

Qualität in Kindertagesstätten (QuaKi)

Schlussbericht zuhanden der Jacobs Foundation, Juli 2017

Sonja Perren & Yvonne Reyhing, Lehrstuhl Entwicklung und Bildung in der frühen Kindheit, PHTG & Uni Konstanz

Doris Frei, Marie Meierhofer Institut für das Kind

Zusammenfassung

Ziel. Die QuaKi-Studie (**Qualität in Kindertagesstätten**) hatte zum Ziel die Zusammenhänge zwischen Orientierungs- und Prozessqualität in Schweizer Kitas zu untersuchen, sowie die Auswirkungen der pädagogischen Qualität auf die Kinder zu analysieren. Eine zweite Befragung sollte zudem die Entwicklung der Einstellung, Selbstwirksamkeit und selbstbeurteilten Aktivitäten der Fachkräfte erfassen.

Methoden. An der QuaKi Studie nahmen 68 Kindertagesstätten mit insgesamt 119 Kitagruppen teil. Bei 42 Kitas handelt es sich eine zufällig ausgewählte, repräsentative Stichprobe aus Kitas in den Kantonen Aargau und Zürich. 26 Kitas haben an der Splashy-Studie teilgenommen (aus Kt. Zürich, Aargau, Bern; nur 1 Kita aus Kt. Vaud). Alle Kitagruppen wurden mit CLASS Toddler beobachtet (La Paro et al., 2012). Die bei der Beobachtung anwesenden Fachpersonen füllten im Anschluss den ORA-Fragebogen aus (N=242). Dieser umfasst neben Hintergrund- und Personenvariablen, die Einstellungen, Selbstwirksamkeit und Aktivitäten im pädagogischen Bereich. An der zweiten Befragung nahmen 173 Fachkräfte der ersten Erhebung sowie der Vorstudien teil und füllten den ORA-Fragebogen erneut vollständig aus.

Resultate. Die Beobachtungen zeigen im Durchschnitt eine mittelmässige pädagogische Qualität, wobei der Bereich aktive Lernunterstützung tiefer ausfällt als der Bereich emotionale und Verhaltensunterstützung der Kinder. Wie bereits in der Pilotstudie (Perren, Herrmann & Frei, 2016) zeigt sich auch hier ein grosse Variabilität der beobachteten Qualität. Weitere Analysen sollen zeigen, ob diese Variabilität mit der Selbstwirksamkeit, strukturellen Gegebenheiten und Qualitätsentwicklungsmassnahmen der Kita zusammenhängen. Im ORA-Fragebogen zeigen sich wiederum eine hohe Zustimmung zu den Skalen, insbesondere im Bereich der Einstellung. Hier zeigt sich eine hohe Passung der aktuellen pädagogischen Haltungen von Fachpersonen in (Deutsch)Schweizer Kitas mit Grundsätzen des Orientierungsrahmens. Weitere Analysen, unter Berücksichtigung der Mehrebenenstruktur der Daten, zeigten, dass sich Kitas die QualiKita zertifiziert sind bzw. sich im Zertifizierungsprozess befinden qualitativ bessere Fachkraft-Kind-Interaktionen zeigen. Andere strukturelle Rahmenbedingungen sind nicht relevant wohingegen die situativen Bedingungen wie die Anzahl anwesender Kinder oder das Setting (z.B. Freispiel) einen Einfluss auf die unterstützende Fachkraft-Kind-Interaktion haben.

Ausblick. Es sind zwei weitere Artikel in der Vorbereitung, welche sich mit der Selbstwirksamkeit der Fachkräfte, deren Zusammenhang mit der Prozessqualität sowie deren Veränderung über die Zeit befassen. Zudem sollen die gewonnenen Erkenntnisse und Erfahrungen für der Entwicklung eines online Weiterbildungsformates (iQuaki) zur Verbesserung der unterstützenden Fachkraft-Kind-Interaktion eingesetzt werden (Drittmittelantrag eingereicht im März 2017).

1 Ausgangslage und Zielsetzung

Für die Dauer von Sommer 2013 bis Sommer 2017 war eine Wirksamkeitsevaluation einer Weiterbildung für Fachkräfte aus dem Frühbereich (Winterthurer Weiterbildung) geplant. Aufgrund weniger Anmeldungen wurde das Kursangebot komplett umorganisiert, worauf eine Evaluation in der geplanten Form keinen Sinn mehr machte. In Vorbereitung zur Evaluationsstudie wurde jedoch bereits ein Fragebogen entwickelt, welcher pädagogische Haltungen von Fachpersonen im Frühbereich gemäss Orientierungsrahmen für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz abbildet (ORA-Fragebogen). Sowohl der Fragebogen als auch das standardisierte Beobachtungsinstrument CLASS toddler wurden im Rahmen einer Pilotstudie erstmals in der Schweiz eingesetzt und erwiesen sich als geeignete Instrumente zur Erfassung der Prozess- und Orientierungsqualität. Die beiden Publikationen dazu wurden 2016 bzw. 2017 veröffentlicht (Perren, Frei & Herrmann, 2016, Perren et al., 2017).

Die QuaKi-Studie ermöglichte es, die in der Pilotstudie gewonnenen Erkenntnisse weiter zu vertiefen, die genutzten Erhebungsinstrumente erneut einzusetzen und weiterführende Fragestellungen zu beantworten. Bei der Studie standen folgende Ziele im Vordergrund:

1. Normierung des standardisierten Beobachtungsinstruments CLASS toddler für die Schweiz und Normierung des ORA Fragebogens
2. Untersuchung der Fragestellung, ob sich Kitas, die mit den QualiKita Standards arbeiten bzw. zertifiziert sind, auch eine höhere beobachtete und selbstberichtete Prozessqualität gemäss CLASS und ORA-Fragebogen aufweisen
3. Untersuchung der Zusammenhänge von Orientierungs- und Prozessqualität in einer repräsentativen Stichprobe von Schweizer Kindertagesstätten im deutsch- und französischsprachigen Raum
4. Untersuchung der Bedeutung von Orientierungs- und Prozessqualität in der Kita für kindliches Problemverhalten, Kompetenzen und Wohlbefinden
5. Im Rahmen einer Follow-up Erhebung (QuaKi2) soll zudem untersucht werden, inwieweit sich pädagogische Einstellung, die Selbstwirksamkeit sowie die selbstberichteten Aktivitäten über die Zeit verändern sowie, welche Einflussfaktoren für etwaige Veränderungen relevant sein könnten. Insbesondere die Veränderungen der Selbstwirksamkeit stehen dabei im Vordergrund.

2 Projektverlauf und Herausforderungen

Das Ziel der Studie war, im Rahmen der Splashy-Studie Zugang zu einer grossen repräsentativen Stichprobe von Kitas zu erhalten und damit den Zusammenhang zwischen der Kitaqualität und kindlichem Wohlbefinden zu untersuchen. Dies erwies sich als schwieriger als angenommen. Zum einen liefen die Erhebungen des Splashy-Teams zum Zeitpunkt der Stichprobenrekrutierung für die QuaKi-Studie noch. Bei den Splashy-Mitarbeitenden bestand die Befürchtung, dass eine erneute Anfrage der Kitas zur Teilnahme an einer weiteren Studie diese verärgern und die bestehende Zusammenarbeit mit Splashy gefährden könnte. Aus diesem Grund wurde beschlossen, dass die ErheberInnen der Splashy-Studie die Kitas jeweils erst nach Abschluss der T2-Erhebungen anfragen, ob sie die Informationen zur QuaKi-Studie erhalten wollen. Dies führte dazu, dass die Kitas über einen längeren Zeitraum hinweg (April - Dezember 2015) einzeln rekrutiert wurden. Dadurch verschob sich die ab November geplante Datenauswertung um rund vier Monate nach hinten.

Zum andern zeigte sich die Schwierigkeit, dass viele der Kinder, welche sich an der Splashy-Studie beteiligt hatten, die Kita zum Zeitpunkt der Anfrage durch das QuaKi-Team bereits nicht mehr besuchten. Aus Datenschutzgründen konnte das QuaKi-Team die Splashy-Kitas erst kontaktieren, wenn diese das Einverständnis gegeben hatten, die war bei 36 Kitas der Fall. Von diesen 36 angefragten

Kitas, deren Kontaktdaten von den Splashy-ErherberInnen an das QuaKi-Team weitergeleitet wurden, beteiligten sich 26 an der QuaKi-Studie. Allerdings wurden nur in 15 dieser Kitas zum Zeitpunkt der CLASS-Erhebungen überhaupt noch einzelne Splashy-Kinder betreut (geschätztes N auf Kindebene = 30). Aufgrund dieser kleinen Anzahl Kinder, von denen sowohl Daten aus der Splashy- als auch der QuaKi-Studie vorlagen, wurde beschlossen, auf eine Zusammenhangsanalyse dieser Daten zu verzichten. Die Frage nach der Bedeutung von Orientierungs- und Prozessqualität in der Kita für kindliches Problemverhalten, Kompetenzen und Wohlbefinden konnte aus diesem Grund im Rahmen der QuaKi-Studie leider nicht beantwortet werden.

Durch das Splashy-Team konnte der Kontakt zu 4 Kitas aus der französischsprachigen Schweiz vermittelt werden. Allerdings erklärte sich nur eine dieser Kitas bereit, an der QuaKi-Studie mitzumachen. Deshalb beziehen sich die gewonnenen Erkenntnisse fast ausschliesslich auf Kitas der Deutschschweiz.

Anfang 2017 fand die geplante Follow-up Untersuchung (QuaKi2) statt.

3 Methodisches Vorgehen

3.1 Aufbau der Untersuchung und Datenerhebungen (Quaki)

Um die beobachtbare Prozessqualität zu erfassen, wurden die an der Studie beteiligten Kita-Gruppen von ein bis zwei BeobachterInnen während rund zwei Stunden in ihrem Alltag begleitet und die gemachten Beobachtungen anhand des Beobachtungsinstruments CLASS toddler ausgewertet. Die Orientierungsqualität sowie einzelne Strukturmerkmale wurden mittels eines Online-Fragebogens, welcher von den beobachteten Fachkräften (unabhängig von ihrer Funktion in der Kita) ausgefüllt wurde, erhoben. Die so gewonnenen Daten werden mit dem Statistikprogramm SPSS ausgewertet und analysiert.

3.1.1 Zeitraum der Datenerhebung

Die CLASS-Beobachtungen zur Erhebung der Prozessqualität erstreckten sich über einen Zeitraum von März 2015 bis Januar 2016. Die Fragebogenerhebung ging einen Monat länger, um den Fachkräften genügend Zeit zu lassen, den Online-Fragebogen auszufüllen.

3.1.2 CLASS-Beobachtungen

Bereits im Oktober 2013 wurden mehrere Personen als CLASS-BeobachterInnen zertifiziert. Für die Erhebungen im Rahmen der QuaKi-Studie, mussten weitere BeobachterInnen geschult werden. In Vorbereitung darauf wurden im Oktober 2014 drei geschulte und erfahrene CLASS-BeobachterInnen von einer Mitarbeiterin von Teachstone zum CLASS-Trainer geschult (Doris Frei, Carine Burkhardt Bossi & Lisa Milch). Damit erlangten sie die Bescheinigung, selbst CLASS-BeobachterInnen schulen zu können. Im Januar 2015 nahmen acht Studierende des Masterstudiengangs Frühe Kindheit sowie des Bachelorstudiengangs Psychologie der Uni Konstanz an der CLASS-Schulung teil. Diese führten in der Folge die 119 CLASS-toddler-Beobachtungen durch. Dabei wurden die Kita-Gruppen während rund 2h in ihrem Kitaalltag von einer Beobachterin begleitet, um so anhand der CLASS-Dimensionen die Prozessqualität zu erheben. Das Verfahren umfasst die Bereiche „*Emotional and behavioral support*“ (Dimensionen: Positive Climate, Negative Climate, Teacher Sensitivity, Regard for Child Perspectives,

Behavior Guidance) und „*Engaged support for learning*“ (Dimensionen: Facilitation of Learning and Development, Quality of Feedback, Language Modeling) (La Paro et al., 2012¹).

Rund 10% der Beobachtungen wurden von zwei BeobachterInnen durchgeführt, um die Objektivität zu testen. N=48 Class Zyklen). Die Intraclass-Korrelationen liegen im guten bis sehr guten Bereich: Emotionaler und Verhaltenssupport (ICC=0.822), Lernunterstützung (ICC=.836), globale Prozessqualität (ICC=.856).

3.1.3 ORA-Fragebogen

Zu Beginn der Beobachtungen wurden die anwesenden Fachkräfte um die Angabe ihrer Mailadresse gebeten. Kurz nach dem Beobachtungstermin erhielten sie den Link zum Online-Fragebogen zugeschickt. Der ORA-Fragebogen wurde für diese Studie entwickelt und umfasst spezifische Aspekte der Orientierungs- und (selbstberichteten) Prozessqualität, welche auf den Ebenen Einstellungen, Selbstwirksamkeit und pädagogische Praxis erfasst werden. Die 90 Items umfassen untenstehende Themen.

Tabelle 1: Themen ORA-Fragebogen

<i>Beziehung zum Kind gestalten</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Feinfühliges und wertschätzendes Verhalten - Regulierendes Verhalten
<i>Pädagogische Haltung gegenüber dem Kind</i>	<ul style="list-style-type: none"> - kindzentrierte pädagogische Orientierung ("second-order factor") <ul style="list-style-type: none"> - Das Kind als aktiver Lerner - Anregende Lernumgebung gestalten - Partizipation des Kindes
<i>Spezifische pädagogische Strategien</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Alltagsintegrierte Sprachförderung - Beobachten und Dokumentieren - Erziehungspartnerschaft - Gestaltung von Übergängen - Umgang mit (kultureller) Vielfalt

Zudem werden mit dem Fragebogen Hintergrundinformationen zur Person, ihrem beruflichen Werdegang, der Arbeitszufriedenheit sowie der Institution erfragt. Darin enthalten sind auch Fragen zu Kenntnissen über den Orientierungsrahmen für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz sowie dem Qualitätslabel (QualiKita).

Da davon ausgegangen wurde, dass vermehrt auch in französischsprachigen Kitas beobachtet wird, wurde der ORA-Fragebogen auf Französisch übersetzt und besteht heute in zwei Sprachversionen (Deutsch/Französisch) (siehe auch Masterarbeit von Lisa Milch).

Der ORA-Fragebogen wurden ebenfalls in der Follow-up Studie (QuaKi2) eingesetzt. Hierfür wurden die vorhandenen Fragebögen in deutscher und französischer Version verwendet. Einzelne demografische Fragen wurden hinzugefügt bzw. angepasst um die Veränderungen in der Zeit zwischen den Befragungszeitpunkten abbilden zu können.

¹ La Paro, K. M., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2012). *Classroom assessment scoring system (CLASS) manual, toddler*. Baltimore, Maryland: Brookes Publishing Co, Inc.

3.2 Stichprobe (Hauptstudie)

Insgesamt wurden in 68 Kitas auf 119 Gruppen CLASS-Beobachtungen durchgeführt. 42 der beobachteten Kitas liegen in einem ländlichen Gebiet, 26 Kitas sind in einer Stadt angesiedelt. Aus dem Kanton Aargau nahmen 15 Kitas an der Studie teil, aus dem Kanton Zürich 46 Kitas, aus dem Kanton Bern sechs Kitas und aus dem Kanton Waadt eine Kita.

242 Fachpersonen aus den beobachteten Gruppen im Alter zwischen 15 und 65 Jahren ($M = 27$) nahmen an der Online-Fragebogenumfrage teil. 66.5% der befragten Personen arbeiteten zum Zeitpunkt der Befragung als ausgebildete Fachkraft, 33.5% waren noch in der Ausbildung. Der Fragebogen wurde von 231 Frauen und 11 Männern ausgefüllt. Von den 367 beobachteten Fachpersonen, haben 242 den Fragebogen ausgefüllt. In 110 Kitagruppen hat mind. eine Fachperson den Fragebogen ausgefüllt.

Die Gesamtstichprobe setzt sich aus zwei Teilstichproben zusammen. Neben den 26 Kitas, welche sich an der Splashy-Studie beteiligten, wurde eine Zusatzstichprobe von 42 Kitas rekrutiert. Aus organisatorischen Gründen wurde beschlossen, sich dabei auf die Kantone Aargau und Zürich zu beschränken. Aus dem Gesamt-Sampling der Splashy-Studie wurde eine Zufallsauswahl von Kitas kontaktiert, welche nicht an der Splashy-Studie teilnehmen wollten. Dabei wurde auf eine ausgewogene Verteilung von ländlichen bzw. städtischen Kitas sowie Kitas mit Kindern aus Familien mit eher tiefem bzw. hohem sozio-ökonomischen Status geachtet. Um die angestrebte Zielgrösse von 42 Kitas zu erreichen, mussten insgesamt 79 Kitas angefragt werden (d.h. 53,2% der angefragten Kitas nahmen an der Studie teil). Pro Kita wurden maximal zwei Gruppen beobachtet. Im Zeitraum von März bis Mai 2015 wurden in 68 Gruppen dieser 42 Kitas CLASS-Beobachtungen durchgeführt.

In den Splashy-Kitas fanden die Beobachtungen zwischen Juni 2015 und Januar 2016 statt. In dieser Teilstichprobe konnten sich pro Kita auch mehr als zwei Gruppen beteiligen, da vereinzelt auf verschiedenen Gruppen noch Splashy-Kinder betreut wurden. Insgesamt wurden in 51 Gruppen dieser 26 Kitas Beobachtungen durchgeführt.

Als Dank für Ihre Teilnahme erhielten alle beteiligten Kitagruppen sowohl ein individuelles Feedback der CLASS-BeobachterIn sowie einen Kidoh-Gutschein im Wert von CHF 100.-.

Tabelle 2: Stichprobenzusammensetzung

	Anzahl Kitas	Anzahl beobachtete Gruppen	Anzahl ausgefüllter ORA-Fragebögen
Gesamtstichprobe	68	119	242
Teilstichprobe 1: Eigene Stichprobe	42	68	92
Teilstichprobe 2: Splashy-Kitas	26	51	150

3.3 Stichprobe der Follow-up Studie (Quaki2)

Für eine zweite Befragung der Fachkräfte wurden alle TeilnehmerInnen der Vor- sowie Hauptstudie erneut per Email kontaktiert und um die Beantwortung des ORA-Fragebogens gebeten. Die Stichprobe für die zweite Befragung setzte sich aus mehreren Erstbefragungen zusammen. Es wurden Fachkräfte kontaktiert, die in der Pilotstudie zur Entwicklung des ORA-Fragebogens teilgenommen haben, Fachkräfte aus der Hauptbefragung in der Deutschschweiz sowie Fachkräfte die an der Befragung in der Westschweiz teilgenommen haben. Hierdurch wurden insgesamt 548 Personen angeschrieben und um eine erneute Beantwortung des Fragebogens gebeten. Erneut teilgenommen haben letztlich

188 Fachkräfte, von denen 173 den Fragebogen vollständig bzw. weitestgehend vollständig ausgefüllt haben.

Die TeilnehmerInnen der Follow-up Befragung waren im Durchschnitt 38.09 Jahre alt. Die Altersspanne reicht von 17 bis 64 Jahren. 84 der Fachkräfte arbeiten in einer Kindertagesstätte/Krippe, 27 sind als Spielgruppenleitung tätig und weitere 25 Personen arbeiten als Tagesmutter/-vater. 63.5% der Personen hatten zum Zeitpunkt der Befragung eine abgeschlossene Berufsausbildung für die Arbeit mit Kindern, 7.1% waren noch in der Berufsausbildung. Weitere 27.6% hatten eine Weiterbildung für die Arbeit mit Kindern (z.B. Spielgruppenleitung oder Tageselternausbildung) absolviert und 1.9% befanden sich noch in einer solchen Weiterbildung.

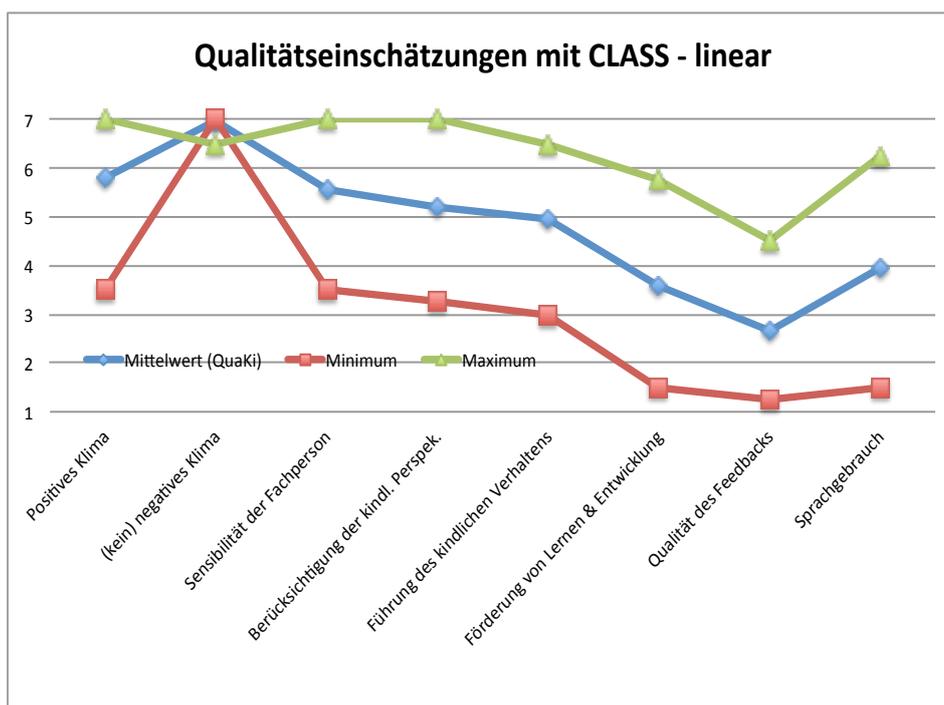
4 Ergebnisse

4.1 Normierung des standardisierten Beobachtungsinstruments CLASS toddler für die Schweiz und Normierung des ORA Fragebogens

4.1.1 Normwerte für die CLASS-Beobachtungen

Zu den 35 CLASS-toddler Erhebungen, welche im Rahmen der Pilotstudie durchgeführt wurden (Perren, Herrmann & Frei, 2016), kamen mit der QuaKi-Studie 119 weitere Beobachtungen hinzu. Daraus lassen sich erste Normwerte für die Schweiz ableiten. Abbildung 1 zeigt die durchschnittlichen Werte zu den CLASS-Toddler Dimensionen, welche im Rahmen der QuaKi-Studie ermittelt wurden. Werte von 1-2 bezeichnen eine niedrige Qualität, 3-5 ist eine mittlere Qualität und 6-7 ist eine hohe Qualität (die Dimension negatives Klima wird umgepolt). Für jede der acht CLASS Skalen wurde der Mittelwert über die vier beobachteten Zyklen berechnet.

