht. In den ausgewerteten Videoaufnahmen konnten durchschnittlich neun bis elf verschiedene Interventionen (maximal waren in der Freispielbegleitung 16 verschiedene Interventionen möglich; vgl. Kap. 2) in Bezug auf die Lernprozessgestaltung festgestellt werden (vgl. Tab. 4.8).

In Bezug auf die bisher dargestellten Analysen lässt sich zusammenfassend feststellen, dass sich kaum signifikante Unterschiede zwischen den Fachkräften mit unterschiedlichen Ausbildungshintergründen zeigen. Entgegen der angenommenen Hypothese, dass sich die akademisch ausgebildeten Fachkräfte vor allem in Bezug auf die kognitive Förderung der Kinder, also im Bereich der Lernprozessgestaltung, von den fachschulisch ausgebildeten Erzieherinnen unterscheiden, zeigt sich lediglich, dass die Schweizer Fachkräfte weniger Kodierungen im Unterbereich der Sprache und Kommunikation erhalten. Ebenso zeigt sich hinsichtlich des Bereichs Emotionsregulation und Beziehungsgestaltung ein Gruppenunterschied zwischen den Fachkräften in der Schweiz und in Deutschland in dem Sinne, dass die Schweizer Fachkräfte signifikant weniger Kodierungen in diesem Bereich aufweisen als die deutschen Fachkräfte. Für die Kodierungen im Bereich der Klassenführung lassen sich keine signifikanten Unterschiede feststellen.

4.4.2 Fragestellung 2: Wie gestalten die pädagogischen Fachkräfte die Freispielbegleitung hinsichtlich der Gleichzeitigkeit von Interventionen aus verschiedenen Handlungsbereichen resp. der Fokussierung auf einen Bereich?

Pädagogisches Handeln ist – wie bereits beschrieben – per se von Komplexität geprägt und kann zeitgleich auf verschiedenen Ebenen stattfinden. Häufig müssen die Fachkräfte zudem parallelen Anfragen bzw. Bedürfnissen von verschiedenen Kindern gerecht werden, was unter Umständen auch bedeuten kann, sich zu entscheiden, welche Anfrage bzw. welches Bedürfnis der Kinder im Vordergrund steht (Völker & Schwer, 2011; vgl. Kap. 1). Auch in unseren Daten finden wir dieses Phänomen. Immer wieder agierten die Fachkräfte innerhalb eines 10-Sekunden-Intervalls auf verschiedenen Ebenen gleichzeitig: Sie nahmen z.B. ein Kind auf den Schoß (Bereich Emotionsregulation und Beziehungsgestaltung) und klärten gleichzeitig, welche

Kinder miteinander ein Regelspiel spielen (Bereich Klassenführung). Betrachtet man das pädagogische Handeln der Fachkräfte unter diesem Aspekt, so lässt sich leicht nachvollziehen, warum wir im verwendeten Beobachtungssystem zur Erfassung der Prozessqualität Mehrfachkodierungen innerhalb eines 10-Sekunden-Intervalls zuließen (vgl. Kap. 2). Auf diese Weise ist es möglich, die Parallelität von pädagogischen Handlungen im Freispiel innerhalb der drei Bereiche zu analysieren. Dafür wurde pro 10-Sekunden-Intervall berechnet, ob für die Fachkräfte *keine* der Interventionen aus dem Beobachtungssystem (Leerintervalle), nur Interventionen aus *einem* der drei Bereiche (reine Intervalle) oder Interventionen aus *mehreren* (mindestens zwei) Bereichen (Mischintervalle) kodiert wurden (zur Kennwertbildung auf Ebene der Kodierintervalle vgl. Kap. 2).

Im Folgenden soll zunächst deskriptiv dargestellt werden, wie die Fachkräfte die Freispielbegleitung unter Berücksichtigung der zeitlichen Parallelität von Handlungen bzw. Interventionen gestalten. In einem zweiten Schritt wird dann geprüft, ob sich Gruppenunterschiede zwischen Fachkräften mit einer akademischen bzw. fachschulischen Ausbildung in Deutschland und der Schweiz hinsichtlich dieser Art der Analyse der Freispielbegleitung finden lassen.

Häufigkeit der verschiedenen Intervallarten

Betrachtet man die durchschnittlichen Anteile der drei verschiedenen Intervallarten (Leerintervall, reines Intervall und Mischintervall), so fällt auf, dass sich diese sehr ungleich verteilen (vgl. Tab. 4.9). Es wurden deutlich mehr reine Intervalle (56.9%) als Misch- (28.8%) oder Leerintervalle (14.4%) kodiert. Hinsichtlich der Zuordnung zu den Handlungsbereichen wurden lediglich 8.5% der Intervalle ausschließlich der Lernprozessgestaltung zugeordnet. Durchaus nachvollziehbar erscheint der ebenfalls sehr geringe Anteil an reinen Intervallen, in denen die Fachkräfte ausschließlich Kodierungen im Bereich der Emotionsregulation und Beziehungsgestaltung erhalten haben (3.0%), da sich dieser Bereich vor allem durch hohe Kodierungen der Items zum Körperkontakt und damit durch nicht-sprachliche Handlungen auszeichnet, die relativ einfach mit sprachlichen Handlungen (z.B. aus den anderen beiden Bereichen) kombiniert werden können. Im Gegensatz dazu stehen die 45.5% der Intervalle, die sich ausschließlich auf Interventionen der Klassenführung beziehen. Hier muss jedoch beachtet werden, dass neben spielorganisatorischen Interventionen auch die reine Beobachtung der Kinder(gruppen) diesem Bereich zuzuordnen und häufig aufgetreten ist (vgl. Tab. 4.5).

Tabelle 4.9: Deskription der Kennwerte zur Häufigkeit der verschiedenen Intervallarten in 30 min (n=88)

<i>Intervalle</i>	<i>Prozentual</i>	<i>Absolut</i>	
	%	<i>M</i>	<i>SD</i>
Reine Intervalle: Lernprozessgestaltung	8.5	15.29	9.27
Reine Intervalle: Emotionsregulation und Beziehungsgestaltung	3.0	5.33	7.13
Reine Intervalle: Klassenführung	45.4	81.64	21.33
Mischintervalle	28.8	51.86	20.56
Leerintervalle	14.4	25.88	14.58

In 28.8% der Intervalle wurden Itemkombinationen aus mindestens zwei verschiedenen Handlungsbereichen kodiert. Dieser doch relativ hohe Anteil an Mischintervallen geht mit der oben beschriebenen Parallelität pädagogischen Handelns auf verschiedenen Ebenen und dem hohen Anforderungscharakter des Freispiels einher und bestätigt die These von der Komplexität pädagogischer Handlungssituationen (vgl. Kap. 1). In 14.4% der Intervalle konnten keine Interventionen der Fachkräfte erfasst werden.

Auch bei dieser Art der Analyse fallen die hohen Standardabweichungen auf, was deutlich macht, dass sich die Fachkräfte nicht nur hinsichtlich der Häufigkeit ihres Agierens, sondern auch hinsichtlich der Gleichzeitigkeit bzw. Fokussierung innerhalb ihrer Tätigkeiten unterscheiden.

Einfluss des Ausbildungshintergrundes

Analog zur den vorhergehenden Analysen zur Quantität der Interventionen stellt sich auch hier die Frage nach systematischen Unterschieden, die sich durch die unterschiedlichen Ausbildungen der Fachkräfte erklären lassen könnten. Für ein kognitiv förderliches Handeln wird in der Literatur auf die Bedeutung von gemeinsam geteilter Aufmerksamkeit und dialogisch entwickelten Interaktionsprozessen hingewiesen (z.B. Sylva et al., 2004; König, 2006), die für eine Fokussierung stehen, und Unterbrechungen etc. für den Aufbau solcher Prozesse eher als hinderlich anzusehen sind. Entsprechend der Hypothese zur Quantität des Auftretens ist ein verhältnismäßig höherer Anteil in der Lernprozessgestaltung (reine Intervalle) bei den akademisch ausgebildeten Fachkräften zu erwarten, aufgrund der oben vorgestellten Analysen lässt sich dieser Effekt aber nicht unbedingt erwarten. Bei den Schweizer Fachkräften sind dagegen reine Intervalle in den Bereichen Lernprozessgestaltung und Emotionsregulation und Beziehungsgestaltung eher weniger zu erwarten, weil sie alleine für die Kindergruppe verantwortlich sind und deshalb mehr Klassenführungsaufgaben übernehmen müssen (vgl. Kap. 3). Dies ließe sich dann aber nicht auf den Ausbildungshintergrund, sondern eher auf die Rahmenbedingungen zurückführen.

Für die Analysen wurde erneut die Kovariate Berufserfahrung miteinbezogen; sie erweist sich aber als nicht relevanter Einflussfaktor ($F(4; 80) = 2.269$, n.s.). Jedoch lässt sich in Bezug auf die abhängigen Variablen der Intervallarten ein hoch signifikanter Effekt des Ausbildungshintergrundes feststellen ($F(8; 162) = 4.834$,

$p < 0.0001$), der darauf hinweist, dass sich zwischen den Gruppen Unterschiede in der Fokussierung bzw. der Parallelität von Interventionen finden lassen.

Betrachtet man die Analysen zu den einzelnen Intervallarten (d.h. reine, Misch- und Leerintervalle), so lässt sich kein signifikanter Unterschied im Bereich der Lernprozessgestaltung nachweisen, was bedeutet, dass sich die Fachkräfte hinsichtlich des Anteils an rein kognitiven Interventionen nicht unterscheiden ($F(2; 85) = 2.030$, n.s.; vgl. Tab. 4.10). Insofern kann die oben formulierte Erwartung nicht bestätigt werden.

Analog zu den Ergebnissen zur ersten Fragestellung reproduziert sich im Bereich Emotionsregulation und Beziehungsgestaltung der signifikante Effekt in der Hinsicht, dass die Schweizer Fachkräfte nicht nur signifikant weniger (vgl. Tab. 4.6), sondern auch in signifikant weniger Intervallen ausschließlich in diesem Bereich intervenieren ($F(2; 85) = 9.488$, $p < 0.0001$).

Bei den reinen Intervallen zur Klassenführung zeigt sich jedoch ebenfalls ein hoch signifikanter Effekt im Bereich der Klassenführung ($F(2; 85) = 13.622$, $p < 0.0001$). Die Post-hoc-Analysen machen deutlich, dass die Fachkräfte in der Schweiz in signifikant mehr 10-Sekunden-Intervallen ausschließlich im Bereich der Klassenführung angesiedelte Handlungsweisen einsetzen als die deutschen Fachkräfte (vgl. Tab. 4.10). Insofern bestätigt sich die Erwartung, dass bei den Schweizer Fachkräften nicht in den Bereichen I und II, sondern im Bereich III, der Klassenführung am häufigsten reine Intervalle kodiert wurden.

Für die Analyse der Mischintervalle ergibt sich ebenfalls ein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen ($F(2; 85) = 10.500$, $p < 0.0001$), das heißt, dass bei den beiden deutschen Gruppen häufiger Itemkombinationen aus mindestens zwei verschiedenen Handlungsbereichen kodiert wurden als bei den Schweizer Fachkräften, was angesichts der vorherigen Analyse des reinen Intervalls im Bereich Klassenführung zu erwarten war. In Bezug auf die Leerintervalle gibt es keine signifikanten Unterschiede zwischen den drei Gruppen ($F(2; 85) = 0.512$, n.s.).

Tabelle 4.10: Mittelwerte und Standardabweichungen der Intervallarten in 30 min sowie Ergebnisse der multivariaten Kovarianzanalyse des Vergleichs der drei Ausbildungshintergründe (n=87)

Intervalltypus	Erz. (D) (n = 34)	Akad. (D) (n = 28)	KigaL. (CH) (n = 25)	Kovariate Berufserfahrung	Faktor Ausbildung
	Multivariate Tests			F(4; 80)=2.269 n.s.	F(8; 162)=4.834 p < 0.0001
	M (SD)	M (SD)	M (SD)		
Reine Intervalle: Lernprozess- gestaltung	17.68 (11.35)	12.70 (5.82)	15.05 (8.97)		F(2; 85)=2.030 n.s.
Reine Intervalle: Emotionsregulation und Beziehungs- gestaltung	5.62 ^a (7.13)	8.03 ^a (7.90)	1.15 ^b (1.52)		F(2;85) = 9.488 p < 0.0001
Reine Intervalle: Klassenführung	72.37 ^a (18.56)	79.81 ^a (20.22)	93.38 ^b (19.08)		F(2;85) = 13.622 p < 0.0001
Mischintervalle	58.44 ^a (24.15)	53.67 ^a (17.97)	41.00 ^b (13.37)		F(2;85) = 10.500 p < 0.0001
Leerintervalle	25.89 (15.54)	25.80 (12.44)	26.42 (16.09)		F(2;85) = 0.512 n.s.

Anmerkung: Erz.: Erzieherinnen, Akad.: akademische Fachkräfte, KigaL.: Kindergartenlehrpersonen;
^a, ^b signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen (p < 0.01).

4.5 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Ziel der vorausgegangenen Analysen war, die Interventionen der Fachkräfte in der Freispielbegleitung in den drei Bereichen der Prozessqualität (Lernprozessgestaltung, Emotionsregulation und Beziehungsgestaltung sowie Klassenführung) zu untersuchen. Dabei wurde analysiert, ob sich hinsichtlich der verschiedenen Ausbildungshintergründe der Fachkräfte Unterschiede in der Häufigkeit, der „Dosis“ (vgl. Anders, 2013) sowie in der Breite (verschiedenartige Interventionen) des pädagogischen Handelns zeigen. Des Weiteren war von Interesse, wie häufig die Fachkräfte gleichzeitig in verschiedenen Handlungsbereichen agierten und entsprechend Kombinationen von Interventionen kodiert wurden oder wie häufig Interventionen aus nur einem der drei Bereiche beobachtbar waren. Auch hier wurde geprüft, inwieweit sich ein Zusammenhang mit der Ausbildung der Fachkräfte zeigt.

Im Folgenden werden zunächst die Befunde zur Quantität der Interventionen in den einzelnen Bereichen diskutiert.

Bereich 1: Lernprozessgestaltung

Die Annahme, dass die akademisch ausgebildeten Fachkräfte aus Deutschland und die Kindergartenlehrpersonen aus der Schweiz mehr Interventionen im Bereich Lernprozessgestaltung zeigen als die fachschulisch ausgebildeten Erzieherinnen,

kann durchgängig über die verschiedenen Analysen hinweg nicht bestätigt werden. Damit liegen die Ergebnisse konträr zu anderen Studienergebnissen wie beispielsweise der EPPE-Studie (Sylva et al., 2003; Sylva et al., 2004) oder der REPEY-Studie (Siraj-Blatchford et al., 2002) aus dem englischsprachigen Raum, die berichten, dass Fachkräfte mit einer höheren (akademischen) Qualifikation mehr kognitiv förderliche Interaktionen zeigen. Andere Studien, insbesondere aus dem deutschsprachigen Raum, zeigen dagegen diesen Zusammenhang zwischen Prozessqualität und Qualifikationsniveau der Fachkräfte nicht bzw. es werden uneindeutige Befunde berichtet (im Überblick: Fröhlich-Gildhoff et al., 2014; vgl. auch Kap. 1). Für die Schweizer Teilstichprobe kann zwar ein relativ hohes Qualifizierungsniveau der Fachkräfte, nämlich die akademische Ausbildung der Kindergartenlehrpersonen konstatiert werden, es liegen jedoch kaum Untersuchungen zur Prozessqualität in Schweizer Einrichtungen vor (Edelmann, Brandenburg & Mayr, 2013), was eine Einordnung dieser Ergebnisse in andere Forschungsarbeiten schwierig macht.

Besonders auffällig ist der Befund, dass insgesamt nur wenige Interventionen im Bereich Lernprozessgestaltung beobachtet wurden. Bei der detaillierten Betrachtung einzelner Itemgruppen zeigte sich, dass diese umso seltener kodiert wurden, je anspruchsvoller diese Interventionen im Bereich kognitiver Aktivierung sind. Verschiedene andere Studien kamen hier zu vergleichbaren Ergebnissen. Die REPEY-Studie (Siraj-Blatchford et al., 2002; Textor, o.J.) berichtet, dass kognitiv förderliche Interaktionen auf hohem Niveau im Sinne des „sustained shared thinking“ auch bei den Fachkräften mit hoher akademischer Qualifikation und in exzellenten Einrichtungen, wenn auch häufiger als in anderen Einrichtungen, insgesamt eher selten beobachtet werden konnten (in etwas mehr als 5% der kognitiven Interaktionen). Auch König (2006) konnte diesen Befund bestätigen; ähnliches berichten Leuchter und Saalbach (2014) im Rahmen von naturwissenschaftlichen Lernangeboten, in dem die verbalen Unterstützungsmaßnahmen von Kindergartenfachkräften und Grundschullehrkräften untersucht wurden.

Bei Überprüfung der Items zu Sprache und Kommunikation ergaben sich signifikante Werte, die aufzeigen, dass bei den deutschen Fachkräften mehr Interventionen in diesem Bereich beobachtet werden konnten, als bei den Schweizer Kindergartenlehrpersonen. Kuger und Kluczniok (2008) verweisen entlang ihrer Studienergebnisse darauf, dass die Häufigkeit der bereichsspezifischen Förderaktivitäten mit einer schlechteren Erzieher-Kind-Relation sinkt. Auch in anderen Studien wurde auf den Zusammenhang zwischen Gruppengröße und Sprachförderqualität hingewiesen (Gasteiger-Klicpera, Knapp & Kucharz, 2010; Roos, Polotzek & Schöler, 2010). Da die Schweizer Kindergartenlehrpersonen in der Regel alleine eine Kindergruppe betreuen (vgl. Kap. 3), kann dieses Ergebnis eventuell auf einen ähnlichen Effekt zurückgeführt werden. In ihrer Expertise „Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung“ verweisen Viernickel et al. (2013) auf verschiedene Studien, die ebenfalls einen Einfluss der Fachkraft-Kind-Relation auf die Prozessqualität nachweisen konnten (z.B. „Cost Quality and Outcomes Study“ (CQC Team, 1995), „National Child care Staffing Study“ (Blau, 1999), „European child care and Education Study“ (Cryer et al., 1999). Je günstiger der Personalschlüssel, desto mehr Möglichkeiten für dyadische Situationen gibt es und desto länger kann sich eine Fachkraft mit einzelnen Kindern oder einer kleinen Kindergruppe beschäftigen;

all dies sind günstige Voraussetzungen für Kommunikation und kognitive Förderung (Viernickel et al., 2013).

Dadurch, dass die Schweizer Kindergartenlehrpersonen im Gegensatz zu den deutschen Fachkräften alleine für eine Klasse verantwortlich sind, haben sie nicht in gleicher Weise die Möglichkeit, Aufgaben und Verantwortungsbereiche mit Kolleginnen abzusprechen und zu teilen, so dass sie sich kaum für bestimmte Aktivitäten mit einzelnen Kindern oder einer kleinen Gruppe von Kindern aus der Gesamtgruppe herausziehen können, ohne den Überblick über die Gesamtgruppe zu verlieren. All dies stützt die Vermutung, dass das Fachkraft-Kind-Verhältnis einen Einfluss auf die Fachkraft-Kind-Interaktion hat. Allerdings darf nicht aus dem Blick gelassen werden, dass die Analyse für den Bereich Sprache und Kommunikation (vgl. Tab. 4.7) ein signifikantes Ergebnis für die Berufserfahrung erbracht hat. Somit könnte auch die deutlich niedrigere durchschnittliche Berufserfahrung der Schweizer Kindergartenlehrpersonen (vgl. dazu Kap. 2), die unter Umständen mit weniger Routine im Kindergartenalltag einhergeht, eine Rolle spielen.

Mit Blick auf die Gruppe der akademisch ausgebildeten Fachkräfte aus Deutschland muss jedoch auch die Frage gestellt werden, warum sich hier kein signifikanter Unterschied zu den Erzieherinnen aus Deutschland und ggf. den Schweizer Kindergartenlehrpersonen ergab. Dies hängt vermutlich mit der sehr heterogen zusammengesetzten Teilstichprobe zusammen, was ihre Ausbildungsprofile angeht (vgl. Kap. 2). Es dominieren dabei zwar sozialpädagogische Profile, angestrebt war aber eine eher homogene Stichprobe mit bereichsspezifisch ausgebildeten Kindheitspädagoginnen (vgl. Kap. 2, vgl. ausführlich dazu Kap. 9).

Bereich II: Emotionsregulation und Beziehungsgestaltung

Die Vermutung, dass sich die Fachkräfte im Handlungsbereich II Emotionsregulation und Beziehungsgestaltung nicht unterscheiden, konnte ebenfalls nicht bestätigt werden. Es zeigt sich durchgängig über alle Betrachtungen hinweg (Häufigkeit der Interventionen in Relation zu der Gesamtanzahl an Interventionen sowie Anzahl der Reinintervalle aus dem Handlungsbereich Emotionsregulation und Beziehungsgestaltung), dass bei den Schweizer Kindergartenlehrpersonen hier deutlich weniger Interventionen beobachtet werden konnten als bei den zwei deutschen Gruppen. Inwieweit hier ähnliche Erklärungen wie im Bereich Lernprozessgestaltung herangezogen werden können (Einfluss der Fachkraft-Kind-Relation auf die Beziehungsgestaltung, Viernickel et al., 2013), muss offen bleiben. Denkbar wäre außerdem, dass die Schulnähe eine etwas distanziertere Beziehungsgestaltung nahelegt, zumal die Kinder in der Regel auch etwas älter sind (mindestens 4 Jahre) als die Kinder in den deutschen Einrichtungen. Diese Vermutung kann aber nicht belegt werden.

Insgesamt kamen Interventionen in diesem Bereich eher selten vor (durchschnittlich 11.31% aller Kodierungen), wobei dieser auch nur mit wenigen Items abgebildet wurde. Insbesondere die Items, die sich auf die Emotionsregulation der Kinder beziehen, wurden ganz selten kodiert. Offenbar steht dies bei den Fachkräften nicht so sehr im Vordergrund, was einerseits verwundert, andererseits aufgrund der mit einem im Kindergartenalter rasant ansteigenden Autonomiedrang und damit verbundenen Selbstregulationskompetenzen der Kinder zusammenhängen könnte (Holodynski & Friedlmeier, 2006; Lengning & Lüpschen, 2012). Dies konnte in feineren Analysen

bestätigt werden (Wadepohl & Mackowiak, 2013). Auffällig ist weiterhin, dass die Items zum Körperkontakt sehr häufig kodiert wurden. Dass Körperkontakt im Kindergartenalter einen wichtigen Aspekt zur Herstellung von Sicherheit und Schutz darstellt, ist vielfach belegt (Arnett, 1989; Pianta et al., 2008). Interessant sind in der vorliegenden Studie jedoch die Befunde zu der Initiierung des Körperkontakts: Der Körperkontakt geht häufiger von der Fachkraft ($M = 12.84$) als vom Kind ($M = 17.64$) aus bzw. dauert länger an, wenn die Fachkraft den Körperkontakt initiiert hat. Inwieweit diese Befund auf unterschiedliche Arten von Körperkontakt (z.B. die Fachkraft setzt sich das Kind auf den Schoß vs. das Kind stupst die Fachkraft an, um sie etwas zu fragen) zurückzuführen ist (vgl. z.B. Montagu, 1997), werden weitere Analysen zeigen.

Bereich III: Klassenführung

Die Hypothese, dass sich die Fachkräfte im Handlungsbereich Klassenführung nicht unterscheiden, kann nur auf den ersten Blick, aber nicht durchgängig bestätigt werden.

Betrachtet man die Quantität der Interventionen im Bereich Klassenführung, so kann bestätigt werden, dass sich die Fachkräfte nicht voneinander unterscheiden. Über alle Ausbildungsgruppen hinweg wurden Interventionen im Bereich Klassenführung in Relation zu der Anzahl der Interventionen aus den anderen beiden Handlungsbereichen sehr häufig beobachtet. Vor allem die Items „Organisation des Spiels“, sowie „Beobachtung proximaler und distaler Spielgeschehen“ wurden in Relation zu den anderen Interventionen dieses Handlungsbereichs sehr häufig kodiert. Damit zeigen alle Fachkräfte eine hohe Kompetenz in der präventiven Klassenführung, was eine wichtige Voraussetzung für einen störungsarmen Ablauf des Spielgeschehens ist.

Bei der Betrachtung der Rein- und Mischintervalle zeigten sich jedoch Unterschiede zwischen den Gruppen: Reine Intervalle mit ausschließlich Interventionen im Bereich der Klassenführung wurden signifikant häufiger bei den Schweizer Kindergartenlehrpersonen kodiert als bei beiden deutschen Gruppen. Bei der Analyse der Mischintervalle kehrt sich der Befund um, denn sowohl für die Erzieherinnen als auch für die akademisch ausgebildeten Fachkräfte aus Deutschland wurden deutlich mehr Intervalle kodiert, in denen Interventionen aus mehreren Bereichen kombiniert auftreten, als für die Schweizer Kindergartenlehrpersonen. Dieses häufige Auftreten von Kombinationen wurde oben schon mit der Komplexität der Freispielsituation erklärt. Für die Schweizer Kindergartenlehrpersonen stellt sich ihre pädagogische Situation insofern noch komplexer dar, als sie alleine für die gesamte Kindergartengruppe das Freispiel organisieren müssen. Vermutlich führt das zu einer Reduktion der Gleichzeitigkeit verschiedenartiger Interventionen und zu einer Konzentration auf den organisatorischen Bereich. Diese Vermutung wird durch explorative Beobachtungen im Videomaterial gestützt: Bei der Analyse der Videos fiel auf, dass die Kindergartenlehrpersonen auf eine stärkere Strukturierung und Regulierung der Spielsituationen bedacht waren. Während die Kinder in Deutschland in der Regel den Spielort, die Spielzeit und den Spielpartner frei und selbstbestimmt wählen konnten, wurden die Kinder in den Schweizer Klassen für gewöhnlich enger in ihrer Wahl eingegrenzt; durften den Spielbereich beispielsweise erst nach einer ge-

wissen Zeit und nach Absprache wechseln. Hier könnten weitergehende, auch qualitative Analysen Aufschluss geben.

Insgesamt wird deutlich, dass die organisatorischen Aspekte im Elementarbereich einen großen Schwerpunkt in der alltäglichen Organisation des Freispiels ausmachen. Dabei wenden die Pädagoginnen vor allem präventive Interventionen an, das bedeutet, sie sorgen für einen reibungslosen Ablauf des Kindergartenalltags. Reaktives Handeln wie „Reaktion auf Störungen“ wurden nur selten kodiert, weil kaum Störungen auftraten. Den dadurch geschaffenen Freiraum nutzen die Fachkräfte aber nur wenig für die Lernprozessgestaltung. Unabhängig vom Ausbildungshintergrund werden viel zu selten Freispielsituationen genutzt, um Kinder in ihren Interessen, Themen und beim Explorieren kognitiv herauszufordern und anzuregen. Dieser Befund war so nicht erwartet und wird in Kapitel 9 noch ausführlich zu diskutieren sein.

Die Videoanalyse zeigte darüber hinaus einige methodische Schwierigkeiten, die teilweise bereits in Kapitel 2 beschrieben wurden und in Kapitel 9 weiter ausgeführt werden.

Dennoch können aus den Befunden zur Freispielgestaltung Implikationen für eine Steigerung der Prozessqualität in Kindertagesstätten formuliert werden:

- Die durch alle Analysen hinweg wenigen Kodierungen im Bereich Lernprozessgestaltung weisen darauf hin, dass Interaktionen mit dem Potential kognitiver Förderung noch nicht in dem Maße festzustellen sind, wie sie in der wissenschaftlichen und bildungspolitischen Debatte gefordert und erwartet werden (vgl. Kap. 1). Daher erscheinen eine stärkere Fokussierung auf das Erkennen von bildungsförderlichen Spielsituationen von Kindern sowie der Erwerb von Kenntnissen über kognitiv förderliche Interaktionen in Freispielsituationen in der Ausbildung wie der Weiterbildung von Fachkräften weiterhin ein sehr relevantes Ziel zu sein.
- Der Bereich der Emotionsregulation und Beziehungsgestaltung konnte mit den wenigen Items nur unzureichend abgebildet werden. Dennoch fiel auf, dass Items zum sozialen Lob selten kodiert wurden, dieses jedoch einen wichtigen Aspekt zur Entwicklung eines guten Gruppenklimas und des kindlichen Selbstbewusstseins darstellt.
- Im Bereich der Klassenführung erweisen sich die deutschen und die Schweizer Fachkräfte als kompetent. Sie verstehen es, die komplexe Freispielsituation so zu organisieren und zu überblicken, dass ein nahezu störungsfreier Ablauf der Spielsituationen für die Kinder gewährleistet ist. Diese so geschaffene „Lernumgebung“ nutzen sie aber zu wenig für kognitiv förderliche Interaktionen mit den Kindern. Hier ist eine weitere Sensibilisierung für anspruchsvolle und gleichzeitig kindgemäße Formen der Lernprozessgestaltung erforderlich.
- Für die Schweiz könnten die Befunde ein Hinweis sein, die Fachkraft-Kind-Relation in den Blick zu nehmen und die Kindergartenlehrpersonen durch Teamkolleginnen in der Führung der Klassen zu entlasten und damit die Prozessqualität zu steigern.

Literatur

- Ahnert, L. (2007). Von der Mutter-Kind- zur Erzieherinnen-Kind-Bindung? In F. Becker-Stoll & M. R. Textor (Hrsg.), *Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Zentrum von Bildung und Erziehung* (S. 31–41). Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen.
- Anders, Y. (2013). Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher institutioneller Betreuung und Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16 (2), 237–275.
- Arnett, J. (1989). *Caregiver Interaction Scale*. Chapel Hill: FPG Child Development Institute.
- Becker-Stoll, F. & Textor, M. R. (Hrsg.). (2007). *Die Erzieherin-Kind-Beziehung: Zentrum von Bildung und Erziehung*. Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen.
- Blau, D.M. (1999). The effect of childcare characteristics on child development. *Journal of Human Resources*, 34, 786–822.
- Bowlby, J. (2006). *Bindung*. München: Ernst Reinhardt.
- CQC Team: Cost, Quality and Outcomes Study Team (1995). *Cost quality and child outcomes in child care centers*. Denver: Department of Economics, Center for Research in Economic and Social Policy.
- Cryer, D., Tietze, W., Burchinal, M.R., Leal, T. & Palacios, J. (1999). Predicting process quality from structural quality in preschool programs: a cross-country comparison. *Early Childhood Research Quarterly*, 14, 339–361.
- Drieschner, E. (2011). *Bindung und kognitive Entwicklung – Ein Zusammenspiel. Ergebnisse der Bindungsforschung für eine frühpädagogische Beziehungsdidaktik* (WiFF Expertisen Nr. 13). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Edelmann, D., Brandenburg, K. & Mayr, K. (2013). Frühkindliche Bildungsforschung in der Schweiz. In M. Stamm (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 165–181). Wiesbaden: Springer VS.
- Faust, G., Götz, M., Hacker, H. & Roßbach, H.-G. (Hrsg.) (2004). *Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Weltzien, D., Kirstein, N., Pietsch, S. & Rauh, K. (2014): *Expertise Kompetenzen früh-/kindheitspädagogischer Fachkräfte im Spannungsfeld von normativen Vorgaben und Praxis*. Erstellt im Kontext der AG „Fachkräftegewinnung für die Kindertagesbetreuung“ in Koordination des BMFSFJ März 2014. Verfügbar unter: http://fruehe-chancen.de/files/allgemein/application/pdf/expertise_kompetenzprofil.pdf [29.07.2014]
- Gasteiger-Klicpera, B., Knapp, W. & Kucharz, D. (2010). *Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung des Programms „Sag’ mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder“*. http://www.sagmalwas-bw.de/media/WiBe%201/pdf/PH-Weingarten_Abschlussbericht_2010.pdf [05.09.2013].
- Hauser, B. (2013). *Spielen. Frühes Lernen in Familie, Krippe und Kindergarten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Holodynski, M. & Friedlmeier, W. (2006). *Emotionen – Entwicklung und Regulation*. Heidelberg: Springer Medizin.
- Klieme, E., Lipowsky, F., Rakoczy, K. & Ratzka, N. (2006): Qualitätsdimensionen und Wirksamkeit von Mathematikunterricht – theoretische Grundlagen und ausgewählte Ergebnisse des Projekts „Pythagoras“. In M. Prenzel & L. Allolio-Näcke (Hrsg.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule* (S. 127–146). Münster u.a.: Waxmann.
- König, A. (2006). *Dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse zwischen ErzieherIn und Kind(-ern): Eine Videostudie aus dem Alltag des Kindergartens*. Verfügbar unter: https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/24563/1/Diss_veroeff.pdf [17.04.2014]
- Kucharz, D. & Mackowiak, K. (2011). Sprachförderung in Kindergarten und Grundschule. Das Modell der Stadt Fellbach. *Die Grundschulzeitschrift*, 242/243, 42–43.
- Kuger, S. & Kuluczniok, K. (2008). Prozessqualität im Kindergarten – Konzept, Umsetzung und Befunde. In H.G. Roßbach & H. P. Blossfeld (Hrsg.): *Frühpädagogische Förderung in Institutionen* (S. 159–178). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Lengning, A. & Lüpschen, N. (2012). *Bindung*. München: Ernst Reinhardt.
- Leuchter, M., Saalbach, H. (2014). Verbale Unterstützungsmaßnahmen im Rahmen eines naturwissenschaftlichen Lernangebots in Kindergarten und Grundschule. *Unterrichtswissenschaft*, 42 (2), 117–131.
- Lorentz, G. (1999). *Freispiel im Kindergarten*. Freiburg u.a.: Herder
- Montagu, A. (1997). *Körperkontakt: die Bedeutung der Haut für die Entwicklung des Menschen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- OECD (2000a). *Measuring Student Knowledge and Skill: The PISA 2000 Assessment of Reading, Mathematical and Scientific Literacy*. OECD. Paris.
- OECD (2000b). *Reading for Change: Performance and Engagement across Countries Results from PISA 2000*. OECD. Paris
- OECD (2001). *Starting Strong: Early Childhood Education and Care*. OECD. Paris
- Ostermeyer, E. (2006). *Bildung durch Beziehung: Wie Erzieherinnen den Entwicklungs- und Lernprozess von Kindern fördern*. Freiburg: Verlag Herder
- Pianta, R.C., Hamre, B.K. & La Paro, K.M. (2007). *Classroom assessment scoring system (CLASS). Manual. K-3*. Baltimore: Brookes.
- Pramling, I. (1990). *Learning to learn: a study of Swedish preschool children*. New York u.a.: Springer.
- Roos, J., Polotzek, S. & Schöler, H. (2010). *EVAS Evaluationsstudie zur Sprachförderung von Vorschulkindern. Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung der Sprachfördermaßnahmen im Programm „Sag’ mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder“: Unmittelbare und längerfristige Wirkungen von Sprachförderungen in Mannheim und Heidelberg*. Verfügbar unter: http://www.sagmalwas-bw.de/media/WiBe%201/pdf/EVAS_Abschlussbericht_Januar2010.pdf [05.09.2013].
- Schelle, R. (2011). *Die Bedeutung der Fachkraft im frühkindlichen Bildungsprozess. Didaktik im Elementarbereich. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte WiFF*. Deutsches Jugendinstitut (DJI) (Hrsg.): München. Verfügbar unter: http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Expertise_18_Schelle_Internet_PDF.pdf [31.07.2014]
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R. & Bell, D. (2002). *Researching Effective Pedagogy in the Early Years (REPEY)*. Research Report No. 356. Norwich: Queen’s Printer. Verfügbar unter: http://www.ioe.ac.uk/REPEY_research_report.pdf [01.08.2014]
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B. & Elliot, K. (2003): *The effektive Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Findings From The Pre-School Period*. Research Brief, Brief No: RBX15-03. Verfügbar unter: http://www.ioe.ac.uk/RB_Final_Report_3-7.pdf [01.08.2014]
- Sylva, K., Melhuish, E. C., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004): *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Final Report*. Verfügbar unter: <http://eprints.ioe.ac.uk/5309/1/sylva2004EPPEfinal.pdf> [01.08.2014]
- Textor, R.M. (o.J.): Forschungsergebnisse zur Effektivität frühkindlicher Bildung: EPPE, REPEY und SPEEL. In *Kindergartenpädagogik- Online-Handbuch*. Verfügbar unter: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1615.html> [29.07.2014]
- Tietze, W. (2004). Pädagogische Qualität in Familie, Kindergarten und Grundschule und ihre Bedeutung für die kindliche Entwicklung. In G. Faust, M. Götz, H. Hacker & H.-G. Roßbach (Hrsg.), *Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich* (S. 139–153). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Viernickel, S., Nentwig-Gesemann, I., Nicolai, K., Schwarz, S. & Zenker, L. (2013). *Schlüssel zu guter Bildung, Betreuung und Erziehung – wissenschaftliche Parameter zur Bestimmung der pädagogischen Fachkraft-Kind-Relation*. In Der Paritätische Gesamtverband; Diakonisches Werk der EKD e.V.; Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.). 2., korrigierte Auflage. Verfügbar unter: http://www.gew.de/Binaries/Binary47887/expertise_gute_betreuung_web.pdf [29.07.2014]

- Völker, S. & Schwer, C. (2011). Bindung und Begabungsentfaltung: Analyse einer Szene aus dem Kita-Alltag. In: nifbe (Hrsg.). *Bildung braucht Beziehung: Selbstkompetenz stärken – Begabung entfalten*, (S. 71–78). Freiburg: Herder.
- Wadepohl, H. & Mackowiak, K. (2013). Entwicklung und Erprobung eines Beobachtungsinstruments zur Analyse der Beziehungs- bzw. Bindungsgestaltung von frühpädagogischen Fachkräften in Freispielsituationen. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann, A. König, U. Stenger & D. Weltzien (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik, VI. Interaktion zwischen Fachkräften und Kindern* (S. 87–118). Freiburg: Verlag FEL (Forschung, Entwicklung, Lehre).
- Wannack, E. (2011). Die Bedeutung des freien Spiels in der Kindergartendidaktik. 4bis8 Fachzeitschrift für Kindergarten und Unterstufe Spezialausgabe, gesammelte Artikel aus den Heften 9/09, 12/09, 3/10. Verfügbar unter: http://www.4bis8.ch/platform/content/element/15639/4bis8_spezial_definitiv_o_beschnitt_72dpi.pdf [01.08.2014].
- WiFF, (2011). *Frühe Bildung – Bedeutung und Aufgaben der pädagogischen Fachkraft. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung*. DJI e.V. (Hrsg): München. Verfügbar unter: <http://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/details/data/fruehe-bildung-bedeutung-und-aufgaben-der-paedagogischen-fachkraft/> [29.07.2014].

5.3 Entwicklung und Erprobung eines Beobachtungsinstruments zur Analyse der Beziehungs- bzw. Bindungsgestaltung von frühpädagogischen Fachkräften in Freispielsituationen

Wadepohl, H. & Mackowiak, K. (2013). Entwicklung und Erprobung eines Beobachtungsinstruments zur Analyse der Beziehungs- bzw. Bindungsgestaltung von frühpädagogischen Fachkräften in Freispielsituationen. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann, A. König, U. Stenger & D. Weltzien (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik, VI. Interaktion zwischen Fachkräften und Kindern* (S. 87-118). Freiburg: FEL.

Heike Wadepohl & Katja Mackowiak

5 Entwicklung und Erprobung eines Beobachtungsinstruments zur Analyse der Beziehungs- bzw. Bindungsgestaltung von frühpädagogischen Fachkräften in Freispielsituationen

Zusammenfassung

Im Zuge der Forderung nach früher Bildung gewinnt vor allem das Konzept der Kompetenzorientierung in der Professionalisierung von Fachkräften an Bedeutung (Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch, 2011). Längsschnittstudien belegen den Einfluss fachlicher Kompetenzen sowie der Einrichtungsqualität auf die Entwicklung der Kinder (Montie, Xiang & Schweinhart, 2006). Ein Aspekt der geforderten Kompetenzen bezieht sich auf die Interaktions- und Beziehungsgestaltung mit den Kindern, da qualitativ hochwertige und vertrauensvolle Bindungsbeziehungen die Basis für kindliche Entwicklungs-, Lern- und Bildungsprozesse darstellen (Pramling, 1990; Tietze & Viernickel, 2007).

Eine professionelle Beziehungs- bzw. Bindungsgestaltung¹ der Fachkraft lässt sich anhand von fünf Facetten operationalisieren: Zuwendung, Stressreduktion, Sicherheit, Assistenz und Explorationsunterstützung (Booth et al., 2003; Ahnert, 2007). Bisher fehlen jedoch differenzierte Beobachtungsverfahren, die auf das Verhalten der Fachkraft bzw. deren Handlungskompetenzen in diesen fünf Facetten fokussieren.

Im Zentrum dieses Beitrags steht die Entwicklung und erste Erprobung eines Beobachtungsverfahrens zur Analyse der Beziehungs- bzw. Bindungsgestaltung von frühpädagogischen Fachkräften unter Berücksichtigung der o. g. Facetten. Es werden erste Befunde mit einer kleinen Teilstichprobe berichtet, in denen die Verteilung der fünf Facetten in Freispielsituationen beschrieben wird. Es zeigt sich, dass die untersuchten Fachkräfte situationsabhängig vor allem sicherheitsgebende und assistierende Verhaltensweisen einsetzen, während stressreduzierende und die Exploration unterstützende Impulse nur sehr selten erfolgen. Eine situationsadäquate Anpassung des Verhaltens an die kindlichen Bedürfnisse erfolgt nur teilweise. Die Geeignetheit des Verfahrens

1 Die Bindungsforschung im Kontext institutioneller Settings geht von einem erweiterten Verständnis der Bindung aus, weswegen wir in unserem Beitrag von Beziehungs- bzw. Bindungsgestaltung sprechen.

wird anhand einer ersten Überprüfung der Gütekriterien kritisch reflektiert. Das Vorhaben ist eingebettet in das Verbundprojekt PRIMEL.²

Schlüsselwörter: ErzieherIn-Kind-Bindung, Beziehungsgestaltung, Freispiel, Videoanalyse, Beobachtungsverfahren, Professionalisierung, Kompetenzen

Abstract

As part of the demand for early education, the concept of competence orientation gains importance in the professionalization of early childhood teachers (Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch, 2011). Longitudinal studies prove the influence of subject-specific competencies as well as the quality of the institution on children's development (Montie et al., 2006). One aspect of the required competencies is related to the interaction and relationship with children as high-quality and trustful relationships are the basis for children's development, learning, and education processes (Pramling, 1990; Tietze & Viernickel, 2007).

A professional teacher-child relationship can be operationalized by five facets: positive attention, stress reduction, security, assistance, and support for exploration (Booth et al., 2003; Ahnert, 2007). Until now, observation instruments which focus on the early childhood teacher's behavior and performing competence in these five facets are missing.

The focus of this article is the development and first evaluation of an observational system for the analysis on how early childhood teachers shape relationships with children including the five facets. First results with a small subsample suggest that early childhood teachers often use actions which refer to security and assistance whereas consolation and support for exploration rarely occur. The suitability for use of the observational system is proofed. This work is embedded in the PRIMEL project.³

Keywords: Teacher-child relationship, shaping relationships, freeplay, video analysis, observational system, professionalization, competencies

2 Durchführung im Rahmen des Verbundprojekts „Professionalisierung von Fachkräften im Elementarbereich“ (PRIMEL) der Goethe-Universität Frankfurt, Leibniz Universität Hannover, Pädagogischen Hochschule Weingarten, Universität Koblenz-Landau in Kooperation mit den Pädagogischen Hochschulen St. Gallen und Schaffhausen. Das Projekt wird innerhalb der „Ausweitung der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“ (AWIFF) durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert.

3 Conduction in the context of the joint project „Professionalization in Early Education“ (PRIMEL) of Goethe-University Frankfurt, Leibniz University Hanover, University of Education Weingarten, University of Koblenz-Landau in co-operation with the Universities of Teacher Education St. Gallen and Schaffhausen. The project is funded by the Federal Ministry of Education and Research. It is a part of the funding initiative „Expansion of the Further Education Initiative for Professionals in Early Childhood Pedagogics“ (AWIFF).

5.1 Einleitung

In den letzten Jahren ist die Relevanz der frühkindlichen Bildung für die Entwicklung von Kindern deutlich herausgestellt und auch unter ökonomischen Gesichtspunkten betont worden (vgl. Fox, Levitt & Nelson III, 2010; Heckman, 2011; Roßbach, Kluczniok & Kuger, 2009). Internationale Studien, wie etwa die ECCE-Studie (European Child Care and Education (ECCE-) Study Group, 1997), die EPPE-Studie (Effective Provision of Pre-School Education: Sammons et al., 2004a; Sammons et al., 2004b), die REPEY-Studie (Researching Effective Pedagogy in the Early Years: Siraj-Blatchford et al., 2002) und die NICHD-Studie (National Institute of Child Health and Human Development: NICHD Early Child Care Research Network, 2000; NICHD Early Child Care Research Network, 2003; Vandell et al., 2010) konnten einen positiven Zusammenhang zwischen einem qualitativ hochwertigen vorschulischen Angebot und der kindlichen Entwicklung bestätigen. Insbesondere die Befunde der EPPE- und REPEY-Studie lassen darauf schließen, dass sich pädagogische Settings, die sowohl die sozial-emotionale als auch kognitive Entwicklung gleichermaßen ansprechen, besonders günstig auf die Entwicklung der Kinder auswirken (Sylva et al., 2004). Von besonderer Bedeutung in der Interaktion sind dabei auf der einen Seite ein passgenaues Eingehen auf die kindlichen Aktivitäten („involvement“: König, 2007; König, 2010) in der Zone der nächsten Entwicklung (Vygotsky, 2002) sowie das Anregen von gemeinsam geteilter Aufmerksamkeit („joint attention“: Baron-Cohen & Swettenham, 1996; Dunham & Moore, 1995) und Denkprozessen („sustained shared thinking“: Siraj-Blatchford & Sylva, 2004), auf der anderen Seite die Feinfühligkeit (Ainsworth et al., 2009) und sensitive Responsivität (Remsperger, 2011) der Bezugsperson. Dabei werden beziehungsgestaltende Aspekte häufig als Basis für eine erfolgreiche Unterstützung von Entwicklungs-, Lern- und Bildungsprozessen verstanden (vgl. Becker-Stoll, 2007; Pramling, 1990).

Um eine solche frühe und effektive Unterstützung dieser Prozesse anbieten zu können, müssen die pädagogischen Fachkräfte im Elementarbereich über vielfältige Kompetenzen verfügen. Entsprechend zeigen Forschungsergebnisse, dass es einen positiven Zusammenhang zwischen der Qualität der Ausbildung und der Gestaltung individueller kindlicher Bildungsprozesse gibt (vgl. Siraj-Blatchford et al., 2012; Sylva, 2010). Daher wird aktuell im Zuge der Qualitätsdiskussion im Bereich der frühkindlichen Bildung die Kompetenzentwicklung und Professionalisierung dieser Personengruppe verstärkt diskutiert. Die Europäische Kommission formuliert als zentrale Aufgabe: „supporting the professionalisation of ECEC [Early Childhood Education and Care] staff, with an emphasis on the development of their competences, qualifications and working conditions, and enhancing the prestige of the profession“ (European

Commission, 2011, S. 9). Deutschland weist hier im internationalen Vergleich einen deutlichen Nachholbedarf auf (vgl. Oberhuemer & Schreyer, 2010).

5.2 Theoretische Einbettung

5.2.1 Kompetenzorientierung und Professionalisierung

Die Entwicklung von Kompetenzen und die Professionalisierung von pädagogischen Fachkräften hat im Bereich der Lehrerbildung eine etwas längere Tradition als in der frühkindlichen Bildung. So haben die Ergebnisse internationaler Schulleistungsstudien wie TIMSS (Baumert, 2000) oder PISA (z. B. Artelt et al., 2001; OECD, 2010), in denen deutschen SchülerInnen eher unzureichende Leistungen attestiert wurden, die Frage nach dem Einfluss des Lehrerhandelns auf die schulischen Leistungen der Kinder aufgeworfen. In diesem Zusammenhang wurde und wird diskutiert, welche Kompetenzen Lehrerinnen und Lehrer brauchen, um ihren Beruf erfolgreich ausüben zu können, und wie die Ausbildung gestaltet werden muss, um den Erwerb dieser Kompetenzen optimal zu unterstützen. Dabei wird sehr oft der Kompetenzbegriff von Weinert herangezogen, der Kompetenz definiert als die

„bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 2001, S. 27f.).

In der Folge wurde eine Vielzahl von Kompetenz- und Standardmodellen entwickelt, welche unterschiedliche kontextuelle Ebenen, Kompetenzbereiche und inhaltliche Schwerpunkte berücksichtigen (vgl. für einen Überblick Frey & Jung, 2011).

Im Bereich der frühkindlichen Bildung zeichnet sich eine ähnliche Entwicklung ab. Auch hier schlägt sich die thematische Auseinandersetzung mit der Kompetenzentwicklung pädagogischer Fachkräfte und mit Professionalisierungsprozessen im Bereich der frühkindlichen Bildung in einer Reihe von Kompetenzmodellen nieder. Diese lassen sich je nachdem, ob sie eher eine inhaltliche Differenzierung des Kompetenzbegriffs vornehmen oder eher den Prozesscharakter des pädagogischen Handelns betonen, in Struktur- oder Prozessmodelle unterscheiden (weitere Modelltypen vgl. Anders, 2012). Derzeit werden in der Frühpädagogik insbesondere Prozessmodelle betont. So formulierte die Robert Bosch Stiftung (2011) auf der Basis nationaler und internationaler Entwicklungen und Qualifikationsrahmen ein solches Rahmenmodell, das die aktuellen Anforderungen an die frühpädagogischen Fachkräfte zusammenfasst.

In dem Modell werden drei Dimensionen der Professionalisierung zueinander in Beziehung gesetzt: Der Bereich *Prozesse* beinhaltet die Teilkomponenten: Wissen und Verstehen, Analyse und Einschätzung, Recherche und Forschung, Planung und Konzeption, Organisation und Durchführung sowie Evaluation. Diese Kompetenzbereiche lassen sich gut auf die Handlungsanforderungen in konkreten pädagogischen Situationen anwenden (vgl. Anders, 2012) und können in unterschiedlichen *Handlungsfeldern* realisiert werden (hier wird die Systemebene angesprochen): in Interaktionen mit dem Kind bzw. den Kindern, im Umgang mit den Bezugspersonen, auf der Ebene der Institution und des Teams sowie im Bereich der Kooperation mit anderen Netzwerken. Als dritte Dimension wird die *professionelle Haltung* in das Modell aufgenommen, welche handlungsleitende Orientierungen, Werthaltungen und Einstellungen beinhaltet und als wesentliche Grundlage das professionelle Denken und Handeln beeinflusst.

Auch Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann und Pietsch (2011) entwickelten ein Kompetenzmodell, das das Zusammenspiel von professionellen Kompetenzen und professionellem Handeln betont und damit einen Struktur- und Prozesscharakter hat. Professionelle Kompetenz setzt sich in diesem Modell aus Handlungsgrundlagen (Disposition), Handlungsplanung und -bereitschaft, Handlungsrealisierung (Performanz) und Evaluation zusammen. Wichtige Wirkfaktoren für Planungs- und Handlungsprozesse sind theoretisches Wissen und Erfahrungswissen, Handlungspotenziale (Fähigkeiten und Fertigkeiten), Motivation, die situative Wahrnehmung und Analyse von Situationen sowie eine durchgängige Selbstreflexion.

Den beiden beschriebenen stärker prozessorientierten Kompetenzmodellen ist gemeinsam, dass sie sehr allgemein gehalten sind und nicht auf konkrete pädagogische Situationen oder inhaltliche Spezifizierungen eingehen.

In strukturellen Ansätzen wird Handlungskompetenz dagegen stärker inhaltlich beschrieben, strukturiert und hierarchisiert (Anders, 2012). Als Facetten professioneller Handlungskompetenz von frühpädagogischen Fachkräften fasst Anders (2012) nach Sichtung der Literatur und in Anlehnung an die Kompetenzmodelle in der Lehrerbildung folgende zusammen: verschiedene Aspekte des Professionswissens, pädagogische Orientierungen und Einstellungen, motivationale und emotionale Aspekte, selbstregulatorische Fähigkeiten sowie Aspekte des professionellen Selbst- und Rollenverständnisses.

Während auf der einen Seite angenommen wird, dass diese Kompetenzfacetten einen wesentlichen Einfluss auf das professionelle Handeln haben, gibt es auf der anderen Seite wenig empirische Forschung zur Klärung dieser Frage. Außerdem existieren bislang nur vereinzelt Instrumente zur Erfassung der verschiedenen Teilkompetenzen.

Im vorliegenden Beitrag wird daher ein Verfahren vorgestellt, das eine dieser Kompetenzfacetten, nämlich die professionelle Kompetenz der Beziehungs- und Bindungsgestaltung, erfasst.

5.2.2 Beziehungs- und Bindungsgestaltung in professionellen Settings

Eine kompetente Beziehungsgestaltung der Fachkräfte sowie eine hohe Interaktionsqualität gelten als wichtige Einflussfaktoren für kindliche Entwicklungs- und Lernprozesse (vgl. u. a. Elicker, Fortner-Wood & Noop, 1999; Howes & Hamilton, 1992; Howes & Smith, 1995; Pianta & Nimetz, 1991; Pramling, 1990; Textor, 2007).

Sichere Fachkraft-Kind-Bindungen korrelieren sowohl positiv mit kindlicher Kooperations- und Bildungsbereitschaft (Glüer, 2013) als auch mit Explorationsverhalten und positiven Interaktionen zwischen den Kindern (vgl. zusammenfassend bei Lamb, 1998). Positive Zusammenhänge zeigen sich auch mit der kindlichen Lernmotivation und der späteren Schulfreude sowie dem Schulengagement (Ahnert & Harwardt, 2008). Peisner-Feinberg et al. (2001) konnten nachweisen, dass eine positive Fachkraft-Kind-Beziehung bzw. -Bindung im Kindergarten sowohl mit höheren sozial-emotionalen als auch kognitiven Fähigkeiten der Kinder zusammenhängt; die Ergebnisse lassen sich im Längsschnitt teilweise bis zur zweiten Klasse feststellen. Darüber hinaus konnte in einem Priming-Experiment aufgezeigt werden, dass die implizite Aktivierung der Beziehungsqualität zwischen Fachkraft und Kind durch ein Foto der Fachkraft eine effektivere kognitive Reizverarbeitung zur Folge hat, wenn die Kinder zu dieser eine sichere Beziehung haben (Ahnert et al., 2013). Ergebnisse aus der neuropsychologischen Forschung unterstreichen die Annahme, dass soziale Beziehungen eine wesentliche Grundlage für erfolgreiches Lernen bilden; insbesondere im Kleinkindalter wird Wissen maßgeblich in der sozialen Interaktion erworben, wobei die Bezugspersonen in sog. dyadischen Interaktionsschleifen die Lerninhalte sensibel auf das Kind abstimmen, indem sie sie beispielweise (vor-)strukturieren oder bewerten (vgl. Ahnert, 2006; Hüther, 2004; Ostermayer, 2006).

5.2.3 Bindungstheorie

Die meisten Studien zur Fachkraft-Kind-Beziehung bzw. -Bindung bedienen sich aufgrund der Ähnlichkeit des Kontexts (relative räumliche Bewegungsfreiheit der Kinder) sowie der vergleichbaren Aufgaben der Bezugsperson(en) im Bereich Erziehung und Bildung als theoretische Grundlage der klassischen Bindungstheorie (Glüer, 2013).

Unter Bindung versteht man die Neigung, emotionale Beziehungen zu anderen Menschen zu entwickeln und diese nach Möglichkeit aufrechtzuerhalten.

Ziel einer jeden Bindung zu einer Person ist das Erreichen von Sicherheit und Schutz sowie Regulation durch (körperliche) Annäherung an die Bindungsperson (Bowlby, 2002; Lengning & Lüpschen, 2012). Primäre Bindungspersonen sind typischerweise die Eltern bzw. die Person(en), die sich in den ersten Lebensjahren hauptsächlich um das Kind kümmern. Sind diese nicht verfügbar, so kann das Kind sich an andere vertraute – sogenannte sekundäre – Bindungspersonen wenden, die jedoch in ihrer Bedeutung in der Regel hinter den primären Bindungspersonen stehen (Bowlby, 1988).

Generell sind Kleinkinder bemüht, auch in Phasen des Erkundens ihrer Umgebung in der Nähe einer Bindungsperson zu bleiben; diese dient als sichere Basis, zu der das Kind bei Unsicherheit oder Gefahr zurückkehren kann (Bindungsverhalten). Die Größe des Explorationsradius hängt dabei von der jeweiligen Situation und dem Entwicklungsstand des Kindes ab (vgl. Lengning & Lüpschen, 2012). Die Wechselseitigkeit von Bindungs- und Explorationsverhalten, die sog. Bindungs-Explorations-Balance, nimmt in diesem Kontext eine zentrale Stellung ein. So lange sich ein Kind sicher und wohl fühlt, ist das Bindungssystem nicht aktiv und das Kind kann seine Umwelt selbstständig erkunden. In Belastungssituationen (z. B. bei Unsicherheit, Stress oder Trauer) wird das Bindungssystem aktiviert: Die Exploration wird eingestellt, und das Kind zeigt Bindungsverhalten (z. B. sich an die Bindungsperson klammern oder weinen), um auf sein Sicherheits- und Schutzbedürfnis aufmerksam zu machen (Grossmann & Grossmann, 2009).

Kinder unterscheiden sich in ihrem Verhalten in Trennungs- und Belastungssituationen. Diese Unterschiede lassen sich zum einen durch die individuelle Disposition des Kindes erklären; zum anderen spielen auch bestimmte Verhaltensweisen der Bindungsperson eine wichtige Rolle. Als zentral gilt hierbei das Konzept der Feinfühligkeit (Ainsworth, Bell & Stayton, 1974): Kindliche Signale werden sensibel wahrgenommen und richtig interpretiert, und es erfolgt eine angemessene und prompte (responsive) Reaktion auf diese Signale. Während sich mütterliche Feinfühligkeit eher durch diese Reaktionen auf kindliche Bindungssignale ausdrückt, ist bei Vater-Kind-Interaktionen vor allem die Spielfeinfühligkeit – eine sensible Unterstützung und Herausforderung der kindlichen Exploration – für den Bindungsaufbau bedeutsam (Grossmann et al., 2002; Kindler & Grossmann, 2004). Es wird angenommen, dass Eltern sogenannte intuitive Kompetenzen besitzen, durch die sie unter anderem feinfühlig auf ihr Kind eingehen können (Papoušek & Papoušek, 1995).

5.2.4 Übertragbarkeit der Bindungstheorie auf professionelle Settings

Die grundlegenden Annahmen der Bindungstheorie sind auch auf (vor)schulische Institutionen und die Bindungsbeziehungen zwischen Fach-

kraft und Kind(ern) übertragbar (Ahnert, 2004, 2007). Fachkräfte erfüllen für die Kinder eine sicherheitsgebende Funktion, auf Basis derer eine „sichere Exploration“ möglich gemacht bzw. in Belastungssituationen (körperliche) Nähe eingefordert wird (Drieschner, 2011, S. 13).

Durch das bei Kindergartenkindern (3 bis 6 Jahre) rasant angestiegene Bedürfnis nach Exploration und Handlungswirksamkeit sowie den gesetzlich verankerten Bildungsauftrag der Kindertageseinrichtungen gewinnt vor allem die Unterstützung von kindlichen Bildungsprozessen durch eine qualitativ hochwertige Beziehungsgestaltung an Bedeutung (vgl. Drieschner, 2011; Niedersächsisches Kultusministerium, 2005; Schelle, 2011). In der internationalen Forschung wird aufgrund dessen ein erweiterter Bindungsbegriff verwendet, „der nicht nur die Sicherheits- und Zuwendungsfunktion, sondern darüber hinaus auch die didaktische Funktion von Bindungen [...] umfasst“ (Drieschner, 2011, S. 16).

So postulieren WissenschaftlerInnen (ursprünglich Booth et al., 2003; aufgegriffen z. B. von Ahnert, 2006; Ahnert, 2007) ein Modell mit fünf Teilaspekten der Fachkraft-Kind-Bindung. Neben der generell geforderten (emotionalen) Zuwendung zum Kind sowie stressreduzierenden und sicherheitsgebenden Strategien als klassische Reaktionen auf kindliches Bindungsverhalten, wird eine „explorativ-kognitive Dimension“ (Drieschner, 2011, S. 17) angenommen, in die assistierendes und unterstützendes Verhalten fällt. Damit einher geht die Forderung, dass „feinfühligere Bezugspersonen den Kindern in situativ angemessener Weise sowohl Zuwendung, Sicherheit und Stressreduktion vermitteln als auch Explorationsunterstützung gewähren“ (Drieschner, 2011, S. 17). Wesentlich für eine professionelle Beziehungsgestaltung scheint zudem auch das flexible Wechseln zwischen individuumsbezogenen sensitiven und responsiven (vgl. Gutknecht, 2012; Howes & Hamilton, 1992; Lamb, 1998, Rempesberger, 2011) sowie gruppenorientierten Strategien (Ahnert, Pinquart & Lamb, 2006) zu sein.

Die Bedeutsamkeit der genannten fünf Facetten sowie deren Ausgestaltung hängen vom Alter bzw. Entwicklungsstand und Geschlecht der Kinder ab. Das Bedürfnis nach individueller Zuwendung sowie nach Sicherheit und Stressreduktion verringert sich mit der zunehmenden individuellen Entwicklung von Autonomie, Selbstwirksamkeit und eigenen Emotionsregulationsstrategien; die Begleitung und Unterstützung von Explorationsprozessen als maßgebliche Komponenten der Fachkraft-Kind-Beziehung rückt in den Kindergartenjahren in den Vordergrund (Ahnert, 2006, 2007, 2010). Einige Studien beschreiben zudem, dass (die meist weiblichen) Fachkräfte ihre Bindungsbeziehungen zu Mädchen als näher erleben als zu Jungen, was sich auch auf das tatsächliche Unterstützungshandeln in Explorationssituationen zu Gunsten der Mädchen auswirkt (Wolter, Glüer & Hannover, 2012).

Die Verwendung des Bindungsbegriffs im erweiterten Sinne, wie oben beschrieben, birgt jedoch auch einige Schwierigkeiten in sich: Eine eindeutige Abgrenzung der Konstrukte Bindung, Beziehung und Interaktion zwischen Fachkraft und Kind fällt schwer, auch wenn sich in der Literatur sicherlich unterschiedliche Schwerpunkte für die jeweiligen Begriffe herauskristallisieren. So wird in der Bindung eine vorher bestehende Beziehung spezifiziert, was vor allem im Zusammenhang mit der Frage nach Nähe und Distanz, Kontinuität und vor allem einer emotionalen Abhängigkeit von der Bezugsperson (z. B. zu Regulationszwecken) steht (vgl. Drieschner, 2011; Holodynski & Friedlmeier, 2006). Dennoch werden durch die häufig zu findende Integration kognitiver Dimensionen in den Kontext der Bindungstheorie typische Konzepte der Interaktionsforschung wie „scaffolding“ (Wood, Bruner & Ross, 1976) oder „sustained shared thinking“ (Siraj-Blatchford & Sylva, 2004; Sylva et al., 2004) als Methoden der kognitiven Unterstützung und Förderung kindlicher Exploration aufgegriffen. Im Sinne der Interdisziplinarität im Forschungsfeld der Frühpädagogik sind die beschriebenen Schwierigkeiten sicherlich auch mit der Chance verbunden, Konzepte aus Psychologie, Pädagogik, Soziologie und Didaktik zu verknüpfen, aber auch voneinander abzugrenzen, zu schärfen und so für den Einsatz im Feld nutzbar zu machen.

Des Weiteren herrscht keine tatsächliche Einigkeit darüber, wie die Beziehungs- bzw. Bindungsgestaltung zwischen Fachkraft und Kind(ern) erfasst werden kann. Teilweise ist die postulierte Operationalisierung über die fünf Facetten von Beziehungs- bzw. Bindungsqualität unscharf, die Facetten überschneiden sich inhaltlich (fehlende Reliabilitätsangaben und mehrfache Zuordnung einiger Items bei Booth et al., 2003; inhaltliche Zusammenfassung von Explorationsunterstützung und Assistenz bei Drieschner, 2011), werden jedoch in vielen Sekundärpublikationen als scheinbar unabhängige Aspekte der Bindungsgestaltung angeführt (Becker-Stoll & Textor, 2007; Schelle, 2011). Es gibt aber auch Publikationen, in denen eher die Bindungs-Explorations-Balance als zweidimensionales Modell diskutiert wird (z. B. nifbe, 2011).

Interessanterweise wird in der quantitativen Forschung teilweise auf Verfahren zur Analyse der Beziehungs- bzw. Bindungsgestaltung oder -sicherheit zurückgegriffen, die auch andere Facetten als die genannten abbilden.

Während sich die klassischen Verfahren auf Grundlage der Bindungstheorie zur Einschätzung der Bindungssicherheit des Kindes zur Fachkraft (Fremde Situation: Ainsworth & Wittig, 1969; Attachment Q-Set (AQS): Waters, 1987) auf die Wechselseitigkeit von Bindungs- und Explorationsverhalten beziehen, arbeitet die häufig verwendete Student Teacher Relationship Scale (STRS: Pianta, Nimetz & Bennett, 1997) ohne direkten Bezug zur Bindungstheorie mit den Dimensionen Konflikt, Nähe und Abhängigkeit. Breiter ange-

legte Instrumente wie die Caregiver Interaction Scale (CIS: Arnett, 1989) oder die Caregiver-Child Social/Emotional and Relationship Rating Scale (CCSERRS: Mc Call, Groark & Fish, 2010) bilden wiederum andere Skalen (z. B. Sensitivität, Distanz, psychologische Verfügbarkeit, Engagement oder Affekt) ab.

Quantitative, mikroanalytische Beobachtungsverfahren, die das pädagogische Handeln der Fachkraft im Rahmen der Beziehungs- bzw. Bindungsgestaltung in den fünf Facetten erfassen, scheint es also bisher nicht zu geben.

