

IFP-Projektbericht 27/2015
Handlungsfeld: (Weiter-)Entwicklung von Curricula

Bedingungsfaktoren für gelingende Interaktionen zwischen Erzieherinnen und Kindern

Ausgewählte Ergebnisse der BIKE-Studie

Monika Wertfein, Claudia Wirts & Andreas Wildgruber
unter Mitarbeit von Marina Kammermeier



Bedingungsfaktoren für gelingende Interaktionen zwischen Erzieherinnen und Kindern

Ausgewählte Ergebnisse der BIKE-Studie

Monika Wertfein, Claudia Wirts & Andreas Wildgruber

unter Mitarbeit von Marina Kammermeier

München: Staatsinstitut für Frühpädagogik

Danksagung

Da die Interaktionen in Kindertageseinrichtungen nicht ohne deren Beobachtungen im realen Kitaalltag erfasst werden können, war die BIKE-Studie von Anfang an darauf angewiesen, dass die Träger, die Leitungen und die Teams der Kindertageseinrichtungen bereit waren, uns direkten Einblick in den Kitaalltag zu gewähren. Wir bedanken uns für das Vertrauen und die Offenheit, mit der Sie uns begegnet sind, die zusätzliche Zeit, die Sie uns geschenkt haben und das große Interesse an den individuellen Rückmeldungen zu den Beobachtungsergebnissen.

Ein besonderer Dank gilt den engagierten Erheberinnen und Erhebern, die durch ihren unermüdlichen Einsatz und viel Teamgeist die aufwändigen Beobachtungen in den Einrichtungen zuverlässig durchgeführt und die BIKE-Studie mitgetragen haben. Darüber hinaus bedanken wir uns bei den beteiligten Forschungspraktikantinnen und studentischen Hilfskräften für die engagierte Mitarbeit und die tatkräftige Unterstützung in den verschiedenen Projektphasen.

Inhalt

1. Einleitung: Zur Bedeutung der Interaktionsqualität in Kindertageseinrichtungen	7
2. Zum Forschungsdesign der BIKE-Studie	8
3. Das Beobachtungsinstrument der BIKE-Studie	10
4. Ausgewählte Ergebnisse der BIKE-Studie	13
4.1 Wer war an der Studie beteiligt?	13
4.2 Strukturelle Rahmenbedingungen	15
4.3 Ergebnisse zur Interaktionsqualität	21
4.4 Was sind Bedingungsfaktoren der Fachkraft-Kind-Interaktionen?	23
5. Einordnung der Ergebnisse und Schlussfolgerungen	26
5.1 Wie lassen sich die dargestellten Ergebnisse im Vergleich zu anderen Studien einordnen?	26
5.2 Was bedeuten diese Ergebnisse für die pädagogische Praxis?	27
Literaturverzeichnis	30

1. Einleitung: Zur Bedeutung der Interaktionsqualität in Kindertageseinrichtungen

Kinder lernen am meisten von Menschen, die ihnen vertraut sind, die ihre Fragen und Ideen ernst nehmen und mit ihnen in intensiven Dialog treten. Je häufiger und intensiver Pädagoginnen und Kinder in Kindertageseinrichtungen miteinander interagieren desto besser sind die kognitiven, sprachlichen und sozio-emotionalen Lern- und Entwicklungsfortschritte der Kinder (vgl. z.B. Anders et. al., 2012; Sylva et al., 2010; Mashburn et al., 2008).

Doch worauf kommt es an? Woran erkennt man entwicklungsförderliche Interaktionen, die einerseits die Beziehung zwischen Fachkraft und Kind stärken und andererseits das Lernen der Kinder effektiv unterstützen?

Die Forschungslage zeigt, dass wirksame Fachkraft-Kind-Interaktionen gekennzeichnet sind durch

- eine hohe Beziehungsqualität (Birch & Ladd, 1998; Howes, 2000),
- häufige Gespräche (Carew, 1980; Melhuish et al., 1990),
- ein ausgewogenes Maß an aktiver Beteiligung der Kinder und der Fachkraft (Reichsteiner & Hauser, 2012; Boonen et al., 2011; Casey, 2008),
- ein angemessenes Feedback zum Spiel der Kinder, z.B. durch Ermutigung, an einer Frage dran zu bleiben (Siraj-Blatchford et al., 2002; Hamre & Pianta, 2005) und
- eine zugewandte Lernunterstützung und Anregung zum Weiterdenken, z.B. durch offene Fragen mit Aufforderungscharakter (Hamre & Pianta, 2007; Siraj-Blatchford et al., 2002; Sylva et al., 2004; König 2009).

Jede Fachkraft kommuniziert während des Kitaalltags mit vielen verschiedenen Kindern. Ständig ist sie herausgefordert zu entscheiden, ob sie sich eher in die Rolle der Beobachterin begibt oder sich aktiv in die Aktivitäten der Kinder einbringt. Dabei ist es ihre Aufgabe, das aktuelle Gruppengeschehen und die Mitteilungen einzelner Kinder im Blick zu behalten und aufzugreifen. Die Interaktionen im Kitaalltag sind Teil des jeweiligen Gruppengeschehens und werden beeinflusst von

- den **strukturellen Rahmenbedingungen**, wie personellen und zeitlichen Ressourcen im Kitateam,
- den jeweiligen **Anforderungen und Bedingungen in unterschiedlichen Situationen** im Tagesverlauf (z.B. Morgenkreis, Freispiel, Mahlzeiten) sowie
- von **Fachwissen, persönlichen Überzeugungen und Vorlieben** der pädagogischen Fachkräfte (z.B. pädagogische Haltung, Vorlieben bezüglich Aktivitäten).

Die Interaktionen in der Kita haben für die meisten Fachkräfte einen hohen Stellenwert und damit meist eine relativ gute Qualität (Wildgruber, Wirts & Wertfein, 2014; Mayer et al., 2013; Wertfein, Müller & Kofler, 2012). Bei näherer Betrachtung der Interaktionsqualität in Kindertageseinrichtungen zeigt sich, sowohl in Deutschland als auch international, dass insbesondere bildungsunterstützende Aspekte der Fachkraft-Kind-Interaktion noch mehr Aufmerksamkeit benötigen, da empirisch wirksame Formen der Lernunterstützung (z.B. offene Fragen, längere Dialoge, gezieltes Feedback) relativ selten in der Praxis auftreten (vgl. Anders et al., 2012; König, 2009; Siraj-Blatchford & Manni, 2008). Dies wird ergänzt um erste Befunde, dass nur eine besonders hohe Interaktionsqualität längerfristige Auswirkungen auf kindliche Entwicklung hat (Burchinal et. al., 2010; Sammons et al., 2008).

2. Zum Forschungsdesign der BIKE-Studie

Die BIKE-Studie untersucht die Fachkraft-Kind-Interaktionen im Kitaalltag und befasst sich mit der Frage, welche Bedingungen sich positiv auf die Beziehungen und Bildungsprozesse auswirken. Dabei kommt es nicht darauf an, „die perfekte Kita“ zu finden, sondern möglichst repräsentativ aufzuzeigen, welche Interaktionen in den untersuchten Einrichtungen unter den jeweiligen realen Bedingungen und in verschiedenen Situationen (z.B. Freispiel, Mittagessen) stattfinden.

Zentrale Fragestellungen der BIKE-Studie sind:

1. Welche Formen der Fachkraft-Kind-Interaktion zeigen sich in der Praxis in bayerischen Kindertageseinrichtungen?
2. Welche Bedingungsfaktoren (Umwelt, Person) stehen in Zusammenhang mit der Interaktionsqualität?
3. Welche Zusammenhänge bestehen zwischen emotionaler Unterstützung, Lernunterstützung und Strukturqualität?

Da in der BIKE-Studie erstmals das Beobachtungsinstrument „Classroom Assessment Scoring System (CLASS Pre-K)“ (Pianta, La Paro & Hamre, 2008) zum Einsatz kam, wurde 2012 eine Pilotstudie mit 17 Fachkräften aus bayerischen Konsultationseinrichtungen durchgeführt. In diesem Rahmen wurden neun Erheberinnen für die Anwendung der CLASS Pre-K geschult und zertifiziert¹.

Der vorliegende Bericht bezieht sich auf zwei Erhebungswellen, die im Zeitraum von April 2013 bis Juli 2014 in insgesamt 46 Einrichtungen mit 85 Fachkräften in Dachau, Rosenheim, Augsburg und Freising durchgeführt wurden. Jede Einrichtung wurde von Projektmitarbeiterinnen und Projektmitarbeitern besucht. Jede Hospitation dauerte ca. vier Stunden, fand am Vormittag statt und umfasste die Beobachtung in Zeitabschnitten von 20 Minuten (mit der CLASS Pre-K) von mindestens einer Fachkraft im Kitaalltag. In 39 Einrichtungen konnten zeitgleich zwei Fachkräfte beobachtet und anschließend befragt werden.

Ergänzend zur Beobachtung wurde mit jeder beobachteten Erzieherin eine kurze Nachbefragung durchgeführt und sie und die Einrichtungsleitung um das Ausfüllen von Fragebögen gebeten. Auf diese Weise wurden die Beobachtungsdaten zu den Interaktionen ergänzt durch Hintergrundinformationen zur Einrichtung und zu den Fachkräften. Die Fragebögen und Nachbefragungen umfassen Daten zur beruflichen Motivation, der Persönlichkeit und Einstellungen der Fachkräfte zu verschiedenen Bildungsbereichen und zu effektivem Lernen sowie über Fachwissen zur sprachlichen Entwicklung und Förderung.