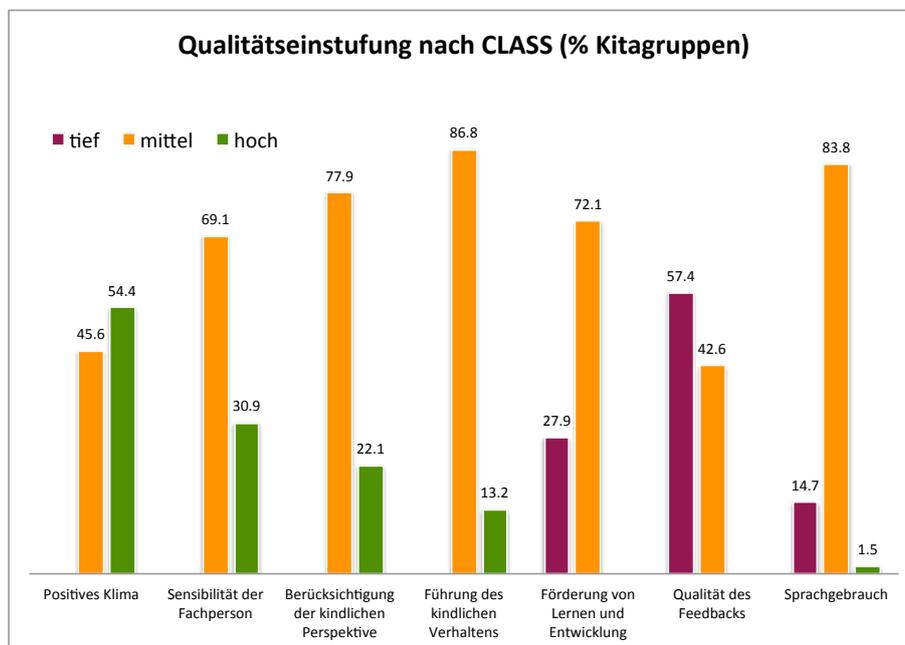
Abbildung 1: QuaKi-Studie- Durchschnittliche Werte der CLASS-Dimensionen



In beiden Studien zeigen sich grössere Qualitätsunterschiede zwischen den beiden Bereichen „**Emotional and behavioral support**“ und „**Engaged support for learning**“. Insbesondere beim positiven Klima (und „kein“ negatives Klima) wurden von allen Kitas hohe Werte erreicht. Mittlere bis gute Werte werden im Durchschnitt auch in den Dimensionen „Sensibilität der Fachperson“, „Berücksichtigung der kindlichen Perspektive“ und „Führung des kindlichen Verhaltens“ erzielt. Die tiefsten Werte werden in den drei Dimensionen des Bereichs „Engaged support for learning“ (Förderung von Lernen und Entwicklung, Qualität des Feedbacks, Sprachgebrauch) erreicht. Die erreichten Mittelwerte liegen im sehr ähnlichen Bereich wie bei der Pilotstudie (Perren, Herrmann & Frei, 2016).

Der Unterschied zwischen den Bereichen wird auch deutlich, wenn man die Qualität kategorial betrachtet (tiefe, mittlere und hohe Qualität). Während im Bereich der emotionalen Verhaltensunterstützung alle beobachteten Gruppen im mittleren oder hohen Qualitätsbereich liegen, schafft es keine Gruppe in Bereich auf eine hohe Qualität, hingegen sind viele Gruppen im niedrigen Qualitätsbereich, insbesondere was die Qualität des Feedbacks angeht.

Abbildung 2: QuaKi-Studie- CLASS-Dimensionen kategorial



4.1.2 Normwerte für den ORA-Fragebogen

Auch für den ORA-Fragebogen lassen sich aufgrund der grossen Anzahl ausgefüllter Fragebögen Normwerte für die Schweiz ableiten (mit den Daten aus der Pilotstudie liegen mehr als 500 ausgefüllte Fragebogen vor). In der QuaKi-Studie haben 242 Fachkräfte den Fragebogen ausgefüllt. Die Ausprägungen der drei Skalen „Selbstwirksamkeit“, „Pädagogische Einstellung“ und „Pädagogische Aktivitäten“ liegen im hohen Bericht. Wie in den Abbildungen zu sehen ist, gibt es allerdings zwischen den Subskalen deutliche Unterschiede. Insgesamt weisen die Werte aber darauf hin, dass in der Praxis eine hohe Zustimmung zur pädagogischen Haltung, welche im Orientierungsrahmen vertreten wird, zu finden ist. Ebenfalls sind aussagekräftige Unterschiede zwischen Einstellung, Selbstwirksamkeit und Aktivitäten zu finden (siehe Abbildung 6). Beispielsweise gibt es eine hohe Zustimmung zum Thema Erziehungspartnerschaft auf der Einstellungsebene, die tieferen Werte auf der Ebene der Selbstwirksamkeit und Aktivitäten zeigen Schwierigkeiten bei der praktischen Umsetzung auf.

Tabelle 3: QuaKi-Studie: Mittelwerte der Gesamtskalen des ORA-Fragebogens

Skala	M	SD	N
Selbstwirksamkeit	4.27	.40	241
Pädagogische Einstellung	4.53	.29	225
Pädagogische Aktivitäten	4.18	.36	224

Note: Selbstwirksamkeit: 1= trifft gar nicht zu, 2=trifft kaum zu, 3=teils-teils, 4=trifft ziemlich zu, 5=trifft völlig zu; Pädagogische Aktivitäten 1= nie, 2=selten, 3=gelegentlich, 4=oft, 5=immer; Pädagogische Einstellungen: 1= lehne total ab, 2=lehne eher ab, 3=weder noch, 4=stimme eher zu, 5=stimme völlig zu

Abbildung 3 : QuaKi-Studie: Mittelwerte Subskalen des ORA-Fragebogens (Aktivitäten)

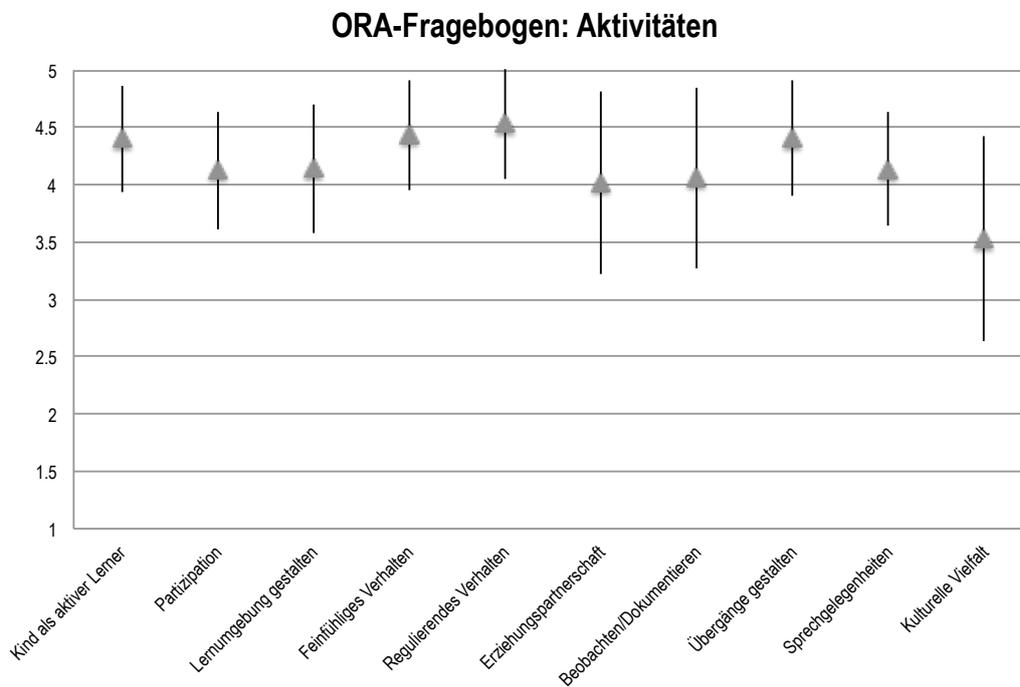


Abbildung 4 : QuaKi-Studie: Mittelwerte Subskalen des ORA-Fragebogens (Einstellungen)

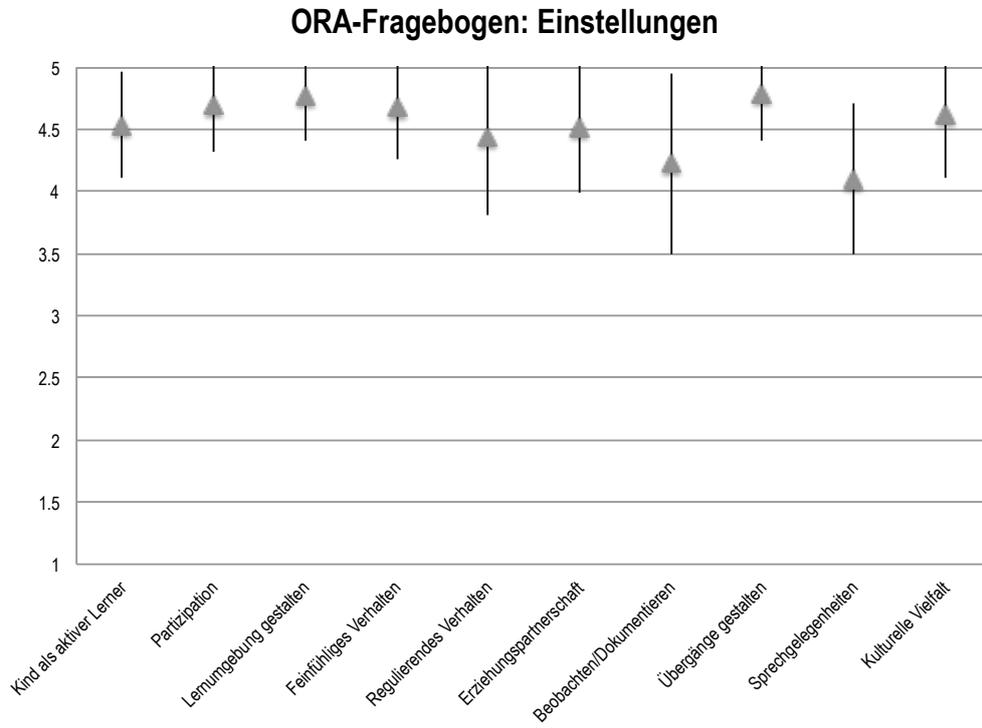


Abbildung 5 : QuaKi-Studie: Mittelwerte Subskalen des ORA-Fragebogens (Selbstwirksamkeit)

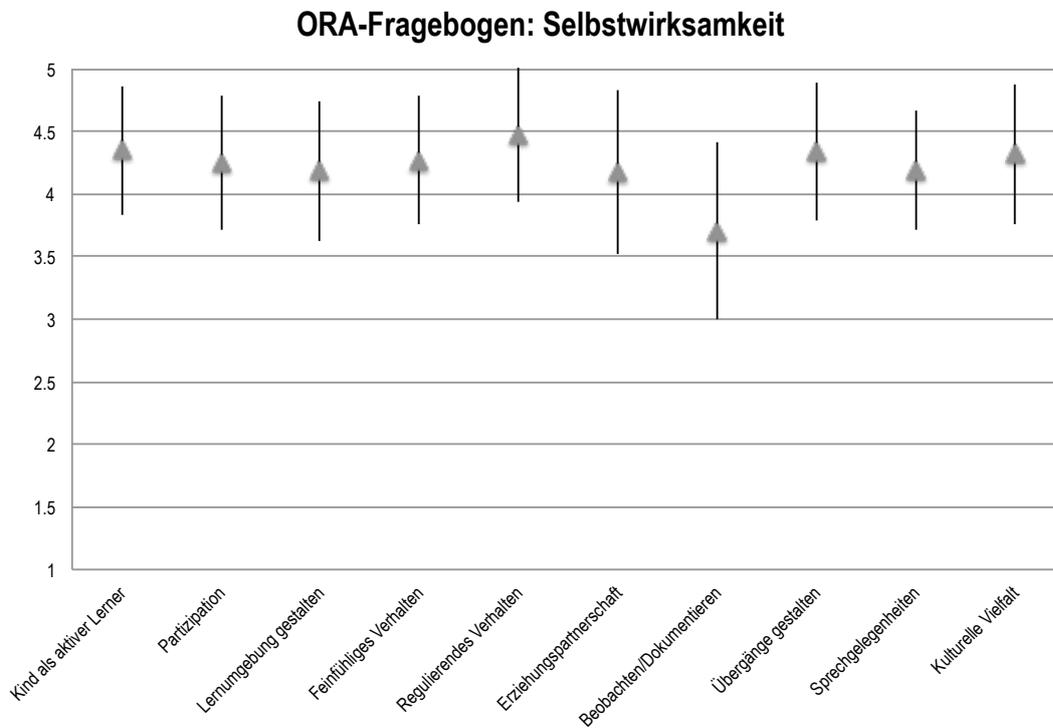
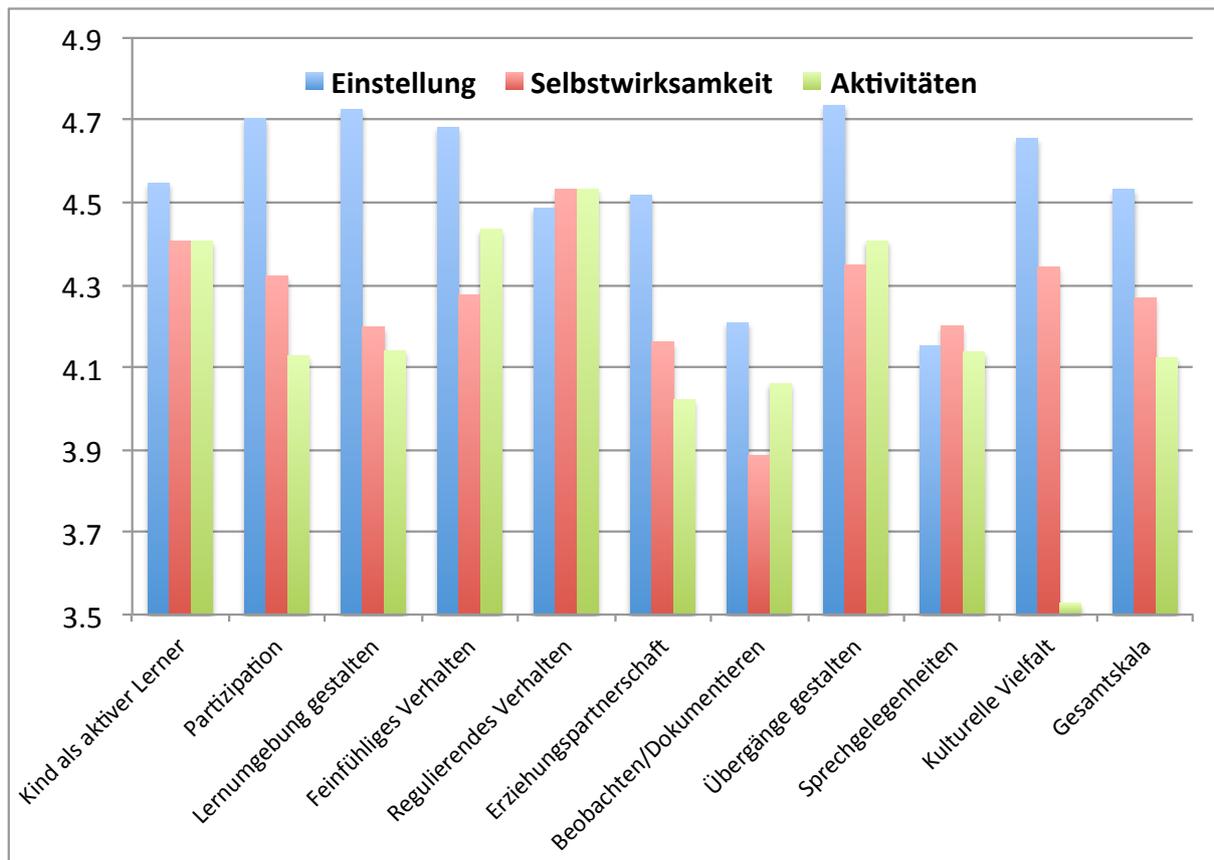


Abbildung 6 : QuaKi-Studie: Vergleich der Subskalen des ORA-Fragebogens



4.2 Zusammenhänge zwischen Orientierungs- und Prozessqualität

Das Ziel die Zusammenhänge zwischen Orientierungs- und Prozessqualität in Deutsch- und Westschweizer Kitas zu untersuchen konnte nicht ganz erreicht werden. Wie bereits im Kapitel 2 erwähnt, beziehen sich die Ergebnisse der Studie fast ausschliesslich auf den deutschsprachigen Raum, da sich nur eine Kita aus der französischsprachigen Schweiz an der Studie beteiligt hat.

Erste Analysen deuten darauf hin, dass es zwischen der mit dem ORA-Fragebogen gemessenen Orientierungsqualität und der mit CLASS toddler erhobenen Prozessqualität keine eindeutigen Zusammenhänge gibt (siehe Tabelle 4, nächste Seite). Weitere Berechnungen werden zeigen, ob dem so ist. Insbesondere interessiert die Frage, was die Bedeutung der mit dem ORA-Fragebogen erhobenen Selbstwirksamkeitseinschätzung der Fachpersonen sowie der strukturellen Merkmale für die Prozessqualität in Schweizer Kindertagesstätten ist. Dazu wurde ein Abstract für den DGPs-Kongress in Leipzig im September 2016 eingereicht. Aufbauend auf diesen vorläufigen Resultaten ist zum Zusammenhang von Selbstwirksamkeit und der Qualität von unterstützenden Fachkraft-Kind-Interaktionen ist noch ein weiteres Paper in Arbeit (siehe 5.4).

Abstract für einen Kongressbeitrag am DGPs in Leipzig (September 2016)

Prozessqualität in Schweizer Kindertagesstätten: Die Bedeutung der Selbstwirksamkeit der Fachpersonen und der strukturellen Merkmale
 Sonja Perren, Bettina Helmer & Doris Frei

Die pädagogische Qualität in frühkindlichen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen - insbesondere die Fachperson-Kind Interaktion - hat sich als bedeutsamer Prädiktor für die kindliche sozial-emotionale und kognitive Entwicklung herausgestellt. In der vorliegenden Studie wird die Frage untersucht, welche Bedeutung die fachspezifische Selbstwirksamkeit der Fachpersonen und die strukturellen Bedingungen für die beobachtete Prozessqualität haben. Bisherige Studien haben gezeigt, dass die Selbstwirksamkeit ein bedeutsamer Prädiktor für die selbstberichtete Prozessqualität ist (Perren et al., 2015). In der vorliegenden Studie wird nun erstmals der Zusammenhang mit der beobachteten Prozessqualität untersucht. Im Besonderen wird die Hypothese untersucht, dass sich die Selbstwirksamkeit der Fachpersonen nur unter guten strukturellen Bedingungen auf die Prozessqualität auswirkt. An der Studie nahmen 119 Kitagruppen (242 Fachpersonen) teil. Als Beobachtungsverfahren wurde CLASS toddler eingesetzt (La Paro et al., 2012). CLASS toddler fokussiert auf die Qualität der Fachpersonen-Kind Interaktion und umfasst zwei Bereiche (emotionale und verhaltensbezogene Unterstützung sowie aktive Lernunterstützung). Jede Gruppe wurde gemäß den Vorgaben des Manuals an einem Halbtage von intensiv geschulten Beobachterinnen beobachtet. Die beobachteten Fachpersonen füllten einen Fragebogen aus, u.a. zu strukturellen Bedingungen der Kitas (Fachpersonen-Kind-Schlüssel, Konstanz der Kindergruppe, Altersrange der Kindergruppe, Teamzusammensetzung, Qualität der Ausstattung etc.) sowie ihre fachspezifische Selbstwirksamkeit (Perren et al., 2016). Vorläufige Analysen der Beobachtungsdaten zeigen, dass es grosse interindividuelle Unterschiede in der beobachteten Prozessqualität zwischen den Gruppen gibt. Die Resultate werden hinsichtlich der Bedeutsamkeit von Selbstwirksamkeit für die Aus- und Weiterbildung der Fachpersonen diskutiert.