5.3 Fragestellung

Im vorliegenden Beitrag soll die Entwicklung und Erprobung eines Beobachtungsverfahrens vorgestellt werden, anhand dessen die Beziehungs- und Bindungsgestaltung von frühpädagogischen Fachkräften in der Freispielbegleitung auf der Grundlage von Videoaufnahmen analysiert werden kann.

Folgende Fragen sollen geklärt werden:

1. Wie zeigen Fachkräfte ihre *Zuwendung* in der Freispielbegleitung?
 - a) Wie nutzen Fachkräfte das Freispiel, um *Gespräche* mit den Kindern zu *initiieren*?
 - b) Wie prompt (responsiv) reagieren Fachkräfte auf *kindliche Anliegen* in den Inhaltsbereichen *Bildung* (z. B. Produkte zeigen, etwas erzählen), *Beziehung* (z. B. Trost/Nähe suchen) und *Organisation* (z. B. nach Material/um Erlaubnis für etwas fragen)?
2. Wie gestalten Fachkräfte die Beziehung im Sinne der *Bindungs-Explorations-Balance* in ausgewählten Situationen?
 - a) Wie häufig werden die vier Facetten zur Beschreibung der Beziehungs- bzw. Bindungsgestaltung (Stressreduktion, Sicherheit, Assistenz und Explorationsunterstützung) gezeigt?
 - b) Wie passen die Fachkräfte ihr Handeln in diesen vier Facetten den kindlichen Anliegen in den Inhaltsbereichen Bildung, Beziehung und Organisation an?

5.4 Methode/Untersuchungsdesign

5.4.1 Rahmen: PRIMEL-Projekt

Die Arbeit ist in das vom BMBF geförderte Forschungsprojekt „Professionalisierung von Fachkräften im Elementarbereich“ (PRIMEL) eingebettet, in dem die Qualität der Freispielbegleitung sowie die Qualität von Bildungsangeboten (und deren vorausgehende Planung) von Fachkräften mit verschiedenen Ausbildungshintergründen untersucht wird. Im PRIMEL-Projekt werden verschiedene methodische Zugänge (Videoanalysen, Fragebögen, Vignetten) gewählt, wobei die videogestützte Beobachtung und Analyse des pädagogischen Handelns der Fachkräfte zentral ist. Das beobachtbare Handeln im Freispiel wird auf den drei Ebenen „Inhalt-Methodik“ (16 Items), „Emotion und Beziehungsgestaltung“ (4 Items) sowie „Organisation/Klassenführung“ (8 Items) analysiert (zur Beschreibung der drei Ebenen siehe auch Hamre et al., 2007). Es wird sowohl das Auftreten als auch die Qualität des Handelns eingeschätzt, wobei sich das Auswertungssystem (PRIMEL, 2013) hauptsächlich an den Inhalten der Kindergarten-Einschätz-Skala (KES-R: Tietze et al., 2005) sowie an den von Tietze und Viernickel (2007) zusammengetragenen Qualitätsmerkmalen des Nationalen Kriterienkatalogs orientiert. Zudem wird die (fach)didaktische Umsetzung domänenspezifischer Impulse alltagsintegriert im Freispiel und geführt in Angeboten in den vier Domänen Mathematik, Naturwissenschaften, Kunst-Ästhetik sowie Bewegung/Sport untersucht. Es sollen Zusammenhänge zwischen den erfassten Handlungskompetenzen (Videos), den Selbsteinschätzungen in Bezug auf die Einstellungen (Fragebögen, z. B. Selbstbildung vs. Ko-Konstruktion, Affinität zu den Domänen) sowie den Situationseinschätzungen und Handlungsoptionen in Einzelfallsituationen (Vignetten) analysiert werden.

Das im PRIMEL-Projekt eingesetzte Beobachtungsverfahren dient einer breiten Erfassung und Einschätzung des pädagogischen Handelns der Fachkräfte: Es fokussiert dabei nicht explizit auf die Interaktions- und Beziehungsgestaltung zwischen Fachkraft und Kind. Da für die Bewertung der Handlungskompetenz die Fachkraft-Kind-Interaktionen und insbesondere die Gestaltung der Beziehung zu den Kindern zentral sind, soll ein an die Projektauswertung anschlussfähiges, theoretisch fundiertes und möglichst differenziertes Instrument zur Videoanalyse der Beziehungs- bzw. Bindungsgestaltung zwischen Fachkraft und Kind(ern) entwickelt werden.

5.4.2 Stichprobe

Am PRIMEL-Projekt nehmen 90 frühpädagogische Fachkräfte (bisher erhoben: N=80, davon n=1 männlich) teil. Davon sind 30 fachschulisch ausgebildete ErzieherInnen aus Deutschland, 30 haben einen akademischen Abschluss in einem pädagogischen Studienfach in Deutschland (z. B. KindheitspädagogIn, PädagogIn) und 30 sind akademisch ausgebildete Kindergartenlehrpersonen aus der Schweiz. Hinsichtlich der Auswahl der Einrichtungen wurde auf eine breite Stichprobenzusammensetzung in Bezug auf die Größe der Einrichtungen, die Trägerschaft, die Lage bzw. das Einzugsgebiet und die pädagogische Ausrichtung geachtet.

Für eine erste Erprobung des hier vorzustellenden Beobachtungsverfahrens wurde Material von zehn fachschulisch ausgebildeten pädagogischen Fachkräften aus Kindergartengruppen mit Kindern von drei bis sechs Jahren (n=8) sowie mit einzelnen Kindern auch unter drei Jahren (n=2) herangezogen. Alle Fachkräfte waren weiblich, sechs arbeiteten in einer Einrichtung unter konfessioneller und vier in einer Einrichtung unter freier Trägerschaft (für einen Überblick über die wichtigsten demografischen Daten der Stichprobe siehe Tabelle 1).

Tabelle 1: Stichprobenbeschreibung (N=10)

	M	(SD)	Min.	Max.
Alter	35.60	10.15	22	56
Berufserfahrung in Jahren	11.95	9.12	1	25
Anzahl der Fortbildungen in den letzten 2 Jahren ¹	4.78	3.07	0	9
Kinder pro Gruppe	21.70	2.58	17	25
Kinder pro Einrichtung	57.50	29.98	20	110

Anmerkungen: ¹ Angaben von n=9

5.4.3 Erhebungsmethode

Die in diesem Beitrag verwendeten Daten wurden über Videografie erhoben. Die Aufnahmen wurden mit zwei beweglichen Kameras durchgeführt, wobei hauptsächlich die sog. „Erzieherinkamera“ mit Fokus auf der Fachkraft und den mit ihr interagierenden Kindern für die Analyse herangezogen wurde. Um eine größtmögliche Standardisierung sowie einen reibungslosen Ablauf der Videoaufnahmen zu erreichen, wurde ein ausführliches Kameraskript angefertigt sowie eine eintägige Schulung für die Filmenden durchgeführt, in denen grundlegende Techniken erklärt und eingeübt wurden (vgl. PRIMEL, 2012;

vgl. zu den Standards für Videoaufnahmen Petko, 2006; Seidel, Dalehefte & Meyer, 2005).

5.4.4 Messzeitpunkte

Die PRIMEL-Daten wurden im Querschnitt erhoben. Pro Fachkraft wurden an fünf Untersuchungstagen u. a. vier Stunden Freispielbegleitung⁴ aufgezeichnet. Für die Erprobung wird die jeweils zweite Stunde verwendet, die üblicherweise am dritten Tag der Erhebung vormittags in der für die Einrichtung üblichen Freispielzeit und somit nach einer gewissen Gewöhnungsphase an die Aufnahmesituation angefertigt wurde.

5.4.5 Variablendefinition

Zur Analyse der Beziehungs- bzw. Bindungsgestaltung wurde auf Grundlage der in der Literatur genannten Operationalisierung der Fachkraft-Kind-Bindung ein Beobachtungssystem entwickelt, welches die Handlungsweisen der Fachkraft über die folgenden Konstrukte abbilden soll: Zuwendung, Stressreduktion, Sicherheit, Assistenz und Explorationsunterstützung (vgl. Booth et al., 2003; Ahnert, 2007).

Die in Tabelle 2 aufgeführten Aspekte der *Zuwendung* sind im Sinne einer Haltung dem Kind gegenüber zu interpretieren, die sich zeitlich stabil und in verschiedenen Interaktionen ähnlich zeigen sollte und die Basis für pädagogisches Handeln darstellt (Friedrich, 2003; Neumann, Niederwestberg & Wenning, 2008). Die anderen vier Facetten werden der *Bindungs-Explorations-Balance* zugeordnet, wobei *Stressreduktion* und *Sicherheit* eher auf kindliches Bindungsverhalten, *Assistenz* und *Explorationsunterstützung* dagegen eher auf das Explorationssystem abzielen. Es wird dabei von einer unterschiedlichen Gewichtung der vier Facetten je nach Kind und Inhalt der Situation ausgegangen, da die Fachkraft im Sinne einer professionellen Kompetenz individuell auf die jeweils vorherrschenden Bindungs- und Explorationsbedürfnisse der Kinder eingehen können sollte (Drieschner, 2011). Die Operationalisierungen der einzelnen Konstrukte sind in Tabelle 2 dargestellt und begründet.

4 In der Literatur wird unter Freispiel im Allgemeinen die freie Wahl der Spielform, des Spielortes, des benötigten Materials, der Spieldauer sowie der MitspielerInnen verstanden (Walther & Fasseing, 2002). In der Praxis wird diese Zeit von den Fachkräften jedoch sehr unterschiedlich gestaltet. Die Videoaufnahmen in der vorliegenden Studie wurden in der Zeit angefertigt, die die jeweilige Fachkraft als Freispielzeit definierte.

Tabelle 2: Operationalisierung der fünf Facetten zur Erfassung der Beziehungs- bzw. Bindungsgestaltung angelehnt an Booth et al. (2003) und Ahnert (2007)

Konstrukt	Definition	Operationalisierung	Literatur
Zuwendung als generelle Haltung (wird im kompletten Material kodiert)			
Zuwendung (Z; 6 Items)	Liebevolle und emotional warme Kommunikation/ Interaktion und Aufmerksamkeit	Wertschätzende Haltung in Interaktionen aller Art (Aufmerksamkeit, Emotionsausdruck)	PRIMEL-Item: CIS (Item 1, 2, 10, 21, 25, 26)3; KES-R (32)4; STRS (Item 1)6
		Angemessene/r Reaktion auf Körperkontakt(wunsch) bzw. Einsatz von Körperkontakt	2 PRIMEL-Items: AQS (Item 2, 28, 53, 64)1; KES-R (32 -5.1); STRS, Item 4
		Impulse, die zum Erzählen anregen	CIS (Item 14); KES-R (18-7.1); STRS (Item 27)
		Responsivität auf kindliche Anliegen (prompte Reaktion/keine prompte Reaktion/Vertrösten/Auflösen des Vertröstens)	AQS (Item 14); STRS (Item 9, 27); Remsperger, 2011;
		Überblick über die Gruppe (als Indikator der gruppenbezogenen Aufmerksamkeit)	PRIMEL-Item: Ahnert et al., 2006; Kounin, 2006
Bindungs-Explorations-Balance (wird nur in spezifischen Situationen kodiert)			
Stressreduktion (SR; 1 Item)	Mildern v. kindlichem Stress/ Erregung	Regulation von negativen und positiven Emotionen/Aufregung	Frech, 2008; Lengning & Lüpschen, 2012; STRS (Item 3)
Sicherheit (Si; 1 Item)	Vermittlung eines Gefühls der Sicherheit	Vermittlung von Sicherheit (zeigt sich situativ sehr unterschiedlich) z. B.: Zulassen von Nähe Anbieten als Bezugsperson/Verbalisierung des Verfügbarseins als Bezugsperson Positive Bestärkung bei Lösungsbemühungen Bieten von plausiblen Erklärungen/Begründungen bei Ablehnung von Bedürfnissen	STRS (Closeness) AQS (Item 60); CCSERRS (Child Relationship) SSS (Item 12)5; STRS (Item 7) CIS (Item 18)
Assistenz (As; 1 Item)	Geben von Informationen und Unterstützung (behavioral)	Unterstützung beim Erreichen der Zone der nächsten Entwicklung durch kooperative/konstruktive Strategien („scaffolding“), z. B.:	CCSERRS (5. Caregiver directed behaviors); Drieschner, 2011; Vygotsky, 2002; Wannack, Schütz & Arnaldi, 2009-2010; Wood et al., 1976
		Sprachliches Begleiten/Unterstützen v. Handlungen Aufgreifen/Einbringen von Ideen Unterstützen beim Explorieren, Erforschen und Beobachten Unterstützen von Entscheidungs- und Denkprozessen Evtl. Übernehmen zu schwerer Teilaufgaben Anregen von Peer-Interaktionen	CIS (Item 7); KES (17-5.1) KES-R (V.) KES-R (30-7.2); Tietze & Viernickel, 2007 KES-R (31-7.1); Tietze & Viernickel, 2007 Wood et al., 1976 KES-R (V.)
Explorationsunterstützung (ExU; 1 Item)	Anregen zum Explorieren/ Spielen (motivational)	Motivieren zum Explorieren, Spielen/Weiter-spielen durch Anreize, z.B. Kinder ins Spiel bringen Ermuntern, etwas (Neues) auszuprobieren Zuversicht in kindliche Kompetenzen vermitteln („du schaffst das“)	CIS (Item 8) Heckhausen (2003)

Anm.: Quellenangaben zu den verwendeten Verfahren: ¹ (AQS: Waters, 1987; ² CCSERRS: Mc Call et al., 2010; ³ CIS: Arnett, 1989; ⁴ KES-R: Tietze et al., 2005; ⁵ SSS: Booth et al., 2003; ⁶ STRS: Pianta & Nimetz, 1991)

5.4.6 Auswertungsmethode

Die Analyse der Beziehungs- bzw. Bindungsgestaltung der Fachkräfte im Freispiel⁵ erfolgt über die Videokodierung anhand des oben erläuterten Beobachtungsverfahrens mittels der Software Videograph (Version 4.2.1.22X3: Rimmel, 2012; für weitere Informationen vgl. Seidel, Kobarg & Rimmel, 2005). Die Kodierungen werden im 10-Sekunden-Time-Sampling vorgenommen; es können – je nach Auftreten der Kategorien – zwischen keiner und allen Kategorien in einer 10-sekündigen Sequenz notiert werden (Mehrfachkodierung).

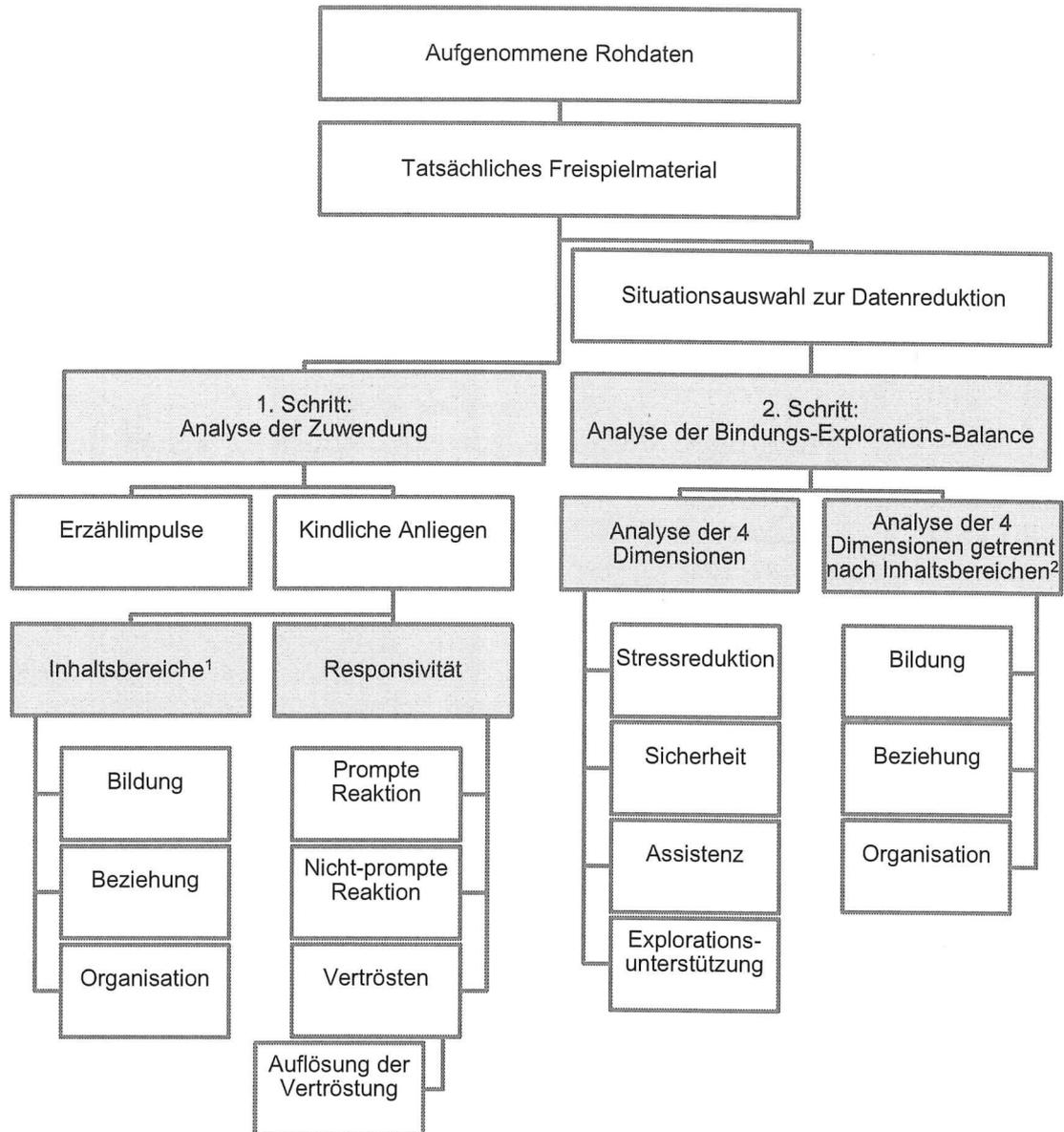
Es wurde ein zweistufiges Vorgehen gewählt, wobei im ersten Schritt die Zuwendungs-Kategorien im kompletten Material kodiert und im zweiten Schritt eine Feinanalyse des pädagogischen Handelns in vorher ausgewählten Situationen in den Facetten Stressreduktion, Sicherheit, Assistenz und Explorationsunterstützung durchgeführt wurden (vgl. Abbildung 1).⁶

Schritt 1: Für den vorliegenden Beitrag wurden bisher zwei der *Zuwendungs-Kategorien* – *Erzählimpulse* und *Responsivität* auf kindliche Anliegen – erprobt (vgl. Tabelle 2).

Die Kategorie *Erzählimpulse* wurde immer dann kodiert, wenn die Fachkraft ein Kind mit einer inhaltlichen Frage oder einem Hinweis zum Erzählen anregte. Für die Kodierung der *Responsivität* war zunächst das Auszählen derjenigen Sequenzen notwendig, in denen sich Kinder mit einem Anliegen an die Fachkraft wandten, auf das die Fachkraft dann mehr oder weniger responsiv reagieren konnte (es wurde nur die 10-sekündigen Sequenzen kodiert, in der das Anliegen auftrat). Die kindlichen Anliegen wurden den folgenden Inhaltsbereichen zugeordnet: *Bildung* (z. B. Produkte zeigen, spielen wollen, etwas erzählen), *Beziehung* (z. B. Trost/Nähe suchen, sich über ein anderes Kind beschweren) oder *Organisation* (z. B. um Erlaubnis/nach Material fragen). Im Anschluss daran wurde – im Sinne der Zuwendung – die *Promptheit* der Reaktion auf diese Anliegen untersucht. Hierbei wurde kodiert, ob die Fachkraft prompt (d. h. zugewandt und unmittelbar nach Anfrage des Kindes) oder nicht prompt (d. h. nicht unmittelbar nach Anfrage des Kindes) reagierte, ob sie die Kinder tröstete (d. h. den Kindern signalisierte, dass sie ihr Anliegen wahrgenommen hat, aber erst später darauf eingehen kann) und ob sie das Trösten auch einlöste (d. h. später auf dieses Anliegen zurückkam und darauf einging).

5 Für alle Kinder verpflichtende Frühstücksrunden oder Sitzkreise wurden ausgeschlossen, da diese aufgrund der geringen Freiheitsgrade nicht als typische Freispielsituationen zählen (vgl. Caiati, Delac & Müller, 1984).

6 Wir danken Caroline Hüttel und Sonja Lambrecht für die Unterstützung bei den Kodierungen.



Anmerkungen: ¹ n=2 nicht klassifizierbar in den drei Inhaltsbereichen; ² Ergebnisdarstellung vgl. Abb. 2

Abbildung 1: Schematische Darstellung der einzelnen Auswertungsschritte

Schritt 2: Zur Analyse der *Bindungs-Explorations-Balance* mit ihren vier Facetten wurden zunächst spezifische Situationen ausgewählt, um die große Datenmenge für die Feinanalyse weiter einzugrenzen. Für die Situationsauswahl wurden aus den kodierten kindlichen Anliegen (vgl. Schritt 1) diejenigen Situationen herausgesucht, auf die die Fachkraft mit dem Herstellen einer neuen Interaktionsform reagierte (d. h. die Fachkraft beendete die aktuelle Interaktion vollständig, um auf das Bedürfnis des Kindes einzugehen) und die mindestens 20 Sekunden dauerten. Somit wurden alle Interaktionen vernachlässigt, die kürzer als 20 Sekunden waren, die die Fachkraft parallel zu einer bestehenden Interaktion ausführte oder die von ihr und nicht vom Kind initiiert

wurden. Außerdem wurden Interaktionen ausgeschlossen, bei denen es um das Frühstück einzelner Kinder in der Freispielzeit und nicht um Inhalte des Freispiels ging. Die Kodierung dieser Situationen beginnt jeweils in derselben Sequenz wie die Kodierung des dazugehörigen Anliegens (vgl. Schritt 1) und wird entsprechend demselben Inhaltsbereich zugeordnet. Allerdings wird die Situation dann – im Unterschied zu Schritt 1 – komplett kodiert, bis das kindliche Anliegen erfüllt wurde (vollständiger inhaltlicher Wechsel) und/oder sich die Fachkraft oder die betreffenden Kinder einer anderen Situation/einem anderen Kind zuwendete/n (vgl. Abbildung 1).

Die vier Facetten der Bindungs-Explorations-Balance wurden in den ausgewählten Situationen nach ihrem Auftreten innerhalb der 10-sekündigen Sequenzen kodiert.

5.5 Ergebnisse

Im Ergebnisteil soll – wie bei explorativen Studien üblich – zunächst auf die Gütekriterien des Beobachtungsverfahrens eingegangen werden. Anschließend werden erste, aufgrund der methodischen Einschränkungen vorsichtig zu interpretierende inhaltliche Ergebnisse dargestellt und diskutiert.

5.5.1 Reflexion der Gütekriterien und methodischen Standards des Forschungsvorhabens

Der vorliegende Beitrag hat das Ziel, ein neu entwickeltes Beobachtungsverfahren zur Erfassung der Beziehungs- bzw. Bindungsgestaltung zu erproben und mögliche Schwierigkeiten sowie methodische Probleme aufzudecken.

Im Sinne einer möglichst objektiven Darstellung des analysierten Inhalts wurden die fünf Facetten anhand der Literatur definiert und operationalisiert sowie erste Kodierregeln entwickelt. Die theoretische Abgrenzung der Beobachtungskategorien gestaltete sich relativ schwierig, da sich in der Literatur nur wenig eindeutige Operationalisierungen finden lassen. Bereits Booth et al. (2003) benennen in ihrer ursprünglichen Skala Items, die sich zu zwei oder sogar drei der fünf Facetten zuordnen lassen (z. B. Item 12: Sicherheit & Explorationsunterstützung: „Wenn die Fachkraft sagt, dass es ‚ok‘ ist, oder ‚nichts tut‘, dann spielt das Kind auch mit Dingen, denen es zunächst ängstlich begegnet ist“ [Übersetzung durch Verf.]). Eine trennscharfe und vor allem objektive Operationalisierung von sicherheitsgebendem Verhalten ist mit einigen Mühen verbunden, da sich dieses Verhalten situativ sehr unterschiedlich zeigt und häufig in der Situation und ohne Vorwissen (z. B. über die Persönlichkeit der Kinder) schwer zu beobachten bzw. kaum eindeutig zuzuordnen ist. Überlegungen, die Facetten eindeutiger beobachtbar zu machen, ge-

hen zudem immer auch mit einer Entfernung von den ursprünglichen Konzepten aus der Literatur einher; hier gilt es einen möglichst guten Kompromiss zu finden, um einerseits beobachtbare und trennscharfe Kategorien zu erhalten und andererseits anschlussfähig zu bleiben.

Die Beurteilerübereinstimmungen für die vier Facetten der Bindungs-Explorations-Balance sind in Tabelle 3 dargestellt.⁷

Tabelle 3: Darstellung der Beurteilerübereinstimmung über die zehn ausgewerteten Videos für die vier Facetten der Bindungs-Explorations-Balance (N = 2 Kodierer) anhand der prozentualen Übereinstimmungen der mind. von einem Kodierer kodierten Sequenzen sowie aller kodierbaren Sequenzen (vgl. Wirtz & Caspar, 2002)

	Stress- reduktion	Sicherheit	Assistenz	Explorations- unterstützung
Mittlere prozentuale Übereinstimmung der kodierten Sequenzen über die 10 Personen	38%	66%	70%	63%
Mittlere prozentuale Übereinstimmung inkl. der übereinstimmend nicht kodierten Sequenzen über die 10 Personen	99%	90%	85%	98%
Kumulierte absolute Häufigkeiten der kodierten Sequenzen (übereinstimmend : nicht übereinstimmend) über die 10 Personen ¹	6:9	217:102	427:151	29:18

Anmerkungen: ¹ Aufgrund der Relevanz der Verhältnisse zwischen den übereinstimmend und nicht übereinstimmend kodierten Sequenzen pro Video ergeben sich bei aus den kumulierten Verhältnissen geringe Abweichungen von den mittleren Übereinstimmungen in der ersten Zeile.

Deutlich wird, dass gerade bei selten auftretenden Ereignissen (Stressreduktion) eine einfache Beurteilung der Objektivität recht schwierig ist, da das Entdecken dieser Items im gesamten Datenmaterial eine Herausforderung darstellt. Bei einem großen Teil der Sequenzen stimmen die Beurteiler darin überein, dass das Ereignis *nicht* auftritt, was jedoch – je nach Berechnung der Übereinstimmung – entweder vernachlässigt wird (erste Zeile in Tabelle 2) oder im Gegensatz zu den Nicht-Übereinstimmungen zu sehr ins Gewicht fällt (zweite Zeile in Tabelle 2) (vgl. Wirtz & Caspar, 2002). Für eine aussagekräftige Interpretation der Ergebnisse wären Übereinstimmungen der von mind. einer Person kodierten Sequenzen von etwa 70-80 % wünschenswert (vgl. Gwet, 2012). Durch eine weitere Präzisierung der Kategorien sowie die Ver-

7 Für die Zuwendungs-Kategorien liegen nur für drei der sechs Items erste Beurteilerübereinstimmungen vor (Reaktion auf kindlichen Körperkontakt(wunsch): 69 %, Einsatz von Körperkontakt: 67 %, Überblick über die Gruppe: 51 %).

anschaulichung durch aus dem Material gewonnene Ankerbeispiele einerseits und ein gezieltes Beobachtertraining andererseits sollen diese Probleme gelöst werden (vgl. etwa Wirtz & Caspar, 2002).

Eine externe Validierung des Beobachtungsverfahrens anhand bereits etablierter Verfahren steht noch aus; eine Prüfung der Reliabilität könnte durch korrelative Vergleiche der Facetten mit inhaltlich ähnlichen Items aus dem PRIMEL-System (z .B. für den Bereich *Assistenz* mit den PRIMEL-Items zu „Inhalt und Methodik“) oder durch Faktorenanalysen erreicht werden.

Zu beachten ist der in Videostudien stets thematisierte Invasiveneffekt (vgl. Dinkelaker & Herrle, 2009), den die Anwesenheit der Kamera möglicherweise auf das Verhalten der gefilmten Personen erzeugt. Hier ist aber davon auszugehen, dass für die Fachkräfte und Kinder Videoaufnahmen im Kindergartenalltag oftmals nicht ungewöhnlich sind und sich nach einiger Zeit ein Gewöhnungseffekt einstellt. In Bezug auf die Kodierung der Videos sollte man sich der Beobachtungs- und Beurteilungsfehler (etwa durch eigene Bindungsrepräsentationen verursachte Fehlinterpretationen) bewusst sein. Die folgenden Ergebnisse sollten daher in diesem Kontext und aufgrund der noch nicht ausreichenden Beurteilerübereinstimmung zunächst nur vorsichtig interpretiert werden.

5.5.2 Schritt 1: Analyse der Zuwendung als generelle Haltung

Die Analysen werden am tatsächlichen Freispielmaterial von zehn Fachkräften (insgesamt 3026 Sequenzen) durchgeführt.

Zunächst wurden die *Erzählimpulse* der Fachkräfte analysiert, die lediglich in 4,9 % der Sequenzen kodiert wurden.

Die Auszählung der kindlichen Anliegen ergab, dass Kinder in 24,4 % der 3026 Sequenzen die Fachkraft ansprachen, wovon 56,5 % dem Bereich *Bildung*, 7,7 % dem Bereich *Beziehung* und 35,7 % dem Bereich *Organisation* zuzuordnen sind. Die Reaktion der Fachkraft (*Responsivität*) auf die kindlichen Anliegen erfolgte in 88,2 % der kodierten Sequenzen prompt, in 8,5 % der kodierten Sequenzen nicht prompt. In lediglich 3,3 % der kodierten Sequenzen vertröstete die Fachkraft ein Kind, kam jedoch in 75,0 % dieser Sequenzen nach einiger Zeit wieder auf dessen Anliegen zurück und ging auf das jeweilige Bedürfnis ein.

5.5.3 Schritt 2: Analyse der Bindungs-Explorations-Balance in spezifischen Situationen

Anhand der oben genannten Kriterien für die Situationsauswahl wurden 32,6 % (987 der 3026 Sequenzen) des gesamten Freispielmaterials für die weiteren Analysen herangezogen.

Es zeigt sich, dass der größte Teil der ausgewählten Sequenzen über die zehn untersuchten Personen hinweg in die Inhaltbereiche *Organisation* (54,8 % der Sequenzen) und *Bildung* (31,5 % der Sequenzen) fällt, während nur 13,7 % der Sequenzen dem Bereich der *Beziehung* zuzuordnen sind. Im Vergleich zu den inhaltlichen Klassifizierungen der kindlichen Anliegen aus dem ersten Analyseschritt kehrt sich hier die relative Häufigkeit der Situationsinhalte für die Bereiche *Bildung* und *Organisation* um. Während die meisten kindlichen Anliegen im Bereich *Bildung* auftreten, reagieren die Fachkräfte sehr viel häufiger mit dem Herstellen einer neuen Interaktionsform im Inhaltsbereich *Organisation*, d. h. die Fachkräfte greifen organisatorische Anliegen sehr viel häufiger auf als Bildungsanliegen und gehen darauf über einen längeren Zeitraum explizit ein.

Für die Handlungsweisen der Fachkräfte in Bezug auf die Bindungs-Explorations-Balance werden die Ergebnisse der beiden Kodiererinnen (KA und KB) dargestellt. Es fällt auf, dass – unabhängig von den Inhaltsbereichen – die Facetten *Assistenz* (KA: in 53,8 % \pm 531 Sequenzen; KB: in 46,2 % \pm 456 Sequenzen), und *Sicherheit* (KA: in 25,7 % \pm 254 Sequenzen; KB: in 26,2 % \pm 259 Sequenzen) relativ häufig kodiert wurden, während die Facetten *Explorationsunterstützung* (KA: in 3,9 % \pm 38 Sequenzen; KB: 3,1 % \pm 31 Sequenzen) und *Stressreduktion* (KA: in 1,2 % \pm 12 Sequenzen; KB: in 0,9 % \pm 9 Sequenzen) eher selten auftraten.

Bezieht man die drei Inhaltsbereiche (Anliegen der Kinder in den Bereichen *Bildung*, *Beziehung* oder *Organisation*) in die Analyse ein, dann zeigt sich deskriptiv, dass *sicherheitsgebende* Handlungsweisen in Beziehungssituationen deutlich häufiger eingesetzt werden als in Bildungs- oder Organisationssituationen. *Assistierende* Verhaltensweisen werden in allen drei Inhaltsbereichen häufig angewandt, bei organisatorischen Anfragen jedoch häufiger als bei Beziehungs- oder Bildungssituationen (vgl. Abbildung 2a und 2b). Auch wenn *Stressreduktion* und *Explorationsunterstützung* generell sehr selten vorkommen, passen Fachkräfte diese Handlungsweisen in der Tendenz der Situation auch an (insbesondere wenn es um Beziehungsthemen geht, zeigen sie mehr Stressreduktion bei kindlichen Anliegen als in den beiden anderen Inhaltsbereichen).

Ein Vergleich der beiden Kodiererinnen ergibt, dass die relative Häufigkeit der Kategorien zueinander in den drei Inhaltsbereichen – mit einer Ausnahme – vergleichbar ist. Lediglich bei den assistierenden Interventionen in Bezie-

ungssituationen zeigt sich ein deutlicher Unterschied dahingehend, dass Kodiererin KB weniger Assistenzhandeln kodiert hat als Kodiererin KA (28,1 % $\hat{=}$ 38 Sequenzen vs. 43,7 % $\hat{=}$ 59 Sequenzen bei KA).

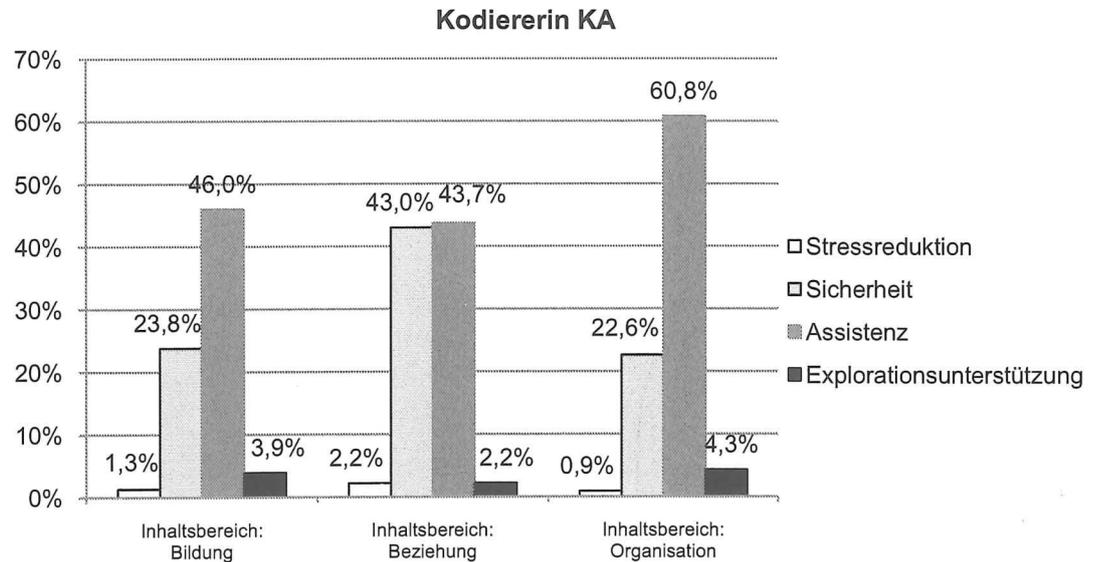


Abbildung 2a: Relative Häufigkeiten der Handlungsweisen der Fachkraft im Sinne der Bindungs-Explorations-Balance getrennt nach den drei Inhaltsbereichen der kindlichen Anliegen für Kodiererin KA

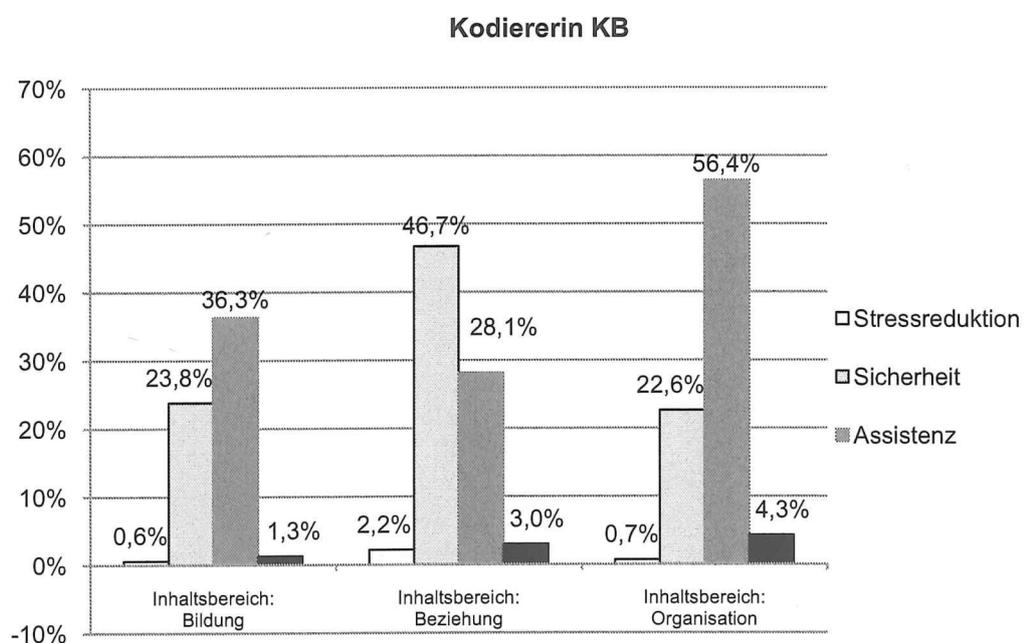


Abbildung 2b: Relative Häufigkeiten der Handlungsweisen der Fachkraft im Sinne der Bindungs-Explorations-Balance getrennt nach den drei Inhaltsbereichen der kindlichen Anliegen für Kodiererin KB

5.6 Diskussion der Ergebnisse

Ziel dieses Beitrags ist die Darstellung der Entwicklung und ersten Erprobung eines Beobachtungsverfahrens zur (Video-)Analyse der Beziehungs- bzw. Bindungsgestaltung von frühpädagogischen Fachkräften in der Freispielbegleitung auf Grundlage der in der Literatur häufig genannten fünf Facetten einer hochwertigen Bindungsbeziehung: Zuwendung, Stressreduktion, Sicherheit, Assistenz und Explorationsunterstützung (Booth et al., 2003; Ahnert, 2007). Der situationsangemessene Einsatz dieser Facetten wird als professionelle Kompetenz verstanden, welche die Qualität der pädagogischen Arbeit maßgeblich mitbestimmt (Drieschner, 2011; Koch, 2013). Im Kompetenzmodell von Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch (2011) wird davon ausgegangen, dass das tatsächlich gezeigte Handeln in einer Situation von vielen Aspekten beeinflusst wird: vom pädagogischen Wissen (z. B. zum Thema Bindung), den Einstellungen und Werthaltungen (z. B. dem eigenen Rollenverständnis), der Situationswahrnehmung und -einschätzung (z. B. der kindlichen Bedürfnisse in der konkreten Situation) sowie den Handlungspotenzialen (z. B. Fähigkeiten zur Bindungsgestaltung vor dem Hintergrund eigener Bindungserfahrungen). Hinzu kommen Umfeldbedingungen (z. B. Gruppengröße, Fachkraft-Kind-Schlüssel, pädagogisches Konzept der Einrichtung), welche ebenfalls Einfluss auf das Handeln nehmen.

Die Ergebnisse der ersten Erprobung des Beobachtungssystems zeigen, wie schwierig eine trennscharfe und zu objektiven Ergebnissen führende Operationalisierung der fünf Facetten zu erreichen ist. Bei Booth et al. (2003) sowie Ahnert (2007) lassen sich derartige Beschreibungen nicht finden. Das vorliegende Verfahren strebt somit an, das Handeln der pädagogischen Fachkräfte im Bereich der Beziehungs- bzw. Bindungsgestaltung im Sinne einer professionellen Kompetenz beobachtbar zu machen. Dies gelingt bisher noch nicht zufriedenstellend. Zwar kommen beide Kodiererinnen zu weitgehend ähnlichen relativen Häufigkeiten in den Verhältnissen der fünf Facetten zueinander (was kommt in den drei Inhaltsbereichen relativ oft vs. selten vor?), und sie stimmen auch gut darin überein, wenn eine Facette *nicht* auftritt. Trotzdem gibt es auch viele Nicht-Übereinstimmungen in den Kodierungen, was sich bei den zwei selten vorkommenden Kategorien Stressreduktion und Explorationsunterstützung besonders deutlich auswirkt. Ebenso gibt es noch Unstimmigkeiten, was unter assistierenden Handlungen im Themenbereich Beziehung zu verstehen ist. Hier sind eine weitere Schärfung der Kategorien sowie ein intensives Beobachtertraining notwendig, um diesen methodischen Schwierigkeiten zu begegnen. Vor diesem Hintergrund müssen alle dargestellten Ergebnisse mit entsprechender Vorsicht und als erste Tendenzen interpretiert werden. Da die relativen Häufigkeiten der Kategorien bei beiden Kodiererinnen jedoch in eine ähnliche Richtung weisen,

scheint dieses Vorgehen im Sinne einer ersten Exploration der Daten durchaus machbar.

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die untersuchten Fachkräfte in einigen Bereichen der Beziehungs- bzw. Bindungsgestaltung die notwendigen Handlungsweisen/-strategien durchgehend anwenden, in anderen jedoch (noch) nicht. So regen sie in nur 5 % der ausgewerteten Freispielbeobachtungen die Kinder zum Erzählen an, was relativ wenig erscheint, sich jedoch mit Ergebnissen in der Literatur über den Inhalt der Fachkraft-Kind-Kommunikation aus kindlicher Perspektive durchaus deckt (Roux, 2002). In Situationen, in denen die Fachkräfte von Kindern angesprochen werden, reagieren diese durchweg prompt auf kindliche Anliegen, was einen ersten Hinweis darauf gibt, dass die Fachkräfte aufmerksam sind und Bedürfnisse von bis zu 25 Kindern in ihrer Gruppe wahrnehmen. Sollten sich diese Ergebnisse auch in der weiteren Auswertung zeigen, so kann dies als ein erstes wichtiges Qualitätsmerkmal der pädagogischen Arbeit interpretiert werden (Schelle, 2011).

Die Frage, ob die Fachkräfte auch sensibel und situationsangemessen auf die unterschiedlichen kindlichen Bedürfnisse in den drei Inhaltsbereichen reagieren, lässt sich im Vergleich der beiden Analyseschritte klären. Auffällig ist der Wechsel der relativen Häufigkeiten für die Inhaltsbereiche *Bildung* und *Organisation* von Auswertungsschritt 1 zu 2. Die untersuchten Fachkräfte reagieren zwar sehr häufig prompt auf die kindlichen Anliegen und vertrösten die Kinder sehr selten (und wenn, dann kommen sie später auf deren Anliegen wieder zurück), aber sie scheinen Bildungsanliegen seltener aufzugreifen als organisatorische Fragen der Kinder, um neue Interaktionen herzustellen. Dies entspricht den Ergebnissen anderer Studien, welche belegen, dass Fachkräfte sehr häufig und lange in Bezug auf organisatorische Inhalte mit den Kindern interagieren und wenig Freispielzeit mit der Förderung von kindlichen Lern- und Bildungsprozessen verbringen (Tietze, 1998). Die Ergebnisse zur Bindungs-Explorations-Balance (hier kommen beide Kodiererinnen zu ähnlichen Ergebnissen) weisen darauf hin, dass Fachkräfte möglicherweise eher sicherheitsgebende und assistierende Strategien anwenden und stressreduzierende und explorationsunterstützende Handlungsweisen eher selten einsetzen. Dies könnte in Zusammenhang damit stehen, dass die Datenerhebung hauptsächlich in Regelgruppen mit Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren durchgeführt wurde, die oft bereits sehr selbstständig explorieren und immer weniger auf externe Regulationsstrategien angewiesen sind (im ausgewerteten Material ließ sich zudem lediglich eine Tröstsituation finden) (Holodynski & Friedlmeier, 2006; Lengning & Lüpschen, 2012). Die Frage, weshalb die Fachkräfte selten motivationale Anreize im Sinne der Explorationsunterstützung setzen, lässt sich nur schwer beantworten. Möglicherweise ist für eine gezielte motivationale Unterstützung eine andauernde und genaue Beobach-

tung des kindlichen Handelns im Prozess notwendig, welche nur stattfinden kann, wenn sich die Fachkraft über einen längeren Zeitraum konzentriert bei einzelnen Spielgeschehen aufhält.

Eine differenzierte Unterscheidung der Inhaltsbereiche bietet die Möglichkeit, die Gewichtung der Handlungsweisen in unterschiedlichen Situationen deutlich zu machen. So fallen z. B. in den Inhaltsbereich *Beziehung* nicht nur Tröstsituationen, in denen sicherlich vorrangig stressreduzierende Handlungsweisen angebracht wären, sondern auch Situationen, in denen Kinder Nähe/Körperkontakt suchen und deren Bedürfnis eher durch sicherheitsgebendes Handeln befriedigt werden könnte. Des Weiteren werden Situationen, in denen sich Kinder über andere beschweren, dem selben Inhaltsbereich zugeordnet, wobei – je nach Affekt des Kindes – zunächst stressreduzierende, in der Folge aber möglicherweise eher assistierende Strategien sinnvoll sein könnten, um die Ursache der Beschwerde zu klären. In der weiteren Auswertung des Datenmaterials soll diesen Fragen nachgegangen werden.

Die Ergebnisse spiegeln den um die kognitive Dimension erweiterten Bindungsbegriff in institutionellen Settings wider; sie deuten darauf hin, dass qualitativ hochwertige Beziehungen im Kindergarten vor allem durch die Unterstützung von kindlichem Bindungs- und Explorationsverhalten sowie die Gestaltung einer „sicheren“ Exploration charakterisiert sind, durch die dem Kind emotionale Sicherheit, aber auch „ein interessante[r] Zugang zur Welt eröffnet“ wird (Drieschner, 2011, S. 24).

Perspektivisch sollen die Videoaufnahmen aller TeilnehmerInnen des PRIMEL-Projekts (N=90) mit dem modifizierten Beobachtungsverfahren analysiert und quantitativ ausgewertet werden. Für die Feinanalyse der Bindungs-Explorations-Balance werden weitere Situationsarten herangezogen, um ein möglichst differenziertes Bild zu erhalten. Interessant wären bspw. Situationen, in denen die Fachkraft (pro)aktiv auf ein Kind/eine Kindergruppe zugeht und (präventiv) handelt bzw. Bedürfnisse aufgreift, die die Kinder nicht aktiv äußern (z. B. ein Kind steht für einen gewissen Zeitraum nur herum und wirkt unsicher, was es tun soll). Im Kindergartenalltag sind darüber hinaus besonders die Situationen von Interesse, in denen die Fachkraft mit mehreren, gleichzeitig auftretenden kindlichen Bedürfnissen konfrontiert wird (z. B. wenn ein Kind weinend zur Fachkraft gerannt kommt, welche gerade mit anderen Kindern spielt; oder wenn zwei Kinder gleichzeitig unterschiedliche Bedürfnisse äußern).

Neben dieser eher deskriptiven Auswertung soll in einem weiteren Schritt ein Ratingverfahren entwickelt werden, mit welchem die Passung des pädagogischen Handelns zu den Bedürfnissen und Anliegen der Kinder in der jeweiligen Situation eingeschätzt werden soll.

Außerdem ist geplant, die Ergebnisse der Videoanalysen der Gesamtstichprobe mit den Ergebnissen aus dem PRIMEL-Projekt in Beziehung zu setzen. Dies kann zum einen auf der Basis eines Vergleichs der Ergebnisse beider Beobachtungssysteme erfolgen; zum anderen soll anhand von ausgewählten Strukturvariablen (z. B. Ausbildung und Alter der Fachkraft, Gruppengröße, pädagogisches Konzept der Einrichtung) inferenzstatistisch analysiert werden, welchen Einfluss diese Variablen auf die Beziehungs- bzw. Bindungsgestaltung haben.

Damit soll ein empirischer Beitrag zu zwei Fragen geliefert werden: wie pädagogische Fachkräfte die Freispielbegleitung im Rahmen ihres Bildungsauftrags zur Förderung der Kinder nutzen und wie sie in diesem Kontext die Beziehung bzw. Bindung zu den Kindern mit Blick auf deren Bedürfnisse und Entwicklungspotenziale gestalten.

5.7 Literaturverzeichnis

- Ahnert, L. (2004). Bindungsbeziehungen außerhalb der Familie: Tagesbetreuung und Erzieherinnen-Kind-Bindung. In L. Ahnert (Hrsg.), *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung* (S. 256-277). München: Ernst Reinhardt.
- Ahnert, L. (2006). Anfänge der frühen Bildungskarriere. Familiäre und institutionelle Perspektiven. *Frühe Kindheit* (6), 18–23.
- Ahnert, L. (2007). Von der Mutter-Kind- zur Erzieherinnen-Kind-Bindung? In F. Becker-Stoll & M. R. Textor (Hrsg.), *Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Zentrum von Bildung und Erziehung* (S. 31-41). Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen.
- Ahnert, L. (2010). *Wieviel Mutter braucht ein Kind? Bindung-Bildung-Betreuung: öffentlich und privat*. Heidelberg: Spektrum.
- Ahnert, L. & Harwardt, E. (2008). Die Beziehungserfahrungen der Vorschulzeit und ihre Bedeutung für den Schuleintritt. *Empirische Pädagogik*, 22 (2), 145-159.
- Ahnert, L., Milatz, A., Kappler, G., Schneiderwind, J. & Fischer, R. (2013). The Impact of Teacher-Child Relationships on Child Cognitive Performance as Explored by a Priming Paradigm. *Developmental Psychology*, 49 (3), 554-567.
- Ahnert, L., Pinquart, M. & Lamb, M. E. (2006). Security of Children's Relationships With Nonparental Care Providers: A Meta-Analysis. *Child Development*, 74 (3).
- Ainsworth, M. D. S., Bell, S. M. & Stayton, D. J. (1974). Infant-mother attachment and social development: socialization as a product of reciprocal responsiveness to signals. In M. P. M. Richards (Hrsg.), *The integration of a child into a social world* (S. 99-135). London: Cambridge University Press.

- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E. & Wall, S. (2009). *Patterns of attachment. A psychological study of the strange situation*. New York, Hove, East Sussex: Psychology Press.
- Ainsworth, M. D. S. & Wittig, B. A. (1969). Attachment and Exploratory Behavior of One-year-olds in a Strange Situation. In B. M. Foss (Hrsg.), *Determinants of Infant Behaviour IV* (S. 111-136). London: Methuen.
- Anders, Y. (2012). *Modelle professioneller Kompetenzen für fröhpädagogische Fachkräfte. Aktueller Stand und ihr Bezug zur Professionalisierung*. Expertise zum Gutachten „Professionalisierung in der Fröhpädagogik“ (vbw-Vereinigung der Bayrischen Wirtschaft e.V., Hrsg.). München: Aktionsrat Bildung.
- Arnett, J. (1989). *Caregiver Interaction Scale*. Chapel Hill: FPG Child Development Institute.
- Artelt, C., Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U. et al. (Hrsg.). (2001). *PISA 2000. Zusammenfassung zentraler Befunde*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Baron-Cohen, S. & Swettenham, J. (1996). The relationship between SAM and ToMM: Two hypotheses. In P. Carruthers & P. K. Smith (Hrsg.), *Theories of theories of mind* (S. 158-168). Cambridge [etc.]: Cambridge University Press.
- Baumert, J. (Hrsg.). (2000). *TIMSS/III. Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie – Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn*. Opladen: Leske + Budrich.
- Becker-Stoll, F. (2007). Eltern-Kind-Bindung und kindliche Entwicklung. In F. Becker-Stoll & M. R. Textor (Hrsg.), *Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Zentrum von Bildung und Erziehung* (S. 14-30). Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen.
- Becker-Stoll, F. & Textor, M. R. (Hrsg.) (2007). *Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Zentrum von Bildung und Erziehung*. Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen.
- Booth, C. L., Kelly, J. F., Spieker, S. J. & Zuckerman, T. G. (2003). Toddlers' Attachment Security to Child-Care Providers: The Safe and Secure Scale. *Early Education & Development*, 14 (1), 83-100.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base. Clinical applications of attachment theory*. London: Routledge.
- Bowlby, J. (2002). Bindung: Historische Wurzeln, theoretische Konzepte und klinische Relevanz. In G. Spangler & P. Zimmermann (Hrsg.), *Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung* (4. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Caiati, M., Delac, S., Müller, A. (1984). *Freispiel – freies Spiel? Erfahrungen und Impulse*. München: Don Bosco

- Dinkelaker, J. & Herrle, M. (2009). *Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Drieschner, E. (2011). *Bindung und kognitive Entwicklung – Ein Zusammenspiel. Ergebnisse der Bindungsforschung für eine frühpädagogische Beziehungsdidaktik* (WiFF Expertisen Nr. 13). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Dunham, P. J. & Moore, C. (1995). *Joint attention. Its origins and role in development*. Hillsdale, NJ [u.a.]: Erlbaum.
- Elicker, J. C., Fortner-Wood, V. & Noop, I. C. (1999). The context of infant attachment in family child care. *Journal of Applied Developmental Psychology* (20), 319-336.
- European Child Care and Education (ECCE-) Study Group (1997). *European Child Care and Education Study. Cross national analyses of the quality and effects of early childhood programmes on children's development*. Berlin: Freie Universität Berlin, FB Erziehungswissenschaft, Psychologie und Sportwissenschaft, Institut für Sozial- und Kleinkindpädagogik.
- European Commission (2011). Council conclusions on early childhood education and care: Providing all our children with the best start for the world of tomorrow (2011/C 175/03). *Official Journal of the European Union*, C 175/8-10.
- Fox, S. E., Levitt, P. & Nelson III, C. A. (2010). How the Timing and Quality of Early Experiences Influence the Development of Brain Architecture. *Child Development*, 81 (1), 28-40.
- Frech, V. (2008). „Erkennen, fühlen, benennen ...“ Grundlagen der emotionalen Entwicklung im frühen Kindesalter, Kindergartenpädagogik – Online Handbuch. Zugriff am 19.06.2013. Verfügbar unter <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1944.html>.
- Frey, A. & Jung, C. (Hrsg.) (2011). *Kompetenzmodelle, Standardmodelle und Professionsstandards in der Lehrerbildung: Stand und Perspektiven* (Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 4.2011, Sonderheft). Landau: Verl. Empirische Pädagogik.
- Friedrich, H. (2003). *Beziehungen zu Kindern gestalten* (3. Aufl.). Weinheim, Basel, Berlin: Beltz.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I. & Pietsch, S. (2011). *Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte* (WiFF Expertisen Nr. 19). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Glüer, M. (2013). *Beziehungsqualität und kindliche Kooperations- und Bildungsbereitschaft. Eine Studie in Kindergarten und Grundschule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grossmann, K. E. & Grossmann, K. (Hrsg.) (2009). *Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie* (2. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.

- Grossmann, K., Grossmann, K. E., Fremmer-Bombik, E., Kindler, H., Scheuerer-Englisch, H. & Zimmermann, P. (2002). The Uniqueness of the Child-Father Attachment Relationship: Fathers' Sensitive and Challenging Play as a Pivotal Variable in a 16-year Longitudinal Study. *Social Development, 11* (3), 301-337.
- Gutknecht, D. (2012). *Bildung in der Kinderkrippe. Wege zur Professionellen Responsivität*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gwet, K. L. (2012). *Handbook of inter-rater reliability. The definitive guide to measuring the extent of agreement among multiple raters* (3. Aufl.). Gaithersburg: Advanced Analytics, LLC.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Mashburn, A. J. & Downer, J. T. (2007). *Building a Science of Classrooms: Application of the CLASS Framework in over 4,000 U.S. Early Childhood and Elementary Classrooms*. Zugriff am: 13.08.2013. Verfügbar unter: <http://fcd-us.org/sites/default/files/BuildingAScienceOfClassroomsPiantaHamre.pdf>
- Heckhausen, H. (2003). *Motivation und Handeln*. Berlin: Springer.
- Heckman, J. J. (2011). Effective Child Development Strategies. In E. Zigler, W. S. Gilliam & W. S. Barnett (Hrsg.), *The pre-K debates. Current controversies and issues* (S. 2-8). Baltimore, Md: Paul H. Brookes Pub. Co.
- Holodyski, M. & Friedlmeier, W. (2006). *Emotionen – Entwicklung und Regulation*. Heidelberg: Springer Medizin.
- Howes, C. & Hamilton, C. E. (1992). Children's relationships with caregivers: Mothers and child care teachers. *Child Development* (53), 859-878.
- Howes, C. & Smith, E. W. (1995). Children and their child caregivers: Profiles of relationships. *Social Development* (7), 51-77.
- Hüther, G. (2004). Die Bedeutung sozialer Erfahrungen für die Strukturierung des menschlichen Gehirns. Welche sozialen Beziehungen brauchen Schüler und Lehrer? *Zeitschrift für Pädagogik, 50* (4), 487-495.
- Kindler, H. & Grossmann, K. (2004). Vater-Kind-Bindung und die Rollen von Vätern in den ersten Lebensjahren ihrer Kinder. In L. Ahnert (Hrsg.), *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung* (S. 240-255) . München: Ernst Reinhardt.
- Koch, A. (2013). *Beziehungsgestaltung in der Elementarpädagogik als Voraussetzung für kindliche Lernprozesse – Relevanz bindungstheoretischer Ansätze und deren Umsetzung in den Rahmenplänen für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen*. Inauguraldissertation, Goethe-Universität. Frankfurt.
- König, A. (2007). *Dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse als Ausgangspunkt für die Bildungsarbeit im Kindergarten*. Zugriff am 21.10.2013. Verfügbar unter <http://www.bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/view/54>

- König, A. (2010). *Interaktion als didaktisches Prinzip. Bildungsprozesse bewusst begleiten und gestalten*. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Kounin, J. S. (2006). *Techniken der Klassenführung* (Standardwerke aus Psychologie und Pädagogik, Reprints, Bd. 3). Münster [u.a.]: Waxmann.
- Lamb, M. E. (1998). Nonparental Child Care: Context, Quality, Correlates, and Consequences. In I. E. Sigel (Hrsg.), *Handbook of child psychology* (5. Aufl., Bd. 4, S. 73-133). New York [u.a.]: Wiley.
- Lengning, A. & Lüpschen, N. (2012). *Bindung*. München: Ernst Reinhardt.
- McCall, R. B., Groark, C. J. & Fish, L. (2010). A Caregiver-Child Social/Emotional and Relationship Rating Scale (CCSERRS). *Infant Mental Health, 31*(2), 201-219.
- Montie, J., Xiang, Z. & Schweinhart, L. (2006). Preschool Experience in 10 Countries: Cognitive and Language Performance at Age 7. *Early Childhood Research Quarterly, 21*, 313-331.
- Neumann, C., Niederwestberg, L. & Wenning, M. (2008). *Erziehen – Bilden – Betreuen im Kindesalter*. Hamburg, Hamburg: Büchner; Handwerk und Technik.
- NICHD Early Child Care Research Network. (2000). The Relation of Child Care to Cognitive and Language Development. *Child Development, 71* (4), 960-980.
- NICHD Early Child Care Research Network. (2003). Social Functioning in First Grade: Associations With Earlier Home and Child Care Predictors and With Current Classroom Experiences. *Child Development, 74* (6), 1639-1662.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2005). *Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder*. Zugriff am 10.06.2013. Verfügbar unter <http://www.bildungsserver.de/Bildungsplaene-der-Bundeslaender-fuer-die-fruehe-Bildung-in-Kindertageseinrichtungen-2027.html>.
- nifbe (Hrsg.). (2011). *Bildung braucht Beziehung. Selbstkompetenz stärken – Begabungen entfalten*. Freiburg i. Br. [u.a.]: Herder.
- Oberhuemer, P. & Schreyer, I. (2010). *Kita-Fachpersonal in Europa. Ausbildungen und Professionsprofile*. Opladen [u.a.]: Verlag Barbara Budrich.
- OECD (2010). PISA 2009 Ergebnisse: *Was Schülerinnen und Schüler wissen und können*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Ostermayer, E. (Hrsg.) (2006). *Bildung durch Beziehung. Wie Erzieherinnen den Entwicklungs- und Lernprozess von Kindern fördern*. Stuttgart: Herder.
- Papoušek, H. & Papoušek, M. (1995). Intuitive Parenting. In M. H. Bornstein (Hrsg.), *Handbook of parenting: Volume 2. Biology and ecology of parenting* (S. 117-136). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Culkin, M. L., Howes, C., Kagan, S. L. et al. (2001). The Relation of Preschool Child-Care Quality

- to Children's Cognitive and Social Developmental Trajectories through Second Grade. *Child Development*, 72 (5), 1534-1553.
- Petko, D. (2006) Kameraskript. In E. Klieme, C. Pauli & K. Reusser (Hrsg.), *Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie „Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis“*. Teil 3: Videoanalysen (S. 15-37). Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung; Zürich: Universität Zürich, Pädagogisches Institut.
- Pianta, R. C. & Nimetz, S. L. (1991). Relationships Between Children and Teachers: Associations With Classroom and Home Behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 12, 379-393.
- Pianta, R., Nimetz, S. L. & Bennett, E. (1997). Mother-Child Relationships, Teacher-Child-Relationships, and School Outcomes in Preschool and Kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 263-280.
- Pramling, I. (1990). *Learning to learn: a study of Swedish preschool children*. New York u.a: Springer.
- PRIMEL (2012). *Forschungsprojekt PRIMEL – Professionalisierung von Fachkräften im Elementarbereich*. Kameraskript. Unveröffentlichtes Manuskript. Frankfurt, Hannover, Weingarten, Landau.
- PRIMEL (2013). *Kategoriensystem zur Analyse der Qualität der Freispielbegleitung*. Unveröffentlichtes Manuskript. Frankfurt, Hannover, Weingarten, Landau.
- Remsperger, R. (2011). *Sensitive Responsivität. Zur Qualität pädagogischen Handelns im Kindergarten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rimmele, R. (2012). *Videograph* [Computer Software]. Kiel: Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN).
- Robert Bosch Stiftung (Hrsg.) (2011). *Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit. Ausbildungswege im Überblick*. Stuttgart.
- Roßbach, H.-G., Kluczniok, K. & Kuger, S. (2009). Auswirkungen eines Kindergartenbesuchs auf den kognitiv-leistungsbezogenen Entwicklungsstand von Kindern. In H.-G. Roßbach & H.-P. Blossfeld (Hrsg.), *Frühpädagogische Förderung in Institutionen* (S. 139-158). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Roux, S. (2002). *Wie sehen Kinder ihren Kindergarten? Theoretische und empirische Befunde zur Qualität von Kindertagesstätten* (Pädagogik der Frühen Kindheit). Weinheim, München: Juventa Verlag.
- Sammons, P., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Elliot, K. et al. (2004a). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Technical Paper 9 - Report on Age 6 Assessment*. London: University of London, Institute of Education.

- Sammons, P., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Elliot, K. et al. (2004b). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Technical Paper 11 - The Continuing Effects of Pre-school Education at Age 7 Years*. London: University of London, Institute of Education.
- Schelle, R. (2011). *Die Bedeutung der Fachkraft im frühkindlichen Bildungsprozess. Didaktik im Elementarbereich* (WiFF Expertisen Nr. 18). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Seidel, T., Dalehefte, I. M. & Meyer, L. (2005). Standardized guidelines – How to collect videotapes. In T. Seidel, M. Prenzel & M. Kobarg (Hrsg.), *How to run a video study. Technical report of the IPN video study* (S. 29-53). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Seidel, T., Kobarg, M. & Rimmel, R. (2005). Video data processing procedures. In T. Seidel, M. Prenzel & M. Kobarg (Hrsg.), *How to run a video study. Technical report of the IPN video study* (S. 54–69). Münster [u.a.]: Waxmann.
- Siraj-Blatchford, I. & Sylva, K. (2004). Researching pedagogy in English pre-schools. *British Educational Research Journal*, 30 (5), 713-730.
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R. & Bell, D. (2002). *Researching Effective Pedagogy in the Early Years* (Research Report RR356). Nottingham: Department for Education and Skills.
- Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Sammons, P., Melhuis, E. & Sylva, K. (2012). *Effective teachers in primary schools. Key research on pedagogy and children's learning*. Stoke-on-Trent: Trentham.
- Sylva, K. (2010). *Early childhood matters. Evidence from the effective pre-school and primary education project*. London, New York: Routledge.
- Sylva, K., Melhuis, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004). The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Findings from Pre-school to end of Key Stage 1. Zugriff am 03.06.2013. Verfügbar unter <http://www.dotwaidecentre.org.au/pdf/EPPE.pdf>.
- Textor, M. R. (2007). Bildung in der Erzieherin-Kind-Beziehung. In F. Becker-Stoll & M. R. Textor (Hrsg.), *Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Zentrum von Bildung und Erziehung* (S. 74–96). Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen.
- Tietze, W. (Hrsg.). (1998). *Wie gut sind unsere Kindergärten?: eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten*. Neuwied [u.a.]: Luchterhand.
- Tietze, W., Schuster, K.-M., Grenner K. & Rossbach, H.-G. (2005). *Kindergarten-Skala (KES-R). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Kindergärten* (3. Aufl.). Weinheim, Basel, Berlin: Beltz.
- Tietze, W. & Viernickel, S. (Hrsg.) (2007). *Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog* (3. Aufl.). Weinheim, Basel, Berlin: Beltz.