Zum Einsatz kamen hierbei selbst entwickelte Fragebögen (u.a. zu Strukturdaten, Sprachwissen, Vorlieben für Aktivitätsbereiche und Einstellungen zum kindlichen Lernen) und bereits erprobte Befragungsinstrumente, u.a. „Big Five Inventory“ (Rammstedt & John, 2007) sowie Vignetten zum Sprachwissen (Mischo et al., 2012)) sowie die Caregiver Interaction Scale (CIS; Arnett, 1989) als zusätzliches Beobachtungsverfahren.

¹ Zum validen Einsatz des Instruments ist eine jährliche Rezertifizierung der ErheberInnen erforderlich.

3. Das Beobachtungsinstrument der BIKE-Studie

Im Rahmen der BIKE-Studie wurde die Interaktionsqualität mit dem englischsprachigen „Classroom Assessment Scoring System (CLASS Pre-K)“ (Pianta, La Paro & Hamre, 2008) beobachtet. Die Class Pre-K ist ein 7-stufiges Einschätzverfahren, das die Interaktionsqualität in Kindertageseinrichtungen für Kinder zwischen 3 und 6 Jahren erfasst. Im Zentrum der nicht-teilnehmenden Beobachtung stehen die Fachkraft und ihre Gruppe. Die CLASS Pre-K gehört in eine Instrumentengruppe, die auch Verfahren zur Beobachtung in der Kinderkrippe (CLASS Toddler) und in der Grundschule oder im Hort (CLASS K-3) umfasst.

Die Interaktionsqualität wird im Rahmen der CLASS Pre-K in drei Bereiche unterteilt: die emotionale Unterstützung (*Emotional Support*), die Organisation des Kitaalltags (*Classroom Organisation*) und die Lernunterstützung (*Instructional Support*). In der nachfolgenden Abbildung ist das Rahmenmodell veranschaulicht.

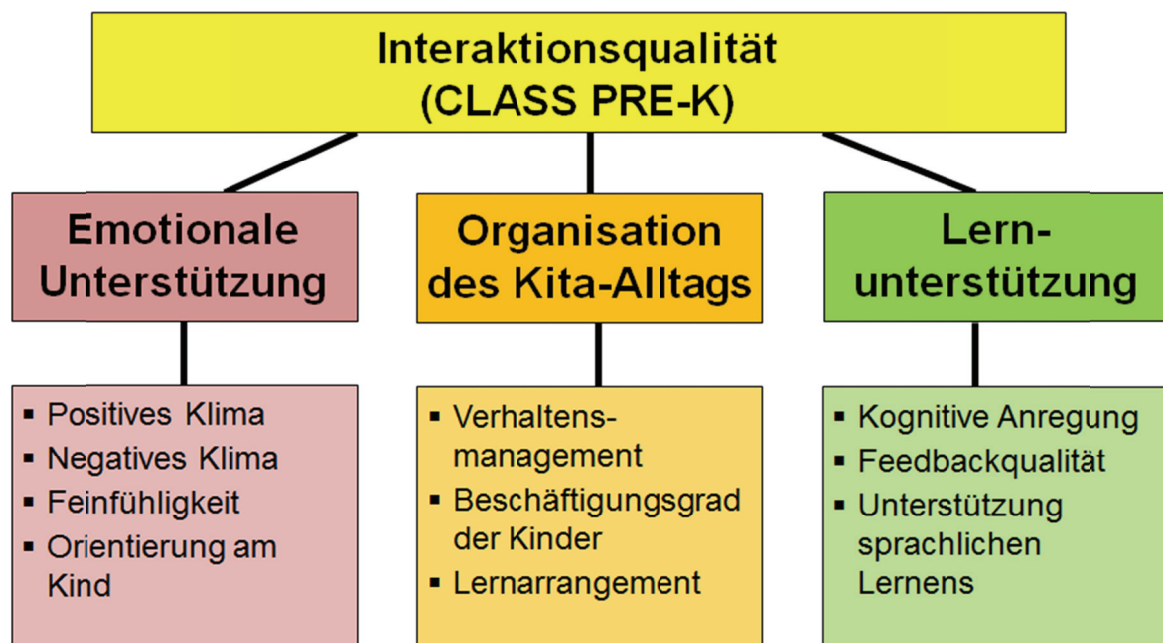


Abbildung 1: Rahmenmodell zur Interaktionsqualität (CLASS Pre-K)

Die **Qualität der emotionalen Unterstützung** wird beobachtet und eingeschätzt anhand des emotionalen Klimas, das einerseits die emotionale Verbundenheit, den Ausdruck positiver Gefühle und positive sowie respektvolle Kommunikation zwischen Fachkraft und Kindern, andererseits den Ausdruck negativer Gefühle umfasst.

Darüber hinaus wird die Feinfühligkeit der Fachkraft im Hinblick auf emotionale und lernbezogene Bedürfnisse der Kinder sowie ihre Orientierung an den Interessen und Sichtweisen der Kinder bei der Planung und Durchführung gemeinsamer Aktivitäten erfasst.

Die **Organisation des Kita-Alltags** umfasst die Klarheit der Verhaltenserwartungen an die Kinder und den effektiven Umgang mit Konflikten („Verhaltensmanagement“). Darüber hinaus wird der Beschäftigungsgrad der Kinder beobachtet, um einzuschätzen, inwiefern die verfügbare Zeit im Kita-Alltag für Lernaktivitäten genutzt wird („Beschäftigungsgrad der Kinder“). Außerdem richtet sich das Augenmerk auf das pädagogische Handeln und die bereitgestellten Materialien („Lernarrangement“) und darauf, inwiefern diese das Interesse, Engagement und Lernpotential der Kinder unterstützen.

Die **Lernunterstützung** wird betrachtet anhand der kognitiven Anregung der Kinder in Gesprächen und gemeinsamen Aktivitäten, der Unterstützung der kindlichen Lernprozesse durch Hilfestellungen, weiterführende Fragen und Rückmeldungen der Fachkraft sowie der Unterstützung sprachlichen Lernens im Kitaalltag, z.B. durch die Modellierung kindlicher Äußerungen oder handlungsbegleitende Sprache.

Das Beobachtungsinstrument CLASS Pre-K nimmt vor allem die Interaktionen zwischen Pädagoginnen und Kindern in den Blick, berücksichtigt aber auch die Qualität der Kind-Kind-Interaktionen, z.B. die Gespräche und Beziehungen zwischen den Kindern sowie das Kindverhalten, z.B. Konfliktneigung, Interesse und Engagement der Kinder.

Was macht die CLASS zu einem guten Beobachtungsinstrument?

Die Testgüte der CLASS wurde in Studien in den USA in über 4300 Gruppen („classrooms“) in Kindergärten und Grundschulen geprüft und bestätigt (Hamre et al. 2013) und ließ sich auch in Deutschland in einer ersten Studie belegen (von Suchodoletz et al., 2014). Darüber hinaus hat sich die CLASS PreK in niederländischen und finnischen Studien (Pakarinen et al., 2010) bewährt, was die Chance einer internationalen Vergleichbarkeit der Interaktionsqualität mit sich bringt. In mehreren US-amerikanischen Studien zeigten sich deutliche Zusammenhänge zwischen der über die CLASS Pre-K gemessenen Interaktionsqualität in Kindergärten (mit den Dimensionen Emotionale Unterstützung, Alltagsorganisation, Lernunterstützung) und kognitiven sowie sozial-emotionalen Entwicklungsfortschritten der Kinder (Überblick vgl. Burchinal et al., 2011).

Eine jährliche Rezertifizierung der Erheberinnen und Erheber stellt die Reliabilität der Beobachtungen sicher. Im Rahmen der BIKE-Studie führten die wechselnden Erheberteams zusätzlich zwei gemeinsame Ratings pro Hospitation durch, um die Unabhängigkeit der Ergebnisse zu gewährleisten. Die Interraterreliabilität bei diesen Doppelkodierungen betrug .95 (Cohens Kappa, Übereinstimmung +/- eines Skalenwertes).

Im Gegensatz zu anderen Instrumenten zur allgemeinen Qualitätserfassung in Kindertageseinrichtungen (z.B. den Beobachtungsskalen von Tietze et al., z.B. die Kindergartenskala KES), lenkt die CLASS das Augenmerk genauer auf den Kern des pädagogischen Geschehens, die Interaktionsqualität im Kita-Alltag. Durch die Anwendung der CLASS wird es möglich die Interaktionen in ihren Dimensionen genauer zu beschreiben und gezielten Handlungsbedarf – im Rahmen von Rückmeldungen an die Praxis oder im Sinne von Schlussfolgerungen für die Aus-, Fort- und Weiterbildung – herauszuarbeiten.

4. Ausgewählte Ergebnisse der BIKE-Studie

4.1 Wer war an der Studie beteiligt?

Insgesamt wurden 85 Fachkräfte in 46 Einrichtungen beobachtet und befragt. Rund 40 Prozent der Einrichtungen befinden sich in kommunaler (41,3%) bzw. freier oder kirchlicher Trägerschaft (39,1%), rund 20 Prozent in privat-gewerblicher Trägerschaft (19,6%).