4.3 Bedeutung von Qualitätsentwicklungsmassnahmen für die Orientierungs- und Prozessqualität

Als drittes Ziel sollte untersucht werden, ob Kitas, die mit den QualiKita Standards arbeiten bzw. zertifiziert sind, auch eine höhere beobachtete und selbstberichtete Prozessqualität gemäss CLASS und ORA-Fragebogen haben. Der Frage nach dem Einfluss von der Arbeit mit QualiKita-Standards bzw. dem pädagogischen Konzept auf die Prozessqualität sollte in einem eigenen Artikel nachgegangen werden. Dabei interessiert auch der Einfluss anderer Qualitätsentwicklungsinstrumente wie etwa die Kenntnisse über den Orientierungsrahmen oder die Arbeit nach spezifischen Konzepten (z.B. „Bildungs- und Lerngeschichten“ oder „Infans“). Erste Berechnungen zeigen, dass die Auseinandersetzung mit dem Orientierungsrahmen bzw. Arbeit mit den QualiKita-Standards positiv auf die selbstberichteten Aktivitäten zusammenhängen. Die Kenntnisse im Orientierungsrahmen sind zudem positiv mit der Selbstwirksamkeit assoziiert, dies ein Zusammenhang, der auch schon in der Pilotstudie deutlich gezeigt wurde (Perren et al., 2015). Hingegen zeigen sich keine signifikanten (bivariaten) Zusammenhäng zwischen den Qualitätsentwicklungsmassnahmen und der beobachteten Prozessqualität.

Tabelle 4: Korrelationen zwischen Qualitätsentwicklungsmassnahmen, und Orientierungs- und Prozessqualität

	Arbeit mit dem QualiKita-Label ^a	Selbstwirksamkeit (ORA)	Aktivitäten (ORA)	Einstellungen (ORA)	Aktive Lernunterstützung (CLASS)	Emotionale/Verhaltensunterstützung (CLASS)
Auseinandersetzung mit dem Orientierungsrahmen	.307**	.223**	.263**	.067	-.051	-.031
Arbeit mit dem QualiKita-Label ^a	--	.033	.162*	.203**	-.053	-.025
Selbstwirksamkeit (ORA)		--	.614**	.284**	.023	.028
Aktivitäten (ORA)			--	.382**	.022	.050
Einstellungen (ORA)				--	.006	-.038
Aktive Lernunterstützung (CLASS)					--	.724**
Emotionales und Verhaltensunterstützung (CLASS)						--

^a: 0 = Label nicht bekannt, 1, Label teilweise bekannt, 2, Arbeit mit Standards oder Entwicklungsplan, 4= zertifiziert oder im Zertifizierungsprozess; *p < .05, **p < .01.

In der Zwischenzeit wurde ein Manuskript verfasst und zur Publikation eingereicht, welches sich u.a. der Bedeutung der QualiKita-Zertifizierung widmete (Reyhing et al., 2017). Unten das Abstract zu diesem Manuskript. Es zeigte sich praxisrelevante Ergebnisse: Hinsichtlich der Qualität der emotionalen und verhaltensbezogenen Unterstützung durch die Fachkräfte macht es einen Unterschied, ob die Kita-Gruppe eine QualiKita Zertifizierung hat, bzw. sich im Zertifizierungsprozess befindet, oder ob sie nur angeben sich an den Standards zu orientieren. Vermutlich führt die intensive Auseinandersetzung mit den QualiKita Standards, wie es im Rahmen einer Zertifizierung erfolgt, zu einer Verbesserung der unterstützenden Fachkraft-Kind-Interaktion.

Eine weitere Erkenntnis ist, dass je eher eine Leitungsperson in der Situation anwesend ist, desto besser ist die Interaktionsqualität. Leitungspersonen haben eine herausragende Rolle hinsichtlich der Alltagsgestaltung innerhalb der Einrichtung. Da es für die Interaktionsqualität insbesondere auf die Gestaltung dieser alltäglichen Situationen ankommt, stellen die Leitungspersonen einen wichtigen Ansatzpunkt für Professionalisierungsmassnahmen dar.

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

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

Die Bedeutsamkeit guter Qualität in Kindertagesstätten ist inzwischen sehr gut belegt. Für eine gesunde Entwicklung der Kinder ist besonders die unterstützende Fachkraft-Kind-Interaktion ein bedeutsamer Qualitätsindikator. Das Ziel dieser Studie ist, mögliche Einflussfaktoren, die sich positiv auf die Interaktionsqualität, d.h. auf die aktive Lernunterstützung sowie die emotionale und verhaltensbezogene Unterstützung der Kinder durch die Fachkräfte auswirken, zu identifizieren. Hierbei wurde der Fokus auf die situativen Charakteristiken sowie die strukturellen Rahmenbedingungen gerichtet.

Zur Erfassung der unterstützenden Fachkraft-Kind-Interaktion wurde in 119 Kita-Gruppen das Beobachtungsinstrument CLASS toddler eingesetzt und dadurch insgesamt 476 Beobachtungszyklen erhoben. Zertifizierte BeobachterInnen hielten zudem situative Charakteristiken der Beobachtungszyklen fest. Um die strukturellen Rahmenbedingungen abbilden zu können wurde ein Fragebogen eingesetzt.

Anhand eines Mehrebenen-Strukturgleichungsmodells hat sich gezeigt, dass bei den strukturellen Rahmenbedingungen nur die Qualitätszertifizierung einen Einfluss auf die Interaktionsqualität hat. Einrichtungen mit einer QualiKita Zertifizierung zeigten den höchsten Level an emotionaler und verhaltensbezogener Unterstützung. Bei den situativen Charakteristiken zeigten sich mehrere signifikante Einflussgrößen. In geführten Gruppenaktivitäten konnten mehr unterstützende Fachkraft-Kind-Interaktionen beobachtet werden als in anderen Aktivitätssettings. Auch zeigte sich, dass je mehr Kinder in der Beobachtungssituation anwesend sind, desto schlechter fällt die Interaktionsqualität aus. In Situationen in denen Leitungspersonen präsent sind, ist die Interaktionsqualität besser. Insgesamt macht diese Studie die Wichtigkeit der konkreten Alltagsgestaltung innerhalb der Kindertagesstätten als Ansatzpunkt für weitere Qualitätsentwicklungsmaßnahmen deutlich

4.4 Zusammenhänge zwischen Orientierungs- und Prozessqualität und den kindlichen Kompetenzen und Befinden

Die vierte Fragestellung war, welche Bedeutung hat die Orientierungs- und Prozessqualität in der Kita für das kindliche Problemverhalten, Kompetenzen und Wohlbefinden haben. Diese Fragestellung kann leider aufgrund der in Kapitel 2 beschriebenen Herausforderungen nicht beantwortet werden.

4.5 Veränderung von pädagogischen Einstellungen und Selbstwirksamkeit

Die Follow-up Befragung der Fachkräfte ermöglicht es, Aussagen über die Veränderung der Selbstwirksamkeit der Fachkräfte über die Zeit zu treffen. In einem sich in der Vorbereitung befindenden Artikel wird diese Veränderung genauer beleuchtet und mögliche Einflussfaktoren auf struktureller Ebene identifiziert. Hierzu wurde zudem ein Abstract für die Jahrestagung der Nachwuchswissenschaftler/innen der Kommission Pädagogik der frühen Kindheit in der Sektion Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit der DGfE am 15. & 16.09.2017 eingereicht.

Die Selbstwirksamkeit frühpädagogischer Fachkräfte. Strukturelle Faktoren und deren Einfluss auf die Veränderung von Selbstwirksamkeitserfahrungen (September 2017)

Yvonne Reyhing und Sonja Perren

Die Selbstwirksamkeit frühpädagogischer Fachkräfte ist ein relevanter Faktor für die pädagogische Praxis und damit für die Qualität in Kindertageseinrichtungen. Unsere bisherigen Analysen konnten einen über die Selbstwirksamkeit medierten Zusammenhang zwischen pädagogischem Hintergrundwissen und kindzentrierter Praxis aufzeigen (Perren u.a., 2015). Anhand einer Anfang des Jahres durchgeführten Follow-up Befragung von 151 frühpädagogischen Fachkräften in der Schweiz soll nun die Veränderung der Selbstwirksamkeit über die Zeit sowie der Einfluss der Berufserfahrung auf diese Veränderung untersucht werden. Hierzu wurde der ORA-Fragebogen (Perren, 2017) verwendet. Bereits zahlreiche Studien befassten sich mit diesem Zusammenhang, allerdings zeigten sich sowohl in Studien innerhalb des Schulsettings als auch in Studien des frühpädagogischen Bereichs widersprüchliche Ergebnisse. Während Bullock, Coplan und Bosacki (2015) einen direkten Zusammenhang zwischen Berufserfahrung und Selbstwirksamkeitserfahrung fanden, konnte dieser in unserer Studie (Perren u. a. 2015) nicht aufgezeigt werden. In anderen Untersuchungen zeigte sich, dass die Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen bis zu einem gewissen Erfahrungsgrad stetig steigt, jedoch gegen Ende des Arbeitslebens stagniert (Klassen & Chiu, 2010). Relevant scheinen zudem die Einflussfaktoren auf die Selbstwirksamkeitsentwicklung zu sein. In der Arbeit von Tschannen-Moran und Hoy (2007) wird deutlich, dass die Selbstwirksamkeit unerfahrenerer Fachkräfte stärker von kontextualen Einflüssen abzuhängen scheint, als bei Fachkräften, die bereits mehrere Jahre im pädagogischen Bereich arbeiten.

Mit Hilfe eines Längsschnittlichen Strukturgleichungsmodells soll daher der Frage nachgegangen werden, welche Veränderungen sich in den Selbstwirksamkeitseinschätzung der Fachkräfte zeigen und mit welchen strukturellen Faktoren (z.B. Berufserfahrung, Ausbildungsniveau oder Funktion innerhalb der Einrichtung) diese Veränderungen zusammenhängen.

5 Berichte und Aktivitäten

5.1 Publikationen

Im Juli 2015 wurde in einem Beitrag in der Zeitschrift *undKinder* die QuaKi-Studie vorgestellt (liegt bei).

1. Perren, S. & Frei, D. (2015). QuaKi – Eine Studie zur pädagogischen Qualität in Schweizer Kindertagesstätten. *undKinder*, 95, 61–66.

Im aktuellen Berichtszeitraum sind zwei Manuskripte in peer-reviewed wissenschaftlichen Zeitschriften publiziert worden (liegen bei):

2. Perren, S., Frei, D., & Herrmann, S. (2016). Pädagogische Qualität in frühkindlichen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen in der Schweiz: Erste Erfahrungen und Befunde mit dem CLASS toddler Beobachtungsverfahren. *Frühe Bildung*, 5(1), 3–12.
3. Perren, S., Herrmann, S., Iljuschin, I., Frei, D., Körner, C., & Sticca, F. (2017). Child-centred educational practice in different early education settings: Associations with professionals' attitudes, self-efficacy, and professional background. *Early Childhood Research Quarterly*, 38, 137–148.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.07.001>

Im Juli 2017 wurde ein Manuskript zu einer Publikation bei der Zeitschrift *Pädagogische Psychologie* eingereicht (liegt bei)

4. Reyhing, Y., Frei, D., Burkhardt Bossi, C., & Perren, S. (2017). Die Bedeutung situativer Charakteristiken und struktureller Rahmenbedingungen für die Qualität der unterstützenden Fachkraft-Kind-Interaktion in Kindertagesstätten. Manuskript zur Publikation eingereicht.

5.2 Publikationen (in Vorbereitung)

1. Quality of teacher-child-interactions. The relationship of pedagogical self-efficacy and teacher-child-interactions in early childcare. (Autorinnenteam: Reyhing & Perren)
2. Pedagogical self-efficacy. The impact of structural characteristics on changes in early-childhood teachers' self-efficacy. (Autorinnenteam: Reyhing & Perren)

5.3 Präsentationen

Weiter wurden Resultate der Pilotstudie sowie Resultate der QuaKi-Studie an Tagungen präsentiert.

1. Perren, S. (2015). Eingeladener Workshop an der (inter)nationalen Tagung der Hochschule für Heilpädagogik Zürich (Frühe Bildung - Fokus Wirksamkeit): Steigerung der Wirksamkeit frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung dank Professionalisierung und Qualitätsentwicklung (Zürich, 5.06.15)
2. Perren, S., Herrmann, S., Frei, D., & Sticca, F. (2015). Kindzentrierte Bildungsorientierung in verschiedenen frühkindlichen Bildungs- und Betreuungsinstitutionen: Zusammenhänge mit den Einstellungen, der Selbstwirksamkeit und der Ausbildung von Fachpersonen. Tagung der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung (St. Gallen, 01.07.2015).
3. Perren, S., Reyhing, Y., Frei, D. (2016). Prozessqualität in Schweizer Kindertagesstätten: Die Bedeutung der Selbstwirksamkeit der Fachpersonen und der strukturellen Merkmale. Posterpräsentation am 50. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie (Leipzig, 18.-22.9.2016).
4. Reyhing, Y., Frei, D., Burkhardt Bossi, C., & Perren, S. (2017). Emotional and learning support in different activity settings. The Impact of situational characteristics and structural quality on teacher-child interactions. Posterpräsentation an der K2ID Tagung (Berlin, 23. & 24.03.2017).

5.4 Qualifikationsarbeiten

Im Rahmen der QuaKi-Studie entstanden mehrere Master- und Bachelorarbeiten:

1. Burret, Stefanie (2015). Der Zusammenhang zwischen Betreuungsschlüssel und Prozessqualität in Kindertagesstätten unter Berücksichtigung der Arbeitszufriedenheit der ErzieherInnen (Bachelorarbeit Psychologie, Uni Konstanz)
2. Dufner, Lisa (2015). Prozessqualität in Kindertagesstätten: Die Bedeutung der Berufserfahrung und der Erfahrung mit eigenen Kindern der Fachpersonen (Bachelorarbeit Psychologie, Uni Konstanz)
3. Jaggy, Ann-Kathrin (2015). Prozessqualität in Kindertagesstätten: Welche Rolle spielen die Selbstwirksamkeit und pädagogische Einstellung der Fachpersonen? (Bachelorarbeit Psychologie, Uni Konstanz)
4. Hartmann-Conrad, Esther (2015). Der Einfluss von Betreuungsschlüssel und spezifischem Fachwissen auf die aktive Lernunterstützung in Kindertagesstätten (Masterarbeit für den MA Early Childhood)
5. Milch, Lisa (2015). Ausbildungsniveau und pädagogische Kompetenzen im Frühbereich - eine Analyse des Zusammenhangs zwischen Struktur- und Orientierungsqualität (Masterarbeit für den MA Early Childhood)
6. Huang, Wei (2016). Chinese Preschool Teachers' Educational Practices and Beliefs. (Masterarbeit für den MA Early Childhood)

Auch im Rahmen der Follow-up Befragung (QuaKi2) entstanden zwei Masterarbeiten:

7. Giesser, Elke Michaela (2017). Der Einfluss des Qualitätsmanagements in Kindertageseinrichtungen auf die Veränderung der Selbstwirksamkeitsüberzeugung von pädagogischen Fachkräften (Masterarbeit für den MA Early Childhood)
8. Mayer, Theresa (2017). Pädagogische Orientierung in Kindertageseinrichtungen. Die Bedeutung der Berufserfahrung für die Veränderung der Einstellung von pädagogischen Fachkräften. (Masterarbeit für den MA Early Childhood)

5.5 Weitere Aktivitäten

Ausserdem wurde im Frühjahr 2016 das CLASS toddler Beobachtungsinstrument erstmals im Rahmen eines Pilotprojekts in Zusammenarbeit mit globegarden Zug gezielt zur Qualitätsentwicklung eines Kitateams eingesetzt. Dazu wurde der Alltag in zwei Kitagruppen während je zwei Stunden gefilmt und das Filmmaterial anhand des CLASS toddler Instruments analysiert. Anhand positiver Beispiele, welche aus dem entstandenen Videomaterial sondiert wurden, wurden die beiden Gruppenleitungen in einem Einzelgespräch gecoacht. Zusätzlich fand ein Teamanlass statt, an dem die CLASS toddler Dimensionen anhand konkreter Videobeispiele aufgezeigt und diskutiert wurden. Aus dem Projekt wurde eine positive Bilanz gezogen. Sowohl das Team als auch die beiden Coachs beurteilen das CLASS toddler aufgrund dieser ersten Erfahrung als sehr geeignetes Instrument zur Unterstützung der Qualitätsentwicklung.

Auf Grund dieser Erfahrungen (Nutzen des Beobachtungsinstrument für Praxis und Forschung) im März 2017 eine weitere CLASS toddler Schulung durchgeführt (insbesondere für die Studierenden im Masterstudiengang Frühe Kindheit). Studierende, die an dieser Schulung teilnahmen führen im Laufe des Jahres je eine Beobachtung bei Tageseltern in einem Tiger (Tagesflege in anderen geeigneten Räumen) durch. Ziel dieser Beobachtungen ist die Überprüfung der Anwendbarkeit des CLASS toddler Instruments auf diese besondere Form der Kindertagespflege.

6 Schlussfolgerungen und Ausblick

Die grosse Bereitschaft der Kitas, einem Forschungsteam ihre Türen zu öffnen und Einblick in ihren Alltag zu ermöglichen, spricht dafür, dass in der Praxis ein grosses Bewusstsein für die Bedeutung einer hohen pädagogischen Qualität vorhanden ist. Insbesondere das Feedback einer aussenstehenden Person zu der beobachteten Interaktionsqualität wurde sehr geschätzt. Dies spricht dafür, dass das CLASS toddler Instrument – welches sich im Schweizer Kontext sehr bewährt hat – auch in Zukunft für Studien sowie Qualitätsentwicklungsmassnahmen sinnvoll eingesetzt werden kann. Die durch die Studie generierten Normwerte sind wichtige Referenzwerte dafür.

Es wird davon ausgegangen, dass die weiteren Analysen der Daten wichtige Hinweise für die Gestaltung von Aus- und Weiterbildung von Kita-Fachpersonen liefern werden. Diese sollen in einem Artikel diskutiert und veröffentlicht werden. Bereits jetzt lässt sich feststellen, dass insbesondere im Bereich der aktiven Lernunterstützung noch grosses Entwicklungspotential in der Praxis besteht und in der Aus- und Weiterbildung ein besonderer Fokus auf dieses Thema gelegt werden sollte. Auch die besondere Rolle von Leitungspersonen konnte bereits herausgearbeitet werden.

Zwei weitere geplante Artikel befassen sich mit der Selbstwirksamkeit der pädagogischen Fachkräfte. Zum einen soll der Zusammenhang mit der Interaktionsqualität innerhalb der Gruppen betrachtet werden und zum anderen soll die Veränderung der Selbstwirksamkeit über die Zeit und deren Einflussfaktoren im Zentrum eines Papers stehen.

Um die Forschung zur Aus- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften hinsichtlich der unterstützenden-Fachkraft-Kind-Interaktion weiter voranzutreiben, wurde im Mai 2017 ein entsprechender Antrag beim deutschen Bundesministerium für Bildung und Forschung eingereicht (Ausschreibung zur Qualitätsentwicklung in Kindertagesstätten). Basierend auf unseren bisherigen Erkenntnissen und Erfahrungen planen wir im Rahmen des beantragten Projekts (iQuaki) die Übersetzung und Adaption eines US-amerikanischen online Weiterbildungstools, welches auf CLASS Toddler basiert und die unterstützende Fachkraft-Kind-Interaktion im Fokus hat.

7 Finanzen

Die gesprochenen Mittel wurden für den vorgesehenen Zweck voll ausgeschöpft.

	Verwendete Mittel PHTG	Verwendete Mittel MMI
Operative Projektleitung (Doris Frei, MMI)		35'400
Reisespesen Doris Frei		1'000
Wissenschaftliche Mitarbeiterin (Yvonne Reyhing)	24'074	
Studentische MitarbeiterInnen (CLASS- Beobachtungen und Datenmanagement)	16'466	
Sachmittel (Feldspesen, Incentives, Beobach- tungsmaterial)	22'288	
CLASS Train the Trainer	20'752	
10% Overhead	8'358	3'640
Summe	91'938	40'040
Ausbezahlte Mittel durch JF	90'000	40'000

Anhang

1. Reyhing, Y., Frei, D., Burkhardt Bossi, C., & Perren, S. (2017). Die Bedeutung situativer Charakteristiken und struktureller Rahmenbedingungen für die Qualität der unterstützenden Fachkraft-Kind-Interaktion in Kindertagesstätten. Manuskript zur Publikation eingereicht.
2. Perren, S., Herrmann, S., Iljuschin, I., Frei, D., Körner, C., & Sticca, F. (2017). Child-centred educational practice in different early education settings: Associations with professionals' attitudes, self-efficacy, and professional background. *Early Childhood Research Quarterly*, 38, 137–148.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.07.001>
3. Perren, S., Frei, D., & Herrmann, S. (2016). Pädagogische Qualität in frühkindlichen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen in der Schweiz: Erste Erfahrungen und Befunde mit dem CLASS toddler Beobachtungsverfahren. *Frühe Bildung*, 5(1), 3–12.
4. Perren, S. & Frei, D. (2015). QuaKi – Eine Studie zur pädagogischen Qualität in Schweizer Kindertagesstätten. *undKinder*, 95, 61–66.

Kolumnentitel: Unterstützende Fachkraft-Kind-Interaktionen

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

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

¹Pädagogische Hochschule Thurgau (Schweiz)

²Universität Konstanz (Deutschland)

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

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

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

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

Zusammenfassung

Die Bedeutsamkeit guter Qualität in Kindertagesstätten ist inzwischen gut belegt. Die Fachkraft-Kind-Interaktion ist ein bedeutsamer Qualitätsindikator. Ziel dieser Studie ist, mögliche Einflussfaktoren, die sich positiv auf die Interaktionsqualität auswirken, zu identifizieren. Der Fokus wurde auf die situativen Charakteristiken sowie die strukturellen Rahmenbedingungen gerichtet.