- Vandell, D. L., Belsky, J., Burchinal, M., Steinberg, L. & Vandergrift, N. (2010). Do Effects of Early Child Care Extend to Age 15 Years? Results from the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. *Child Development, 81* (3), 737-756.
- Vygotsky, L. S. (2002). *Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Walter, C. & Fasseing, K. (2002). Dritter Unterrichtsbaustein: Das Freispiel. In C. Walter & Y. Joos (Hrsg.), *Kindergarten. Grundlagen aktueller Kindertagendidaktik* (S. 205-233). Winterthur: ProKiga.
- Wannack, E., Schütz, A. & Arnaldi, U. (2009-2010). Die Spiel- und Lernbegleitung im Kindergarten. *4bis8 Fachzeitschrift für Kindergarten und Unterstufe – Spezialausgabe: Die Bedeutung des freien Spiels in der Kindertagendidaktik*, 10-12.
- Waters, E. (1987). *Attachment Q-set* (Version 3). Zugriff am 01.10.2013. Verfügbar unter <http://www.johnbowlby.com>.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessungen in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17-31). Weinheim: Beltz.
- Wirtz, M. & Caspar, F. (2002). *Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität. Methoden zur Bestimmung und Verbesserung der Zuverlässigkeit von Einschätzungen mittels Kategoriensystemen und Ratingskalen*. Göttingen: Hogrefe.
- Wolter, I., Glüer, M. & Hannover, B. (2012). *Auswirkung der Qualität der Erzieherin-Kind-Beziehung und der Geschlechtstypizität von Lernangeboten im Kindergarten auf die Rechtschreibkompetenz von Mädchen und Jungen zu Schulbeginn*. 48. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, Bielefeld.
- Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17*, 89-100.

5.4 Die Gestaltung wertschätzender Interaktionen als eine Facette der Beziehungsqualität in der Kita

Wadepohl, H. (2017). Die Gestaltung wertschätzender Interaktionen als eine Facette der Beziehungsqualität in der Kita. In H. Wadepohl, K. Mackowiak, K. Fröhlich-Gildhoff & D. Weltzien (Hrsg.), *Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung* (S. 171-198). Wiesbaden: Springer.

Published in this thesis with permission of Springer.

Die Gestaltung wertschätzender Interaktionen als eine Facette der Beziehungsqualität in der Kita

7

Heike Wadepohl

Inhalt

7.1	Theorie.....	172
7.1.1	Einflussfaktoren auf die Beziehungsqualität.....	173
7.1.2	Operationalisierung der Beziehungsgestaltung.....	175
7.1.3	Fragestellungen.....	177
7.2	Methoden.....	177
7.2.1	Stichprobe.....	178
7.2.2	Datengrundlage.....	179
7.2.3	Das Ratingverfahren „Wertschätzung in Interaktionen“ (WSI).....	180
7.2.4	Fragebögen zu Struktur- und Orientierungsmerkmalen.....	184
7.3	Ergebnisse.....	185
7.3.1	Deskriptive Ergebnisse zur Wertschätzung (WSI).....	185
7.3.2	Einfluss bzw. Zusammenhänge zwischen der beobachteten Wertschätzung in Interaktionen sowie Merkmalen der Struktur- und Orientierungsqualität.....	187
7.4	Diskussion und Ausblick.....	188
	Literatur.....	193

H. Wadepohl (✉)
Leibniz Universität Hannover, Hannover, Deutschland
E-Mail: heike.wadepohl@ifs.uni-hannover.de

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2016
H. Wadepohl et al. (Hrsg.), *Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung*, Psychologie in Bildung und Erziehung: Vom Wissen zum Handeln, DOI 10.1007/978-3-658-10276-0_7

171

Ich danke Sonja Lambrecht, Janina Arnold und Katja Mackowiak für die Unterstützung bei der Entwicklung, Erprobung und Auswertung des in diesem Beitrag vorgestellten Beobachtungsverfahrens „Wertschätzung in Interaktionen“ (WSI).

Zusammenfassung

Die Gestaltung von Beziehungen zu den Kindern ist eine zentrale Aufgabe frühpädagogischer Fachkräfte, da eine hohe Beziehungsqualität als Grundlage für kindliche Lern- und Entwicklungsprozesse gilt. In der Literatur finden sich unterschiedliche Facetten der Beziehungsqualität, häufig wird dabei auf den Begriff der Wertschätzung rekurriert, der bisher unzureichend operationalisiert ist. In diesem Beitrag wird das neu entwickelte Beobachtungsverfahren „Wertschätzung in Interaktionen“ (WSI) vorgestellt, mit dem das Ausmaß wertschätzenden Verhaltens der Fachkräfte in Interaktionen mit den Kindern über zwei Dimensionen (Aufmerksamkeit und Emotionsausdruck) analysiert werden kann. Zudem wird der Einfluss ausgewählter Struktur- und Orientierungsmerkmale auf die WSI-Werte geprüft. Die Auswertung des Videomaterials aus der Freispielbegleitung von 88 frühpädagogischen Fachkräften mit dem WSI ergab, dass die Fachkräfte ein hohes Maß an Wertschätzung in Interaktionen mit den Kindern zeigen, das über den Beobachtungszeitraum recht stabil bleibt. Dies lässt vermuten, dass die den Kindern entgegengebrachte Wertschätzung als Ausdruck einer pädagogischen Haltung zu verstehen ist. Die weiterführenden Analysen ergeben einen differenziellen Zusammenhang zwischen der WSI-Dimension Aufmerksamkeit sowie dem Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund in der Gruppe und der ko-konstruktiven Orientierung der Fachkräfte. Dies lässt sich für die zweite Dimension des WSI nicht feststellen; ebenso scheinen andere Strukturmerkmale wie der Ausbildungshintergrund der Fachkräfte oder die Gruppengröße die Wertschätzung nicht zu beeinflussen. Die Ergebnisse werden vor dem Hintergrund aktueller Forschungsergebnisse diskutiert und kritisch reflektiert.

Schlüsselwörter

Beziehungsgestaltung • Wertschätzung • Fachkraft-Kind-Interaktion • Kita-Qualität • Videoanalyse

7.1 Theorie

Die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen sowie die Professionalität der frühpädagogischen Fachkräfte rücken im Zuge der aktuellen Bildungsdebatte und der Diskussion um einen chancengleichen Zugang zu (früher) Bildung in den

Fokus der Aufmerksamkeit. Forschungsbefunde zeigen, dass die Wirksamkeit früher institutioneller Bildung in bedeutsamer Weise von der Qualität der Einrichtung abhängt (Mashburn et al. 2008; Burger 2010; Anders 2012). Zunehmend wird hier auf die Prozessqualität, also auf die konkrete Gestaltung des pädagogischen Alltags durch die frühpädagogischen Fachkräfte und insbesondere die Fachkraft-Kind-Interaktionen (Interaktionsqualität), fokussiert, da diese in einem unmittelbaren Zusammenhang zu kindlichen sozial-emotionalen und kognitiven Entwicklungsmaßen stehen (vgl. z. B. NICHD 2002; Sylva et al. 2004; Mashburn et al. 2008).

Hierbei spielt die hochwertige und professionelle Gestaltung der Beziehungen zu den Kindern (Beziehungsqualität) eine zentrale Rolle, da (junge) Kinder insbesondere mit Unterstützung ihrer Bezugspersonen ihre Umwelt explorieren und lernen (vgl. Ahnert 2006; Bowlby 2006; Ainsworth und Bell 2011; Zimmermann et al. 2013).

Studien konstatieren zum einen positive Zusammenhänge zwischen einer hochwertigen Beziehungsgestaltung durch die Fachkräfte und anderen Facetten der Interaktionsqualität, insbesondere der Lernunterstützung. Diese Ergebnisse zeigen sich sowohl für die Quantität der Lernunterstützung (wobei sich in Bezug auf die besonders lernförderlichen, kognitiv aktivierenden Strategien weniger eindeutige Befunde feststellen lassen; Wadepohl und Mackowiak, 2016) als auch für deren Qualität (von Suchodoletz et al. 2014). Zum anderen werden direkte positive Zusammenhänge zwischen der Fachkraft-Kind-Beziehung und sozial-emotionalen und motivationalen Kompetenzen der Kinder, aber auch zu kognitiven und sprachlichen Entwicklungsmaßen beschrieben (vgl. u. a. Pianta und Nimetz 1991; Howes und Hamilton 1992; Kontos und Wilcox-Herzog 1997; Lamb 1998; Peisner-Feinberg et al. 2001; Ahnert und Harwardt 2008; Glüer 2013).

Die Bedeutung einer hochwertigen Beziehungsgestaltung für die kindliche Entwicklung wird in den Bildungs- und Orientierungsplänen der Bundesländer formuliert (Koch 2013) und ist in den Ausbildungscurricula der Fach-/Hochschulen stark repräsentiert (Deutsches Jugendinstitut 2011; Fröhlich-Gildhoff et al. 2014).

Dies spiegelt sich auch in der Praxis wider; pädagogische Fachkräfte legen großen Wert auf die Gestaltung hochwertiger Beziehungen zu den Kindern und erreichen in Untersuchungen im Durchschnitt eine hohe Beziehungsqualität (z. B. Analyse des emotionalen Klimas bei König 2009 bzw. der emotionalen Unterstützung bei Kammeyer et al. 2013; von Suchodoletz et al. 2014; Wildgruber et al. 2014).

7.1.1 Einflussfaktoren auf die Beziehungsqualität

Im Rahmen der Diskussion um die Qualität pädagogischer Einrichtungen wird – neben dem oben beschriebenen unmittelbaren Einfluss der Prozess- bzw. Interaktionsqualität auf die kindliche Entwicklung – von einer eher indirekten Wirkweise

sogenannter Struktur- und Orientierungsmerkmale ausgegangen (Mashburn und Pianta 2010; Viernickel und Fuchs-Rechlin 2015). Unter dem Begriff der Strukturmerkmale werden die häufig zeitlich stabilen Rahmenbedingungen einer Einrichtung oder Gruppe subsummiert, die per sé nicht beobachtbaren Einstellungen bzw. Werte der Fachkräfte werden als Orientierungen bezeichnet (Kuger und Klucznik 2008; Smidt 2012).

In Bezug auf den Einfluss von Strukturvariablen auf die Prozessqualität zeigt sich, dass letztere in der Regel von mehreren ineinandergreifenden Strukturmerkmalen mitbestimmt wird. Viernickel und Fuchs-Rechlin (2015) identifizieren als entscheidende Strukturmerkmale im internationalen Kontext den Personalschlüssel bzw. die Fachkraft-Kind-Relation, die Gruppengröße und die Qualifikation der pädagogischen Fachkräfte bzw. deren Bezahlung.

Fokussiert man den Einfluss dieser Strukturvariablen auf die Beziehungsgestaltung als Teilkomponente der Prozessqualität, zeigen sich in der internationalen Literatur folgende Ergebnisse: ein günstiger Personalschlüssel sowie eine kleinere Gruppengröße führen zu einer höheren Interaktionsdichte der Fachkräfte mit den Kindern (NICHD 1996; Elicker et al. 1999) sowie zu höheren Bewertungen verschiedener Indikatoren der Beziehungsqualität (z. B. Howes und Hamilton 1992; Ghazvini und Mullis 2002; Booth et al. 2003; Thomason und La Paro 2009). Die Befunde unterscheiden sich allerdings darin, ob die absolute oder die in der konkreten Situation beobachtete Relation bzw. Gruppengröße relevant ist. Untersuchungen, die die Qualifikation der Fachkräfte mit einschließen, kommen zu weitaus heterogeneren Befunden. In einigen Studien zeigen sich positive Zusammenhänge zwischen der Beziehungsgestaltung und Maßen der Qualifizierung (z. B. Arnett 1989b; Whitebook et al. 1990; Ghazvini und Mullis 2002); andere Autor/innen finden diese Zusammenhänge nicht (z. B. Booth et al. 2003).

Mit Blick auf die deutsche Situation bleibt es fraglich, inwiefern sich die Ergebnisse der meist amerikanischen Studien überhaupt übertragen lassen, da die Zusammensetzung der Gruppen (alters-)heterogener, die pädagogischen Konzepte offener sowie die Qualifikation und Bezahlung des Personals homogener sind (Viernickel und Fuchs-Rechlin 2015); vor allem die Ergebnisse deutscher Studien zum Einfluss der Qualifikation des Personals auf die Prozessqualität zeigen keinen substanziellen Effekt des Ausbildungsniveaus (vgl. zusammenfassend Kucharz und Mackowiak 2014; Viernickel und Fuchs-Rechlin 2015). Interessanterweise wird jedoch – neben den bereits erwähnten Strukturmerkmalen – in einigen deutschen Studien ein negativer Zusammenhang zwischen der Prozessqualität und dem Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund in der Gruppe berichtet, der so nicht erwartet wurde (Kuger und Klucznik 2008; Viernickel und Fuchs-Rechlin 2015).

Hinsichtlich eines möglichen Einflusses der Orientierungsqualität auf die Beziehungsqualität ist die Befundlage wesentlich dünner und ebenso heterogen.

Booth et al. (2003) erfassen, wie traditionell bzw. modern die Fachkräfte sich hinsichtlich ihrer Einstellung zur Erziehung von Kindern einschätzen, finden jedoch keine signifikanten Korrelationen zu den beobachteten Beziehungsmaßen. Studien, die die Zusammenhänge zwischen Einstellungen der Fachkräfte zu Förder- und Lernprozessen im Elementarbereich und dem globaleren Maß der Prozessqualität untersuchen, kommen zu unterschiedlichen Ergebnissen; im deutschsprachigen Raum wird der Einfluss einer ko-konstruktivistischen Orientierung der Fachkräfte auf das konkrete Handeln der Fachkräfte in Interaktionen mit den Kindern diskutiert (Anders 2012; Mackowiak et al. 2014).

7.1.2 Operationalisierung der Beziehungsgestaltung

In der frühpädagogischen Literatur gibt es – trotz der zunächst einheitlich wirkenden Ergebnisse zur Beziehungsqualität – unterschiedliche Annahmen, welche Merkmale eine hochwertige Beziehungsgestaltung in den Einrichtungen aufweisen muss, welche Kompetenzen die frühpädagogischen Fachkräfte dafür erwerben und in der Praxis anwenden sollen und wie die Beziehungsqualität zwischen Fachkraft und Kind(ern) zu erkennen bzw. zu operationalisieren sowie von anderen Interaktionsbereichen abzugrenzen ist (Koch 2013; Wadepohl und Mackowiak 2013; Weltzien 2013; Wadepohl 2015).

Häufig wird zunächst auf die Bindungstheorie (Bowlby 2006) verwiesen, da deren grundlegende Annahmen – das Gewähren von Sicherheit, Schutz und Regulation durch die Bezugsperson in bindungsrelevanten Situationen – auch auf den institutionellen Kontext und damit auf die professionellen Bindungsbeziehungen zwischen Fachkräften und Kindern übertragbar sind (Ahnert 2004, 2007). Als zentral erweist sich dabei das Konzept der Feinfühligkeit der Bezugsperson, wobei kindliche Signale sensibel wahrgenommen, richtig interpretiert sowie prompt und angemessen beantwortet werden (Ainsworth 2011; vgl. auch das Konzept der sensitiven Responsivität nach Rempesberger 2011).

Für den institutionellen Kontext reichen die Annahmen der klassischen Bindungstheorie jedoch aus verschiedenen Gründen nicht aus. Zum einen wird in der Bindungstheorie auf eine dyadische Beziehung zwischen einem Kind und der Bezugsperson fokussiert; in der pädagogischen Arbeit muss die Fachkraft in der Regel eine Balance zwischen individueller und gruppenbezogener Feinfühligkeit finden, um allen Kindern gerecht zu werden (Ahnert et al. 2006; Gutknecht 2012; vgl. auch Bäuerlein et al., 2016). Zum anderen greift die Bindungstheorie für diesen Kontext zu kurz, da stärker der emotionale Aspekt der Fachkraft-Kind-Beziehung im Fokus steht. Kinder im Kindergartenalter weisen in der Regel ein großes Bedürfnis nach Exploration und Handlungswirksamkeit auf und verfügen

hierfür bereits über gut entwickelte Kompetenzen (z. B. im Bereich der Selbstregulation). Hinzu kommt, dass durch den gesetzlich verankerten Bildungsauftrag der Kindertageseinrichtungen die Unterstützung von Lernprozessen durch eine qualitativ hochwertige Beziehungsgestaltung der Fachkräfte an Bedeutung gewinnt (Booth et al. 2003; Drieschner 2011; Schelle 2011). Durch die von manchen Autor/innen vorgenommene Integration explorativ-kognitiver Dimensionen in den Kontext der Bindungstheorie wird dieser auch eine didaktische Funktion (Drieschner 2011) zugeschrieben, die über eine sensitiv-responsive Gestaltung von Interaktionen (Remsperger 2011) hinausgeht. Vor diesem Hintergrund wird die Konzeptualisierung der einzelnen Facetten der Beziehungs-/Bindungsgestaltung und die damit verbundene Differenzierung der Begriffe Bindung und Beziehung sowie die Abgrenzung von der stärker inhaltlich-didaktischen Domäne der Lernprozessunterstützung erschwert (Wadepohl und Mackowiak 2013).

Andere Autor/innen beschreiben das beziehungsgestaltende Element in pädagogischen Interaktionen weniger über die Fachkraft-Kind-Bindung, sondern rücken die Gestaltung einer gruppenorientierten, emotional positiven Atmosphäre in den Vordergrund. Hierbei wird – in der Praxis und Fachliteratur – vielfach auf den Begriff der *Wertschätzung* rekurriert (z. B. Nentwig-Gesemann et al. 2011; Koch 2013; Fröhlich-Gildhoff et al. 2014; Weltzien 2014; Wüst und Wüst 2014). Dieser stammt ursprünglich aus dem therapeutischen Kontext; bereits in den 50er-Jahren beschreibt Rogers die Bedeutung der Beziehungsgestaltung, die sich durch Wertschätzung, Kongruenz und Empathie äußert (Rogers 1957). Tausch und Tausch (1981) greifen dies – explizit auch für pädagogische Beziehungen zwischen Erzieher/innen bzw. Lehrer/innen und Kindern – auf, verwenden jedoch andere Bezeichnungen für die drei sog. Therapeutenvariablen. Analog zum Begriff der Wertschätzung beschreiben sie die Trias *Achten – Wärmen – Sorgen*, welche sich durch Akzeptanz des Fühlens und Erlebens des Anderen, durch Anerkennung und Anteilnahme sowie durch einen freundlichen, rücksichtsvollen, ermutigenden und sich sorgenden Umgang mit dem Anderen ausdrückt (Tausch und Tausch 1981). Wertschätzendes Verhalten gilt dann als gegeben, „wenn eine [...] Person mit Wärme das akzeptiert, was der Gesprächspartner erlebt und äußert, ohne ihre Akzeptierung und Wärme von Bedingungen abhängig zu machen. Ein niedriges Ausmaß liegt vor, wenn die [Person] [...] Abneigung oder Missbilligung ausdrückt und ihre Wertschätzung und Wärme in selektiv bewertender Weise äußert“ (Truax, 1962, o.S., zitiert nach Tausch und Tausch 1981, S. 70).

In der neueren frühpädagogischen Literatur wird wertschätzendes Verhalten der Fachkräfte in pädagogischen Interaktionen mit den Kindern über Zuwendung, Aufmerksamkeit und Interesse beschrieben (Wüst und Wüst 2014). Zuwendung zeigt sich in der „liebevolle[n] und emotional warme[n] Kommunikation“ (Ahnert 2007, S. 33). Aufmerksamkeit und Interesse drücken sich in Körpersprache und Mimik, in

aktivem Zuhören sowie im Ernstnehmen und feinfühligem Eingehen auf die kindlichen Anliegen aus (Remsperger 2011, 2013). Hier lässt sich wiederum der Rückschluss zur Bindungstheorie herstellen; es werden aber auch die Bezüge zu den o. g. Theorien der Kommunikation und Gesprächsführung deutlich, in denen die Wertschätzung als zentraler Faktor gelingender Interaktionen thematisiert wird (vgl. auch Weltzien 2014).

Während für die Erfassung der Bindungsqualität zwischen Fachkraft und Kind für den Elementarbereich eine Reihe adaptierter (Beobachtungs-)Verfahren vorliegen, gestaltet sich eine konkrete Operationalisierung einzelner beziehungsgestaltender Facetten schwierig (vgl. u. a. Koch 2013; Wadepohl und Mackowiak 2013; Weltzien 2014). Insbesondere in Bezug auf die Analyse der Wertschätzung liegt bisher kein Verfahren vor, das sich explizit auf die Erfassung wertschätzenden Verhaltens der Fachkräfte in konkreten Interaktionen mit den Kindern fokussiert.

7.1.3 Fragestellungen

Vor dem Hintergrund des dargestellten Forschungsstandes zur Beziehungsgestaltung und insbesondere zur Operationalisierung der Wertschätzung sowie zu möglichen Einflüssen auf diese Komponente der Prozessqualität, stehen folgende *Fragestellungen* im Zentrum des Beitrags:

1. Wie kann das wertschätzende Verhalten frühpädagogischer Fachkräfte in Interaktionen mit den Kindern erfasst werden?
2. Inwiefern zeigen frühpädagogische Fachkräfte die geforderte Wertschätzung in Interaktionen mit den Kindern?
3. Welchen Einfluss haben bzw. welche Zusammenhänge zeigen sich zwischen dem Ausmaß an Wertschätzung sowie ausgewählten Aspekten der Struktur- bzw. Orientierungsqualität?

7.2 Methoden

Für diesen Beitrag wurde auf Datenmaterial aus dem Forschungsprojekt *Professionalisierung von Fachkräften im Elementarbereich* (PRIMEL; Kucharz et al. 2014)¹ zurückgegriffen.

¹Das Projekt wurde im Rahmen der „Ausweitung der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“ (AWiFF) durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert (Laufzeit: 12/2011-03/2014). Beteiligte Forscher/innen: Bauhofer, Bosshart, Burkhardt Bossi, Gierl, Hüttel, Dieck, Janßen, Kauertz, Kucharz, Lieger, Mackowiak, Rathgeb-Schnierer, Tournier, Wadepohl, Zirolì.

Im Fokus des PRIMEL-Projekts stand die mikroanalytische Analyse des pädagogischen Handelns von Fachkräften in wenig strukturierten Phasen (Freispielbegleitung) sowie in stärker strukturierten, domänenspezifischen Bildungsangeboten (Körper, Bewegung und Sport; Kunst/Ästhetik, Mathematik, Naturwissenschaften). Neben dem Vergleich der beiden Lernarrangements wurde der Einfluss von Struktur- und Orientierungsmerkmalen wie das Ausbildungsniveau der Fachkräfte (fachschulisch vs. akademisch), die Struktur und Ausstattung der Einrichtung sowie Einstellungen der Fachkräfte zur pädagogischen Haltung bzw. zu den Bildungsbereichen in die Analysen einbezogen.

Dafür wurden in den teilnehmenden Einrichtungen in Deutschland und der deutschsprachigen Schweiz im Zeitraum von Mai 2012 bis Dezember 2013 innerhalb einer Woche Videoaufnahmen des pädagogischen Alltags (Vormittag), der Freispielzeit (4x eine Stunde) sowie von vier domänenspezifischen Angeboten (je 30 Minuten) angefertigt. Zudem füllten die Fachkräfte Fragebögen zur persönlichen Situation, zur Struktur der Einrichtung sowie zu ihrer ko-konstruktivistischen Orientierung und ihren Einstellungen gegenüber den beteiligten Domänen aus (für eine ausführlichere Beschreibung der Methoden des PRIMEL-Projekts vgl. Wadepohl et al. 2014).

7.2.1 Stichprobe

Dieser Beitrag berücksichtigt eine Stichprobe von 88 frühpädagogischen Fachkräften (87 Frauen, 1 Mann) aus dem PRIMEL-Projekt².

Die beteiligten Fachkräfte waren zum Erhebungszeitpunkt durchschnittlich 34 Jahre alt ($M=34.08$; $SD=10.74$) und hatten zum Erhebungszeitpunkt eine Berufserfahrung im (früh)pädagogischen Bereich von neun Jahren ($M=9.29$; $SD=9.45$). Aufgrund des Designs der PRIMEL-Studie weist die Stichprobe hinsichtlich des Ausbildungshintergrundes der Fachkräfte eine Besonderheit auf: in der deutschen Gruppe absolvierten 34 Fachkräfte eine fachschulische Erzieher/innen-Ausbildung, 29 Fachkräfte verfügten über einen akademischen Ausbildungshintergrund (46.3% der deutschen Stichprobe). Die 25 Schweizer Fachkräfte haben alle die Ausbildung zur Kindergartenlehrperson (Bachelor-Abschluss) abgeschlossen.

In Bezug auf die Kindergruppen, in denen die Fachkräfte arbeiteten, lässt sich feststellen, dass 72.3% der Fachkräfte in Regelgruppen mit Kindern von drei bis sechs Jahren tätig waren, darunter sind auch die Schweizer Kindergartenlehrpersonen,

²Die Gesamtstichprobe des PRIMEL-Projekts besteht aus 89 Fachkräften; von einer Fachkraft liegen jedoch keine Freispiel-Videos vor, weshalb diese aus den hier berichteten Analysen ausgeschlossen wurde.

die allesamt in Kindergärten mit vier- bis sechsjährigen Kindern angestellt waren. 18.1 % der Fachkräfte waren in altersgemischten Gruppen mit Kindern auch unter drei Jahren beschäftigt; in reinen Krippen-Gruppen mit Kindern bis drei Jahren arbeiteten 9.6 % der Fachkräfte. Die durchschnittliche Anzahl der Kinder pro Gruppe betrug 19 Kinder ($M=19.18$; $SD=4.75$), wobei in Deutschland in der Regel zwei, in der Schweiz jeweils nur eine Fachkraft für die Gruppe verantwortlich sind. Die Gruppen bestanden durchschnittlich zu gut einem Viertel aus Kindern mit Migrationshintergrund ($M=27.3\%$; $SD=20.5\%$).

7.2.2 Datengrundlage

Die Einschätzungen des wertschätzenden Verhaltens der Fachkräfte in Interaktionen mit den Kindern beruht auf Analysen ca. einstündiger Videoaufnahmen der Freispielzeit aus dem PRIMEL-Projekt. Das Freispiel stellt mit einem Zeitanteil von über 50 % die vorherrschende Spielform im Kindergarten dar (Tietze 1998) und hat sich in vergleichbaren Studien als aussagekräftige Datengrundlage zur Analyse von Fachkraft-Kind-Interaktionen erwiesen. Da das Freispiel in der Praxis recht unterschiedlich gestaltet wird, bekamen die Fachkräfte im PRIMEL-Projekt lediglich den Hinweis, es genauso wie an anderen Tagen durchzuführen; Ziel war, die gesamte Bandbreite zu erfassen. Die Videos wurden anhand eines standardisierten Kameraskripts aufgenommen (PRIMEL 2012); die zu beobachtende Fachkraft sowie die mit ihr interagierenden Kinder standen stets im Fokus der Aufnahme. Die Fachkraft war mit einem kabellosen Ansteckmikrofon zur Tonaufnahme ausgestattet. Für die Datenauswertung wurden die Videos der Schweizer Fachkräfte mit einem Sprachtranskript versehen. Zudem wurden Aktivitäten wie Morgenkreis oder Essenssituationen, an denen alle Kinder zur selben Zeit teilnahmen und zu denen parallel keine Möglichkeit des freien Spiels bestand, aus den Analysen ausgeschlossen. Die auf diese Weise korrigierten und pro Fachkraft in die Analyse eingehenden Freispielvideos haben eine durchschnittliche Dauer von 46 Minuten ($M=45.95$; $SD=11.64$).

Die in Fragestellung 3 thematisierten Merkmale der Struktur- und Orientierungsqualität wurden über selbstentwickelte Fragebögen erfasst. In die hier berichteten Analysen gehen als Strukturmerkmale folgende Variablen ein: der Ausbildungshintergrund der Fachkräfte als Maß für die Qualifikation sowie die Struktur der Gruppe (Gruppengröße, Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund)³, in der die

³Eine inhaltlich saubere Berechnung des Personalschlüssels bzw. der Fachkraft-Kind-Relation ist anhand der im PRIMEL-Projekt erhaltenen Angaben leider nicht möglich.

Fachkräfte tätig waren. Als ein Merkmal der Orientierungsqualität wurde die über Fragebögen erfasste ko-konstruktivistische Orientierung der Fachkräfte in die Analysen einbezogen.

7.2.3 Das Ratingverfahren „Wertschätzung in Interaktionen“ (WSI)

Mit dem neu entwickelten Ratingverfahren *Wertschätzung in Interaktionen* (WSI) wird das Maß an Wertschätzung, das die Fachkräfte den Kindern in Interaktionen mit ihnen entgegenbringen, als eine Facette der Beziehungsgestaltung frühpädagogischer Fachkräfte erfasst. Durch das WSI werden keine Interaktionsmuster der Fachkräfte in spezifischen Situationen (z. B. Tröst- vs. Bildungssituationen) abgebildet, sondern die Wertschätzung situationsübergreifend, d. h. über alle Interaktionssituationen mit den Kindern hinweg, erfasst. Dabei wird nicht auf die Gestaltung dyadischer Interaktionen zwischen der Fachkraft und einem Zielkind fokussiert, sondern das Verhalten der Fachkräfte im Gruppenkontext beobachtet.

Aufbau des WSI

Die Wertschätzung der Fachkräfte in Interaktionen mit den Kindern wird im WSI über zwei aus der Literatur abgeleiteten Dimensionen operationalisiert, die zum einen das Maß an Aufmerksamkeit, welche die Fachkraft den Kindern entgegenbringt, beschreiben (Dimension 1), zum anderen den Emotionsausdruck sowie die Gestaltung von Nähe und Distanz durch die Fachkräfte in den Blick nehmen (Dimension 2). Für die Ausgestaltung der beiden Dimensionen der Wertschätzung wurde auf aktuelle Literatur im Bereich der Beziehungs- bzw. Bindungsgestaltung im frühpädagogischen Kontext sowie auf Items aus bereits bestehenden Verfahren zurückgegriffen (vgl. insbesondere Caregiver Interaction Scale (CIS): Arnett 1989a; Student Teacher Relationship Scale (STRS): Pianta und Nimetz 1991; Kindergarten-Skala (KES): Tietze et al. 2005; Classroom Assessment Scoring System (CLASS): Pianta et al. 2008; Caregiver-Child Social/Emotional and Relationship Rating Scale (CCSERRS): McCall et al. 2010; vgl. Tab. 7.1, in der jeweils Bezüge in Kurzform für beide Pole (1) und (5) angegeben sind).

Die beiden Dimensionen werden jeweils über drei Verhaltensindikatoren operationalisiert; die Dimensionen und Indikatoren wurden auf der Basis einer intensiven Literaturrecherche sowie der Sichtung der bestehenden Verfahren extrahiert und im Erprobungsprozess am Videomaterial präzisiert. Die Dimension der Aufmerksamkeit setzt sich zusammen aus der Einschätzung des Blickkontakts, der Körperhaltung sowie des Wahrnehmens der kindlichen Bedürfnisse durch die

Tab. 7.1 Ratingsystem Wertschätzung in Interaktion (WSI)

	Indikator	Unzureichend (1)	Minimal (2)	Hinlänglich (3)	Gut (4)	Ausgezeichnet (5)	Verwendete Literatur
Aufmerksamkeit (Dimension 1)	Blickkontakt	Kein Blickkontakt; ignoriert ein Kind deutlich, vorsätzlich (in mind. einer Situation)	Teilweise unaufmerksam; schweift in einem Teil der Zeit ab, kein stabiler Blickkontakt während einzelner Interaktionen	Blickkontakt in den meisten Interaktionen teilweise/über einen gewissen Zeitraum vorhanden	Blickkontakt in den meisten Interaktionen & in allen kritischen Situationen (Regeln, Streit) vorhanden	Blickkontakt (auf das Kind oder das Produkt/Objekt) in allen Interaktionen vorhanden	(1) KES: Item 49 1.1; CIS: Item 5; CCSERRS: Item 1 (5) CIS: Item 14; CCSERRS: Item 3; CLASS: PC
	Körperhaltung	Komplett vom interagierenden Kind abgewandt oder stets von oben herab	Körperhaltung von oben herab (nicht auf Augenhöhe) oder teilweise abgewendet und/oder verschlossene Körperhaltung	Vorübergehend zugewandt, manchmal auf Augenhöhe	Meist zugewandte Körperhaltung und auf Augenhöhe des Kindes	Ständig zugewandte Körperhaltung; häufig auf Augenhöhe des Kindes	(1) CIS: Items 5, 13 (5) CIS: Item 25; CCSERRS: Item 3; CLASS: PC
	Wahrnehmung kindlicher Bedürfnisse	E. hört nicht zu, ignoriert Kind oder unterbricht Kind ungeduldig/harsch; stört/unterbricht Prozesse bzw. konzentrierte Tätigkeiten der Kinder aktiv (ohne äußere Notwendigkeit, ohne Begründung); reagiert nicht auf vom Kind signalisierten Hilfebedarf	Beendet Situation, ohne für das Kind ersichtlichen Grund; ist ungeduldig und kurz angebunden; unterbricht den Prozess des Kindes, zeigt Ungeduld bei der Begleitung von selbstständigen Handlungen des Kindes	Hört überwiegend zu, lässt teilweise ausreden; verkürzt Interaktionssituation manchmal ohne für das Kind ersichtlichen Grund; respektiert die Prozesse der Kinder weitgehend, indem sie nicht unnötig interveniert	Hört aufmerksam zu und unterbricht das Kind nicht; stört/unterbricht Kinder nicht in konzentriertem Tun; nimmt vom Kind signalisierten Bedarf nach Hilfe zumeist wahr und beantwortet diesen weitgehend	Hört aufmerksam zu & unterbricht Kind nicht; reagiert auf Anliegen/Kommunikationsbedarf (responsiv) durch verbale oder nonverbale Aktionen; stört/unterbricht Kinder nicht in konzentriertem Tun; nimmt signalisierten Bedarf nach Hilfe wahr & beantwortet diesen	(1) KES: Item 34. 1.2; CCSERRS: Item 2 (5); CIS: Item 3; KES: Item 49 5.2; CCSERRS: Item 3

(Fortsetzung)

Tab. 7.1 (Fortsetzung)

	Indikator	Unzureichend (1)	Minimal (2)	Hinlänglich (3)	Gut (4)	Ausgezeichnet (5)	Verwendete Literatur
Emotionsausdruck (Dimension 2)	Tonfall	Stimme ist gereizt/ aggressiv oder E. schreit	Leicht gereizter, genervter oder gelangweilter Tonfall	Neutraler, gleichmäßiger (eintöniger) Tonfall	Teilweise positive/warme Stimmlage erkennbar; leichte Variabilität in der Stimme (Modulation)	Grundsätzlich positive/warme Stimmlage; Variabilität vorhanden; passt Tonfall der Situation an	(1) CIS: Items 10, 26; KES: Item 49 1.2 (5) CIS: Item 1, CCSERRS: Items 3, 12; CLASS: PC; STRS: Item 1, 28
	Mimik/ Gestik	Teilnahmsloser, genervter Gesichtsausdruck; Mimik/ Gestik stehen in starkem Kontrast zur Emotion des Kindes; eigene Emotionsregulation gelingt nicht (also z.B. Fäuste ballen, Schnauben, Aggression zeigen)	In einigen Interaktionen teilnahmsloser, gereizter Gesichtsausdruck, wenn unangebracht; kein Bezug zu kindlichen Emotionen	Neutraler Gesichtsausdruck, wenig Bezug zu kindlichen Emotionen	Überwiegend positiver Gesichtsausdruck, teilweise Bezug zu kindlichen Emotionen sichtbar; Mimik/Gestik ändert sich je nach Inhalt der Interaktion	Lächelt häufig; spiegelt Emotionen der Kinder im eigenen Gesicht deutlich wider (z.B. in Trost- oder Lob- Situationen)	(1) CLASS: NC, PC (5) CCSERRS: Items 4, 13
	Gestaltung von Nähe und Distanz	Schlägt Kinder; droht den Kindern in unangemessener Weise mit heftigen Sanktionen oder Gewalt (in mind. 1 Interaktion)	Nutzt KK intensiv zur Kontrolle; intensiver Körperkontakt geht von E. aus (küssen, an sich drücken) & gehört nicht zum Spiel; übermäßige Verwendung von Kosenamen für ein Kind; geht nicht (weder körperlich noch verbal) auf Wunsch des Kindes nach KK ein	Geht nicht auf KK-Wunsch des Kindes ein, lässt ihn aber zu; tröstet Krippenkinder ohne Körperkontakt; verwendet Kosenamen in <i>geringem</i> Umfang; nutzt den eigentlichen (Spitz-)Namen des Kindes zusätzlich zum Kosenamen	Lässt Körperkontakt zu oder lehnt ihn erklärend ab; Kind kann KK jederzeit beenden; nutzt KK/Nähe zur Emotionsregulation	Erwidert KK des Kindes; kündigt eigenen KK an oder fragt ob dieser gewünscht ist; nutzt Körperkontakt und/oder Nähe, um Kind bei Emotionsregulation zu helfen (z.B. Trösten, Beruhigen)	(1) KES: Item 49 1.3; CIS: Item 12 (5): KES: Item 49 5.1; CCSERRS Item 12

Fachkraft. Die Dimension des Emotionsausdrucks ist über den Tonfall der Fachkraft, die begleitende Mimik und Gestik sowie über die Gestaltung von Nähe und Distanz zu den Kindern operationalisiert.

Rating mit dem WSI

Die Einschätzung der Wertschätzung im WSI erfolgt anhand von fünf Stufen (unzureichend – minimal – hinlänglich – gut – ausgezeichnet); die Ausprägungen der sechs Indikatoren sind jeweils für alle fünf Stufen ausformuliert und dienen als Orientierungsgrundlage für das Rating, das direkt auf Ebene der Dimensionen erfolgt. Es ist zu beachten, dass für einen ausgezeichneten Wert kein idealtypisches Verhalten erwartet wird und auch die Rahmenbedingungen, in der die Interaktion stattfindet, mitbeachtet werden (z. B. gibt es parallele Anliegen der Kinder, die die Fachkraft beantworten muss; muss die Fachkraft parallel zu ihren Interaktionen weitere Spielgeschehen im Blick behalten; vgl. Tab. 7.1).

Das WSI-Rating erfolgt nach einem Beobachtungszyklus von jeweils 10 Minuten auf Ebene der beiden Dimensionen, sodass pro Beobachtungszyklus ein Wert für die Dimension Aufmerksamkeit und ein Wert für die Dimension Emotionsausdruck resultieren⁴. Aufgrund der unterschiedlichen Dauer der in die Analysen eingehenden Freispielvideos (pro Fachkraft ein Video; vgl. Beschreibung der Datengrundlage) variiert die Anzahl der Beobachtungszyklen zwischen den einzelnen Fachkräften. Durchschnittlich konnten pro Fachkraft knapp fünf 10-minütige Zyklen ($M=4.85$, $SD=1.21$) analysiert werden.

Die prozentuale Übereinstimmung (PÜ) als Maß der Objektivität des Verfahrens wurde auf der Basis von 16 Videos (18.2% des Datenmaterials) berechnet. Sie beträgt für die Dimension Aufmerksamkeit 83.1% sowie für die Dimension Emotionsausdruck 71.4%. Aufgrund der konservativen Berechnung (es wurden nur tatsächliche, punktgleiche Übereinstimmungen der beiden Kodiererinnen gewertet) kann diese als gut bewertet werden. Im darauf folgenden Ratingprozess wurde jedes zehnte Video erneut von beiden Kodiererinnen begutachtet; die Übereinstimmungen dieser sechs Videos betragen 84.4% für die Dimension Aufmerksamkeit sowie 87.5% für die Dimension Emotionsausdruck.

Kennwerte

Für die Datenauswertung wurden folgende Kennwerte des WSI berechnet: die Mittelwerte für die Dimension Aufmerksamkeit sowie die Dimension Emotionsausdruck über alle Beobachtungszyklen hinweg sowie der daraus resultierende Gesamtmittelwert einer Fachkraft über beide Dimensionen (Cronbachs $\alpha=0.669$).

⁴Die Dauer des Beobachtungszyklus wurde in der Erprobungsphase des WSI variiert; ein zehnminütiger Zyklus wurde dabei von den Beobachter/innen favorisiert.

7.2.4 Fragebögen zu Struktur- und Orientierungsmerkmalen

Die in die Analysen eingehenden Strukturmerkmale wurden über Fragebögen erfasst, die die teilnehmenden Fachkräfte im Laufe der Erhebungswoche ausfüllten. In Bezug auf den Ausbildungshintergrund wurden drei Gruppen gebildet: Erzieher/innen mit einer fachschulischen Ausbildung in Deutschland, Fachkräfte mit einem akademischen Abschluss in Deutschland (z. B. Studium der Kindheitspädagogik, sozialen Arbeit, Pädagogik etc.) und Kindergartenlehrpersonen mit einem Bachelor-Abschluss in der Schweiz. Hinsichtlich der Gruppenstrukturen, in denen die Fachkräfte arbeiteten, wurden die Angaben der Fachkräfte zur Gruppengröße sowie zum Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund in der Gruppe als stetige Merkmale übernommen. Die Beschreibung der deskriptiven Statistiken der Strukturmerkmale erfolgte bereits in der Stichprobenbeschreibung.

Tab. 7.2 Items der Fragebogen-Skala *Einstellung zu Selbstbildung vs. Ko-Konstruktion* zur Erfassung der ko-konstruktiven Orientierung der Fachkräfte (aus Wadepohl et al. 2014; Bosshart, in Vorb)

Skala <i>Einstellung zu Selbstbildung vs. Ko-Konstruktion</i> (8 Items; Cronbachs Alpha $\alpha=0.73$)	
1. ^a	Durch das Mitspielen wird die Fantasie und Kreativität der Kinder gestört, daher ist es für die Kinder besser, wenn die pädagogischen Fachkräfte nicht in das Spiel der Kinder eingreifen.
2. ^a	Die pädagogischen Fachkräfte spielen im Freispiel nicht mit, weil die Kinder genügend Ideen haben und sich gegenseitig unterstützen.
3. ^a	Die pädagogischen Fachkräfte sind im Freispiel keine Spielpartner/-innen, sondern beobachten aufmerksam das Spiel der Kinder.
4.	Die pädagogischen Fachkräfte erweitern mit einem Impuls, einer Spielvariante oder einer neuen Spielidee das gemeinsame Spiel.
5.	Die pädagogischen Fachkräfte spielen bei Rollen- und Symbolspielen regelmäßig mit.
6. ^a	Es ist wichtiger, dass sich pädagogische Fachkräfte als Ansprechpartner/-innen im Hintergrund halten, anstatt sich in die Spiele der Kinder einzubringen.
7.	Die pädagogischen Fachkräfte entwickeln mit den Kindern zusammen weiterführende Spielideen.
8.	Pädagogische Fachkräfte überlassen die Kinder nicht ihrem Spiel, sondern geben während des Spiels Impulse.

Anmerkung: ^anegativ gepoltes Item

Die ko-konstruktive Orientierung der Fachkräfte wurde über eine selbstentwickelte Skala, die aus acht Items besteht, erfasst (vgl. Tab. 7.2). Dabei sollten die Fachkräfte zu acht Statements Stellung beziehen, die eine mehr oder weniger aktive Rolle im Spiel thematisieren, indem sie dem Grad ihrer Zustimmung anhand einer fünfstufigen Skala mit den Polen „stimme überhaupt nicht zu (1)“ und „stimme vollständig zu (5)“ bestimmen. In die weiteren Analysen geht der Skalenmittelwert ein; je höher dieser ist, desto höher ist die ko-konstruktive Orientierung der Fachkraft. In der zugrundeliegenden Stichprobe lag der durchschnittliche Wert der ko-konstruktiven Orientierung bei 3.20 (SD=0.57), wobei die einzelnen Skalenmittelwerte zwischen 1.75 und 4.50 lagen.

7.3 Ergebnisse

Nachdem das neu entwickelte Ratingverfahren *Wertschätzung in Interaktionen* (WSI) zur Operationalisierung des wertschätzenden Umgangs der Fachkräfte mit den Kindern dargestellt wurde (Frage 1; vgl. auch Methodenteil), wird nun in einem zweiten Schritt analysiert, in welchem Maße sich diese bei Fachkräften im deutschsprachigen Raum beobachten lässt (Frage 2) und welchen Einfluss bzw. welche Zusammenhänge sich zwischen dem Ausmaß der Wertschätzung und ausgewählten Merkmalen der Struktur- und Orientierungsqualität zeigen (Frage 3)

7.3.1 Deskriptive Ergebnisse zur Wertschätzung (WSI)

Für eine erste Beschreibung der Wertschätzung in Interaktionen mit den Kindern werden die deskriptiven Maße für den Gesamtwert sowie die beiden Dimensionen über alle Beobachtungszyklen hinweg berichtet. Die teilnehmenden Fachkräfte weisen in Bezug auf den Gesamtmittelwert durchschnittlich sehr hohe Werte im WSI auf (M=4.67, SD=0.37; vgl. Tab. 7.3). Auch die Mittelwerte der beiden Dimensionen sind entsprechend hoch. In Bezug auf die Aufmerksamkeit erreichen die Fachkräfte einen durchschnittlichen Wert von 4.68 (SD=0.40) auf der fünfstufigen Skala; die Werte der Dimension Emotionsausdruck liegen mit 4.65 (SD=0.46) auf einem vergleichbaren Niveau. Die Fachkräfte zeichnen sich also durch ein hohes Maß an Wertschätzung in Fachkraft-Kind-Interaktionen aus.

Tab. 7.3 Deskriptive Statistiken des WSI sowie durchschnittliche maximale Differenz zwischen den einzelnen Beobachtungszyklen

	Deskriptive Statistiken des WSI											
	Aufmerksamkeit				Emotionsausdruck				Gesamt			
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min.</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>
Frühpädagogische Fachkräfte	4.68	0.40	3.33	5.00	4.65	0.46	3.00	5.00	4.67	0.37	3.33	5.00
	Maximale Differenz zwischen den Beobachtungszyklen											
	Aufmerksamkeit				Emotionsausdruck							
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min.</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>				
Frühpädagogische Fachkräfte	0.70	0.73	0	2	0.60	0.72	0	2				

Anmerkung: N = 88

Es fällt auf, dass bei allen Fachkräften die durchschnittlichen Mittelwerte in allen Beobachtungszyklen im Wertebereich zwischen „hinlänglich“ (3 Punkte) und „ausgezeichnet“ (5 Punkte) liegen (vgl. Tab. 7.3). Dies unterstreicht, dass das Maß an Wertschätzung in Fachkraft-Kind-Interaktionen über die beobachtete Zeit hinweg bei allen Fachkräften im (über)durchschnittlichen Bereich liegt. Keine der beobachteten Fachkräfte erhielt in einem der Beobachtungszyklen auf einer der Dimensionen einen Wert von 1, der Wert 2 wurde nur einmal (für die Dimension Emotionsausdruck) vergeben.

Bezogen auf die Stabilität der Ratings über die einzelnen Beobachtungszyklen hinweg lässt sich zudem feststellen, dass die maximale Differenz zwischen den Ratings einer Fachkraft in den einzelnen Beobachtungszyklen im Durchschnitt unter einem Punkt liegt (vgl. Tab. 7.3 unten) und pro Fachkraft über die Beobachtungszyklen hinweg höchstens eine Differenz von 2 Punkten kodiert wurde. In Bezug auf die Dimension Aufmerksamkeit wurde bei 40 Personen (48.5 %) ein Differenzwert von 0 ermittelt, was bedeutet, dass die Personen über alle Beobachtungszyklen denselben Punktwert erhielten. Bei 34 Fachkräften (38.6 %) wurde ein Differenzwert von 1 errechnet. Für die Dimension Emotionsausdruck resultiert ein Differenzwert von 0 bei 47 Personen (53.4 %); 29 Personen (33.0 %) erhielten einen Differenzwert von 1. Dies deutet darauf hin, dass das Ausmaß der den Kindern entgegen gebrachten Wertschätzung der Fachkräfte über die Beobachtungszyklen hinweg relativ stabil bleibt.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Fachkräfte im Durchschnitt hohe Werte auf den beiden Dimensionen des WSI erreichen, die sich im Vergleich der einzelnen Beobachtungszyklen über den Verlauf einer Stunde Freispiel hinweg intraindividuell und auch interindividuell nicht wesentlich unterscheiden.

7.3.2 Einfluss bzw. Zusammenhänge zwischen der beobachteten Wertschätzung in Interaktionen sowie Merkmalen der Struktur- und Orientierungsqualität

Im Folgenden soll anhand von explorativen Analysen geprüft werden, inwiefern die in der Literatur häufig genannten Merkmale der Struktur- sowie Orientierungsqualität einen Einfluss auf das im Video beobachtete wertschätzende Verhalten der Fachkräfte in Interaktionen mit den Kindern als ein Indikator der Beziehungsqualität haben bzw. mit ihr in Zusammenhang stehen.

Personenbezogene Strukturmerkmale

Als erstes Merkmal der Strukturqualität geht der Ausbildungshintergrund (fachschulisch in Deutschland vs. akademisch in Deutschland vs. akademisch in der Schweiz) als Maß für das Qualifikationsniveau ein. Die einfaktorielle Varianzanalyse ergibt für die WSI-Werte keinen signifikanten Unterschied zwischen den drei Ausbildungsgruppen (vgl. Tab. 7.4).

Struktur der Gruppe

Hinsichtlich der Gruppenstrukturen, in denen die Fachkräfte arbeiteten, wurden die Gruppengröße sowie der Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund als mögliche

Tab. 7.4 Übersicht über die Analysen zum Einfluss bzw. zu den Zusammenhängen zwischen Struktur- bzw. Orientierungsmerkmalen und der Wertschätzung (WSI)

Variable	Analyseform	Wertschätzung in Interaktionen (WSI)		
		Aufmerksamkeit	Emotionsausdruck	Gesamt
Qualifikation der Fachkräfte				
Ausbildungshintergrund (3 Gruppen)	ANOVA (n=88)	$F_{(2/85)} = 1.928$	$F_{(2/85)} = 0.460$	$F_{(2/85)} = 1.108$
Struktur der Gruppe				
Gruppengröße (Anzahl der Kinder)	Korrelation (n=83)	$r = -0.100$	$r = -0.002$	$r = -0.055$
Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund in der Gruppe (in %)	Korrelation (n=78)	$r = -0.273^{**}$	$r = -0.147$	$r = -0.241^*$
Orientierung				
Skala Ko-Konstruktive Orientierung (Mittelwert)	Korrelation (n=85)	$r = 0.225^*$	$r = 0.008$	$r = 0.125$

Anmerkung: * $p \leq 0.05$; ** $p \leq 0.01$

Einflussfaktoren analysiert. Die Ergebnisse zeigen, dass die (absolute) Größe der zu betreuenden Kindergruppe nicht in Zusammenhang mit der gezeigten Wertschätzung der Fachkräfte in Interaktionen mit den Kindern steht. In Bezug auf den Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund in der Gruppe lässt sich ein interessantes Ergebnis feststellen. Es ergibt sich ein signifikant negativer Zusammenhang zum Gesamtwert des WSI ($r = -0.241$, $p \leq 0.017$); je höher der prozentuale Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund, desto geringer fallen die Werte im WSI aus. Betrachtet man dieses Ergebnis auf der Ebene der beiden Dimensionen des WSI, dann zeigt sich ein differenzieller Zusammenhang. Für die Dimension Emotionsausdruck ergeben sich keine signifikanten Korrelationen ($r = -0.147$ n.s.), die Werte der Dimension Aufmerksamkeit hängen jedoch signifikant negativ mit dem Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund zusammen ($r = -0.273$, $p \leq 0.008$; vgl. Tab. 7.4).

Orientierung

Die Ergebnisse zum Zusammenhang zwischen der ko-konstruktiven Orientierung und der gezeigten Wertschätzung (Gesamtwert) weisen zunächst nicht auf einen signifikanten Zusammenhang hin ($r = 0.125$ n.s.). Während dies auch für die Dimension Emotionsausdruck gilt ($r = 0.008$ n.s.), zeigt sich für die Dimension Aufmerksamkeit ein anderes Bild. Hier ergeben die Analysen einen signifikant positiven Zusammenhang ($r = 0.225$, $p \leq 0.019$); eine ko-konstruktivere Orientierung der Fachkräfte hängt mit höheren Werten auf der WSI-Dimension Aufmerksamkeit zusammen (vgl. Tab. 7.4).

Hinsichtlich möglicher Einflüsse von ausgewählten Struktur- und Orientierungsmerkmalen auf die Wertschätzung lässt sich zusammenfassend ein heterogenes Bild feststellen: geringe, jedoch signifikante Zusammenhänge zeigen sich hauptsächlich für die Dimension Aufmerksamkeit; hier wirken sich sowohl eine hohe Selbsteinschätzung in Bezug auf eine ko-konstruktive Orientierung sowie ein geringer Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund in der Gruppe positiv aus. Andere Merkmale der Strukturqualität (Ausbildungshintergrund der Fachkräfte sowie Größe der Kindergruppe) beeinflussen die Wertschätzungs-Ratings nicht bzw. hängen nicht mit ihnen zusammen.

7.4 Diskussion und Ausblick

Ziel des Beitrags war zum einen die Darstellung eines neu entwickelten Beobachtungsverfahrens zur Analyse des wertschätzenden Verhaltens in Fachkraft-Kind-Interaktionen als eine Facette der Beziehungsgestaltung; zum anderen wurde mit

Hilfe dieses Instruments analysiert, inwiefern die Fachkräfte im deutschsprachigen Raum die geforderte Wertschätzung in der Praxis an den Tag legen und, ob ausgewählte Merkmale der Struktur- und Orientierungsqualität einen Einfluss bzw. Zusammenhang zum Ausmaß der Wertschätzung aufweisen.

In Bezug auf das neu entwickelte Beobachtungsverfahren Wertschätzung in Interaktionen (WSI) ergeben sich in der vorliegenden Stichprobe durchgehend hohe Werte. Die frühpädagogischen Fachkräfte schneiden also in Bezug auf diese Facette der Beziehungsqualität (sehr) gut ab.

Aus Studien, die die Beziehungsqualität über andere Indikatoren (z. B. emotionale Unterstützung) operationalisieren, resultieren ebenso positive – wenn auch nicht ganz so hohe – Werte. Den Fachkräften wird durchgehend eine mittlere bis hohe Beziehungsqualität zugeschrieben (vgl. Kammermeyer et al. 2013; von Suchodoletz et al. 2014; Wildgruber et al. 2014; vgl. auch Bärerlein et al. 2016; Bücklein et al. 2016; Wirts et al. 2016, alle in diesem Band), was darauf hindeutet, dass die Beziehungsgestaltung der Fachkräfte zu den Kindern einen hohen Stellenwert innerhalb der pädagogischen Arbeit in deutschsprachigen Einrichtungen hat (vgl. Koch 2013). Während es im WSI um sehr grundlegende Aspekte der Beziehungsgestaltung geht (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al. 2014), werden im CLASS-Instrument (Pianta et al. 2008) im Bereich der emotionalen Unterstützung neben dem emotionalen Klima auch Facetten der Beziehungsgestaltung erfasst, die eine (didaktisch) anspruchsvollere Rolle der Fachkraft verlangen (z. B. dem Kind Verantwortung übergeben, Ideen der Kinder unterstützen, Ausdrucksmöglichkeiten der Kinder fördern, assistierendes Verhalten). Dies könnte das bessere Abschneiden der Fachkräfte im WSI erklären. Die hohen Werte im WSI könnten jedoch auch auf Deckeneffekte hinweisen. Hier müsste gegebenenfalls eine Anpassung der einzelnen Ausprägungsstufen der Wertschätzung erfolgen; die Entscheidung fiel hier zunächst auf eine etwas niederschwelligere und damit für die Fachkräfte einfacher zu erreichende Formulierung der hohen Qualitätsstufen, die die Rahmenbedingungen sowie die Komplexität von Interaktionssituationen im institutionellen Setting berücksichtigen (z. B. Notwendigkeit der *geteilten* Aufmerksamkeit durch Monitoring weiterer Kinder im Raum oder paralleler Anfragen mehrerer Kinder). Zudem kann angeführt werden, dass die Fachkräfte während der Aufnahmen sicherlich bemüht waren, erwünschtes Verhalten im Sinne der *best practice* zu zeigen, was ebenfalls damit zusammenhängen könnte, dass die WSI-Werte hoch ausfallen und unprofessionelles, (sozial) nicht erwünschtes Verhalten vermieden wurde.

Eine Validierung des WSI steht noch aus. Aus einer ersten Überprüfung der Kriteriumsvalidität anhand von Analysen derselben Stichprobe mit Hilfe der Caregiver Interaction Scale (CIS; Arnett 1989a), die einen ähnlichen Indikator der

Beziehungsqualität – die soziale Atmosphäre in der Gruppe – erfasst, resultieren signifikant positive Korrelationen in mittlerer Höhe (Wadepohl und Mackowiak, 2016). Dies kann als Hinweis darauf gewertet werden, dass das WSI ein ähnliches Konstrukt (die Beziehungsqualität), jedoch nicht dieselben Facetten wie die CIS (Wertschätzung vs. Klima) erfasst.

Die über den Verlauf einer Stunde Freispiel relativ stabil bleibenden intraindividuellen Ratings des WSI stützen die Annahme, dass die Wertschätzung der Fachkraft im Sinne einer Haltung verstanden werden kann (vgl. dazu auch Tausch und Tausch 1981; Wüst und Wüst 2014), die weniger durch situative Einflüsse veränderbar zu sein scheint als stärker situationsbezogenes Handeln. Der Begriff der (professionellen) Haltung ist bisher im frühpädagogischen Kontext nicht einheitlich definiert (Schwer und Solzbacher 2014), umfasst aber im allgemeinen grundlegende pädagogische Werte bzw. Orientierungen der Fachkräfte, die zeitlich stabil und relativ situationsunabhängig bestehen und sich im konkreten Handeln niederschlagen (Fröhlich-Gildhoff et al. 2011; Nentwig-Gesemann et al. 2011; Robert Bosch Stiftung 2011). Durch die verhaltensnahe Operationalisierung der Wertschätzung über die sechs Indikatoren der Aufmerksamkeit sowie des Emotionsausdrucks bietet das WSI eine Möglichkeit, diese Facette der pädagogischen Haltung bzw. ihre Verhaltenskorrelate beobachtbar zu machen. Diese These wird auch dadurch gestützt, dass die Werte sich trotz des geringen Standardisierungsgrades des Datenmaterials stabil zeigen, obgleich die Fachkräfte in den einzelnen Freispielsituationen sehr unterschiedlichen Tätigkeiten nachgehen bzw. unterschiedliche Anforderungen an sie gestellt werden (z. B. inhaltlich didaktische Spielbegleitung, Konfliktlösung, Stressregulation, organisatorische Tätigkeiten, Unterstützung bei Frühstückspausen einzelner Kinder). Perspektivisch wären sicherlich spezifischere Analysen sowohl in Bezug auf Situationen mit verschieden hohem (emotionalem) Anforderungscharakter als auch bezogen auf den Zeitraum (z. B. über den Verlauf einer Woche) hilfreich und sinnvoll, um genauere Aussagen zur Kontextabhängigkeit sowie zur Stabilität des gezeigten Handelns treffen zu können.

Hinsichtlich der explorativen Analysen zum Einfluss von Struktur- bzw. Orientierungsmerkmalen ergeben sich einige interessante Ergebnisse, die im Folgenden diskutiert werden sollen, auch wenn die Korrelationen eher schwach ausfallen und damit lediglich im Kontext weiterer Untersuchungen betrachtet werden können.

In Bezug auf das Ausbildungsniveau der frühpädagogischen Fachkräfte ergaben sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen, was im Kontext der Beziehungsqualität als positiv zu werten ist. Es deutet darauf hin, dass sich die tiefe Verankerung der wertschätzenden Haltung als eine der zentralen

Handlungsmaximen frühpädagogischer Fachkräfte in den Ausbildungscurricula sowie in den Bildungs- und Orientierungsplänen für den Elementarbereich auch in der Praxis widerspiegelt, und zwar unabhängig vom Ausbildungsniveau der Fachkräfte (Deutsches Jugendinstitut 2011; Koch 2013; Fröhlich-Gildhoff et al. 2014). Es ist anzunehmen, dass sich das Ausmaß an wertschätzendem Verhalten eher über spezifische Trainings beeinflussen lässt (vgl. dazu Arnett 1989b), jedoch aufgrund der hohen Kohärenz eine Verhaltensänderung vor allem über die Reflexion der handlungsleitenden Orientierungen vermittelt wird (Fröhlich-Gildhoff et al. 2011).

Auf Ebene der Gruppenstrukturen, in denen die beobachteten Fachkräfte arbeiteten, ließen sich für die Größe der Kindergruppe keine signifikanten Zusammenhänge zum wertschätzenden Verhalten finden. Dieses Ergebnis widerspricht den im Theorieteil beschriebenen Studien, die einen positiven Zusammenhang zwischen einer hohen Beziehungsqualität und kleineren Gruppen beschreiben (Howes und Hamilton 1992; NICHD 1996; Elicker et al. 1999; Ghazvini und Mullis 2002; Booth et al. 2003; Thomason und La Paro 2009). Allerdings weisen Viernickel und Fuchs-Rechlin (2015) auf die mangelnde Übertragbarkeit dieser Untersuchungen auf deutsche Einrichtungen hin und geben den Hinweis, dass die Gruppengröße in Deutschland kein wesentlicher Prädiktor der Prozessqualität zu sein scheint. Dies könnte über die nicht ausreichend große Variabilität in der Gruppengröße (vor allem in den Regelkindergärten) zu begründen sein (in unserer Studie liegt die mittlere Gruppengröße bei $M=19.18$ Kindern mit einer Standardabweichung von $SD=4.75$). An dieser Stelle gilt es also kritisch zu hinterfragen, ob die absolute Gruppengröße das richtige Maß darstellt bzw. andere Maße (z. B. die in der konkreten Interaktionssituation bestehende Gruppengröße [Interaktionsform] oder der Personalschlüssel bzw. die Fachkraft-Kind-Relation) andere Ergebnisse erzielen würden (erste Hinweise finden sich bei Wertfein et al. 2015).

Interessant ist das Ergebnis, dass ein höherer Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund negativ mit den Werten auf der WSI-Dimension Aufmerksamkeit korreliert, jedoch keine substanziellen Zusammenhänge zu den Werten in Bezug auf den Emotionsausdruck der Fachkräfte aufweist. Eine Hypothese könnte sein, dass ein höherer Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund und damit eine heterogenere Gruppenzusammensetzung mit allgemein höheren Anforderungen an die pädagogische Arbeit der Fachkraft verbunden ist (z. B. muss die Fachkraft ggf. stärker in kommunikative Aspekte investieren, die zu Lasten der Aufmerksamkeitsleistungen in einzelnen Interaktionen, jedoch nicht der emotionalen Qualität gehen könnten). Ein vergleichbares Ergebnis findet sich auch in anderen deutschen Studien, die einen negativen Einfluss des Anteils an Kindern mit Migrationshintergrund in der Gruppe allerdings auf das globalere Maß der Prozessqualität feststellen

konnten (Kuger und Kluczniok 2008; vgl. auch zusammenfassend Viernickel und Fuchs-Rechlin 2015).

Auch hinsichtlich der ko-konstruktiven Orientierung der Fachkräfte lässt sich ein signifikanter Zusammenhang nur für die Dimension Aufmerksamkeit feststellen. Fachkräfte, die ko-konstruktive Interaktionen mit den Kindern als wichtig bewerten, sind möglicherweise stärker in das Freispiel involviert, entsprechend in den Interaktionen aufmerksamer und können kindliche Kommunikationsbedürfnisse sensibler wahrnehmen. Das Erkennen des (Bildungs-)Potenzials der Spielsituation bzw. des Erkenntnisinteresses des Kindes bildet die Grundlage, um sich gemeinsam mit den Kindern in einen Austausch über Lerngegenstände oder Phänomene zu begeben und die Kinder gezielt in der konkreten Interaktionssituation zum Explorieren, Nachdenken und Forschen anzuregen (Wannack et al. 2009–2010). Fachkräfte, die eine ko-konstruktive Gestaltung von Lernprozessen anstreben, zeichnen sich vermutlich durch ein stärkeres inhaltliches Involvement aus, was schlussendlich eine höhere Prozessqualität (Anders 2012) zur Folge haben könnte. Die insgesamt nicht sehr hoch ausgeprägten Zusammenhänge zwischen der ko-konstruktiven Orientierung und den Facetten der Wertschätzung könnten aus methodischer Sicht auch durch die Art der Erfassung begründet sein. Orientierungen über Selbstauskünfte zu erheben, gestaltet sich oft schwierig, da Selbsteinschätzungen zum eigenen Handeln und die Performanz in der konkreten Interaktionssituation nicht immer übereinstimmen; dies könnte ebenfalls eine mögliche Erklärung für die auch in der Literatur zu findenden widersprüchlichen Befunde sein (vgl. ausführlicher Mackowiak et al. 2014).

Abschließend lässt sich feststellen, dass das WSI die Möglichkeit bietet, eine Facette der Beziehungsqualität – das wertschätzende Verhalten der Fachkräfte in Interaktionen mit den Kindern – konkret, über Verhaltensindikatoren beschrieben, und situationsunabhängig einschätzen zu können. Ob sich das Instrument bewährt und inwiefern Anpassungen erfolgen müssen, werden weitere Validierungsstudien zeigen.

Perspektivisch soll das WSI zur Analyse unterschiedlicher Lernsettings (z.B. Freispiel vs. Bildungsangebote) sowie Situationen mit unterschiedlichem Anforderungscharakter (z. B. in Tröst-, Konflikt-, Spielsituationen) eingesetzt werden, um zu überprüfen, inwieweit sich kontextspezifische Unterschiede zeigen. Ein Einsatz zur dyadischen Einschätzung der Wertschätzung in Interaktionen der Fachkraft mit einem Zielkind ist ebenfalls denkbar. Zudem sollen die Auswertungen des WSI mit den Videoanalysen zum pädagogischen Handeln der Fachkräfte aus dem PRIMEL-Projekt trianguliert werden (vgl. dazu Wadepohl und Mackowiak, 2016) und damit einen Beitrag zur differenzierten Analyse entwicklungsförderlicher Fachkraft-Kind-Interaktionen im Elementarbereich leisten.