Von den 46 Kindertageseinrichtungen der Stichprobe sind 18 (39,1%) Kindergärten mit Kindern im Alter von 3 bis 6 Jahren und 28 (60,9%) altersgemischte Einrichtungen. 31 (67,4%) der Einrichtungen arbeiten in Stammgruppen (mit und ohne zeitweiser Öffnung), 10 (21,7%) der Einrichtungen arbeiten offen, 3 (6,5%) Einrichtungen waren eingruppig.

Im Durchschnitt wurden in den Einrichtungen der Stichprobe 79 Kinder betreut ($M=78,89$; $SD=30,93$). In der kleinsten Einrichtung wurden 15, in der größten Einrichtung 143 Kinder betreut. Die betreuten Kinder waren im Schnitt zwischen 2 Jahre ($M=2,24$; $SD=0,87$, Minimum 6 Monate) und 7 Jahre alt ($M=7,41$; $SD=2,28$, Maximum 12 Jahre).

Im Rahmen der schriftlichen Befragung der Einrichtungsleitungen wurde untersucht, inwiefern in der jeweiligen Einrichtung Kinder mit erhöhtem Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsaufwand betreut werden:

- Es waren durchschnittlich 1 bis 2 Kinder mit einer Behinderung oder von wesentlicher Behinderung bedrohte Kinder (im Sinne von §§53, 54 SGB XII, 35a SGB VIII) ($M=1,76$; $SD=3,13$, maximal 11 Kinder),
- 25 Kinder aus nicht deutsch sprechenden Migrantenfamilien, die deshalb in der Sprachentwicklung besondere Aufmerksamkeit brauchen ($M=25,69$; $SD=24,76$, maximal 99 Kinder), und
- 11 Kinder aus „sozial schwachen“ Familien (z.B. von Armut oder Arbeitslosigkeit betroffene Familien) ($M=11,48$; $SD=19,52$, maximal 88 Kinder).

Die beobachteten Fachkräfte waren ausschließlich Frauen und arbeiten im Kern mit Kindern in der Altersgruppe von 3 bis 6 Jahren. Sie waren zum Erhebungszeitpunkt im Schnitt 39 Jahre alt ($M=39,4$; $SD=10,9$), hatten 14 Jahre Berufserfahrung ($M=13,7$; $SD=10,2$) und waren seit über 7 Jahren in der Einrichtung angestellt ($M=7,2$; $SD=6,8$).

74 (87,1%) der 85 Fachkräfte haben ihre berufliche Ausbildung an einer Fachschule/-akademie für Sozialpädagogik absolviert, 8 (9,4%) Fachkräfte haben einen pädagogischen Hochschulabschluss (FH/Universität) und 3 (3,5%) Fachkräfte sind Kinderpflegerinnen mit Weiterbildung zur pädagogischen Fachkraft (Abbildung 2).

Ausbildung der beobachteten pädagogischen Fachkräfte (N=85)

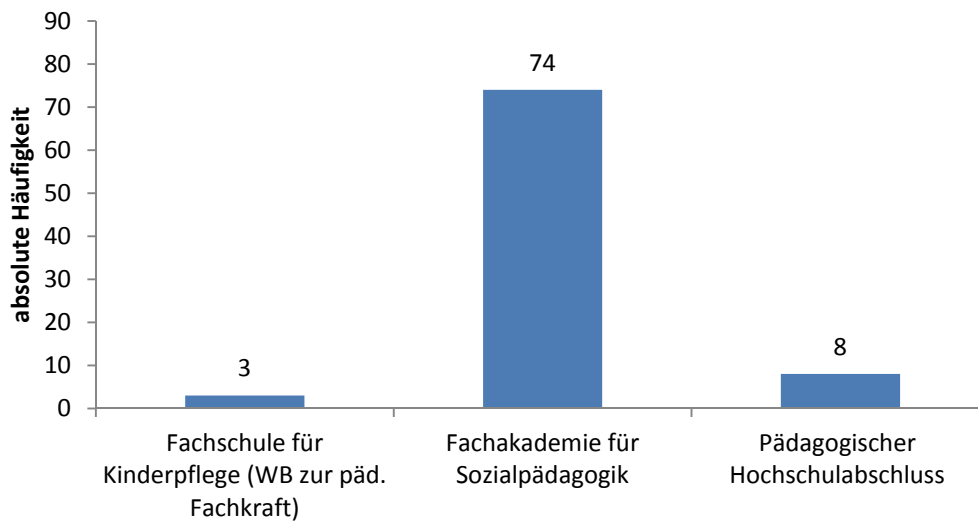


Abbildung 2: Überblick zur Ausbildung der beobachteten Fachkräfte

In Abbildung 3 ist dargestellt, welche weiteren MitarbeiterInnen zum Stammpersonal der Einrichtungen gehören. Die Angaben beziehen sich darauf, wie viele der Einrichtungen mindestens eine/n MitarbeiterIn mit der genannten Ausbildung/Qualifikation beschäftigen. Unter der Kategorie „Sonstige“ wurden von den Einrichtungen unter anderem zusätzliche pädagogische Fachkräfte, eine Ergänzungskraft mit Muttersprache Englisch, Eltern als Ersatzkräfte für eine Kinderpflegerstelle, FSJ-ler oder ein Heilerziehungspflegehelferpraktikant genannt.

Zusätzliches Personal in der Einrichtung (N=46)

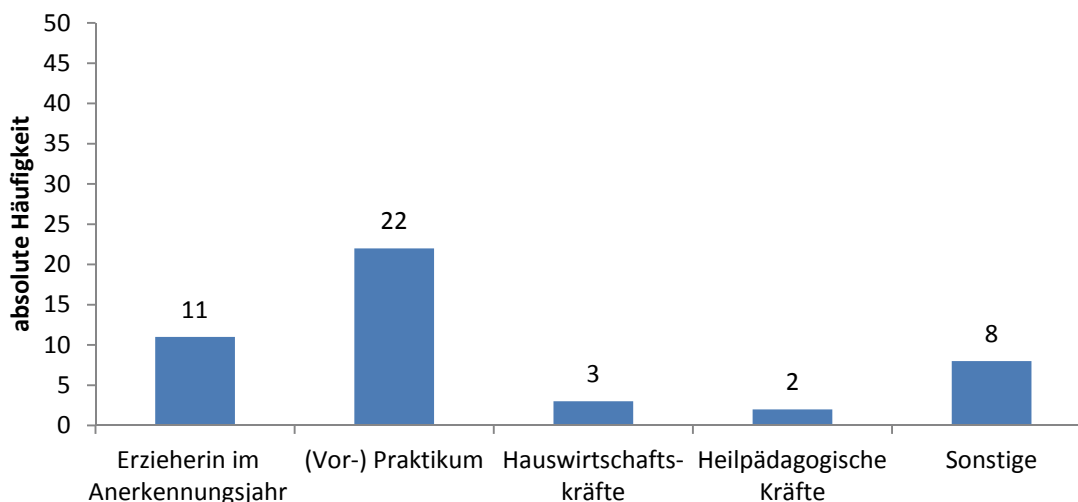


Abbildung 3: Zusätzliches Personal in der Einrichtung

Auf die Frage, welche anderen Personen regelmäßig in der Einrichtung tätig sind, die nicht zum Stammpersonal gehören, wurden am häufigsten Personen aus dem Bereich der Physio-/Ergotherapie oder Logopädie, Fachpersonal der MSH/Frühförderstellen, Sprachförderkräfte sowie mobile Reserven für Urlaubs- und Krankenvertretung genannt, die jeweils bei Bedarf in einigen Einrichtungen tätig sind. Vereinzelt sind in den Einrichtungen ErziehungsberaterInnen/PsychologInnen regelmäßig tätig.

Vom Gruppendienst freigestellt waren 7 (15,2%) Einrichtungsleitungen, 18 (39,1%) waren teilweise freigestellt für durchschnittlich 21 Wochenstunden ($M=21,0$; $SD=7,5$). 20 (43,5%) Einrichtungsleitungen waren neben ihrer Leitungsfunktion auch im Gruppendienst tätig.

4.2 Strukturelle Rahmenbedingungen

In Bezug auf die tatsächlich zur Verfügung stehende Vorbereitungszeit (d.h. Zeit für mittelbare Tätigkeit) gaben die Fachkräfte einen durchschnittlichen Wert von rund 2 Stunden pro Woche (bei Vollzeit) an ($M=2,4$; $SD=1,8$). Der Bedarf an Zeit für mittelbare Tätigkeit liegt laut Fachkräften jedoch mit durchschnittlich 5 Stunden pro Woche mehr als doppelt so hoch ($M=4,9$; $SD=2,9$).

Aus der nachfolgenden Abbildung 4 geht hervor, dass die knappe Verfügungszeit bei einem Großteil der pädagogischen Fachkräfte zu Lasten ihrer Freizeit geht. Von 84 pädagogischen Fachkräften gaben knapp die Hälfte ($N=41$) an, dass sie ein- bis zweimal pro Woche Angebote in der Freizeit vorbereiten, weil die Verfügungszeit nicht ausreicht. Etwas weniger als ein Drittel ($N=25$) der Fachkräfte machten die Angabe, dass dies ein- bis zweimal im Monat vorkäme. Zehn der pädagogischen Fachkräfte antworteten, dass sie Angebote aufgrund nicht ausreichender Verfügungszeit in ihrer Freizeit täglich vorbereiten und acht Fachkräfte gaben an, dass dies nur ein- bis zweimal im Jahr oder seltener der Fall ist.