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

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

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

Abstract

The importance of quality in early childcare is well known. Supportive teacher-child-interactions have been shown to be the most relevant quality. Thus, the purpose of this study was to identify predictors of positive teacher-child-interactions. The focus was set on situational characteristics and structural features. We used CLASS toddler to measure supportive teacher-child-interactions in 119 early childcare groups. We also noted situational characteristics of the observed cycle. A questionnaire was used to collect information about the structural features.

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

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

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

1 Theoretischer Hintergrund

Der Erwachsenen-Kind-Interaktion kommt eine besondere Bedeutung bei der Bildungs- und Entwicklungsförderung in der frühen Kindheit zu. Erst wenn junge Kinder sich wohl und sicher fühlen, können sie ihre Umwelt offen und neugierig erkunden. Dazu brauchen sie vertraute, verlässliche und verfügbare Bezugspersonen (Wustmann Seiler & Simoni, 2012).

Lässt sich eine Fachkraft feinfühlig und sensibel auf ein Kind ein und pflegt einen wertschätzenden und anerkennenden Umgang mit ihm, unterstützt dies den Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung (Behr, 2010). Diese Beziehung bildet das Fundament für das kindliche Wohlergehen und das Lernen (Beckh & Becker-Stoll, 2016). Zentral ist dabei auch die Art und Weise, wie die Fachkraft in die Interaktion mit dem Kind involviert ist (König, 2011; Mashburn et al., 2008). Neben dem positiven Beziehungsaufbau sollen Kinder auch zum Denken angeregt und in ihrem Lernen unterstützt werden (La Paro, Hamre, & Pianta, 2012).

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

Die eher niedrigen Werte im Bereich der aktiven Lernunterstützung, die in verschiedenen Studien erreicht wurden, untermauern die Notwendigkeit, mehr darüber zu erfahren, was die Fachkräfte benötigen, um die Bildungsorientierung in Kindertagesstätten stärker zu verankern. Die vorliegende Studie richtet ihren Fokus auf mögliche situative Charakteristiken und strukturelle Rahmenbedingungen, die sich positiv oder negativ auf die Interaktionsqualität, d.h. auf die aktive Lernunterstützung und die emotionale und verhaltensbezogene Unterstützung der Kinder durch die Fachkräfte auswirken.

1.1 Auswirkungen struktureller Rahmenbedingungen auf die Interaktionsqualität

Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern finden innerhalb relativ stabiler Rahmenbedingungen einer Einrichtung, beispielsweise hinsichtlich räumlich-materiellen und personellen Bedingungen, statt. Verschiedene Studien haben den Einfluss dieser Strukturmerkmale auf die Interaktionsqualität untersucht. Die Interaktionsqualität bezieht sich dabei auf den konkreten pädagogischen Umgang mit dem Kind. Es zeigt sich, dass positive Fachkraft-Kind-Interaktionen nicht von einem einzigen Strukturmerkmal, sondern von mehreren ineinandergreifenden Merkmalen mitbestimmt werden. Als entscheidende Merkmale werden in Studien aus verschiedenen Ländern die Gruppengröße, die Fachkraft-Kind-Relation, sowie die Qualifikation der Fachkräfte genannt (Slot et al., 2015; Viernickel & Fuchs-Rechlin, 2016). Kleinere Gruppengrößen und eine tiefere Fachkraft-Kind-Relation werden oftmals in Verbindung mit einer höheren Qualität von Fachkraft-Kind-Interaktionen gefunden, welche sich in einem einfühlsameren und entwicklungsangemesseneren Umgang mit den Kindern zeigt (Burchinal, Cryer, Clifford, & Howes, 2002; NICHD, 2006; Phillips, Mekos, Scarr, McCartney, & Abbott-Shim, 2000). Auch eine höhere Ausbildung der Fachkräfte wirkt sich in verschiedenen Studien positiv auf die soziale Interaktion, als auch die kognitive und verbale Stimulation sowie die Kommunikation mit den Kindern, aus (Burchinal et al., 2002; Cryer, Tietze, Burchinal, Leal, & Palacios, 1999; Fukkink & Lont, 2007; NICHD, 2006; Pianta et al., 2005).

Jedoch konnten nicht in allen Studien Zusammenhänge zwischen den genannten Strukturmerkmalen mit der Interaktionsqualität gefunden werden. In ihren Artikeln weisen sowohl Slot et al. (2015) als auch Fukkinki und Lont (2007) darauf hin, dass sich in Bezug auf die Bedeutung der Qualifikation der Fachkräfte für die Interaktionsqualität kein einheitliches Bild zeigt und die Ergebnisse verschiedener Studien zwischen positiven, keinen oder gar negativen Effekten variieren. Auch bezüglich der Gruppengröße und der Fachkraft-Kind-Relation gibt es unterschiedliche Ergebnisse. So zeigte sich etwa in der ECCE-Studie, an

welcher sich verschiedene Länder beteiligten, dass kleinere Gruppen zwar in Deutschland und den USA mit einer höheren Interaktionsqualität zusammenhängen, dies aber in Portugal und Spanien nicht der Fall ist (Cryer et al., 1999). Auch Slot et al. (2015) konnten in ihrer Studie zum Zusammenhang zwischen Strukturmerkmalen und der Interaktionsqualität in Niederländischen Kindertagesstätten keinen Einfluss der Gruppengröße und des Fachkraft-Kind-Schlüssels auf die emotionale und lernunterstützende Interaktionsqualität finden. Ein angeführter Erklärungsansatz hierfür ist, dass in den Niederlanden die Strukturmerkmale in der Kita-Landschaft streng reguliert werden und daher die Unterschiede zwischen den Einrichtungen eher gering ausfallen. Ebenfalls keinen Einfluss der Fachkraft-Kind-Relation auf die Interaktionsqualität konnten Pianta et al. (2005) nachweisen. Neben der Fachkraft-Kind-Relation ist in der Schweiz auch die Stabilität der Kindergruppe ein strukturelles Merkmal, welches bedeutsam sein könnte: Die meisten Kinder werden nur an einzelnen Tagen in der Kita betreut, dadurch variiert die Zusammensetzung der Kindergruppe oft über die Woche hinweg.

Als weiteres strukturelles Merkmal kann das Vorhandensein eines Qualitätslabels angeführt werden. Immer mehr Einrichtungen arbeiten nach einem spezifischen Qualitätsmanagementverfahren, mit dem Ziel, durch das Setzen von Standards und der Orientierung an pädagogischen Grundeinstellungen, die Qualität der Einrichtung zu verbessern und konstant hoch zu halten. Häufig ist dies mit einer Zertifizierung verbunden.

In der Schweiz ist insbesondere das QualiKita Verfahren verbreitet. Um eine QualiKita Zertifizierung zu erhalten ist die Erfüllung der vorgegebenen Standards notwendig. Diese untergliedern sich in acht Qualitätsentwicklungsbereiche, die unter anderem auch die Fachpersonen-Kind-Interaktion betreffen (Entwicklungs-, Unterstützungs- und Lernaktivitäten, Beziehungen und Interaktionen), aber auch weitere strukturelle Merkmale wie Personal und Qualifikationen oder die Zusammenarbeit mit Eltern.

1.2 Situative Charakteristiken

Es stellt sich die Frage, ob gewisse Settings oder Aktivitäten für reichhaltige und kognitiv stimulierende Interaktionen förderlicher sind als andere. Studienergebnisse legen nahe, dass dem so ist (Cabell, DeCoster, LoCasale-Crouch, Hamre, & Pianta, 2013). Übereinstimmend kommen verschiedene Untersuchungen zum Schluss, dass während Routinen (wie etwa Mahlzeiten) und Übergangssituationen am wenigsten lernfördernde Interaktionen stattfinden. In fast allen der gesichteten Studien wurde in geführten Gruppenaktivitäten die meisten kognitiv anregenden Fachkraft-Kind-Interaktionen vorgefunden. So untersuchten etwa Chen und

de Groot Kim (2014) die Qualität von Fachkraft-Kind-Interaktionen in zwei Institutionen mit Kindern aus tieferen sozialen Schichten. Es zeigte sich, dass während Kreissituationen am meisten Interaktionen stattfanden, gefolgt von Spiel-Situationen. Obwohl beide beobachteten Fachkräfte generell viel mit den Kindern kommunizierten, unterstützten sie diese kaum aktiv in der Sprachentwicklung oder animierten sie zu kognitiv herausfordernden Gesprächen. Am seltensten konnten anregende Interaktionen in dieser Untersuchung während des Frühstücks beobachtet werden. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommen Hallam, Fouts, Bargreen und Perkins (2014), welche die Erfahrungen untersuchten, die sehr junge Kinder in Kindertagesstätten während Mahlzeiten machen. Generell konnten sie nur wenige Fachkraft-Kind-Interaktionen in dieser Zeit beobachten. Falls es überhaupt Konversationen gab, waren diese sehr kurz und beinhalteten vor allem Anmerkungen oder Anweisungen an die Kinder. Auch die Resultate aus der Studie von Cabell et al. (2013) zeigen, dass die meisten lernunterstützenden Interaktionen während Gruppenaktivitäten sowie des Freispiels stattfinden und weniger während Mahlzeiten und Routinen. Während den beobachteten Gruppenaktivitäten nutzten die Fachkräfte einen reicheren Wortschatz, stellten mehr offene Fragen und gingen stärker auf Aussagen der Kinder ein. Im Freispiel gaben die Fachkräfte zwar weniger direkte Impulse, dafür konnten vermehrt gehaltvolle Eins-zu-Eins-Interaktionen beobachtet werden, die dazu genutzt wurden, die Ideen und Interessen der Kinder zu erweitern. Die AutorInnen ziehen daraus den Schluss, dass beide Settings (Gruppenaktivitäten und Freispiel) vielfältige Möglichkeiten für anregende Fachkraft-Kind-Interaktionen beinhalten. Sie betonen aber auch, dass der Level von lernunterstützenden Interaktionen in der Studie über alle Settings hinweg eher tief war. Zu ähnlichen Ergebnissen kamen auch Vitiello, Booren, Downer und Williford (2012). Sie fanden bei geführten Aktivitäten im Durchschnitt positivere Fachkraft-Kind-Interaktionen als dies bei Übergängen und Routinen der Fall war. Anders als bei Cabell et al. (2013) wurden aber auch im Freispiel weniger anregende Interaktionen als in Gruppensituationen beobachtet. Zwar zeigten sich die Fachkräfte auch bei Übergängen oder im Freispiel präsent und verfügbar, waren jedoch weniger in die Tätigkeiten der Kinder involviert. Dafür stellten die Forschenden fest, dass sich die Kinder in dieser freien Zeit vertiefter mit einer Tätigkeit auseinandersetzten und mehr Kind-Kind-Interaktionen stattfanden als während Gruppenaktivitäten (Booren, Downer, & Vitiello, 2012; Vitiello et al., 2012). Fuligni, Howes, Huang, Hong und Lara-Cinisomo (2012) berichten Ähnliches: In Institutionen, in denen eine Balance zwischen geführten Aktivitäten und Freispiel den Tagesablauf bestimmte, beobachteten die Forscher öfter den Einsatz von Scaffolding-Techniken (wie z.B. das Stellen von offenen Fragen) durch die Fachkräfte, als in Institutionen, in denen die Kinder ihre Tä-

tigkeit die meiste Zeit des Tages frei wählen konnten. Die Freispielzeit bietet gemäß Fuligni et al. (2012) dagegen mehr Möglichkeiten fürs Rollenspiel sowie für grobmotorische Tätigkeiten. Slot et al. (2015) fanden sowohl die größte emotionale Unterstützung, als auch die aktivste Lernunterstützung der Kinder durch die Fachkräfte bei kreativen oder bildenden Aktivitäten in Untergruppen, wie etwa während der Kreiszeit, dem Erzählen von Bilderbüchern oder dem Zusammensetzen von Puzzles. Zudem fanden sie - übereinstimmend mit anderen Studien – während geführten Aktivitäten mehr aktive Lernunterstützung vor, als während der Freispielzeit.

Neben den genannten Settings können auch weitere situative Charakteristiken einen Einfluss auf die Fachkraft-Kind-Interaktion haben. Denn die tatsächliche Situation in der sich die Kinder wiederfinden (z.B. Anzahl Fachpersonen) kann sich von den oben beschriebenen vorgegebenen strukturellen Rahmenbedingungen unterscheiden. Die Angaben hinsichtlich der strukturellen Rahmenbedingungen sind die offiziellen Zahlen der Einrichtung. Allerdings sind nicht immer alle angemeldeten Kinder der Gruppe anwesend, wodurch sich die Zusammensetzung der Kindergruppe (z.B. Altersstruktur) von Situation zu Situation unterscheiden kann. In manchen Situationen sind zudem mehr, weniger und eventuell auch verschiedene Fachkräfte, mit unterschiedlichen Funktionen, in direkter Interaktion mit den Kindern, als dies grundsätzlich vorgesehen ist.

1.3 Forschungsfragen

In der vorliegenden Studie wird die Interaktionsqualität in einer repräsentativen Stichprobe von Deutschschweizer Kindertagesstätten mit dem Qualitätserhebungsinstrument CLASS toddler (La Paro et al., 2012) untersucht, mit dem Ziel Einflussfaktoren zu identifizieren, welche die Qualität der Fachkraft-Kind-Interaktionen beeinflussen. Wir untersuchen, welche Faktoren auf struktureller sowie situativer Ebene die unterstützende Fachkraft-Kind-Interaktion hinsichtlich der aktiven Lernunterstützung und der emotionalen und verhaltensbezogenen Unterstützung in Kindertagesstätten positiv beeinflussen können.

Wir vermuten, dass sich – wie dies in anderen Studien der Fall war – eine höhere Qualität in der emotionalen Unterstützung der Kinder als in der Lernunterstützung durch die Fachkräfte zeigen wird. Aufgrund bisheriger Forschungsergebnisse wird davon ausgegangen, dass sowohl die Strukturmerkmale, welche die Rahmenbedingungen der pädagogischen Arbeit bilden, als auch die konkrete Situation in der die Interaktion stattfindet, einen Einfluss auf die unterstützenden Fachkraft-Kind-Interaktionen zeigen. Die strukturellen Bedingungen zeichnen sich durch von außen vorgegebene Merkmale aus und bilden dadurch einen Rahmen in

dem die tägliche pädagogische Arbeit stattfinden kann. Dazu gehören Faktoren wie die Gruppengröße, die Anzahl Erwachsener, die Infrastruktur und das Qualitätsmanagement, welche relativ stabil sind und über eine bestimmte Zeit unverändert bleiben. Die tatsächliche alltägliche Situation kann jedoch in einigen Punkten stark von den Vorgaben abweichen und sich beispielsweise in einer geringeren Anzahl anwesender Kinder äußern. Auch weitere Aspekte wie Anzahl und Charakteristiken der effektiv anwesenden Fachkräfte, das konkrete Setting oder die zeitliche Verortung einer Interaktion innerhalb des Tagesverlaufs können relevante Prädiktoren für die Interaktionsqualität darstellen. Da die effektiv erlebte Situation in der eine Interaktion stattfindet unmittelbarer scheint, gehen wir davon aus, dass die situativen Charakteristiken einen größeren Einfluss auf die Interaktionsqualität haben als die strukturellen Rahmenbedingungen.

Da sich der Tagesablauf in Deutschschweizer Kitas zu einem großen Teil aus Freispielzeit, geführte Aktivitäten und Routinen/Übergängen zusammensetzt, werden wir zudem den Zusammenhang zwischen diesen Settings und unterstützenden Fachkraft-Kind-Interaktion untersuchen. Im Schweizer Kontext wurde diese Fragestellung bisher nicht untersucht. Aufgrund internationaler Forschungsergebnissen ist aber davon auszugehen, dass auch in Deutschschweizer Kitas in geführten Aktivitäten mehr kognitiv aktivierende Interaktionen beobachtet werden können, als dies in den anderen Settings der Fall ist.

2 Methode

2.1 Vorgehen

Als Beobachtungsverfahren wurde CLASS toddler (La Paro et al., 2012) eingesetzt. Jede Gruppe wurde gemäß den Vorgaben des Manuals in vier Beobachtungszyklen über einen Halbtag hinweg beobachtet.

Neben der Einschätzung anhand CLASS toddler wurde von den BeobachterInnen das jeweilige Setting der Interaktionen, die Anzahl der anwesenden Fachkräfte und die Anzahl sowie das Alter der tatsächlich anwesenden Kinder erhoben.

Zusätzlich erhielten alle bei den Beobachtungen anwesende Fachkräfte (unabhängig von ihrer Funktion in der Kita) per Mail einen Link zu einer Onlineumfrage, bei der weitere Aspekte der Rahmenbedingungen erfragt wurden.

2.2 Studienteilnehmende

Insgesamt wurden 476 Zyklen in 119 Gruppen beobachtet. Von 240 Fachkräften aus 110 Gruppen liegen Daten aus dem Online-Fragebogen vor. 95.4% davon sind weiblich im Alter von durchschnittlich 27 Jahren ($SD=9.8$) und kommen überwiegend aus der Schweiz ($N=219$). Von 88.7% ist deutsch die Muttersprache. 68% haben eine abgeschlossene Ausbildung für die pädagogische Arbeit mit Kindern, davon hat die Mehrheit eine Berufslehre zur Fachperson Betreuung oder KleinkinderzieherIn absolviert ($N=138$).

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

2.3 Erfassung der unterstützenden Fachkraft-Kind-Interaktion

Um die unterstützende Fachkraft-Kind-Interaktion zu erheben wurde das CLASS toddler Beobachtungsverfahren eingesetzt. Dieses Verfahren wurde von Perren et al. (2016) bereits in der Deutschschweiz erprobt. Es besteht aus acht Dimensionen, welche sich zwei Bereichen, der aktiven Lernunterstützung sowie der emotionalen und verhaltensbezogenen Unterstützung zuordnen lassen. Werte von 1-2 bezeichnen eine niedrige Qualität, 3-5 eine mittlere und 6-7 eine hohe Qualität.

Um die Objektivität und Reliabilität der Beobachtungen zu gewährleisten, unterzogen sich alle neun BeobachterInnen einer fundierten Schulung in der Anwendung des Beobachtungsverfahrens durch eine von Teachstone zertifizierte Trainerin. Für die Zertifizierung mussten die BeobachterInnen durch das Kodieren von Videobeispielen in der Online-Bibliothek von Teachstone individuell beweisen, dass sie reliabel bewerten können (80% Übereinstimmung mit dem Goldstandard).

In 12 Gruppen haben zwei BeobachterInnen gleichzeitig beobachtet, um die Objektivität der Beobachtungen zu überprüfen. Die Berechnung der Interrater-Reliabilität für diese doppelten Beobachtungen liegen in einem guten bis sehr guten Bereich: Aktive Lernunterstützung ($ICC=0.836$) und emotionale und verhaltensbezogene Unterstützung ($ICC=0.822$).

2.4 Erfassung der strukturellen Rahmenbedingungen

Anhand des Online-Fragebogens konnten Angaben zu den strukturellen Rahmenbedingungen erhoben werden. Alle beteiligten Fachkräfte wurden gebeten, die Gruppengröße, die Totalanzahl der über die Woche hinweg betreuten Kinder sowie die Anzahl regulär anwesender Erwachsener anzugeben. Aus diesen Angaben wurde schließlich durch dividieren der Totalanzahl betreuter Kinder durch die Gruppengröße, die Gruppenstabilität ($M=1.83$,

SD=0.56) errechnet. In den Gruppen wurden durchschnittlich 12.80 Kinder (SD=4.31) von 3.84 Personen (SD=1.22; davon ausgebildete Fachkräfte: M=1.92; SD=0.83) gleichzeitig betreut.

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

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

2.5 Erfassung der situativen Charakteristiken

Zusätzlich zu den im Fragebogen erhobenen Angaben wurden während der Beobachtungen Daten zu den anwesenden Kindern und Fachkräften erhoben. Es wurde die effektive Gruppengröße während der einzelnen Zyklen sowie die tatsächlich in den Situationen anwesenden Fachkräfte erfasst. Zu diesen Fachkräften wurde zudem die Funktion innerhalb der Einrichtung festgehalten, wodurch Angaben zu der Zusammensetzung der Gruppe und des Betreuungspersonals während der konkreten Situationen möglich wurden.

Aus diesen Informationen konnte jeweils eine Variable zur niedrigsten Funktion der anwesenden Fachkräfte und eine zur höchsten anwesenden Funktion berechnet werden. In aufsteigender Reihenfolge wurden folgende Funktionen einbezogen: PraktikantIn, Lernende/r, ErzieherIn/MiterzieherIn, Gruppenleitung, Einrichtungsleitung.