Literatur

- Ahnert, L. (2007). Von der Mutter-Kind- zur Erzieherinnen-Kind-Bindung? In F. Becker-Stoll & M. R. Textor (Hrsg.), *Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Zentrum von Bildung und Erziehung* (S. 31–41). Berlin: Cornelsen.
- Ahnert, L., & Harwardt, E. (2008). Die Beziehungserfahrungen der Vorschulzeit und ihre Bedeutung für den Schuleintritt. *Empirische Pädagogik*, 22(2), 145–159.
- Ahnert, L. (2004). Bindungsbeziehungen außerhalb der Familie: Tagesbetreuung und Erzieherinnen-Kind-Bindung. In L. Ahnert (Hrsg.), *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung* (2. Aufl., S. 256–277). München: Ernst Reinhardt.
- Ahnert, L. (2006). Anfänge der frühen Bildungskarriere: Familiäre und institutionelle Perspektiven. *Frühe Kindheit*, (6), 18–23.
- Ahnert, L., Pinquart, M., & Lamb, M. E. (2006). Security of children's relationships with nonparental care providers: A meta-analysis. *Child Development*, 74(3), 664–679.
- Ainsworth, M. D. S. (2011). Feinfühligkeit vs. Unfeinfühligkeit gegenüber den Mitteilungen des Babys. In K. E. Grossmann & K. Grossmann (Hrsg.), *Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie* (3. Aufl., S. 414–421). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Ainsworth, M. D. S., & Bell, S. M. (2011). Die Interaktion zwischen Mutter und Säugling und die Entwicklung von Kompetenz. In K. E. Grossmann & K. Grossmann (Hrsg.), *Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie* (3. Aufl., S. 217–241). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Anders, Y. (2012). *Modelle professioneller Kompetenzen für fröhlpädagogische Fachkräfte: Aktueller Stand und ihr Bezug zur Professionalisierung*. Expertise zum Gutachten „Professionalisierung in der Fröhlpädagogik“. München.
- Arnett, J. (1989a). *Caregiver interaction scale*. Chapel Hill. http://fpg.unc.edu/sites/fpg.unc.edu/files/resources/assessments-and-instruments/SmartStart_Tool6_CIS.pdf. Zugegriffen am 01.08.2015.
- Arnett, J. (1989b). Caregivers in day-care centers: Does training matter? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10(4), 541–552.
- Bäuerlein, K., Rösler, J., & Schneider, W. (2016). Fachkraft-Kind-Interaktionen in der Krippe – Zusammenhänge mit der Fachkraft-Kind-Bindung. In H. Wadepohl, K. Mackowiak, K. Fröhlich-Gildhoff & D. Weltzien (Hrsg.), *Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung*. Berlin: Springer.
- Booth, C. L., Kelly, J. F., Spieker, S. J., & Zuckerman, T. G. (2003). Toddlers' attachment security to child-care providers: The safe and secure scale. *Early Education & Development*, 14(1), 83–100.
- Bosshart, S. (in Vorb.). *Spielbegleitung im Kindergarten*. Dissertation, Leibniz Universität Hannover.
- Bowlby, J. (2006). *Bindung*. München: Ernst Reinhardt.
- Bücklein, C., Hoffer, R., & Strohmmer, J. (2016). Interaktionsqualität in der Betreuung 1-3-jähriger messen – ein explorativ vergleichender Einsatz der Beobachtungsinstrumente GInA und CLASS Toddler. In H. Wadepohl, K. Mackowiak, K. Fröhlich-Gildhoff & D. Weltzien (Hrsg.), *Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung*. Berlin: Springer.
- Burger, K. (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 140–165.

- Deutsches Jugendinstitut. (2011). *Frühe Bildung – Bedeutung und Aufgaben der pädagogischen Fachkraft: Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung* (WiFF Wegweiser Weiterbildung, Bd. 4). München: DJI.
- Drieschner, E. (2011). *Bindung und kognitive Entwicklung – ein Zusammenspiel: Ergebnisse der Bindungsforschung für eine frühpädagogische Beziehungsdidaktik* (WiFF Expertisen, Bd. 13). München: DJI.
- Elicker, J.C., Fortner-Wood, V., & Noop, I.C. (1999). The context of infant attachment in family child care. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20(2), 319–336.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I., & Pietsch, S. (2011). *Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte* (WiFF Expertisen, Bd. 19). München: DJI.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Weltzien, D., Kirstein, N., Pietsch, S., & Rauh, K. (2014). *Kompetenzen früh-/kindheitspädagogischer Fachkräfte im Spannungsfeld von normativen Vorgaben und Praxis: Expertise erstellt im Kontext der AG „Fachkräftegewinnung für die Kindertagesbetreuung“ in Koordination des BMFSFJ*. http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/14-expertise-kindheitspaedagogische-fachkraefte_property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf. Zugegriffen am 01.07.2015.
- Ghazvini, A., & Mullis, R. (2002). Center-based care for young children: Examining predictors of quality. *The Journal of Genetic Psychology*, 163(1), 112–125.
- Glüer, M. (2013). *Beziehungsqualität und kindliche Kooperations- und Bildungsbereitschaft: Eine Studie in Kindergarten und Grundschule*. Wiesbaden: VS.
- Gutknecht, D. (2012). *Bildung in der Kinderkrippe: Wege zur Professionellen Responsivität*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Howes, C., & Hamilton, C.E. (1992). Children's relationships with caregivers: Mothers and child care teachers. *Child Development*, 63(4), 859–878.
- Kammermeyer, G., Roux, S., & Stuck, A. (2013). „Was wirkt wie?“ – *Evaluation von Sprachfördermaßnahmen in Rheinland-Pfalz: Abschlussbericht*. https://kita.rlp.de/fileadmin/dateiablage/Themen/Downloads/Abschlussbericht_end.pdf. Zugegriffen am 01.07.2015.
- Koch, A. (2013). *Beziehungsgestaltung in der Elementarpädagogik als Voraussetzung für kindliche Lernprozesse – Relevanz bindungstheoretischer Ansätze und deren Umsetzung in den Rahmenplänen für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen*. Inauguraldissertation. Goethe-Universität, Frankfurt.
- König, A. (2009). *Interaktionsprozesse zwischen Erzieherinnen und Kindern: Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag*. Wiesbaden: VS.
- Kontos, S., & Wilcox-Herzog, A. (1997). Influences on children's competence in early childhood classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 12(3), 247–262.
- Kucharz, D., & Mackowiak, K. (2014). Gesamtdiskussion. In D. Kucharz, K. Mackowiak, S. Zioli, A. Kauertz, E. Rathgeb-Schnierer, & M. Dieck (Hrsg.), *Professionelles Handeln im Elementarbereich (PRIMEL): Eine deutsch-schweizerische Videostudie* (S. 205–215). Münster: Waxmann.
- Kucharz, D., Mackowiak, K., Zioli, S., Kauertz, A., Rathgeb-Schnierer, E., & Dieck, M. (Hrsg.). (2014). *Professionelles Handeln im Elementarbereich (PRIMEL): Eine deutsch-schweizerische Videostudie*. Münster: Waxmann.
- Kuger, S., & Kluczniok, K. (2008). Prozessqualität im Kindergarten – Konzept, Umsetzung und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(11), 159–178.

- Lamb, M. E. (1998). Nonparental child care: Context, quality, correlates, and consequences. In I. E. Sigel (Hrsg.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Child psychology in practice* (5. Aufl., S. 73–133). New York: Wiley.
- Mackowiak, K., Wadepohl, H., & Bosshart, S. (2014). Analyse der Kompetenzen von pädagogischen Fachkräften im Freispiel und in Bildungsangeboten: Ausgewählte Ergebnisse zur Triangulation der Daten. In D. Kucharz, K. Mackowiak, S. Ziroli, A. Kauertz, E. Rathgeb-Schnierer, & M. Dieck (Hrsg.), *Professionelles Handeln im Elementarbereich (PRIMEL). Eine deutsch-schweizerische Videostudie* (S. 179–204). Münster: Waxmann.
- Mashburn, A. J., & Pianta, R. C. (2010). Opportunity in early education: Improving teacher-child interactions and child outcomes. In A. J. Reynolds, A. J. Rolnick, & M. M. Enchind (Hrsg.), *Childhood programs and practices in the first decade of life. A human capital integration* (S. 243–265). New York: Cambridge University Press.
- Mashburn, A.J., Pianta, R.C., Hamre, B.K., Downer, J.T., Barbarin, O., Bryant, D., & 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.
- McCall, R. B., Groark, C. J., & Fish, L. (2010). A Caregiver-Child Social/Emotional and Relationship Rating Scale (CCSERRS). *Infant Mental Health*, 2(31), 201–219.
- Nentwig-Gesemann, I., Fröhlich-Gildhoff, K., Harms, H., & Richter, S. (2011). *Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren*. WiFF Expertisen No. 24. München.
- NICHD Early Child Care Research Network. (1996). Characteristics of infant child care: Factors contributing to positive caregiving. *Early Childhood Research Quarterly*, 11(3), 269–306.
- NICHD Early Child Care Research Network. (2002). CHILD_CARE STRUCTURE --> PROCESS --> OUTCOME: Direct and indirect effects of child-care quality on young children's development. *Psychological Science*, 13(3), 199–206.
- Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Culkin, M. L., Howes, C., Kagan, S. L., et al. (2001). The relation of preschool child-care quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade. *Child Development*, 72(5), 1534–1553.
- Pianta, R. C., & Nimetz, S. L. (1991). Relationships between children and teachers: Associations with classroom and home behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 12, 379–393.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom assessment scoring system (CLASS) manual, pre-K*. Baltimore: Brookes.
- PRIMEL (2012). *Forschungsprojekt PRIMEL – Professionalisierung von Fachkräften im Elementarbereich. Kameraskript*. Unveröffentlichtes Manuskript. Frankfurt/Main, Hannover, Weingarten, Landau.
- Remsperger, R. (2011). *Sensitive Responsivität: Zur Qualität pädagogischen Handelns im Kindergarten*. Wiesbaden: VS.
- Remsperger, R. (Hrsg.). (2013). *Feinfühligkeit im Umgang mit Kindern. Kindergarten heute spezial*. Freiburg: Herder.
- Robert Bosch Stiftung (2011). *Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit: Ausbildungswege im Überblick*. http://www.bosch-stiftung.de/content/language2/downloads/RobertBoschStiftung_Studie_PiK_2011_Ausbildungswege.pdf. Zugegriffen am 01.07.2015.

- Rogers, C. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychology*, 21, 95–103.
- Schelle, R. (2011). *Die Bedeutung der Fachkraft im frühkindlichen Bildungsprozess: Didaktik im Elementarbereich* (WiFF Expertisen, Bd. 18). München: DJI.
- Schwer, C., & Solzbacher, C. (Hrsg.). (2014). *Professionelle pädagogische Haltung: Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Smidt, W. (2012). *Zielkindbezogene pädagogische Qualität im Kindergarten: Eine empirisch-quantitative Studie*. Münster: Waxmann.
- Sylva, K., Melhuis, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., & Elliot, K. (2004). The effective provision of pre-school education project – Zu den Auswirkungen vorschulischer Einrichtungen in England. In G. Faust, M. Götz, H. Hacker, & H.-G. Roßbach (Hrsg.), *Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich* (S. 154–167). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tausch, R., & Tausch, A.-M. (1981). *Gesprächspsychotherapie. Einfühlsame hilfreiche Gruppen- und Einzelgespräche in Psychotherapie und im alltäglichen Leben* (3. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Thomason, A. C., & La Paro, K. M. (2009). Measuring the quality of teacher – Child interactions in toddler child care. *Early Education & Development*, 20(2), 285–304.
- Tietze, W. (Hrsg.). (1998). *Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten*. Neuwied: Luchterhand.
- Tietze, W., Schuster, K.-M., Grenner, K., & Rossbach, H.-G. (2005). *Kindergarten-Skala (KES-R): Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Kindergärten* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Truax, C.B. (1962). A tentative scale for the measurement of unconditional positive regard. University of Wisconsin, Wisconsin Psychiatric Institute.
- Viernickel, S., & Fuchs-Rechlin, K. (2015). Fachkraft-Kind-Relationen und Gruppengrößen in Kindertageseinrichtungen: Grundlagen, Analysen, Berechnungsmodell. In S. Viernickel, K. Fuchs-Rechlin, P. Strehmel, C. Preissing, J. Bense, & G. Haug-Schnabel (Hrsg.), *Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung* (S. 11–130). Freiburg im Breisgau: Herder.
- von Suchodoletz, A., Fäsche, A., Gunzenhauser, C., & Hamre, B. K. (2014). A typical morning in preschool: Observations of teacher – child interactions in German preschools. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 509–519.
- Wadepohl, H. (2015). Bindungs- bzw. Beziehungsgestaltung von frühpädagogischen Fachkräften – eine Videostudie. In A. Schmitt, M. Morfeld, E. Sterdt, & L. Fischer (Hrsg.), *Evidenzbasierte Praxis und Politik in der Frühpädagogik. Ein Tagungsbericht* (S. 121–134). Halle: Mitteldeutscher Verlag.
- Wadepohl, H., & Mackowiak, K. (2016). Beziehungsgestaltung und deren Bedeutung für die Unterstützung von kindlichen Lernprozessen im Freispiel. *Frühe Bildung*, 5(1), 22–30.
- Wadepohl, H., & Mackowiak, K. (2013). Entwicklung und Erprobung eines Beobachtungsinstrumentes zur Analyse der Beziehungs- bzw. Bindungsgestaltung von frühpädagogischen Fachkräften in Freispielsituationen. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann, A. König, U. Stenger, & D. Weltzien (Hrsg.), *Materialien zur Frühpädagogik: Band 12. Forschung in der Frühpädagogik VI. Schwerpunkt: Interaktion zwischen Fachkräften und Kindern* (S. 87–118). Freiburg im Breisgau: FEL.

- Wadepohl, H., Mackowiak, K., Bosshart, S., Billmeier, U., Burkhardt Bossi, C., Dieck, M.,... Zirolì, S. (2014). Das Forschungsprojekt PRIMEL: Fragestellung und Methode. In D. Kucharz, K. Mackowiak, S. Zirolì, A. Kauertz, E. Rathgeb-Schnierer & M. Dieck (Hrsg.), *Professionelles Handeln im Elementarbereich (PRIMEL). Eine deutsch-schweizerische Videostudie* (S. 49–83). Münster: Waxmann.
- Wannack, E., Schütz, A., & Arnaldi, U. (2009–2010). *Die Spiel- und Lernbegleitung im Kindergarten*. 4 bis 8 Fachzeitschrift für Kindergarten und Unterstufe – Spezialausgabe: Die Bedeutung des freien Spiels in der Kindertagesdidaktik, 10–12.
- Weltzien, D. (2013). Erfassung von Interaktionsgelegenheiten im Alltag – erste Ergebnisse der Entwicklung und Überprüfung des Beobachtungsverfahrens GInA. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann, A. König, U. Stenger, & D. Weltzien (Hrsg.), *Materialien zur Frühpädagogik: Band 12. Forschung in der Frühpädagogik VI. Schwerpunkt: Interaktion zwischen Fachkräften und Kindern* (S. 59–85). Freiburg im Breisgau: FEL.
- Weltzien, D. (2014). *Pädagogik: Die Gestaltung von Interaktionen in der Kita: Merkmale – Beobachtung – Reflexion*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Wertfein, M., Wirts, C., & Wildgruber, A. (2015). Bedingungsfaktoren für gelingende Interaktionen zwischen Erzieherinnen und Kindern. Ausgewählte Ergebnisse der BIKE-Studie. Projektbericht. http://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/projektbericht_bike_nr_27.pdf. Zugegriffen am 26.08.2015.
- Whitebook, M., Howes, C., & Phillips, D. (1990). *Who cares? Child care teachers and the quality of care in America. Final Report: National Child Care Staffing Study*. <http://www.irl.berkeley.edu/cscce/wp-content/uploads/2010/07/Who-Cares-full-report.pdf>. Zugegriffen am 09.11.2015.
- Wildgruber, A., Wirts, C., & Wertfein, M. (2014). Ergebnisse aus dem BIKE-Projekt zur Interaktionsqualität in Kindertageseinrichtungen. In A. Prenzel & U. Winklhofer (Hrsg.), *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 2: Forschungszugänge* (S. 188–193). Opladen: Budrich.
- Wirts, C., Wildgruber, A., & Wertfein, M. (2016). Die Bedeutung von Fachwissen und Unterstützungsplanung im Bereich Sprache für gelingende Interaktionen in Kindertageseinrichtungen. In H. Wadepohl, K. Mackowiak, K. Fröhlich-Gildhoff & D. Weltzien (Hrsg.), *Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung*. Berlin: Springer.
- Wüst, R., & Wüst, J. (2014). Der professionelle Umgang mit Kindern. In N. Neuß (Hrsg.), *Frühe Kindheit. Grundwissen Elementarpädagogik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (2. Aufl., S. 168–178). Berlin: Cornelsen.
- Zimmermann, P., Celik, F., & Iwanski, A. (2013). Bindung, Entwicklung und Bildung: Entwicklungsgrundlagen des Kompetenzaufbaus. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 407–422). Wiesbaden: Springer.

5.5 Anregung kindlicher Lernprozesse durch pädagogische Fachkräfte in Deutschland und der Schweiz im Freispiel und in Bildungsangeboten

Mackowiak, K., Kucharz, D., Ziroli, S., **Wadepohl, H.**, Billmeier, U., Bosshart, S., Burkhardt Bossi, C., Dieck, M., Gierl, K., Hüttel, C., Janßen, M., Kauertz, A., Lieger, C., Lindenfelser, C., Rathgeb-Schnierer, E. & Tournier, M. (2015). Anregung kindlicher Lernprozesse durch pädagogische Fachkräfte in Deutschland und der Schweiz im Freispiel und in Bildungsangeboten. In A. König, H. R. Leu & S. Viernickel (Hrsg.), *Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie* (S. 163-178). Weinheim: Beltz.

3 Anregung kindlicher Lernprozesse durch pädagogische Fachkräfte in Deutschland und der Schweiz im Freispiel und in Bildungsangeboten

Katja Mackowiak, Diemut Kucharz, Sergio Zirolì, Heike Wadepohl, Ursula Billmeier, Susanne Bosshart, Carine Burkhardt Bossi, Margarete Dieck, Katharina Gierl, Caroline Hüttel, Martina Janßen, Alexander Kauertz, Catherine Lieger, Christoph Lindenfelser, Elisabeth Rathgeb-Schnierer, Maike Tournier

Abstract. Das Forschungsprojekt „Professionalisierung von Fachkräften im Elementarbereich“ (PRIMEL) untersucht die Interaktionsgestaltung von pädagogischen Fachkräften im Kindergarten und vergleicht Fachkräfte mit unterschiedlichem Ausbildungshintergrund: Erzieherinnen und akademisches Personal in Deutschland sowie Kindergartenlehrpersonen in der Schweiz. Im Fokus dieses Beitrags steht die Analyse der Lernprozessgestaltung im Freispiel und in Bildungsangeboten mittels Videografie. Die Ergebnisse zeigen, dass im Freispiel weniger Interventionen im Bereich der Lernprozessgestaltung kodiert werden konnten als in den Angeboten. In beiden Settings fällt der geringe Anteil kognitiv aktivierender Interventionen auf, eine Ausnahme bildet das naturwissenschaftliche Angebot. Die Analysen zum Einfluss des Ausbildungshintergrunds deuten darauf hin, dass die Schweizer Fachkräfte generell weniger kognitiv aktivierend intervenieren als die beiden deutschen Gruppen.¹

1 Dieser Beitrag basiert in Teilen auf der Abschlusspublikation zum PRIMEL-Projekt (Kucharz u.a. 2014a). Das diesem Artikel zugrundeliegende Verbundvorhaben wurde mit Mitteln des *Bundesministeriums für Bildung und Forschung* (BMBF) unter den Förderkennzeichen 01NV1128, 01NV1126, 01NV1127 und 01NV1130 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt beim Autorenteam.

1. Einleitung

In den letzten Jahren hat der Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen im Rahmen der Aufgaben-Trias Bildung, Betreuung und Erziehung zunehmend an Bedeutung gewonnen. Forschungsbefunde zeigen, dass die Wirksamkeit früher institutioneller Bildung in entscheidender Weise von der Qualität einer Einrichtung abhängt (Möller/Hardy 2014; Anders 2012; Burger 2010; Mashburn u.a. 2008). Zur Beschreibung dieser Qualität wird in der (inter)nationalen Diskussion zunehmend eine Dreiteilung von Qualität favorisiert (Kuger/Kluczniok 2008; Tietze u.a. 1998). Unter dem Aspekt der *Strukturqualität* werden die Rahmenbedingungen in einer Einrichtung zusammengefasst (zum Beispiel Personalschlüssel, Qualifikation des pädagogischen Personals); die *Orientierungsqualität* beinhaltet Einstellungen und Überzeugungen der pädagogischen Fachkräfte (zum Beispiel zur kindlichen Entwicklung, zu den Bildungsbereichen, zur Selbstwirksamkeit); die *Prozessqualität* zeigt sich im konkreten pädagogischen Handeln. Dazu werden die Interaktionen der Kinder mit den pädagogischen Fachkräften in den Blick genommen, aber auch Interaktionen untereinander und die Auseinandersetzung mit der dinglichen Umwelt (zum Beispiel Tietze u.a. 2005). Was das Zusammenspiel dieser drei Qualitätsfacetten angeht, ist die Befundlage heterogen (Hardy/Steffensky 2014; Kuger/Kluczniok 2008). Andrew J. Mashburn und Robert C. Pianta (2010) gehen davon aus, dass die Struktur- und Orientierungsqualität eher indirekt über die Prozessqualität wirken, während letztere die kindliche Entwicklung direkt beeinflusst (NICHD 2002).

Befunde zur Qualität frühkindlicher Institutionen in Deutschland zeigen relativ übereinstimmend, dass die Prozessqualität (insbesondere die Qualität der Interaktionen zwischen der Fachkraft und den Kindern) nicht in allen Bereichen zufriedenstellend ausfällt; während den Fachkräften die Beziehungsgestaltung und die Gestaltung eines wertschätzenden Klimas gut gelingt, sind im Bereich der Unterstützung kindlicher Bildungsprozesse eher mäßige Ergebnisse zu verzeichnen (zum Beispiel Wildgruber u.a. 2014; von Suchodoletz u.a. 2014; Kammermeyer u.a., 2013; Tietze u.a. 2012, 1998; König 2009; Roßbach u.a. 2008). In der Schweiz fehlen hierzu größer angelegte Studien (Edelmann u.a. 2013).

Um die Qualität frühpädagogischer Arbeit zur Unterstützung der kindlichen Entwicklung und Bildung zu steigern, wurden in Deutschland vor allem zwei Maßnahmen ergriffen: Zum einen wurden in allen Bundesländern Bildungspläne für den Elementarbereich eingeführt, die auch domänenspezifische Entwicklungsbereiche benennen. Zum anderen wurden an vielen Hochschulen in Deutschland frühpädagogische Studiengänge eingerichtet, da in internationalen Studien wie der EPPE- (Sylva u.a. 2004) und der REPEY-Studie (Siraj-Blatchford u.a. 2002) ein Zusammenhang zwischen dem Ausbildungsniveau

der Fachkräfte (Strukturmerkmal) und der Qualität der pädagogischen Arbeit nachgewiesen werden konnte,² welcher die Frage der Weiterqualifizierung und Professionalisierung von frühpädagogischen Fachkräften in Deutschland in den Mittelpunkt rückte (zum Beispiel DJI/WiFF 2011). In der Schweiz setzte diese Entwicklung schon früher ein; hier wurde der Kindergarten dem schulischen Bildungssystem zugeordnet, im Lehrplan verankert, und die Kindergartenlehrpersonen werden seit 2001 auf Tertiärniveau ausgebildet und absolvieren ein dreijähriges Bachelor-Studium (EDK/ IDES 2007).

Wodurch sich die verschiedenen Ausbildungen des pädagogischen Personals im Elementarbereich auszeichnen, haben Klaus Fröhlich-Gildhoff u.a. (2014) in ihrer Expertise zusammengestellt. Sie beschreiben, dass sich die Ausbildungsgänge für Erzieherinnen bzw. Erzieher und Kindheitspädagoginnen bzw. Kindheitspädagogen³ in Deutschland inhaltlich nicht wesentlich voneinander unterscheiden. Der zentrale Unterschied liegt in der stärkeren Handlungsorientierung auf Seiten der fachschulischen und der stärkeren Forschungs- und Reflexionsorientierung auf Seiten der hochschulischen Ausbildung. Insgesamt dominiert vor allem in Deutschland ein sozialpädagogisches Profil mit dem Schwerpunkt u.a. auf der Beziehungsgestaltung zu den Kindern, dem Team und den Eltern sowie der Beobachtung und Dokumentation von kindlichen Lern- und Entwicklungsprozessen. Die Kompetenz zur (didaktischen) Gestaltung von Entwicklungs- und Bildungsprozessen wird nicht besonders hervorgehoben, sondern als eine unter vielen Aspekten in der Kompetenzmatrix aufgeführt (zusammenfassend Kucharz u.a. 2014b).

Die Frage ist, ob durch solche Maßnahmen die Qualität der professionellen pädagogischen Arbeit gesteigert und gesichert werden kann, denn Yvonne Anders (2013, S. 253) konstatiert in ihrem Forschungsüberblick: „Die empirische Evidenz für die insgesamt positiven Effekte einer hohen Qualität der vorschulischen Betreuungs- und Bildungserfahrungen (...) ist mittlerweile überzeugend“. Vor diesem Hintergrund ist es von Bedeutung, die Gestaltung solcher bildungsförderlichen Interaktionen zu untersuchen sowie Unterschiede vor dem Hintergrund vorhandener Ausbildungsformen zu prüfen. Anzunehmen ist, dass eine akademische Ausbildung zu hoher Reflexionskompetenz bei den Fachkräften führt und es ihnen ermöglicht, in den konkreten komplexen pädagogischen Situationen qualitätsvoller zu agieren. Aus den Erkenntnissen sol-

2 Im deutschsprachigen Raum ließen sich diese Befunde nicht durchgängig replizieren (zum Beispiel Kluczniok u.a. 2011), wobei hier zu berücksichtigen ist, dass akademische Fachkräfte derzeit noch unter 5 Prozent des Personals ausmachen (Bertelsmann Stiftung 2013).

3 Für die Schweiz zeigt sich ein vergleichbares Ausbildungsprofil der Kindergartenlehrpersonen wie in den Studiengängen in Deutschland (vor allem an den Pädagogischen Hochschulen). Zugleich wurde/wird durch das schulnahe Profil der Kindergärten ein anderes berufliches Selbstverständnis erwartet.

len Empfehlungen für eine qualitätsorientierte Weiterentwicklung der Ausbildung sowie der aktuellen pädagogischen Arbeit in frühkindlichen Institutionen abgeleitet werden.

2. Problemaufriss und Fragestellungen

Die Bildungsarbeit in Kindertageseinrichtungen findet in unterschiedlich offenen Spiel- und Lernsettings statt. Im Zentrum stehen dabei sowohl in Deutschland als auch der Schweiz das kindliche Freispiel sowie domänenspezifische Bildungsangebote. Das Freispiel gewährt den Kindern größtmögliche Freiheit hinsichtlich der Wahl des Spiels, der Spielpartnerinnen und -partner sowie des Ortes, der Dauer und des Materials (zusammenfassend Hauser 2013). Bildungsangebote sind angeleitete Aktivitäten, bei denen die Fachkraft das Thema, Material und die Aufgabenstellung vorgibt und Lehr-Lernprozesse gezielt plant und gestaltet (zum Beispiel Thiesen 2010). In Schweizer Einrichtungen richtet sich dieses geführte Angebot in der Regel an die gesamte Kindergartengruppe, während in Deutschland eine Kleingruppe von Kindern freiwillig oder nach Vorschlag der Fachkraft teilnimmt.

Eine professionelle Begleitung und Unterstützung im Freispiel und in Bildungsangeboten kann als zentrale Aufgabe von Fachkräften formuliert werden. Beide Settings setzen ein vielseitiges Handlungsrepertoire, ein gutes Selbstmanagement und allgemeinpädagogische sowie bereichsspezifische Kompetenzen voraus, die neben einem hohen fachlichen Wissen insbesondere didaktisch-methodisches Können verlangen. Da das Freispiel zudem eine hoch komplexe Situation darstellt, in der verschiedene Spielgeschehen parallel ablaufen und sich die Fachkräfte vielfältigen Anliegen und Interessen der Kinder gegenüber sehen (DJI/WiFF 2011; Wannack 2011; Faust u.a. 2004), werden hier möglicherweise mehr oder andere Kompetenzen gefordert als bei der Planung und Durchführung bereichsspezifischer Angebote.

Die Art und Weise, wie Lern- und Bildungsprozesse im Freispiel oder in Angeboten durch die Fachkräfte begleitet, welche Impulse gesetzt, welche Regeln vereinbart und wie die Beziehungen zu den Kindern gestaltet werden, sind wesentliche Bestandteile der Prozessqualität. Robert Pianta und Bridget K. Hamre (2009) haben die Prozessqualität (speziell die Interaktionsqualität) anhand des Classroom Assessment Scoring System (CLASS: Pianta u.a. 2008) analysiert und empirisch drei wesentliche Bereiche ermittelt: a) die emotionale Unterstützung, b) die Klassenführung und c) die Unterstützung des Lernprozesses.⁴ Diese

4 In der KES-R (Tietze u.a. 2007), die in Deutschland zur Erfassung der Prozessqualität sehr häufig eingesetzt wird, wird diese Dreiteilung so nicht vorgenommen.

Dreiteilung wird auch in Modellen der Unterrichtsforschung in ähnlicher Weise beschrieben (vgl. zum Beispiel die Basisdimensionen von Unterrichtsqualität nach Klieme u.a. 2006).

Im PRIMEL-Projekt wird diese Strukturierung zur Analyse der Interaktionsqualität aufgegriffen, wobei die Unterstützung des Lernprozesses und insbesondere die Anwendung kognitiv aktivierender Strategien von besonderem Interesse sind, weil diese als entscheidend für kindliche Bildungsprozesse gelten (zum Beispiel Fauth u.a. 2014; Hardy/Steffensky 2014; Mashburn u.a. 2008). Demnach soll untersucht werden, wie pädagogische Fachkräfte das Freispiel begleiten und welchen Einfluss der Ausbildungshintergrund auf die Interaktionsgestaltung hat. Darüber hinaus werden unterschiedliche Bildungsangebote betrachtet; hier ist von Interesse, wie pädagogische Fachkräfte diese stärker strukturieren und thematisch eingegrenzte Situationen zur Förderung von domänenspezifischen Lern- und Bildungsprozessen nutzen. Zudem soll geklärt werden, welche Unterschiede sich zwischen der Freispiel- und der Angebotsgestaltung zeigen (zum Beispiel: Welche Interventionen kommen in welchem Setting häufiger vor? Oder: Werden in den Bildungsangeboten mehr kognitiv aktivierende Interventionen als im Freispiel gezeigt?) und ob die pädagogischen Fachkräfte in Angeboten mit unterschiedlichen Bildungsthemen in ähnlicher oder eher in domänenspezifischer Weise interagieren.

3. Forschungsdesign und -methode

Ziel des Verbundprojekts PRIMEL war die Analyse der Gestaltung von Freispielsituationen und domänenspezifischen Bildungsangeboten durch pädagogische Fachkräfte in Kindergärten unter Berücksichtigung verschiedener Einflussfaktoren (zum Beispiel Rahmenbedingungen, Ausbildungshintergrund, Orientierungen). Das breit angelegte methodische Vorgehen orientierte sich an den in verschiedenen Kompetenzmodellen (zum Beispiel Fröhlich-Gildhoff u.a. 2014, 2011) thematisierten Kompetenzfacetten. Es wurden Fragebögen zur Erfassung von pädagogisch-psychologischen bzw. domänenspezifischen Einstellungen sowie fachdidaktischem Wissen und Fähigkeitsselbstkonzepten eingesetzt. Der Bereich der Situationsanalyse und Handlungsplanung wurde über Vignetten erfasst, in denen das (hypothetische) Handeln der Fachkraft in pädagogischen Alltagssituationen erfragt wurde. Im Fokus stand die Analyse des pädagogischen Handelns in der Situation, genauer der Prozess- bzw. Interaktionsqualität in gering (Freispiel) und stärker strukturierten Situationen (Bildungsangebote), auf die in diesem Beitrag eingegangen wird. Hierzu wurden Videografien von Freispielsituationen und

Bildungsangeboten erstellt, wobei die Fachkraft-Kind-Interaktionen im Zentrum der Analysen standen (Wadepohl u.a. 2014).

Stichprobe. Im PRIMEL-Projekt wurde eine Stichprobe von 89 Fachkräften gewonnen (vgl. Tab. 1): 34 fachschulisch ausgebildete Erzieherinnen sowie 29 Pädagoginnen und ein Pädagoge mit akademischer Qualifikation aus Deutschland (D) und 25 Kindergartenlehrpersonen mit akademischer Ausbildung aus der Schweiz (CH).⁵ Für die Analyse des Freispiels reduzierte sich aufgrund einer fehlenden Videoaufnahme die Anzahl auf 88; der Vergleich der verschiedenen Settings (Freispiel und vier Bildungsangebote) basiert auf einer Teilstichprobe von 30 Personen.⁶

Tabelle 1: Charakterisierung der Gesamtstichprobe (N=89)

Gruppe	Gesamt	Geschlecht		Alter in Jahren				Berufserfahrung in Jahren				Träger		
		m	w	M	SD	Min.	Max.	M	SD	Min.	Max.	kom-munal	konfes-sionell	andere
Erz. (D)	34	0	34	37	11	22	60	14	10	1	40	4	21	9
Akad. (D)	30	1	29	38	11	24	59	10	10	1	33	7	7	16
KLP. (CH)	25	0	25	27	6	21	52	3	2	1	7	25	0	0

Erz.: Erzieherinnen in Deutschland, Akad.: Akademische Fachkräfte in D, KLP.: Kindergartenlehrpersonen in der Schweiz

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Wadepohl u.a. 2014

Methode. Zur Analyse der Interaktionsgestaltung wurden pro Fachkraft eine etwa einstündige Freispielsituation sowie vier etwa 30-minütige Bildungsangebote (Bewegungsbildung, Kunst/ bildnerisch-ästhetisches Lernen, mathematische und naturwissenschaftliche Bildung) herangezogen.

Die Videoaufnahmen des Freispiels fanden im alltäglichen Gruppensetting statt. In jeder Einrichtung wurde am ersten Tag die Videokamera eingeführt und der pädagogische Alltag für etwa drei Stunden gefilmt (so konnten die Fachkräfte und die Kinder sich an die technische Ausstattung gewöhnen).

5 Die Rekrutierung der deutschen Teilnehmenden erfolgte deutschlandweit; die Schweizer Probandinnen wurden in den deutschsprachigen Kantonen gewonnen. Die große Altersspanne bei den deutschen akademisch qualifizierten Fachkräften erklärt sich dadurch, dass nicht nur Kindheitspädagoginnen bzw. Kindheitspädagogen, sondern auch Fachkräfte mit einem anderen pädagogischen Hochschulstudium in diese Teilgruppe aufgenommen wurden. In der Schweizer Stichprobe gab es einzelne Fachkräfte, die erst in höherem Alter die akademische Ausbildung absolvierten.

6 Aufgrund der Datenfülle und des engen Projekt-Zeitplans konnten bisher nicht alle Angebote ausgewertet werden; wegen fehlender Werte in einzelnen Angebots-Videoaufnahmen konnte für die Teilstichprobe der fachschulischen Erzieherinnen letztendlich nur auf 7 Personen zurückgegriffen werden.

Die Freispielbegleitung wurde anschließend an insgesamt vier Tagen für je etwa eine Stunde pro Fachkraft videografiert (in die Auswertung ging jeweils die zweite Videografie ein). Die pädagogischen Fachkräfte bekamen keine besonderen Handlungsanweisungen, vielmehr sollten sie die Zeit genauso wie an anderen Tagen gestalten.

Die Bildungsangebote wurden von den teilnehmenden Fachkräften meist in Kleingruppen (in der Schweiz häufig in der Gesamtgruppe) durchgeführt; die Fachkräfte konnten entscheiden, welches Angebot sie an welchem Tag durchführen wollten, um die regulären Abläufe möglichst wenig zu stören. Als Instruktion bekamen die Fachkräfte im Vorfeld lediglich den Hinweis, dass sie zu jedem der vier oben genannten Bildungsbereiche ein Angebot für Kinder im zeitlichen Umfang von etwa 30 Minuten gestalten sollten. Die konkreten Ziele, Themenbereiche und Inhalte der Angebote sowie die Wahl der Kindergruppe wurden von den Fachkräften selbst entschieden und vorbereitet.

Alle Videoaufnahmen wurden mithilfe von zwei Kameras aufgezeichnet: Eine fokussierte die Fachkraft und ihr Handeln (Hauptkamera), die andere die jeweils mit der Fachkraft interagierenden Kinder. Um eine möglichst hohe Standardisierung der Videoaufnahmen zu erreichen, wurden diese von geschulten Personen anhand eines ausführlichen Kameraskripts durchgeführt. Die Analyse der Videoaufnahmen wurde vor allem auf der Basis der Hauptkamera vorgenommen, nur in Zweifelsfällen wurde die zweite Kamera hinzugezogen (Wadepohl u.a. 2014).

Die Auswertung erfolgte – im Gegensatz zu den vielfach genutzten Globalratings wie CLASS (Pianta u.a. 2008) oder KES-R (Kindergarten-Skala: Tietze u.a. 2007) – mikroanalytisch im Zehn-Sekunden-Time-Sampling. Ziel war dabei, das pädagogische Handeln differenziert zu erfassen, zu beschreiben und zu quantifizieren. Ein solches Vorgehen bietet die Möglichkeit, detaillierte Aussagen über die Gestaltung von Interaktionen der pädagogischen Fachkräfte mit den Kindern in unterschiedlichen Settings (Freispiel und domänenspezifische Bildungsangebote) zu machen (Keys u.a. 2012).

Anhand des deduktiv und induktiv entwickelten „Beobachtungssystems zur Erfassung der Prozessqualität im Elementarbereich“ (Kucharz u.a. 2014a) wurden pädagogische Interventionen der Fachkräfte über 30 Items erfasst, die sich – ähnlich wie im CLASS-Instrument – den Bereichen Lernprozessgestaltung (Bereich I), Emotionsregulation und Beziehungsgestaltung (Bereich II) sowie Klassenführung (Bereich III) zuordnen lassen. Alle Videos wurden anhand des Beobachtungssystems von zwei unabhängigen Kodierinnen analysiert und die Nicht-Übereinstimmungen kommunikativ validiert, um eine ausreichende Objektivität zu gewährleisten. Für den vorliegenden Beitrag werden nur die Ergebnisse zum Handlungsbereich I (Lernprozessgestaltung) vorgestellt. Da kognitiv anregende Interaktionen besonders lernförderliche Situationen darstellen (zum Beispiel Möller/Hardy 2014) und

als ein zentrales Kriterium von Unterrichtsqualität angeführt werden (zum Beispiel Klieme u.a. 2006), wurden diese Interventionen noch einmal gesondert analysiert; hierzu zählen von der Fachkraft initiierte Situationen, die zum Explorieren und Forschen, zum Nach-, Weiterdenken und Verbalisieren der eigenen Gedanken auffordern (vgl. Tab. 2).

Tabelle 2: Übersicht über die Items des Bereichs I (Lernprozessgestaltung) des „Beobachtungssystems zur Erfassung der Prozessqualität im Elementarbereich“

BEREICH I: Lernprozessgestaltung ($\alpha=0.61$)			
Item-Nr.	Item-Benennung	Item-Nr.	Item-Benennung
I_01	Anregen zum gemeinsamen Tun	I_11 ^b	Anregen zum Weiterdenken über die Situation hinaus
I_02	Anregen zu Gesprächen untereinander	I_12	Wissensabfrage
I_03	Anwenden von Modellierungstechniken	I_13	Verbaler Wissensinput
I_04 ^a	Stellen offener Fragen	I_14	Inhaltliches Reagieren/Eingehen auf Wünsche und Fragen
I_05	Erweiterung und Bereicherung des Spiels	I_15	Inhaltliches Reagieren/Eingehen auf das Vorwissen und Können
I_06	Inhaltliches Lob und Anerkennung	I_16	Inhaltliches Reagieren/Eingehen auf Lösungsprozesse, Lösungsprodukte und Fehler
I_07	Anregen zu motorischem/praktischem Tun	I_17 ^c	Vormachen/Vorzeigen
I_08 ^b	Anregen zum Explorieren und Forschen	I_18 ^{b, c}	Anregen zum Äußern von eigenen Erfahrungen und Erinnerungen
I_09 ^b	Anregen zum Formulieren der eigenen Gedanken und Überlegungen	I_F	Sachlich falsche Aussagen
I_10 ^b	Anregen zum Nachdenken innerhalb einer Situation		

^a Das Stellen offener Fragen kommt zwar häufig in kognitiv anregenden Situationen vor, reicht aber allein nicht aus, um schon von einer kognitiv anregenden Intervention zu sprechen.

^b Dieses Item gilt als kognitiv aktivierend (interne Konsistenz der Skala: $\alpha=0.60$).

^c Dieses Item wurde nachträglich zur Analyse der Bildungsangebote ergänzt.

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Wadepohl u.a. 2014

Aufgrund der hohen Varianz in der kodierbaren Videodauer wurden alle Kodierungen zur besseren Vergleichbarkeit auf eine einheitliche Zeitspanne von 30 Minuten standardisiert (das heißt die Ergebnisse basieren jeweils auf der Häufigkeit der kodierten Items pro 30 Minuten, wobei Mehrfachkodierungen möglich waren).

4. Ergebnisse

Zunächst soll die Frage geklärt werden, wie Fachkräfte in Abhängigkeit vom Ausbildungshintergrund die Freispielbegleitung gestalten und den Lernprozess der Kinder unterstützen. Die deskriptive Analyse der Interventionen auf der Basis der Gesamtstichprobe von 88 pädagogischen Fachkräften verdeutlicht, dass die Kodierungen in Bereich I mit durchschnittlich 23,1 Prozent aller Kodierungen einen eher geringen Anteil einnehmen; innerhalb von 30 Minuten wurden durchschnittlich 65,97 Kodierungen ($SD=26,77$) vorgenommen.⁷ Alle anderen Interventionen bezogen sich auf den Bereich der Klassenführung (65,6 Prozent; $M=184,85$, $SD=40,55$) sowie der Emotionsregulation und Beziehungsgestaltung (11,3 Prozent; $M=34,45$, $SD=31,77$). Auffällig sind die relativ hohen Standardabweichungen, die auf große Unterschiede zwischen den Fachkräften hinweisen.

Zur Prüfung des Einflusses des Ausbildungshintergrunds auf die Lernprozessgestaltung wurde eine Varianzanalyse gerechnet, in die die Ausbildung als dreistufiger Faktor (Erzieherinnen und akademische Fachkräfte in Deutschland, Kindergartenlehrpersonen in der Schweiz) und die Gesamtzahl der Kodierungen im Bereich I als abhängige Variable eingingen. Das Ergebnis erbrachte keinen signifikanten Effekt, das heißt die drei Ausbildungsgruppen unterscheiden sich nicht in der Häufigkeit dieser Kodierungen ($F(2, 85)=2,952$, n.s.).

In einem nächsten Schritt wurde ein Vergleich der Lernprozessgestaltung im Freispiel mit den vier Bildungsangeboten vorgenommen; dieser basiert auf einer Teilstichprobe von 30 Fachkräften. Betrachtet man die Gesamtzahl aller Kodierungen im Bereich I (Lernprozessgestaltung), so liegen die Mittelwerte in den fünf unterschiedlichen Settings zwischen 54,63 und 84,00 Kodierungen. Die hohen Standardabweichungen in allen Settings ($SD=22,45$ bis $36,57$) verdeutlichen die interindividuellen Unterschiede; in jedem Setting gibt es große Unterschiede zwischen den Fachkräften, manche intervenieren sehr viel, andere sehr wenig. Im Vergleich dazu werden kognitiv anregende Interventionen mit durchschnittlich 1,24 bis 27,11 Kodierungen selten kodiert. Eine relativ große Gruppe von Fachkräften zeigt keine einzige kognitiv anregende Intervention (Freispiel: 55,2 Prozent; Bewegungsangebot: 43,3 Prozent; Kunstangebot: 20,0 Prozent; mathematisches Angebot: 43,3 Prozent; naturwissenschaftliches Angebot: 0 Prozent). Die Standardabweichungen sind auch hier groß ($SD=2,16$ bis $21,60$). Im naturwissenschaftlichen An-

7 Da sachlich falsche Aussagen (Item I_F) für den kindlichen Lernprozess wenig förderlich sind, wurden sie in den Analysen nicht berücksichtigt (insgesamt kamen sie aber auch nur in 0,1 Prozent der Kodierungen vor).

gebot wurden im Vergleich zu den anderen Settings deutlich mehr kognitiv anregende Interventionen kodiert, obwohl es in diesem Angebot nicht die höchste Gesamtzahl an Kodierungen im Bereich I gibt (vgl. Tab. 3).

Um zu klären, ob sich die Fachkräfte in der Häufigkeit der Kodierungen im Freispiel und in den vier Bildungsangeboten unterscheiden, wurden zwei Varianzanalysen mit Messwiederholung durchgeführt. Dabei wurden zunächst alle Kodierungen im Bereich der Lernprozessgestaltung im Freispiel und in den vier Bildungsangeboten als Messwiederholungsfaktor aufgenommen. Als unabhängiger Faktor ging der Ausbildungshintergrund (dreistufig) in die Analyse ein. Die Ergebnisse erbrachten einen signifikanten Effekt der Messwiederholung, der die Unterschiede zwischen den Kodierungen im Bereich I in den fünf verschiedenen Settings (Freispiel, Bewegungsangebot, künstlerisch-ästhetisches Angebot, mathematisches Angebot und naturwissenschaftliches Angebot) belegt. Die Einzelvergleiche (Post-hoc-Analysen) zwischen den fünf Settings ergaben dagegen keine signifikanten Unterschiede. Dieses Ergebnis spricht dafür, dass sich zwar ein allgemeiner Unterschied in der Häufigkeit der Kodierung zeigt, der aber im Einzelvergleich nicht mehr bedeutsam wird. Unabhängig von Art (Freispiel vs. Angebot) und Inhalt (vier unterschiedliche Bildungsbereiche) der Kontexte zeigen sich im Vergleich je zweier Settings ähnlich viele Kodierungen. Differenziertere Analysen auf Item-Ebene konnten jedoch verdeutlichen, dass es innerhalb jedes Angebots einzelne Unterschiede in den Kodierungen gibt (Kucharz u.a. 2014a).

Tabelle 3: Mittelwerte und Standardabweichungen der Gesamtkodierungen in Bereich I (Lernprozessgestaltung) sowie der kognitiv anregenden Interventionen pro 30 min für das Freispiel und die vier Bildungsangebote sowie Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung (n=27)

	Freispiel	Angebot Bewe- gung	Angebot Kunst	Angebot Mathe- matik	Angebot Natur- wissen- schaft	Messwie- derholung	Haupteffekt Ausbildung	Interaktion Ausbildung x Messwieder- holung
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	F (4;96)	F (2;24)	F (8;96)
Gesamtkodierungen in Bereich I (Lernpro- zessgestaltung) pro 30 min	54,63 (36,57)	63,43 (22,45)	69,92 (28,44)	84,00 (27,79)	71,32 (36,03)	3,358 p<0,013	3,927 p<0,033	1,245 n.s.
Kognitiv anregende Interventionen pro 30 min	1,24 ^a (2,16)	2,08 ^{a, b} (2,36)	4,30 ^b (5,53)	3,89 ^b (5,57)	27,11 ^c (21,60)	46,034 p<0,0001	11,038 p<0,0001 Erz./Akad. D > KLP CH	4,763 p<0,0001

^{a, b, c} signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen (p<0,05)

Erz.: Erzieherinnen in Deutschland (n=7), Akad.: Akademische Fachkräfte in D (n=10), KLP.: Kindergartenlehrpersonen in der Schweiz (n=10)

Quelle: Mackowiak u.a. 2014, S. 189

Als weiteres Ergebnis konnte ein signifikanter Effekt des Ausbildungshintergrunds nachgewiesen werden, der aufgrund einer fehlenden Wechselwirkung zwischen dem unabhängigen Faktor und dem Messwiederholungsfaktor nur über alle Settings hinweg interpretiert werden kann. Die Post-hoc-Analysen für die drei Ausbildungsgruppen zeigten ebenfalls keine signifikanten Unterschiede, sodass sich nur ein allgemeiner Trend (zugunsten der deutschen Erzieherinnen) nachweisen lässt, aber nicht signifikante Unterschiede zwischen je zwei Gruppen (vgl. Tab. 3).

Werden statt der Gesamtkodierungen in Bereich I (Lernprozessgestaltung) nur die kognitiv aktivierenden Interventionen in den fünf verschiedenen Settings (als fünfstufiger Messwiederholungsfaktor) verglichen, fallen die Ergebnisse deutlicher aus. Es zeigt sich ein signifikanter Effekt des Messwiederholungsfaktors: Die fünf Settings unterscheiden sich in der Anzahl der kodierten hoch aktivierenden Interventionen signifikant voneinander. In den Post-hoc-Analysen lassen sich folgende signifikanten Unterschiede nachweisen: Das Freispiel unterscheidet sich von drei der vier Bildungsangebote insofern, als kognitiv anregende Interventionen hier weniger kodiert werden. Im Vergleich der vier Bildungsangebote unterscheidet sich das naturwissenschaftliche Angebot mit mehr kodierten Interventionen von den anderen Angeboten hoch signifikant. In den anderen drei Bildungsangeboten ist kein bedeutsamer Unterschied zu verzeichnen. In dieser Analyse zeigt sich zudem ein signifikanter Effekt der Ausbildung: Die Schweizer Fachkräfte erhielten signifikant weniger Kodierungen kognitiv anregender Interventionen in allen fünf Settings als die deutschen Erzieherinnen sowie die akademisch ausgebildeten Fachkräfte. Da zudem die Interaktion zwischen der Ausbildungsgruppe und der Messwiederholung ein signifikantes Ergebnis erbrachte, deutet das auf Gruppenunterschiede in den fünf Settings hin. Hier fällt das naturwissenschaftliche Angebot auf, bei dem die Schweizer Gruppe besonders wenige kognitiv aktivierende Interventionen zeigte.

5. Diskussion der Ergebnisse

Die Ergebnisse zur Freispielbegleitung auf der Basis der Gesamtstichprobe weisen zunächst auf den eher geringen Prozentsatz an Kodierungen im Bereich der Lernprozessgestaltung hin. Der Großteil der Interventionen ist auf die Organisation des Freispiels gerichtet. Unabhängig vom Ausbildungshintergrund werden Freispielsituationen kaum genutzt, um Kinder in ihren Interessen und beim Explorieren kognitiv herauszufordern. Häufiger werden Interaktionen beobachtet, in denen die pädagogischen Fachkräfte die kindlichen Handlungen kommentieren oder loben (Tournier u.a. 2014). Dieser Befund wirft die Frage auf, warum die Fachkräfte das Freispiel so wenig als

Möglichkeit wahrnehmen, individuelle und interessen geleitete Bildungsprozesse der Kinder anzuregen und zu unterstützen sowie explorative, spielerisch entdeckende und problemlösende Vorgehensweisen zu fördern. Möglicherweise wird der kindlichen Selbstbildung eine große Rolle zugeschrieben oder es fehlt den Fachkräften noch an fachdidaktischem Wissen und didaktischem „Handwerkszeug“, um die erforderliche Begleitung und Unterstützung der kindlichen Entwicklung vorzunehmen (Kucharz 2012). Diese Frage lässt sich anhand der Ergebnisse nicht eindeutig beantworten; allerdings weisen auch andere Studien darauf hin, dass die Wahrnehmung von Bildungschancen sowie die lernförderliche Interaktionsgestaltung der Fachkräfte noch nicht optimal gelingt (zum Beispiel Leuchter/Saalbach 2014; König, 2009; Faust u.a. 2004; Siraj-Blatchford u.a. 2002).

Im Bereich der Bildungsangebote, die explizit auf die Förderung kindlicher Lernprozesse in bestimmten Domänen abzielen, fallen die Ergebnisse ähnlich aus. Es werden zwar in der Tendenz mehr Interventionen im Bereich der Lernprozessgestaltung kodiert, allerdings sind kognitiv anregende Interventionen – mit einer Ausnahme – auch hier kaum zu beobachten. Auch dieses Ergebnis reiht sich in eine Reihe ähnlicher Befunde ein (zum Beispiel Leuchter/Saalbach 2014; von Suchodoletz u.a. 2014; König 2009; Mashburn u.a. 2008; Siraj-Blatchford u.a. 2003).

Deutlich positiver und vergleichbar mit den Befunden von Michaela Hopf (2012) sieht es im naturwissenschaftlichen Angebot aus. Erklärt werden könnte dies mit der häufig eingesetzten Methode des Experimentierens, bei der das Explorieren und Deuten im Vordergrund steht und eine kognitive Aktivierung nahe liegt (Lück 2013; Steffensky u.a. 2012). Warum allerdings in den anderen Settings kaum kognitiv anregende Interventionen gezeigt werden, lässt sich schwer nachvollziehen (Mackowiak u.a. 2014).

Die Hypothese, dass akademische Fachkräfte aus Deutschland und der Schweiz mehr Interventionen im Bereich der Lernprozessgestaltung zeigen als die fachschulisch ausgebildeten Erzieherinnen, konnte in den vorliegenden Analysen bisher nicht nachgewiesen werden, was die eher uneinheitliche Befundlage bestätigt (im Überblick Fröhlich-Gildhoff u.a. 2014). Für die Schweizer Teilstichprobe mit einem hohen Qualifizierungsniveau erstaunen die Befunde hinsichtlich der geringen kognitiven Aktivierung besonders.⁸

8 Wegen der kleinen Teilstichprobe von 10 Schweizer Kindergartenlehrpersonen in diesen Analysen wurde zur Absicherung der Befunde ein Vergleich mit den restlichen Schweizer Fachkräften im Hinblick auf die Lernprozessgestaltung im Freispiel vorgenommen (für die Angebote liegen bisher noch keine weiteren Auswertungen vor). Hier zeigte sich weder für die Gesamtzahl der Kodierungen im Bereich der Lernprozessgestaltung ($F(1; 23)=1.372$, n.s.) noch für die Anzahl kognitiv anregender Kodierungen ($F(1;23)=2.208$, n.s.) ein signifikanter Unterschied.

Eine mögliche Erklärung für dieses Ergebnis könnte in der alleinigen Verantwortung der Schweizer Fachkräfte für die gesamte Gruppe liegen. So lassen sich Befunde anführen, die einen Zusammenhang zwischen der Gruppengröße und dem Lernerfolg sowie den positiven Effekt einer weiteren Fachkraft belegen (zum Beispiel Blatchford u.a. 2004, 2003). Allerdings sind zur Absicherung dieser Ergebnisse und zur Klärung dieser Frage weitere Analysen notwendig. Eine Einordnung der Ergebnisse in andere Forschungsarbeiten aus der Schweiz ist bislang kaum möglich (Edelmann u.a. 2013).

6. Fazit

Insgesamt bestätigen die hier vorgestellten Befunde, dass sich die Prozessqualität, und hier insbesondere die Unterstützung kindlicher Lernprozesse durch kognitiv anregende Interventionen, noch verbessern lässt. Sie belegen, dass die Umsetzung der in den Bildungsplänen verankerten Aufgaben der pädagogischen Fachkräfte bisher noch nicht in vollem Umfang gelingt. Eine kindorientierte und ko-konstruktivistische Unterstützung von Bildungsprozessen setzt ein hohes fachliches und fachdidaktisches Wissen und Können voraus, was in vielen Fällen noch weiterentwickelt werden muss (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2014). Dies gilt nicht nur für die Freispielbegleitung, sondern auch für die Gestaltung von Bildungsangeboten, welche laut Kornelia Möller und Ilonca Hardy (2014) ebenfalls verstärkt in den Blick genommen werden sollte, um der wachsenden Bedeutung der Prozessqualität in diesen domänenspezifischen Angeboten gerecht zu werden. Eine stärkere Fokussierung auf das Erkennen von bildungsförderlichen Spielsituationen von Kindern sowie der Erwerb von Kompetenzen im Hinblick auf die Gestaltung kognitiv förderlicher Interaktionen in Freispiel- und Angebotssituationen scheinen ein nach wie vor relevantes Ziel in der Aus- und Weiterbildung von frühpädagogischen Fachkräften zu sein.

Literatur

- Anders, Yvonne (2012): Modelle professioneller Kompetenzen für frühpädagogische Fachkräfte: Aktueller Stand und ihr Bezug zur Professionalisierung. Expertise zum Gutachten „Professionalisierung in der Frühpädagogik“ im Auftrag des Aktionsrats Bildung. München
- Anders, Yvonne (2013): Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher institutioneller Betreuung und Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16 Jg., H. 2, S. 237–275
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2013): Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2013. Transparenz schaffen – Governance stärken. Gütersloh

- Blatchford, Peter/Bassett, Paul/Goldstein, Harvey/Martin, Clare (2003): Are class size differences related to pupils' educational progress and classroom processes? Findings from the Institute of Education Class Size Study of children aged 5-7 Years. In: *British Educational Research Journal*, 29 Jg., H. 5, S. 709–730
- Blatchford, Peter/Russell, Anthony/Bassett, Paul/Brown, Penelope/Martin, Clare (2004): The Role and Effects of Teaching Assistants in English Primary Schools (Years 4 to 6) 2000–2003: Results from the Class Size and Pupil-Adult Ratios (CSPAR) KS2 Project. Research Report, No. 605. London
- Burger, Kaspar (2010): How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. In: *Early Childhood Research Quarterly*, Jg. 25, H. 2, S. 140–165
- Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (DJI/WiFF) (Hrsg.) (2011): Frühe Bildung – Bedeutung und Aufgaben der pädagogischen Fachkraft. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 4. München
- Edelmann, Doris/Brandenberg, Kathrin/Mayr, Klaudia (2013): Frühkindliche Bildungsforschung in der Schweiz. In: Stamm, Margrit/Edelmann, Doris (Hrsg.): *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*. Wiesbaden, S. 165–181
- EDK/IDES (2007): Lehrerinnen und Lehrer und anderes Personal im Bildungsbereich. Kapitel 8 des Schweizer Beitrags für die Datenbank „Eurybase – The database on education systems in Europe“. www.ides.ch (15.12.2008)
- Faust, Gabriele/Götz, Margarete/Hacker, Hartmut/Rosbach, Hans-Günther (Hrsg.) (2004): *Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich*. Bad Heilbrunn
- Fauth, Benjamin/Decristan, Jasmin/Rieser, Svenja/Klieme, Eckhard/Büttner, Gerhard (2014): Student ratings of teaching quality in primary school: Dimensions and prediction of student outcomes. In: *Learning and Instruction*, 29. Jg., S. 1–9
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Pietsch, Stefanie (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Weiterqualifizierungsinitiative frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 19. München
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Weltzien, Dörte/Kirstein, Nicole/Pietsch, Stefanie/Rauh, Katharina (2014): Expertise Kompetenzen früh-/kindheitspädagogischer Fachkräfte im Spannungsfeld von normativen Vorgaben und Praxis. Erstellt im Kontext der AG „Fachkräftegewinnung für die Kindertagesbetreuung“ in Koordination des BMFSFJ März 2014. Freiburg
- Hardy, Ilonca/Steffensky, Mirjam (2014): Prozessqualität im Kindergarten: Eine domänenspezifische Perspektive. In: *Unterrichtswissenschaft*, 42. Jg, H. 2, S. 101–116
- Hauser, Bernhard (2013): *Spielen. Frühes Lernen in Familie, Krippe und Kindergarten*. Stuttgart
- Hopf, Michaela (2012): *Sustained Shared Thinking im frühen naturwissenschaftlich-technischen Lernen*. Münster
- Kammermeyer, Gisela/Roux, Susanna/Stuck, Andrea (2013): „Was wirkt wie?“ Evaluation von Sprachfördermaßnahmen in Rheinland-Pfalz. Abschlussbericht. Landau.
- Keys, Tran Dang/Farkas, George/Burchinal, Margaret R./Duncan, Greg J./Vandell, Deborah L./Li, Wei/Ruzek, Erik A. (2012): *Preschool Center Quality and Socioemotional Readiness for School: Variation by Demographic and Child Characteristics*. Society for Research on Educational Effectiveness. Irvine (CA)
- Klieme, Eckhard/Lipowsky, Frank/Rakoczy, Katrin/Ratzka, Nadja (2006): Qualitätsdimensionen und Wirksamkeit von Mathematikunterricht. In: Prenzel, Manfred/ Allolio-Näcke, Lars (Hrsg.): *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule*. Münster, S. 127–146
- Kluczniok, Katharina/Anders, Yvonne/Ebert, Susanne (2011): Fördereinstellungen von Erzieher/-innen – Einflüsse auf die Gestaltung von Lerngelegenheiten im Kindergarten und die kindliche Entwicklung am Beispiel von frühen Rechenfertigkeiten. In: *Frühe Bildung*, 0 Jg., H. 1, S. 13–21
- König, Anke (2009): *Interaktionsprozesse zwischen Erzieherinnen und Kindern – Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag*. Wiesbaden
- Kucharz, Diemut (Hrsg.) (2012): *Elementarbildung*. Bachelor/Master. Weinheim
- Kucharz, Diemut/Mackowiak, Katja/Ziroli, Sergio/ Kauertz, Alexander/ Rathgeb-Schnierer, Elisabeth/ Dieck, Margarete (Hrsg.) (2014a): *Professionelles Handeln im Elementarbereich (PRIMEL). Eine deutsch-schweizerische Videostudie*. Münster

- Kucharz, Diemut/Mackowiak, Katja/Dieck, Margarete/Kauertz, Alexander/Rathgeb-Schnierer, Elisabeth/Zirolì, Sergio (2014b): Theoretischer Hintergrund und aktueller Forschungsstand. In: Kucharz, Diemut/Mackowiak, Katja/Zirolì, Sergio/Kauertz, Alexander/Rathgeb-Schnierer, Elisabeth/Dieck, Margarete (Hrsg.): *Professionelles Handeln im Elementarbereich (PRIMEL). Eine deutsch-schweizerische Videostudie*. Münster, S. 11–48
- Kuger, Susanne/Kluczniok, Katharina (2008): Prozessqualität im Kindergarten. Konzept, Umsetzung und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10. Jg., Sonderheft 11, S. 159–178
- Leuchter, Miriam/Saalbach, Henrick (2014): Verbale Unterstützungsmaßnahmen im Rahmen eines naturwissenschaftlichen Lernangebots in Kindergarten und Grundschule. In: *Unterrichtswissenschaft*, 42. Jg., H. 2, S.117–131
- Lück, Gisela (2013): Förderung naturwissenschaftlicher Bildung. In: Stamm, Margrit/Edelmann, Doris (Hrsg.): *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*. Wiesbaden, S. 557–572
- Mackowiak, Katja/Wadepohl, Heike/Bosshart, Susanne (2014): Analyse der Kompetenzen von pädagogischen Fachkräften im Freispiel und in Bildungsangeboten. Ausgewählte Ergebnisse zur Triangulation der Daten. In: Kucharz, Diemut/Mackowiak, Katja/Zirolì, Sergio/Kauertz, Alexander/Rathgeb-Schnierer, Elisabeth/Dieck, Margarete (Hrsg.): *Professionelles Handeln im Elementarbereich (PRIMEL). Eine deutsch-schweizerische Videostudie*. Münster, S. 179–204
- Mashburn, Andrew J./Pianta, Robert C. (2010). Opportunity in early education: Improving teacher-child interactions and child outcomes. In: Reynolds, Arthur J./Rolnick, Arthur J./Englund, Michelle M./Temple, Judy A. (Hrsg.): *Childhood Programs and Practices in the First Decade of Life: A Human Capital Integration*. New York (NY), S. 243–265
- Mashburn, Andrew J./Pianta, Robert C./Hamre, Bridget K./Downer, Jason T./Barbarin, Oscar/Bryant, Donna/Burchinal, Margaret/Early, Diane/Howes, Carollee (2008): Measures of pre-k quality and children's development of academic, language and social skills. In: *Child Development*, 79 Jg. H. 3, S. 732–749
- Möller, Kornelia/Hardy, Ilonca (2014): Prozessqualität in Bildungseinrichtungen des Elementarbereichs. In: *Unterrichtswissenschaft*, 42 Jg., H. 2, S. 98–100
- NICHD Early Child Care Research Network (2002): Child-care structure – process – outcome: Direct and indirect effects of child care quality on young children's development. In: *Psychological Science*, 13. Jg., S. 199–206
- Pianta, Robert C./Hamre, Bridget K. (2009): Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: standardized observation can leverage capacity. In: *Educational Researcher*, 38. Jg., S. 109–119
- Pianta, Robert C./La Paro, Karen/Hamre, Bridget K. (2008): *Classroom Assessment Scoring System (CLASS)*. Baltimore
- Roßbach, Hans-Günther/Kluczniok, Katharina/Kuger, Susanne (2008): Auswirkungen eines Kindergartenbesuchs auf den kognitiv-leistungsbezogenen Entwicklungsstand von Kindern – Ein Forschungsüberblick. In: Roßbach, Hans-Günther/Blossfeld, Hans-Peter (Hrsg.): *Frühpädagogische Förderung in Institutionen (Sonderheft 11 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft)*. Wiesbaden, S. 139–158
- Siraj-Blatchford, Iram/Sylva, Kathy/Muttock, Stella/Gilden, Rose/Bell, Danny (2002): *Researching Effective Pedagogy in the Early Years (REPEY)*. Research Report No. 356. Norwich
- Siraj-Blatchford, Iram/Sylva, Kathy/Taggart, Brenda/Sammons, Pam/Melhuish, Edward C./Elliot, Karen (2003): *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Technical Paper 10 – Intensive Case Studies of Practice across the Foundation Stage*. London
- Steffensky, Mirjam/Lankes, Eva-Maria/Carstensen, Claus H./Nölke, Christina (2012): Alltagssituationen und Experimente – Was sind geeignete naturwissenschaftliche Lerngelegenheiten für Kindergartenkinder? In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15 Jg., S. 37–54
- Suchodoletz, Antje von/Fäsche, Anika/Gunzenhauser, Catherine/Hamre, Bridget K. (2014): A typical morning in preschool: Observations of teacher-child interactions in German preschools. In: *Early Childhood Research Quarterly*, 29. Jg., S. 509–519
- Sylva, Kathy/Melhuish, Edward C./Sammons, Pam/Siraj-Blatchford, Iram/Taggart, Brenda (2004): *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Final Report*. London (01.08.2014)

- Thiesen, Peter (2010). Die gezielte Beschäftigung im Kindergarten: Vorbereiten – Durchführen – Auswerten (14., akt. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Tietze, Wolfgang/Roßbach, Hans-Günther/Grenner, Katja (2005): Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie. Weinheim
- Tietze, Wolfgang/Schuster, Käthe-Maria/Grenner, Katja/Roßbach, Hans-Günther (2007). Kindergarten-Skala (KES-R). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Kindergärten. Berlin
- Tietze, Wolfgang/Meischner, Tatjana/Gänsfuß, Rüdiger/Grenner, Katja/Schuster, Käthe-Maria/Völkel, Petra/Roßbach, Hans-Günther (1998): Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. Neuwied
- Tietze, Wolfgang/Becker-Stoll, Fabienne/Bensel, Joachim/Eckhardt, Andrea G./Haug-Schnabel, Gabriele/Kalicki, Bernhard/Keller, Heidi/Leyendecker, Birgit (2012): NUBBEK – Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Fragestellungen und Ergebnisse im Überblick. Berlin
- Tournier, Maike/Wadepohl, Heike/Kucharz, Diemut (2014): Analyse des pädagogischen Handelns in der Freispielbegleitung. In: Kucharz, Diemut/Mackowiak, Katja/Zirolì, Sergio/Kauertz, Alexander/Rathgeb-Schnierer, Elisabeth/Dieck, Margarete (Hrsg.): Professionelles Handeln im Elementarbereich (PRIMEL). Eine deutsch-schweizerische Videostudie. Münster, S. 99–121
- Wadepohl, Heike/Mackowiak, Katja/Bosshart, Susanne u.a.(2014): Das Forschungsprojekt PRIMEL: Fragestellung und Methode. In: Kucharz, Diemut/Mackowiak, Katja/Zirolì, Sergio/Kauertz, Alexander/Rathgeb-Schnierer, Elisabeth/Dieck, Margarete (Hrsg.): Professionelles Handeln im Elementarbereich (PRIMEL). Eine deutsch-schweizerische Videostudie. Münster, S. 49–83
- Wannack, Evelyne (2011): Die Bedeutung des freien Spiels in der Kindergartendidaktik. In: 4-8. Fachzeitschrift für Kindergarten und Unterstufe (Spezialausgabe, gesammelte Artikel aus den Heften 9/09, 12/09, 3/10.)
- Wildgruber, Andreas/Wirts, Claudia/Wertfein, Monika (2014): Interaktionsqualität in Kindertageseinrichtungen in Deutschland – Forschung mit dem „Classroom Assessment Scoring System“. In: Prengel, Annedore/Winklhofer, Ursula (Hrsg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen, Band 2: Forschungszugänge. Opladen, S. 183–193

5.6 Lernunterstützende Interaktionsgestaltung frühpädagogischer Fachkräfte in Kitas

Wadepohl, H. & Mackowiak, K. (2016a). Lernunterstützende Interaktionsgestaltung frühpädagogischer Fachkräfte in Kitas (Manuskriptfassung). In H. Wadepohl, *Interaktionsgestaltung frühpädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen*. Kumulative Dissertation, Leibniz Universität Hannover.