Wie häufig kommt es vor, dass Sie Angebote in Ihrer Freizeit vorbereiten, weil die Verfügungszeit nicht ausreicht? (N=84)

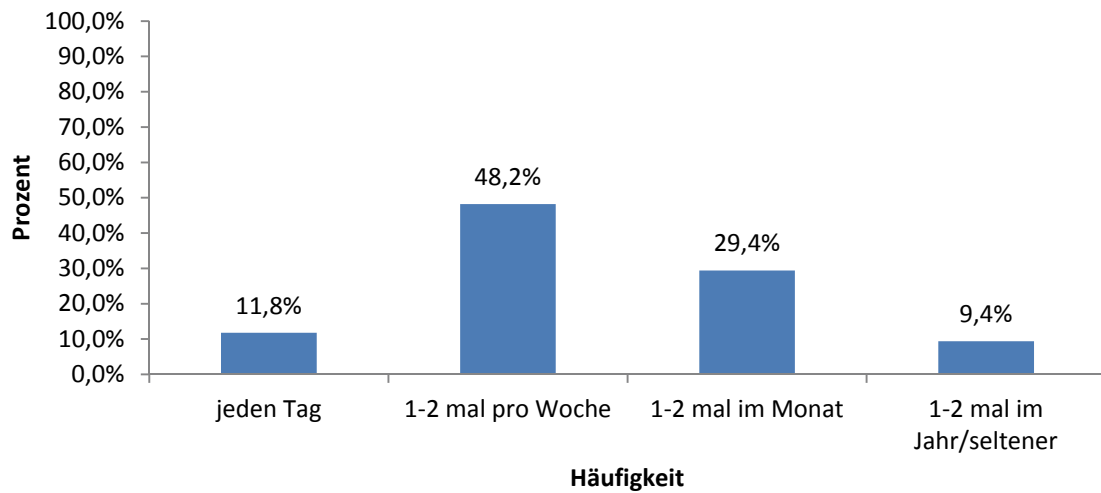


Abbildung 4: Unzureichende Verfügungszeit – Vorbereitung in der Freizeit

Abbildung 5 verdeutlicht, dass die knappe Verfügungszeit auch Auswirkung auf die Dauer der pädagogischen Zeit mit den Kindern hat. Auf die Frage, wie häufig es vorkommt, dass Vorbereitungen in die Zeit fallen, in der sie sich eigentlich mit den Kindern beschäftigen würden, antworteten 36 (42,2%) pädagogische Fachkräfte mit „ein bis zweimal pro Woche“ und 30 (35,3%) Fachkräfte mit „jeden Tag“. Nur 15 (17,6%) pädagogische Fachkräfte gaben an, dass dies ein- bis zweimal im Monat vorkommt und 3 (3,5%) Fachkräfte, dass dies ein- bis zweimal im Jahr oder seltener der Fall ist.

Wie häufig kommt es vor, dass Sie Vorbereitungen in der Zeit machen, in der Sie sich eigentlich mit den Kindern beschäftigen würden? (N=84)

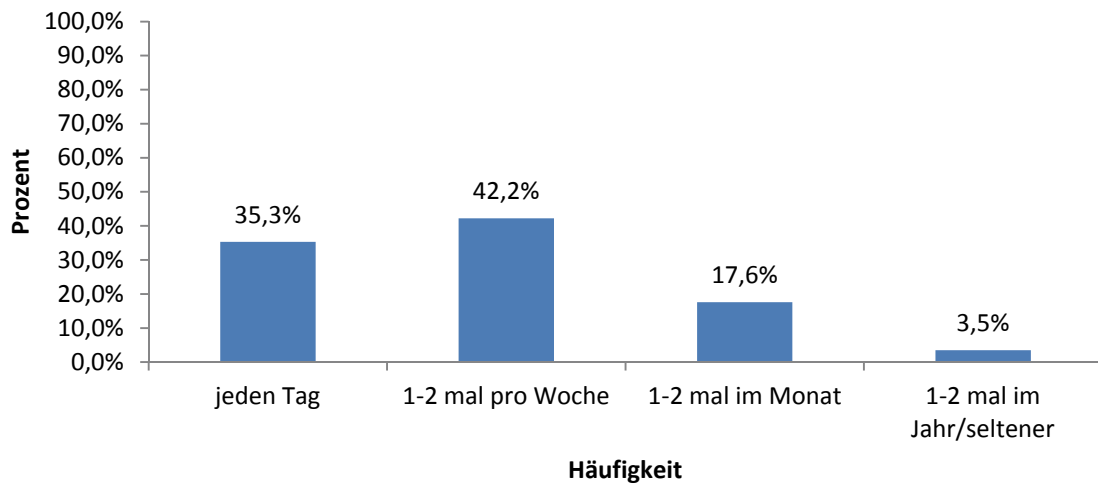


Abbildung 5: Verfügungszeit – Vorbereitungen in der pädagogischen Zeit

Wie schätzen Sie persönlich die verschiedenen Aspekte aktuell in ihrer Einrichtung ein?

Die Fachkräfte wurden gebeten, anhand von 10 verschiedenen Kriterien aus ihrer Sicht die aktuelle Situation der Rahmenbedingungen auf einer Notenskala von 1 (=sehr gut) bis 6 (=ungenügend) einzuschätzen (Abbildung 6). Die beste Bewertung aus Sicht der befragten Fachkräfte erhielten das pädagogische Konzept (M=1,86; SD=0,9) und die Zusammenarbeit im Team (M=2,06; SD=1,09). Lediglich die Durchschnittsnote 3 vergaben die Fachkräfte der Beständigkeit in der Teamzusammensetzung (M=2,68; SD=1,3), der Beobachtung und Dokumentation der Entwicklungsfortschritte der Kinder (M=2,80; SD=1,1) und der Gruppengröße (M=2,93; SD=1,4). Die größte Unzufriedenheit äußerten die Fachkräfte zur Länge der Verfügungszeit (Zeit für mittelbare Tätigkeit) mit der Durchschnittsnote 4 (M=3,85; SD=1,5).

Wie schätzen Sie die aktuelle Situation in Ihrer Einrichtung ein?

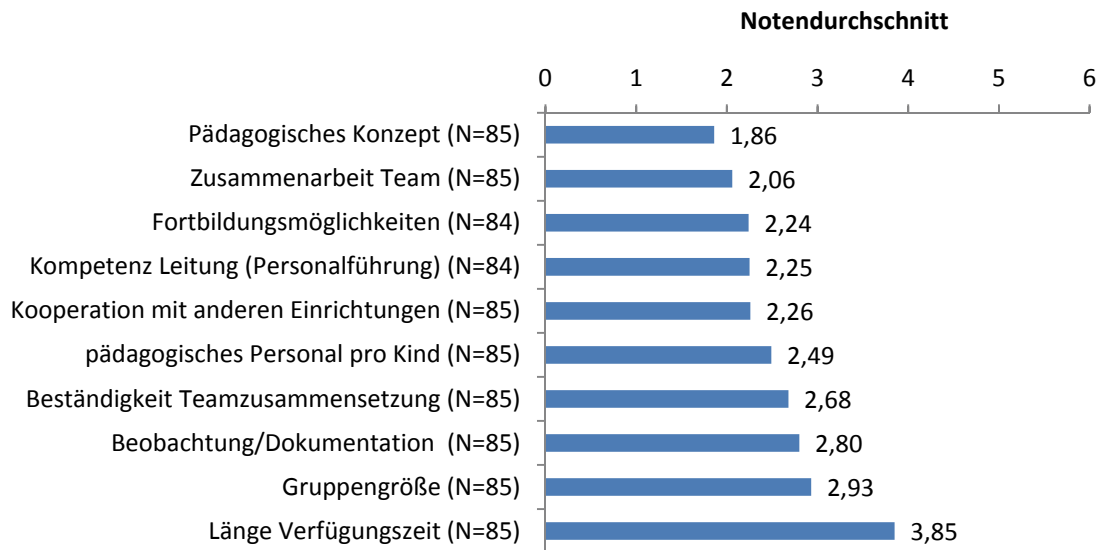


Abbildung 6: Bewertung der aktuellen Rahmenbedingungen (in Schulnoten)

Welche Aspekte sind Ihnen persönlich für eine wertvolle pädagogische Arbeit am wichtigsten?

Im Anschluss an die Bewertung der Rahmenbedingungen wurden die Fachkräfte gebeten, anzugeben, welche drei der oben genannten Bedingungen für sie persönlich für die pädagogische Arbeit am wichtigsten sind, und eine Platzierung dieser Bedingungen vorzunehmen.

Aus Tabelle 1 wird ersichtlich, dass die pädagogischen Fachkräfte die *Zusammenarbeit des Teams* auf allen Plätzen am häufigsten nennen (1. Platz: 23,5%; 2. Platz: 21,2%; 3. Platz: 16,5%). Zu den zweithäufigsten Nennungen gehören die *Gruppengröße* (1. Platz: 20,0%; 2. Platz: 16,5%), *das pädagogische Konzept* (1. Platz: 20,0%; 3. Platz: 14,1%) sowie die *Anzahl des pädagogischen Personals pro Kind* (3. Platz: 14,1%).