Weiterhin wurden Informationen zum Setting der Interaktionen während der einzelnen Beobachtungszyklen erhoben. Das Setting wurde anhand folgender Kategorien erfasst: geführte Gruppenaktivität (N=165), Freispiel (N=240), Mahlzeiten (N=41), Routinen/Übergänge (N=24) und Sonstiges (N=6). Es waren auch Mischformen aus den genannten Kategorien möglich. Eine Situation wurde dann als geführte Gruppenaktivität gewertet, wenn eine Fachkraft eine geplante Aktivität mit mehreren Kindern durchführte und diese aktiv anleitete. Als Freispielphase zählten Situationen, in denen die Kinder ihre Tätigkeit und ihre Spielpartner frei wählen konnten. Die Kategorie Mahlzeiten enthält alle Essensituationen,

sowie deren Vor- und Nachbereitung. Für die Bewertung als Routinen/Übergänge musste eine Interaktion durch widerkehrende Handlungen (Routinen), Pflegesituationen oder einen Wechsel des Settings, der Räumlichkeiten oder der Tätigkeit gekennzeichnet sein. Allerdings ist an dieser Stelle zu erwähnen, dass zum Schutz der Privatsphäre auf die Beobachtung von Interaktionen während Wickelsituationen verzichtet wurde. Weitere Interaktionen, die nicht einer der beschriebenen Kategorien zuzuordnen waren, wurden unter der Kategorie Sonstiges erfasst. Aufgrund der geringen Anzahl wurden für die Analysen die Kategorien Routinen/Übergänge und Sonstiges zusammengefasst. Mischformen wurden anhand folgenden Rankings der jeweils höheren Kategorie zugeordnet: geführte Gruppenaktivität, Freispiel, Mahlzeiten, Routinen/Übergänge/Sonstiges.

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

2.6 Analysestrategie

Zur Beantwortung der Fragestellung wurden qualitätsrelevante Daten der jeweiligen Kitagruppen wie auch der einzelnen Beobachtungszyklen herangezogen. Häufig werden die Beobachtungsdaten auf die Gruppenebene aggregiert, wodurch jedoch die Unterschiede in den einzelnen Zyklen verloren gehen. Der Fokus dieser Analysen liegt jedoch auf eben diesen Unterschieden. Zum einen soll herausgearbeitet werden, welche strukturelle Rahmenbedingungen die Interaktionsqualität beeinflussen, zum anderen sind auch die Gegebenheiten der einzelnen Situationen von großem Interesse. Um diese Aspekte einbeziehen zu können und der hierarchischen Struktur der Daten gerecht zu werden, wurde ein Mehrebenen-Strukturgleichungsmodell in Mplus 7.11 (Muthén & Muthén, 2012) berechnet. Als Schätzer wurde der robuste Maximum-Likelihood-Schätzer (MLR) verwendet.

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

Schließlich wurden die Prädiktorvariablen als fixed effects in das Messmodell eingefügt. Strukturelle Rahmenbedingungen auf Gruppenebenen und situative Variablen auf Zyklusebene. Die Variablen Setting und Qualitätsmanagement wurden kategorial erfasst und daher mit Hilfe von Dummievariablen kodiert. Als Referenzkategorie wurden für das Setting die geführten Gruppenaktivitäten und für das Qualitätsmanagement die Kategorie „Einrichtung ist QualiKita zertifiziert bzw. befindet sich im Zertifizierungsprozess“ festgelegt. Folgende Variablen wurden zudem am Gesamtmittelwert zentriert in die Analysen aufgenommen: Gruppengröße, Anzahl Erwachsene, Gruppenstabilität, Ausstattung, Anzahl während der Beobachtung anwesender Kinder, Anzahl während der Beobachtung anwesender Erwachsener, Funktion Minimum, Funktion Maximum, Zeit sowie das Alter des jüngsten und das Alter des ältesten während der Beobachtung anwesenden Kindes.

2.7 Faktorielle Validität

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

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

«Abbildung 1 hier einfügen»

3 Resultate

Zunächst wurden die Mittelwerte der beiden Dimensionen auf Zykluseben berechnet. Während eine gute emotionale Unterstützung der Fachkräfte gegenüber den Kindern beobachtet werden konnte ($M=5.76$), zeigte sich bei der aktiven Lernunterstützung eine mittlere Qualität der Interaktionen in den einzelnen Beobachtungszyklen ($M=3.66$).

Zur Beantwortung der Fragestellung, welche Faktoren auf struktureller sowie situativer Ebene die Interaktionsqualität zwischen Fachkraft und Kind hinsichtlich der aktiven Lernunterstützung und der emotionalen und verhaltensbezogenen Unterstützung beeinflussen können, wurden zunächst die Intraklassenkoeffizienten für jede Dimension einzeln ermittelt, um die Varianz auf den beiden Ebenen feststellen zu können. Hierzu wurde jeweils ein Modell berechnet, welches ausschliesslich die Kriteriumsvariable enthielt (Null-Modell). Tabelle 1 zeigt die Resultate der ICC-Analysen. Die signifikanten Varianzen auf Gruppen- und Zyklusebene machen die Notwendigkeit einer Mehrebenenanalyse deutlich.

«Tabelle 1 hier einfügen»

In einem weiteren Modell wurden alle relevanten Variablen als Prädiktoren aufgenommen. Tabelle 2 zeigt die Ergebnisse der Mehrebenenanalyse. Das vollständige Modell weist eine gute Modellpassung auf ($\chi^2(104)=226.686$, $p < .001$, $RMSEA=0.06$, $CFI=0.86$, $SRMR_{\text{Gruppenlevel}} = 0.05$, $SRMR_{\text{Zykluslevel}} = 0.05$).

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

Das Setting der jeweiligen Situationen ist ein Prädiktor für die aktive Lernunterstützung. In geführten Gruppenaktivitäten zeigt sich eine höhere Qualität der lernunterstützenden Interaktionen im Vergleich zu den anderen Interaktionssettings. In Freispielsituationen ist die

Lernunterstützung durch die Fachkräfte marginal signifikant tiefer ausgeprägt als in geführten Gruppensituationen ($\beta = -.19$; $p < .10$). Während Routinen/Übergänge/Sonstiges zeigten sich ebenfalls eine geringere aktive Lernunterstützung als in geführten Gruppenaktivitäten ($\beta = -.18$; $p < .01$). Für das Setting Mahlzeiten konnte kein signifikanter Effekt aufgezeigt werden.

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

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

Auch hinsichtlich der emotionalen und verhaltensbezogenen Unterstützung zeigt sich deutlich die Relevanz der situativen Charakteristiken.

Während Routinen/Übergänge/Sonstiges zeigt sich eine deutlich geringere Qualität der emotional und verhaltensbezogenen Unterstützung durch die Fachkräfte als in geführten Gruppenaktivitäten ($\beta = -.24$; $p < .01$). Für die beiden anderen Settings, Freispiel und Mahlzeiten, konnten keine signifikanten Effekte gefunden werden.

Die Anzahl der anwesenden Kinder ist ebenfalls eine signifikante Einflussgröße. Je mehr Kinder während der Beobachtung anwesend sind, desto schlechter fallen die Interaktionen hinsichtlich der emotionalen Unterstützung aus ($\beta = -.42$; $p < .01$).

Des Weiteren zeigt sich auch für die emotionale und verhaltensbezogene Unterstützung ein marginal signifikanter Effekt der höchsten anwesenden Funktion. Je höher die höchste Funktion der anwesenden Fachkräfte ist, desto besser wird auch hinsichtlich der emotionalen und verhaltensbezogenen Unterstützung die Interaktionsqualität ($\beta = .18$; $p < .10$).

Der Zeitpunkt im Tagesverlauf ist für die emotionale und verhaltensbezogene Unterstützung hingegen kein signifikanter Prädiktor. Ebenfalls zeigen sich keine signifikanten Zusammenhänge zwischen der Anzahl anwesender Erwachsener, der niedrigsten Funktion sowie dem Alter des jüngsten und ältesten Kindes.

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

«Tabelle 2 hier einfügen»

4 Diskussion

Ziel dieser Studie war es, mögliche Einflussfaktoren, die sich positiv auf die Interaktionsqualität, d.h. auf die aktive Lernunterstützung sowie die emotionale und verhaltensbezogene Unterstützung der Kinder durch die Fachkräfte auswirken, zu identifizieren und dadurch Informationen zu erhalten, wie die Bildungsorientierung in Kindertagesstätten gestärkt werden kann. Hierbei wurde der Fokus auf die situativen Charakteristiken sowie die strukturellen Rahmenbedingungen gerichtet. Es zeigte sich, dass die situativen Charakteristiken der konkreten Situation Prädiktoren für die Fachkraft-Kind-Interaktion sind, wohingegen die strukturellen Rahmenbedingungen kaum einen Einfluss haben. Dieses Ergebnis macht die Wichtigkeit der konkreten Alltagsgestaltung innerhalb der Kindertagesstätten als Ansatzpunkt für weitere Qualitätsentwicklungsmaßnahmen deutlich.

Es zeigte sich, dass sich die emotionale und verhaltensbezogene Unterstützung in einem guten Bereich bewegt, wohingegen die aktive Lernunterstützung geringer ausfällt. Dieses Muster ist konsistent mit zahlreichen anderen Studien, wenngleich die aktive Lernunterstützung im Mittel höher ausfällt als in Studien aus den USA (vgl. u.a. Chen & de Groot Kim, 2014; König, 2011; La Paro et al., 2014; Perren et al., 2016; Slot et al., 2015; Thomason & La Paro, 2009; Suchodoletz et al., 2014; Wadepohl & Mackowiak, 2016). Den Fachkräften gelingt es gut, einen wertschätzenden und sensitiven Umgang mit den Kindern sowie ein positives, vertrauensvolles Klima herzustellen. Hinsichtlich der Bildungsorientierung besteht hingegen noch Verbesserungspotential.

Das Setting der jeweiligen Interaktionen erwies sich als relevanter Prädiktor für die Qualität der Fachkraft-Kind-Interaktion. Wie vermutet, zeigen geführte Gruppenaktivitäten im Vergleich zu anderen Situationen die höchsten Werte für die aktive Lernunterstützung wie auch die emotionale und verhaltensbezogene Unterstützung. Auch in ihrer Studie fanden Chen und de Groot Kim (2014), wie auch Cabell et al. (2013), Slot et al. (2015) und Vitiello et al. (2012) die höchste Qualität in geführten Aktivitäten. Sowohl Vitiello et al. (2012) als auch Cabell et al. (2013) erklären die vermehrt lernfördernden Interaktionen in Gruppenakti-

vitäten damit, dass die Fachkräfte diese Zeitfenster gezielt für die Förderung gewisser Fähigkeiten nutzen und sich entsprechen darauf vorbereiten. Scheinbar fällt es den Fachkräften leichter aktive Lernunterstützung vorab zu planen und in konkret dafür vorgesehenen Situationen, wie beispielsweise während Kreisspielen, einzusetzen, als sie in Freispielsituationen anzuwenden. Während Freispielsituationen konnte eine signifikant geringere aktive Lernunterstützung durch die Fachkräfte festgestellt werden als in geführten Gruppenaktivitäten. Auch hier findet sich eine Übereinstimmung mit vorangegangenen Studien (Chen & de Groot Kim, 2014; Slot et al., 2015; Vitiello et al., 2012). In Freispielsituationen ist die Vorstrukturierung durch die Fachkräfte gering, wodurch ihnen eine eher reaktive Rolle zukommt. Dies fordert eine hohe mentale Flexibilität und Sicherheit im Gestalten von Lerngelegenheiten. Dabei nimmt die Fachkraft eine unterstützende und begleitende Rolle ein, wodurch der Lernhorizont des Kindes durch die proximale Zone der Entwicklung erweitert werden kann (Vygotsky, 1978).

Auch während Routinen/Übergänge/Sonstiges zeigte sich dieses Bild. In diesen Situationen war sowohl die Qualität der aktiven Lernunterstützung als auch der emotionalen und verhaltensbezogenen Unterstützung signifikant geringer als bei geführten Gruppenaktivitäten. Routinen und Übergänge sind Situationen in denen zahlreiche organisatorische und pflegerische Aufgaben durch die Fachkräfte zu erfüllen sind. Aber auch für Kinder sind diese Situationen mit hohen Anforderungen verbunden. Gerade für jüngere Kinder können Übergänge und Routinen emotionale Herausforderungen darstellen, in denen die emotionale und verhaltensbezogene Unterstützung durch die Fachkräfte besonders wichtig wäre. Jedoch scheinen die organisatorischen Tätigkeiten für die Fachkräfte im Vordergrund ihres Handelns zu stehen, so dass die emotionalen Bedürfnisse der Kinder nicht ausreichend Beachtung finden.

Zudem wurde deutlich, dass die Qualität der Lern-Interaktionen über den Tagesverlauf hinweg abnehmen. Dies zeigte sich auch bei Suchodoletz et al. (2014). Je später im Tagesverlauf die Beobachtung stattfand, desto weniger aktive Lernunterstützung wurde von den Fachkräften angeboten. Dies könnte ein Ausdruck von Ermüdung der Fachkräfte sein.

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Anzahl der anwesenden Kinder. Je mehr Kinder in der Situation anwesend sind, desto geringer waren sowohl die aktive Lernunterstützung als auch die emotionale und verhaltensbezogene Unterstützung. Für die Fachkräfte wird es scheinbar mit mehr Kindern immer schwieriger eine gute Interaktionsqualität zu bieten. Allerdings scheint dies in geführten Gruppenaktivitäten weniger problematisch zu sein. Geführte Gruppenaktivitäten zeigen den höchsten Level an Interaktionsqualität, obwohl in diesen

Situationen häufig viele Kinder involviert sind. In den anderen Situationen steht die individuelle Fachkraft-Kind-Interaktion im Vordergrund, insbesondere bei jüngeren Kindern. Je mehr Kinder jedoch anwesend sind, desto schwieriger wird es auf die einzelnen Kinder individuell einzugehen und die jeweiligen Bedürfnisse prompt und angemessen zu befriedigen. Hier zeigt sich, dass es letztlich nicht auf die Gruppengröße als Rahmenbedingung ankommt, sondern auf die tatsächlich anwesende Anzahl der Kinder in der jeweiligen Situation. Auch in internationalen Studien zeigte sich bereits, dass die Gruppengröße als Rahmenbedingung häufig keinen Einfluss auf die Interaktionsqualität aufweist (Cryer et. al., 2005; Pianta, 2005; Slot et. al., 2015). Die Relevanz der jeweiligen Situation wird auch deutlich, wenn die restlichen Ergebnisse zur Betrachtung herangezogen werden. Die strukturellen Rahmenbedingungen spielen für die Interaktionsqualität so gut wie keine Rolle, was sich durch die relativ homogenen Verhältnisse in der Deutschschweiz erklären lässt. Es sind letztlich die situativen Charakteristiken, die für die Qualität der Fachkraft-Kind-Interaktionen entscheidend sind. Das gilt sowohl für die aktive Lernunterstützung als auch für die emotionale und verhaltensbezogene Unterstützung.

Gruppen, die sich an den QualiKita Standards orientieren weisen eine signifikant geringere Interaktionsqualität hinsichtlich der emotionalen und verhaltensbezogenen Unterstützung auf als zertifizierte Gruppen, bzw. Gruppen die sich im Zertifizierungsprozess befinden. Auch Hestenes et al. (2015) konnten in ihrer Studie zum QRIS (Quality Rating and Improvement System), welches auf die Zertifizierung und Qualitätsbewertung anhand von Sternen setzt, zeigen, dass Einrichtungen mit einer Sterne-Zertifizierung von fünf Sternen bessere Werte auf den CLASS Dimensionen haben, als Einrichtungen mit einem oder drei Sternen. Allerdings war zu Einrichtungen mit zwei Sternen kein Unterschied zu finden. Auf den eingesetzten ECERS-E und ECERS-R Skalen hingegen zeigte sich, dass vier und fünf Sterne Einrichtungen sich nicht signifikant unterscheiden, aber beide besser abschneiden als ein, zwei und drei Sterne-Einrichtungen. Dieser Unterschied in der Qualität der emotional und verhaltensbezogenen Unterstützung zwischen QualiKita zertifizierten bzw. sich im Zertifizierungsprozess befindenden Gruppen und Gruppen, die angeben sich lediglich an den QualiKita Standards zu orientieren, macht deutlich, dass es für eine gute Interaktionsqualität nicht ausreicht sich an den QualiKita Standards zu orientieren. Durch eine Zertifizierung setzten sich die Fachkräfte intensiv mit den QualiKita Standards auseinander. Ein Baustein ist dabei die Interaktion zwischen Fachkraft und Kind. Die Reflektion der eigenen Interaktionsprozesse kann zu einem bewussteren Einsatz unterstützender Interaktionen führen. Daher ist insbe-

sondere für Einrichtungen, die sich bislang lediglich an den Standards orientieren eine Zertifizierung zu empfehlen.

Besonders hervorzuheben ist auch der Einfluss der höchsten Funktion der anwesenden Fachkräfte. Hierfür sind die Funktionsrollen der Fachkräfte innerhalb der Einrichtung in aufsteigender Reihenfolge, vom Praktikantenstatus, über MiterzieherIn und Gruppenleitung bis zur Einrichtungsleitung, zu betrachten. Diese wirkt sich positiv auf die Interaktionsqualität aus, sowohl hinsichtlich der aktiven Lernunterstützung als auch hinsichtlich der emotionalen und verhaltensbezogenen Unterstützung. Je höher die höchste Funktion ist, desto besser ist die Interaktionsqualität. Dabei ist entscheidend, dass je höher die Funktion, desto mehr Einflussmöglichkeiten hat die jeweilige Person auf die Alltagsgestaltung innerhalb der Gruppe. Eine Aufgabe von Gruppenleitungen ist die Strukturierung des Alltags und dadurch die Ermöglichung und Gestaltung von Interaktionen. Sie sind gleichzeitig auch die Hauptakteure und Bezugspersonen für die Kinder. Des Weiteren könnte es zu Autoritätseffekten kommen: Sobald eine Fachkraft mit Leitungsfunktion anwesend ist, konzentrieren alle anderen Fachkräfte sich mehr auf die Interaktionen mit den Kindern. Außerdem kann die Leitungsperson auch als Vorbild dienen. Oft gehen höhere Positionen innerhalb der Einrichtung auch mit mehr Erfahrung in der Arbeit mit Kindern einher. Hierdurch gewinnt diese Erkenntnis an Bedeutung. Fachkräfte mit höheren Funktionen sind für die Alltagsgestaltung, sowohl für die Kinder, aber auch für die anderen Fachkräfte, von großer Bedeutung und gleichzeitig zeigt sich eine bessere Interaktionsqualität, wenn sie in den Situationen anwesend sind.

4.1 Stärken und Grenzen der vorliegenden Studie

In der vorliegenden Studie wurde das CLASS toddler Beobachtungsverfahren eingesetzt, welches sich als geeignetes und reliables Instrument zur Erfassung von Qualität der Fachkraft-Kind-Interaktionen innerhalb von Kindertagesstätten erwies. Durch die Analyse von Mehrebenenmodellen war es zudem möglich, der vorliegenden Datenstruktur gerecht zu werden. Eine Limitation der Studie ist jedoch, die querschnittliche Erhebung der Daten, wodurch die Aussagekraft der Ergebnisse letztlich beschränkt bleibt. Eine weitere Limitation stellen die geringen Fallzahlen der Kategorien hinsichtlich des Settings dar. Für die Analysen mussten mehrere Unterkategorien zusammengefasst werden, deren Unterschiede hinsichtlich der Interaktionsqualität interessant gewesen wären. Gerade Übergänge und Routinen sind für die Kinder bedeutende und oft intime Situationen, die zum einen für die Beziehungsgestaltung, aber auch für die Entwicklung unterschiedlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten relevant sind.

Daher sind weitere Untersuchungen wichtig, die durch höhere Fallzahlen in den jeweiligen Setting Kategorien die Unterschiede besser beleuchten können. Grundsätzlich ist eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Einfluss der Alltagsgestaltung und der jeweiligen situativen Charakteristiken auf die Interaktionsqualität wünschenswert.

4.2 Praxisimplikationen

Zwei Haupterkenntnisse aus der vorliegenden Studie sind die Relevanz der situativen Charakteristiken sowie der höchsten Funktion der anwesenden Fachkraft für die Interaktionsqualität. Diese beiden Aspekte, gemeinsam mit dem Wissen über die Rolle der Gruppenleitung für die Alltagsgestaltung ergeben einen sehr bedeutsamen und vielversprechenden Ansatzpunkt für weitere Qualitätsentwicklungsmaßnahmen. Wurde bisher viel Energie darauf verwendet, die strukturellen Rahmenbedingungen zu gestalten, ist es nun bedeutsam auch die Alltagsgestaltung zu professionalisieren. Unsere Erkenntnisse geben Hinweise, dass durch die gezielte Professionalisierung der pädagogischen Fachkräfte mit Leitungsfunktion hinsichtlich der Alltagsgestaltung die Qualität der Fachkraft-Kind-Interaktionen, insbesondere auch hinsichtlich der aktiven Lernunterstützung, verbessert werden kann. Entscheidend für die Wirkung der Professionalisierung ist, dass die bessere Ausbildung der Fachkräfte in der direkten Arbeit mit den Kindern eingesetzt wird und sich nicht ausschließlich auf administrative und organisatorische Leitungsaufgaben bezieht. Hierfür bieten duale Ausbildungsgänge, wie sie in der Schweiz üblich sind, eine gute Basis. Der bewusstere Einsatz dieses Berufsbildungssystems ist ein möglicher Ansatzpunkt zur Professionalisierung der unterstützenden Fachkraft-Kind-Interaktion.