Dieser Beitrag befindet sich im Überarbeitungsprozess. Im Rahmen der kumulativen Dissertation wird die vorliegende Manuskriptfassung veröffentlicht und kann wie oben aufgeführt zitiert werden.

Lernunterstützende Interaktionsgestaltung fröhpädagogischer Fachkräfte in Kitas

Analyzing instructional support in teacher-child interactions in ECEC settings

Heike Wadepohl & Katja Mackowiak

Schlüsselwörter: Fachkraft-Kind-Interaktion; Interaktionsgestaltung; Frühe Bildung; Lernunterstützung; Videoanalyse

Keywords: teacher-child interactions; early childhood education and care; instructional support; video analysis

Leibniz Universität Hannover

Institut für Sonderpädagogik, Abteilung Sonderpädagogische Psychologie

Schloßwender Str. 1, 30159 Hannover

heike.wadepohl@ifs.uni-hannover.de

Zusammenfassung (150 Wörter)

Die Gestaltung lernförderlicher Fachkraft-Kind-Interaktionen stellt einen zentralen Bereich der Interaktionsqualität in Einrichtungen der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) dar. Als lernunterstützend gelten insbesondere langanhaltende, kognitiv aktivierende Interaktionssituationen, in denen durch die gemeinsame Auseinandersetzung mit einem Gegenstand beispielsweise die Entwicklung von (Meta-)Kognitionen oder Problemlösefähigkeiten gefördert werden.

Im vorliegenden Beitrag wird eine differenzierte Analyse der Lernunterstützung von 43 frühpädagogischen Fachkräften mittels makro- und mikroanalytischer Beobachtungsverfahren vorgestellt. Die Ergebnisse machen deutlich, dass die Lernunterstützung der Fachkräfte sich eher auf einem niedrigen Qualitätsniveau bewegt. Während sprachfördernde und niederschwelligere Interaktionen häufiger beobachtet werden konnten, wurden kognitiv aktivierende Interaktionen nur sehr selten kodiert. Zudem werden die Zusammenhänge zwischen den eingesetzten Verfahren berichtet und die Ergebnisse in die aktuelle Diskussion zur Interaktionsqualität in (deutschen) Institutionen der FBBE eingebettet.

Abstract (150 Wörter)

Teachers' instructional support represents one of the three domains of teacher-child interaction quality in early childhood education and care (ECEC). Within the instructional support domain, cognitively activating strategies and concept development play an important role since joint discussions could help children to develop high-order thinking and problem solving skills.

In this study, we sophisticatedly analyze teachers' instructional support by coding videos of 43 ECEC teachers via macro- and microanalytical coding schemes. Our results show relatively low scores for the quality of teachers' instructional support. While strategies for language modeling or basal instructional support could be observed frequently, cognitively activating strategies and concept development are extremely rare. Moreover, intercorrelations of the coding schemes are presented and, finally, the results are embedded in the current debate on interaction quality in (German) ECEC institutions.

Im wissenschaftlichen und (gesellschafts-)politischen Diskurs werden die Bedeutung frühkindlicher Bildungsprozesse und deren Unterstützung durch Bezugspersonen hervorgehoben und insbesondere in institutionellen Settings untersucht. Dabei hat sich die Qualität der Einrichtungen der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) als wesentlicher Einflussfaktor auf die kindliche Entwicklung herausgestellt (Anders, 2013; Burger, 2010; Mashburn et al., 2008). Zur differenzierten Interpretation dieses Zusammenhangs muss jedoch berücksichtigt werden, dass die Qualität der FBBE-Einrichtungen unterschiedlich operationalisiert wird; zum einen werden inhaltlich unterschiedliche Qualitätsaspekte fokussiert, zum anderen verschiedene methodische Zugänge gewählt.

In Bezug auf die inhaltliche Ausgestaltung der pädagogischen Qualität wird im deutschsprachigen Raum vornehmlich eine Dreiteilung des Qualitätsbegriffs favorisiert (Kuger & Kluczniok, 2008; Smidt, 2012; Tietze, 1998; Tietze, Roßbach & Grenner, 2005). Neben Aspekten der Strukturqualität (zeitlich stabile Rahmenbedingungen der Einrichtung) und Orientierungsqualität (handlungsleitende Orientierungen und Einstellungen des pädagogischen Personals) rückt zunehmend die Analyse pädagogischer Prozesse (Prozessqualität) in den Vordergrund. Diese fokussieren die konkrete Gestaltung des pädagogischen Alltags, also die Interaktionsgestaltung zwischen Fachkräften und Kindern sowie zwischen den Kindern, aber auch die Auseinandersetzung mit der dinglichen Umwelt, und scheinen – im Gegensatz zur indirekten Wirkung der Struktur- und Orientierungsqualität – unmittelbar auf kindliche Entwicklungsprozesse Einfluss zu nehmen (Mashburn & Pianta, 2010; NICHD Early Child Care Research Network, 2002).

Eine Facette der Prozessqualität, die Qualität der Fachkraft-Kind-Interaktionen, wird als besonders bedeutsam herausgestellt (Hatfield, Burchinal, Pianta & Sideris, 2015; König, 2009; Mashburn & Pianta, 2010; Sylva et al., 2004). Zur Beschreibung dieser wird häufig und zunehmend auch im deutschsprachigen Kontext auf das amerikanische „Teaching Through Interactions“-Rahmenmodell (Hamre et al., 2013) rekurriert, das im Wesentlichen drei empirisch abgesicherte Interaktionsbereiche unterscheidet: die emotionale Unterstützung und Beziehungsgestaltung (Emotional Support), die Klassenführung und Organisation des Kita-Alltags (Classroom Organization) sowie die Lernunterstützung (Instructional Support).

Im deutschsprachigen Raum zeigt sich hinsichtlich dieser drei Bereiche ein differenziertes Bild. In Bezug auf die emotionale Unterstützung und Beziehungsgestaltung lässt sich in den Einrichtungen ein mittleres bis hohes Qualitätsniveau feststellen (vgl. Studien zur Einschätzung der globalen Interaktionsqualität: Kammermeyer, Roux & Stuck, 2013; Suchodoletz, Fäsche, Gunzenhauser & Hamre, 2014; Wildgruber, Wirts & Wertfein, 2014; Wirts, Wildgruber & Wertfein, im

Druck); beispielsweise zeigen sich die Fachkräfte den Kindern gegenüber sehr wertschätzend (Wadepohl, im Druck), und es gelingt ihnen, ein gutes Klima in der Gruppe zu etablieren (König, 2006; Sommer & Sechtig, 2016; Wadepohl & Mackowiak, 2016). Die Organisation des Kita-Alltags konnte ebenfalls auf einem mittleren bis hohen Qualitätsniveau eingeschätzt werden (vgl. die o.g. globalen Studien); es fällt allerdings auf, dass die Fachkräfte insbesondere im Freispiel vergleichsweise viel Zeit mit organisatorischen Interventionen verbringen (Tournier, Wadepohl & Kucharz, 2014). Die Qualität der Lernunterstützung wird hingegen durchgehend auf einem eher niedrigen Niveau eingeschätzt (vgl. wiederum die o.g. Studien). König (2009, S. 254) verweist darauf, dass „Interaktionsprozesse [zwischen frühpädagogischen Fachkräften und Kindern] vor allem durch die starke Konzentration auf das Alltägliche bestimmt [werden] und [...] Handlungsstrukturen [vernachlässigen], die zu anregenden und weiterführenden Denkprozessen führen“. Im vorliegenden Beitrag wird dieser Bereich der Interaktionsgestaltung – die Lernunterstützung frühpädagogischer Fachkräfte - fokussiert.

Unter dem Begriff der Lernunterstützung werden Interventionen der Fachkräfte zusammengefasst, die eine explizite sprachlich-kognitive Förderung der Kinder zum Ziel haben, wobei nicht die Vermittlung von Faktenwissen in einzelnen Bildungsbereichen, sondern stärker eine prozessbezogene Unterstützung kindlichen Lernens in den Blick genommen wird (Pianta, La Paro & Hamre, 2008). Als besonders lern- und entwicklungsfördernd gelten hierbei langanhaltende kognitiv aktivierende Interaktionen (König, 2009). In der Literatur werden verschiedene solcher Interventionen genannt (z.B. Hardy & Steffensky, 2014; Schelle, 2011; Wannack, Schütz & Arnaldi, 2009-2010); häufig wird die Bedeutung von Scaffolding-Techniken (Wood, Bruner & Ross, 1976; vgl. auch van de Pol, Volman & Beishuizen, 2010) hervorgehoben, die dem Kind ein unterstützendes Gerüst zur Erreichung seiner Ziele bieten und in der Zone der nächsten Entwicklung (Vygotskij, 2002) ansetzen. Dieser Begriff ist eng mit dem aus der Unterrichtsforschung stammenden Konzept der kognitiven Strukturierung verbunden (Hardy, 2012). Des Weiteren wird auf die Methode des gemeinsam geteilten Denkens (sustained shared thinking: Sylva, Melhuis, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2004) rekurriert, das eine gemeinsame und gleichberechtigte, wechselseitige Interaktion beschreibt, in der beispielsweise kindliche (Prä-)Konzepte diskutiert, Problemlösungen entwickelt oder Lösungswege evaluiert werden und so – im Rahmen einer ko-konstruktiven Interaktion (Fthenakis, 2009; Hardy & Steffensky, 2014) - Verstehensprozesse angeregt werden können (Hopf, 2012). Im amerikanischen Raum werden in Bezug auf die Lernunterstützung etwas andere Begrifflichkeiten verwendet; es wird insbesondere die Unterstützung der Kinder in Bezug auf die Entwicklung von Konzepten und metakognitiven Fähigkeiten (Concept Development) thematisiert, die die Fachkräfte beispielsweise durch

Diskussionen oder gemeinsame Aktivitäten anregen können (Hardy & Steffensky, 2014; Pianta et al., 2008).

In Bezug auf die Qualitätseinschätzungen der einzelnen Interaktionsformen fällt auf, dass die genannten lernförderlichen, langanhaltenden und kognitiv aktivierenden Interventionen selten vorkommen bzw. auf einem niedrigen Qualitätsniveau eingeschätzt werden, während sich die Qualität der sprachlichen Unterstützung (z.B. Gespräche mit den Kindern, Stellen offener Fragen, Sprachfördertechniken) eher auf einem mittleren Niveau befindet (Kammermeyer et al., 2013; König, 2006; Mackowiak et al., 2015; Suchodoletz et al., 2014; Wildgruber et al., 2014; Wirts et al., im Druck). König (2009) betont, dass Fachkraft-Kind-Interaktionen häufig durch Handlungsanweisungen dominiert werden und nur selten eine gemeinsame Auseinandersetzung über den Gegenstand stattfindet. Internationale Studien kommen hier zu ähnlichen Ergebnissen (vgl. Cadima, Leal & Burchinal, 2010; Pakarinen et al., 2010; Pianta, 2016).

Neben der vorgenommenen inhaltlichen Ausdifferenzierung lassen sich in den Studien unterschiedliche methodische Zugänge zur Erfassung der pädagogischen Qualität erkennen. Dabei fällt auf, dass der Qualitätsbegriff oft mit einer globalen Einschätzung des Qualitätsniveaus über Ratingverfahren verknüpft ist. Die beiden im Bereich der FBBE wohl gängigsten Instrumente sind die Kindergarten-Skala (KES-R: Tietze, Schuster, Grenner & Rossbach, 2007) zur Analyse der pädagogischen Qualität sowie das Classroom Assessment Scoring System (CLASS Pre-K: Pianta et al., 2008) zur Einschätzung der Interaktionsqualität zwischen Fachkraft und Kind(ern); letzteres stellt eine Operationalisierung des o.g. „Teaching Through Interactions“-Modells dar. Vorteile dieser Verfahren sind zum einen, dass eine große Anzahl von Einrichtungen bzw. Fachkräften relativ ökonomisch hinsichtlich ihrer Qualität eingeschätzt werden kann, zum anderen lassen sich die ermittelten Ergebnisse aufgrund der hohen Standardisierung der Verfahren mit anderen (inter-)nationalen Studien vergleichen. Allerdings ist es mit Hilfe solcher makroanalytischer Instrumente nicht bzw. kaum möglich, Aussagen über die konkrete Gestaltung der Interaktionen zu treffen (Keys et al., 2013), da die verschiedenen, im Beobachtungsprozess verwendeten Entscheidungskriterien (z.B. Quantität und Qualität unterschiedlicher Interventionen) im Rating zu einem globalen Qualitätswert zusammengefasst werden.

Zur differenzierten Beschreibung der Interaktionsgestaltung eignen sich mikroanalytische Verfahren, die entweder quantitativ angelegt sind und stärker die Frage nach dem *Was* (z.B. was tut die Fachkraft?) in den Mittelpunkt stellen oder qualitativ der Frage nach dem *Wie* (z.B. wie gestaltet die Fachkraft eine konkrete Interaktion über die Zeit?) nachgehen und das Verhalten der Interaktionspartner sehr differenziert beschreiben und aufeinander beziehen. Eine Kombination

dieser Zugänge erfolgt selten, kann jedoch aufgrund der unterschiedlichen Beschreibungstiefe einen wertvollen Beitrag zu einer umfassenden Analyse der Fachkraft-Kind-Interaktionen leisten (für eine ausführliche Darstellung verschiedener methodischer Zugänge zur Erfassung der (Interaktions-)Qualität vgl. Mackowiak, Wadepohl, Fröhlich-Gildhoff & Weltzien, im Druck).

In diesem Beitrag wird eine solche mehrperspektivische Analyse der Lernunterstützung in Fachkraft-Kind-Interaktionen im Freispiel¹ realisiert. Dabei stehen folgende Fragestellungen im Zentrum:

1. Auf welchem Niveau wird die Qualität der Lernunterstützung der frühpädagogischen Fachkräfte im Freispiel eingeschätzt (makroanalytische Perspektive)?
2. Welche lernunterstützenden Interventionen werden in welcher Häufigkeit gezeigt (mikroanalytische Perspektive)?
3. Welche Zusammenhänge lassen sich zwischen der Qualitätseinschätzung auf makro- sowie der Kodierung der konkreten Interventionen auf mikroanalytischer Ebene feststellen?

Methode

Stichprobe

In die Analysen wurden N = 43 weibliche frühpädagogische Fachkräfte aus dem Projekt „Professionalisierung von Fachkräften im Elementarbereich“ (PRIMEL: Kucharz et al., 2014)² einbezogen. Die Fachkräfte waren zum Erhebungszeitpunkt durchschnittlich 38 Jahre alt (SD = 10) und verfügten über eine Berufserfahrung von 13 Jahren (SD = 10); 11.6% der Fachkräfte wiesen einen Migrationshintergrund auf. Hinsichtlich ihrer Berufsausbildung absolvierten 23 Fachkräfte (53.5%) eine fachschulische Ausbildung zur Erzieherin, 20 Fachkräfte (46.5%) waren akademisch ausgebildet. Die Fachkräfte arbeiteten in Einrichtungen in städtischer (16.3%), kirchlicher

¹ Als Freispiel wird in der Literatur eine eher wenig durch die Fachkraft strukturierte Spielsituation beschrieben, innerhalb derer die Kinder die Spielparameter (Form, Ort, Material, Mitspieler) frei wählen. Das Freispiel gilt in Deutschland als das dominierende Lernsetting im Kita-Alltag (Hauser, 2013; Walter & Fasseing, 2002), weshalb die Fachkraft-Kind-Interaktionen in diesem Kontext analysiert werden.

² Das Projekt wurde im Rahmen der „Ausweitung der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“ (AWiFF) durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert. Beteiligte Forscher/innen: Bauhofer, Bosshart, Burkhardt Bossi, Dieck, Gierl, Hüttel, Janßen, Kauertz, Kucharz, Lieger, Mackowiak, Rathgeb-Schnierer, Tournier, Wadepohl, Zirolì.

(48.8%) oder freier (34.9%) Trägerschaft. Dabei waren 65.9% der Fachkräfte in Regelgruppen mit Kindern von drei bis sechs Jahren tätig, 34.1% arbeiteten in erweiterten altersgemischten Gruppen mit Kindern auch unter drei Jahren. Die durchschnittliche Gruppengröße betrug 21 Kinder (SD = 4), wobei in der Regel zwei pädagogische Fachkräfte für eine Gruppe verantwortlich waren.³ Innerhalb der Gruppen hatte durchschnittlich ein Viertel der Kinder einen Migrationshintergrund (M = 26.2%; SD = 21.0%).

Datengrundlage

Als Datengrundlage dienten ca. einstündige Videografien der Freispielzeit (M = 53.36 min, SD = 8.24 min) aus dem PRIMEL-Projekt, wobei die Fachkräfte keinen konkreten Auftrag, sondern lediglich den Hinweis bekamen, das Freispiel genauso wie an anderen Tagen zu gestalten. Die Aufnahme der Videodaten erfolgte entlang eines Kameraskripts (PRIMEL, 2012); die jeweilige Fachkraft sowie die mit ihr interagierenden Kinder standen im Fokus der Aufnahmen. Für die Datenauswertung wurden vollständig strukturierte Aktivitäten innerhalb der aufgenommenen Freispielzeit (z.B. Morgenkreis, gemeinsames Frühstück mit allen Kindern) ausgeschlossen, um eine bessere Vergleichbarkeit der Videos zu erhalten (vgl. Wadepohl et al., 2014).

Beobachtungsinstrumente

Die Lernunterstützung wurde mit Hilfe zweier Beobachtungsverfahren erfasst, die auf unterschiedliche Weise lernförderliche Interventionen der frühpädagogischen Fachkräfte abbilden und im Folgenden kurz dargestellt werden.⁴

Lernunterstützung im Classroom Assessment Scoring System

Die makroanalytische Einschätzung der Interaktionsqualität im Freispiel wurde mittels des Classroom Assessment Scoring System (CLASS Pre-K: Pianta et al., 2008) vorgenommen. Die

³ Eine präzise Berechnung der tatsächlichen Fachkraft-Kind-Relation bzw. des Personalschlüssels ist anhand des vorliegenden Datenmaterials nicht möglich.

⁴ Dank gilt Francesca Arnold, Bianca Wittig und Michelle Zander für die zusätzliche Unterstützung bei der Datenauswertung.

vorliegenden Analysen beruhen auf der Auswertung der dritten Domäne des Systems, dem Instructional Support⁵.

Aufbau: In Domäne 3 (Instructional Support) werden Fachkraft-Kind-Interaktionen dahingehend bewertet, inwiefern die Fachkräfte den Kindern kognitive und sprachliche Unterstützung anbieten. Folgende drei Dimensionen werden dabei in den Blick genommen: die Dimension Concept Development misst, inwiefern die Fachkraft Diskussionen und Aktivitäten nutzt, um höherwertige Denk- und Verstehensprozesse wie z.B. Metakognitionen oder Problemlösefähigkeiten bei den Kindern anzuregen. Auf der Dimension Quality of Feedback wird kodiert, inwiefern die Fachkraft dem Kind konkrete, inhaltliche Rückmeldungen gibt, die das Lernen und Verstehen anregen und zum Mit-/ Weitermachen ermuntern. Die Qualität der sprachlichen Anregung und Förderung wird mittels der Dimension Language Modeling erfasst (Pianta et al., 2008; für den deutschsprachigen Raum vgl. Suchodoletz et al., 2014; Weltzien, Fröhlich-Gildhoff, Wadepohl & Mackowiak, im Druck).

Vorgehen: Die makroanalytische Einschätzung der Interaktionsqualität erfolgt über ein siebenstufiges Rating, wobei die Werte 1 und 2 auf ein niedriges, die Werte 3-5 auf ein mittleres und die Werte 6 und 7 auf ein hohes Qualitätsniveau hinweisen (Pianta et al., 2008). Das Rating erfolgt nach einem Beobachtungszyklus von jeweils 20 Minuten, sodass bei den hier zugrundeliegenden durchschnittlich gut 50 minütigen Videos im Durchschnitt 2.65 Zyklen (SD = 0.53) geratet werden konnten.⁶ Alle Videos wurden von einer geschulten und zertifizierten Kodiererin eingeschätzt. Eine Beurteilerübereinstimmung wurde basierend auf einem Fünftel des Datenmaterials (22.2%) vorgenommen. Die prozentuale Übereinstimmung⁷ betrug für die Domäne Instructional Support im Durchschnitt 0.88 (Concept Development: 0.92; Quality of Feedback: 0.85; Language Modeling: 0.86); der Intra Class Correlation Coefficient (model: two-way mixed; type: absolute agreement; average measure) betrug 0.82 (Concept Development: 0.87; Quality of Feedback: 0.63; Language Modeling: 0.73).

⁵ Um eine bei der Übersetzung ins Deutsche entstehende Unschärfe der CLASS-Terminologie zu vermeiden, werden die englischen Begriffe für die CLASS-Domänen und -Dimensionen beibehalten.

⁶ Die CLASS sieht für eine valide Einschätzung der Interaktionsqualität pro Fachkraft vier Zyklen (insgesamt 80 min Videomaterial) vor. Aufgrund der besseren Vergleichbarkeit mit den Kodierungen des PRIMEL-Beobachtungssystems wird hier jedoch für beide Instrumente dieselbe Datengrundlage verwendet; die berichteten Werte unterscheiden sich deskriptiv kaum von den Mittelwerten bei vier kodierten Zyklen. Zudem lassen sich keine signifikanten Unterschiede zu den Gesamtmittelwerten der Stichprobe bei vier kodierten Zyklen feststellen (t-Test bei einer Stichprobe (df = 42): $T_{\text{Instructional Support}} = 1.438$ n.s.; $T_{\text{Concept Development}} = 1.201$ n.s.; $T_{\text{Quality of Feedback}} = 1.450$ n.s.; $T_{\text{Language Modeling}} = 1.124$ n.s.).

⁷ Die prozentuale Übereinstimmung gibt den relativen Anteil der Übereinstimmungen in Bezug auf die Gesamtanzahl der Ratings wieder, wobei bei den CLASS-Ratings eine Abweichung von einem Punkt als Übereinstimmung gewertet wird (vgl. Thomason & La Paro, 2009).

Kennwerte: In die Datenanalysen gehen jeweils die Mittelwerte der drei Dimensionen (Concept Development, Quality of Feedback, Language Modeling) sowie der Gesamtmittelwert für die Domäne Instructional Support (Cronbachs Alpha $\alpha = 0.83$) ein.

Lernunterstützung im PRIMEL-Beobachtungssystem

Zur mikroanalytischen Erfassung konkreter lernförderlicher Interventionen wurde das Beobachtungssystem zur Erfassung der Prozessqualität aus dem PRIMEL-Projekt (PRIMEL-Beobachtungssystem: Wadepohl et al., 2014) eingesetzt. Für den vorliegenden Beitrag werden nur die Ergebnisse genutzt, die sich auf Interventionen der Fachkräfte aus dem Bereich I: Lernprozessgestaltung beziehen.

Aufbau: Bereich I (Lernprozessgestaltung) erfasst über 16 Items Interventionen der Fachkräfte, die der Unterstützung kindlicher Lern- und Bildungsprozesse dienen. Die Items wurden aus der Literatur abgeleitet und domänenübergreifend bzw. allgemeindidaktisch operationalisiert (vgl. Wadepohl et al., 2014). Als besonders lernförderlich geltende kognitiv aktivierende Interventionen wurden mit vier Items erfasst; Interventionen zur alltagsintegrierten Förderung von Sprache und Kommunikation wurden über drei Items abgebildet.

Vorgehen: Die mikroanalytische Kodierung erfolgte im 10-Sekunden Time-Sampling; abzüglich der ausgeschlossenen strukturierten Aktivitäten wurden durchschnittlich 49.22 Minuten (SD = 10.00) pro Video, also 295.32 10-Sekunden Intervalle (SD = 60.00), ausgewertet. Kodiert wurde pro Intervall, welche der 16 Interventionen auftraten; Mehrfachkodierungen waren zulässig. Alle Videos wurden von zwei Kodiererinnen unabhängig voneinander ausgewertet und die Nicht-Übereinstimmungen kommunikativ validiert, sodass von einer ausreichenden Objektivität der Daten ausgegangen werden kann (Steinke, 2007)⁸.

Kennwerte: In die Analysen gehen zum einen die Summe der Kodierungen aller 16 Items (Gesamtwert Bereich I: Lernprozessgestaltung; Cronbachs Alpha $\alpha = 0.61$) ein. Zudem werden die vier bzw. drei Items der o.g. Unterskalen Kognitive Aktivierung (Cronbachs Alpha $\alpha = 0.60$) so-

⁸ Die prozentuale Übereinstimmung für den Bereich I: Lernprozessgestaltung betrug 0.42, kann jedoch aufgrund der konservativen Berechnung bei seltenen Ereignissen nicht als geeignetes Maß der Interrater-Reliabilität herangezogen werden, da alle Übereinstimmungen der Beurteilerinnen, dass ein Item nicht kodiert werden muss, in die Berechnungen nicht einbezogen werden (Wadepohl et al., 2014; Wirtz & Caspar, 2002).

wie Sprache und Kommunikation (Cronbachs Alpha $\alpha = 0.46^9$; vgl. Wadepohl et al., 2014) aufsummiert. Um die errechneten absoluten Summenwerte trotz unterschiedlicher Videodauer über die Personen hinweg vergleichen zu können, ist eine Relativierung der Kodierungen notwendig, weshalb die Kodierungen der gesamten Videozeit auf eine Dauer von 30 Minuten standardisiert wurden.

Ergebnisse

Ziel dieses Beitrags ist es, die Lernunterstützung frühpädagogischer Fachkräfte in Freispielsituationen zu analysieren. Im Folgenden werden nun zunächst die deskriptiven Ergebnisse der makro- sowie mikroanalytischen Auswertungen dargestellt (Fragen 1 und 2). Die Zusammenhänge zwischen den beiden eingesetzten Verfahren werden anschließend analysiert (Frage 3).

Deskriptive Auswertung der Lernunterstützung

Die Qualität der Lernunterstützung wurde auf der makroanalytischen Ebene mit Hilfe der Domäne Instructional Support der CLASS eingeschätzt. Das Rating fällt dabei mit durchschnittlich 2.50 Punkten (SD = 0.65) auf der siebenstufigen Skala eher niedrig aus (vgl. Tabelle 1). Betrachtet man die Teilfacetten genauer, indem man die Mittelwerte der einzelnen Dimensionen miteinander vergleicht, fällt auf, dass die Fachkräfte auf den drei Dimensionen unterschiedlich abschneiden. Während Aspekte des Language Modeling (z.B. Stellen offener Fragen oder wechselseitige Konversationen mit den Kindern) im Freispiel wiederholt beobachtet werden konnten (mittleres Qualitätsniveau; M = 3.55, SD = 0.64), ist die Einschätzung der kognitiven Unterstützung niedrig: auf der Dimension Quality of Feedback, die z.B. die Qualität inhaltlicher Rückmeldungen sowie Scaffolding-Prozesse einbezieht, erreichen die beobachteten Fachkräfte durchschnittlich 2.38 Punkte (SD = 0.88). Die Qualitätseinschätzung auf der Dimension Concept Development, innerhalb derer z.B. die Anregung von (metakognitiven) Denk- und Problemlöseprozessen kodiert wird, liegt mit einem Mittelwert von 1.44 (SD = 0.60) auf einem sehr niedrigen Niveau. Zudem verteilen sich die Werte nicht über den gesamten Wertebereich des Instruments bzw. weisen eine geringe interindividuelle Variabilität (SD < 1.0 auf der siebenstufigen

⁹ Cronbachs Alpha ist in hohem Maße abhängig von der Anzahl der Items, die in die Berechnung eingehen (Bortz & Döring, 2006). Die Zuordnung der drei Items zur Skala Sprache und Kommunikation lässt sich jedoch theoretisch begründen, weshalb diese trotz der geringeren internen Konsistenz in den Analysen eingesetzt wird.

Skala) auf; keine der Fachkräfte erhielt für ihre Lernunterstützung eine Qualitätseinschätzung im hohen Bereich (Ratingwert 6-7; vgl. Tabelle 1).

*** Tabelle 1 hier einfügen ***

Die mikroanalytische Auswertung der Lernunterstützung mit Hilfe des PRIMEL-Beobachtungssystems erbrachte in Bezug auf die Summe aller 16 Items (Gesamtwert: Lernprozessgestaltung) im Mittel 66.92 Kodierungen (SD = 25.63) bei einer standardisierten Videodauer von 30 Minuten. Auffällig sind die großen Standardabweichungen, die auf eine hohe interindividuelle Variabilität in der Häufigkeit der kodierten lernunterstützenden Interventionen hinweisen (vgl. Tabelle 1). Bezieht man nur die Items in die Analysen ein, aus denen sich die Unterskalen zusammensetzen, dann ergibt sich folgendes Bild: die drei Items, mit denen sprachfördernde Interventionen der Fachkräfte erhoben wurden, konnten durchschnittlich 26.19 mal (SD = 11.43) kodiert werden. Dies bedeutet, dass ca. 40% aller Kodierungen im Bereich der Lernunterstützung der Skala Sprache und Kommunikation zugeordnet werden können. In Bezug auf die Item-Mittelwerte der drei kodierten sprachfördernden Interventionen zeigen sich große Häufigkeitsunterschiede; während konkrete Techniken wie Modellierungstechniken (M = 10.62, SD = 7.25) oder offene Fragen (M = 13.86, SD = 6.58) eher häufiger kodiert wurden, regten die Fachkräfte nur selten Gespräche mit bzw. zwischen den Kindern an (M = 1.72, SD = 1.53). Kognitiv aktivierende Interventionen der Fachkräfte traten hingegen prinzipiell sehr selten auf; in einem Zeitraum von 30 Minuten wurden sie durchschnittlich lediglich 1.37 Mal kodiert (SD = 2.12), wobei sich die Mittelwerte der vier kodierten Interventionen kaum unterscheiden (vgl. Tabelle 1).

Zusammenfassend lässt sich in Bezug auf die Lernunterstützung im Freispiel feststellen, dass die Fachkräfte eher sprachfördernde Interaktionen fokussieren; spezifische kognitiv aktivierende, die Kinder in ihren (meta-)kognitiven Denkprozessen unterstützende Interaktionen finden sehr selten bzw. in geringer Qualität statt.

Zusammenhänge zwischen den beiden Auswertungsverfahren

Abschließend werden die Zusammenhänge zwischen der makroanalytischen Qualitätseinschätzung der Lernunterstützung (CLASS) sowie der Kodierung der konkreten, sprachlich-kognitiven

Interventionen auf mikroanalytischer Ebene (PRIMEL-System) untersucht. Es resultieren in Bezug auf alle berechneten Zusammenhänge positive Korrelationen, die jedoch in ihrer Höhe variieren. Dies deutet darauf hin, dass die Verfahren grundsätzlich ähnliche Konstrukte (Facetten der Lernunterstützung) erfassen, jedoch keine redundanten Informationen zum operationalisierten Konstrukt liefern.

*** Tabelle 2 hier einfügen ***

Hinsichtlich der Gesamtwerte der Lernunterstützung lässt sich eine signifikante positive Korrelationen mittlerer Höhe ($r = 0.594$) feststellen, d.h. Personen mit einem höheren makroanalytischen Qualitätsrating zeigen auch eine höhere Anzahl lernförderlicher Interventionen. Dieser Trend setzt sich im Vergleich der Unterskalen bzw. Dimensionen fort, wobei auffällt, dass die Höhe der Korrelation je nach inhaltlicher Ähnlichkeit der Skalen bzw. Dimensionen variiert; die höchsten Korrelationen erreichen theoriekonform jeweils die Bereiche mit der größten inhaltlichen Überschneidung. Dabei sticht besonders die hohe positive Korrelation zwischen der PRIMEL-Skala Kognitive Aktivierung und der CLASS-Dimension Concept Development ($r = 0.725$) heraus.

Diskussion

Ziel dieses Beitrags war eine mehrperspektivische Analyse der Lernunterstützung frühpädagogischer Fachkräfte im Freispiel, bei der sowohl eine globale Einschätzung der Qualität lernförderlicher Fachkraft-Kind-Interaktionen als auch eine mikroanalytische Kodierung konkreter lernförderlicher Interventionen vorgenommen wurden. Die vorgestellten Ergebnisse werden im Folgenden im Kontext der aktuellen Diskussion um die pädagogische (Interaktions-)Qualität in den Institutionen der FBBE diskutiert. Anschließend wird der Gewinn des Einsatzes zweier Verfahren zur Analyse der Lernunterstützung thematisiert und auf die Limitationen der Studie verwiesen sowie ein Ausblick hinsichtlich des weiteren Forschungs- bzw. Weiterentwicklungsbedarfs gegeben.

Globale Bewertung der Lernunterstützung

Als zentrales Ergebnis dieses Beitrags kann festgehalten werden, dass die Fachkräfte in Bezug auf ihre Lernunterstützung im Freispiel Ratingwerte erreichten, die für eine geringe Qualität in diesem Bereich sprechen. Das spiegelt sich auch in anderen deutschen Studien wider, die das CLASS-Instrument zur Erfassung der Interaktionsqualität im Kindergarten einsetzten und in denen ebenfalls niedrige Werte in Bezug auf die Lernunterstützung der frühpädagogischen Fachkräfte resultierten (Kammermeyer et al., 2013; Suchodoletz et al., 2014; Wildgruber et al., 2014; Wirts et al., im Druck).

Diese einheitlichen Ergebnisse zur geringen Qualität lernförderlicher Fachkraft-Kind-Interaktionen weisen auf eine Diskrepanz zwischen der im wissenschaftlichen und (gesellschafts-)politischen Diskurs herausgestellten Bedeutung einer qualitativ hochwertigen Interaktionsgestaltung für frühkindliche Bildungsprozesse und deren Umsetzung in der Praxis hin. Während die aus (inter-)nationalen Studien gewonnenen Erkenntnisse zum Einfluss lernförderlicher Fachkraft-Kind-Interaktionen auf die (kognitive) Entwicklung von Kindern (zusammenfassend Suchodoletz et al., 2014; vgl. auch Hamre & Pianta, 2005; Hardy, Stern, Jonen & Möller, 2006) in den letzten Jahren dazu geführt haben, in der Forschung eine ko-konstruktive Interaktionsgestaltung der Fachkräfte zu favorisieren (Fthenakis, 2009), scheint dieser Anspruch in der Praxis bisher nicht hinreichend umgesetzt zu werden. „Eine auf Interaktionsprozessen zwischen Erzieher/in und Kind aufbauende Lernumwelt [scheint] derzeit nicht im Zentrum der Erziehungs- und Bildungsarbeit im Kindergarten [zu stehen]“ (König, 2007, S. 2; vgl. auch Kucharz & Mackowiak, 2014; Smidt, 2012).

Möglicherweise lässt sich dies mit dem in der frühpädagogischen Praxis historisch gewachsenen und etablierten Bildungsverständnis bzw. der grundlegenden pädagogischen Haltung (Schwer & Solzbacher, 2014) erklären, die insbesondere durch den Begriff der Selbstbildung (Schäfer, 2001) geprägt ist. Die zentrale Annahme ist hierbei, dass Kinder in der Auseinandersetzung mit der Umwelt aus sich heraus – und nicht primär von außen gesteuert – lernen (sollen) (Wyrobnik, 2014), was in der Folge dazu führt, dass ko-konstruktive Interaktionen, in denen die Fachkräfte mit den Kindern beispielsweise auf Augenhöhe über Bedeutungen oder Sinnzusammenhänge diskutieren und Problemlösungen aushandeln (Fthenakis, 2009), nicht im Zentrum ihrer pädagogischen Arbeit stehen (vgl. auch Tournier et al., 2014).

Neben der Frage, inwiefern die pädagogische Haltung der Fachkräfte einen Einfluss auf die Interaktionsgestaltung hat, wird zudem davon ausgegangen, dass die Umsetzung einer qualitativ hochwertigen Lernunterstützung spezifische Kompetenzen auf Seiten der Fachkräfte voraussetzt (vgl. Deutsches Jugendinstitut, 2011; Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann, Pietsch, Köh-

ler & Koch, 2014; Wade, 2015). Hierbei werden – insbesondere in Bezug auf die Lernunterstützung – ein umfangreiches (domänenspezifisches) Fachwissen sowie ein vielseitiges methodisch-didaktisches Handlungsrepertoire (z.B. Beherrschen von Scaffolding-Techniken oder Strategien zur Anregung gemeinsam geteilter Denkprozesse) thematisiert (Möller & Hardy, 2014; Schelle, 2011; Wannack et al., 2009-2010). Die in dieser Studie berichteten Ergebnisse in Bezug auf eine geringe Quantität und Qualität der Lernunterstützung könnten demnach auch auf unzureichend entwickelte Kompetenzen der Fachkräfte und damit auf einen Qualifizierungsbedarf in diesem Bereich hinweisen.

Differenzielle Ergebnisse der Dimensionen der Lernunterstützung

Neben der globalen geringen Qualitätseinschätzung lernförderlicher Fachkraft-Kind-Interaktionen, lässt sich in dieser Studie folgender Trend feststellen, der auch in den anderen o.g. deutschen CLASS-Studien zu verzeichnen ist: Betrachtet man die einzelnen Dimensionen der Lernunterstützung so zeigt sich, dass die Fachkräfte die höchsten Qualitätswerte stets auf der Dimension Language Modeling erreichen, worauf etwas niedrigere Werte auf der Dimension Quality of Feedback folgen; die Qualitätseinschätzung der Dimension Concept Development fällt am geringsten aus. Dieses Muster wird durch die hier vorgestellte mikroanalytische Auswertung mit dem PRIMEL-System unterstrichen. Während ca. 40% aller kodierten lernunterstützenden Interventionen auf den Bereich Sprache und Kommunikation (und damit auf drei der 16 Items) entfallen, machen die vier kognitiv aktivierenden Items nur ca. 2% aller lernförderlichen Items aus; in der fast einstündigen Freispielzeit stellten die Fachkräfte lediglich in durchschnittlich 1.37 (SD = 2.12) 10 Sekunden-Intervallen eine kognitiv aktivierende Intervention in der Regel mit einem Kind bzw. einer Kleingruppe um. Ein Großteil der Kodierungen im Bereich der Lernunterstützung entfällt auf Items, die als vergleichsweise wenig kognitiv aktivierend gelten wie beispielsweise das bloße Reagieren auf kindliche Lösungsprozesse oder die Abfrage von Wissensbeständen der Kinder (vgl. ausführlich Tournier et al., 2014).

Dieser Trend könnte auf eine in der Praxis vorgenommene Priorisierung der Fachkräfte hinsichtlich bestimmter Aufgabenbereiche hindeuten, die daraus resultieren, dass die Fachkräfte aktuell mit einer Vielzahl von Anforderungen konfrontiert werden, denen sie im Alltag gerecht werden müssen (z.B. hoher Anspruch an Bildungsarbeit, Arbeit in Gruppen mit erweiterter Altersmischung, zunehmende kulturelle Diversität und Inklusion von Kindern mit heterogenen Entwicklungsvoraussetzungen; z.B. Betz, 2013; Deppe, 2011; Deutsches Jugendinstitut, 2013). Diese Priorisierung scheint dabei nicht unabhängig von den aktuellen Forschungstrends in der Frühen

Bildung sowie den daraus resultierenden Professionalisierungsangeboten für das pädagogische Personal zu sein. Während insbesondere der Bereich der (alltagsintegrierten) Sprachförderung in den vergangenen Jahren – auch vor dem Hintergrund aktueller (gesellschafts-)politischer Themen – rasch an Bedeutung gewonnen hat und eine Vielzahl von Programmen und Ansätzen publiziert wurden, die zunehmend flächendeckend in der Praxis implementiert werden (Beckerle, 2015), wird die gezielte Anregung kognitiver Entwicklungs- und Bildungsprozesse im eigentlichen Sinne in der deutschsprachigen Forschung weniger unter einer allgemeindidaktischen pädagogischen Prozessen verortet, als vielmehr unter einer domänenspezifischen, fachdidaktischen Perspektive betrachtet (Hardy & Steffensky, 2014; Hopf, 2014).

Insbesondere in der naturwissenschaftlichen Bildung finden sich zunehmend Publikationen zur Umsetzung einer kognitiv anregenden Interaktionsgestaltung in Bildungsangeboten. Dem naturwissenschaftlichen Experimentieren scheint dabei in Bezug auf das Aktivierungspotenzial eine herausragende Stellung zuzukommen; in der Regel findet dieses jedoch nicht während des Freispiels, sondern im Rahmen von gezielten Bildungsangeboten in Kleingruppen statt (Hopf, 2012; Mackowiak et al., 2015; Steffensky, Lankes, Carstensen & Nölke, 2012). Möglicherweise sind die in diesem Beitrag berichteten mittleren Qualitätseinschätzungen im Bereich der Sprachförderung also bereits ein Resultat des starken Bemühens der letzten Jahre, sprachfördernde Techniken in den Kita-Alltag zu implementieren, während die sehr geringen Werte im Bereich der kognitiven Aktivierung bzw. Konzeptentwicklung (Concept Development) auf einen entsprechenden Weiterentwicklungsbedarf einer alltagsintegrierten Förderung dieser kindlichen Kompetenzen hinweisen, die bisher stärker unter einer domänenspezifischen Perspektive und in spezifischen Lernarrangements untersucht wurden.

Mehrperspektivische Analyse der Lernunterstützung

Nachdem in den vorhergehenden Absätzen die Einbettung der inhaltlichen Ergebnisse im Zentrum stand, soll nun der aus der mehrperspektivischen Vorgehensweise (makro- und mikroanalytische Analyse der Lernunterstützung) resultierende Gewinn der Studie in den Blick genommen werden.

Die Kombination eines makroanalytischen Verfahrens zur Einschätzung der Qualität der Lernunterstützung (CLASS-Verfahren) mit einer mikroanalytischen Analyse spezifischer lernförderlicher Interventionen (PRIMEL-Beobachtungssystem) leistet einen wichtigen Beitrag zur detaillierten Analyse des Ist-Standes in Bezug auf die Lernunterstützung in Fachkraft-Kind-Interaktionen.

Während die makroanalytische Bewertung der Qualität der Lernunterstützung (bzw. einzelner Dimensionen) explizit die Notwendigkeit einer Qualitätsverbesserung thematisiert und einen (auch internationalen) Vergleich ermöglicht, können mit Hilfe der mikroanalytischen Kodierung Hinweise zur konkreten Interaktionsgestaltung in der jeweiligen Situation bzw. zur Auftretenshäufigkeit bestimmter spezifischer Interventionen über die Beobachtungszeit hinweg gewonnen werden. In weiteren Analysen könnte z.B. untersucht werden, welche konkreten Interventionen die Fachkräfte im Rahmen kognitiv aktivierender Interaktionsprozesse einsetzen oder es könnten die Reaktionen der Kinder auf spezifische Interventionen der Fachkräfte ausgewertet werden. Diese Informationen können zu einer Weiterentwicklung der pädagogischen Praxis beitragen, indem zum einen eine grundsätzliche Förderung kognitiver Interaktionen im Kita-Alltag thematisiert, zum anderen aber beispielsweise auch konkrete lernförderliche Situationen (z.B. mit einer hohen Konzentration kognitiv aktivierender Interventionen) herausgegriffen und mit den pädagogischen Fachkräften analysiert und reflektiert werden können.

Limitationen der Studie

Im Hinblick auf die Aussagekraft der vorgestellten Ergebnisse sollen in diesem Abschnitt einige grundsätzliche Limitationen der Studie thematisiert werden.

Aufgrund der mit 43 Fachkräften recht kleinen Stichprobe ist eine Generalisierung der vorgestellten Ergebnisse nur eingeschränkt möglich; die hohe Übereinstimmung der CLASS-Ratings mit anderen deutschen Studien weist jedoch auf eine gewisse Gültigkeit der vorhandenen Ergebnisse hin. Insgesamt wären größere und insbesondere repräsentative Stichproben wünschenswert, um entsprechende Aussagen über die derzeitige Qualität der Lernunterstützung im Bereich der FBBE treffen zu können.

Mit Hilfe dieser Stichproben könnten dann auch systematisch mögliche Einflussfaktoren auf die Lernunterstützung analysiert werden, die in diesem Beitrag nicht miteinbezogen wurden. In der internationalen Literatur werden als Einflussfaktoren unter anderem allgemein auf die Prozessqualität wirkende Merkmale wie der Personalschlüssel bzw. die Fachkraft-Kind-Relation, die Gruppengröße oder die Qualifikation des pädagogischen Personals bzw. deren Bezahlung, aber auch spezifisch auf die Lernunterstützung bezogene Aspekte wie beispielsweise das (Fach-)Wissen oder die (domänenspezifischen) Einstellungen und Orientierungen der Fachkräfte sowie die Lernarrangements (Freispiel vs. strukturiertes Bildungsangebot) thematisiert (vgl. zu-

sammenfassend Kucharz et al., 2014; Mackowiak et al., im Druck; Viernickel & Fuchs-Rechlin, 2015; Wertfein, Wirts & Wildgruber, 2015).

Hinsichtlich der eingesetzten Beobachtungsverfahren bzw. der in dieser Studie verwendeten Auswertungsrationale lässt sich zudem festhalten, dass eine konkrete Beschreibung prozessualer Abläufe in Bezug auf die Lernunterstützung (wie etwa die Dauer, Qualität oder der Verlauf einzelner Scaffolding-Passagen) nicht im Fokus der Analysen standen; hier sind auf den vorhandenen Kodierungen aufbauende, vertiefende Feinanalysen notwendig, die beispielsweise mit Hilfe qualitativer oder quantitativ-sequenzanalytischer Zugänge stärker auf den prozesshaften, interaktiven Charakter der Lernunterstützung fokussieren (vgl. z.B. Bosshart, in Vorbereitung; Tournier, 2015).

Ausblick

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Erkenntnisse über eine lernförderliche Interaktionsgestaltung (noch) nicht hinreichend in der Praxis umgesetzt werden. Während sich in Bezug auf eine sprachfördernde Interaktionsgestaltung möglicherweise erste Erfolge der Weiterqualifizierungsoffensive¹⁰ in der Praxis abzeichnen, scheint eine Implementation kognitiv aktivierender Interaktionen im Kita-Alltag bisher nicht ausreichend zu gelingen. Zukünftig ist weitere (Evaluations-)Forschung notwendig, die prüfen muss, inwiefern die vorhandenen (domänenspezifischen) Ansätze zur kognitiven Interaktionsgestaltung „alltagstauglich“ und für die Fachkräfte handhabbar sind, wobei eine Verbesserung der professionellen Kompetenzen im Bereich der alltagsintegrierten, domänenübergreifenden kognitiven Aktivierung vielversprechend zu sein scheint. Schlussendlich wird deutlich, dass die Forderung nach einer Erhöhung der (Interaktions-)Qualität in den Einrichtungen sowie deren Verortung in den Bildungs- und Orientierungsplänen im Sinne einer Zielvereinbarung nicht ausreichen, sondern die „Verbesserung der Prozess- und Bildungsqualität maßgeblich von Qualitätsentwicklungsmaßnahmen und Investitionen [...] abhängig ist“ (Röhner, 2014, S. 610). Langfristig könnte sicherlich auch die Frage nach dem Einsatz eines zentralen Steuerungsinstruments zur Qualitätssicherung, wie es in den USA durch den flächendeckenden Einsatz der CLASS-Instrumente als Evaluationstool bereits praktiziert wird, diskutiert werden.

¹⁰ vgl. z.B. die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Wiff: Deutsches Jugendinstitut, 2016)

Literatur

- Anders, Y. (2013). Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher institutioneller Betreuung und Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16, 237-275.
- Beckerle, C. (2015). *Alltagsintegrierte Sprachförderung im Kindergarten und in der Grundschule. Evaluation des „Fellbach-Konzepts“*. Unveröffentlichte Dissertation, Goethe-Universität Frankfurt.
- Betz, T. (2013). Anforderungen an Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch Frühkindliche Bildungsforschung* (S. 259-272). Wiesbaden: VS.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler (4. überarb. Aufl.)*. Berlin: Springer.
- Bosshart, S. (in Vorbereitung). *Spielbegleitung im Kindergarten*. Dissertation, Leibniz Universität Hannover.
- Burger, K. (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 140-165.
- Cadima, J., Leal, T. & Burchinal, M. (2010). The quality of teacher-student interactions: associations with first graders' academic and behavioral outcomes. *Journal of School Psychology*, 48 (6), 457-482.
- Deppe, V. (2011). *Anforderungen an die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Ergebnisse einer qualitativen Befragung von Fachschul- und Abteilungsleitungen* (WIFF Studien Nr. 11). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.). (2011). *Frühe Bildung - Bedeutung und Aufgaben der pädagogischen Fachkraft. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung* (WiFF Wegweiser Weiterbildung Nr. 4). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.). (2013). *Inklusion - Kinder mit Behinderung. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung* (WiFF Wegweiser Bildung Nr. 6). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.) (2016). *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte*. Zugriff am 14.05.2016. Verfügbar unter <http://www.weiterbildungsinitiative.de/>
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I., Pietsch, S., Köhler, L. & Koch, M. (2014). *Kompetenzentwicklung und Kompetenzerfassung in der Frühpädagogik*. Freiburg: FEL.
- Fthenakis, W. E. (2009). Ko-Konstruktion: Lernen durch Zusammenarbeit. *Kinderzeit*, 8-13.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2005). Can Instructional and Emotional Support in the First-Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure? *Child Development*, 76 (5), 949-967.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M. et al. (2013). Teaching through Interactions. *The Elementary School Journal*, 113 (4), 461-487.
- Hardy, I. (2012). Kognitive Strukturierung. Empirische Zugänge zu einem heterogenen Konstrukt der Unterrichtsforschung. In F. Hellmich, S. Förster & F. Hoya (Hrsg.), *Bedingungen des Lehrens und Lernens in der Grundschule. Bilanz und Perspektiven* (S. 51-62). Berlin: Springer.
- Hardy, I. & Steffensky, M. (2014). Prozessqualität im Kindergarten: Eine domänenspezifische Perspektive. *Unterrichtswissenschaft*, 42 (2), 101-116.
- Hardy, I., Stern, E., Jonen, A. & Möller, K. (2006). Effects of Instructional Support Within Constructivist Learning Environments for Elementary School Students' Understanding of "Floating and Sinking". *Journal of Educational Psychology*, 98 (2), 307-326.

- Hatfield, B. E., Burchinal, M. R., Pianta, R. C. & Sideris, J. (2015). Thresholds in the association between quality of teacher–child interactions and preschool children’s school readiness skills. *Early Childhood Research Quarterly*.
- Hauser, B. (2013). *Spielen. Frühes Lernen in Familie, Krippe und Kindergarten* (Entwicklung und Bildung in der Frühen Kindheit). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hopf, M. (2012). *Sustained Shared Thinking im frühen naturwissenschaftlich-technischen Lernen*. Münster: Waxmann.
- Hopf, M. (2014). Didaktische Konzepte für bereichsspezifische Bildungsangebote. In R. Braches-Chyrek, C. Röhner, H. Sünker & M. Hopf (Hrsg.), *Handbuch Frühe Kindheit* (S. 615-625). Opladen: Budrich.
- Kammermeyer, G., Roux, S. & Stuck, A. (2013). “Was wirkt wie?” - *Evaluation von Sprachfördermaßnahmen in Rheinland-Pfalz. Abschlussbericht*, Universität Landau. Zugriff am 05.10.2014. Verfügbar unter https://kita.rlp.de/fileadmin/dateiablage/Themen/Downloads/Abschlussbericht_end.pdf
- Keys, T. D., Farkas, G., Burchinal, M. R., Duncan, G. J., Vandell, D. L., Li, W. et al. (2013). Preschool center quality and school readiness: quality effects and variation by demographic and child characteristics. *Child Development*, 84 (4), 1171-1190.
- König, A. (2006). *Dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse zwischen ErzieherIn und Kind(-ern). Eine Videostudie aus dem Alltag des Kindergartens*. Inauguraldissertation, Universität Dortmund.
- König, A. (2007). Dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse als Ausgangspunkt für die Bildungsarbeit im Kindergarten. *Bildungsforschung*, 4 (1), 1-21.
- König, A. (2009). *Interaktionsprozesse zwischen Erzieherinnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag*. Wiesbaden: VS.
- Kucharz, D. & Mackowiak, K. (2014). Gesamtdiskussion. In D. Kucharz, K. Mackowiak, S. Zioli, A. Kauertz, E. Rathgeb-Schnierer & M. Dieck (Hrsg.), *Professionelles Handeln im Elementarbereich (PRIMEL). Eine deutsch-schweizerische Videostudie* (S. 205-215). Münster: Waxmann.
- Kucharz, D., Mackowiak, K., Zioli, S., Kauertz, A., Rathgeb-Schnierer, E. & Dieck, M. (Hrsg.). (2014). *Professionelles Handeln im Elementarbereich (PRIMEL). Eine deutsch-schweizerische Videostudie*. Münster: Waxmann.
- Kuger, S. & Kluczniok, K. (2008). Prozessqualität im Kindergarten - Konzept, Umsetzung und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10 (11), 159-178.
- Mackowiak, K., Kucharz, D., Zioli, S., Wadepohl, H., Billmeier, U., Bosshart, S. et al. (2015). Anregung kindlicher Lernprozesse durch pädagogische Fachkräfte in Deutschland und der Schweiz im Freispiel und in Bildungsangeboten. In A. König, H. R. Leu & S. Viernickel (Hrsg.), *Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie* (Perspektive Frühe Bildung, Bd. 2, S. 163-178). Weinheim: Beltz Juventa.
- Mackowiak, K., Wadepohl, H., Fröhlich-Gildhoff, K. & Weltzien, D. (im Druck). Interaktionsgestaltung im Kontext Familie und Kita: Diskussion der Beiträge. In H. Wadepohl, K. Mackowiak, K. Fröhlich-Gildhoff & D. Weltzien (Hrsg.), *Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung*. Berlin: Springer.
- Mashburn, A. J. & Pianta, R. C. (2010). Opportunity in Early Education: Improving Teacher-Child Interactions and Child Outcomes. In A. J. Reynolds, A. J. Rolnick & M. M. Enchind (Hrsg.), *Childhood programs and practices in the first decade of life. A human capital integration* (S. 243-265). New York: Cambridge University Press.

- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O., 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.
- Möller, K. & Hardy, I. (2014). Prozessqualität in Bildungseinrichtungen des Elementarbereichs. *Unterrichtswissenschaft*, 42 (2), 98-100.
- NICHD Early Child Care Research Network. (2002). CHILD_CARE STRUCTURE --> PROCESS --> OUTCOME: Direct and Indirect Effects of Child-Care Quality on Young Children's Development. *Psychological Science*, 13 (3), 199-206.
- Pakarinen, E., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Kiuru, N., Siekkinen, M., Rasku-Puttonen, H. et al. (2010). A Validation of the Classroom Assessment Scoring System in Finnish Kindergartens. *Early Education & Development*, 21 (1), 95-124.
- Pianta, R. C. (2016). Teacher-Student Interactions. Measurement, Impacts, Improvement, and Policy. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3 (1), 98-105.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M. & Hamre, B. K. (2008). *Classroom assessment scoring system (CLASS) manual, pre-K*. Baltimore: Brookes.
- Röhner, C. (2014). Bildungspläne im Elementarbereich. In R. Braches-Chyrek, C. Röhner, H. Sünker & M. Hopf (Hrsg.), *Handbuch Frühe Kindheit* (S. 601-613). Opladen: Budrich.
- Schäfer, G. (2001). *Prozesse frühkindlicher Bildung*. Zugriff am 28.03.2012. Verfügbar unter https://www.hf.uni-koeln.de/data/eso/File/Schaefer/Prozesse_Fruehkindlicher_Bildung.pdf
- Schelle, R. (2011). *Die Bedeutung der Fachkraft im frühkindlichen Bildungsprozess. Didaktik im Elementarbereich* (WiFF Expertisen Nr. 18). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Schwer, C. & Solzbacher, C. (Hrsg.). (2014). *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Smidt, W. (2012). *Zielkindbezogene pädagogische Qualität im Kindergarten. Eine empirisch-quantitative Studie*. Münster: Waxmann.
- Sommer, A. & Sechtig, J. (2016). Sozio-emotionale Interaktionsqualität vor dem Hintergrund einer erweiterten Altersmischung im Kindergarten. *Frühe Bildung* (13-21).
- Steffensky, M., Lankes, E.-M., Carstensen, C. H. & Nölke, C. (2012). Alltagssituationen und Experimente - Was sind geeignete naturwissenschaftliche Lerngelegenheiten für Kindergartenkinder? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15, 37-54.
- Steinke, I. (2007). Qualitätssicherung in der qualitativen Forschung. In U. Kuckartz, H. Grunenberg & T. Dresing (Hrsg.), *Qualitative Datenanalyse: computergestützt. Methodische Hintergründe und Beispiele aus der Forschungspraxis* (2., überarb. und erw. Aufl, S. 176-187). Wiesbaden: VS.
- 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.
- Sylva, K., Melhuis, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Findings from Pre-school to end of Key Stage 1*. Zugriff am 03.04.2012. Verfügbar unter <http://www.dotwaidecentre.org.au/pdf/EPPE.pdf>
- Sylva, K., Melhuis, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B. & Elliot, K. (2004). The Effective Provision of Pre-School Education Project - Zu den Auswirkungen vorschulischer Einrichtungen in Eng-

- land. In G. Faust, M. Götz, H. Hacker & H.-G. Roßbach (Hrsg.), *Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich* (S. 154-167). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Thomason, A.C. & La Paro, K. (2009). Measuring the Quality of Teacher-Child Interactions in Toddler Child Care. *Early Education & Development*, 20 (2), 285-304.
- Tietze, W. (Hrsg.). (1998). *Wie gut sind unsere Kindergärten?: eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten*. Neuwied: Luchterhand.
- Tietze, W., Roßbach, H.-G. & Grenner, K. (2005). *Kinder von 4 bis 8 Jahren : zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie* (1. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Tietze, W., Schuster, K.-M., Grenner, K. & Rossbach, H.-G. (2007). *Kindergarten-Skala (KES-R). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Kindergärten* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Tournier, M. (2015). *Qualität kognitiv anregender Fachkraft-Kind-Interaktionen in Freispiel- und Bildungsangebotssituationen*. Dissertation, Goethe-Universität Frankfurt.
- Tournier, M., Wadepohl, H. & Kucharz, D. (2014). Analyse des pädagogischen Handelns im Freispiel. In D. Kucharz, K. Mackowiak, S. Ziroli, A. Kauertz, E. Rathgeb-Schnierer & M. Dieck (Hrsg.), *Professionelles Handeln im Elementarbereich (PRIMEL). Eine deutsch-schweizerische Videostudie* (S. 99-121). Münster: Waxmann.
- Van de Pol, J., Volman, M. & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in Teacher-Student Interaction: A Decade of Research. *Educational Psychology Review*, 22 (3), 271-296.
- Viernickel, S. & Fuchs-Rechlin, K. (2015). Fachkraft-Kind-Relationen und Gruppengrößen in Kindertageseinrichtungen. Grundlagen, Analysen, Berechnungsmodell. 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 im Breisgau: Herder.
- Vygotskij, L. S. (2002). *Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen* (Beltz-Taschenbuch, Bd. 125, Orig.-Ausg.). Weinheim: Beltz.
- Wadepohl, H. (im Druck). Die Gestaltung wertschätzender Interaktionen als eine Facette der Beziehungsqualität in der Kita. In H. Wadepohl, K. Mackowiak, K. Fröhlich-Gildhoff & D. Weltzien (Hrsg.), *Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung* (Psychologie in Bildung und Erziehung: Vom Wissen zum Handeln). Berlin: Springer.
- Wadepohl, H. (2015). *Professionelles Handeln von frühpädagogischen Fachkräften*. Kita Fachtexte. Zugriff am 26.06.2015. Verfügbar unter http://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/KiTaFT_Wadepohl_2015.pdf
- Wadepohl, H. & Mackowiak, K. (2016). Beziehungsgestaltung und deren Bedeutung für die Unterstützung von kindlichen Lernprozessen im Freispiel. *Frühe Bildung*, 5 (1), 22-30.
- Wadepohl, H., Mackowiak, K., Bosshart, S., Billmeier, U., Burkhardt Bossi, C., Dieck, M. et al. (2014). Das Forschungsprojekt PRIMEL: Fragestellung und Methode. In D. Kucharz, K. Mackowiak, S. Ziroli, A. Kauertz, E. Rathgeb-Schnierer & M. Dieck (Hrsg.), *Professionelles Handeln im Elementarbereich (PRIMEL). Eine deutsch-schweizerische Videostudie* (S. 49-83). Münster: Waxmann.
- Walter, C. & Fasseing, K. (2002). Dritter Unterrichtsbaustein: Das Freispiel. In C. Walter & Y. Joos (Hrsg.), *Kindergarten. Grundlagen aktueller Kindergartenpädagogik* (S. 205-233). Winterthur: ProKiga.
- Wannack, E., Schütz, A. & Arnaldi, U. (2009-2010). Die Spiel- und Lernbegleitung im Kindergarten. *4bis8 Fachzeitschrift für Kindergarten und Unterstufe - Spezialausgabe: Die Bedeutung des freien Spiels in der Kindergartenpädagogik*, 10-12.

- Weltzien, D., Fröhlich-Gildhoff, K., Wadepohl, H. & Mackowiak, K. (im Druck). Interaktionsgestaltung im familiären und frühpädagogischen Kontext: Einleitung. In H. Wadepohl, K. Mackowiak, K. Fröhlich-Gildhoff & D. Weltzien (Hrsg.), *Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung*. Berlin: Springer.
- Wertfein, M., Wirts, C. & Wildgruber, A. (2015). *Bedingungsfaktoren für gelingende Interaktionen zwischen Erzieherinnen und Kindern. Ausgewählte Ergebnisse der BIKE-Studie*. IFP-Projektbericht 27/2015, München: Staatsinstitut für Frühpädagogik. Zugriff am 08.11.2015. Verfügbar unter http://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/projektbericht_bike_nr_27.pdf
- Wildgruber, A., Wirts, C. & Wertfein, M. (2014). Ergebnisse aus dem BIKE-Projekt zur Interaktionsqualität in Kindertageseinrichtungen. In A. Prengel & U. Winklhofer (Hrsg.), *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 2: Forschungszugänge* (Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen, S. 188-193). Leverkusen: Budrich.
- Wirts, C., Wildgruber, A. & Wertfein, M. (im Druck). Die Bedeutung von Fachwissen und Unterstützungsplanung im Bereich Sprache für gelingende Interaktionen in Kindertageseinrichtungen. In H. Wadepohl, K. Mackowiak, K. Fröhlich-Gildhoff & D. Weltzien (Hrsg.), *Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung* (Psychologie in Bildung und Erziehung: Vom Wissen zum Handeln). Berlin: Springer.
- Wirtz, M. & Caspar, F. (2002). *Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität. Methoden zur Bestimmung und Verbesserung der Zuverlässigkeit von Einschätzungen mittels Kategoriensystemen und Ratingskalen*. Göttingen: Hogrefe.
- Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.
- Wyrobnik, I. (2014). Elementarpädagogische Theorien. In N. Neuß (Hrsg.), *Grundwissen Elementarpädagogik*. (2. Aufl., S. 117-128). Berlin: Cornelsen.