Tabelle 1: Einschätzung der Rahmenbedingungen

	1. Platz	2. Platz	3. Platz
Häufigste Nennung	Zusammenarbeit des Teams (N=20; 23,5%)	Zusammenarbeit des Teams (N=18; 21,2%)	Zusammenarbeit des Teams (N=14; 16,5%)
Zweithäufigste Nennung	Gruppengröße und Päd. Konzept (je N=17; 20,0%)	Gruppengröße (N=14; 16,5%)	Päd. Konzept und Anzahl päd. Personal pro Kind (je N=12; 14,1%)

Zusammenfassung der Ergebnisse zu Rahmenbedingungen

- Die vorhandene Verfügungszeit (d.h. Zeit für mittelbare Tätigkeit) wird von einem Großteil der befragten Fachkräfte als nicht ausreichend eingeschätzt. Ein Großteil der pädagogischen Fachkräfte gibt an, dass mehr als einmal wöchentlich zusätzliche Vorbereitung in ihrer Freizeit oder der pädagogischen Zeit anfällt.
- Hohe Zufriedenheit äußern die Fachkräfte hingegen mit dem pädagogischen Konzept und der Zusammenarbeit in ihrem Team. Auch die Fortbildungsmöglichkeiten, die Kompetenz der Leitung sowie die Kooperationen mit anderen Einrichtungen werden durchschnittlich als gut eingeschätzt.
- Als wichtigste Rahmenbedingungen wurden die Zusammenarbeit im Team und die Gruppengröße genannt.

Häufigste Themen bei Fortbildungen und Supervision

Die pädagogischen Fachkräfte wurden gebeten anzugeben, welche Fortbildungsangebote sie in den letzten zwölf Monaten besucht und welche Themen diese Angebote aufgegriffen haben. Bezüglich der Einzel- und der Teamfortbildungen wurden am häufigsten Angebote zum Thema *Dokumentation* (z.B. KOMPIK, Bildungs- und Lerngeschichten, Portfolio) und am zweithäufigsten Angebote zum Thema *Elterngespräche/Elternarbeit* besucht. Am dritthäufigsten finden sich bei den Einzelfortbildungen die Themen *Inklusion*, *Musik* sowie *Naturwissenschaft*, bei den Teamfortbildungen die Themen *Konzeption* und *Erste Hilfe am Kind*. Hauptthema von Supervisionsangeboten war die *Teamentwicklung/-arbeit* und als zweithäufigstes Thema wurde die *Konzeption* besprochen.

Verwendung von Beobachtungs- und Dokumentationsinstrumenten

Abbildung 7 zeigt, welche Beobachtungs- und Dokumentationsinstrumente die 85 pädagogischen Fachkräfte in ihren Einrichtungen verwenden. Die häufigste Anwendung finden demnach die Beobachtungsbögen Seldak/Sismik (N=80; 94,1%) und Perik (N=72; 84,7%). Des Weiteren setzen die Fachkräfte häufig Portfolio (N=60; 70,6%) und eigene Beobachtungsbögen (N=58; 68,2%) ein oder verschriftlichen ihre Situationsbeobachtungen (N=59; 68,7%).

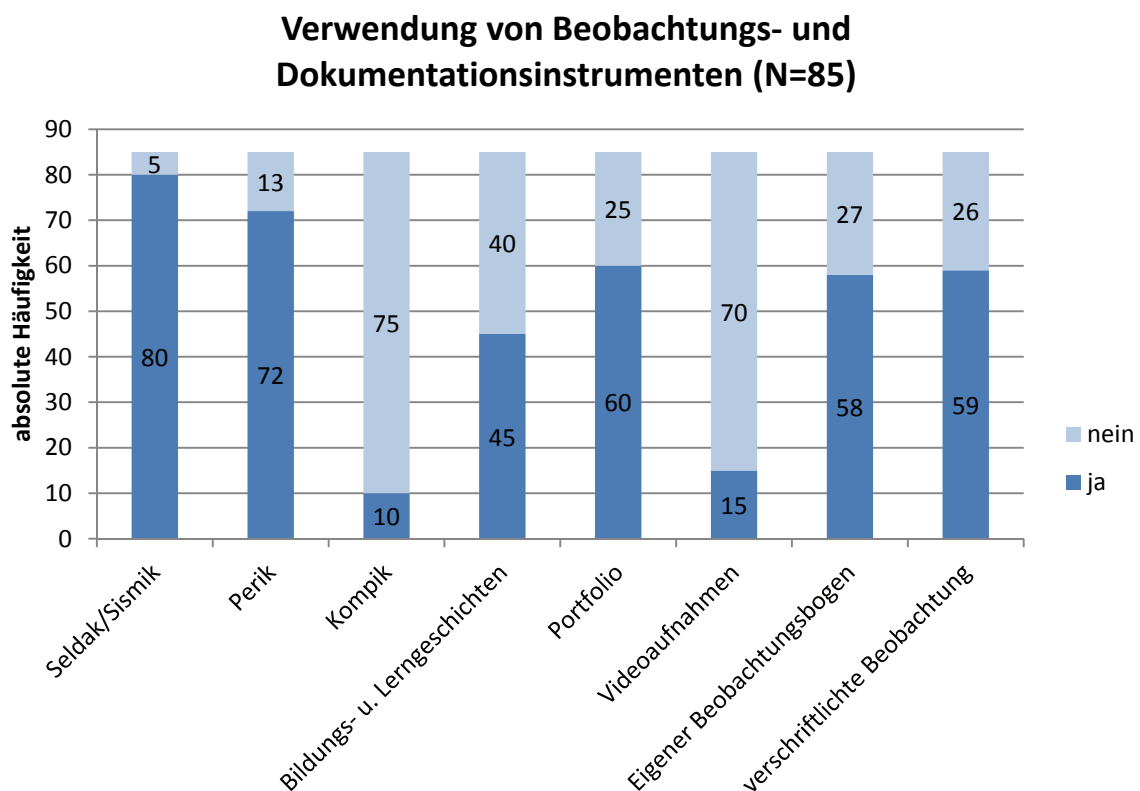


Abbildung 7: Verwendung von Beobachtungs- und Dokumentationsinstrumenten

Zusammenfassung zu Fortbildung und Beobachtungsverfahren

- Fortbildungen im vorausgehenden Jahr wurden am häufigsten zu den Themen Dokumentation und Beobachtung sowie Elterngespräche besucht, Teamfortbildungen bezogen sich häufig auf die Konzeptionsentwicklung sowie Erste Hilfe am Kind.
- Die verbreitetsten Beobachtungsverfahren sind Seldak/Sismik und Perik. Des Weiteren setzen mehr als die Hälfte der befragten Fachkräfte häufig Portfolio und eigene Beobachtungsbögen ein oder verschriftlichen ihre Situationsbeobachtungen.

4.3 Ergebnisse zur Interaktionsqualität

Die pädagogischen Fachkräfte der BIKE-Studie erreichen im Bereich der „*Emotionalen Unterstützung*“ qualitativ hohe Werte²: Positives Klima (M=5,87; SD=0,72), Feinfühligkeit (M=5,64; SD=0,70), Orientierung am Kind (M=5,50; SD=0,71) und Negatives Klima³ (M=1,10; SD=0,19) (Abbildung 8).

Auch im Bereich der „*Organisation des Kita-Alltags*“ stellt sich die Interaktionsqualität bei den untersuchten pädagogischen Fachkräften in Bayern zumeist positiv dar: die Mittelwerte für Verhaltensmanagement (M=5,94; SD=0,73) und Beschäftigungsgrad der Kinder (M=5,67; SD=0,72) liegen im qualitativ hohen Bereich. Am niedrigsten zeigt sich die Qualität in der Dimension Lernarrangement (M=4,97; SD=0,78), die aber nur knapp unter dem hohen Qualitätsniveau liegt.

Die Indikatoren im Bereich der „*Lernunterstützung*“ erreichen in allen Dimensionen deutlich niedrigere Werte: die Qualität der Kognitiven Anregung (M=1,76; SD=0,64) und Feedbackqualität (M=2,57; SD=0,92) liegt im niedrigen Qualitätsbereich, die Unterstützung sprachlichen Lernens (M=3,13; SD=0,85) erreicht zwar ein etwas höheres, mit einem Wert knapp über 3 jedoch trotzdem lediglich ein niedriges mittleres Qualitätsniveau.

² Werte von 1 bis 2 auf der siebenstufigen Skala der CLASS indizieren ein niedriges Niveau, Werte von 3 bis 5 ein mittleres Niveau und Werte von 6 bis 7 ein hohes Niveau der Interaktionsqualität.

³ Negativ gepolte Skala, d.h. je geringer der Wert, desto besser die Interaktionsqualität.