5 Referenzen

- Beckh, K., & Becker-Stoll, F. (2016). Formations of Attachment Relationships towards Teachers Lead to Conclusions for Public Child Care. *International Journal of Developmental Science*, *10*(3–4), 103–110. <https://doi.org/10.3233/DEV-16197>
- Behr, A. von. (2010). *Kinder in den ersten drei Jahren. Qualifikationsanforderungen an Frühpädagogische Fachkräfte*. München: DJI. Retrieved from <http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/vonBehr.pdf>
- Booren, L. M., Downer, J. T., & Vitiello, V. E. (2012). Observations of Children's Interactions with Teachers, Peers, and Tasks across Preschool Classroom Activity Settings. *Early Education & Development*, *23*(4), 517–538. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.548767>
- Burchinal, M. R., Cryer, D., Clifford, R. M., & Howes, C. (2002). Caregiver Training and Classroom Quality in Child Care Centers. *Applied Developmental Science*, *6*(1), 2–11. https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0601_01
- Cabell, S. Q., DeCoster, J., LoCasale-Crouch, J., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2013). Variation in the effectiveness of instructional interactions across preschool classroom settings and learning activities. *Early Childhood Research Quarterly*, *28*(4), 820–830. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.07.007>
- Chen, J. J., & de Groot Kim, S. (2014). The quality of teachers' interactive conversations with preschool children from low-income families during small-group and large-group activities. *Early Years*, *34*(3), 271–288. <https://doi.org/10.1080/09575146.2014.912203>
- Cryer, D., Tietze, W., Burchinal, M., Leal, T., & Palacios, J. (1999). Predicting Process Quality from Structural Quality in Preschool Programs: A Cross-Country Comparison. *Early Childhood Research Quarterly*, *14*(3), 339–61.
- Curby, T. W., Rimm-Kaufman, S. E., & Ponitz, C. C. (2009). Teacher-child interactions and children's achievement trajectories across kindergarten and first grade. *Journal of Educational Psychology*, *101*(4), 912–925.
- Fukkink, R. G., & Lont, A. (2007). Does training matter? A meta-analysis and review of caregiver training studies. *Early Childhood Research Quarterly*, *22*(3), 294–311.

<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.04.005>

Fuligni, A. S., Howes, C., Huang, Y., Hong, S. S., & Lara-Cinisomo, S. (2012). Activity settings and daily routines in preschool classrooms: Diverse experiences in early learning settings for low-income children. *Early Childhood Research Quarterly, 27*(2), 198–209. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.10.001>

Hallam, R. A., Fouts, H. N., Bargreen, K. N., & Perkins, K. (2014). Teacher–Child Interactions During Mealtimes: Observations of Toddlers in High Subsidy Child Care Settings. *Early Childhood Education Journal, 44*(1), 51–59. <https://doi.org/10.1007/s10643-014-0678-x>

Hestenes, L. L., Kintner-Duffy, V., Wang, Y. C., La Paro, K., Mims, S. U., Crosby, D., ... Cassidy, D. J. (2015). Comparisons among quality measures in child care settings: Understanding the use of multiple measures in North Carolina’s QRIS and their links to social-emotional development in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly, 30*, 199–214. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.06.003>

Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 6*(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>

Kline, R. B. (2016). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. Guilford Publications.

König, A. (2011). Lernumwelt Kindergarten: ErzieherIn-Kind-Interaktion im Fokus – Ergebnisse einer Videostudie. In Arbeitskreis ‚Jugendhilfe im Wandel‘ (Ed.), *Jugendhilfeforschung* (pp. 313–325). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Retrieved from http://link.springer.com/10.1007/978-3-531-93112-8_22

La Paro, K. M., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2012). *Classroom assessment scoring system (CLASS) manual, toddler*. Baltimore, Maryland: Brookes Publishing Co, Inc.

La Paro, K. M., Williamson, A. C., & Hatfield, B. (2014). Assessing quality in toddler classrooms using the CLASS-toddler and the ITERS-R. *Early Education and Development, 25*(6), 875–893.

Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., ...

- 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. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x>
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (2012). *Mplus (Version 7)*. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- NICHD. (2006). *The NICHD Study of early child care and youth development. Findings for children up to age 4½ years*. (No. 05-4318). U.S. Department of Health and Human Services National Institute of Child Health and Human Development (NICHD). Retrieved from http://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/upload/seccyd_06.pdf
- Perren, S., Frei, D., & Herrmann, S. (2016). Pädagogische Qualität in frühkindlichen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen in der Schweiz: Erste Erfahrungen und Befunde mit dem CLASS toddler Beobachtungsverfahren. *Frühe Bildung, 5*(1), 3–12.
- Phillips, D., Mekos, D., Scarr, S., McCartney, K., & Abbott-Shim, M. (2000). Within and beyond the classroom door: assessing quality in child care centers. *Early Childhood Research Quarterly, 15*(4), 475–496. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(01\)00077-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(01)00077-1)
- Pianta, R. C., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D., & Barbarin, O. (2005). Features of Pre-Kindergarten Programs, Classrooms, and Teachers: Do They Predict Observed Classroom Quality and Child-Teacher Interactions? *Applied Developmental Science, 9*(3), 144–159. https://doi.org/10.1207/s1532480xads0903_2
- Slot, P. L., Leseman, P. P. M., Verhagen, J., & Mulder, H. (2015). Associations between structural quality aspects and process quality in Dutch early childhood education and care settings. *Early Childhood Research Quarterly, 33*, 64–76. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.06.001>
- Suchodoletz, A. von, Fäsche, A., Gunzenhauser, C., & Hamre, B. K. (2014). A typical morning in preschool: Observations of teacher–child interactions in German preschools. *Early Childhood Research Quarterly, 29*(4), 509–519. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.05.010>
- Thomason, A. C., & La Paro, K. M. (2009). Measuring the quality of teacher—child interactions in toddler child care. *Early Education and Development, 20*(2), 285–304. <https://doi.org/10.1080/10409280902773351>

- Viernickel, S., & Fuchs-Rechlin, K. (2016). Expertise. Fachkraft-Kind-Relationen und Gruppengrößen in Kindertageseinrichtungen. Grundlagen, Analysen, Berechnungsmodelle. In S. Viernickel, K. Fuchs-Rechlin, P. Strehmel, C. Preissing, J. Bensel, & G. Haug-Schnabel (Eds.), *Qualität für alle: Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung* (pp. 11–130). Freiburg: Verlag Herder GmbH.
- Vitiello, V. E., Booren, L. M., Downer, J. T., & Williford, A. P. (2012). Variation in children's classroom engagement throughout a day in preschool: Relations to classroom and child factors. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(2), 210–220.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.08.005>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society. Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press. Retrieved from
<http://www.hup.harvard.edu/catalog.php?isbn=9780674576292>
- Wadepohl, H., & Mackowiak, K. (2016). Beziehungsgestaltung und deren Bedeutung für die Unterstützung von kindlichen Lernprozessen im Freispiel. *Frühe Bildung*, 5(1), 22–30.
<https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000241>
- Wustmann Seiler, C., & Simoni, H. (2012). *Orientierungsrahmen für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz. Erarbeitet vom Marie Meierhofer Institut für das Kind, erstellt im Auftrag der Schweizerischen UNESCO-Kommission und des Netzwerks Kinderbetreuung Schweiz*. Zürich. Retrieved from
<http://www.fruehkindliche-bildung.ch/projekte/orientierungsrahmen.html>

6 Anhang

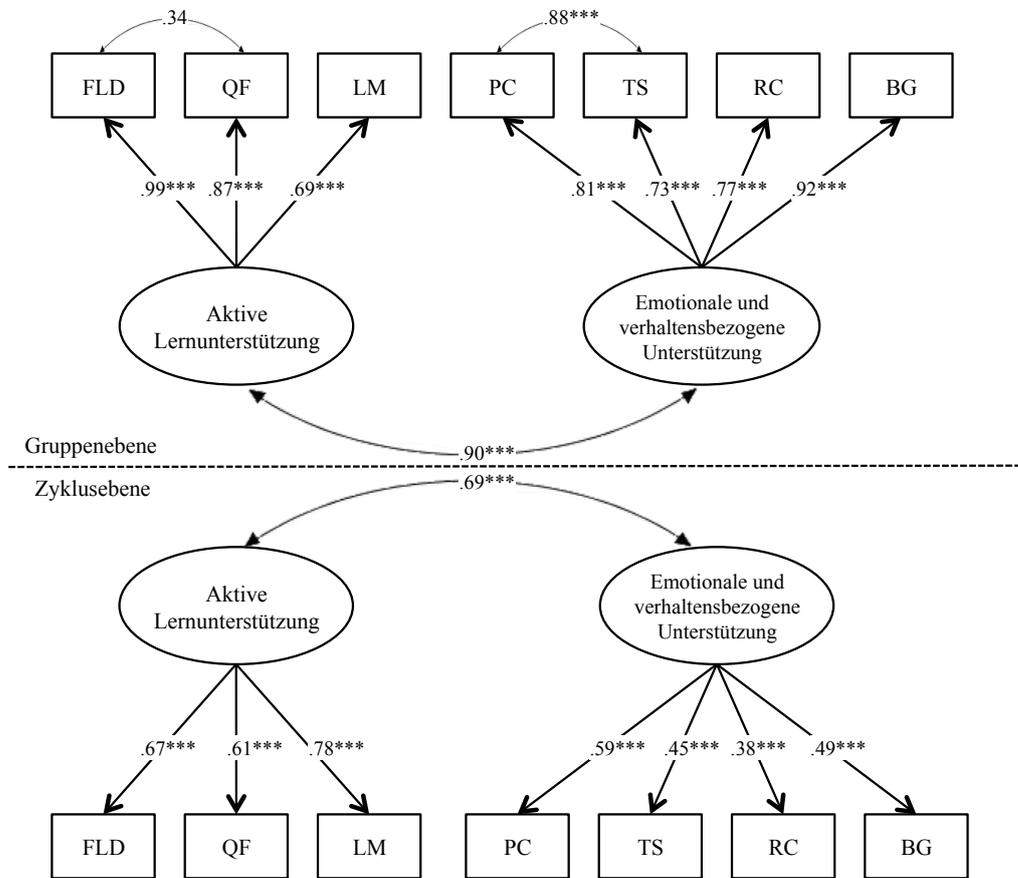


Abbildung 1: Resultate der konfirmatorischen Faktorenanalyse.

Tabelle 1: Intraklassenkorrelationen

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

*** $p < .001$.

Tabelle 2: Resultate Mehrebenenanalyse

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

^a Referenzkategorie: QualiKita zertifiziert/im Prozess; ^b Referenzkategorie: Geführte Gruppenaktivität;

**p<.01; * p< .05; † p<.10



Child-centred educational practice in different early education settings: Associations with professionals' attitudes, self-efficacy, and professional background

Sonja Perren (Dr.)^{a,c,*}, Sandra Herrmann^a, Irina Iljuschin^c, Doris Frei^b, Carolin Körner^c, Fabio Sticca^a

^a Thurgau University of Teacher Education, Kreuzlingen, Switzerland

^b Marie Meierhofer-Institut für das Kind, Zurich, Switzerland

^c University of Konstanz, Germany

ARTICLE INFO

Article history:

Received 9 December 2014

Received in revised form 13 July 2016

Accepted 25 July 2016

Keywords:

Child-centred
Educational practice
Teacher beliefs
Attitudes
Self-efficacy
Early education
Child care
Educational settings
Professional level
Professional experience

ABSTRACT

The present study investigated whether teacher beliefs (self-efficacy and attitudes) mediate the impact of professional background on child-centred educational practice. We specifically investigated whether teacher beliefs related to self (self-efficacy) are a stronger predictor of educational practice than teacher beliefs related to teaching approach (attitudes). A total of 265 professionals from different early education and care settings (i.e., centre-based daycare, family-based daycare, and educational playgroups) in Switzerland participated in the study. A self-report questionnaire was developed to assess professionals' self-efficacy, attitudes and educational practice in terms of child-centredness. The results confirm the factorial validity of the questionnaire. Self-efficacy positively predicted educational practice, while professionals' attitudes were not associated with educational practice. Further, the positive effect of domain-specific knowledge on educational practice was mediated by self-efficacy. Finally, family daycare providers reported lower self-efficacy and lower levels of child-centred educational practice than other professionals. The present study emphasises the role of professionals' self-efficacy in the context of delivering high-quality childcare and child-centred education in early childhood. The results suggest that promoting knowledge of teaching approaches may be a promising way to promote early childhood educators' child-centred educational practice through increasing their self-efficacy.

© 2016 Elsevier Inc. All rights reserved.

Effective early childhood education is thought to promote children's learning and development and also to contribute to children's mental health. Child-centred educational practices are characterised by an understanding of effective promotion of children's learning and development considering children's individual needs and developmental level (Copples & Bredekamp, 2010). Child-centred teaching practices also indicate high process quality in early education and care, for example through a strong consideration of child perspectives or a high quality of feedback in response to what children do or say (La Paro, Hamre, & Pianta, 2012). Professional development (through education, certification or training) is considered to be an important factor in fostering developmen-

tally appropriate educational practices in early education settings (Sheridan, Edwards, Marvin, & Knoche, 2009). One of the mechanisms through which professional level and experience may have an impact on educational practice is through teacher beliefs (Fives & Buehl, 2012). The current study aims to investigate whether teacher beliefs (self-efficacy and attitudes) mediate the impact of professional background on educational practice in different educational and care settings in Switzerland.

1. Early education and care in Switzerland

In German-speaking Switzerland, early education and care for children aged under four years takes place in different types of care settings: centre-based daycare, family-based daycare, and educational playgroups (Perren, Frei, & Herrmann, 2016). At four years old, most children will transition to mandatory kindergarten, which is a well-established part of the Swiss school system with structures and teachers' professional level paralleling the school system.

* Corresponding author at: Thurgau University of Teacher Education and University of Konstanz, Chair of Development and Education in Early Childhood, Bärenstrasse 38, 8280 Kreuzlingen, Switzerland.

E-mail address: sonja.perren@uni-konstanz.de (S. Perren).

In contrast, early childhood education and care lacks such clear structures and caregivers and educators have heterogeneous professional levels.

1.1. Centre-based daycare

Daycare centres are institutions which are open full-time on all five weekdays and provide daycare for children from infancy up to about four years of age (Stamm, 2009). In contrast to other countries, in Switzerland most children attend daycare only part-time, generally 2–3 days per week (Bundesamt für Statistik, 2014). Due to recent developments within the field and a new emphasis on daycare quality, daycare centres are now also understood as important educational institutions that foster children's learning and development. However, only a minority of children attends centre-based daycare.

Professional caregivers in centre-based daycare most often complete an apprenticeship. This is a dual vocational training of three years, which comprises two-day school attendance and three-day in-service training per week. Professional caregivers only rarely have a college or university degree. In daycare centres, a high percentage of trainees (i.e., young persons who attend a first year-long internship after completion of mandatory school) and apprentices work alongside trained professional caregivers (Stamm, 2009).

1.2. Family-based daycare

As in many other countries, family daycare is provided by individual caregivers in their own homes. As family daycare offers flexible daycare arrangements, many parents choose this form of daycare. Family daycare providers are often self-employed workers, but they are frequently affiliated to a network of childcare workers or an association of daycare homes. Most daycare home associations expect some basic training before they will engage staff. The minimum requirement is 18 h of training and a six-hour first aid course for small children, plus at least three hours of further training per year. Apart from these recommendations, no formal requirements exist. Thus, the professional backgrounds of family daycare providers are very heterogeneous (Stamm, 2009).

1.3. Educational playgroups

Many children aged between three and four years attend an educational playgroup one to three times a week for about two to four hours at a time. Unlike other daycare institutions, educational playgroups primarily have educational aims and do not aim to provide daycare for the children of working parents (Stamm, 2009). There is no formally or nationally acknowledged education or certification procedure, and there are no official requirements for the educational level or training of playgroup educators either (i.e., any individual can open a playgroup). However, the Swiss Association of Playgroup Educators (Schweizerischer Spielgruppen-Leiterinnen-Verband, www.sslv.ch) has drawn up standardised guidelines (www.sslv.ch) to promote a certain level of quality. Passing basic training of 80–100 h qualifies a person to organise and start an educational playgroup. However, this training is not mandatory. Thus, the professional background and general education level of playgroup teachers is very heterogeneous (Stamm, 2009).

1.4. Child-centred educational practice in Switzerland

As indicated above, the educational level of early childhood professionals for zero- to four-year-old children in Switzerland is quite low (Stamm, 2009). Different stakeholders have initiated a series of activities for professional development in recent years. One of these activities were to draw up a central reference document that aims

to enhance professionals' knowledge of child-centred educational practice (Orientierungsrahmen; Wustmann Seiler & Simoni, 2012). The *Orientierungsrahmen* can be freely downloaded from www.orientierungsrahmen.ch and is meant to enhance child-centred educational practice in different care and educational settings. Its foundation is a relationship-focused approach that favours strongly child-centred education. In line with this reference document, we understand child-centred practice as an educational practice that allows children autonomously – supported when necessary – to explore their environment, to build and consolidate their competences, to benefit from various and stimulating learning opportunities, and to be valued and respected as members of the community. The *Orientierungsrahmen* is currently being used in the field to promote professional development through dissemination of the document itself, related publications, round table discussion, specific training opportunities, workshops, conferences, and a website with demonstration videos (www.kinder-4.ch).

2. Professional background and educational practice and teacher beliefs

In the current study, the term professional background includes both professional level (i.e., training in early childhood education, acquisition of domain-specific knowledge, and formal educational level) and professional experience. Associations between these different aspects of professional background and educational practice and teacher beliefs have been examined in a number of studies.

2.1. Educational practice

Findings about the effect of early childhood educators' training on their educational practice are rather complex. Training, such as workshops or professional meetings, is understood as professional development that does not confer credits for a higher educational degree. In their meta-analysis of the relevant research studies on the topic, Fukkink and Lont (2007) found a positive association between childcare workers' participation in training and higher programme quality or more sensitive interactions with children. Although training in general may increase the quality of educational practice, the effects differ according to some features of the training. In particular, training was more effective if it was continuous or renewed intermittently, was sequential, and followed a fixed curriculum.

Formal educational attainment of early childhood educators is commonly measured by years of education, by the highest degree obtained, and by holding a degree in related fields of early childhood education. Some studies found positive associations between formal education and higher observed quality of educational practice in preschool classrooms (Guo, Piasta, Justice, & Kaderavek, 2010; Tout, Zaslow, & Berry, 2005). However, other studies found no consistent association (Early et al., 2007). The review by Zaslow, Tout, Halle, Whittaker, and Lavelle (2010) identified individualised professional development as a promising but not completely confirmed approach to improving educational practice. The most effective approaches aim to enhance professionals' knowledge through theoretical coursework, combined with individualised training in interaction skills (caregiver-child) and feedback on such skills (Zaslow et al., 2010).

Professional experience is also an important part of professional background. For example, a study of preschool children showed that years of educators' professional experience is positively associated with observed emotional and instructional support (Jeon, Buettner, & Hur, 2015). In summary, professional background (i.e., higher education or training, or more professional experience) may have a positive impact on educational practice.

2.2. Teacher beliefs

Professional background has also been shown to be associated with teacher beliefs (e.g., attitudes and self-efficacy). For instance, a recent German study showed that training aimed at enhancing early childhood teachers' educational competences positively influenced both their attitudes and their educational practice (Weltzien, 2011). Teacher self-efficacy can improve through attending courses (Ross & Bruce, 2007; Swackhamer, Koellner, Basile, & Kimbrough, 2009). Beliefs can also change over the course of a professional career. This has been demonstrated in research into development in preservice teachers (Fives & Buehl, 2012). Years of teaching experience seem to be positively associated with self-efficacy related to classroom management in preschool teachers (Bullock, Coplan, & Bosacki, 2015). A large international study (TALIS: Teaching and Learning International Survey) showed that in half of the participating countries, years of teaching experience was positively associated with schoolteachers' self-efficacy, structured teaching practices, and student-oriented teaching practices (OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development, 2009).

In sum, some studies showed that education or training can alter teachers' beliefs and their educational practice. But only few studies investigated the interplay between these factors in early childhood education.

3. Teacher beliefs and educational practice

Teacher beliefs are considered to be an important factor explaining individual differences in teachers' educational practice. Fives and Buehl (2012) reviewed the multi-faceted research on teacher beliefs and developed a theoretical framework.

3.1. Conceptualisation and functions of teacher beliefs

There are numerous different conceptualisations and definitions of teacher beliefs. As Fives and Buehl (2012) reviewed, many different aspects of teacher beliefs have been investigated, leading to an incoherent research field. Teacher beliefs have even been considered as a "messy construct" (Pajares, 1992). Fives and Buehl (2012) suggested differentiating between teacher beliefs about (a) self, (b) context or environment, (c) content or knowledge, (d) specific teaching practices, (e) teaching approach, and (f) students. In our study, we focus on and differentiate between teacher beliefs about the self (i.e., self-efficacy in child-centred education), which will be referred to below as "self-efficacy", and beliefs about teaching approach (i.e., about child-centred education), which will be referred to below as "attitudes". "Beliefs" is used as an umbrella term.

It is generally believed that teacher beliefs have an impact on teachers' educational practice. As Fives and Buehl (2012) suggested, it is important to uncover the specific mechanisms and processes that explain how beliefs function for teachers engaged in practice. According to their suggestion, beliefs can act as filters (i.e., interpretation of events as relevant), as frames (i.e., definition of a problem or task), or as guides (i.e., motivations which immediately affect action). Fives and Buehl (2012) argued that attitudes toward teaching approach (which corresponds to child-centred educational practice in our study) may act as filters or frames, whereas self-efficacy beliefs may act as guides. Beliefs that act as filters are related to behaviour because they influence perception and the interpretation of information and experience. For example, in the study by Suk Lee, Baik, and Charlesworth (2006), attitudes towards developmentally appropriate practice moderated the impact of training on the use of scaffolding in preschool teachers

(Suk Lee et al., 2006). Only those teachers who endorsed developmentally appropriate practices showed gains in their teaching strategies. Furthermore, beliefs (such as attitudes towards learning approaches) may also act as frames, that is they play a role in the way teachers conceptualise the problem at hand (Fives & Buehl, 2012). Beliefs related to self (i.e., teachers' self-efficacy) are considered as motivational constructs that guide teachers' goals, their effort to achieve those goals, and their perseverance and task engagement (Fives & Buehl, 2012).