Tabellen

Tabelle 1. Deskriptive Statistiken der makro- und mikroanalytischen Auswertung im Bereich der Lernunterstützung (N = 43)

Bereich	M	SD	Min.	Max.
<i>Lernunterstützung mit der CLASS (7-stufig)</i>				
Gesamtwert: Instructional Support	2.50	0.65	1.50	4.83
<i>Dimension: Concept Development</i>	1.44	0.60	1.00	4.00
<i>Dimension: Quality of Feedback</i>	2.38	0.88	1.00	5.00
<i>Dimension: Language Modeling</i>	3.55	0.64	2.00	5.50
<i>Lernunterstützung im PRIMEL-Beobachtungssystem (absolute Häufigkeiten, auf 30 min standardisiert)</i>				
Gesamtwert: Lernprozessgestaltung	66.92	25.63	22.01	131.88
<i>Unterskala: Kognitive Aktivierung</i>	1.37	2.12	0	8.37
Item 1: Anregen zum Explorieren & Forschen	0.22	0.68	0	3.08
Item 2: Anregen zum Formulieren eigener Gedanken & Überlegungen	0.58	1.08	0	6.19
Item 3: Anregen zum Nachdenken innerhalb einer Situation	0.36	0.76	0	3.59
Item 4: Anregen zum Weiterdenken über die Situationen hinaus	0.21	0.48	0	1.79
<i>Unterskala: Sprache & Kommunikation</i>	26.19	11.43	7.77	66.99
Item 1: Anregen zu Gesprächen	1.72	1.53	0	6.16
Item 2: Modellierungstechniken	10.62	7.25	0	40.60
Item 3: Offene Fragen	13.86	6.58	2.84	29.41

Anmerkung: Für eine Darstellung der deskriptiven Statistiken aller Items des PRIMEL-Systems vgl. Tournier et al., 2014

Tabelle 2. Zusammenhänge zwischen den beiden Verfahren zur Erfassung der Lernunterstützung (N = 43)

		Lernunterstützung in der CLASS			
		Gesamtwert: Lernunterstützung	<i>Dimension: Concept Development</i>	<i>Dimension: Quality of Feedback</i>	<i>Dimension: Language Modeling</i>
Lernunterstützung im PRIMEL-System	Gesamtwert: Lernprozessgestaltung	0.594**	0.311*	0.633**	0.551**
	<i>Unterskala: Kognitive Aktivierung</i>	0.590**	0.725**	0.432**	0.446**
	<i>Unterskala: Sprache & Kommunikation</i>	0.339*	0.158	0.258*	0.451**

Anmerkung: * $p \leq 0.05$, ** $p \leq 0.01$ (einseitig)

5.7 Beziehungsgestaltung und deren Bedeutung für die Unterstützung von kindlichen Lernprozessen im Freispiel

Wadepohl, H. & Mackowiak, K. (2016b). Beziehungsgestaltung und deren Bedeutung für die Unterstützung von kindlichen Lernprozessen im Freispiel. *Frühe Bildung*, 5 (1), 22-30.

Beziehungsgestaltung und deren Bedeutung für die Unterstützung von kindlichen Lernprozessen im Freispiel

Heike Wadepohl und Katja Mackowiak

Zusammenfassung. Die Gestaltung wertschätzender Beziehungen durch Fachkräfte gilt als grundlegend für die pädagogische Arbeit im Kindergarten und als wesentliche Bedingung für kindliche Lern- und Bildungsprozesse. Im Beitrag werden anhand von Videoaufnahmen des Freispiels von 88 Fachkräften die Qualität ihrer Beziehungsgestaltung erfasst und Zusammenhänge mit Interventionen zur Lernunterstützung analysiert. Die Ergebnisse machen deutlich, dass die Beziehungsqualität in den Gruppen hoch ausfällt; außerdem zeigen sich positive Zusammenhänge zur Lernprozessunterstützung im Allgemeinen, jedoch nicht in Bezug auf anspruchsvolle, kognitiv aktivierende Interventionen.

Schlüsselwörter: Beziehungsgestaltung, Fachkraft-Kind-Interaktion, Kita-Qualität, Videostudie

Teacher-Child Relationship Quality and its Importance for Teachers' Instructional Support in Free-Play Situations

Abstract. Establishing professional teacher-child relationships is an essential task for preschool teachers and is considered to be a key condition for children's learning processes. In this study, we analyze the quality of teacher-child relationships and its correlations with teachers' support for learning. We collected video data of 88 preschool teachers during free-play situations for data analysis. The results show consistently high scores for the quality of teacher-child relationships and positive correlations with teachers' support for learning processes in general but not with cognitively challenging interventions.

Keywords: teacher-child relationship, teacher-child interaction, preschool quality, video analysis

Theoretischer Hintergrund

Die Bedeutung der frühen Bildung für die kindliche Entwicklung ist in den letzten Jahren hervorgehoben und insbesondere auf institutioneller Ebene untersucht worden. Ein zentrales Ergebnis ist, dass die Wirksamkeit früher institutioneller Bildung in entscheidender Weise von deren Qualität abhängt und dass diese einen wichtigen Beitrag zur Verbesserung kindlicher Bildungschancen leistet (Mashburn et al., 2008; Burger, 2010; Anders, 2013).

In der (inter)nationalen Diskussion wird zur Beschreibung der Qualität vorschulischer Einrichtungen eine Dreiteilung favorisiert (Tietze, 1998, Tietze, Roßbach & Grenner, 2005; Kuger & Kluczniok, 2008; Smidt, 2012): Unter dem Begriff der *Strukturqualität* werden die zeitlich relativ stabilen Rahmenbedingungen einer Einrichtung subsummiert. Die handlungsleitenden Orientierungen und Einstellungen der pädagogischen Fachkräfte werden als *Orientierungsqualität* bezeichnet; die *Prozessqualität* zeigt sich in der konkreten Gestaltung des Alltags (z. B. in

den Interaktionen der Kinder mit den Fachkräften, aber auch untereinander und in den Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit der dinglichen Umwelt). Die Befunde zum Zusammenspiel der drei Qualitätsbereiche und deren Wirkung auf kindliche Entwicklungsmaße sind heterogen, die Prozessqualität und dabei insbesondere die Qualität der Fachkraft-Kind-Interaktionen erweist sich aber als besonders bedeutsam (Sylva, Melhuis, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2004; Mashburn & Pianta, 2010).

Dieses Ergebnis wurde in weiteren Forschungen aufgegriffen und der Begriff der Interaktionsqualität ausdifferenziert. Dabei werden drei wesentliche, empirisch abgesicherte Interaktionsdomänen unterschieden, die sich in verschiedenen Konzeptualisierungen wiederfinden lassen: 1. der Aufbau einer tragfähigen Beziehung zu den Kindern, 2. die Unterstützung kindlicher Lernprozesse, 3. die Organisation und Gestaltung des Settings (vgl. Pianta, La Paro & Hamre, 2008; vgl. Klieme, Lipowsky, Rakoczy & Ratzka, 2006). In diesem Beitrag liegt der Fokus auf der Analyse

der Beziehungsgestaltung der Fachkräfte sowie deren Bedeutung für die Unterstützung kindlicher Lernprozesse.

Die Gestaltung professioneller Beziehungen zu den Kindern stellt eine wichtige Aufgabe der Fachkräfte dar, da (junge) Kinder vor allem in sozialen Beziehungen lernen (Ahnert & Gappa, 2013; Koch, 2013). Zentrale Annahmen aus der Bindungstheorie werden dabei auf institutionelle Settings übertragen und erweitert: neben den wesentlichen (bindungsrelevanten) Aufgaben von Pädagog/innen (*Zuwendung, Sicherheit, Stressreduktion*) werden angesichts des institutionellen Bildungsauftrags auch die *Explorationsunterstützung* und *Assistenz* bei der Bewältigung von Anforderungen thematisiert (z. B. Ahnert, 2007; Drieschner, 2011; Koch, 2013). Als schwierig erweist sich dabei die Konzeptualisierung dieser unterschiedlichen Facetten von Bindung und deren Abgrenzung zum inhaltlich-didaktischen Bereich der Lernprozessunterstützung, der diejenigen Interventionen der Fachkräfte umfasst, die auf kindliche Bildungsprozesse gerichtet sind (vgl. Wadepohl & Mackowiak, 2013).

Die Grundlage für einen Beziehungsaufbau in institutionellen Settings bildet eine zugewandte, wertschätzende Haltung der Fachkräfte (Nentwig-Gesemann, Fröhlich-Gildhoff, Harms & Richter, 2011) sowie die Etablierung eines lernförderlichen Klimas in der Gruppe (Ahnert, Pinquart & Lamb, 2006). Wertschätzung manifestiert sich in konkreten Interaktionssituationen durch Zuwendung, Aufmerksamkeit und Interesse. Zuwendung wird verstanden als „liebvolle und emotional warme Kommunikation“ (Ahnert, 2007, S. 33). Aufmerksamkeit und Interesse beinhalten aktives Zuhören sowie das Ernstnehmen kindlicher Anliegen und zeigen sich in Mimik und Gestik (z. B. Remsperger, 2013). Herrscht ein positives Klima in der Gruppe, so entwickeln Kinder Vertrauen, sind gerne mit den Fachkräften in Kontakt und lernen von und mit ihnen (König, 2006). In institutionellen Settings besteht die Herausforderung darin, jedem einzelnen Kind Wertschätzung entgegenzubringen, ohne die Bedürfnisse der anderen Kinder in der Gruppe aus den Augen zu verlieren (Ahnert et al., 2006). Innerhalb der Frühen Bildung herrscht Einigkeit in Bezug auf die Bedeutung der wertschätzenden Haltung sowie einer positiven Gruppenatmosphäre für kindliches Lernen (vgl. Koch, 2013); bisher gibt es jedoch kein (quantitatives) Beobachtungsinstrument, das die Wertschätzung der Fachkräfte in konkreten Interaktionen verhaltensnah erfasst.

Hinsichtlich der Relevanz der pädagogischen Beziehungsgestaltung für die kindliche Entwicklung stellen Studien fest, dass eine hohe Beziehungsqualität sich positiv auf sozial-emotionale sowie kognitive Kompetenzen auswirkt (zusam-

menfassend Lamb, 1998; Sylva et al., 2004; Anders, 2013; Glüer, 2013). In Bezug auf die Prozessqualität zeigt sich in Beobachtungsstudien ein einheitliches Bild. Während die Beziehungsqualität durchgehend ein mittleres bis hohes Niveau aufweist, fällt die Bewertung der kindlichen Lernprozessunterstützung in deutschen Einrichtungen eher gering aus (z. B. Tietze, Roßbach et al., 2005; König, 2006; Kammermeyer, Roux & Stuck, 2013; Kucharz et al., 2014; Suchodoletz, Fäsche, Gunzenhauser & Hamre, 2014; Wildgruber, Wirts & Wertfein, 2014). Dies zeigt sich beispielsweise in den drei deutschen Studien, in denen das Classroom Assessment Scoring System (CLASS; Pianta et al., 2008) eingesetzt wurde. Trotz der unterschiedlichen Settings (Sprachfördereinheiten bei Kammermeyer et al., 2013; pädagogischer Alltag bei Suchodoletz et al., 2014; spezifische Alltagssituationen bei Wildgruber et al., 2014) kommen alle drei zu ähnlichen Ergebnissen wie oben geschildert; die Abweichungen zwischen den Studienergebnissen liegen zudem jeweils unter einem Punkt auf der siebenstufigen Skala. Vor allem kognitiv aktivierende Interventionen, die im Rahmen einer ko-konstruktiven Auseinandersetzung mit den kindlichen Themen eine wichtige Rolle für das Lernen spielen (Hardy & Steffensky, 2014), werden von Fachkräften im Freispiel sehr selten gezeigt (Tournier, Wadepohl & Kucharz, 2014; vgl. auch die o.g. Studien).

In diesem Beitrag werden zwei zentrale Facetten der Beziehungsgestaltung – die wertschätzende Haltung und das Klima in der Gruppe – sowie deren Bedeutung für die Lernunterstützung untersucht. Dabei sollen folgende Fragestellungen geklärt werden:

1. In welchem Ausmaß zeigen die Fachkräfte eine wertschätzende Haltung in den Interaktionen mit den Kindern? Wie gestalten Sie das Klima in ihren Gruppen?
2. Welche Zusammenhänge zeigen sich zwischen der Beziehungsgestaltung und der konkreten „inhaltlichen“ Lernprozessunterstützung?

Methode

Stichprobe

In die Untersuchung wurden 88 Fachkräfte (davon 87 Frauen) aus dem Projekt „Professionalisierung von Fachkräften im Elementarbereich“ (PRIMEL; Kucharz et al., 2014)¹ einbezogen.

¹ Das Projekt wurde im Rahmen der „Ausweitung der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“ (AWIFF) durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert. Beteiligte Forscher/innen: Bauhofer, Bosshart, Burkhardt Bossi, Gierl, Hüttel, Dieck, Janßen, Kauertz, Kucharz, Lieger, Mackowiak, Rathgeb-Schnierer, Tournier, Wadepohl, Zirolli.

Die Fachkräfte waren durchschnittlich 34.08 Jahre alt ($SD = 10.74$) und verfügten im Mittel über 9.29 Jahre Berufserfahrung ($SD = 9.45$); 17.0 % der Fachkräfte wiesen einen Migrationshintergrund auf. Aufgrund des Studiendesigns arbeiteten 63 Fachkräfte in deutschen Einrichtungen, wobei 29 Fachkräfte über einen akademischen Ausbildungshintergrund verfügten. Die 25 Schweizer Fachkräfte absolvierten alle die akademische Ausbildung zur Kindergartenlehrperson (BA-Abschluss). 72,3 % der Fachkräfte (inklusive der Schweizer Fachkräfte) arbeiteten in Regelgruppen mit Kindern von drei bzw. vier bis sechs Jahren. 18.1 % waren in altersgemischten Gruppen mit Kindern auch unter drei Jahren tätig, 9.6 % arbeiteten in reinen Krippen-Gruppen mit Kindern bis drei Jahren. Die durchschnittliche Gruppengröße betrug 19.18 Kinder ($SD = 4.75$), wobei in Deutschland in der Regel zwei, in der Schweiz nur eine Fachkraft für eine Gruppe verantwortlich sind.² Innerhalb der Gruppen hatten durchschnittlich gut ein Viertel der Kindern einen Migrationshintergrund ($M = 27.3\%$, $SD = 20.5\%$) (vgl. ausführlich Wadepohl et al., 2014).

Erhebungsinstrumente

Datengrundlage

Als Datengrundlage dienten ca. einstündige Videografien der Freispielzeit³ aus dem PRIMEL-Projekt. Da die Freispielzeit unterschiedlich gestaltet sein kann, bekamen die Fachkräfte lediglich den Hinweis, diese genauso wie an anderen Tagen durchzuführen. Die Aufnahmen der Videodaten erfolgte entlang eines Kameraskripts (PRIMEL, 2012); die jeweilige Fachkraft sowie die mit ihr interagierenden Kinder standen im Fokus der Aufnahme.

Für die Datenauswertung wurden strukturierte Aktivitäten (z.B. Morgenkreis) ausgeschlossen, um die Analyse auf Freispielphasen zu begrenzen und damit eine bessere Vergleichbarkeit der Videos zu erhalten. Die durchschnittliche Dauer der 88 Freispielvideos beträgt nach Abzug der o.g. Aktivitäten 45.95 Minuten ($SD = 11.64$).

Erfassung der Beziehungsgestaltung

Zur Erfassung der beiden Facetten der Beziehungsgestaltung wurden zwei Verfahren eingesetzt.⁴

Das erste Verfahren *Wertschätzung in Interaktionen* (WSI; vgl. ausführlich Wadepohl, in Druck) ist ein Ratingsystem zur Einschätzung des wertschätzenden Verhaltens der

Fachkraft gegenüber den Kindern. Es knüpft an gängige Verfahren an, bildet jedoch keine dyadischen Interaktionsmuster oder situationsspezifischen Aspekte (z.B. Tröst- vs. Bildungssituationen) ab, sondern beschreibt die Wertschätzung situationsübergreifend und im Gruppenkontext.

Aufbau. Die Wertschätzung wird im WSI anhand zweier Dimensionen – Aufmerksamkeit und Emotionsausdruck – eingeschätzt. Beide Dimensionen werden mittels dreier aus der Literatur abgeleiteter Verhaltensindikatoren konkretisiert. Die Dimension Aufmerksamkeit setzt sich zusammen aus der Einschätzung des Blickkontakts, der Körperhaltung und der feinfühlig Wahrnehmung kindlicher Bedürfnisse, die Dimension Emotionsausdruck wird über den Tonfall, die Mimik und Gestik sowie die Gestaltung von Nähe und Distanz operationalisiert (vgl. Tabelle 1).

Rating. Die Ratings erfolgen mittels einer fünfstufigen Skala auf Ebene der beiden Dimensionen, wobei die auf allen fünf Ratingstufen ausformulierten Indikatoren als Orientierungsgrundlage für die Einschätzung dienen (vgl. Tabelle 1). Das Rating erfolgt nach einem Beobachtungszyklus von 10 Minuten; in den hier beschriebenen Analysen konnten durchschnittlich fünf Zyklen pro Fachkraft eingeschätzt werden ($M = 4.85$, $SD = 1.20$).

Die Objektivität des Verfahrens wurde auf der Basis von 16 Videos (18.2 % des Datenmaterials) berechnet; die prozentuale Übereinstimmung zwischen den beiden Kodierinnen (Aufmerksamkeit: 0.83 bzw. Emotionsausdruck: 0.71) kann aufgrund der konservativen Berechnung (es wurden nur tatsächliche Übereinstimmungen gewertet) als gut bewertet werden.

Kennwerte. Die über den Verlauf einer Stunde angefertigten Ratings wurden anschließend pro Fachkraft gemittelt, sodass ein durchschnittlicher Wert für die beiden Dimensionen und ein Gesamtwert resultieren.

Mit dem Ziel, verschiedene Facetten der Beziehungsqualität abzubilden, wurde als zweites Verfahren die *Caregiver Interaction Scale* (CIS; Arnett, 1989; dt. Version von Wolf, Stuck, Roux, Lindhorst & Hippchen, 2001 zitiert nach König, 2006) eingesetzt. Die CIS liefert Informationen über die soziale Atmosphäre bzw. das Klima der Fachkraft-Kind-Interaktionen.

Aufbau und Rating. Die CIS besteht aus 26 Items, die nach Ablauf der Stunde Freispiel auf einer vierstufigen Ratingskala eingeschätzt wurden. Die Items werden zu folgenden Unterskalen zusammengefasst (vgl. Tietze, Cryer, Bairrão, Palacios & Wetzel, 1996): Sensitivität (10 Items), Akzeptanz (9 Items) und Involviertheit (4 Items). Die Beobachterüberein-

² Eine präzise Berechnung der tatsächlichen Fachkraft-Kind-Relation bzw. des Personalschlüssels war anhand der vorliegenden Angaben der Fachkräfte leider nicht möglich.

³ Unter Freispiel – als zentrales Lernsetting im Kindergarten – wird die freie Wahl von Spielform, Spielort, Spieldauer, benötigtem Material sowie der Mitspieler/innen verstanden (Walter & Fasseing, 2002).

⁴ Wir danken Sonja Lambrecht, Janina Arnold, Vanessa Pieper, Inga Woltmann und Hanna Bredow für die Unterstützung bei der Videoauswertung.

Tabelle 1. Aufbau des Ratingverfahrens „Wertschätzung in Interaktionen“ (WSI; Wadepohl, in Druck)

Aufbau des WSI				
Dimension 1: Aufmerksamkeit Indikatoren: – Blickkontakt – Körperhaltung – Wahrnehmung kindlicher Bedürfnisse		Dimension 2: Emotionsausdruck Indikatoren: – Tonfall – Mimik/Gestik – Gestaltung von Nähe und Distanz		
Beispiele für die konkrete Operationalisierung der Indikatoren (fünfstufiges Rating):				
(1) unzureichend	(2) minimal	(3) hinlänglich	(4) gut	(5) ausgezeichnet
<i>Dimension 1: Aufmerksamkeit; Indikator: Blickkontakt</i>				
– Kein Blickkontakt – Ignoriert Kind deutlich/vorsätzlich	– Teilweise unaufmerksam/schweift ab – Kein stabiler Blickkontakt	– Blickkontakt in den meisten Interaktionen teilweise/über einen gewissen Zeitraum vorhanden	– Blickkontakt in den meisten Interaktionen & in allen kritischen Situationen (Regeln, Streit) vorhanden	– Blickkontakt (auf das Kind oder das Produkt/Objekt) in allen Interaktionen stabil vorhanden
<i>Dimension 2: Emotionsausdruck; Indikator: Tonfall</i>				
– Stimme gereizt/aggressiv – Schreit	– Leicht gereizter, genervter oder gelangweilter Tonfall	– Neutraler, gleichmäßiger (eintöniger) Tonfall	– Teilweise positive/warme Stimmlage – Leichte Variabilität in der Stimme (Modulation)	– Grundsätzlich positive/warme Stimmlage – Variabilität vorhanden – Passt Tonfall der Situation an

stimmung (auf der Basis von ebenfalls 16 Videos) lag für die beiden Kodiererinnen in einem guten Bereich (Sensitivität: 0.87; Akzeptanz: 0.90; Involviertheit: 0.90).

Kennwerte. In die Analysen gehen jeweils die Skalenmittelwerte sowie der Gesamtmittelwert ein.

Erfassung der Unterstützung von Lernprozessen

Die Ergebnisse zur Lernprozessunterstützung stammen aus dem PRIMEL-Projekt (Datengrundlage waren dieselben Videos). Hier wurde das pädagogische Handeln der Fachkräfte während des Freispiels mit dem *Beobachtungssystem zur Erfassung der Prozessqualität im Elementarbereich* (Wadepohl et al., 2014) ausgewertet.

Für den vorliegenden Beitrag werden nur die Ergebnisse genutzt, die mit dem ersten Teil des Beobachtungsverfahrens (*Bereich I: Lernprozessgestaltung*) ermittelt wurden.

Aufbau. Bereich I erfasst über 16 Items (allgemein-)didaktische und pädagogische Handlungsweisen der Fachkräfte zur Unterstützung kognitiver Lern- und Bildungsprozesse von Kindern (Wadepohl et al., 2014). Die Items wurden bildungsbereichsübergreifend aus der Literatur abgeleitet und konkret operationalisiert (z. B. Stellen offener Fragen, Eingehen auf Lösungsprozesse, inhaltliche Erweiterung des Spiels; vgl. KES: Tietze, Schuster, Grenner

& Roßbach, 2005, Nationaler Kriterienkatalog: Tietze & Viernickel, 2007; CLASS: Pianta et al., 2008). Als besonders lernförderlich geltende, kognitiv aktivierende Interventionen wurden mit vier Items erfasst (Anregen zum Explorieren und Forschen, Anregen zum Formulieren eigener Gedanken, Anregen zum Nachdenken, Anregen zum Weiterdenken). Kodiert wurde im 10-Sekunden Time-Sampling, welche der Interventionen pro Intervall gezeigt wurden (mikroanalytische Kodierung; Mehrfachkodierungen zulässig). Alle Videos wurden von zwei Kodiererinnen unabhängig voneinander kodiert und die Nicht-Übereinstimmungen kommunikativ validiert, sodass von einer ausreichenden Objektivität der Daten ausgegangen werden kann (vgl. Steinke, 2007).⁵

Kennwerte. Für die hier berichteten Analysen wird auf die Summe der Kodierungen aller 16 Items (Gesamtwert Bereich I: Lernprozessunterstützung, Cronbachs Alpha $\alpha = 0.61$) sowie auf die Summe der vier kognitiv-aktivierenden Items (Unterskala: Kognitive Aktivierung, Cronbachs Alpha $\alpha = 0.60$) rekuriert. Um die Summenwerte der einzelnen Fachkräfte trotz unterschiedlicher Videodauer vergleichen zu können, ist eine Relativierung der Kodierungen notwendig; daher wurden alle Kodierungen der gesamten Videozeit nachträglich auf eine einheitliche Dauer von 30 Minuten standardisiert.

⁵ Die prozentuale Übereinstimmung für den gesamten Bereich I (Lernprozessbegleitung) beträgt 0.42, kann jedoch aufgrund der konservativen Berechnung bei seltenen Ereignissen nicht als geeignetes Maß der Interraterreliabilität herangezogen werden (Wirtz & Caspar, 2002; vgl. auch Wadepohl et al., 2014).

Ergebnisse

In einem ersten Schritt wurde untersucht, wie gut es den Fachkräften gelingt, eine wertschätzende Haltung in den Interaktionen mit den Kindern zu zeigen und ein positives Klima in ihrer Gruppe zu etablieren.

In Bezug auf die Analyse der Wertschätzung (WSI) zeigen sich für beide Dimensionen sowie den Gesamtwert hohe Mittelwerte und geringe Standardabweichungen, was auf wenig interindividuelle Unterschiede in der Wertschätzung hindeutet (vgl. Tabelle 2). Ähnlich verhält es sich mit den Mittelwerten der drei Unterskalen sowie dem Gesamtwert der CIS, auch wenn die Werte im Vergleich zum WSI nicht ganz so extrem ausfallen. Fachkräfte zeigen also ein ausgeprägtes wertschätzendes Verhalten und sind in der Lage, eine sehr positive Gruppenatmosphäre herzustellen.

Neben der Beziehungsgestaltung wurde die Unterstützung der Lernprozesse erfasst (vgl. Tabelle 2). Hier zeigen sich durchschnittlich 65.97 Kodierungen pro 30 Minuten Freispielzeit ($SD = 26.77$). Die großen Standardabweichungen weisen auf eine hohe interindividuelle Variabilität in der Quantität der Lernprozessunterstützung hin. Fokussiert man auf die kognitiv aktivierenden Interventionen, so zeigen sich hier nur wenige Kodierungen. Innerhalb von 30 Minuten wenden die beobachteten Fachkräfte durchschnittlich weniger als eine kognitiv aktivierende Strategie an ($M = 0.87$; $SD = 1.70$).

Eine Überprüfung der Zusammenhänge zwischen den beiden Bereichen der Beziehungsgestaltung zeigt, dass

alle Subdimensionen der eingesetzten Verfahren sowie die Gesamtwerte signifikant positiv miteinander korrelieren (vgl. Tabelle 3). Die Höhe der Korrelationen liegt im mittleren Bereich, was den Schluss nahelegt, dass tatsächlich unterschiedliche, aber miteinander zusammenhängende Facetten der Beziehungs- und Interaktionsgestaltung erfasst wurden.

Für die Beantwortung der zweiten Fragestellung wurden die beiden Instrumente zur Erfassung der Beziehungsgestaltung mit den Ergebnissen zur Lernprozessunterstützung aus dem PRIMEL-Projekt korreliert. Betrachtet man zunächst die Zusammenhänge zwischen den Gesamtwerten der Beziehungsgestaltung und der Lernprozessunterstützung, so zeigen sich signifikant positive Zusammenhänge (vgl. Tabelle 4); Personen mit höheren Werten im Bereich der Beziehungsgestaltung unterstützen Kinder häufiger im Freispiel. In Bezug auf die kognitiv aktivierenden Interventionen lässt sich dieser Zusammenhang jedoch nicht feststellen.

Bei der differenzierteren Analyse auf der Ebene der Einzelskalen fällt auf, dass die WSI-Facette Aufmerksamkeit sowie die CIS-Dimensionen Sensitivität und Involviertheit signifikant positiv mit der Lernprozessunterstützung korrelieren, wohingegen die anderen Dimensionen keine signifikanten Zusammenhänge aufweisen. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass eine qualitativ hochwertige Beziehungsgestaltung mit einer höheren Kodierhäufigkeit von Interventionen zur Unterstützung kindlichen Lernens einhergeht, wobei die WSI-Facette Aufmerksamkeit besonders auffällt.

Tabelle 2. Deskriptive Statistiken zu den beiden Skalen der Beziehungsgestaltung sowie zu den Kodierungen der Lernprozessunterstützung ($N = 88$)

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min.-Max.</i>
Wertschätzung in Interaktionen (WSI)			
<i>Aufmerksamkeit</i>	4.68	0.40	3.33 – 5.00
<i>Emotionsausdruck</i>	4.65	0.46	3.00 – 5.00
<i>Gesamtwert</i>	4.67	0.37	3.33 – 5.00
Caregiver Interaction Scale (CIS)			
<i>Sensitivität (10 Items)</i>	3.05	0.38	1.80 – 3.80
<i>Akzeptanz (9 Items)</i>	3.42	0.22	2.75 – 3.78
<i>Involviertheit (4 Items)</i>	3.27	0.44	2.00 – 4.00
<i>Gesamtwert</i>	3.25	0.27	2.34 – 3.71
Bereich I (Lernprozessgestaltung) des PRIMEL-Beobachtungsverfahrens ¹			
<i>Gesamtwert Bereich I: Lernprozessunterstützung (16 Items)²</i>	65.97	26.77	22.01 – 135.74
<i>Unterskala Kognitive Aktivierung (4 Items)²</i>	0.87	1.70	0 – 8.37

Anmerkungen: ¹nach Tournier et al. (2014); ²auf 30 min relativiert.

Tabelle 3. Interkorrelationen zwischen den verschiedenen Facetten der Beziehungsgestaltung (N = 88)

Interkorrelationen der Unterbereiche der WSI und der CIS			
CIS	WSI		
	Aufmerksamkeit	Emotionsausdruck	Gesamtwert
Sensitivität	0.43**	0.50**	0.54**
Akzeptanz	0.23*	0.39**	0.36**
Involviertheit	0.34**	0.33**	0.38**
Gesamtwert	0.45**	0.52**	0.56*

Anmerkungen: * $p = 0.05$; ** $p = 0.01$ (zweiseitig).

Tabelle 4. Zusammenhänge zwischen der Beziehungsgestaltung und der Lernprozessunterstützung (N = 88)

WSI	Lernprozessunterstützung	
	Gesamtwert Bereich I: Lernprozessunterstützung	Unterskala „Kognitive Aktivierung“
Aufmerksamkeit	0.41**	0.07
Emotionsausdruck	0.13**	0.06
Gesamtwert	0.30**	0.07
CIS		
Sensitivität	0.26**	0.17
Akzeptanz	-0.13**	0.00
Involviertheit	0.31**	-0.15
Gesamtwert	0.25**	0.00

Anmerkungen: * $p = 0.05$; ** $p = 0.01$ (zweiseitig).

Diskussion und Ausblick

Ziel dieses Beitrags war zum einen die Analyse wesentlicher Facetten der Beziehungsgestaltung; zum anderen wurde untersucht, welche Zusammenhänge sich zwischen der professionellen Beziehungsgestaltung und der stärker bildungsorientierten Unterstützung von kindlichen Lernprozessen zeigen.

Hinsichtlich der Beziehungsgestaltung lässt sich feststellen, dass die Fachkräfte in beiden eingesetzten Instrumenten (WSI, CIS) hohe Werte erreichen, was für eine gute Qualität in diesem Bereich spricht. Dies lässt sich durch Ergebnisse anderer Studien stützen, die ähnliche Werte in Bezug auf das Klima berichten (vgl. Tietze, Roßbach et al., 1996, 2005; König, 2006). Studien, in denen das CLASS-Instrument eingesetzt wurde, welches die Beziehungsgestaltung im Sinne der emotionalen Unterstützung breiter definiert, kamen ebenfalls zu positiven – wenn auch etwas geringeren – Werten (Kammermeyer et al.,

2013; Suchodoletz et al., 2014; Wildgruber et al., 2014). Die Gestaltung wertschätzender Beziehungen zu den Kindern scheint demnach in Kindertageseinrichtungen im deutschsprachigen Raum gut umgesetzt zu werden. Der hohe Stellenwert einer positiven Beziehungsgestaltung zeigt sich auch darin, dass sie in den Ausbildungscurricula sowie den Bildungsplänen fest verankert ist (Deutsches Jugendinstitut, 2011; Koch, 2013; Fröhlich-Gildhoff, Weltzien, Kirstein, Pietsch & Rauh, 2014). Die Unterschiede in den verschiedenen Untersuchungen lassen sich möglicherweise darauf zurückführen, dass die emotionale Unterstützung in der CLASS neben dem emotionalen Klima auch eine didaktische Funktion erfasst (z.B. Ideen der Kinder aufgreifen und unterstützen, Ausdrucksmöglichkeiten und Autonomie fördern; Pianta et al., 2008). Im Gegensatz dazu scheint das WSI grundlegendere Aspekte der Beziehungsgestaltung abzubilden.

Alternativ könnte es sich bei den Ergebnissen auch um Deckeneffekte handeln; bei der Formulierung der einzel-

nen Ratingstufen wurde darauf geachtet, dass hohe Qualitätsstufen auch in den im pädagogischen Alltag typischen komplexen, mehrdeutigen und unvorhersehbaren Interaktionssituationen erreichbar sind (Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann, Pietsch, Köhler & Koch, 2014). Es sollte also keine perfekte, sondern die in der Praxis bestmögliche Beziehungsgestaltung der Fachkräfte angesichts vielfältiger und teilweise widersprüchlicher Bedürfnisse der Kinder in den konkreten Interaktionssituationen erfasst werden.

Hier müssen weitere Untersuchungen die Validität des Instruments prüfen, gegebenenfalls müsste eine Anpassung der Ratingskalen des WSI erfolgen, wenn sich herausstellt, dass die Ausprägungsstufen zu leicht formuliert wurden. Erste Hinweise auf die Kriteriumsvalidität des WSI lassen sich aus den positiven Korrelationen mit der etablierten CIS ableiten.

Hinsichtlich der Unterstützung kindlicher Lernprozesse weisen sowohl die hier dargestellten Ergebnisse als auch andere deutsche Studien, die die Qualität der Lernunterstützung mittels Rating erfassen, auf geringe Werte und damit einen deutlichen Qualifizierungsbedarf der Fachkräfte in diesem Bereich hin (vgl. Kammermeyer et al., 2013; Suchodoletz et al., 2014; Wildgruber et al., 2014). Auch in der internationalen Literatur werden häufig geringe bis mittlere Werte berichtet (vgl. z. B. Siraj-Blatchford, Sylva, Muttock, Gilden & Bell, 2002; Wildgruber et al., 2014).

In der PRIMEL-Studie machen die Interventionen aus dem Bereich der Lernprozessgestaltung weniger als ein Viertel aller kodierten Interventionen aus (neben der Lernprozessgestaltung wurden Interventionen kodiert, die sich unter anderem auf organisatorische Tätigkeiten, die Beobachtung der Kinder, den Umgang mit Konflikten oder die Emotionsregulation beziehen). Zudem fällt bei einer differenzierten Betrachtung auf, dass Interventionen umso seltener kodiert wurden, je anspruchsvoller bzw. kognitiv aktivierender sie sind (vgl. Tournier et al., 2014). Ein möglicher Grund für die niedrigen Werte unserer Studie (insbesondere bei den kognitiv aktivierenden Interventionen) könnte im geringen Strukturierungsgrad der Datengrundlage liegen. Innerhalb der Freispielzeit müssen die Fachkräfte verschiedenen Anforderungen (teilweise zeitgleich) gerecht werden (z. B. Spielimpulse, Konfliktlösung, Stressregulation, Organisation). Diese Tätigkeiten beziehen sich nicht ausschließlich auf die inhaltlich-didaktische Begleitung des Freispiels. Während den Fachkräften die Beziehungsgestaltung trotz dieser Anforderungen gut gelingt, scheinen sie das Freispiel weniger zur Unterstützung bzw. Anregung kindlicher Lernprozesse zu nutzen (vgl. Mackowiak, Wadepohl & Bosshart, 2014).

Vor dem Hintergrund der Forderung nach einer ko-konstruktiven Gestaltung von Lernprozessen (König, 2007)

übernehmen die Fachkräfte in dieser Studie noch zu wenig eine aktiv unterstützende Rolle im Freispiel, indem sie das (Bildungs-)Potenzial einer Spielsituation erkennen, dieses aufgreifen, mit den Kindern ins Gespräch kommen und sich gleichberechtigt mit ihnen über Phänomene oder Lerngegenstände austauschen und auf diese Weise die Kinder gezielt zum Explorieren, Nachdenken und Forschen anregen (Wannack, Schütz & Arnaldi, 2009–2010). Dies bedeutet nicht, dass die Kinder im Freispiel ständig von der Fachkraft in ihrem Spiel kontrolliert oder gelenkt werden sollen, vielmehr begibt die Fachkraft sich gezielt in einzelne Spielsituationen, nimmt die Perspektive der beteiligten Kinder ein und lässt sich – im Sinne einer forschenden Haltung (Nentwig-Gesemann et al., 2011) – auf die Situation bzw. das Erkenntnisinteresse der Kinder ein (König, 2006; Wannack et al., 2009–2010).

In Bezug auf die Fragestellung zum Zusammenhang zwischen der Beziehungsgestaltung und der Lernprozessunterstützung wird von der These ausgegangen, dass die Fachkraft-Kind-Beziehung eine wesentliche Grundlage für die Gestaltung von kindlichen Lernprozessen darstellt, weshalb sich positive Zusammenhänge zwischen diesen beiden Aufgabenbereichen zeigen sollten. Die Befunde dieser Studie sprechen nur teilweise für diese Annahme. Positive Korrelationen konnten für die beiden hier erfassten Dimensionen der Beziehungsgestaltung und dem Gesamtwert der Lernprozessunterstützung nachgewiesen werden. Andere Studien berichten ebenfalls positive Zusammenhänge zwischen der emotionalen und kognitiven Unterstützung (beide mit CLASS erfasst; Suchodoletz et al., 2014). Berücksichtigt man statt dem Gesamtwert nur die Kodierungen der kognitiv aktivierenden Interventionen, so zeigen sich in unserer Untersuchung keine signifikanten Korrelationen mit der Beziehungsgestaltung.

Diese Ergebnisse lassen darauf schließen, dass die Gestaltung von tragfähigen Beziehungen – und hierbei insbesondere eine durch Aufmerksamkeit geprägte Haltung – zu den Kindern zwar eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für eine qualitativ hochwertige Bildungsarbeit ist (vgl. auch Sylva et al., 2004). Während die Fachkräfte hohe Kompetenzen in der Beziehungsgestaltung aufweisen, ist in der Lernprozessunterstützung noch deutliches Entwicklungspotenzial zu verzeichnen. Insbesondere im wenig strukturierten Freispiel mit der gesamten Gruppe scheint es für die Fachkräfte schwieriger zu sein, die Kinder (bzw. einzelne Kindergruppen) intensiv kognitiv zu unterstützen, als dies in stärker strukturierten Settings mit einer kleineren Gruppe zu beobachten ist (Smidt, 2012; Mackowiak et al., 2014; Wirts, Wertfein & Wildgruber, 2015). Auch König (2006) weist in ihrer Studie darauf hin, dass Interaktionen zwischen Fachkraft und Kind(ern), die länger andauern und ein hohes Lernpotenzial beinhalten, im Alltag eher selten vorkommen. Interaktionen mit kog-

nitiv anregenden Interventionen sind folglich rar, und eine gute Beziehungsgestaltung allein reicht nicht aus, um kindliche Denkprozesse optimal anzuregen.

Zuletzt bleibt festzuhalten, dass die Indikatoren der Beziehungsgestaltung (mittels Rating) sowie der Lernprozessunterstützung (mikroanalytische Kodierung) auf unterschiedlichen Abstraktionsniveaus (hochinferent vs. mittel- bis niedrig-inferent) erfasst wurden, was möglicherweise den Vergleich der Ergebnisse erschweren könnte. Trotzdem weisen die vorliegenden Befunde in eine ähnliche Richtung wie in Studien, in denen die Einschätzung mit einem Instrument erfolgte (vgl. die o.g. Studien mit der CLASS). Sie ergänzen diese, indem sehr differenziert identifiziert werden kann, welche Interventionen die Fachkräfte wie häufig zeigen. Insofern kann der vorgestellte Ansatz auch als ein lohnenswerter erster Versuch der Triangulation unterschiedlicher Daten interpretiert werden. Weitere Analysen mit den vorgestellten Instrumenten werden zukünftig zeigen, welche methodischen Zugänge sich als valide erweisen und relevante Erkenntnisse über einzelne Bereiche der Prozessqualität in (früh)pädagogischen Institutionen liefern.

Literatur

- Ahnert, L. (2007). Von der Mutter-Kind- zur Erzieherinnen-Kind-Bindung? In F. Becker-Stoll & M. R. Textor (Hrsg.), *Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Zentrum von Bildung und Erziehung* (S. 31 – 41). Berlin: Cornelsen.
- Ahnert, L. & Gappa, M. (2013). Bindung und Beziehungsgestaltung in öffentlicher Kleinkindbetreuung – Auswirkungen auf die Frühe Bildung. In H. R. Leu & A. von Behr (Hrsg.), *Forschung und Praxis der Frühpädagogik. Profiwissen für die Arbeit mit Kindern von 0 – 3 Jahren* (2., aktual. Aufl., S. 110 – 121). München: Reinhardt.
- Ahnert, L., Piquart, M. & Lamb, M. E. (2006). Security of Children's Relationships With Nonparental Care Providers: A Meta-Analysis. *Child Development*, 74, 664 – 679.
- Anders, Y. (2013). Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher institutioneller Betreuung und Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16, 237 – 275.
- Arnett, J. (1989). *Caregiver Interaction Scale*. Chapel Hill: FPG Child Development Institute. Zugriff am 18.10.2014. Verfügbar unter http://fpg.unc.edu/sites/fpg.unc.edu/files/resources/assessments-and-instruments/SmartStart_Tool6_CIS.pdf
- Burger, K. (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 140 – 165.
- Deutsches Jugendinstitut (2011). *Frühe Bildung – Bedeutung und Aufgaben der pädagogischen Fachkraft: Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung*. München: DJI.
- Drieschner, E. (2011). *Bindung und kognitive Entwicklung – ein Zusammenspiel. Ergebnisse der Bindungsforschung für eine frühpädagogische Beziehungsdidaktik*. München: DJI.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I., Pietsch, S., Köhler, L. & Koch, M. (2014). *Kompetenzentwicklung und Kompetenzerfassung in der Frühpädagogik. Konzepte und Methoden*. Freiburg: FEL.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Weltzien, D., Kirstein, N., Pietsch, S. & Rauh, K. (2014). *Kompetenzen früh-/kindheitspädagogischer Fachkräfte im Spannungsfeld von normativen Vorgaben und Praxis*. Zugriff am 21.10.2014. Verfügbar unter <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/14-expertise-kindheitspaedagogische-fachkraefte.property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf>
- Glüer, M. (2013). *Beziehungsqualität und kindliche Kooperations- und Bildungsbereitschaft: Eine Studie in Kindergarten und Grundschule*. Wiesbaden: VS.
- Hardy, I. & Steffensky, M. (2014). Prozessqualität im Kindergarten: Eine domänenspezifische Perspektive. *Unterrichtswissenschaft*, 42 (2), 101 – 116.
- Kammeyer, G., Roux, S. & Stuck, A. (2013). „Was wirkt wie?“ – *Evaluation von Sprachfördermaßnahmen in Rheinland-Pfalz. Abschlussbericht*. Universität Landau. Zugriff am 05.10.2014. Verfügbar unter https://kita.rlp.de/fileadmin/dateiablage/Themen/Downloads/Abschlussbericht_end.pdf
- Klieme, E., Lipowsky, F., Rakoczy, K. & Ratzka, N. (2006). Qualitätsdimensionen und Wirksamkeit im Mathematikunterricht. Theoretische Grundlagen und ausgewählte Ergebnisse des Projekts „Pythagoras“. In M. Prenzel & L. Allolio-Näcke (Hrsg.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms* (S. 127 – 146). Münster: Waxmann.
- Koch, A. (2013). *Beziehungsgestaltung in der Elementarpädagogik als Voraussetzung für kindliche Lernprozesse – Relevanz bindungstheoretischer Ansätze und deren Umsetzung in den Rahmenplänen für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen*. Inauguraldissertation, Goethe-Universität Frankfurt.
- König, A. (2006). *Dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse zwischen ErzieherIn und Kind(ern). Eine Videostudie aus dem Alltag des Kindergartens*. Inauguraldissertation, Universität Dortmund.
- König, A. (2007). Dialogisch-entwickelte Interaktionsprozesse als Ausgangspunkt für die Bildungsarbeit im Kindergarten. *Bildungsforschung* 4 (1). Zugriff am 25.08.2015. Verfügbar unter <http://bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/viewFile/54/57>
- Kucharz, D., Mackowiak, K., Ziroli, S., Kauertz, A., Rathgeb-Schnierer, E. & Dieck, M. (Hrsg.). (2014). *Professionelles Handeln im Elementarbereich (PRIMEL). Eine deutsch-schweizerische Videostudie*. Münster: Waxmann.
- Kuger, S. & Kluczniok, K. (2008). Prozessqualität im Kindergarten – Konzept, Umsetzung und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10, 159 – 178.
- Lamb, M. E. (1998). Nonparental Child Care: Context, Quality, Correlates, and Consequences. In I. E. Sigel (Hrsg.), *Handbook of child psychology* (5. Aufl., Bd. 4, S. 73 – 133). New York: Wiley.
- Mackowiak, K., Wadepohl, H. & Bosshart, S. (2014). Analyse der Kompetenzen von pädagogischen Fachkräften im Freispiel und in Bildungsangeboten – Ausgewählte Ergebnisse zur Triangulation der Daten. In D. Kucharz, K. Mackowiak, S. Ziroli, A. Kauertz, E. Rathgeb-Schnierer & M. Dieck (Hrsg.), *Professionelles Handeln im Elementarbereich (PRIMEL) – Eine deutsch-schweizerische Videostudie* (S. 179 – 204). Münster: Waxmann.
- Mashburn, A. J. & Pianta, R. C. (2010). Opportunity in Early Education: Improving Teacher-Child Interactions and Child Outcomes. In A. J. Reynolds, A. J. Rolnick & M. M. Enchind (Hrsg.), *Childhood programs and practices in the first decade of life. A human capital integration* (S. 243 – 265). New York: Cambridge University Press.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O., Bryant, D. et al. (2008). Measures of Classroom Quality in

- Prekindergarten and Children's Development of Academic, Language, and Social Skills. *Child Development*, 79, 732 – 749.
- Nentwig-Gesemann, I., Fröhlich-Gildhoff, K., Harms, H. & Richter, S. (2011). *Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren*. München: DJI.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M. & Hamre, B. K. (2008). *Classroom assessment scoring system (CLASS) manual, pre-K*. Baltimore: Brookes.
- PRIMEL. (2012). *Kameraskript*. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Remsperger, R. (2013) Themenheft: Feinfühligkeit im Umgang mit Kindern. *Kindergarten heute spezial*. Freiburg: Herder.
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R. & Bell, D. (2002). *Researching Effective Pedagogy in the Early Years* (Research Report 356). London: University of Oxford.
- Smidt, W. (2012). *Zielkindbezogene pädagogische Qualität im Kindergarten*. Eine empirisch-quantitative Studie. Münster: Waxmann.
- Steinke, I. (2007). Qualitätssicherung in der qualitativen Forschung. In U. Kuckartz, H. Grunenberg & T. Dresing (Hrsg.), *Qualitative Datenanalyse: computergestützt*. (2., überarb. und erw. Aufl., S. 176 – 187). Wiesbaden: VS.
- 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, 509 – 519.
- Sylva, K., Melhuis, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Final Report*. Zugriff am 03.04.2012. Verfügbar unter <http://eprints.ioe.ac.uk/5309/1/sylva2004EPPEfinal.pdf>
- Tietze, W. (Hrsg.). (1998). *Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten*. Neuwied: Luchterhand.
- Tietze, W., Cryer, D., Bairrão, J., Palacios, J. & Wetzel, G. (1996). Comparisons of observed process quality in early child care and education programs in five countries. *Early Childhood Research Quarterly*, 11, 447 – 475.
- Tietze, W., Roßbach, H.-G. & Grenner, K. (2005). *Kinder von 4 bis 8 Jahren: zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie*. Weinheim: Beltz.
- Tietze, W., Schuster, K.-M., Grenner K. & Rossbach, H.-G. (2005). *Kindergarten-Skala* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Tietze, W. & Viernickel, S. (Hrsg.). (2007). *Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Tournier, M., Wadepohl, H. & Kucharz, D. (2014). Analyse des pädagogischen Handelns im Freispiel. In D. Kucharz, K. Mackowiak, S. Ziroli, A. Kauertz, E. Rathgeb-Schnierer & M. Dieck (Hrsg.), *Professionelles Handeln im Elementarbereich (PRIMEL). Eine deutsch-schweizerische Videostudie* (S. 99 – 121). Münster: Waxmann.
- Wadepohl, H. (in Druck). Die Gestaltung wertschätzender Interaktionen als eine Facette der Beziehungsqualität in der Kita. In H. Wadepohl, K. Mackowiak, K. Fröhlich-Gildhoff & D. Weltzien (Hrsg.), *Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung*. Berlin: Springer.
- Wadepohl, H. & Mackowiak, K. (2013). Entwicklung und Erprobung eines Beobachtungsinstruments zur Analyse der Beziehungs- bzw. Bindungs-gestaltung von frühpädagogischen Fachkräften in Freispielsituationen. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann, A. König, U. Stenger & D. Weltzien (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik VI. Schwerpunkt: Interaktion zwischen Fachkräften und Kindern* (S. 87 – 118). Freiburg im Breisgau: FEL.
- Wadepohl, H., Mackowiak, K., Bosshart, S., Billmeier, U., Burkhardt Bossi, C., Dieck, M. et al. (2014). Das Forschungsprojekt PRIMEL: Fragestellung und Methode. In D. Kucharz, K. Mackowiak, S. Ziroli, A. Kauertz, E. Rathgeb-Schnierer & M. Dieck (Hrsg.), *Professionelles Handeln im Elementarbereich (PRIMEL). Eine deutsch-schweizerische Videostudie* (S. 49 – 83). Münster: Waxmann.
- Walter, C. & Fasseing, K. (2002). Dritter Unterrichtsbaustein: Das Freispiel. In C. Walter & Y. Joos (Hrsg.), *Kindergarten. Grundlagen aktueller Kindergartenpädagogik* (1. Aufl., S. 205 – 233). Winterthur: ProKiga.
- Wannack, E., Schütz, A. & Arnaldi, U. (2009 – 2010). Die Spiel- und Lernbegleitung im Kindergarten. *4bis8 Fachzeitschrift für Kindergarten und Unterstufe – Spezialausgabe: Die Bedeutung des freien Spiels in der Kindergartenpädagogik*, 10 – 12.
- Wildgruber, A., Wirts, C. & Wertfein, M. (2014). Interaktionsqualität in Kindertageseinrichtungen in Deutschland – Forschung mit dem „Classroom Assessment Scoring System“. In A. Prengel & U. Winklhofer (Hrsg.), *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen, Band 2: Forschungszugänge* (S. 183 – 193). Opladen: Barbara Budrich.
- Wirts, C., Wertfein, M. & Wildgruber, A. (2015). *Lernunterstützung und ihre Bedingungen in bayrischen Kindertageseinrichtungen*. Vortrag auf dem 5. IFP Fachkongress „Interaktionsqualität in Kindertageseinrichtungen“. 17. – 18.06.2015, München.
- Wirtz, M. & Caspar, F. (2002). *Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität. Methoden zur Bestimmung und Verbesserung der Zuverlässigkeit von Einschätzungen mittels Kategoriensystemen und Ratingskalen*. Göttingen: Hogrefe.
- Wolf, B., Stuck, A., Roux, S., Lindhorst, H. & Hippchen, G. (2001). *Erhebungsmethoden in der Kindheitsforschung*. Aachen: Shaker.

Heike Wadepohl

Katja Mackowiak

Leibniz Universität Hannover
 Institut für Sonderpädagogik
 Abteilung Sonderpädagogische Psychologie
 Schloßwender Str. 1
 30159 Hannover
 heike.wadepohl@ifs.uni-hannover.de
 katja.mackowiak@ifs.uni-hannover.de

Erratum

Erratum zu Wadepohl und Mackowiak (2016)

Im Artikel „Beziehungsgestaltung und deren Bedeutung für die Unterstützung von kindlichen Lernprozessen im Freispiel“ von Wadepohl, H. & Mackowiak, K. (*Frühe Bildung*, 5, Heft 1, S.22–30, doi: 10.1026/2191-9186/a000241) wurden in Tabelle 4 einige Einträge in der ersten Spalte fälschlicher Weise mit ** versehen. Die korrigierte Version ist unten dargestellt.

Literatur

Wadepohl, H. & Mackowiak, K. (2016). Beziehungsgestaltung und deren Bedeutung für die Unterstützung von kindlichen Lernprozessen im Freispiel. *Frühe Bildung*, 5, 22–30, doi: 10.1026/2191-9186/a000241

Tabelle 4. Zusammenhänge zwischen der Beziehungsgestaltung und der Lernprozessunterstützung (N = 88)

	Lernprozessunterstützung	
	Gesamtwert Bereich I: Lernprozessunterstützung	Unterskala „Kognitive Aktivierung“
<i>WSI</i>		
Aufmerksamkeit	0.41**	0.07
Emotionsausdruck	0.13	0.06
Gesamtwert	0.30**	0.07
<i>CIS</i>		
Sensitivität	0.26*	0.17
Akzeptanz	-0.13	0.00
Involviertheit	0.31**	-0.15
Gesamtwert	0.25*	0.00

Anmerkungen: * $p = 0.05$; ** $p = 0.01$ (zweiseitig).

DOI: 10.1026/2191-9186/a000279

6 Übergreifende Diskussion der Beiträge

In den empirischen bzw. forschungsmethodischen Beiträgen der vorliegenden kumulativen Dissertation wird die Interaktionsgestaltung frühpädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen insbesondere im Hinblick auf die Bereiche der Beziehungsgestaltung und emotionalen Unterstützung sowie der Lernunterstützung untersucht. Zur Erfassung dieser wird dabei zum einen sowohl auf etablierte Beobachtungsverfahren zurückgegriffen, zum anderen werden auch eigene Instrumente zur Erfassung der Interaktionsgestaltung entwickelt und erprobt. Des Weiteren werden mögliche Einfluss- bzw. Bedingungsfaktoren auf die Interaktionsgestaltung untersucht.

Im Folgenden sollen die zentralen Ergebnisse dieser kumulativen Dissertation zur Interaktionsgestaltung frühpädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen zunächst kurz skizziert und hinsichtlich des aktuellen Forschungsstandes in der deutschsprachigen FBBE eingeordnet werden (Fragestellung 1).²⁰ Daran anschließend werden mögliche Erklärungsansätze für die gewonnenen Erkenntnisse zur Interaktionsgestaltung frühpädagogischer Fachkräfte diskutiert. An dieser Stelle werden sowohl die eigenen Analysen zu möglichen Einflussfaktoren auf die Interaktionsgestaltung berücksichtigt (Fragestellung 3) als auch Befunde aus der Literatur herangezogen. Darauf folgend werden im Rahmen der methodischen Diskussion zunächst die Möglichkeiten und Grenzen der eingesetzten Beobachtungsverfahren zur Erfassung der Interaktionsgestaltung diskutiert (Fragestellung 2) sowie auf einige Limitationen des Studiendesigns eingegangen. Abschließend erfolgt im Ausblick eine Diskussion anschlussfähiger Forschungsperspektiven.²¹

6.1 Zusammenfassung der wesentlichen Ergebnisse zur Interaktionsgestaltung

Die Interaktionsgestaltung frühpädagogischer Fachkräfte wird im Rahmen dieser kumulativen Dissertation entlang des „Teaching through Interactions“-Modells (Hamre et al., 2013) über drei Inhaltsbereiche (Beziehungsgestaltung und emotionale Unterstützung, Lernunterstützung, Organisation des Kita-Alltags und Klassenführung) erfasst. Dabei werden die Fachkraft-Kind-Interaktionen (primär) im Freispiel zum einen hinsichtlich ihrer Qualität eingeschätzt, zum anderen wird das Auftreten konkreter Interventionen der Fachkräfte (Quantität) innerhalb der drei Bereiche über einen mikroanalytischen Zugang untersucht.

²⁰ Die Diskussion der einzelnen (Teil-)Ergebnisse der durchgeführten Untersuchungen sowie eine Einordnung in den (inter-)nationalen Forschungsstand ist bereits im Rahmen der jeweiligen Beiträge erfolgt.

²¹ In der Diskussion erfolgen Verweise auf die einzelnen Beiträge dieser kumulativen Dissertation zur besseren Übersicht in eckigen Klammern.

Für den Bereich *Beziehungsgestaltung und emotionale Unterstützung* lassen sich insgesamt hohe Qualitätswerte feststellen, dabei wurde zum einen das Herstellen eines emotional positiven Klimas ($M = 3.25$, $SD = 0.27$ auf der vierstufigen Skala der CIS: Arnett, 1989a) und zum anderen das wertschätzende Verhalten der Fachkräfte gegenüber den Kindern ($M = 4.67$, $SD = 0.37$ auf der fünfstufigen Skala des WSI: Wadepohl, 2017) eingeschätzt. Die signifikanten positiven Interkorrelationen der Subskalen der beiden Instrumente liegen im mittleren Bereich ($0.23 \leq r \leq 0.56$), was darauf hindeutet, dass tatsächlich unterschiedliche, jedoch miteinander zusammenhängende Facetten der Beziehungsgestaltung erfasst wurden [Beitrag 4: Wadepohl, 2017; Beitrag 7: Wadepohl & Mackowiak, 2016b]. Auch andere deutsche Studien, die die sozial-emotionale Interaktionsqualität mit der CIS untersuchen, berichten ähnlich positive Ergebnisse (König, 2009; Sommer & Sechtig, 2016; Tietze et al., 2005). Studien, die die emotionale Unterstützung der Kinder (Emotional Support) im Kindergarten über das CLASS-Instrument (CLASS Pre-K: Pianta et al., 2008) einschätzen, kommen ebenfalls zu positiven – wenn auch etwas geringeren – Werten (Kammermeyer et al., 2013; Suchodoletz et al., 2014; Wertfein et al., 2015; Wildgruber et al., 2014; Wirts et al., 2017; vgl. Anhang A1). Die mikroanalytischen Auswertungen beziehungs- bzw. bindungsgestaltender Elemente in Fachkraft-Kind-Interaktionen weisen zudem darauf hin, dass sich die Beziehungs- bzw. Bindungsgestaltung im Kindergarten eher über die Balance von sicherheitsgebenden und assistierenden Verhaltensweisen der Fachkräfte ausdrückt, die Stressreduktion und Emotionsregulation jedoch aufgrund der zunehmenden Selbstregulationskompetenzen sowie der Autonomieentwicklung der Kinder (Holodynski & Friedlmeier, 2006; Lengning & Lüpschen, 2012) nicht (mehr) im Vordergrund zu stehen scheinen [Beitrag 3: Wadepohl & Mackowiak, 2013; siehe auch Beitrag 2: Tournier, Wadepohl & Kucharz, 2014].

Hinsichtlich ihrer sprachlich-kognitiven Unterstützung (*Lernunterstützung*) im Freispiel erhalten die Fachkräfte Werte, die für eine geringe Qualität in diesem Bereich sprechen ($M = 2.50$, $SD = 0.65$ auf der siebenstufigen Skala der CLASS Pre-K). Dabei lässt sich feststellen, dass die Fachkräfte hinsichtlich der sprachlichen Unterstützung der Kinder etwas höhere Werte erhalten (Dimension Language Modeling: $M = 3.55$, $SD = 0.64$), wohingegen die Qualitätseinschätzung auf der Dimension Concept Development sehr niedrig ausfällt ($M = 1.44$, $SD = 0.60$) [Beitrag 6: Wadepohl & Mackowiak, 2016a]. Diese Ergebnisse decken sich mit denen anderer deutscher Studien, die die Lernunterstützung ebenfalls mit Hilfe des CLASS-Instruments für den Kindergarten einschätzen (Kammermeyer et al., 2013; Suchodoletz et al., 2014; Wertfein et al., 2015; Wildgruber et al., 2014; Wirts et al., 2017; vgl. Anhang A1). Die mikroanalytische Analyse spezifischer lernförderlicher Interventionen über das PRIMEL-Beobachtungssystem (Wadepohl et al., 2014) unterstützt diese Ergebnisse ebenso. Hier konnten in den auf 30 Minuten standardisierten Freispiel-Videos (180 10 Sekunden-Intervalle, Doppelkodierungen zulässig)

durchschnittlich 66.92 (SD = 25.63)²² Kodierungen lernförderlicher Interventionen vorgenommen werden. Diese lernförderlichen Interventionen machen etwa 25% aller mit dem Beobachtungssystem kodierten Interventionen aus den drei Interaktionsbereichen aus. Vor allem kognitiv aktivierende Interventionen wurden nur sehr selten kodiert. Innerhalb der 30-minütigen Freispiel-Videos konnten im Durchschnitt lediglich 1.37 (SD= 2.12) Kodierungen vorgenommen werden, bei vielen Fachkräften wurde keine einzige kognitiv aktivierende Intervention beobachtet [Beitrag 6: Wadepohl & Mackowiak, 2016a; siehe auch Beitrag 2: Tournier et al., 2014; Beitrag 5: Mackowiak et al., 2015; Beitrag 7: Wadepohl & Mackowiak, 2016b]. In Bezug auf die Zusammenhänge zwischen der makroanalytischen Qualitätseinschätzung der Lernunterstützung sowie der mikroanalytischen Kodierung lernförderlicher Interventionen ergeben sich signifikante positive Korrelationen. Auf Ebene der Gesamtwerte beträgt die Korrelation $r = 0.594$ ($p \leq 0.01$), der Zusammenhang zwischen der Qualitätseinschätzung besonders lernförderlicher, kognitiv aktivierender Interaktionen (CLASS-Dimension Concept Development) sowie der Häufigkeit solcher Interventionen (PRIMEL-Unterskala Kognitive Aktivierung) ist mit $r = 0.725$ ($p \leq 0.01$) noch etwas höher [Beitrag 6: Wadepohl & Mackowiak, 2016a].

Der Bereich der *Organisation des Kita-Alltags und Klassenführung* steht in dieser Arbeit nicht im Zentrum. Dennoch sollen die in dieser Arbeit thematisierten Ergebnisse dieses Bereichs kurz vorgestellt werden, da sie in der folgenden Diskussion aufgegriffen werden. Die empirischen Beiträgen dieser kumulativen Dissertation gehen dabei lediglich auf die mikroanalytischen Ergebnisse zur Auftretenshäufigkeit einzelner Interventionen im Bereich der Organisation des Kita-Alltags und Klassenführung ein [Beitrag 2: Tournier et al., 2014]. Innerhalb der auf 30 Minuten standardisierten Freispiel-Videos wurden durchschnittlich 184.85 (SD = 40.55) Interventionen zur Klassenführung kodiert, die sich auf acht Items verteilen. Die Klassenführung macht damit den größten Anteil an den Gesamtkodierungen über die drei Interaktionsbereiche hinweg aus (insgesamt 28 Items). Insgesamt lassen sich 65.6% aller Kodierungen dem Bereich der Klassenführung zuordnen, die Beobachtung der Kinder im Sinne des Monitorings (Pianta et al., 2008) sowie der Allgegenwärtigkeit (Kounin, 2006) macht dabei 54.0% aller Kodierungen dieses Bereichs aus, auf die Organisation des Spiels (z.B. Material bereit stellen, Handlungsanweisungen geben) entfallen 37.0% [Beitrag 2: Tournier et al., 2014]. Insgesamt wird deutlich, dass die Organisation des Kita-Alltags und Klassenführung die pädagogischen Interaktionen im Freispiel zu dominieren scheinen. Auch König (2006) beschreibt in ihrer Untersuchung, dass vor allem Handlungsanweisungen der Fachkräfte die Interaktionen mit den Kindern bestimmen. Inwiefern dies auch die Qualität der Interaktionen in diesem Bereich beeinflusst, kann im Rahmen dieser Arbeit nicht beantwortet werden. Andere deutschsprachige Studien, die eine Qualitätseinschätzung in ähnlichen Settings mit dem Instrument CLASS Pre-K (Bereich Classroom Organization; Pianta et al.,

²² Diese Werte beziehen sich auf eine Stichprobe von $n = 43$ Fachkräfte (Wadepohl & Mackowiak, 2016a). Die Variation der Werte in den einzelnen Beiträgen dieser kumulativen Dissertation resultiert aus den unterschiedlichen Stichprobengrößen, die den jeweiligen Beiträgen zugrunde liegen.

2008) vornehmen, kommen zu Werten im mittleren Qualitätsbereich (Suchodoletz et al., 2014; Wertfein et al., 2015; Wildgruber et al., 2014; Wirts et al., 2017; vgl. Anhang A1), d.h. die Fachkräfte schneiden hinsichtlich der Qualität der Organisation des Kita-Alltags und der Klassenführung ähnlich gut ab wie im Bereich der Beziehungsgestaltung und emotionalen Unterstützung (Handlungsanweisungen der Fachkräfte an die Kinder werden im CLASS-Instrument aber nicht bewertet).²³

In Bezug auf die *Zusammenhänge zwischen den drei analysierten Interaktionsbereichen* finden sich in den Beiträgen dieser Arbeit differenzielle Befunde. Hinsichtlich der Beziehungsqualität zeigen sich signifikant positive Korrelationen mit der mikroanalytisch erfassten Lernunterstützung im Allgemeinen, nicht jedoch in Bezug auf das Auftreten besonders lernförderlicher, kognitiv aktivierender Interventionen. [Beitrag 7: Wadepohl & Mackowiak, 2016b]. Suchodoletz et al. (2014) berichten in ihrer Studie ebenfalls positive Zusammenhänge zwischen der Beziehungsqualität sowie der Qualität der Lernunterstützung, finden diese jedoch auch durchgehend zwischen allen Dimensionen des CLASS-Instruments. Dies würde einerseits die oben aufgestellte Vermutung zunächst nicht bestätigen, andererseits sind an dieser Stelle methodische Einschränkungen (Einschätzung der Qualität beider Bereiche durch ein Instrument und durch dieselben Rater; vgl. dazu Praetorius, 2014) zu beachten. Auf Ebene der Quantität der kodierten Interventionen in den drei Bereichen (mikroanalytische Kodierung) zeigen sich interessanterweise keine signifikanten Zusammenhänge. Insbesondere ein möglicherweise zu erwartender negativer Zusammenhang zwischen der Quantität an Interventionen im Bereich der Organisation des Kita-Alltags und Klassenführung sowie der Lernunterstützung lässt sich an dieser Stelle nicht festhalten [Beitrag 2: Tournier et al., 2014].