Interaktionsqualität

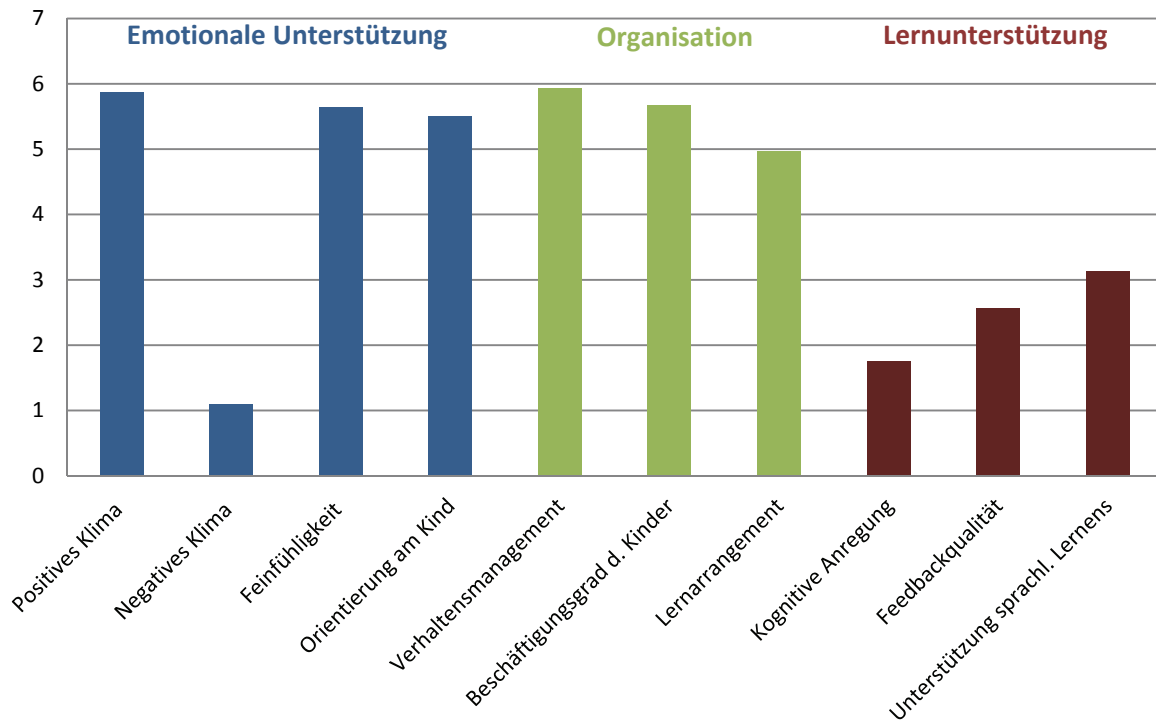


Abbildung 8: Interaktionsqualität (CLASS Pre-K, N=85)

Zusammenfassung zur Interaktionsqualität

- Im Bereich der Emotionalen Unterstützung fand sich durchschnittlich ein hohes Qualitätsniveau.
- Auch der Bereich der Alltagsorganisation erreichte durchschnittlich Werte im hohen bzw. hohen mittleren Qualitätsbereich.
- Die Lernunterstützung bewegt sich hingegen im niedrigen Qualitätsbereich, einzig die sprachliche Lernunterstützung erreicht ein etwas höheres Niveau. Vergleichbare Ergebnisse aus internationalen Studien deuten darauf hin, dass es sich hierbei um eine besonders anspruchsvolle und möglicherweise auch störungsempfindliche Dimension pädagogischer Qualität handelt.

4.4 Was sind Bedingungsfaktoren der Fachkraft-Kind-Interaktionen?

Anzahl beteiligter Kinder

Hinsichtlich der Qualität der Erzieher-Kind-Interaktionen zeigten sich signifikante Zusammenhänge zwischen der Anzahl der an einer Aktivität beteiligten Kinder und der beobachteten Qualität der Interaktionen. Die emotionale Unterstützung zeigt dabei die stärksten Zusammenhänge. Je geringer demnach die Anzahl der beteiligten Kinder ist, desto besser gelingt es der Fachkraft, die Kinder emotional zu unterstützen, die Lernsituation zu organisieren sowie angemessene Lernunterstützung zu geben.

Art der Situation

Die Qualität der Fachkraft-Kind-Interaktionen ist zudem von der Art der Situation im Kitaalltag abhängig. So zeigte sich für die Essensituationen durchgehend eine niedrigere Qualität in allen beobachteten Qualitätsbereichen. Auch die genauere Analyse einzelner Qualitätsdimensionen, die bei Essensituationen relevanter erscheinen (emotionale sowie sprachliche Unterstützung), zeigt dieses signifikant geringere Niveau. In strukturierten Situationen, wie z.B. Vorlesesituationen war die Qualität der Organisation des Kita-Alltags und der Lernunterstützung dagegen höher (genauere Ergebnisse vgl. Wildgruber et al., in Vorbereitung).

Welche Bedeutung hat das Wissen über Sprachentwicklung?

Der Fragebogen zum Sprachwissen (Wirts, Wildgruber & Wertfein, 2013) beinhaltet zwei Wissensebenen zur kindlichen Sprachentwicklung. Die erste Ebene, die des theoretischen Wissens beinhaltet Antwortalternativen zu *sprachtheoretischem Wissen*, wie es in anderen Untersuchungen vergleichbar abgefragt wurde (vgl. Ofner, 2014). Auf einer zweiten Ebene wurde zusätzlich pädagogisch *handlungsrelevantes Wissen* abgefragt, z.B. ob bestimmte kindliche Äußerungen als normale Entwicklungsschritte einzuschätzen sind oder einer diagnostischen Abklärung bedürfen. Signifikante Zusammenhänge mit der beobachteten Interaktionsqualität ergaben sich ausschließlich für das anwendungsnahe Sprachwissen, nicht aber für das theoretische Wissen (genauere Ergebnisse vgl. Wirts et al., in Vorbereitung).

Welche Rolle spielen die pädagogischen Einstellungen der Fachkräfte?

Im Rahmen der mündlichen Nachbefragung im Anschluss an die Hospitation wurden die Fachkräfte gebeten, 18 verschiedene Bildungs- und Entwicklungsbereiche auf einer Skala von 1 (= sehr niedrig) bis 6 (=sehr hoch) nach ihrer persönlichen Beliebtheit zu ordnen. Folgende Bereiche standen zur Auswahl:

- Ästhetik/Kunst
- Demokratie/Politik
- Emotionalität/soziale Beziehungen
- Gesellschaft/Wirtschaft/Kultur/Geschichte
- Gesundheit
- Kognitive Kompetenz
- Lebenspraxis/Alltagskompetenz
- Lernmethodische Kompetenz
- Mathematik
- Medien
- Musik/Rhythmus/Tanz
- Schulvorbereitung/Hausaufgabenbetreuung
- Sinneswahrnehmung
- Sprache/Literacy
- Umwelt/Naturwissenschaft/Technik
- Werteorientierung/Religiosität
- Widerstandsfähigkeit/Resilienz

Besonders gerne beschäftigen sich die befragten Fachkräfte mit den Bereichen „Emotionalität/ soziale Beziehungen“, „Lebenspraxis/Alltagskompetenz“ und „Sprache/Literacy“. Am wenigsten beliebt sind die Bereiche „Gesellschaft/Wirtschaft/Kultur/Geschichte“, „Medien“ und „Demokratie/Politik“.

Im Hinblick auf die Interaktionsqualität wird deutlich, dass diejenigen Fachkräfte, die sich gerne mit dem Bereich „Werteorientierung/ Religiosität“ beschäftigen, in der Beobachtung signifikant höhere Werte in der emotionalen Unterstützung der Kinder erreichen ($r=.25$; $p<.05$). Darüber hinaus konnten bei den Fachkräften mit mehr Spaß an der Schulvorbereitung/ Hausaufgabenbetreuung (auch im Kita-Alltag) signifikant mehr Strategien der Lernunterstützung ($r=.22$; $p>.05$) beobachtet werden.

Die Fachkräfte wurden auch danach befragt, wie aus ihrer persönlichen Sicht Kinder am besten lernen. Hierzu wurden den Fachkräften 18 verschiedene Aussagen vorgelegt mit der

Bitte, diese nach dem Grad ihrer Zustimmung zu sortieren. Die verschiedenen Aussagen zum kindlichen Lernen lassen sich inhaltlich folgenden pädagogischen Ansätzen zuordnen: dem Instruktionsansatz, dem Selbstbildungsansatz und dem Ko-Konstruktionsansatz. Beispiele für diese Aussagen sind:

- *Die meisten Kinder finden ganz selbstständig Antworten auf viele ihrer Fragen.*
(Selbstbildung)
- *Kinder lernen besonders gut, wenn sie den Erklärungen der Erwachsenen folgen.*
(Instruktion)
- *Man sollte Kindern so viel Unterstützung geben, dass sie selbst auf Antworten kommen können.* (Ko-Konstruktion)

Insgesamt zeigt sich, dass die Fachkräfte den Aussagen zur Selbstbildung ($M=24,75$; $SD=3,23$) und der Ko-Konstruktion ($M=27,20$; $SD=3,11$) häufiger zustimmen als den Aussagen zur Instruktion ($M=11,04$; $SD=2,71$). Es zeigten sich *keine* signifikanten Zusammenhänge zwischen den Befragungsergebnissen zum kindlichen Lernen und der beobachteten Interaktionsqualität im Kitaalltag.

Zusammenfassung zu Bedingungsfaktoren von guter Interaktionsqualität

- Je geringer die Anzahl der Kinder in einer Situation ist, desto höher ist die Qualität der Interaktionen.
- Die Qualität der Interaktionen ist in Essensituationen im Vergleich zu anderen Alltagssituationen signifikant niedriger. In Vorlesesituationen zeigt sich eine höhere Qualität der Alltagsorganisation und der Lernunterstützung.
- Nur das anwendungsnahe – nicht aber das theoretische – Wissen über die kindliche Sprachentwicklung zeigt Zusammenhänge mit der beobachteten Interaktionsqualität.
- Besondere Vorliebe für den Bereich der Wertebildung/Religiosität geht mit höherer emotionaler Unterstützung einher, die Freude an Schulvorbereitung/Hausaufgabenbetreuung mit einer besseren Lernunterstützung.
- Aussagen zu Selbstbildung und Ko-Konstruktion fanden höhere Zustimmung bei den befragten Pädagoginnen als die zum Instruktionsansatz, es fanden sich jedoch keine Zusammenhänge zwischen den erfragten Einstellungen zum kindlichen Lernen mit der Interaktionsqualität.