3.2. Self-efficacy and educational practice

Teacher beliefs related to self have mainly been investigated in relation to teachers' self-efficacy. There is a large research field investigating the role of self-efficacy in individuals' behaviour and well-being. According to Bandura (1977, 1986, p. 391), "perceived self-efficacy is defined as people's judgments of their capabilities to organise and execute courses of action required to attain designated types of performance". Accordingly, teachers' self-efficacy is defined as the extent to which teachers feel able to influence their students' learning abilities and performance (Tschannen-Moran, Hoy, & Hoy, 1998). Teachers who consider themselves as self-effective invest more effort in teaching, persist longer when faced with obstacles and adopt more innovative teaching methods (Tschannen-Moran et al., 1998). Most studies of teacher self-efficacy refer to teachers of school-aged children, but a few studies also included early childhood teachers. A questionnaire completed by 584 preschool, kindergarten, and first grade teachers showed that teachers with higher self-efficacy spent more time communicating with parents and teaching both cognitive and social-emotional skills (Fantuzzo et al., 2012). In contrast, a study that examined the relationship between preschool teachers' self-efficacy, attitudes, and observed instructional practice in mathematics did not support the relation between self-efficacy and practice (Todd Brown, 2005).

Taken together, the research suggests that self-efficacy is a relevant factor in explaining individuals' behaviour and teaching practice. However, no study has specifically addressed the role of self-efficacy in terms of child-centred educational practice.

3.3. Attitudes and educational practice

The relationship between early childhood teachers' attitudes towards educational concepts and their educational practice has interested researchers for a long time, and the association seems to be well established. Several studies found that attitudes towards child-centredness (e.g., authority sharing or developmentally appropriate practice) were associated with the observed or reported use of more child-centred teaching strategies (e.g., Charlesworth et al., 1993; Stipek & Byler, 1997; Suk Lee et al., 2006). More recent research underlines the documented relationship between attitudes and educational practice: early childhood care providers whose attitudes were more in line with developmentally appropriate practice provided care of overall higher quality and showed more sensitivity (Hughes-Belding, Hegland, Stein, Sideris, & Bryant, 2012). They also emphasised child-directed choice/play as well as emergent literacy and language development activities more frequently than traditional teachers (McMullen et al., 2006). In contrast, preschool teachers who held more traditional or academic-oriented beliefs were more likely to promote routines, organised classrooms, a preplanned curriculum, and teacher-directed learning (McMullen et al., 2006). A recent study also demonstrated that child-centred attitudes may have an impact on children's academic achievement through improved self-regulation (Hur, Buettner, & Jeon, 2015). In sum, child-centred

attitudes have a positive impact on developmentally appropriate practice in early childhood education.

The current state of research therefore more or less consistently suggests that early childhood teachers' professional level and experience as well as teacher beliefs may affect their educational practice. Based on research findings and the theoretical framework by Fives and Buehl (2012), it can be concluded that both attitudes and self-efficacy are important when it comes to establishing and maintaining child-centred educational practice in early education settings. In particular, professional level has been shown to be positively associated with teacher beliefs, which were in turn shown to be positively associated with educational practice. Therefore, teacher beliefs may act as mechanisms effecting teacher behaviour. However, there is a lack of studies investigating the mechanisms underlying the association between professional background and educational practice in early childhood education and care. Specifically, no study has yet investigated whether teacher beliefs (i.e., self-efficacy and attitudes) regarding child-centred educational practice mediate the association between professional level and child-centred educational practice.

4. Research questions and hypotheses

This study aimed to investigate the effect of professional background on child-centred educational practice in different care and education settings. We specifically investigate the role of teacher beliefs (self-efficacy and attitudes) as potential mediators between professional level and experience and practice. The theoretical framework of this study draws on the work of Fives and Buehl (2012). According to this framework, attitudes toward teaching approach (in our study, in terms of child-centred educational practice) may act as filters or frames, whereas self-efficacy may act as a guide for educators' practice. As self-efficacy is more closely related to the immediate action we hypothesise that the impact of self-efficacy on educational practice is stronger than the impact of attitudes towards teaching approach.

First, we report bivariate associations between professionals' attitudes, self-efficacy and educational practice. Second, we investigate the role of different facets of professional background (i.e., domain-specific knowledge, professional experience, training in early childhood education, and educational level) on child-centred educational practice. As the field of early education and care in Switzerland consists of educators with heterogeneous professional backgrounds who work in different settings (daycare centres, family care and educational playgroups), we also investigated the role of the educational setting on child-centred education. Finally, we report the results of multivariate analyses which specifically investigate the hypothesised mediation paths.

5. Method

5.1. Procedure

To address our research aims, we conducted an online survey of a heterogeneous sample of professionals working in early care and educational settings. We recruited these participants through professional networks for early education and care in the German-speaking part of Switzerland. Members of the networks received an email with a short description of the study goals and an invitation to participate by following a link to the online survey. Participants were encouraged to spread the link to their colleagues. Participation was voluntary and 30 gift certificates (EUR 30 each) were raffled among participants after completion of data collection. This recruitment strategy resulted in a convenience sample. As there is currently no official record of the population of professionals

working in early care and educational settings in Switzerland, no information on the representativeness of the sample can be provided.

Participants gave information on their educational settings and professional background, and completed a questionnaire that was developed for the present study in order to assess early childhood professionals' attitudes, self-efficacy, and educational practice (see below). The sections of the core questionnaire (i.e., attitudes, self-efficacy, and educational practice) were presented in a random order to prevent systematic and selective patterns of partial completion, sequence effects, and fatigue effects.

Data were included for analysis if full information on educational and professional background was provided and at least one section of the core questionnaire had been completed successfully.

5.2. Participants

A total of 265 caregivers and educators of zero- to four-year-old children from different Swiss early educational settings (96% females, age: $M = 38.5$, $SD = 10.9$) participated in the present study. A total of 78.5% of the participants were Swiss citizens, 17.7% were German citizens, and 3.8% had another nationality.

5.2.1. Educational setting

Ninety-six participants worked in centre-based daycare, 50 participants worked in family-based daycare, 86 participants led educational playgroups, and 33 worked in other educational or care settings. On average, participants worked 21.4 h per week with children ($SD = 15.3$) in an educational setting. For the analyses reported in the results section, the variable educational setting was either used as categorical variable (bivariate analyses) or dummy coded with centre-based daycare as a reference category (multivariate analyses).

5.2.2. Group size

The average group size across all educational settings was 11.4 ($SD = 8.9$), with an average child-caregiver ratio of 4.6 ($SD = 2.4$). Significant education setting differences were found with respect to the group size. The group size in daycare centres was largest ($M = 15.96$, $SD = 11.58$), followed by educational playgroups ($M = 10.5$, $SD = 3.76$), and the groups in family daycare were smallest ($M = 5.46$, $SD = 4.45$). This variable is used as a control variable in the statistical analyses.

5.2.3. Length of training in early childhood education

Participants had completed an average 21.2 months of training in early childhood education ($SD = 20.2$). For later analyses, the number of months of training in early childhood education was used as an indicator of training in early childhood education.

Participants in the different early education settings showed significant differences in their length of training in early childhood education (Wald $\chi^2(261) = 26.16$; $p < 0.001$). Professionals working in centre-based daycare ($M = 26.1$, $SD = 21.1$) reported significantly more months of training than those providing family-based daycare ($M = 9.4$, $SD = 15.9$; $T(145) = 4.97$; $p < 0.001$; $d = 0.83$) and professionals leading educational playgroups ($M = 21.3$, $SD = 18.4$) also reported a longer duration of training than those in family-based daycare ($T(134) = 3.45$; $p < 0.01$; $d = 0.60$).

5.2.4. Professional experience

Participants had worked professionally with children for an average of 13.5 years ($SD = 10.5$). For later analyses, the number of years of professional work with children was used as an indicator of professional experience. No significant differences regarding pro-

professional experience were found between the different education settings.

5.2.5. Educational level

In terms of their general education level, 109 of the participants held a degree from a technical college, a university of applied sciences, or a university (=2), while 135 had completed professional education (e.g., vocational training) (=1), and 21 had no degree or were still in education at the time of participation (=0). For later analyses, educational level was coded as a linear variable, with higher scores indicating higher educational level. No significant differences in general education level were found between the different educational settings.

5.2.6. Domain-specific knowledge

Participants also indicated their *domain-specific knowledge of the Orientierungsrahmen* (reference document as described above; Wustmann Seiler & Simoni, 2012). Of the participants, 127 did not know it at all (=0), while 47 *only had a brief look at it* (=1), 60 *did read it* (=2), and 31 *reported that they have actively engaged with its content* (=3). For later analyses, the domain-specific knowledge was coded as a linear variable, higher scores indicating more domain-specific knowledge ($M=0.98$, $SD=1.09$).

For *domain-specific knowledge*, significant differences between early educational settings were found (Wald χ^2 (265)=11.92; $p<0.01$). Professionals leading an educational playgroup ($M=1.21$, $SD=1.13$) reported more domain-specific knowledge than those providing family-based daycare ($M=0.56$, $SD=0.81$; $T(136)=3.45$ $p<0.01$; $d=0.60$). No other significant differences in domain-specific knowledge were found (centre-based daycare: $M=1.00$, $SD=1.01$).

5.3. Development of the ORA questionnaire

A self-report questionnaire was developed to assess child-centredness in professionals' attitudes, self-efficacy, and educational practice (Perren & Herrmann, 2014). The questionnaire is based on the Orientierungsrahmen ("ORA") (Wustmann Seiler & Simoni, 2012). The full questionnaire also includes additional scales covering the caregiver-child relationship (e.g., sensitivity) and specific educational strategies (e.g., observation and documentation). These scales are not described here, since the scope of the paper is restricted to child-centred educational practice and related teacher beliefs.

The ORA questionnaire consists of three domains, namely professionals' self-efficacy, attitudes, and educational practice. Each of these three domains referred to a child-centred teaching approach and contained three subscales: *child participation* (CP), *child as an active learner* (AL), and *learning environment* (LE). The subscale *child participation* describes the extent to which each child is seen as an individual and is appreciated and included in his or her uniqueness. Professionals who score highly on child participation make efforts to ensure that each child has a place in the community and that children's concerns are taken seriously. Furthermore, such professionals create daily life together and on a level with children. The subscale *child as active learner* describes the extent to which professionals consider children to be active learners and therefore allow children autonomously to explore and interact with their environment. Professionals with high scores on this scale enable children to connect new experiences to previous knowledge and to find their own ways of overcoming obstacles and solving problems. The subscale *learning environment* describes the extent to which professionals create a stimulating and versatile learning environment for children. Professionals high on this scale offer varying, inspirational, and developmentally appropriate toys and learning materials to children, and encourage their use.

All questionnaire items were revised by field experts and confirmed to be face valid in terms of child-centredness.

5.3.1. Self-efficacy

Professionals' self-efficacy was assessed in line with Bandura's social cognitive theory (Bandura, 1997; Schwarzer, 1992) following explicit rules for item phrasing: items start with *I* (i.e., subjective beliefs of the respondent are the focus), express abilities or skills (e.g., *can* or *am able to*), and contain some kind of difficulty in performing the described action (e.g., *even though*) or require an explicit resource that is needed to perform the specified task. This domain contained 18 items that described self-efficacy towards child-centredness. Each subscale (i.e., CP, AL, and LE) was represented by six items. Participants were asked to indicate their agreement with the statements, with response options ranking from 1 = *totally disagree* to 5 = *totally agree* so that high ratings indicated greater self-efficacy.

5.3.2. Attitudes

Participants were asked to rate 18 attitude statements tapping into a child-centred teaching approach. Each subscale (i.e., CP, AL, and LE) was represented by six statements. Participants were asked to indicate how these statements matched their own attitudes. Response options ranged from 1 = *totally disagree* to 5 = *totally agree*. Negatively worded items were reversed. Thus, high ratings indicated attitudes favouring a child-centred teaching approach.

5.3.3. Educational practice

This domain contained 15 items describing educational practices. Each subscale (i.e., CP, AL, and LE) was represented by five items. Participants were asked to rate how often they showed the described practice in their daily work with children. Rating options ranged from 1 = *never* to 5 = *always* with high ratings indicating a high frequency of child-centred educational practices.

5.4. Item selection and examination of the factorial structure of the ORA questionnaire

In the first version of the ORA questionnaire, all constructs were represented by five to six items. For the further use of the questionnaire, we aimed to develop a short version. Thus, in a first step the best fitting items were selected and the factorial validity of the questionnaire was tested. The items of the short (final) version of the ORA questionnaire are listed with their original German phrasing and their English translations in Table 1 (educational practice), Table 2 (attitudes), and Table 3 (self-efficacy).

5.4.1. Item selection

In a first step, the number of items was reduced to shorten the questionnaire so that further use of the ORA questionnaire was more practical. To identify the items that were most representative of the respective subscale (i.e., CP, AL, and LE), confirmatory factor analyses were run separately for each domain. Within each domain, we aimed to retain three items for each subscale, resulting in a total of nine items for each domain. For educational practice and self-efficacy, we were able to retain nine items. For attitudes, we retained only eight items (see Table 2) because the other items showed weak factor loadings.

5.4.2. Factorial structure

In a next step, all factors were entered into the same model to investigate the factorial structure of the short version of the questionnaire. A first-order measurement model was produced for attitudes, self-efficacy, and educational practice. The items of the three subscales were averaged and used as indicators of the respective latent variable representing the domain. This modelling

Table 1
Questionnaire Items for Educational Practice.

	Original item (German)	Translation (English)	Subscales (topics)		
			CP	AL	LE
E.CP01	Ich achte darauf, dass jedes Kind seinen Beitrag zum Gruppenalltag leisten kann.	I take care that each child can contribute to the daily group routines.	x		
E.CP03	Ich beziehe Kinder in alltägliche Aufgaben wie z.B. Tisch decken oder Putzen mit ein, auch wenn ich es alleine schneller erledigen könnte.	I involve children in daily tasks such as setting the table or cleaning, even if I could handle them faster myself.	x		
E.CP04	Von den Ideen der Kinder lasse ich mich immer wieder inspirieren und setze ihre Ideen mit ihnen um.	I always let children's ideas inspire me and realise their ideas together with them.	x		
E.AL01	Wenn ein Kind etwas ausprobiert, dann helfe ich nur, wenn es selber nicht mehr weiter kommt.	If a child is trying something out, I help only if he or she cannot proceed on their own.		x	
E.AL03	Ich gebe den Kindern die Möglichkeit, selber auszuprobieren und ihre Umgebung zu erkunden.	I give children the opportunity to try something on their own and to explore their surroundings.		x	
E.AL06	Ich lasse Kindern Zeit, Schwierigkeiten zu bewältigen, und biete ihnen nur soviel Hilfestellung wie nötig, um selber ans Ziel zu kommen.	I give children time to handle difficulties and only offer as much help as they need to succeed by themselves.		x	
E.LE01	Ich stelle den Kindern vielseitige und frei zugängliche Materialien zum Entdecken und Erforschen zur Verfügung.	I provide diverse and freely accessible materials for the children to discover and explore.			x
E.LE02	Ich zeige Kindern immer wieder neues Spiel- und Lernmaterial und ermutige sie, dieses auszuprobieren.	I show children new toys and learning material again and again and encourage them to try them out.			x
E.LE06	Ich passe die Lernumgebung immer wieder den aktuellen Interessen und Bedürfnissen der Kinder an.	I continually adapt the learning surroundings to the children's current interests and needs.			x

Note: CP=Child participation; AL=Child as Active Learner; LE=Learning Environment.

Table 2
Questionnaire Items for Attitudes.

	Original item (German)	Translation (English)	Subscales (topics)		
			CP	AL	LE
A.CP02	Die Ideen der Kinder sind eine sehr grosse Bereicherung für den Betreuungsalltag.	The children's ideas are a very great enrichment to the daily care routines.	x		
A.CP03	Wenn Kinder bei alltäglichen Aufgaben mithelfen, bekommen sie das Gefühl, dass sie wichtig sind und einen Beitrag leisten können.	If children help with daily tasks they can feel important and able to contribute.	x		
A.CP05	Bereits kleine Kinder suchen die Anerkennung in der Gemeinschaft.	Even young children seek the acceptance of the community.	x		
A.AL03	Kinder lernen, indem sie Dinge selber machen und ausprobieren.	Children learn by doing and trying things out by themselves.		x	
A.AL04	Kinder müssen Neues mit ihren bisherigen Erfahrungen verbinden können.	Children need to connect new experiences to previous ones.		x	
A.LE01	Aufgabe des Erwachsenen ist es, den Kindern Umgebungen und Tagesabläufe zur Verfügung zu stellen, in denen sie vielfältige Erfahrungen sammeln können	It is the adults' task to provide children with surroundings and daily routines that allow them to gather diverse experiences.			x
A.LE02	Fachpersonen sollen den Kindern auch Spielsachen und Materialien anbieten, die sie noch nicht kennen.	Childcare workers should offer children toys and materials with which they are not yet familiar.			x
A.LE04	Die Lernumgebung muss Kindern ermöglichen, eine Situation mit allen Sinnen zu erfassen.	The learning environment needs to allow children to perceive a situation with all their senses.			x

Note: CP=Child participation; AL=Child as Active Learner; LE=Learning Environment.

strategy was chosen in order to reduce model complexity and because a just-identified latent variable (i.e., with three indicators) is to be preferred to an over-identified latent variable (i.e., with more than three indicators) (Little, Cunningham, Shahar, & Widaman, 2002). This strategy is appropriate to our data since the subscales equally represent the multiple aspects of each scale, which in turn means that requirements for parcelling are met (Kishton & Widaman, 1994).

Results obtained from confirmatory factor analysis confirmed the hypothesised factorial structure of the short version of the questionnaire. The model described above showed a good fit to the data ($\chi^2 = 45.1$; $df = 24$; $p < 0.01$; CFI = 0.96; RMSEA = 0.058; SRMR = 0.036). Given that the items of the subscales had substantial similarity in phrasing, we decided to allow the residuals of similarly worded items to correlate. The model with residual corre-

Table 3
Questionnaire Items for Self-Efficacy.

	Original item (German)	Translation (English)	Subscales (topics)		
			CP	AL	LE
S.CP02	Ich kann die Anliegen der Kinder erfragen und berücksichtigen, auch wenn die Kinder sehr schüchtern sind oder noch nicht gut sprechen können.	I can ask about children's concerns and respect them, even if the children are very shy or cannot yet speak fluently.	x		
S.CP04	Ich zeige Interesse für die Ideen der Kinder und nehme diese auf, auch wenn ich lieber ein anderes Programm durchgeführt hätte.	I show interest in children's ideas and incorporate them, even though I'd rather follow another programme.	x		
S.CP05	Ich kann mich für die Meinungen und Ansichten der Kinder interessieren und diese im Betreuungsalltag berücksichtigen, auch wenn ich unter Zeitdruck stehe.	I can be interested in children's opinions and views and consider them, even if I'm under time pressure.	x		
S.AL01	Ich bin dazu fähig, Kinder in ihrer selbstständigen Erkundung der Umgebung zu unterstützen, auch wenn die Kinder ängstlich sind.	I'm able to support children in their autonomous exploration of the environment, even when children are anxious.		x	
S.AL02	Ich kann interessierter Zuschauer sein ohne zu helfen, auch wenn ich ungeduldig werde.	I can show interest as an observer without intervening, even when I get impatient.		x	
S.AL03	Ich kann aushalten, wenn Kinder Dinge auf ihre Art angehen, auch wenn ich eine bessere Lösung kenne.	I can tolerate the children approaching things in their own way, even if I know a better solution.		x	
S.LE01	Ich kann vielseitige Spielräume und Materialien zu Verfügung stellen, auch wenn die Ressourcen der Institution beschränkt sind.	I can provide diverse play areas and materials, even when the resources of the institution are limited.			x
S.LE02	Ich kann bei Kindern die Neugier auf Neues wecken, auch wenn sie zunächst wenig Interesse dafür zeigen.	I can awaken children's curiosity about new experiences, even if they show little interest at first.			x
S.LE04	Ich kann die Lernumgebung so gestalten, dass alle Kinder der Gruppe passende Herausforderungen finden, auch wenn die Bedürfnisse sehr unterschiedlich sind.	I can structure the learning environment in such a way that all children in the group find suitable challenges, even when their needs are very different.			x

Note: CP = Child participation; AL = Child as Active Learner; LE = Learning Environment.

lations showed an exceptional model fit ($\chi^2 = 15.09$; $df = 15$; CFI = 1; RMSEA = 0.005; SRMR = 0.032).

6. Results

Below we report results of the bivariate associations between study variables and differences between education settings. Further, we present the findings of the full structural model including the hypothesised mediation paths. Structural equation models were run using Mplus 7.11 (Muthén & Muthén, 2012). Generalised Linear Models were run in IBM SPSS Statistics 21.

6.1. Bivariate associations between professional background, teacher beliefs, and educational practice

Structural equation models were run to estimate the latent bivariate associations between the study variables. All correlations between study variables are shown in Table 4. As expected self-efficacy, attitudes, and educational practice were significantly correlated with each other. For associations between professional background variables (i.e., length of training in early childhood education, domain-specific knowledge, professional experience, educational level) and self-efficacy, attitudes, and educational practice, results were more mixed: domain-specific knowledge was found to be positively associated with self-efficacy, attitudes, and educational practice, while the length of training in early childhood education was not associated with the other variables. Professional experience was significantly and positively associated with attitudes as well as with self-efficacy, but not with educational practice. Furthermore, educational level was significantly positively associated with attitudes alone.