6.2 Diskussion der empirischen Ergebnisse zur Interaktionsgestaltung

Als zentrales Ergebnis dieser Arbeit kann hinsichtlich der Interaktionsgestaltung frühpädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen eine wesentliche Diskrepanz konstatiert werden: während es den Fachkräften gut gelingt, qualitativ hochwertige Beziehungen zu den Kindern zu gestalten, erhalten sie in Bezug auf ihre Lernunterstützung im Freispiel nur geringe (Qualitäts-)Werte. In der Konsequenz kann also festgehalten werden, dass die Fachkräfte in ihren Interaktionen mit den Kindern die Grundvoraussetzungen für kindliche Entwicklungs- und Lernprozesse zu erfüllen scheinen (Koch, 2013; Seidel, 2009; Textor, 2006; Tietze & Viernickel, 2007), indem sie eine hohe Beziehungsqualität an den Tag legen.²⁴ In Anbetracht des aktuellen wissenschaftli-

²³ Die bereits vorliegenden, jedoch noch nicht publizierten CLASS-Werte des Bereichs Classroom Organization, die anhand der PRIMEL-Daten eingeschätzt wurden ($n = 43$), sind vergleichbar mit den genannten Studien und liegen im mittleren Qualitätsbereich ($M = 4.76$, $SD = 0.73$).

²⁴ Die deutschen CLASS-Studien verweisen zudem auf eine mittlere bis hohe Qualität im Bereich der Organisation des Kita-Alltags und Klassenführung, der ebenfalls eine

chen und gesellschaftspolitischen Diskurses um die Auswirkungen der FBBE sowie dem daraus resultierenden hohen Stellenwert der Unterstützung insbesondere sprachlich-kognitiver Entwicklungsprozesse der Kinder durch die Fachkräfte (Braches-Chyrek, Hopf, Röhner & Sünker, 2014) stellt sich allerdings die Frage, weshalb die Umsetzung einer qualitativ hochwertigen Lernunterstützung in der Praxis (bisher) nicht ausreichend gelingt.

In Bezug auf diese Frage lässt sich eine Reihe verschiedener Hypothesen zur Erklärung der gewonnenen Ergebnisse hinsichtlich der Interaktionsgestaltung frühpädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtung anführen, die in weiteren empirischen Studien zu prüfen sind. Im Folgenden wird insbesondere die Rolle der professionellen Kompetenzen der frühpädagogischen Fachkräfte in den Blick genommen, die entlang des bereits eingeführten Allgemeinen Kompetenzmodells (Fröhlich-Gildhoff et al., 2011; Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann et al., 2014) strukturiert werden. Zudem werden weitere möglicherweise relevante Aspekte auf Seiten der Kindergruppe sowie die Rahmen- bzw. Kontextbedingungen, in denen die Interaktionen stattfinden, thematisiert. In Anbetracht dessen, dass die vorliegende Arbeit primär auf die Untersuchung der Interaktionsgestaltung frühpädagogischer Fachkräfte im Freispiel fokussiert und nur wenige mögliche Einflussfaktoren – größtenteils in explorativen Analysen – berücksichtigt, werden die Ergebnisse vor dem Hintergrund weiterer im Rahmen des PRIMEL-Projekts sowie in anderen Studien gewonnener Erkenntnisse diskutiert. Zudem ist anzunehmen, dass sich die tatsächliche Erklärung für die Qualitätsunterschiede in den Interaktionsbereichen aus einem komplexen Zusammenspiel unterschiedlicher Faktoren ergibt, welches im Rahmen dieser Arbeit nur in Ansätzen erklärt werden kann.

6.2.1 *Welche Rolle spielen die professionellen Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte?*

Hinsichtlich der Frage, welche Faktoren die Interaktionsgestaltung beeinflussen könnten, wird zunächst die Rolle der professionellen Kompetenzen der Fachkräfte betrachtet. Dabei stellen die Modelle professioneller Handlungskompetenz einen Zusammenhang zwischen dem professionellen Handeln der Fachkräfte (beispielsweise in Interaktionen mit den Kindern) und bestimmten Voraussetzungen auf Seiten der Fachkräfte her, die sich in einzelne Kompetenzfacetten aufschlüsseln lassen (Anders, 2012; Hardy & Steffensky, 2014). Im bereits eingeführten Allgemeinen Kompetenzmodell (Fröhlich-Gildhoff et al., 2011; Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann et al., 2014) wird dabei auf Seiten der Handlungsgrundlagen insbesondere das Zusammenspiel von theoretischen und erfahrungsbasierten Wissensbeständen, spezifischen Fertigkeiten (z.B. methodisch-didaktische Fähigkeiten) sowie motivationalen Komponenten thematisiert. Diese grundlegenden Kompetenzen tragen dazu bei, wie eine Fachkraft eine konkrete Situation wahrnimmt und analysiert, welche Handlungsalternativen sie in Betracht zieht, für welches konkrete Handeln sie

wichtige Grundvoraussetzung für kindliche Entwicklung- und Lernprozesse in institutionellen Settings darstellt.

sich entscheidet und wie sie ihr Handeln evaluiert. Als übergeordnete, handlungsleitende Struktur führen die Autor/innen zudem die Bedeutung der professionellen Haltung der Fachkraft an, die alle Prozessschritte beeinflusst (vgl. auch Hardy & Steffensky, 2014; Wadepohl, 2015a). Dabei wird angenommen, dass professionelle Kompetenzen grundsätzlich erlernbar, d.h. durch (Weiter-)Qualifizierungsangebote modellierbar sind (Anders, 2012).

Die Rolle des Ausbildungsniveaus

Auf Grundlage der Annahme, dass professionelle Kompetenzen erlernbar sind, wird in der Literatur häufig das Qualifikations- bzw. Ausbildungsniveau der Fachkraft als distales Maß der professionellen Kompetenz herangezogen (Hardy & Steffensky, 2014).²⁵ Es wird davon ausgegangen, dass eine höhere (z.B. akademische) Qualifikation der Fachkräfte mit der Entwicklung ausdifferenzierterer professioneller Kompetenzen und damit einem qualitativ hochwertigeren professionellen Handeln einhergeht. Für die FBBE würde das bedeuten, dass sich akademisch ausgebildete Fachkräfte (insbesondere die spezifisch für die FBBE ausgebildeten Kindheitspädagog/innen) – im Vergleich zu fachschulisch ausgebildeten Erzieher/innen – durch eine hochwertigere Interaktionsgestaltung auszeichnen.

Internationale Studien stützen diese Schlussfolgerung und berichten Zusammenhänge zwischen dem Qualifikationsniveau der Fachkräfte und der pädagogischen Qualität, insbesondere im Hinblick auf eine kognitiv anregende Interaktionsgestaltung (Siraj-Blatchford et al., 2002; Sylva et al., 2004a). Dieser Zusammenhang wurde für den deutschsprachigen Raum im Rahmen des PRIMEL-Projekts überprüft; es zeigen sich jedoch keine signifikanten Unterschiede zwischen der Quantität lernunterstützender bzw. kognitiv aktivierender Interventionen im Freispiel hinsichtlich der drei untersuchten Ausbildungsgruppen (fachschulisch ausgebildete Erzieherinnen in Deutschland vs. akademisch ausgebildete Fachkräfte in Deutschland vs. akademisch und spezifisch für die FBBE ausgebildete Kindergartenlehrpersonen in der Schweiz). Auch für das eingesetzte Repertoire (Anzahl verschiedener lernunterstützender Interventionen) ergaben sich keine Gruppenunterschiede [Beitrag 2: Tournier et al., 2014]. Andere (deutsche) Studien berichten ebenfalls keine Unterschiede bzw. es zeigen sich uneindeutige Befunde (zusammenfassend Fröhlich-Gildhoff, Weltzien et al., 2014).

Eine mögliche Erklärung für diese Ergebnisse findet sich in den Anforderungsprofilen der fachschulischen bzw. hochschulischen Ausbildungsgänge in Deutschland, die sich hinsichtlich der für die Interaktionsgestaltung mit den Kindern relevanten Kompetenzprofile kaum unterscheiden. Während die Beziehungsgestaltung einen Schwerpunkt in allen Ausbildungsgängen darstellt und bereits auf Ebene der fachschulischen Ausbildung relativ klare Kompe-

²⁵ Das Ausbildungsniveau ist den Strukturmerkmalen und damit den Rahmenbedingungen zuzuordnen, wird aber an dieser Stelle als Operationalisierung der professionellen Kompetenz herangezogen.

tenzen formuliert werden,²⁶ lassen sich für den Bereich der Lernunterstützung eher unspezifische Beschreibungen und keine klaren Unterschiede zwischen den Ausbildungsgängen finden (Deutsches Jugendinstitut, 2011; Fröhlich-Gildhoff, Weltzien et al., 2014). Dazu kommt eine große Heterogenität im Hinblick auf die Ausrichtung der Studiengänge der Kindheitspädagogik: während einige Studiengänge in Anlehnung an die fachschulische Ausbildung überwiegend sozialpädagogisch geprägt sind, orientieren sich andere an der (Grund-)Schulpädagogik und fokussieren stärker bildungsbereichsspezifische und fachdidaktische Aspekte des pädagogischen Handelns; hierzu zählen auch die Ausbildungsgänge der Schweizer Kindergartenlehrpersonen (zusammenfassend Kucharz, Mackowiak, Dieck et al., 2014; Kucharz & Mackowiak, 2014).²⁷ In der Konsequenz lässt sich also vermuten, dass das Ausbildungsniveau der frühpädagogischen Fachkräfte – zumindest im deutschsprachigen Kontext – kein relevanter Einflussfaktor zu sein scheint, der per sé unterschiedliche Kompetenzniveaus (fachschulischer und akademischer) Fachkräfte zur Folge hat, die für die Interaktionsgestaltung mit den Kindern relevant sind. Deshalb werden im Folgenden einzelne Kompetenzfacetten im Hinblick auf ihren möglichen Einfluss auf die Interaktionsgestaltung frühpädagogischer Fachkräfte differenzierter betrachtet, wobei folgende in empirischen Studien als bedeutsam herausgestellte Facetten fokussiert werden: die professionelle Haltung bzw. handlungsleitende Orientierungen, Wissensbestände sowie motivationale Aspekte.

Die Rolle der professionellen pädagogischen Haltung

Im Kontext der Interaktionsgestaltung frühpädagogischer Fachkräfte wird in der Literatur vielfach auf die besondere Bedeutung einer professionellen pädagogischen Haltung hingewiesen (Nentwig-Gesemann et al., 2011; Remsperger, 2011a; Schwer & Solzbacher, 2014; Wüst & Wüst, 2014). Der Begriff der Haltung ist dabei nicht einheitlich definiert (Schwer & Solzbacher, 2014), umfasst jedoch im Wesentlichen übergreifende Wertvorstellungen, Orientierungen und Einstellungen der Fachkräfte, die einen Bezugsrahmen für das Denken und Handeln der jeweiligen Person darstellen (Anders, 2012; Fröhlich-Gildhoff et al., 2011).

Hinsichtlich einer hochwertigen Beziehungsgestaltung bzw. emotionalen Unterstützung der Kinder wird dabei vor allem eine wertschätzende Haltung der Fachkräfte den Kindern gegenüber thematisiert (z.B. Fröhlich-Gildhoff, Weltzien et al., 2014; Koch, 2013; Nentwig-Gesemann et al., 2011; Weltzien, 2014; Wüst & Wüst, 2014), deren Verhaltenskorrelate mit dem im Rahmen dieser Arbeit entwickelten Beobachtungsverfahren Wertschätzung in Interaktionen

²⁶ Siehe hierzu auch die Ergebnisse zur Umsetzung einer hohen Beziehungsqualität der Fachkräfte in der Praxis sowie zum Einfluss des Ausbildungshintergrundes auf das wertschätzende Verhalten [Beitrag 4: Wadepohl, 2017; Beitrag 7: Wadepohl & Mackowiak, 2016b].

²⁷ Für die Interpretation der Ergebnisse zu den Gruppenunterschieden im PRIMEL-Projekt müssen zudem methodische Limitationen, insbesondere die Zusammensetzung der Stichprobe der akademisch ausgebildeten Fachkräfte in Deutschland, berücksichtigt werden, auf die später eingegangen wird.

(WSI: Wadepohl, 2017) erfasst werden können. Die Ergebnisse der WSI-Ratings anhand der PRIMEL-Stichprobe weisen darauf hin, dass die Fachkräfte den Kindern ein hohes Maß an Wertschätzung entgegenbringen und die Ratings über den Beobachtungszeitraum ($M = 45.95$ Minuten, $SD = 11.64$) relativ stabil bleiben [Beitrag 4: Wadepohl, 2017]. Dies lässt die Vermutung zu, dass die Fachkräfte eine wertschätzende Haltung den Kindern gegenüber einnehmen, die sich in den Interaktionen in der beobachteten hochwertigen Beziehungsgestaltung und emotionalen Unterstützung ausdrückt.

In Bezug auf die Lernunterstützung der Kinder postuliert das eingeführte Rahmenmodell der Interaktionsgestaltung auf Grundlage (inter-)nationaler Studienergebnisse zum Einfluss einer lernförderlichen Interaktionsgestaltung auf die kognitive Entwicklung von Kindern (zusammenfassend Hamre et al., 2013; Suchodoletz et al., 2014) als grundlegende Voraussetzung eine ko-konstruktive Haltung bzw. Orientierung der Fachkräfte (Fthenakis, 2009). Diese hebt die Bedeutung des sozialen Kontexts für kindliche Lern- und Entwicklungsprozesse hervor und betont eine aktive Rolle der Fachkräfte in den Interaktionen mit den Kindern, in denen Wissen bzw. Bedeutungen in einem wechselseitigen Prozess ko-konstruiert werden (Wyrobnik, 2014). Die geringen (Qualitäts-)Werte im Bereich der Lernunterstützung, die im Rahmen dieser Arbeit [Beitrag 6: Wadepohl & Mackowiak, 2016a; auch Beitrag 2: Tournier et al., 2014] sowie in weiteren Studien aus dem deutschsprachigen Raum berichtet werden, weisen jedoch darauf hin, dass eine ko-konstruktive Gestaltung von Lernprozessen in der Praxis (bisher) nicht hinreichend umgesetzt wird (z.B. Bäuerlein et al., 2017; Bücklein et al., 2017; Kammermeyer et al., 2013; König, 2009; Suchodoletz et al., 2014; Wertfein et al., 2015; Wildgruber et al., 2014; Wirts et al., 2017).

Dies lässt sich möglicherweise damit erklären, dass das historisch gewachsene und etablierte Bildungsverständnis in der Praxis (aber z.T. auch in der Forschung) immer noch stärker durch den Begriff der Selbstbildung (Schäfer, 2001) geprägt ist. Die zentrale Annahme dieses Ansatzes ist, dass die Kinder in der Auseinandersetzung mit der (dinglichen) Umwelt hauptsächlich aus eigenem Antrieb und damit aus sich heraus lernen. Dementsprechend nehmen Fachkräfte mit einer selbstbildenden Grundhaltung eher eine beobachtende Rolle ein. Insbesondere im Freispiel bedeutet dies, für die Kinder eine anregungsreiche Umwelt zu schaffen, sich aber aus dem Spiel der Kinder eher herauszuhalten und wenige bis keine (sprachlich-kognitiven) Interaktionen zu initiieren (Wyrobnik, 2014). In der Folge bewegen sich die Fachkräfte aktuell in einem Spannungsfeld zwischen den beiden Polen Selbstbildung und Ko-Konstruktion (Drieschner, 2010), das in einigen Publikationen noch um den Begriff der aus der Unterrichtsforschung stammenden Instruktion erweitert wird (z.B. Neuß, 2013; Schmidt & Smidt, 2015) und sich beispielsweise in einer unterschiedlichen Betonung selbstbildender, ko-konstruktiver oder instruktiver Bildungsprozesse in den Bildungs- bzw. Orientierungsplänen niederschlägt (Röhner, 2014a).

Bisher gibt es allerdings kaum empirische Untersuchungen, die sich mit pädagogischen Orientierungen frühpädagogischer Fachkräfte im Spannungsfeld

zwischen Selbstbildung und Ko-Konstruktion bzw. Instruktion beschäftigen (Schmidt & Smidt, 2015). Schmidt und Smidt (2015) identifizieren in ihrer Studie mit über 800 Fachkräften zwei Fördertypen (ausgeprägte Selbstbildung vs. moderate Selbstbildung und Instruktion) und weisen darauf hin, dass die Fachkräfte (und insbesondere die akademisch ausgebildeten Kindheitspädagog/innen) sich insgesamt stärker der Selbstbildung als der Instruktion zuordnen. Im Rahmen des PRIMEL-Projekts wurde die ko-konstruktive Orientierung der Fachkräfte mittels Fragebogen erhoben; die Fachkräfte schätzen sich hier durchschnittlich im mittleren Skalenbereich ein, d.h. sie beschreiben ihre eigene aktive Rolle für kindliche Lernprozesse als durchschnittlich bedeutsam (Mackowiak et al., 2014). Diese Ergebnisse lassen zunächst die Vermutung zu, dass die offensichtlich in der Praxis stärker vertretene selbstbildende Haltung der Fachkräfte möglicherweise der Grund für die geringe Lernunterstützung im Freispiel darstellt. Allerdings lässt sich dieser Zusammenhang in den Analysen im Rahmen des PRIMEL-Projekts nicht eindeutig feststellen. Es zeigt sich zwar eine signifikante Korrelation zwischen der ko-konstruktiven Orientierung der Fachkräfte und dem Ausmaß an Aufmerksamkeit den Kindern gegenüber, die ein stärkeres Involvement in die Interaktionen mit den Kindern vermuten lässt [Beitrag 4: Wadepohl, 2017]; ein tatsächlicher Zusammenhang mit dem konkreten Handeln im Bereich der Lernunterstützung (erfasst über die Auftretenshäufigkeit lernförderlicher Interventionen im Bereich „Lernprozessgestaltung“ des PRIMEL-Beobachtungssystems; Mackowiak et al., 2014) lässt sich jedoch nicht feststellen. Bosshart (2011) kommt in ihrer thematisch ähnlichen Untersuchung mit Schweizer Fachkräften zum selben Ergebnis. Andere Studien, die nicht explizit das Spannungsfeld der Selbstbildung vs. Ko-Konstruktion bzw. Instruktion thematisieren, sondern sich beispielsweise auf (z.T. bereichsspezifische) Fördereinstellungen von Fachkräften beziehen, können jedoch durchaus einen Zusammenhang zwischen einer grundlegenden pädagogischen Haltung auf der einen Seite und der Interaktionsgestaltung bzw. Prozessqualität sowie kindlichen Kompetenzmaßen auf der anderen Seite herstellen (Kluczniok, Anders & Ebert, 2011; Plöger-Werner, 2015; zusammenfassend auch Hardy & Steffensky, 2014).

Die Rolle des (Fach-)Wissens

Die Forschung zur Bedeutung des (Fach-)Wissens frühpädagogischer Fachkräfte für eine hochwertigen Interaktionsgestaltung steht noch am Anfang (Anders, 2012; Hardy & Steffensky, 2014). Während im schulischen Kontext ein positiver Zusammenhang zwischen (theoretischen) Wissensbeständen der Fachkräfte und der (kognitiv anregenden) Unterrichtsgestaltung herausgearbeitet werden konnte (Baumert et al., 2010), operationalisieren nur wenige empirische Studien in der FBBE das Wissen der Fachkräfte direkt, d.h. nicht über das distale Maß des Qualifikationsniveaus und weisen auf große Wissensdefizite der Fachkräfte hin (Anders, 2012; Hardy & Steffensky, 2014). „Erste Befunde aus dem Bereich der Mathematik deuten an, dass für Fachkräfte im Hinblick auf die Gestaltung der Lernsituation ähnliche Zusammenhänge wie im schulischen Bereich anzunehmen sind“ (Hardy & Steffensky, 2014, S. 110). Dies unterstreichen auch explorative Untersuchungen aus dem

PRIMEL-Projekt: ein höheres Fachwissen im mathematischen Bildungsbereich korreliert hier signifikant positiv mit einer höheren Anzahl kognitiv aktivierender Kodierungen im Mathematikangebot (Hüttel & Rathgeb-Schnierer, 2014).

Es ließe sich also vermuten, dass die in dieser Arbeit berichteten geringen Werte in der Lernunterstützung möglicherweise auch auf nicht ausreichend entwickelte Wissensbestände der Fachkräfte zurückzuführen sind. Hinzu kommt, dass die Frage nach der Gewichtung einzelner Wissenskomponenten (z.B. allgemeines pädagogisches Wissen, bereichsspezifisches Fachwissen, fachdidaktisches Wissen) zwar ausführlich diskutiert, jedoch in der FBBE (bisher) ebenfalls kaum empirisch untersucht wurde. „Hierbei steht der Meinung, dass ein fundiertes inhaltliches Fachwissen für die Begleitung der Lernprozesse junger Kinder ebenso notwendig ist wie für die Begleitung der Lernprozesse älterer Kinder, die Meinung gegenüber, dass das Fachwissen (im Vergleich zum fachdidaktischen und insbesondere allgemein pädagogischen Wissen) in der Frühpädagogik weitaus weniger Relevanz hat“ (Anders, 2012, S. 18).

Die Rolle motivationaler Aspekte

Auch im Hinblick auf einen möglichen Einfluss motivationaler Aspekte auf die Interaktionsgestaltung frühpädagogischer Fachkräfte ist die Datenlage nicht ausreichend. Innerhalb der bereichsspezifischen Forschung wird – insbesondere für das mathematische und naturwissenschaftliche Lernen – die Bedeutung des domänenspezifischen Selbstkonzepts bzw. der Selbstwirksamkeitserwartung der Fachkräfte herausgearbeitet. Dabei wird angenommen, dass ein positives Selbstkonzept bzw. eine hohe Selbstwirksamkeit in einem Bildungsbereich eher dazu führt, dass entsprechende Bildungsgelegenheiten von den Fachkräften wahrgenommen, aufgegriffen und Inhalte mit den Kindern ausgearbeitet bzw. thematisiert sowie die mit dem Bildungsbereich verknüpften positiven Emotionen an die Kinder weiter transportiert werden (zusammenfassend Anders, 2012). Die Befundlage der bisher vorhandenen Studien ist allerdings diesbezüglich nicht eindeutig (Hardy & Steffensky, 2014; Hüttel & Rathgeb-Schnierer, 2014), zudem müsste – hinsichtlich der in dieser Arbeit berichteten Ergebnisse zur allgemeinen Lernunterstützung – diskutiert werden, welche Rolle ein bereichsübergreifendes (vs. bereichsspezifisches) Selbstkonzept der Lernunterstützung im Hinblick auf die Handlungsmotivation der Fachkräfte im Freispiel hat.

Des Weiteren werden die Fachkräfte aktuell mit einer Vielzahl an von außen vorgegebenen Anforderungen konfrontiert, denen sie im pädagogischen Alltag gerecht werden sollen (z.B. domänenspezifische Bildungsarbeit, Arbeit mit Gruppen mit erweiterter Altersmischung, zunehmende kulturelle Diversität und Inklusion von Kindern mit heterogenen Entwicklungsvoraussetzungen, ausführliche Beobachtung und Dokumentation; z.B. Betz, 2013; Deppe, 2011; Deutsches Jugendinstitut, 2013). Die daraus möglicherweise entstehende Überlastung der Fachkräfte (Jungbauer & Ehlen, 2013) könnte sich negativ auf die Handlungsmotivation der Fachkräfte auswirken. Dies könnte beispielsweise in einer Priorisierung hinsichtlich der Erfüllung bestimmter Aufga-

ben im pädagogischen Alltag und innerhalb der Interaktionen mit den Kindern resultieren, in denen die Fachkräfte sich kompetent(er) erleben und die sie deshalb bevorzugt angehen (van Dick & Stegmann, 2013). Möglicherweise konzentrieren sich die Fachkräfte im Freispiel deshalb stärker auf die Beziehungsgestaltung zu den Kindern sowie auf organisatorische Aspekte als auf die Unterstützung kindlicher Lernprozesse. Diese Priorisierung scheint zudem nicht unabhängig von den aktuellen Forschungstrends in der FBBE zu sein, die – beispielsweise durch entsprechende Professionalisierungsangebote – ebenso die Handlungsmotivation der Fachkräfte in einzelnen Bereichen beeinflussen könnten. Die im Rahmen dieser Arbeit vorgestellten differenziellen Befunde innerhalb der Lernunterstützung, die auf einen Trend hinsichtlich der Qualität der einzelnen Dimensionen der Lernunterstützung hinweisen [Language Modeling > Quality of Feedback > Concept Development; Beitrag: 6: Wadepohl & Mackowiak, 2016a], deuten darauf hin, dass sich beispielsweise das starke Bemühen in der Forschung und Politik um die Bedeutung der alltagsintegrierten Sprachförderung (z.B. BiSS-Initiative: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, 2016) auch in der Praxis in einer Betonung dieses Bereichs abbildet.

6.2.2 *Welche Rolle spielen die Merkmale der Kindergruppe?*

Wie bereits in der theoretischen Einführung zu dieser kumulativen Dissertation erwähnt, werden mögliche Einflussfaktoren auf Seiten der einzelnen Kinder (z.B. Temperament, sprachlich-kognitive oder sozial-emotionale Kompetenzen) in der frühpädagogischen Forschung wenig thematisiert. Auch in dieser Arbeit können – aufgrund des Studiendesigns des PRIMEL-Projekts – keine Aussagen zu Variablen auf Seiten der Kinder getroffen werden. Hinzu kommt, dass die Interaktionsgestaltung der frühpädagogischen Fachkräfte in dieser Arbeit nicht dyadisch (d.h. im Hinblick auf die Gestaltung der Interaktionen mit einem Zielkind; vgl. dazu z.B. Smidt, 2012), sondern gruppenorientiert betrachtet wird, weshalb an dieser Stelle die Zusammensetzung der Kindergruppe als mögliche Einflussvariable auf die Interaktionsgestaltung thematisiert werden soll.

In diesem Zusammenhang scheint sich vor allem eine heterogene Gruppenzusammensetzung negativ auf die Interaktionsgestaltung auszuwirken.²⁸ Im Rahmen dieser Arbeit kann ein negativer Zusammenhang zwischen der wertschätzenden Haltung (vermittelt über die WSI-Dimension Aufmerksamkeit) und dem Anteil an Kindern mit einem Migrationshintergrund in der Gruppe²⁹ festgestellt werden [Beitrag 4: Wadepohl, 2017]. Auch in anderen deutschen Studien zeigt sich dieses Ergebnis, wenn auch im Hinblick auf das globalere Maß der Prozessqualität (zusammenfassend Kuger & Kluczniok, 2008; Vierni-

²⁸ Die im Folgenden beschriebenen Variablen (Anteil der Kinder mit einem Migrationshintergrund in der Gruppe, Altersmischung) sind den Strukturmerkmalen zuzuordnen. An dieser Stelle steht jedoch der Aspekt der Heterogenität der Gruppe im Vordergrund, die beiden Variablen dienen lediglich als Operationalisierung.

²⁹ Der Anteil der Kinder mit einem Migrationshintergrund in der Gruppe wurde durch die Fachkräfte angegeben und schließt alle Kinder ein, von denen die Fachkräfte berichten, dass das Kind selbst oder mindestens ein Elternteil im Ausland geboren ist.

ckel & Fuchs-Rechlin, 2015). Sommer und Sechtig (2016) argumentieren ebenfalls im Sinne dieser Hypothese: die Autorinnen berichten, dass die sozio-emotionale Interaktionsqualität (gemessen mit der CIS) in Gruppen mit einer erweiterten Altersmischung geringer bewertet wird als in Regelgruppen mit Kindern von drei bis sechs Jahren. Es lässt sich also vermuten, dass eine heterogenere Gruppenzusammensetzung³⁰ mit höheren Anforderungen im Hinblick auf alle Interaktionsbereiche (Beziehungsgestaltung und emotionale Unterstützung, Lernunterstützung, Organisation des Kita-Alltags und Klassenführung) verbunden ist, da die Fachkraft unter Umständen stärker in individuelle adaptive Abstimmungsprozesse mit einzelnen Kindern investieren muss, als dies in homogenen Gruppen der Fall wäre.^{31,32}

6.2.3 Welche Rolle spielen die Rahmen- bzw. Kontextbedingungen?

In Bezug auf die Rahmen- bzw. Kontextbedingungen soll zunächst kurz auf den Einfluss der Strukturvariablen auf die Interaktionsgestaltung verwiesen werden. Die Ergebnisse zum möglichen Einfluss des Ausbildungshintergrunds bzw. Qualifikationsniveaus der frühpädagogischen Fachkräfte sowie zur Zusammensetzung der Gruppe (Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund, Altersstruktur der Gruppe) wurden bereits oben diskutiert; die Befunde zum Einfluss der Gruppengröße sowie des Personalschlüssels sind in der (internationalen) Literatur uneinheitlich (zusammenfassend Viernickel & Fuchs-Rechlin, 2015). Für den deutschsprachigen Raum lässt sich festhalten, dass die Gruppengröße kein aussagekräftiger Prädiktor für die Interaktionsgestaltung frühpädagogischer Fachkräfte bzw. die Prozessqualität zu sein scheint; auch in den Analysen dieser Arbeit findet sich kein signifikanter Zusammenhang zwischen der Gruppengröße und der Beziehungsqualität [Beitrag 4: Wadepohl, 2017]. In Bezug auf den Personalschlüssel zeigen sich in der BIKS-Studie keine signifikanten Zusammenhänge mit der pädagogischen Qualität, wohl aber hinsichtlich der Häufigkeit von Förderaktivitäten (Kuger & Kluczniok, 2008). Die NUBBEK-Studie identifiziert den Personalschlüssel als relevanten Prädiktor für die pädagogische Qualität, die durch den Personalschlüssel erklärten Varianzanteile fallen jedoch relativ gering aus (Tietze et al., 2013). Im Rahmen der vorliegenden Arbeit kann der Personalschlüssel nicht als möglicher Einflussfaktor auf die Interaktionsgestaltung herangezogen werden, da eine inhaltlich saubere Berechnung des Personalschlüssels anhand der im PRIMEL-Projekt erhaltenen Angaben nicht möglich ist. Viernickel und Fuchs-Rechlin (2015) weisen darauf hin, dass sich im Hinblick auf den Personalschlüssel zwar Hinweise auf Schwellenwerte finden lassen (für den Kindergarten scheint dieser bei einer Fachkraft-Kind-Relation von 1:8 zu liegen), diese

³⁰ Eine heterogene Gruppenzusammensetzung meint hier eine hohe Varianz in der Gruppe, z.B. hinsichtlich der Altersstruktur, des Entwicklungsstandes, des sprachlich-kulturellen Hintergrundes etc.

³¹ Kuger & Kluczniok (2008) vermuten beispielsweise, dass in Gruppen, in denen die einzelnen Kinder ein sehr unterschiedliches Sprachniveau im Deutschen aufweisen, zunächst die Sprachförderung im Vordergrund steht und andere Förderaspekte (z.B. kognitive Unterstützung) eher nachrangig behandelt werden.

³² In der Unterrichtsforschung wird im Zusammenhang mit homogenen bzw. heterogenen Lerngruppen die Differenzierung von Aufgaben mit dem Ziel adaptive Lernprozesse zu ermöglichen thematisiert (Roßbach & Wellenreuther, 2002).

jedoch aufgrund der geringen Studienanzahl sowie der unterschiedlichen Studien-Designs³³ vorsichtig zu interpretieren sind. Eine Erklärung für die Ergebnisse der deutschen Studien könnte die geringe Variabilität in der absoluten Gruppengröße sowie im Personalschlüssel darstellen, die sich aus den in Deutschland existierenden Standards ergibt (Viernickel & Fuchs-Rechlin, 2015). Hier gilt es kritisch zu hinterfragen, inwieweit andere Maße (z.B. die in der konkreten Situation bestehende Gruppengröße bzw. Fachkraft-Kind-Relation) zu andere Ergebnissen führen würden (Wertfein et al., 2015).

Im Hinblick auf die in dieser Arbeit berichteten Ergebnisse zur geringen Qualität sowie Quantität lernförderlicher Interventionen stellt sich jedoch die Frage nach dem Einfluss des Kontextes, in dem die Beobachtungen vorgenommen wurden. Die hier vorgestellten Analysen beziehen sich auf Freispielsituationen, die in der Literatur als geeignete Datengrundlage für die Analyse von Fachkraft-Kind-Interaktionen gelten (Suchodoletz et al., 2014; Tietze, 1998). Allerdings muss berücksichtigt werden, dass das Freispiel ein vergleichsweise wenig strukturiertes Setting darstellt, in dem die Kinder der Theorie nach die Spielform, den Spielort, die Spieldauer, das benötigte Material sowie die Mitspieler/innen frei wählen (Hauser, 2013; Walter & Fasseing, 2002). Folglich zeichnen sich Freispielsituationen im Hinblick auf die Interaktionsgestaltung der Fachkräfte durch eine hohe Komplexität aus, da sich die Kinder(gruppen) mit unterschiedlichen Spielinhalten beschäftigen, aus denen sich verschiedene – aber zum Teil zeitgleiche – Interaktionsanlässe bzw. -gelegenheiten mit den Fachkräften ergeben. Die im Rahmen dieser Arbeit vorgenommenen Analysen zur Gleichzeitigkeit von Interventionen aus verschiedenen Interaktionsbereichen verdeutlichen dies und zeigen, dass die Fachkräfte in knapp 30% der beobachteten Intervalle Interventionen aus mindestens zwei der drei Interaktionsbereiche ausführen. Zudem scheinen im Freispiel Interaktionen, die ausschließlich dem Bereich der Organisation des Kita-Alltags und Klassenführung zuzuordnen sind, zu dominieren; diese machen mit ca. 45% den größten Anteil der beobachteten Intervalle aus; eine reine Lernunterstützung findet sich in lediglich 8.5% der Intervalle [Beitrag 2: Tournier et al., 2014]. Hinzu kommt die Beobachtung, dass die Freispiel-Zeit in der Praxis sehr unterschiedlich ausgestaltet wird. In den am PRIMEL-Projekt beteiligten Kita-Gruppen findet beispielsweise parallel zur videografierten Freispiel-Zeit vielfach ein offenes Frühstück im Gruppenraum statt, was dazu führt, dass die Aufmerksamkeit der Fachkraft nicht primär auf der Freispielbegleitung liegt, und eine mögliche Erklärung für die geringen Werte in der Lernunterstützung darstellt.

Umgekehrt wird davon ausgegangen, dass sich ein stärker strukturiertes Setting positiv auf die Lernunterstützung der Fachkräfte auswirkt (Wertfein et al., 2015). In dieser Arbeit wurden deshalb neben dem Kontext des Freispiels auch vier, jeweils von den Fachkräften vorbereitete Bildungsangebote hinsichtlich des Auftretens lernförderlicher Interventionen analysiert. Die Ergeb-

³³ Die internationalen Studien unterscheiden sich beispielsweise darin, ob die absolute oder die in der konkreten Situation beobachtete Gruppengröße bzw. Fachkraft-Kind-Relation untersucht wurde.

nisse deuten auf deskriptiver Ebene auf einen positiven Trend zugunsten der Bildungsangebote hin, dieser ist jedoch so gering, dass sich keine signifikanten Unterschiede in der Lernunterstützung zwischen den einzelnen Bildungsangeboten abbilden lassen. Anders gestaltet sich das Bild, wenn man statt dem Gesamtwert der lernunterstützenden Interventionen nur die kognitiv aktivierenden Interventionen fokussiert. Hier ergibt sich ein signifikanter Unterschied zwischen dem Freispiel und drei der vier Bildungsangebote (Kunst, Mathematik und Naturwissenschaften). Im Vergleich der vier Bildungsangebote unterscheidet sich zudem das naturwissenschaftliche Angebot von allen anderen hochsignifikant. Die anderen drei Bildungsangebote (Bewegung, Kunst, Mathematik) unterscheiden sich dagegen nicht signifikant voneinander. Besonders sticht also das naturwissenschaftliche Angebot hervor, dass mit durchschnittlich 27.11 (SD = 21.60) kognitiv anregenden Kodierungen in 30 Minuten Videodauer mindestens sechsmal so viele Kodierungen aufweist wie die anderen Bildungsangebote [Beitrag 5: Mackowiak et al., 2015].

Somit lässt sich schlussfolgern, dass die Lernunterstützung frühpädagogischer Fachkräfte – insbesondere im Hinblick auf eine kognitiv anregende Interaktionsgestaltung – in Abhängigkeit vom Setting betrachtet werden muss. Dabei scheinen sich strukturiertere Settings positiv auf die Lernunterstützung auszuwirken; insbesondere die im Kontext der Naturwissenschaften häufig eingesetzte Methode des Experimentierens scheint hinsichtlich einer kognitiv aktivierenden Interaktionsgestaltung vielversprechend (Hopf, 2012; Mackowiak et al., 2015; Steffensky, Lankes, Carstensen & Nölke, 2012).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich die (qualitativen und quantitativen) Unterschiede in den einzelnen Bereichen der Interaktionsgestaltung insbesondere im Hinblick auf das Entwicklungspotenzial in der Lernunterstützung nicht durch eine einfache Erklärung begründen lassen. Vielmehr ist von einem komplexen Zusammenspiel unterschiedlicher und miteinander in Beziehung stehender Einflussfaktoren auf Seiten der Fachkräfte auszugehen, die mit Faktoren der Kindergruppe sowie den Rahmen- bzw. Kontextbedingungen, in denen die Fachkraft-Kind-Interaktionen stattfinden, interagieren. Betrachtet man dies im Kontext der Diskussion um die Auswirkungen pädagogischer Qualität auf die kindliche Entwicklung, erscheint die Annahme einer indirekten Wirkung der Struktur- und Orientierungsqualität über die Prozess- bzw. Interaktionsqualität auf die kindliche Entwicklung stimmig (zusammenfassend Kuger & Kluczniok, 2008; Smidt, 2012). Es wird allerdings deutlich, dass eine reine Fokussierung auf Merkmale der Struktur- und Orientierungsqualität als mögliche Wirkfaktoren auf die Prozess- bzw. Interaktionsqualität zu kurz greift, da wesentliche Facetten (z.B. Kompetenzfacetten der Fachkräfte wie Wissen, Motivation und z.T. Haltung, Merkmale der Kindergruppe, Lernsetting) nicht berücksichtigt werden. Um diese Zusammenhänge und Abhängigkeiten systematisch analysieren und so zu aussagekräftigen Ergebnissen kommen zu können, ist weitere Forschung – insbesondere im Rahmen groß angelegter Studien, die anhand repräsentativer Stichproben eine Reihe verschiedener

Variablen und deren Zusammenhänge überprüfen und so die Abhängigkeiten modellieren können – notwendig.

6.3 Methodische Diskussion der eingesetzten Verfahren zur Erfassung der Interaktionsgestaltung

In den empirischen bzw. forschungsmethodischen Beiträgen werden unterschiedliche quantitative Verfahren zur Erfassung der Interaktionsgestaltung frühpädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen eingesetzt. Dabei wird zum einen auf etablierte und in der Forschung vielfach verwendete Beobachtungsinstrumente (CIS: Arnett, 1989a; CLASS Pre-K: Pianta et al., 2008) zurückgegriffen, zum anderen auch neue Verfahren entwickelt und erprobt (Beobachtungssystem zur Analyse der Beziehungs- bzw. Bindungsgestaltung: Wadepohl & Mackowiak, 2013; PRIMEL-Beobachtungssystem: Wadepohl et al., 2014; WSI: Wadepohl, 2017), die in den Beiträgen dieser Arbeit vorgestellt und diskutiert werden. Die Verfahren unterscheiden sich dabei grundsätzlich in ihrer Herangehensweise: zum einen wird die Interaktionsqualität über ein makroanalytisches Rating eingeschätzt, zum anderen wird eine mikroanalytische Kodierung spezifischer Interventionen der Fachkräfte in den Interaktionen mit den Kindern vorgenommen.

Ziel dieser übergreifenden methodischen Diskussion der eingesetzten Verfahren zur Analyse der Interaktionsgestaltung bzw. -qualität frühpädagogischer Fachkräfte ist es herauszuarbeiten, welche Erkenntnisse hinsichtlich der quantitativen Erfassung der Interaktionsgestaltung bzw. -qualität aus dieser Arbeit gewonnen werden können. Dabei steht nicht die Diskussion der Vor- und Nachteile der einzelnen Instrumente im Vordergrund³⁴, sondern die Frage, inwiefern sich die beiden Verfahrensgruppen (mikro- vs. makroanalytischer Zugang) zur quantitativen Erfassung der Interaktionsgestaltung bzw. -qualität bzw. einzelner Bereiche eignen.

Zusammenfassend lässt sich für den *makroanalytischen Zugang* festhalten, dass diese Verfahren eine Einschätzung der Interaktionsgestaltung hinsichtlich ihrer Qualität ermöglichen, wobei die Bewertung der Qualität zumeist anhand unterschiedlicher Kriterien (z.B. Häufigkeit, Dauer und Intensität bestimmter Interaktionsformen, Adaptivität bzw. Angemessenheit der Interventionen, prozessuale Merkmale wie Abfolgen bestimmter Interventionen bzw. „Interaktionsmuster“) erfolgt. Damit bieten makroanalytische Verfahren die Möglichkeit, Facetten der Interaktionsgestaltung zu erfassen, die nicht direkt beobachtbar sind, sondern erschlossen werden müssen³⁵ (Gabriel, 2014; Praetorius, 2014) und damit per sé ein höheres Inferenzniveau des Messinstruments verlangen. Hoch inferente Verfahren bestehen in der Regel aus ei-

³⁴ Siehe dafür die methodischen Diskussionen in den einzelnen Beiträgen dieser kumulativen Dissertation.

³⁵ An dieser Stelle soll kurz auf die Möglichkeit des Einsatzes qualitativer Verfahren verwiesen werden, die im Hinblick auf die Analyse des interpretativen Gehalts einer Situation einen wesentlichen Beitrag leisten können, im Rahmen dieser Arbeit jedoch nicht thematisiert werden.

nem Gesamturteil, das verschiedene verhaltensnah definierte Indikatoren sowie die o.g. Kriterien berücksichtigt und diese durch Vergabe eines Ratingwerts bündelt (Gabriel, 2014). Allerdings ist es mit diesen Verfahren nicht möglich, detaillierte Aussagen über die konkrete Interaktionsgestaltung zu treffen (Kucharz & Mackowiak, 2014), weshalb die gängigen Qualitätsmaße nicht ausreichend zu einer umfassenden Erfassung der Interaktionsqualität geeignet sind (Keys et al., 2013). Dazu kommt, dass makroanalytische Verfahren zur Einschätzung der (Interaktions-)Qualität durch externe Beobachter/innen fehleranfällig sind. Beispielsweise konnte Praetorius (2014) in ihrer Dissertation ermitteln, dass ca. 20% der Varianz der Ratings der Unterrichtsqualität auf Rater-Effekte zurückzuführen sind. Floman, Hagelskamp, Brackett und Rivers (2016) zeigen in ihrer Studie, dass die aktuelle (positive) Stimmung der Beobachter/innen einen Einfluss auf die Ratings der Interaktionsqualität mit dem CLASS-Instrument hat („emotional bias“), der trotz entsprechender Beobachtertrainings, Zertifizierungen und regelmäßiger Kalibrierungssitzungen bestehen bleibt.

An diesen Kritikpunkten setzen die *mikroanalytischen Verfahren* an; die Interaktionsgestaltung wird hier über die Auftretenshäufigkeit und/ oder Dauer spezifischer Ereignisse oder Merkmale (z.B. Interventionen der Fachkräfte) operationalisiert und dabei in der Regel mit weniger Fehlervarianz erfasst (Praetorius, 2014). Dabei wird mit Hilfe des Verfahrens zunächst die Interaktionsgestaltung dezidiert beschrieben, in einem zweiten Schritt kann jedoch – beispielsweise über die Häufung einzelner Items oder das Verhältnis bestimmter Items zueinander – auch indirekt auf die Qualität der Interaktionsgestaltung geschlossen werden (Praetorius, 2014). In der Unterrichtsforschung wird allerdings konstatiert, dass mikroanalytisch erfassbare Merkmale in der Regel in einem geringeren Zusammenhang mit Effektivitäts- bzw. Qualitätskriterien von Unterricht stehen als hoch inferente Einschätzungen (Hattie, 2009; Klieme, 2006). Aus methodischer Perspektive muss zudem festgehalten werden, dass es im Rahmen dieser Arbeit bisher nicht gelungen ist, eine ausreichende Beurteilerübereinstimmung für die beiden eingesetzten mikroanalytischen Verfahren zu erzielen [Beitrag 1: Wadepohl et al., 2014; Beitrag 3: Wadepohl & Mackowiak, 2013]³⁶. Dies lässt sich insbesondere dadurch begründen, dass die mikroanalytische Herangehensweise eine trennscharfe Abgrenzung zwischen den einzelnen zu kodierenden Items voraussetzt, was einer langen Abstimmung zwischen den Kodierer/innen sowie klarer Kodierregelungen bedarf (Kucharz & Mackowiak, 2014). Außerdem gestaltet sich die Beurteilung der Objektivität der Kodierer/innen insbesondere bei seltenen Ereignissen [vgl. die extrem selten auftretenden Interventionen aus dem Bereich der kognitiven Aktivierung im PRIMEL-Beobachtungssystem; Beitrag 2: Tournier et al., 2014; siehe auch Beitrag 5: Mackowiak et al., 2015; Beitrag 6: Wadepohl & Mackowiak, 2016a; Beitrag 7: Wadepohl & Mackowiak, 2016b] sehr schwierig. Je nach Berechnung der Übereinstimmung wird der Großteil der Sequenzen, in

³⁶ Das Erlangen einer zufriedenstellenden Interrater-Reliabilität stellte bei den im Rahmen dieser kumulativen Dissertation eingesetzten makroanalytischen Ratingverfahren keine Schwierigkeit dar (vgl. Angaben zur Beurteilerübereinstimmung in den empirischen Beiträgen).

denen die Beurteiler/innen darin übereinstimmen, dass ein Ereignis nicht auftritt, entweder vernachlässigt oder miteinbezogen, was im ersten Fall in einer deutlichen Unterschätzung der Objektivität resultiert, im zweiten Fall jedoch die tatsächlichen Nicht-Übereinstimmungen hinsichtlich des Auftretens des seltenen Ereignisses überlagert [Beitrag 3: Wadepohl & Mackowiak, 2013; siehe auch Wirtz & Caspar, 2002].

Vor diesem Hintergrund erscheint eine *Kombination makro- und mikroanalytischer Verfahren* zur differenzierten Beschreibung und Qualitätseinschätzung der Interaktionsgestaltung frühpädagogischer Fachkräfte vielversprechend. Die (methodischen) Erkenntnisse dieser kumulativen Dissertation geben allerdings Hinweise darauf, dass die Kombination der beiden Zugänge für die einzelnen Interaktionsbereiche (Beziehungsgestaltung und emotionale Unterstützung, Lernunterstützung, Organisation des Kita-Alltags und Klassenführung) in unterschiedlichem Maße lohnenswert ist.

Im Hinblick auf den Bereich der Beziehungsgestaltung und emotionalen Unterstützung erscheint dabei eine (rein) makroanalytische Erfassung dieses Interaktionsbereiches gewinnbringend. Dies ist vor allem damit zu begründen, dass der Großteil der relevanten Aspekte (z.B. Herstellen eines emotionalen Klimas, wertschätzende Haltung, Feinfühligkeit) nicht direkt beobachtbar ist, sondern ein Inferenzniveau aufweist, das eine makroanalytische Einschätzung nahe legt (Praetorius, 2014). Dementsprechend ist es äußerst schwierig, Items zu definieren, mit denen die Beziehungsgestaltung und emotionale Unterstützung angemessen über die Häufigkeit oder Dauer dieser Items erfasst werden kann; im PRIMEL-Beobachtungssystem ist dies – insbesondere im Hinblick auf die Aussagekraft der Körperkontakt-Kategorien – (bisher) nicht hinreichend gelungen [Beitrag 2: Tournier et al., 2014; vgl. auch Kucharz & Mackowiak, 2014].

Besonders vielversprechend erscheint eine Kombination makro- und mikroanalytischer Zugänge im Bereich der Lernunterstützung [vgl. auch Beitrag 6: Wadepohl & Mackowiak, 2016a]. Die Analysen dieser Arbeit weisen darauf hin, dass eine hohe Qualität der Lernunterstützung nicht ohne eine ausreichende Quantität entsprechender lernförderlicher Interventionen erreicht werden kann, insbesondere im Hinblick auf die kognitive Aktivierung ergibt sich ein hoher Zusammenhang zwischen den beiden Zugängen ($r = 0.725$, $p \leq 0.01$). So kann die in den makroanalytischen Ratings explizit thematisierte Notwendigkeit einer Qualitätsverbesserung der sprachlich-kognitiven Unterstützung mit Hilfe der mikroanalytischen Kodierung differenzierter analysiert werden, indem konkrete Aussagen darüber getroffen werden können, welche lernförderlichen Interventionen die Fachkraft in der konkreten Interaktionssituation zeigt bzw. vermissen lässt. Besonders gewinnbringend – auch unter der Berücksichtigung des enormen zeitlichen Aufwands für die Mikroanalyse – erscheint dabei die Identifikation von Schlüsselszenen (z.B. Scaffolding-Phasen oder Situationen mit einem hohen Anteil kognitiv aktivierender Interak-

tionen) während des makroanalytischen Ratings, die dann vertiefend mikroanalytisch kodiert werden.³⁷

6.4 Limitationen des Studien-Designs

Im Folgenden soll auf einige grundsätzliche Limitationen des Studien-Designs des PRIMEL-Projekts hingewiesen werden, die bei der Interpretation der vorliegenden Ergebnisse dieser Arbeit berücksichtigt werden müssen.

Im Hinblick auf die im PRIMEL-Projekt erhobene *Stichprobe* muss festgehalten werden, dass es sich um eine selektive und anfallende Stichprobe handelt. Um den geplanten Stichprobenumfang von 90 frühpädagogischen Fachkräften einhalten zu können, war es nicht möglich, alle im Vorfeld festgelegten Auswahlkriterien für eine Studienteilnahme anzulegen, weshalb sich die Stichprobe insgesamt sehr heterogen gestaltet. Beispielsweise sind einige Fachkräfte nicht – wie ursprünglich aufgrund der besseren Vergleichbarkeit mit dem Altersbereich der Kinder von vier bis sechs Jahren in den Schweizer Kindergärten geplant – in Regelgruppen mit Kindern von drei bis sechs Jahren tätig, sondern es wurden auch Fachkräfte in die Studie eingeschlossen, die in Krippen oder in Gruppen mit einer erweiterten Altersmischung mit Kindern auch unter drei Jahren tätig waren. Zudem war es nicht möglich, genügend akademisch ausgebildete und im Feld tätige Kindheitspädagog/innen für die Studienteilnahme zu gewinnen. Dies ist sicherlich (auch) der Tatsache geschuldet, dass die entsprechenden Studiengänge zu Projektbeginn noch sehr jung waren und nur vergleichsweise wenige Absolvent/innen tatsächlich in der pädagogischen Praxis tätig sind (die aktuellen Auswertungen des Fachkräftebarometers Frühe Bildung ergeben für das Jahr 2015 eine Anzahl von insgesamt 3900 in Deutschland pädagogisch tätigen Kindheitspädagog/innen³⁸; Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, 2016). Aus diesem Grund wurde die akademische Teilstichprobe in Deutschland mit Fachkräften mit einem akademischen, pädagogisch orientierten, aber nicht genuin frühpädagogischen Abschluss erweitert, was insbesondere im Hinblick auf die Annahmen über die in der Ausbildung erlernten (bereichsspezifischen) Kompetenzen berücksichtigt werden muss [eine ausführliche Beschreibung der Stichprobe findet sich in Beitrag 1: Wadepohl et al., 2014].

³⁷ Der Bereich der Organisation des Kita-Alltags und Klassenführung wird im Rahmen dieser Arbeit nur mikroanalytisch untersucht, es liegen jedoch bereits (nicht publizierte) CLASS-Ratings zu diesem Bereich vor. Aufgrund des hohen Anteils an Indikatoren, die sich auf Sichtstrukturebene erfassen lassen (z.B. Beschäftigung der Kinder, Beteiligung der Fachkraft), ist – je nach Fragestellung – sowohl eine mikro- als auch eine makroanalytische Erfassung dieses Interaktionsbereichs denkbar. In diesem Zusammenhang ist es interessant, inwiefern sich die in dieser Arbeit thematisierte hohe Anzahl an Kodierungen im Freispiel, die diesem Bereich zuzuordnen sind (65.6% aller Kodierungen), in den Qualitätsratings niederschlägt.

³⁸ Der Anteil akademisch ausgebildeter Fachkräfte am pädagogischen und leitenden Personal lag 2015 bei 5.4%; davon sind lediglich 13.2% Kindheitspädagog/innen (Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, 2016).

Auch in Bezug auf die erhobene *Datengrundlage* (Videoaufnahmen) sind einige zentrale Limitationen zu benennen, die im Zusammenhang mit den berichteten Ergebnissen relevant sein könnten. Hier muss allerdings angemerkt werden, dass ein Großteil der folgenden Limitationen der Tatsache geschuldet ist, dass das Ziel des PRIMEL-Projekts war, den „Ist-Stand“ im Feld abzubilden. Daher wurde bewusst möglichst wenig in die in den Einrichtungen bestehenden Strukturen und Routinen eingegriffen, weshalb – wie in Feldstudien häufig der Fall – ein geringer Standardisierungsgrad der Videodaten resultiert.

An dieser Stelle muss offen bleiben, inwiefern die Anwesenheit der beiden beweglichen Kameras einen Einfluss auf die Interaktionsgestaltung der Fachkräfte in den gefilmten Sequenzen haben könnte. Um diesen möglichst gering zu halten bzw. den Fachkräften und Kindern die Möglichkeit zu geben, sich an die Kameras zu gewöhnen, wurde am ersten Tag eine dreistündige Aufnahme des pädagogischen Alltags angefertigt. An den darauffolgenden vier Tagen wurde jeweils das Freispiel (ca. eine Stunde pro Tag) sowie ein Bildungsangebot aufgenommen. Das den empirischen Beiträgen dieser Arbeit zugrunde liegende Freispielmaterial bezieht sich – soweit aus technischen Gründen möglich – auf die jeweils zweite gefilmte Freispiel-Sequenz, d.h. in der Regel auf den dritten Tag, an dem in der Gruppe gefilmt wurde. Demnach sollte sich bei den Fachkräften und Kindern bereits ein gewisser Gewöhnungseffekt eingestellt haben.

Neben der Frage, inwiefern die Interaktionsgestaltung der Fachkräfte durch die Anwesenheit der Kameras künstlich verändert wird, muss auch die Dauer des herangezogenen Videomaterials kritisch reflektiert werden. Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit basieren auf der Auswertung eines (am Stück aufgenommenen) Freispiel-Videos mit einer durchschnittlichen Länge von 46 Minuten ($M = 45.94$, $SD = 11.64$), wobei die Standardabweichung darauf hinweist, dass einige Videos deutlich kürzer sind (das Minimum der kodierbaren Videodauer beträgt 15.17 Minuten³⁹). Die Auswahl einer (Schul-)Stunde zur Bestimmung der Unterrichtsqualität ist in der Unterrichtsforschung durchaus üblich und basiert zum einen auf der Annahme, dass Unterrichtsmerkmale zeitlich relativ stabil bzw. typische Verhaltensweisen der Lehrkräfte nicht kurzfristig veränderbar sind und sich dementsprechend in jeder Unterrichtsstunde zeigen sollten (Praetorius, 2014). Allerdings weisen empirische Ergebnisse z.T. darauf hin, dass die Stabilität der Qualitätsmerkmale im Unterricht wesentlich von der beobachteten Dimension abhängt; während die Ratings für die Qualität der Klassenführung und Schülerorientierung (ähnlich der Dimension Beziehungsgestaltung und emotionale Unterstützung) über mehrere Schulstunden hinweg eher stabil bleiben, unterscheiden sich die Ratings auf der Dimension Kognitive Aktivierung (ähnlich der Dimension Lernunterstützung) deutlich zwischen den Unterrichtsstunden (Praetorius, 2014). In der vorliegenden Arbeit kann dies für den Bereich der FBBE so nicht bestätigt wer-

³⁹ Die kodierbare Videodauer errechnet sich aus der Dauer des Freispiel-Videos abzüglich derjenigen Situationen, in denen alle Kinder verpflichtend einer bestimmten Tätigkeit nachgehen mussten (z.B. Sitzkreis, gemeinsames Frühstück) sowie technischen Fehlern (z.B. Ton- oder Bildausfall).

den. Die (bisher nicht vollständig publizierten) CLASS-Auswertungen, für die dem Manual entsprechend eine Datengrundlage von vier 20 minütigen Zyklen (insgesamt 80 Minuten) herangezogen wurde, weisen nicht auf einen Unterschied zwischen den kodierten Zyklen der zweiten Freispiel-Sequenz sowie den weiteren Zyklen aus Freispiel-Aufnahmen der anderen Tage hin. Dies ist jedoch möglicherweise der geringen Varianz in den Daten – insbesondere im Hinblick auf den Bereich der Lernunterstützung – geschuldet. Zum anderen werden für die Auswahl der Datengrundlage häufig auch pragmatische Gründe herangezogen; die im PRIMEL-Projekt eingesetzte mikroanalytische Kodierweise ist extrem aufwändig, sodass im Hinblick auf die zeitlichen Kapazitäten innerhalb der Projektlaufzeit nur ein Teil des Videomaterials ausgewertet werden konnte [Beitrag 1: Wadepohl et al., 2014]. Perspektivisch sollen jedoch alle vier Freispielaufnahmen mit dem CLASS-Instrument ausgewertet werden, sodass dann pro Fachkraft Einschätzungen der Interaktionsqualität an vier Tagen (insgesamt ca. vier Stunden Videomaterial) möglich sind.

Nicht zuletzt soll darauf hingewiesen werden, dass die dieser Arbeit zugrunde liegenden Freispiel-Situationen von den Fachkräften in der Praxis sehr unterschiedlich ausgestaltet wurden und sich die Videoaufnahmen diesbezüglich deutlich voneinander unterscheiden. Erstens sind in der ausgewerteten Stichprobe sowohl Einrichtungen mit einem offenen als auch mit einem geschlossenen Gruppenkonzept enthalten. Folglich unterscheiden sich die Freispiel-Videos hinsichtlich der möglichen Spielräume für die Kinder (gesamte Einrichtung vs. Gruppenraum) und damit auch im Hinblick auf die Frage, für welche Kinder die gefilmten Fachkräfte im Freispiel verantwortlich waren (Zuständigkeit für die „eigenen“ Gruppen-Kinder in der ganzen Einrichtung vs. feste Zuständigkeit für alle Kinder in einem bestimmten Bereich vs. feste Zuständigkeit für die eigene Gruppe im Gruppenraum). Hinzu kommt, dass in den Schweizer Kindergärten neben der gefilmten Fachkraft keine weitere Ansprechperson für die Kinder im Raum ist, während in den deutschen Einrichtungen in der Regel mindestens zwei Fachkräfte pro Gruppe, bei den offenen Einrichtungen deutlich mehr Fachkräfte für die Kinder verfügbar sind. Zweitens findet die Freispiel-Zeit in einigen Einrichtungen ausschließlich im Freien statt (Freigelände der Kindertageseinrichtung oder im Wald), was sich insbesondere in einer größeren (räumlichen) Distanz der Fachkräfte zu den Kindern äußert, die im Hinblick auf die Interaktionsgestaltung berücksichtigt werden müsste. Drittens unterscheiden sich auch die Abläufe des Freispiels in den einzelnen Einrichtungen voneinander. Während das Freispiel in den Schweizer Einrichtungen häufig eine klare Struktur aufweist und den Kindern geringere Freiheitsgrade (z.B. bei der Auswahl des Spielinhalts) zugestanden werden (Lieger, 2014), gestalten die Fachkräfte der deutschen Einrichtungen das Freispiel sehr unterschiedlich. Auffällig ist hierbei, dass in vielen Einrichtungen kein reines Freispiel stattfindet, sondern die Freispielzeit parallel beispielsweise als Frühstückspause oder zum Fertigstellen bestimmter Aufgaben oder Produkte (z.B. aus vorangegangenen Bildungsangeboten) genutzt werden kann. Um eine etwas bessere Vergleichbarkeit der Freispiel-Videos zu erreichen, wurden im Vorfeld der Analysen diejenigen Situationen ausgeschlossen, in denen alle Kinder verpflichtend einer bestimmten Tätigkeit (z.B. gemeinsames Frühstück,

Sitzkreis) nachgehen, da dies nicht als typische Freispiel-Situation gilt (Hauser, 2013; Walter & Fasseing, 2002). Dennoch bleibt die Gestaltung der aufgenommenen Freispiel-Situationen (auch vor dem Hintergrund des erfassten Ausschnitts des Freispiels, z.B. mit oder ohne abschließende Aufräumphase) heterogen. Inwiefern sich dies auf die Gestaltung bzw. Qualität der einzelnen Interaktionsbereiche auswirkt, kann im Rahmen dieser Arbeit nicht berücksichtigt werden. Es liegen jedoch bereits Ergebnisse der Sichtstrukturanalysen des Freispiels vor, die dieses zunächst hinsichtlich der Tätigkeiten der Fachkräfte (z.B. Spielbegleitung, Organisatorisches, Hygiene/ Pflege) sowie den Lernarrangements bzw. Spielformen (z.B. Konstruktionsspiel, Rollenspiel, Regelspiel), an denen die Fachkraft teilnimmt, charakterisiert (Wadepohl, 2014). Zukünftig sollen die Ergebnisse dieser Sichtstrukturanalyse mit den Kodierungen aus dem PRIMEL-Beobachtungssystem verknüpft und so herausgearbeitet werden, ob sich hinsichtlich der Interaktionsgestaltung der Fachkräfte – insbesondere in Bezug auf die Lernunterstützung - (systematische) Unterschiede zwischen den Lernsettings bzw. Spielformen zeigen.

7 Ausblick

In diesem letzten Abschnitt der Diskussion werden abschließend Forschungsperspektiven skizziert, die sich aus den Ergebnissen dieser kumulativen Dissertation ergeben und in zukünftigen Forschungsprojekten aufgegriffen werden sollen. Dabei sollen sowohl theoretische bzw. forschungsmethodische Perspektiven als auch Ideen für weitere empirische Forschungsprojekte angegriffen werden.

Im Hinblick auf die theoretische Konzeptualisierung der Interaktionsgestaltung kann festgehalten werden, dass bisher keine einheitliche Definition des Begriffs bzw. kein umfassendes theoretisches Modell vorliegt. Das US-amerikanische „Teaching through Interactions“-Modell (Hamre et al., 2013), das in dieser Arbeit als Rahmen herangezogen wurde, resultiert aus faktorenanalytischen Untersuchungen, die mit Hilfe der CLASS-Instrumente durchgeführt wurden. Daher stellt es keine im eigentlichen Sinne theoretische Konzeptualisierung des Interaktionsbegriffs dar, sondern ist sehr eng an eine mögliche Operationalisierung der Interaktionsgestaltung (die der CLASS-Instrumente) gebunden. Zudem kann das Modell – wie im theoretischen Hintergrund beschrieben – nicht uneingeschränkt für den deutschsprachigen Kontext übernommen werden. Weitere grundagentheoretische Arbeiten müssten sich hier mit einer umfassenderen Konzeptualisierung der Interaktionsgestaltung befassen als dies im Rahmen dieser kumulativen Dissertation möglich war. Dabei sollte sowohl eine umfassende Beschreibung bzw. Modellierung des Begriffs der Interaktionsgestaltung in den Blick genommen werden als auch eine Schärfung bzw. Abgrenzung vorhandener Begriffe erfolgen, um so zu einer Integration verschiedener (internationaler) Forschungstraditionen bzw. -linien beizutragen

Aus forschungsmethodischer Perspektive muss abgeschätzt werden, inwiefern sich eine Weiterentwicklung der neu entwickelten Beobachtungsverfahren (Beobachtungssystem zur Analyse der Beziehungs- bzw. Bindungsgestaltung: Wadepohl & Mackowiak, 2013; PRIMEL-Beobachtungssystem: Wadepohl et al., 2014; WSI: Wadepohl, 2017) lohnt, die im Rahmen dieser kumulativen Dissertation bisher nicht ausreichend validiert werden konnten (vgl. dazu die methodische Gesamtdiskussion sowie die methodischen Diskussionen der entsprechenden Beiträge). An dieser Stelle soll insbesondere auf das Potenzial der mikroanalytischen Erfassung der Lernunterstützung mit dem PRIMEL-Beobachtungssystem hingewiesen werden. Hier müssten entsprechende Ausdifferenzierungen bzw. Schärfungen der Items mit dem Ziel einer Erhöhung der Interrater-Reliabilität vorgenommen werden. Zudem ist es mit der in dieser Arbeit verwendeten Auswertungsmethode nicht möglich, prozessuale Abläufe (wie beispielsweise Scaffolding-Sequenzen oder Situationen, in denen gemeinsam geteilte Denkprozesse stattfinden) zu markieren, dies wird allerdings in Sekundäranalysen sowie vertiefenden (z.T. qualitativen) Untersuchungen bereits weiterverfolgt (z.B. Bosshart, in Vorbereitung; Tournier,

2015). Perspektivisch wäre es wünschenswert, die Ergebnisse der verschiedenen Arbeiten aus dem PRIMEL-Projekt miteinander zu verknüpfen und so zum einen die Instrumente weiterzuentwickeln, zum anderen aber auch zu einem differenzierteren inhaltlichen Erkenntnisgewinn beitragen zu können.⁴⁰

Aus den Ergebnissen dieser Arbeit lassen sich auch Ansatzpunkte für die Entwicklung anschlussfähiger Forschungsideen bzw. -projekte ableiten.