5. Einordnung der Ergebnisse und Schlussfolgerungen

5.1 Wie lassen sich die dargestellten Ergebnisse im Vergleich zu anderen Studien einordnen?

Die Beobachtungsergebnisse der BIKE-Studie zeigen in den untersuchten Kindertageseinrichtungen eine relativ hohe emotionale Unterstützung und eine gute Organisation des Kita-Alltags. Diese Stärken zeigen sich auch in anderen deutschen und internationalen CLASS-Studien (z.B. Kammermeyer et al., 2013; von Suchodoletz et al., 2014). Auch König (2009, S. 271) beobachtet häufig ein „Wertschätzendes Eingehen auf das Kind“ und ein relativ hohes „Involvement der Erzieherin“, die Interaktionen mit den Kindern oft initiiert, die nachfragt und eine gute ZuhörerIn ist.

Die BIKE-Ergebnisse sprechen jedoch dafür, dass es pädagogischen Fachkräften in Tagesroutinen, wie den täglichen Mahlzeiten, unter den jeweiligen Bedingungen relativ schwer fällt, allen Kindern und ihren Bedürfnissen gerecht zu werden. Zu vergleichbaren Ergebnissen kommen auch die IFP-Krippenstudie „Kleine Kinder – großer Anspruch“ (Wertfein et al., 2012) und die NUBBEK-Studie (Tietze et al., 2013; Mayer et al., 2013). Womit könnte dies zusammenhängen? Die geringere Interaktionsqualität in den Essenssituationen könnte zum einen an deren hoher Betreuungsintensität und zu geringen personellen und zeitlichen Ressourcen liegen. Oftmals führt knappes Personal und zu wenig Zeit dazu, dass Mahlzeiten als „stressig“ und wenig angenehm wahrgenommen werden. Auch sind in solchen Situationen häufig viele Kinder in einem Raum, ein Faktor der mit einer geringeren Qualität in Verbindung gebracht wird. Eine andere Erklärung könnte sein, dass ein Großteil der Fachkräfte diese Alltagssituationen für die, z.B. sprachliche, Bildung weniger bedeutsam hält und die pädagogische Aufmerksamkeit stattdessen eher auf strukturierte Bildungssituationen lenkt.

Eine eher niedrige Qualität zeigte sich vor allem im Bereich der Lernunterstützung, die über die CLASS Pre-K bildungsbereichsübergreifend erhoben wird. Auch diese Ergebnisse sind vergleichbar mit anderen CLASS-Studien (vgl. Suchodoletz et al., 2014, Wildgruber, Wirts & Wertfein, 2014), sowie weiteren Studien, die mit anderen Forschungsinstrumenten die Prozessqualität zwischen Fachkraft und Kind erfassten (Anders, 2013; Tietze et al., 2013; König, 2009). Offenbar fällt es vielen Fachkräften schwer, im Kita-Alltag längere inhaltliche Dialoge mit den Kindern zu führen bzw. aufrecht zu erhalten. Nach König (2009, S. 272) werden „Problem-Lösungs-Situationen“ eher selten als Gelegenheit genutzt, um Kindern die Entwicklung eigener Lösungswege zu ermöglichen, sondern meist stark von der Fachkraft gesteuert.

5.2 Was bedeuten diese Ergebnisse für die pädagogische Praxis?

Die Qualität der Interaktionen in Kindertageseinrichtungen hängt eng mit den strukturellen Rahmenbedingungen zusammen.

Pädagogische Qualität steht und fällt mit der Anzahl und der Qualifikation der pädagogischen Fachkräfte. Es kommt darauf an, dass Anforderungen und Ressourcen im Kita-Alltag in einem angemessenen Verhältnis stehen. Denn Stress am Arbeitsplatz wirkt sich in Kindertageseinrichtungen negativ auf die Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern aus (Whitaker et al., 2015). Die BIKE-Studie macht deutlich: Ist die Gruppengröße bei einer Aktivität zu groß oder sind zu wenige Fachkräfte verfügbar, leidet die Qualität der emotionalen Unterstützung, der Alltagsorganisation und der möglichen Lernunterstützung.

Wir wissen bereits aus der IFP-Krippenstudie (Wertfein et al., 2012), dass die Belastbarkeit der Fachkräfte eng mit der Verfügungszeit, d.h. der Zeit für mittelbare Tätigkeit zusammenhängt. Auch die BIKE-Studie zeigt, dass die Zeit für mittelbare Tätigkeit für die meisten Fachkräfte und die zu bewältigenden Aufgaben nicht ausreicht. Dies geht auf Kosten der unmittelbaren pädagogischen Tätigkeit, der Freizeit und damit Gesundheit der Fachkräfte und führt nicht selten zu einer Verschlechterung der Atmosphäre und der Interaktionen in der Einrichtung (vgl. Tietze et al., 1998). Hier sind auch Zusammenhänge mit den niedrigen Werten im Bereich der Lernunterstützung zu sehen. Eine hochwertige Lernunterstützung findet aktuell eher im Bereich von strukturierten Angeboten wie Vorlesesituationen statt. Für diese benötigen die pädagogischen Fachkräfte jedoch Zeit zur Vorbereitung, die meist nicht ausreichend zur Verfügung steht.

Pädagogische Qualität muss immer vor dem Hintergrund der bestehenden Rahmenbedingungen in der Einrichtung gesehen werden. Da sich jedoch teilweise große Unterschiede in der Ausnutzung der Ressourcen bei vergleichbaren Bedingungen beobachten lassen, kommt es auch darauf an, wie Fachkräfte die jeweiligen Arbeitsbedingungen erleben und was die pädagogischen Teams aus den jeweiligen Gegebenheiten machen. Die Fachkräfte sollten sich daher immer wieder ihrer eigenen persönlichen und professionellen Ressourcen und Grenzen bewusst werden. Erst dann können sie selbst und im Team nach Möglichkeiten suchen, die bestehenden Ressourcen für gelingende Interaktionen im Kita-Alltag effektiv zu nutzen und zu erweitern (vgl. Viernickel et al., 2011).

Gelingende Interaktionen und gute Beziehungen sind Voraussetzung für gelingende Bildungsprozesse – auch in Alltagssituationen.

Je häufiger und intensiver PädagogInnen mit Kindern in Kindertageseinrichtungen interagieren, desto mehr unterstützen sie die kindliche Entwicklung. Dies geschieht jedoch nicht durch bloße Handlungsanweisungen, die den Kita-Alltag oftmals prägen (vgl. König, 2009), sondern durch Dialoge mit den Kindern, die von Wertschätzung geprägt sind, an den Interessen und Kompetenzen der Kinder anknüpfen und diese anregen, Fragen zu stellen und sich mit einem Thema auseinander zu setzen.

Bei hoher emotionaler Unterstützung durch die Fachkraft zeigen Kinder besonders gute Fortschritte in ihrer sozial-emotionalen Entwicklung, eine gute Organisation des Kita-Alltags unterstützt besonders die Kompetenzen der Selbstorganisation und eine hohe Lernunterstützung die sprachliche und kognitive Entwicklung. Darüber hinaus zeigten sich auch deutliche Hinweise für bereichsübergreifende Effekte, etwa dass eine hohe emotionale Unterstützung beispielsweise auch zu den sprachlichen und kognitiven Entwicklungsfortschritten eines Kindes beiträgt (Downer, Sabol & Hamre, 2010).

Offenbar profitiert die Entwicklung von Kindern von einem guten Zusammenspiel zwischen den verschiedenen Dimensionen der Pädagoginnen-Kind-Interaktion. Eine professionelle Weiterentwicklung und höhere Aufmerksamkeit von Pädagoginnen im Bereich der Lernunterstützung darf also nicht zu Lasten der (bereits guten) emotionalen Unterstützung und Organisation des Kita-Alltags gehen. Kinder brauchen gelingende Interaktionen auf allen Dimensionen und in allen Situationen des Kita-Alltags (Hamre et al., 2014). Schließlich lernen Kinder immer und sie tun dies ganzheitlich – mit allen Sinnen und mit Kopf, Herz und Hand.

Bei den Interaktionen kommt es auf das „Wie“ an.

Die Ergebnisse der BIKE-Studie deuten insbesondere im Bereich der Lernunterstützung auf einen ausgeprägten Weiterentwicklungs- und Fortbildungsbedarf der pädagogischen Fachkräfte hin. Welche Fertigkeiten sollten Fachkräfte in diesem Bereich einsetzen, um das Lernen der Kinder in der Interaktion effektiv anzuregen?

Die Interaktionen zwischen Fachkraft und Kind sind nur dann lernanregend, wenn sie sich am aktuellen Kompetenzniveau des Kindes orientieren und ihm soviel Unterstützung anbieten, dass die „Zone der (nächstmöglichen) Entwicklung“ angesprochen wird (vgl. Viernickel et al., 2011, S. 47). „Dabei sind Impulse, die die Kinder herausfordern und ihnen etwas ‚zumuten‘, gut, wenn sie keine Überforderung darstellen, sondern zu einer vom Erwachsenen unterstützten Exploration anregen.“ (ebd.)

Kinder brauchen Zeit und Raum, um ihren Fragen nachzugehen und eigene Ideen zu entwickeln. Entscheidend für lernanregende Dialoge mit den Kindern sind vor allem offene Fragen, die das Denken der Kinder und die Interaktion zwischen Fachkräften und Kindern sowie zwischen den Kindern anregen (z.B. Wozu...? Wie...? Was meinst Du?). Hilfreich sind darüber hinaus verbale Wiederholungen (z.B. Du denkst also, dass...) und die Erweiterung der Äußerung (z.B. Könnte es auch sein...?, Könntest Du Dir vorstellen...? Hast du eine Idee, warum...? Was wäre, wenn...?). Solche Anregungen sind jedoch nur dann wirkungsvoll, wenn sie für das jeweilige Kind interessant und motivierend sind. Erst dann findet eine intensivere kognitive und sprachliche Auseinandersetzung des Kindes mit einer Fragestellung statt. Einen weiteren wesentlichen Baustein effektiver Lernunterstützung bilden wertschätzende, auf das einzelne Kind und seine Kompetenzen ausgerichtete Rückmeldungen (z.B. beschreibendes Lob, individuelle Ermutigung), die die Motivation des Kindes aufrechterhalten oder steigern.

Wie Fachkräfte mit ihrem Wissen und ihren pädagogischen Kompetenzen umgehen, hängt maßgeblich von ihrer Haltung und ihrem Selbstverständnis ab. Hierbei spielen nicht nur berufliche Erfahrungen, sondern auch persönliche Erlebnisse und die eigene Sozialisation eine Rolle. Daher sollten effektive Aus- und Weiterbildungsangebote für pädagogische Fachkräfte sowohl die Vermittlung von Fachwissen als auch die Analyse eigener Praxiserfahrungen, z.B. anhand von Videointeraktionsbeobachtungen und eine biografische Selbstreflexion umfassen (Viernickel et al., 2011). Da pädagogische Fachkräfte in der Regel im Team arbeiten, sollten auch Maßnahmen zur Teamentwicklung (z.B. kollegiale Beratung, Supervision, Coaching) den Fokus auf die Interaktionsqualität legen.

Literaturverzeichnis

- Anders, Y. (2013). Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher institutioneller Betreuung und Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 16, 2, 237–275.
- Anders, Y., Rossbach, H.-G., Weinert, S., Ebert, S., Kuger, S., Lehrl, S. & Maurice, J. von (2012). Home and preschool learning environments and their relations to the development of early numeracy skills. *Early Childhood Research Quarterly* 27, 2, 231–244.
- Arnett, J. (1989). Caregivers in day care centers: Does training matter? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10, 541-552.
- Birch, S. H. & Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher–child relationship. *Developmental Psychology*, 34 (5), 934-946.
- Boonen, A.J.H., Kolkman, M. E. & Kroesbergen, E.H. (2011). The relation between teachers' math talk and the acquisition of number sense within kindergarten classrooms. *Journal of School Psychology*, 49 (3), 281-299.
- Burchinal, M., Kainz, K., & Cai, Y. (2011). How well do our measures of quality predict child outcomes? A meta-analysis and coordinated analysis of data from large-scale studies of early childhood settings. In M. Zaslow, I. Martinez-Beck, K. Tout, & T. Halle (Eds.), *Quality measurement in early childhood settings* (pp. 11-31). Baltimore, MD: Brookes.
- Burchinal, M., Vandergrift, N., Pianta, R. & Mashburn, A. (2010). Threshold analysis of association between child care quality and child outcomes for low-income children in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly* 25, 2, 166-176.
- Carew, J. (1980). Experience and the development of intelligence in young children at home and in day care, 45 (187), 6-7.
- Casey, T. (2008). Die Rolle der Erwachsenen bei der Förderung des integrativen Spiels. In M. Kreuzer & B. Ytterhus (Hrsg.), „Dabeisein ist nicht alles“ – Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten (S. 219-238). München: Reinhardt.
- Downer, J., Sabol, T.J. & Hamre, B. (2010). Teacher-Child Interactions in the Classroom: Toward a Theory of Within- and Cross-Domain Links to Children's Developmental Outcomes. *Early Education and Development*, 21 (5), 699-723.
- Hamre, B. & Pianta, R. (2007). Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms. In R. Pianta, M. Cox & K. Snow (Eds.), *School Readiness and the Transition to Kindergarten in the Era of Accountability* (pp. 49–84). Baltimore: Brookes.

- 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., Pianta, R., Downer, J., DeCoster, J., Mashburn, A., Jones, S., Brown, J., Cappella, E., Atkins, M., Rivers, S., Brackett, M. & Hamagami, A. (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., Hatfield, B., Pianta, R. & Jamil, F. (2014). Evidence for General and Domain-Specific Elements of Teacher-Child Interactions: Associations With Preschool Children's Development. *Child Development* 85 (3), 1257-1274.
- Howes, C. (2000). Social-emotional Classroom Climate in Child Care, Child-Teacher Relationships and Children's Second Grade Peer Relations. *Social Development*, 9 (2), 191-204.
- Kammermeyer, G., Roux, S. & Stuck, A. (2013). „Was wirkt wie?“ – Evaluation von Sprachfördermaßnahmen in Rheinland-Pfalz. Abschlussbericht (März 2013). Landau: Universität.
- König, A. (2009). Interaktionsprozesse zwischen ErzieherInnen und Kindern: Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mashburn, A., Pianta, R., Hamre, B., Downer, J., Barbarin, O., Bryant, D., Burchinal, M., Early, D. M. & Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development* 79, 3, 732–749.
- Mayer, D., Beckh, K., Berkic, J. & Becker-Stoll, F. (2013). Erzieherin-Kind-Beziehungen und kindliche Entwicklung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59 (6), 803-815.
- Melhuish, E., Mooney, A., Martin, S. & Lloyd, E. (1990). Type of Childcare at 18 Months–II. Relations with Cognitive and Language Development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31, 861-870.
- Pakarinen, E., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Kiuru, N., Siekkinen, M., Rasku-Puttonen, H. & Nurmi, J.-E. (2010). A Validation of the Classroom Assessment Scoring System in Finnish Kindergartens. *Early Education and Development*, 21 (1), 95-124.
- Pianta, R., La Paro, K. & Hamre, B. (2008). Classroom Assessment Scoring System. Manual (Pre-K). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

- Rammstedt, B. & John, O. (2007). Measuring personality in one minute or less: A 10-item short version of the Big Five Inventory in English and German. *Journal of Research in Personality*, 41, 203-212.
- Rechsteiner, K. & Hauser, B. (2012). Geführtes Spiel oder Training? Förderung mathematischer Vorläuferfertigkeiten. *Die Grundschulzeitschrift*, Heft 258/259, 8-10.
- Sammons, P., Anders, Y., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B. & Barreau, S. (2008). Children's Cognitive Attainment and Progress in English Primary Schools During Key Stage 2: Investigating the potential continuing influences of pre-school education. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* 10, Sonderheft 11, 179-198.
- Siraj-Blatchford, I. & Manni, L. (2008): Would you like to tidy up now? An analysis of adult questioning in the English Foundation Stage. *Early Years* 28, 1, 5-22.
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R. & Bell, D. (2002). Researching Effective Pedagogy in the Early Years. DfES Research Report 356.
- 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., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004). The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Final Report, London: DfES/Institute of Education, University of London.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (Eds.) (2010). *Early childhood matters: evidence from the effective pre-school and primary education project*. Abingdon, NY: Routledge.
- Tietze, W. (Hrsg.). (1998). *Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten*. Berlin: Luchterhand.
- Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bense, J., Eckhardt, A., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B., Keller, H. & Leyendecker, B. (Hrsg.). (2013). *Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK)*. Weimar: das netz.
- Viernickel, S., Nentwig-Gesemann, I., Harms, H. & Richter, S. & Schwarz, S. (2011). *Profis für Krippen. Curriculare Bausteine für die Aus- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte*. Freiburg: FEL.

- Wertfein, M., Müller, K. & Kofler, A. (2012). Kleine Kinder – großer Anspruch! 2010. Zweite IFP-Krippenstudie zur Qualitätssicherung in Kinderkrippengruppen (IFP-Projektbericht 18/2012). München: Staatsinstitut für Frühpädagogik. Verfügbar unter: http://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/wertfein_ifp-projektbericht_nr18.pdf.
- Whitaker, R., Dearth-Wesley, T. & Gooze, R. (2015). Workplace stress and the quality of teacher-children relationships in Head Start. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 57-69.
- Wildgruber, A., Wertfein, M. & Wirts, C. (in Vorbereitung). Situative Unterschiede in der Qualität von Interaktionen zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern. *Frühe Bildung*.
- 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). Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Wirts, C., Wildgruber, A. & Wertfein, M. (in Vorbereitung). Die Bedeutung von Fachwissen für gelingende Interaktionen in Kindertageseinrichtungen. In H. Wadepohl, K. Mackowiak, K. Fröhlich-Gildhoff & D. Weltzien (Hrsg.), *Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung*. Berlin: Springer.



IFP-Projektbericht 27/2015

Herausgeber: Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP)
Winzererstr. 9, 80797 München
Tel.: 089/99825-1900

Projektkoordination: Dr. Monika Wertfein, Dr. Andreas Wildgruber, Dr. Claudia Wirts

Stand: Mai 2015