Der Fokus dieser kumulativen Dissertation lag dabei auf der Analyse der Interaktionsgestaltung frühpädagogischer Fachkräfte, d.h. diese wurde insbesondere aus Perspektive der Fachkraft und hinsichtlich der Gestaltungsmöglichkeiten der Fachkraft in den Interaktionen mit den Kindern untersucht. Die kindliche Perspektive wurde dabei weitestgehend vernachlässigt. Hier sollten weitere Studien ansetzen; dabei ist eine unterschiedliche Schwerpunktsetzung im Hinblick auf den Einbezug von kindbezogenen Daten sinnvoll. Zum einen sind im deutschsprachigen Raum (weitere) Untersuchungen zur Analyse des Einflusses der Interaktionsgestaltung frühpädagogischer Fachkräfte auf die kindliche sozial-emotionale sowie sprachlich-kognitive Kompetenzentwicklung notwendig, da bisher hauptsächlich Untersuchungen mit globaleren Maßen der Prozessqualität vorliegen oder internationale Studienergebnisse herangezogen werden (zusammenfassend Anders, 2013; Burger, 2010). Insbesondere Studien, die die Rolle der Lernunterstützung für die kognitive Entwicklung der Kinder in der FBBE in den Blick nehmen, sind (bisher) unterrepräsentiert. Zudem wären differenzielle Analysen, z.B. hinsichtlich der Kompetenzentwicklung von Kindern aus sozial benachteiligten Verhältnissen oder mit besonderen Bedürfnissen, hilfreich, um Aussagen über die Wirksamkeit einer hochwertigen Interaktionsgestaltung für verschiedene Kinder(gruppen) treffen zu können. Anders (2013) identifiziert hier für den deutschsprachigen Raum einen großen Forschungsbedarf und deutet an, dass sich die vielversprechenden Ergebnisse der US-amerikanischen Modellprojekte für sozial benachteiligte Kinder (z.B. Chicago Child-Parent Center Program, Head Start Program, Perry Preschool Program: zusammenfassend Nores & Barnett, 2013) aufgrund der kaum vergleichbaren Sozialsysteme nur eingeschränkt auf den deutschsprachigen Kontext übertragen lassen.

Zum anderen wurde die Interaktionsgestaltung der Fachkräfte in dieser Arbeit im Hinblick auf die Gesamtgruppe untersucht, d.h. es wurde (implizit) angenommen, dass jedes Kind über eine gewisse Zeit hinweg in ähnlicher Weise und in ähnlichem Ausmaß an Interaktionen mit den Fachkräften beteiligt ist. Es ist jedoch anzunehmen, dass einzelne Kinder unterschiedlich stark in das Interaktionsgeschehen mit den Fachkräften eingebunden sind, beispielsweise scheinen Temperamentsmerkmale, Bindungsrepräsentationen oder das Alter bzw. Kompetenzniveau des Kindes eine Rolle zu spielen (Coplan & Prakash, 2003; Rudasill & Rimm-Kaufman, 2006, 2009). An dieser Stelle könnten ver-

⁴⁰ Im Hinblick auf den Einsatz der CLASS-Instrumente im deutschsprachigen Raum erscheinen eine Übersetzung des Manuals sowie die Etablierung eines – für den deutschsprachigen Kontext angepassten – Beobachtertrainings und die Bereitstellung einer Videodatenbank mit Beispielen aus der deutschsprachigen FBBE sinnvoll; diese forschungsmethodische Perspektive wird bereits von anderen Arbeitsgruppen verfolgt.

tiefende Analysen zur Interaktionsgestaltung der Fachkräfte mit (systematisch oder zufällig ausgewählten) Zielkindern wesentlich zu einem Erkenntnisgewinn beitragen (Smidt, 2012). Ausgehend von diesen Überlegungen stellt sich zudem die Frage, wie sich die einzelnen Kinder in den Interaktionen mit den Fachkräften (und ihren Peers) verhalten bzw. welche Interaktionskompetenzen die Kinder bereits erworben haben und wie sich dies wiederum auf die Interaktionsgestaltung der Fachkräfte auswirkt. In der Regel werden die Interaktionskompetenzen der Kinder über Fragebögen von den Eltern oder Fachkräften eingeschätzt. Seit einiger Zeit wird in den USA ein aus der CLASS-Familie weiterentwickeltes Verfahren eingesetzt, das das Interaktionsverhalten der Kinder mit Fachkräften und Peers erfasst (inCLASS: Downer, Booren, Lima, Luckner & Pianta, 2010). In Deutschland ist dieses Verfahren jedoch bisher kaum bekannt (Suchodoletz et al., 2015).

Vor dem Hintergrund des in dieser Arbeit thematisierten Verbesserungs- bzw. Weiterqualifizierungsbedarfs der Fachkräfte im Bereich der Lernunterstützung sind vor allem Interventions- und Evaluationsstudien notwendig, in denen entsprechende (Fortbildungs-)Konzepte entwickelt und hinsichtlich ihrer Wirksamkeit überprüft werden. Dabei stellt sich auch die Frage, wie eine „alltags-taugliche“ und damit für die Fachkräfte umsetzbare kognitiv aktivierende Interaktionsgestaltung gelingen kann und welche Kompetenzen auf Seiten der Fachkräfte bzw. welche Rahmenbedingungen dafür notwendig sind. Die Ergebnisse solcher Studien knüpfen an die aktuelle Diskussion um die Entwicklung einer (bereichsübergreifenden vs. bereichsspezifischen) Elementardidaktik sowie die Modellierung von (Handlungs-)Kompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte an und würden einen wertvollen Beitrag zur Weiterentwicklung des Forschungsfeldes sowie der pädagogischen Praxis leisten.

8 Literaturverzeichnis

- Ahnert, L. (Hrsg.). (2004). *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung* (2. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Ahnert, L. (2007). Von der Mutter-Kind- zur Erzieherinnen-Kind-Bindung? In F. Becker-Stoll & M. R. Textor (Hrsg.), *Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Zentrum von Bildung und Erziehung* (S. 31-41). Berlin: Cornelsen.
- Ahnert, L. (2014). Bindungsbeziehungen außerhalb der Familie: Tagesbetreuung und Erzieherinnen-Kind-Bindung. In L. Ahnert (Hrsg.), *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung* (3., Aufl., S. 256-280). München: Ernst Reinhardt.
- Ahnert, L. & Gappa, M. (2013). Bindung und Beziehungsgestaltung in öffentlicher Kleinkindbetreuung - Auswirkungen auf die Frühe Bildung. In H. R. Leu & A. von Behr (Hrsg.), *Forschung und Praxis der Frühpädagogik. Profiwissen für die Arbeit mit Kindern von 0-3 Jahren* (2., aktualisierte Aufl., S. 110-121). München: Ernst Reinhardt.
- Ahnert, L. & Harwardt, E. (2008). Die Beziehungserfahrungen der Vorschulzeit und ihre Bedeutung für den Schuleintritt. *Empirische Pädagogik*, 22 (2), 145-159.
- Ahnert, L., Milatz, A., Kappler, G., Schneiderwind, J. & Fischer, R. (2013). The Impact of Teacher-Child Relationships on Child Cognitive Performance as Explored by a Priming Paradigm. *Developmental Psychology*, 49 (3), 554-567.
- Ahnert, L., Pinquart, M. & Lamb, M. E. (2006). Security of Children's Relationships With Nonparental Care Providers: A Meta-Analysis. *Child Development*, 74 (3), 664-679.
- Ainsworth, M. D. S. (2011). Feinfühligkeit vs. Unfeinfühligkeit gegenüber den Mitteilungen des Babys. In K. E. Grossmann & K. Grossmann (Hrsg.), *Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie* (3. Aufl., S. 414-421). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Alemzadeh, M. (2014). *Interaktionen im frühpädagogischen Feld. Ethnographische Bildungsforschung zu Interaktions- und Spielprozessen und deren Bedeutung für eine Didaktik der frühen Kindheit am Beispiel der Lernwerkstatt Natur*. Dissertation, Universität zu Köln. Zugriff am 10.03.2015. Verfügbar unter <http://kups.ub.uni-koeln.de/5744/>
- Anderl, M. & Niedermeier, E. (2012). *Die Spielfeinfühligkeit von Erziehern/Erzieherinnen als zentrales Kriterium einer Erzieher/innen-Kind-Bindung*. Diplomarbeit, Universität Wien.
- Anders, Y. (2012). *Modelle professioneller Kompetenzen für frühpädagogische Fachkräfte. Aktueller Stand und ihr Bezug zur Professionalisierung*. Expertise zum Gutachten „Professionalisierung in der Frühpädagogik“. Zu-

- griff am 28.06.2016. Verfügbar unter http://www.aktionsrat-bildung.de/fileadmin/Dokumente/Expertise_Modelle_professioneller_Kompetenzen.pdf
- Anders, Y. (2013). Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher institutioneller Betreuung und Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16, 237-275.
- Anders, Y. & Roßbach, H.-G. (2014). Empirische Bildungsforschung zu Auswirkungen frühkindlicher, institutioneller Bildung: Internationale und nationale Ergebnisse. In R. Braches-Chyrek, C. Röhner, H. Sünker & M. Hopf (Hrsg.), *Handbuch Frühe Kindheit* (S. 335-347). Opladen: Budrich.
- Arnett, J. (1989a). *Caregiver Interaction Scale*. Zugriff am 18.10.2014. Verfügbar unter http://fpg.unc.edu/sites/fpg.unc.edu/files/resources/assessments-and-instruments/SmartStart_Tool6_CIS.pdf
- Arnett, J. (1989b). Caregivers in day-care centers: Does training matter? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10 (4), 541-552.
- Bäuerlein, K., Rösler, J. & Schneider, W. (2017). Fachkraft-Kind-Interaktionen in der Krippe: Zusammenhänge mit der Fachkraft-Kind-Bindung. In H. Wadepohl, K. Mackowiak, K. Fröhlich-Gildhoff & D. Weltzien (Hrsg.), *Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung* (S. 115-146). Wiesbaden: Springer.
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A. et al. (2010). Teachers' Mathematical Knowledge, Cognitive Activation in the Classroom, and Student Progress. *American Educational Research Journal*, 47 (1), 133-180.
- Beckerle, C. (im Druck). *Alltagsintegrierte Sprachförderung im Kindergarten und in der Grundschule. Evaluation des „Fellbach-Konzepts“*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Becker-Stoll, F., Niesel, R. & Wertfein, M. (2014). *Handbuch Kinderkrippe. So gelingt Qualität in der Tagesbetreuung*. Freiburg: Herder.
- Becker-Stoll, F. & Textor, M. R. (Hrsg.). (2007). *Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Zentrum von Bildung und Erziehung*. Berlin: Cornelsen.
- Berk, L. E. (2011). *Entwicklungspsychologie* (5., aktualisierte Aufl.). München: Pearson.
- Betz, T. (2013). Anforderungen an Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch Frühkindliche Bildungsforschung* (S. 259-272). Wiesbaden: VS.
- BMFSFJ. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (2013). 14. *Kinder- und Jugendbericht*. Zugriff am 24.05.2016. Verfügbar unter <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/14-Kinder-und-Jugendbericht,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf>

- Booth, C. L., Kelly, J. F., Spieker, S. J. & Zuckerman, T. G. (2003). Toddlers' Attachment Security to Child-Care Providers: The Safe and Secure Scale. *Early Education & Development*, 14 (1), 83-100.
- Bosshart, S. (in Vorbereitung). *Spielbegleitung im Kindergarten*. Dissertation, Leibniz Universität Hannover.
- Bosshart, S. (2011). Die Spielbegleitung im Kindergarten. Einstellungen und Handlungen im Vergleich. In S. Schnebel & A. Keller (Hrsg.), *Herausforderungen Schulinnovation. Schule innovieren auf verschiedenen Ebenen* (S. 67-78). Hohengehren: Schneider.
- Böttcher, W. & Hoglebe, N. (2014). Ökonomie und frühkindliche Bildung. In R. Braches-Chyrek, C. Röhner, H. Sünker & M. Hopf (Hrsg.), *Handbuch Frühe Kindheit* (S. 107-116). Opladen: Budrich.
- Bowlby, J. (2006). *Bindung*. München: Ernst Reinhardt.
- Braches-Chyrek, R., Hopf, M., Röhner, C. & Sünker, H. (2014). Einleitung. In R. Braches-Chyrek, C. Röhner, H. Sünker & M. Hopf (Hrsg.), *Handbuch Frühe Kindheit* (S. 11-21). Opladen: Budrich.
- Braches-Chyrek, R., Röhner, C., Sünker, H. & Hopf, M. (Hrsg.). (2014). *Handbuch Frühe Kindheit*. Opladen: Budrich.
- Bücklein, C., Hoffer, R. & Strohmmer, J. (2017). Interaktionsqualität in der Betreuung 1-3 Jähriger messen – ein explorativ vergleichender Einsatz der Beobachtungsinstrumente GInA und CLASS Toddler. In H. Wadepohl, K. Mackowiak, K. Fröhlich-Gildhoff & D. Weltzien (Hrsg.), *Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung* (S. 83-114). Wiesbaden: Springer.
- Burger, K. (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 140-165.
- Cadima, J., Leal, T. & Burchinal, M. (2010). The quality of teacher-student interactions: associations with first graders' academic and behavioral outcomes. *Journal of School Psychology*, 48 (6), 457-482.
- Cameron, C. E. (2012). A transactional model of effective teaching and learning in the early childhood classroom. In R. C. Pianta (Hrsg.), *Handbook of early childhood education* (S. 278-296). New York: Guilford Press.
- Camilli, G., Vargas, S., Ryan, S. & Barnett, W. S. (2010). Meta-Analysis of the Effects of Early Education Interventions on Cognitive and Social Development. *Teachers College Record*, 112 (3), 579-620.
- Carter, K. & Doyle, W. (2011). Classroom Management in Early Childhood and Elementary Classrooms. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Hrsg.), *Handbook of Classroom Management* (S. 373-406). New York: Routledge.

- Casey, B. J., Tottenham, N., Liston, C. & Durston, S. (2005). Imaging the development brain: What have we learned about cognitive development. *Trends in Cognitive Neurosciences*, (9), 104-110.
- Coplan, R. J. & Prakash, K. (2003). Spending time with teacher: characteristics of preschoolers who frequently elicit versus initiate interactions with teachers. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 143-158.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (2), 223-238.
- Denker, H. (2012). *Bindung und Theory of Mind. Bildungsbezogene Gestaltung von Erzieherinnen-Kind-Interaktionen*. Wiesbaden: VS.
- Deppe, V. (2011). *Anforderungen an die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Ergebnisse einer qualitativen Befragung von Fachschul- und Abteilungsleitungen* (WiFF Studien Nr. 11). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. (2016). *Gruppe der Nachwuchswissenschaftler_innen*. Zugriff am 28.06.2016. Verfügbar unter <http://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen/sektion-8-sozialpaedagogik-und-paedagogik-der-fruehen-kindheit/kommission-paedagogik-der-fruehen-kindheit/gruppe-der-nachwuchswissenschaftler-innen.html>
- Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. (2016). *BiSS - Bildung durch Sprache und Schrift*. Zugriff am 11.05.2016. Verfügbar unter <http://www.biss-sprachbildung.de/>
- Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.). (2011). *Frühe Bildung - Bedeutung und Aufgaben der pädagogischen Fachkraft. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung* (WiFF Wegweiser Weiterbildung Nr. 4). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.). (2013). *Inklusion - kulturelle Heterogenität in Kindertageseinrichtungen. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung* (WiFF Wegweiser Weiterbildung Bd. 5). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Doherty, J. & Hughes, M. (2009). *Child development. Theory and practice 0-11*. Harlow: Pearson Longman.
- Dollase, R. (2014). Einflüsse frühkindlicher Bildung auf den Bildungserfolg. In R. Braches-Chyrek, C. Röhner, H. Sünker & M. Hopf (Hrsg.), *Handbuch Frühe Kindheit* (S. 323-334). Opladen: Budrich.
- Downer, J. T., Booren, L. M., Lima, O. K., Luckner, A. E. & Pianta, R. C. (2010). The Individualized Classroom Assessment Scoring System (in-CLASS): Preliminary Reliability and Validity of a System for Observing Preschoolers' Competence in Classroom Interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, 25 (1), 1-16.
- Drieschner, E. (2010). Bildung als Selbstbildung oder Kompetenzentwicklung? Zur Ambivalenz von Kind- und Kontextorientierung in der frühpädagogi-

- schen Bildungsdebatte. In D. Gaus & E. Drieschner (Hrsg.), *„Bildung“ jenseits pädagogischer Theoriebildung? Fragen zu Sinn, Zweck und Funktion der Allgemeinen Pädagogik* (S. 179-216). Wiesbaden: VS.
- Drieschner, E. (2011). *Bindung und kognitive Entwicklung - ein Zusammenspiel. Ergebnisse der Bindungsforschung für eine frühpädagogische Beziehungsdidaktik* (WiFF Expertisen Nr. 13). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Elicker, J. C., Fortner-Wood, V. & Noop, I. C. (1999). The context of infant attachment in family child care. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20 (2), 319-336.
- Evangelische Hochschule Freiburg. (2015). *Erstes kindheitspädagogisches Promotionskolleg startet 2015* (Pressemitteilung). Zugriff am 23.06.2016. Verfügbar unter <https://www.eh-freiburg.de/news-detail/neues-kindheitspaedagogisches-promotionskolleg-startet-2015/419>
- Evertson, C. M. & Weinstein, C. S. (Hrsg.). (2011). *Handbook of Classroom Management*. New York: Routledge.
- Floman, J. L., Hagelskamp, C., Brackett, M. A. & Rivers, S. E. (2016). Emotional Bias in Classroom Observations. Within-Rater Positive Emotion Predicts Favorable Assessments of Classroom Quality. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 1-11.
- Frey, A. & Jung, C. (Hrsg.). (2011). *Kompetenzmodelle, Standardmodelle und Professionsstandards in der Lehrerbildung: Stand und Perspektiven* (Sonderheft). Landau: Empirische Pädagogik.
- Fried, L. (2011). Sprachförderstrategien in Kindergartengruppen - Einschätzungen und Ergebnisse mit DO-RESI. *Empirische Pädagogik*, 25 (4), 453-562.
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Nentwig-Gesemann, I. (2013). Vorwort. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann, A. König, U. Stenger & D. Weltzien (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik VI. Schwerpunkt: Interaktion zwischen Fachkräften und Kindern* (S. 7-8). Freiburg: FEL.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I., König, A., Stenger, U. & Weltzien, D. (Hrsg.). (2013). *Forschung in der Frühpädagogik VI. Schwerpunkt: Interaktion zwischen Fachkräften und Kindern*. Freiburg: FEL.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I. & Pietsch, S. (2011). *Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte* (WiFF Expertisen Nr. 19). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I., Pietsch, S., Köhler, L. & Koch, M. (2014). *Kompetenzentwicklung und Kompetenzerfassung in der Frühpädagogik*. Freiburg: FEL.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Weltzien, D., Kirstein, N., Pietsch, S. & Rauh, K. (2014). *Kompetenzen früh-/kindheitspädagogischer Fachkräfte im Spannungsfeld von normativen Vorgaben und Praxis. Expertise erstellt im Kontext der AG „Fachkräftegewinnung für die Kindertagesbetreuung“ in Koordination des*

- BMFSFJ. Zugriff am 21.10.2014. Verfügbar unter <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/14-expertise-kindheitspaedagogische-fachkraefte,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf>
- Fthenakis, W. E. (2009). Ko-Konstruktion: Lernen durch Zusammenarbeit. *Kinderzeit*, 8-13.
- Gabriel, K. (2014). *Videobasierte Erfassung von Unterrichtsqualität im Anfangsunterricht der Grundschule. Klassenführung und Unterrichtsklima in Deutsch und Mathematik*. Kassel: Kassel University Press.
- Gabriel, K. & Lipowsky, F. (2013). Hoch inferentes Rating: Klassenführung in Deutsch, Kunst und Mathematik. In M. Lotz, F. Lipowsky & G. Faust (Hrsg.), *Dokumentation der Erhebungsinstrumente des Projekts „Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulern“ (PERLE)* (S. 145-168). Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung.
- Gettinger, M. & Kohler, K. M. (2011). Process-Outcome Approaches to Classroom Management and Effective Teaching. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Hrsg.), *Handbook of Classroom Management* (S. 73-96). New York: Routledge.
- Glüer, M. (2013). *Beziehungsqualität und kindliche Kooperations- und Bildungsbereitschaft. Eine Studie in Kindergarten und Grundschule*. Wiesbaden: VS.
- Grossmann, K. E. (2014). Theoretische und historische Perspektiven der Bindungsforschung. In L. Ahnert (Hrsg.), *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung* (3. Aufl., S. 21-41). München: Ernst Reinhardt.
- Gutknecht, D. (2012). *Bildung in der Kinderkrippe. Wege zur professionellen Responsivität*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2001). Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes through Eighth Grade. *Child Development*, 72 (2), 625-638.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2005). Can Instructional and Emotional Support in the First-Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure? *Child Development*, 76 (5), 949-967.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M. et al. (2013). Teaching through Interactions. Testing a developmental Framework of Teacher Effectiveness in over 4,000 classrooms. *The Elementary School Journal*, 113 (4), 461-487.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Mashburn, A. J. & Downer, J. T. (2007). *Building a Science of Classrooms: Application of the CLASS Framework in over 4,000 U.S. Early Childhood and Elementary Classrooms*. Zugriff am 25.11.2014. Verfügbar unter <http://fcd-us.org/resources/building-science-classrooms-application-class-framework-over-4000-us-early-childhood-and-e?destination=resources%2Fsearch%3Fpage%3D17>

- Hardy, I. (2012). Kognitive Strukturierung. Empirische Zugänge zu einem heterogenen Konstrukt der Unterrichtsforschung. In F. Hellmich, S. Förster & F. Hoya (Hrsg.), *Bedingungen des Lehrens und Lernens in der Grundschule. Bilanz und Perspektiven* (S. 51-62). Berlin: Springer.
- Hardy, I. & Steffensky, M. (2014). Prozessqualität im Kindergarten: Eine domänenspezifische Perspektive. *Unterrichtswissenschaft*, 42 (2), 101-116.
- Hardy, I., Stern, E., Jonen, A. & Möller, K. (2006). Effects of Instructional Support Within Constructivist Learning Environments for Elementary School Students' Understanding of "Floating and Sinking". *Journal of Educational Psychology*, 98 (2), 307-326.
- Harms, T., Clifford, R. M. & Cryer, D. (1998). *Early Childhood Environment Rating Scale. Revised Edition (ECERS-R)*. New York: Teachers College Press.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hauser, B. (2013). *Spielen. Frühes Lernen in Familie, Krippe und Kindergarten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Höhl, S. & Pauen, S. (2014). Neue Erkenntnisse der Gehirnforschung und ihre Bedeutung für frühes Lernen. In R. Braches-Chyrek, C. Röhner, H. Sünker & M. Hopf (Hrsg.), *Handbuch Frühe Kindheit* (S. 119-130). Opladen: Budrich.
- Holodynski, M. & Friedlmeier, W. (2006). *Emotionen - Entwicklung und Regulation*. Heidelberg: Springer.
- Hopf, M. (2012). *Sustained Shared Thinking im frühen naturwissenschaftlich-technischen Lernen*. Münster: Waxmann.
- Hopf, M. (2014). Didaktische Konzepte für bereichsspezifische Bildungsangebote. In R. Braches-Chyrek, C. Röhner, H. Sünker & M. Hopf (Hrsg.), *Handbuch Frühe Kindheit* (S. 615-625). Opladen: Budrich.
- Hörmann, K. (2014). *Die Entwicklung der Fachkraft-Kind-Beziehung*. Kita Fachtexte. Zugriff am 20.11.2014. Verfügbar unter http://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/KiTaFT_hoermann_2014.pdf
- Howes, C. & Hamilton, C. E. (1992). Children's Relationships with Caregivers: Mothers and Child Care Teachers. *Child Development*, 63 (4), 859-866.
- Hu, B. Y., Fan, X., Gu, C. & Yang, N. (2016). Applicability of the Classroom Assessment Scoring System in Chinese preschools based on psychometric evidence. *Early Education and Development*, 1-21.
- Hüttel, C. & Rathgeb-Schnierer, E. (2014). Lernprozessgestaltung in mathematischen Bildungsangeboten. In D. Kucharz, K. Mackowiak, S. Ziroli, A. Kauertz, E. Rathgeb-Schnierer & M. Dieck (Hrsg.), *Professionelles Handeln im Elementarbereich (PRIMEL). Eine deutsch-schweizerische Videostudie* (S. 145-166). Münster: Waxmann.

- Jacob, A. (2014). *Interaktionsbeobachtung von Eltern und Kind. Methoden - Indikation – Anwendung. Ein Praxisbuch*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Jacobs Foundation (2015). *Unsere Programme und Projekte*. Zugriff am 23.06.2016. Verfügbar unter http://jacobsfoundation.org/wp-content/uploads/2015/03/Jacobs-Foundation_Programme-und-Projekte_M%C3%A4rz-2015_D.pdf
- Jungbauer, J. & Ehlen, S. (2013). *Berufsbezogene Stressbelastungen und Burnout-Risiko bei Erzieherinnen und Erziehern. Ergebnisse einer Fragebogenstudie*. Zugriff am 16.06.2016. Verfügbar unter http://www.katho-nrw.de/fileadmin/primaryMnt/Aachen/Dateien/Forschung/igsp/Abschlussbericht_Erzieherinnenstudie.pdf
- Kammermeyer, G., Roux, S., Schneider, L. & Stuck, A. (2010). *Was wirkt wie? Evaluation von Sprachfördermaßnahmen* (1. Zwischenbericht). Zugriff am 18.05.2016. Verfügbar unter https://kita.bildung-rp.de/fileadmin/downloads/PDF_s/Zwischenbericht__Sprachfoerdermassnahmen__Maerz_2010.pdf
- Kammermeyer, G., Roux, S. & Stuck, A. (2013). *„Was wirkt wie?“ - Evaluation von Sprachfördermaßnahmen in Rheinland-Pfalz* (Abschlussbericht). Zugriff am 05.10.2014. Verfügbar unter https://kita.rlp.de/fileadmin/dateiablage/Themen/Downloads/Abschlussbericht_end.pdf
- Kasüschke, D. (2013). Klassiker und aktuelle Konzepte der Elementardidaktik. In N. Neuß (Hrsg.), *Grundwissen Didaktik für Krippe und Kindergarten* (S. 31-44). Berlin: Cornelsen.
- Keys, T. D., Farkas, G., Burchinal, M. R., Duncan, G. J., Vandell, D. L., Li, W. et al. (2013). Preschool center quality and school readiness: quality effects and variation by demographic and child characteristics. *Child Development*, 84 (4), 1171-1190.
- Kindler, H. & Grossmann, K. (2008). Vater-Kind-Bindung und die Rollen von Vätern in den ersten Lebensjahren ihrer Kinder. In L. Ahnert (Hrsg.), *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung* (2. Aufl., S. 240-255). München: Ernst Reinhardt.
- Klieme, E. (2006). Empirische Unterrichtsforschung: Aktuelle Entwicklungen, theoretische Grundlagen und fachspezifische Befunde. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (6), 765-773.
- Klieme, E., Lipowsky, F., Rakoczy, K. & Ratzka, N. (2006). Qualitätsdimensionen und Wirksamkeit im Mathematikunterricht. Theoretische Grundlagen und ausgewählte Ergebnisse des Projekts „Pythagoras“. In M. Prenzel & L. Allolio-Näcke (Hrsg.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms* (S. 127-146). Münster: Waxmann.
- Kluczniok, K., Anders, Y. & Ebert, S. (2011). Fördereinstellungen von Erzieherinnen. *Frühe Bildung*, 0, 13-21.

- Koch, A. (2013). *Beziehungsgestaltung in der Elementarpädagogik als Voraussetzung für kindliche Lernprozesse - Relevanz bindungstheoretischer Ansätze und deren Umsetzung in den Rahmenplänen für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen*. Inauguraldissertation, Goethe-Universität Frankfurt.
- Kölsch-Bunzen, R. N. (2013). *Bildung ins Spiel bringen. Das Ratingverfahren IPK U3 zur Einschätzung der Interaktionsqualität zwischen einer pädagogischen Fachkraft und einem Kind unter 3 Jahren in einer dyadisch strukturierten Spielsituation*. Berlin: Dohrmann.
- König, A. (2006). *Dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse zwischen ErzieherIn und Kind(-ern). Eine Videostudie aus dem Alltag des Kindergartens*. Inauguraldissertation, Universität Dortmund.
- König, A. (2009). *Interaktionsprozesse zwischen Erzieherinnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag*. Wiesbaden: VS.
- König, A., Leu, H. R. & Viernickel, S. (Hrsg.). (2015). *Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie*. Weinheim: Beltz Juventa.
- König, A. & Viernickel, S. (2016). Editorial. Interaktions- und Beziehungsgestaltung zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern. *Frühe Bildung*, 5 (1), 1-2.
- Kontos, S. & Wilcox-Herzog, A. (1997). Influences on children's competence in early childhood classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 12 (3), 247-262.
- Kounin, J. S. (2006). *Techniken der Klassenführung*. Münster: Waxmann.
- Kucharz, D. & Mackowiak, K. (2014). Gesamtdiskussion. In D. Kucharz, K. Mackowiak, S. Zirolì, A. Kauertz, E. Rathgeb-Schnierer & M. Dieck (Hrsg.), *Professionelles Handeln im Elementarbereich (PRIMEL). Eine deutsch-schweizerische Videostudie* (S. 205-215). Münster: Waxmann.
- Kucharz, D., Mackowiak, K. & Beckerle, C. (2015). *Alltagsintegrierte Sprachförderung. Ein Konzept zur Weiterqualifizierung in Kita und Grundschule*. Weinheim: Beltz.
- Kucharz, D., Mackowiak, K., Dieck, M., Kauertz, A., Rathgeb-Schnierer, E. & Zirolì, S. (2014). Theoretischer Hintergrund und aktueller Forschungsstand. In D. Kucharz, K. Mackowiak, S. Zirolì, A. Kauertz, E. Rathgeb-Schnierer & M. Dieck (Hrsg.), *Professionelles Handeln im Elementarbereich (PRIMEL). Eine deutsch-schweizerische Videostudie* (S. 11-48). Münster: Waxmann.
- Kucharz, D., Mackowiak, K., Zirolì, S., Kauertz, A., Rathgeb-Schnierer, E. & Dieck, M. (Hrsg.). (2014). *Professionelles Handeln im Elementarbereich (PRIMEL). Eine deutsch-schweizerische Videostudie*. Münster: Waxmann.
- Kuger, S. & Kluczniok, K. (2008). Prozessqualität im Kindergarten - Konzept, Umsetzung und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10 (11), 159-178.

- La Paro, K. M., Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2012). *Classroom assessment scoring system (CLASS) manual, toddler* (5. Aufl.). Baltimore: Brookes.
- Lamb, M. E. (1998). Nonparental Child Care: Context, Quality, Correlates, and Consequences. In I. E. Sigel (Hrsg.), *Child psychology in practice* (Handbook of child psychology, Bd. 4, 5. Aufl., S. 73-133). New York: Wiley.
- Lengning, A. & Lüpschen, N. (2012). *Bindung*. München: Ernst Reinhardt.
- Leuchter, M. & Saalbach, H. (2014). Verbale Unterstützungsmaßnahmen im Rahmen eines naturwissenschaftlichen Lehrangebots in Kindergarten und Grundschule. *Unterrichtswissenschaft*, 42 (2), 117-131.
- Leyva, D., Weiland, C., Barata, M., Yoshikawa, H., Snow, C., Treviño, E. et al. (2015). Teacher-Child Interactions in Chile and Their Associations With Prekindergarten Outcomes. *Child Development*, 86 (3), 781-799.
- Lieger, C. (2014). *Professionelle Betreuung in Kindergärten. Praxistaugliche Erfassung der Betreuungsqualität*. Marburg: Tectum.
- Mackowiak, K., Kucharz, D., Ziroli, S., Wadepohl, H., Billmeier, U., Bosshart, S. et al. (2015). Anregung kindlicher Lernprozesse durch pädagogische Fachkräfte in Deutschland und der Schweiz im Freispiel und in Bildungsangeboten. In A. König, H. R. Leu & S. Viernickel (Hrsg.), *Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie* (S. 163-178). Weinheim: Beltz Juventa.
- Mackowiak, K., Wadepohl, H. & Bosshart, S. (2014). Analyse der Kompetenzen von pädagogischen Fachkräften im Freispiel und in Bildungsangeboten. Ausgewählte Ergebnisse zur Triangulation der Daten. In D. Kucharz, K. Mackowiak, S. Ziroli, A. Kauertz, E. Rathgeb-Schnierer & M. Dieck (Hrsg.), *Professionelles Handeln im Elementarbereich (PRIMEL). Eine deutsch-schweizerische Videostudie* (S. 179-204). Münster: Waxmann.
- Mackowiak, K., Wadepohl, H., Fröhlich-Gildhoff, K. & Weltzien, D. (2017). Interaktionsgestaltung im Kontext Familie und Kita: Diskussion der Beiträge. In H. Wadepohl, K. Mackowiak, K. Fröhlich-Gildhoff & D. Weltzien (Hrsg.), *Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung* (S. 199-218). Wiesbaden: Springer.
- Maldonado-Carreno, C. & Votruba-Drzal, E. (2011). Teacher-Child Relationships and the Development of Academic and Behavioral Skills During Elementary School: A Within- and Between-Child Analysis. *Child Development*, 82 (2), 601-616.
- Mashburn, A. J. & Pianta, R. C. (2010). Opportunity in Early Education: Improving Teacher-Child Interactions and Child Outcomes. In A. J. Reynolds, A. J. Rolnick & M. M. Enchind (Hrsg.), *Childhood programs and practices in the first decade of life. A human capital integration* (S. 243-265). New York: Cambridge University Press.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O., 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.
- McCall, R. B., Groark, C. J. & Fish, L. (2010). A Caregiver-Child Social/Emotional and Relationship Rating Scale (CCSERRS). *Infant Mental Health*, 2 (31), 201-219.
- McCormick, M. P., O'Connor, E. E., Cappella, E. & McClowry, S. G. (2013). Teacher-child relationships and academic achievement: A multilevel propensity score model approach. *Journal of School Psychology*, 51, 611-624.
- Minnameier, G., Hermkes, R. & Mach, H. (2015). Kognitive Aktivierung und Konstruktive Unterstützung als Prozessqualitäten des Lehrens und Lernens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61 (6), 837-856.
- Mischo, C. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2011). Professionalisierung und Professionentwicklung im Bereich der frühen Bildung. *Frühe Bildung*, 0, 4-11.
- Nentwig-Gesemann, I., Fröhlich-Gildhoff, K., Harms, H. & Richter, S. (2011). *Professionelle Haltung - Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren* (WiFF Expertisen Nr. 24). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Nentwig-Gesemann, I. & Nicolai, K. (2017). Interaktive Abstimmung in Essenssituationen – Videobasierte Dokumentarische Interaktionsanalyse in der Krippe. In H. Wadepohl, K. Mackowiak, K. Fröhlich-Gildhoff & D. Weltzien (Hrsg.), *Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung* (S. 53-82). Wiesbaden: Springer.
- Neuß, N. (2013). Was ist Elementardidaktik? - Grundlegendes zum Lernen und seiner Organisation in Kitas. In N. Neuß (Hrsg.), *Grundwissen Didaktik für Krippe und Kindergarten* (S. 12-30). Berlin: Cornelsen.
- NICHD Early Child Care Research Network. (2000). The Relation of Child Care to Cognitive and Language Development. *Child Development*, 71 (4), 960-980.
- NICHD Early Child Care Research Network. (2002). CHILD_CARE STRUCTURE --> PROCESS --> OUTCOME: Direct and Indirect Effects of Child-Care Quality on Young Children's Development. *Psychological Science*, 13 (3), 199-206.
- Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung e.V. (2015). *Aktuelles*. Zugriff am 11.05.2016. Verfügbar unter <http://www.nifbe.de/impressum>
- Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur. (2016). *Ausschreibung „Frühkindliche Bildung und Entwicklung“*. Zugriff am 03.06.2016. Verfügbar unter http://www.mwk.niedersachsen.de/startseite/themen/forschung/forschungsfoerderung_durch_mwk/neue_ausschreibungen_und_laufende_programme/fruehkindliche-bildung-und-entwicklung-139072.html

- Nores, M. & Barnett, W. S. (2013). Early Child Development Programs and Research in the United States. In M. Stamm & D. Edelman (Hrsg.), *Handbuch Frühkindliche Bildungsforschung* (S. 223-238). Wiesbaden: VS.
- Otto-Friedrich-Universität Bamberg. (2016). *BiKS - Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter*. Zugriff am 12.05.2016. Verfügbar unter <https://www.uni-bamberg.de/biks/biksplus-3-13/>
- Pakarinen, E., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Kiuru, N., Siekkinen, M., Rasku-Puttonen, H. et al. (2010). A Validation of the Classroom Assessment Scoring System in Finnish Kindergartens. *Early Education & Development, 21* (1), 95-124.
- Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Culkin, M. L., Howes, C., Kagan, S. L. et al. (2001). The Relation of Preschool Child-Care Quality to Children's Cognitive and Social Developmental Trajectories through Second Grade. *Child Development, 72* (5), 1534-1553.
- Perren, S., Frei, D. & Herrmann, S. (2016). Pädagogische Qualität in frühkindlichen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen in der Schweiz. *Frühe Bildung, 5* (1), 3-12.
- Piaget, J. (1972). *Sprechen und Denken des Kindes*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Pianta, R. C. (2015). Teacher-Student Interactions. Measurement, Impacts, Improvement, and Policy. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences, 3* (1), 98-105.
- Pianta, R. C. & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, Measurement, and Improvement of Classroom Processes: Standardized Observation Can Leverage Capacity. *Educational Researcher, 38* (2), 109-119.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M. & Hamre, B. K. (2008). *Classroom assessment scoring system (CLASS) manual, Pre-K*. Baltimore: Brookes.
- Pianta, R. C. & Nimetz, S. L. (1991). Relationships Between Children and Teachers: Associations With Classroom and Home Behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology, 12*, 379-393.
- Plöger-Werner, M. (2015). *Epistemologische Überzeugungen von Erzieherinnen und Erziehern. Die Bedeutung für das pädagogische Handeln in Kindertageseinrichtungen*. Wiesbaden: Springer.
- Praetorius, A.-K. (2014). *Messung von Unterrichtsqualität durch Ratings*. Münster: Waxmann.
- Pramling, I. (1990). *Learning to learn: a study of Swedish preschool children*. New York: Springer.
- Remsperger, R. (2011a). *Sensitive Responsivität. Zur Qualität pädagogischen Handelns im Kindergarten*. Wiesbaden: VS.
- Remsperger, R. (2011b). Sensitive Responsivität im Umgang mit Kindergartenkindern. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann & H. R. Leu

- (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik IV: Schwerpunkt: Beobachten, Verstehen, Interpretieren, Diagnostizieren* (S. 235-264). Freiburg: FEL.
- Remsperger, R. (Hrsg.). (2013). Feinfühligkeit im Umgang mit Kindern. *Kindergarten heute spezial*. Freiburg: Herder.
- Robert Bosch Stiftung. (o.J.a). *Frühkindliche Bildung*. Zugriff am 11.05.2016. Verfügbar unter <http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/html/fruehkindliche-bildung.asp>
- Robert Bosch Stiftung. (o.J.b). *Das Forschungskolleg Frühkindliche Bildung - Exzellenter Nachwuchs für die Wissenschaft*. Zugriff am 23.06.2016. Verfügbar unter <http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/html/25076.asp>
- Robert Bosch Stiftung (Hrsg.). (2011). *Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit. Ausbildungswege im Überblick*. Zugriff am 25.11.2014. Verfügbar unter http://www.bosch-stiftung.de/content/language2/downloads/RobertBoschStiftung_Studie_PiK_2011_Ausbildungswege.pdf
- Röhner, C. (2014a). Bildungspläne im Elementarbereich. In R. Braches-Chyrek, C. Röhner, H. Sünker & M. Hopf (Hrsg.), *Handbuch Frühe Kindheit* (S. 601-613). Opladen: Budrich.
- Röhner, C. (2014b). Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule. In R. Braches-Chyrek, C. Röhner, H. Sünker & M. Hopf (Hrsg.), *Handbuch Frühe Kindheit* (S. 587-598). Opladen: Budrich.
- Roßbach, H.-G., Sechtig, J. & Freund, U. (2010). *Empirische Evaluation des Modellversuchs „Kindergarten der Zukunft in Bayern - KiDZ“. Ergebnisse der Kindergartenphase*. Zugriff am 17.05.2016. Verfügbar unter <https://opus4.kobv.de/opus4-bamberg/frontdoor/index/index/docId/260>
- Roßbach, H.-G. & Wellenreuther, M. (2002). Empirische Forschungen zur Wirksamkeit von Methoden der Leistungsdifferenzierung in der Grundschule. In F. Heinzel & A. Prengel (Hrsg.), *Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe* (Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 6, S. 44-57). Opladen: Leske + Budrich.
- Rudasill, K. M. & Rimm-Kaufman, S. E. (2006). Temperament and Language Skills as Predictors of Teacher–Child Relationship Quality in Preschool. *Early Education and Development*, 17 (2), 271-291.
- Rudasill, K. M. & Rimm-Kaufman, S. E. (2009). Teacher–child relationship quality: The roles of child temperament and teacher–child interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, 24 (2), 107-120.
- Rüedi, J. (2014). Zur Bedeutung positiver Beziehungen für die Klassenführung und den Umgang mit Unterrichtsstörungen. *Beziehungen in Unterricht und Schule*, 5 (9), 1-18.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2002). An overview of Self-Determination Theory: An organismic-dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Hrsg.),

- Handbook of Self-Determination Research* (S. 3-33). Rochester: The University of Rochester Press
- Saalbach, H., Grabner, R. H. & Stern, E. (2013). Lernen als kritischer Mechanismus geistiger Entwicklung: Kognitionspsychologische und neurowissenschaftliche Grundlagen frühkindlicher Bildung. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch Frühkindliche Bildungsforschung* (1. Aufl., S. 97-112). Wiesbaden: VS.
- Schäfer, G. (2001). *Prozesse frühkindlicher Bildung*. Zugriff am 28.03.2012. Verfügbar unter https://www.hf.uni-koeln.de/data/eso/File/Schaefer/Prozesse_Fruehkindlicher_Bildung.pdf
- Schelle, R. (2011). *Die Bedeutung der Fachkraft im frühkindlichen Bildungsprozess. Didaktik im Elementarbereich* (WiFF Expertisen Nr. 18). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Schmidt, T. & Smidt, W. (2015). Wie werden Kinder im Kindergarten am besten gefördert? Orientierungen frühpädagogischer Fachkräfte im Spannungsfeld zwischen Selbstbildung und Instruktion. *Empirische Pädagogik*, 29 (3), 393-414.
- Schwer, C. & Solzbacher, C. (Hrsg.). (2014). *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem vielstrapazierten Begriff*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Seethaler, E. (2012). *Selbstwirksamkeit und Klassenführung. Eine empirische Untersuchung bei Lehramtsstudierenden*. Dissertation, Universität Passau.
- Seidel, T. (2009). Klassenführung. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 135-148). Berlin: Springer.
- Seidel, T. & Shavelson, R. J. (2007). Teaching Effectiveness Research in the Past Decade: The Role of Theory and Research Design in Disentangling Meta-Analysis Results. *Review of Educational Research*, 77 (4), 454-499.
- Simons, K. D. & Klein, J. D. (2007). The Impact of Scaffolding and Student Achievement Levels in a Problem-based Learning Environment. *Instructional Science*, 35 (1), 41-72.
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R. & Bell, D. (2002). *Researching Effective Pedagogy in the Early Years (Research Report RR356)*. Nottingham: Department for Education and Skills.
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Taggart, B., Sammons, P., Melhuish, E. & Elliot, K. (2003). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Technical Paper 10 - Intensive Case Studies of Practice across the Foundation Stage*. London: DfES/ Institute of Education, University of London.
- Smidt, W. (2012). *Zielkindbezogene pädagogische Qualität im Kindergarten. Eine empirisch-quantitative Studie*. Münster: Waxmann.
- Snow, C. E. & van Hemel, S. B. (Hrsg.). (2008). *Early childhood assessment. Why, what, and how*. Washington: National Academies Press.

- Sommer, A. & Sechtig, J. (2016). Sozio-emotionale Interaktionsqualität vor dem Hintergrund einer erweiterten Altersmischung im Kindergarten. *Frühe Bildung*, 5 (1), 13-21.
- Spieß, C. (2013). Bildungsökonomische Perspektiven frühkindlicher Bildungsforschung. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch Frühkindliche Bildungsforschung* (S. 121-130). Wiesbaden: VS.
- Stamm, M. (2013). Soziale Mobilität durch frühkindliche Bildung? In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch Frühkindliche Bildungsforschung* (S. 681-694). Wiesbaden: VS.
- Stamm, M. & Edelmann, D. (Hrsg.). (2013). *Handbuch Frühkindliche Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS.
- Steffensky, M., Lankes, E.-M., Carstensen, C. H. & Nölke, C. (2012). Alltagssituationen und Experimente - Was sind geeignete naturwissenschaftliche Lerngelegenheiten für Kindergartenkinder? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15, 37-54.
- Straka, G. A. (2009). Motivation und selbstgesteuertes Lernen. *Neue Didaktik*, 1, 1-6.
- 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.
- Suchodoletz, A. von, Gunzenhauser, C. & Larsen, R. A. A. (2015). Die Beobachtung von Interaktionen im Kindergartenalltag. *Frühe Bildung*, 4 (4), 211-217.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004a). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Final Report*. Zugriff am 03.04.2012. Verfügbar unter <http://eprints.ioe.ac.uk/5309/1/sylva2004EPPEfinal.pdf>
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004b). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Findings from Pre-school to end of Key Stage 1*. Zugriff am 03.04.2012. Verfügbar unter <http://www.dotwaidecentre.org.au/pdf/EPPE.pdf>
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B. & Elliot, K. (2004). The Effective Provision of Pre-School Education Project - Zu den Auswirkungen vorschulischer Einrichtungen in England. In G. Faust, M. Götz, H. Hacker & H.-G. Roßbach (Hrsg.), *Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich* (S. 154-167). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Teachstone Training (2016). *CLASS Age Levels*. Zugriff am 17.05.2016. Verfügbar unter <http://teachstone.com/classroom-assessment-scoring-system/age-levels/>
- Textor, M. R. (2005). *Kognitive Bildung im Kindergarten*. Zugriff am 05.06.2016. Verfügbar unter <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1278.pdf>

- Textor, M. R. (2006). Bildung und Lernen braucht Beziehungen - für eine positive Entwicklung. In E. Ostermayer (Hrsg.), *Bildung durch Beziehung. Wie Erzieherinnen den Entwicklungs- und Lernprozess von Kindern fördern* (S. 52-57). Stuttgart: Herder.
- Tietze, W. (Hrsg.). (1998). *Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten*. Neuwied: Luchterhand.
- Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bensel, J., Eckhardt, A. G., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B. et al. (2012). *NUBBEK - Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Fragestellungen und Ergebnisse im Überblick*. Zugriff am 12.05.2016. Verfügbar unter <http://www.nubbek.de/media/pdf/NUBBEK%20Broschuere.pdf>
- Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bensel, J., Eckhardt, A. G., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B. et al. (Hrsg.). (2013). *Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK)*. Kiliansroda: Verlag das netz.
- Tietze, W., Roßbach, H.-G. & Grenner, K. (2005). *Kinder von 4 bis 8 Jahren: zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie*. Weinheim: Beltz.
- Tietze, W., Schuster, K.-M., Grenner, K. & Rossbach, H.-G. (2007). *Kindergarten-Skala (KES-R). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Kindergärten* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Tietze, W. & Viernickel, S. (Hrsg.). (2007). *Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Tournier, M. (2015). *Qualität kognitiv anregender Fachkraft-Kind-Interaktionen in Freispiel- und Bildungsangebotssituationen*. Dissertation, Goethe-Universität Frankfurt.
- Tournier, M., Wadepohl, H. & Kucharz, D. (2014). Analyse des pädagogischen Handelns im Freispiel. In D. Kucharz, K. Mackowiak, S. Ziroli, A. Kauertz, E. Rathgeb-Schnierer & M. Dieck (Hrsg.), *Professionelles Handeln im Elementarbereich (PRIMEL). Eine deutsch-schweizerische Videostudie* (S. 99-121). Münster: Waxmann.
- Trawick-Smith, J. (2012). Teacher-child play interactions to achieve learning outcomes. In R. C. Pianta (Hrsg.), *Handbook of early childhood education* (S. 259-277). New York: Guilford Press.
- Van de Pol, J., Volman, M. & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in Teacher-Student Interaction: A Decade of Research. *Educational Psychology Review*, 22 (3), 271-296.
- Van Dick, R. & Stegmann, S. (2013). Belastung, Beanspruchung und Stress im Lehrerberuf. Theorien und Modelle. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (2., überarb. Aufl., S. 34-51). Wiesbaden: VS.

- Viernickel, S. (2015). Die AWiFF-Förderlinie in der fröhpädagogischen Förderlandschaft. In A. König, H. R. Leu & S. Viernickel (Hrsg.), *Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Fröhpädagogik. Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie* (S. 21-47). Weinheim: Beltz Juventa.
- Viernickel, S. & Fuchs-Rechlin, K. (2015). Fachkraft-Kind-Relationen und Gruppengrößen in Kindertageseinrichtungen. Grundlagen, Analysen, Berechnungsmodell. In S. Viernickel, K. Fuchs-Rechlin, P. Strehmel, C. Preisling, J. Bensel & G. Haug-Schnabel (Hrsg.), *Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung* (S. 11-130). Freiburg: Herder.
- Vygotskij, L. S. (2002). *Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen*. Weinheim: Beltz.
- Wadepohl, H. (2014). *Eine Studie zur Analyse der Freispielbegleitung auf Sichtstrukturebene*. Vortrag auf der Jahrestagung der NachwuchswissenschaftlerInnen der Kommission „Pädagogik der frühen Kindheit“ (PdfK), 19.-20.09.2014, Gießen.
- Wadepohl, H. (2015a). *Professionelles Handeln von fröhpädagogischen Fachkräften*. Kita Fachtexte. Zugriff am 26.06.2015. Verfügbar unter http://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/KiTafT_Wadepohl_2015.pdf
- Wadepohl, H. (2015b). Stichwort: Scaffolding. In M. Reißmann (Hrsg.), *Lexikon der Kindheitspädagogik* (S. 433-434). Kronach: Link.
- Wadepohl, H. (2017). Die Gestaltung wertschätzender Interaktionen als eine Facette der Beziehungsqualität in der Kita. In H. Wadepohl, K. Mackowiak, K. Fröhlich-Gildhoff & D. Weltzien (Hrsg.), *Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung* (S. 171-198). Wiesbaden: Springer.
- Wadepohl, H. & Mackowiak, K. (2013). Entwicklung und Erprobung eines Beobachtungsinstrumentes zur Analyse der Beziehungs- bzw. Bindungsgestaltung von fröhpädagogischen Fachkräften in Freispielsituationen. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann, A. König, U. Stenger & D. Weltzien (Hrsg.), *Forschung in der Fröhpädagogik VI. Schwerpunkt: Interaktion zwischen Fachkräften und Kindern* (S. 87-118). Freiburg: FEL.
- Wadepohl, H. & Mackowiak, K. (2016a). Beziehungsgestaltung und deren Bedeutung für die Unterstützung von kindlichen Lernprozessen im Freispiel. *Frühe Bildung*, 5 (1), 22-30.
- Wadepohl, H. & Mackowiak, K. (2016b). Lernunterstützende Interaktionsgestaltung fröhpädagogischer Fachkräfte in Kitas. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*.
- Wadepohl, H., Mackowiak, K., Bosshart, S., Billmeier, U., Burkhardt Bossi, C., Dieck, M. et al. (2014). Das Forschungsprojekt PRIMEL: Fragestellung und Methode. In D. Kucharz, K. Mackowiak, S. Zirolu, A. Kauertz, E. Rathgeb-Schnierer & M. Dieck (Hrsg.), *Professionelles Handeln im Elementarbereich (PRIMEL). Eine deutsch-schweizerische Videostudie* (S. 49-83). Münster: Waxmann.

- Wadepohl, H., Mackowiak, K., Fröhlich-Gildhoff, K. & Weltzien, D. (Hrsg.). (2017). *Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung*. Wiesbaden: Springer.
- Walter, C. & Fasseing, K. (2002). Dritter Unterrichtsbaustein: Das Freispiel. In C. Walter & Y. Joos (Hrsg.), *Kindergarten. Grundlagen aktueller Kindergartendidaktik* (S. 205-233). Winterthur: ProKiga.
- Wannack, E. (2009-2010). Einleitung. *4bis8 Fachzeitschrift für Kindergarten und Unterstufe - Spezialausgabe: Die Bedeutung des freien Spiels in der Kindergartendidaktik*, 3.
- Wannack, E., Herger, K. & Barblan, A. (2011). *Classroom Management in der Schuleingangsstufe. Dokumentation der qualitativen Erhebungen*. Zugriff am 19.05.2015. Verfügbar unter https://www.phbern.ch/fileadmin/user_upload/Dokumente-Microsites/Schuleingangsstufe/dokumentation_qualitativer_teil.pdf
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessungen in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17-31). Weinheim: Beltz.
- Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. (2016). *Immer mehr Kita-Fachkräfte haben einen Hochschulabschluss* (Pressemeldung). Zugriff am 17.06.2016. Verfügbar unter <http://www.weiterbildungsinitiative.de/aktuelles/news/detailseite/data/immer-mehr-kita-fachkraefte-haben-akademischen-hochschulabschluss-dennoch-bleibt-ihr-anteil-gering/>
- Weltzien, D. (2014). *Pädagogik: Die Gestaltung von Interaktionen in der Kita. Merkmale - Beobachtung - Reflexion*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Weltzien, D., Fröhlich-Gildhoff, K., Wadepohl, H. & Mackowiak, K. (2017). Interaktionsgestaltung im familiären und frühpädagogischen Kontext. Einleitung. In H. Wadepohl, K. Mackowiak, K. Fröhlich-Gildhoff & D. Weltzien (Hrsg.), *Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung* (S. 1-26). Wiesbaden: Springer.
- Wertfein, M., Wirts, C. & Wildgruber, A. (2015). *Bedingungsfaktoren für gelingende Interaktionen zwischen Erzieherinnen und Kindern. Ausgewählte Ergebnisse der BIKE-Studie* (IFP-Projektbericht 27/2015). Zugriff am 08.11.2015. Verfügbar unter http://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/projektbericht_bike_nr_27.pdf
- Wetzel, G., Itzlinger, U. & Krumm, V. (1997). Struktur- und Prozessqualitäten von Kindergärten - österreichspezifische Ergebnisse einer international vergleichenden Studie mit Deutschland, Spanien, Portugal und USA. *Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft*, 2, 66-86.
- Wildgruber, A., Wirts, C. & Wertfein, M. (2014). Ergebnisse aus dem BIKE-Projekt zur Interaktionsqualität in Kindertageseinrichtungen. In A. Prengel & U. Winklhofer (Hrsg.), *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 2: Forschungszugänge* (S. 188-193). Leverkusen: Budrich.

- Wirts, C., Wildgruber, A. & Wertfein, M. (2017). Die Bedeutung von Fachwissen und Unterstützungsplanung im Bereich Sprache für gelingende Interaktionen in Kindertageseinrichtungen. In H. Wadepohl, K. Mackowiak, K. Fröhlich-Gildhoff & D. Weltzien (Hrsg.), *Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung* (S. 147-170). Wiesbaden: Springer.
- Wirtz, M. & Caspar, F. (2002). *Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität. Methoden zur Bestimmung und Verbesserung der Zuverlässigkeit von Einschätzungen mittels Kategoriensystemen und Ratingskalen*. Göttingen: Hogrefe.
- Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.
- Wüst, R. & Wüst, J. (2014). Der professionelle Umgang mit Kindern. In N. Neuß (Hrsg.), *Grundwissen Elementarpädagogik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (2. Aufl., S. 168-178). Berlin: Cornelsen.
- Wyrobnik, I. (2014). Elementarpädagogische Theorien. In N. Neuß (Hrsg.), *Grundwissen Elementarpädagogik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (2. Aufl., S. 117-128). Berlin: Cornelsen.

A. Anhang

A.1 Übersicht der bisher publizierten CLASS-Studien zur Interaktionsqualität in deutschsprachigen Einrichtungen der FBBE

Studie	Stichprobengröße	Datengrundlage	CLASS Toddler (Krippe)					
			Emotional and Behavioral Support				Engaged Support for Learning	
			<i>M</i>		<i>SD</i>		<i>M</i>	<i>SD</i>
Bäuerlein et al., 2017	16 Krippengruppen mit 38 frühpädagogischen Fachkräften	Kita-Alltag (1x 15-20min)	5.14		0.66		4.04	0.92
Bücklein et al., 2017	31 15-20minütige Videosequenzen aus 8 Einrichtungen	Kita-Alltag (Freispiel, Vorlesen, Essen, Pflege)	5.24		1.06		3.30	0.96
Perren et al., 2016 (Schweiz)	35 Einrichtungen	Kita-Halbtage (4 x 15-20min)	5.44 ^a		0.76 ^a		3.23 ^a	1.07 ^a
			CLASS Pre-K (Kindergarten)					
			Emotional Support		Classroom Organization		Instructional Support	
			<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Kammermeyer et al., 2013	62 Kitas (aus Kammermeyer et al., 2010)	Sprachfördereinheiten	5.8	<i>o.A.</i>	6.1	<i>o.A.</i>	1.6	<i>o.A.</i>
von Suchodoletz et al., 2014	63 Kita-Gruppen	Kita-Alltag am Vormittag (4x20min)	5.54	0.65	4.82	0.87	2.47	0.68
Wildgruber et al., 2014	25 frühpädagogische Fachkräfte	Unterschiedliche Situationen am Vormittag	5.7 ^a	<i>o.A.</i>	5.2 ^a	<i>o.A.</i>	2.2 ^a	<i>o.A.</i>
Wertfein et al., 2015 bzw. Wirts et al., 2016	85 frühpädagogische Fachkräfte	Kita-Alltag am Vormittag (4-5x20min)	5.67	0.65	5.52	0.64	2.49	0.71

Anmerkung: Die Einschätzung der Interaktionsqualität mit der CLASS erfolgt auf einer siebenstufigen Skala (1-2: niedrige Qualität, 3-5: mittlere Qualität, 6-7: hohe Qualität; vgl. La Paro et al., 2012; Pianta et al., 2008); ^a Diese Werte wurden von der Autorin aus den publizierten Werten der einzelnen Unterdimensionen berechnet

Weitere Publikationen

Folgende weitere Publikationen wurden im Rahmen dieses Dissertationsvorhabens veröffentlicht:

- (1) Mackowiak, K., **Wadepohl, H.** & Bosshart, S. (2014). Analyse der Kompetenzen von pädagogischen Fachkräften im Freispiel und in Bildungsangeboten. Ausgewählte Ergebnisse zur Triangulation der Daten. In D. Kucharz, K. Mackowiak, S. Ziroli, A. Kauertz, E. Rathgeb-Schnierer & M. Dieck (Hrsg.), *Professionelles Handeln im Elementarbereich (PRIMEL). Eine deutsch-schweizerische Videostudie* (S. 179-204). Münster: Waxmann.
- (2) Mackowiak, K.; **Wadepohl, H.**; Weltzien, D. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2017). Interaktionsgestaltung im Kontext Familie und Kita. Diskussion der Beiträge. In H. Wadepohl, K. Mackowiak, K. Fröhlich-Gildhoff & D. Weltzien (Hrsg.), *Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung* (S. 199-218). Wiesbaden: Springer.
- (3) **Wadepohl, H.** (2015). Bindungs- und Beziehungsgestaltung von frühpädagogischen Fachkräften - eine Videostudie. In: A. Schmitt, M. Morfeld, E. Sterdt & L. Fischer (Hrsg.), *Evidenzbasierte Praxis und Politik in der Frühpädagogik* (S. 122-135). Halle: Mitteldeutscher Verlag.
- (4) **Wadepohl, H.** (2015). Pädagogische Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern . Eine wissenschaftliche Analyse. *Betrifft Kinder*, 10/15, 28-31.
- (5) **Wadepohl, H.** (2015). *Professionelles Handeln von frühpädagogischen Fachkräften*. Kita-Fachtexte. Verfügbar unter http://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/KiTaFT_Wadepohl_2015.pdf
- (6) **Wadepohl, H.** (2015). Stichwort „Scaffolding“. In M. Reißmann (Hrsg.), *Lexikon der Kindheitspädagogik* (S. 433-434). Köln: Carl Link.
- (7) Weltzien, D.; Fröhlich-Gildhoff, K., **Wadepohl, H.** & Mackowiak, K. (2017). Interaktionsgestaltung im familiären und frühpädagogischen Kontext. Einleitung. In H. Wadepohl, K. Mackowiak, K. Fröhlich-Gildhoff & D. Weltzien (Hrsg.), *Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung* (S. 1-26). Wiesbaden: Springer.

Wissenschaftlicher Werdegang

- Seit 01/2012 Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Leibniz Universität Hannover am Institut für Sonderpädagogik, Abteilung Sonderpädagogische Psychologie bei Prof. Dr. K. Mackowiak
- Lehrtätigkeit im Bachelor „Sonderpädagogik“ sowie in den Masterstudiengängen „Lehramt für Sonderpädagogik“ (M.Ed.) sowie „Sonderpädagogik und Rehabilitationswissenschaften“ (M.A.)
- 05/2014-06/2014 Forschungsaufenthalt an der University of Virginia, Charlottesville, USA an der Curry School of Education und Center for Advanced Study of Teaching and Learning bei Prof. Dr. R. C. Pianta
- Akkreditierung für die Durchführung der CLASS Pre-K (Beobachtungsverfahren zur Einschätzung der Interaktionsqualität in Kindertageseinrichtungen)
- 01/2012-03/2014 Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Verbundprojekt „Professionalisierung von Fachkräften im Elementarbereich“ (PRIMEL), gefördert im Rahmen der AWiFF-Initiative vom Bundesministerium für Bildung und Forschung
- 10/2009-02/2010 Auslandssemester an der Università degli Studi di Padova, Italien
- 10/2006-12/2011 Psychologiestudium an der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg
- Diplomarbeit am Zentrum für Klinische Psychologie und Rehabilitation der Universität Bremen bei Prof. Dr. U. Koglin/ Prof. Dr. F. Petermann (Universität Bremen) und bei Dr. E. Vonderlin/ Prof. Dr. S. Barnow (Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg) zur „Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen im Kindergarten: Evaluation eines präventiven Verhaltenstrainings“

Danksagung

Zum Schluss möchte ich mich ganz herzlich bei all denen bedanken, die zum Gelingen dieser kumulativen Dissertation beigetragen haben. Mein besonderer Dank gilt:

- Prof. Dr. Katja Mackowiak für die intensive Betreuung dieser Arbeit, deine stets konstruktiv kritischen Fragen und Rückmeldungen, dein Vertrauen, die gemeinsame Umsetzung vieler Ideen und Projekte und die Gewissheit auch mal „schreiend im Kreis laufen zu dürfen“
- Prof. Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff für die Übernahme der Zweitbetreuung, deine Unterstützung und Förderung sowie die Lebensweisheiten im Rahmen des Mentorings
- Den Primelchen Ursula Bauhofer, Katharina Gierl, Caroline Hüttel, Martina Janßen und Maike Tournier für die gemeinsame Zeit, manch' lange Nacht und die Gewissheit, es am Ende doch irgendwie gemeinsam geschafft zu haben
- Caroline Hüttel für deine Unterstützung bei der Erprobung des Beobachtungssystems zur Analyse der Beziehungs- bzw. Bindungsgestaltung
- Sonja Lambrecht und Janina Arnold für eure Mitarbeit an der Entwicklung und Erprobung des WSI-Instruments
- Vanessa Pieper, Hanna Bredow und Inga Woltmann für eure Unterstützung bei den CIS-Ratings
- Michelle Zander, Francesca Arnold und Bianca Wittig für die kritische Auseinandersetzung mit den CLASS-Ratings
- Janna Janssen, Anna Klein, Kristina Sprehe, Sarah Tumm, Theresa Wartenberg und Sarah Ziemek für eure (noch nicht veröffentlichten) Analysen zu den Sichtstrukturen des Freispiels, zur Charakterisierung des Körperkontakts sowie zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen
- Prof. Dr. Bob C. Pianta und dem CASTL-Team für die spannenden Einblicke in eure Forschungsprojekte sowie die anregenden Impulse im Rahmen meines Forschungsaufenthalts an der University of Virginia, Charlottesville, USA
- Anja Sommer, Susanne Bosshart und Rieke Hoffer für die wertvollen Diskussionen und Denkanstöße
- Tina Friederich, Julia Wiebigke, Christine Beckerle und Henning Schulte-Huxel für die Korrekturarbeiten und die technische Unterstützung
- Unseren Abteilungshilfskräften Svenja Bogusch, Kristin Flath, Jana Wagner, Nina Weiss und Marie Wolf für eure Zuarbeit
- Meinen Kolleg/innen aus der Abteilung Sonderpädagogische Psychologie - Marie-Luise Artzt, Christine Beckerle, Svenja Burtschik, Jonas Dalhoff, Kathrin Hormann, Thorben Lahtz, Carina Müller, Gwendoline Reimann, Martina Ruhmland, Satyam Schramm, Julia Wiebigke, Marie Wolf - für die Zusammenarbeit und eure (inhaltliche) Unterstützung
- Dem gesamten PRIMEL-Team, den studentischen Hilfskräften, Forschungspraktikant/innen und Projektstudierenden des PRIMEL-Projekts sowie allen teilnehmenden Fachkräften und Kindern, ohne die diese Arbeit nicht möglich gewesen wäre
- Henning: $(x^2+y^2-1)^3-x^2*y^3=0$