For professional background, length of training in early childhood education correlated positively with domain-specific knowledge, professional experience as well as educational level. Furthermore, domain-specific knowledge was positively related to professional experience, but not to educational level. Professional experience correlated positively with educational level.

6.2. Education setting differences

Generalised Linear Models (GZLM) were used to investigate differences between participants working in different early education settings. Descriptive results are shown in Table 5. Three separate GZLMs were run with (1) self-efficacy, (2) attitudes and (3) child-centred educational practice as dependent variables. The setting was entered into the analyses as an independent categorical variable. The small subgroup of "other settings" is not considered in these analyses. Post-hoc tests were run pairwise using Bonferroni correction to adjust for type one error inflation.

Professionals from the different early educational settings showed significant differences in child-centred educational practice (see Table 5). Professionals providing family-based daycare reported significantly less child-centred educational practice than their professional colleagues working in centre-based daycare ($T(139) = -2.95$; $p < 0.05$; $d = -0.50$). No other significant differences in child-centred educational practice were found.

Professionals from the different early education settings also differed significantly in their self-efficacy in terms of child-centredness (see Table 5). Again, professionals providing family-based daycare reported significantly lower self-efficacy compared to professionals working in centre-based daycare ($T(138) = -3.75$; $p < 0.001$; $d = -0.64$), as well as compared to professionals leading educa-

Table 4
Correlations Among Study Variables.

	2	3	4	5	6	7
Child-centred orientation						
1. Educational practice	0.61*	0.49*	0.28*	0.03	0.08	0.07
2. Self-efficacy	–	0.61*	0.31*	0.10	0.17*	0.12
3. Attitudes		–	0.27*	0.09	0.22*	0.25*
Professional background						
4. Domain-specific knowledge			–	0.19*	0.23*	0.07
5. Training in early childhood education				–	0.44*	0.27*
6. Professional experience					–	0.22*
7. Educational level						–

* $p < .05$.**Table 5**
Descriptive Results by Educational Setting.

	Total (n = 265)		Centre-based daycare (n = 96)		Family-based daycare (n = 50)		Educational playgroups (n = 86)		Wald χ^2
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	
Self-efficacy	4.29	0.46	4.34 ^a	0.46	4.04 ^{ab}	0.48	4.36 ^b	0.42	17.692 (251) ^{***}
Attitudes	4.65	0.31	4.65	0.34	4.59	0.32	4.67	0.26	n.s.
Educational practice	4.28	0.42	4.35 ^a	0.42	4.13 ^a	0.47	4.29	0.39	8.877 (254) [*]

^{a,b} Significant differences between groups.* $p < 0.05$.*** $p < 0.001$.

tional playgroups ($T(130) = -3.88$; $p < 0.001$; $d = -0.68$). No other significant differences in self-efficacy were found.

No significant differences between professionals working in different early educational settings were found for attitudes towards child-centredness.

6.3. Mediation analyses

Finally, the mediating role of attitudes and self-efficacy in the association between professional background and professionals' child-centred educational practice was tested, as well as between the early educational setting and professionals' child-centred practice.

In a first step, the direct effects were modelled. Professional background (domain-specific knowledge, training in early childhood education, professional experience, and educational level), group size (as a control variable), and educational setting (dummy coded) were modelled as predictors of the latent variables representing attitudes, self-efficacy, and educational practice. The effects of attitudes and self-efficacy on child-centred educational practice were also modelled. The model yielded an acceptable fit to the data ($\chi^2 = 97.828$; $df = 63$; $p < 0.01$; CFI = 0.945; RMSEA = 0.046; SRMR = 0.041).

Self-efficacy was found to positively predict child-centred educational practice ($\beta = 0.46$; $p < 0.001$). A higher degree of self-efficacy was related to a greater level of child-centred educational practice. Further, domain-specific knowledge was positively associated with self-efficacy ($\beta = 0.24$, $p < 0.001$). The more domain-specific knowledge participants reported, the more self-efficacy in child-centredness they expressed. Educational setting differences were also found: family daycare providers were found to report significantly less self-efficacy ($\beta = -0.26$; $p < 0.01$) than caregivers in daycare centres. Finally, attitudes were positively associated with domain-specific knowledge ($\beta = 0.20$; $p < 0.05$), professional experience ($\beta = 0.17$, $p < 0.05$), and educational level ($\beta = 0.24$, $p < 0.01$).

Following on from the model with direct effects only, we tested our mediation hypotheses. As attitudes were not significantly associated with educational practice, we only tested self-efficacy as potential mediator. First, we tested whether self-efficacy medi-

ates the association between domain-specific knowledge and professionals' child-centred educational practice. We then tested whether self-efficacy mediates the association between early educational setting and professionals' child-centred educational practice. Thus, the full model was extended by testing for these two indirect effects. Table 6 shows the standardised parameters of the model including both direct and indirect effects. The standardised solution of the model can be found in Fig. 1. The analysis confirmed the two mediation paths to be significant. Self-efficacy was found to fully mediate the impact of domain-specific knowledge on professionals' educational practice. Self-efficacy also fully mediated the impact of early educational setting on professionals' educational practice.

7. Discussion

The present study investigated whether self-efficacy and attitudes (i.e., teacher beliefs) mediate the impact of professional background on educational practice. Child-centred educational practice was positively associated with domain-specific knowledge, and was also more frequent in centre-based than in family-based childcare. Most importantly, self-efficacy was found to mediate the impact of domain-specific knowledge as well as early educational setting on professionals' educational practice. Thus, our study emphasises the role of professionals' self-efficacy in delivering high-quality childcare and education in early childhood.

7.1. Professional background and educational practice

As hypothesised, professional background was associated with child-centred educational practice. However, some facets of professional background were more relevant than others. Domain-specific knowledge was positively related to child-centred educational practice and to self-efficacy and attitudes, while length of training in early childhood education was not. This result suggests that the content of knowledge or training matters more when it comes to child-centredness than the simple length of training. However, we do not know whether the curriculum of the training emphasised child-centred teaching approaches. In our study,

Table 6
Mediation paths: Standardised total, total indirect, specific indirect and direct effects.

	β	S.E.	β /S.E.	p-value
Path from KNOW to PRAC				
Total	0.24	0.07	3.27	0.001
Total indirect	0.15	0.04	3.34	0.001
Specific indirect				
KNOW – ATT – PRAC	0.04	0.03	1.23	0.219
KNOW – EFF – PRAC	0.11	0.04	2.57	0.010
Direct				
KNOW – PRAC	0.10	0.07	1.35	0.176
Path from FAM to PRAC				
Total	–0.2	0.09	–2.16	0.031
Total indirect	–0.14	0.05	–2.60	0.009
Specific indirect				
FAM – ATT – PRAC	–0.02	0.02	–0.87	0.382
FAM – EFF – PRAC	–0.12	0.05	–2.42	0.015
Direct				
FAM – PRAC	–0.06	0.09	–0.72	0.474

Note: PRAC = Educational practice; ATT = Attitudes; EFF = Self-efficacy; FAM = Family-based daycare.

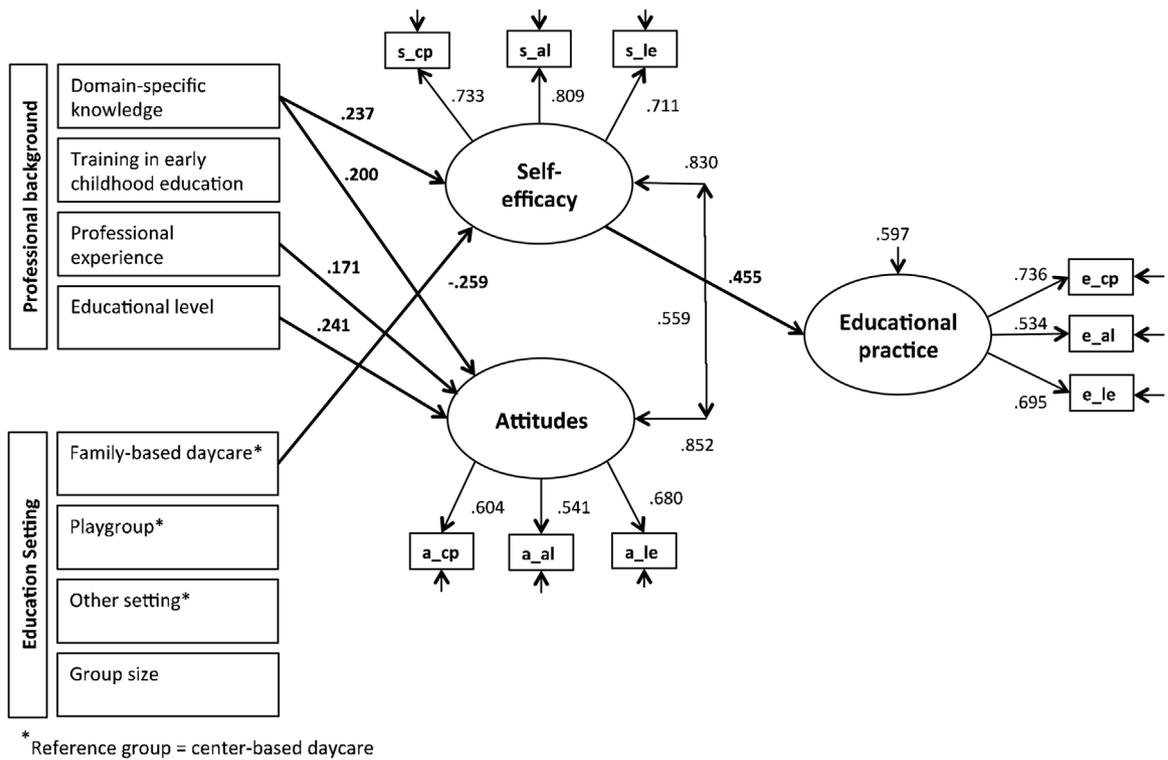


Fig. 1. Standardised solution of the structural equation model. Figure shows significant paths only.
Note: s_ = Self-efficacy, a_ = Attitudes, e_ = Educational practice; cp = Child participation; al = Child as active learner; le = Learning environment.

the domain-specific knowledge score was high if participants were familiar with the *Orientierungsrahmen*, a framework that strongly promotes and emphasises child-centred practices (Wustmann Seiler & Simoni, 2012). Thus, we did not assess directly whether the participants in fact knew the relevant child development theories and teaching approaches related to child-centredness, but merely whether and how intensively they had engaged with the reference document (e.g., through reading, discussing, attending specific workshops, and watching demonstration videos that can be found at www.kinder-4.ch). Moreover, participants' reports of their domain-specific knowledge might also partly reflect participants' personal epistemology, that is the beliefs they hold about knowing and knowledge (Muis & Duffy, 2013), rather than their real knowledge. Nevertheless, domain-specific knowledge showed

robust and moderately sized associations with educational practice and self-efficacy.

In contrast to our expectations, professional experience was not associated with educational practice and self-efficacy, but with attitudes. In part, this is in contrast with other studies which showed significant associations between professional experience and a more positive (observed) teaching practice (Jeon et al., 2015) and higher self-efficacy (Bullock et al., 2015; Fives & Buehl, 2009). It might be that professional level shows a non-linear relationship with self-efficacy (Klassen & Chiu, 2010).

A higher general educational level was associated with more child-centred attitudes, but not with the corresponding educational practice or self-efficacy beliefs. We might assume that having a certain attitude promotes the corresponding behaviour, so it is surprising that a significant relationship can be found with attitudes

but not with practice, especially since we actually found a relationship between attitudes and educational practice in our bivariate analyses described above. On the other hand, previous studies have also shown that raising the educational level (e.g., requiring a Bachelor's degree) is not an effective strategy for improving teaching quality (Early et al., 2007).

7.2. The role of teacher beliefs in educational practice

As hypothesised, teacher beliefs were significantly and positively associated with educational practice. The multivariate analyses showed that self-efficacy is a stronger predictor of early childhood professionals' behaviour than their attitudes. This finding is in line with our hypothesis. According to Fives and Buehl (2012), self-efficacy beliefs may act as a guide for immediate action, whereas beliefs related to teaching approach (i.e., attitudes) may act as a frame for the interpretation of relevant situations. The impact of self-efficacy was stronger as it guides and motivates concrete actions, whereas attitudes shape the perception, interpretation and conceptualisation of events or situations (Fives & Buehl, 2012). These findings are in contrast to the study by Hughes-Belding et al. (2012), which showed that attitude towards modernity was a stronger predictor of family daycare providers' educational practice than their perceived ability (i.e., self-efficacy) in their teaching practices, knowledge, and behaviour management. In contrast to this and other studies in the field, we assessed the constructs self-efficacy, attitudes and practice in relation to the same domain; that is all scales covered the construct of child-centredness (i.e., child participation, learning environment, and child as an active learner). As this is the first study in the early education field to show these specific associations, further studies replicating our results are necessary.

The scale we used to assess self-efficacy in the present study was specific to child-centred educational practice. It would be interesting to include measures of general self-efficacy in further studies to investigate whether general, as opposed to specific, self-efficacy is a valid predictor of educational practice. Moreover, recent research found personality traits to be associated with self-efficacy (Bullock et al., 2015; Jamil, Downer, & Pianta, 2012). Contextual factors such as collegiality within a team and job satisfaction might also be considered (Hur, Jeon, & Buettner, 2015). Further studies should therefore include personality and contextual measures along with measures of professional background in order to deepen our understanding of how self-efficacy can be strengthened in early education and care professionals.

The cultural background is also important when interpreting our results. Our study was conducted in Switzerland and some of the findings might be specific to this country and its organisation of early care and educational settings. In particular, a child-centred approach in early education and care is in line with the current practice in Switzerland. Furthermore, public opinion does not support formal education, teacher-initiated lessons or the practising of skills in children under the age of four. The current understanding of early education is reflected in the Swiss reference document (*Orientierungsrahmen*), which was created through assembling research evidence, theoretical accounts, and the opinions of experts and practitioners in the field (Wustmann Seiler & Simoni, 2012). The high mean scores of our scales – especially for attitudes – also demonstrate a high level of agreement with a child-centred teaching approach in our sample. These results indicate that in early childhood education and care in Switzerland, a child-centred approach is favoured, at least at the attitudinal level.

Our study suggests that strengthening self-efficacy might be a way to promote better educational practice. Acquiring knowledge about a child-centred teaching approach had an impact on self-efficacy. As the contents of the reference documents are in line

with the way many educators work and/or with their attitudes, knowledge of and reading an official reference document that supports their practice and attitude might have a reinforcing effect and strengthen their self-efficacy in terms of child-centred educational practice. For instance, in a study by Suk Lee et al. (2006) teachers' learning of new teaching practices (i.e., scaffolding) was improved when the associated beliefs (i.e., in developmentally appropriate practices) were congruent with their existing beliefs. If the educational practice promoted in the reference document was not congruent with educators' practice and attitudes, it would be less likely that knowing about it would strengthen their self-efficacy.

7.3. Educational practice and teacher beliefs in different educational settings

In line with our predictions, we found differences between educators in the different educational settings. Professionals working in centre-based daycare or leading an educational playgroup reported more domain-specific knowledge and more months of training in early childhood education than professionals providing family-based daycare. These differences were found to be independent of professional background. Further, professionals providing family-based daycare reported significantly lower scores on child-centred educational practice than their colleagues working in centre-based daycare. This is somewhat surprising, since we might assume that taking children's individual developmental level and needs into account, i.e., child-centred educational practice, might be easier when fewer children are present. More importantly, we found that family care providers also feel less self-efficacious than their colleagues working in centre-based care or educational playgroups; the effect on educational practice for family care providers was mediated by self-efficacy.

No difference between early educational settings was found for attitudes. Several researchers have found family care providers to hold more traditional attitudes than professionals working in centre-based care (e.g., Dowsett, Huston, Imes, & Gennetian, 2008). However, we were not able to support this finding, as all participants reported highly positive attitudes towards child-centredness. We could therefore conclude that child-centred practice fits the picture that professionals wish to promote when thinking about good education and care for young children. Nevertheless, whether actions follow beliefs seems to depend on self-efficacy. Our study showed that although family daycare providers endorse child-centred attitudes, they actually engage in those activities less frequently because they are less self-efficacious in terms of child-centredness. Self-efficacy is believed to grow over time, if a person has the chance to experience performance accomplishments and to learn from vicarious experiences, is verbally influenced by others, and is able to see physiological responses to a challenging situation as normal rather than as indicating lack of ability (Bandura, 1977). Family daycare providers often lack the opportunity to gain vicarious experience, since they care for the children alone. Likewise, other than occasional comments from parents they do not receive any verbal feedback from colleagues on their educational practice and therefore have to persuade and encourage themselves in order to become self-efficacious.

It is important to note that the enactment of beliefs depends on the context (Fives & Buehl, 2012). In our study we investigated whether we could find differences between educational settings. Further studies should consider context (such as setting or working conditions) as potential moderators of the associations between teacher beliefs and educational practice (see for example, Susman-Stillman, Pleuss, & Englund, 2013).

7.4. Strengths and limitations

For the current study, we developed a new questionnaire. The results demonstrate the strong construct validity of our questionnaire, as confirmatory factor analyses supported our hypothesised factorial structure. The significant association between domain-specific knowledge (knowledge of the *Orientierungsrahmen* as a child-centred framework) and our questionnaire is a further indicator of the face validity of our questionnaire. Further studies have yet to be conducted to establish the validity of the questionnaire in other populations and cultures.

However, the questionnaire is a self-report measure and therefore we cannot rule out social desirability being reflected in the answers given. In the course of item selection, we retained only the strongest items. Unfortunately, none of the negatively poled items, which were created to identify the response patterns of social desirability, met our final selection criteria. As educational practice was only measured through self-report, further studies must investigate whether professionals' self-reported educational practice is consistent with their observed educational practice. Another limitation of our results is that participation in the online survey was voluntary. Since the time needed to complete the survey was relatively long, it can be assumed that participants who completed it were highly motivated and particularly interested in the subject of the survey. They therefore may not be a representative sample of professionals working in early education and care in Switzerland. Thus, the present finding may have limited generalisability and must be interpreted with caution. Furthermore, we only collected cross-sectional data, so no conclusions can be drawn about stability or causal ordering of the associations that were examined.

7.5. Practical implications

Our study showed differences between centre- and family-based caregivers that may have important practical implications. Family caregivers in general have completed little or no training in early childhood education and domain-specific knowledge. They were also found to be less self-efficacious than their colleagues working in educational playgroups or centre-based care. All in all, our study showed that the group of family, early childhood daycare providers might optimise their child-centred educational practice with specific training, support, or other measures that increase their knowledge and therefore also their self-efficacy.

Our study demonstrated that self-efficacy is a stronger predictor of professionals' behaviour than attitudes. Therefore, training and other professional development measures aiming to enhance child-centredness should focus on improving professionals' self-efficacy, because focusing on attitudes seems to be less effective. Courses and workshops should also include methods of self-reflection, as this may be an important mechanism through which teacher beliefs could be altered (Fives & Buehl, 2012).

Professionals' self-efficacy not only increases the quality of educational practice in favour of young children, but can also be seen as a factor of more general importance for a high professional standard. To feel self-efficacious is a resource of well-being that enables professionals to handle everyday difficulties with more confidence and calm, which in turn allows them to perform best. In sum, our study suggests that promoting domain-specific knowledge may have an impact on educators' child-centred practice by increasing their self-efficacy.

Acknowledgements

The study was financially supported by the Jacobs Foundation (grant to the first author). Many thanks to Isabell Eckert, Yin-Ru

Lim, and Patricia Müller who contributed to developing the questionnaire.

References

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. Worth Publishers.
- Bullock, A., Coplan, R. J., & Bosacki, S. (2015). Exploring links between early childhood educators' psychological characteristics and classroom management self-efficacy beliefs. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*, 47(2), 175–183. <http://dx.doi.org/10.1037/a0038547>
- Bundesamt für Statistik. (2014). *Familien, Haushalte: Daten. Indikatoren: Europäischer Vergleich*. <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/01/04/blank/key/04/04.html> Accessed 16.12.15.
- Charlesworth, R., Hart, C. H., Burts, D. C., Thomasson, R. H., Mosley, J., & Fleege, P. O. (1993). Measuring the developmental appropriateness of kindergarten teachers' beliefs and practices. *Early Childhood Research Quarterly*, 8(3), 255–276.
- Copple, C., & Bredekamp, S. (2010). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. Washington, D.C.: National association for education of young children.
- Dowsett, C. J., Huston, A. C., Imes, A. E., & Gennetian, L. (2008). Structural and process features in three types of child care for children from high and low income families. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 69–93. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.06.003>
- Early, D. M., Maxwell, K. L., Burchinal, M., Alva, S., Bender, R. H., Bryant, D., ... & Zill, N. (2007). Teachers' education, classroom quality, and young children's academic skills: Results from seven studies of preschool programs. *Child Development*, 78(2), 558–580. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01014.x>
- Fantuzzo, J., Perlman, S., Sproul, F., Minney, A., Perry, M. A., & Li, F. (2012). Making visible teacher reports of their teaching experiences: The early childhood teacher experiences scale. *Psychology in the Schools*, 49(2), 194–205. <http://dx.doi.org/10.1002/pits.20623>
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2009). Examining the factor structure of the teachers' sense of efficacy scale. *The Journal of Experimental Education*, 78(1), 118–134. <http://dx.doi.org/10.1080/00220970903224461>
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the messy construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In K. R. Harris, S. Graham, & T. Urdan (Eds.), *APA educational psychology handbook: Individual differences and cultural and contextual factors* (Vol. 2) (pp. 471–499). Washington: American Psychological Association. <http://content.apa.org/books/13274-019>
- Fukkink, R. G., & Lont, A. (2007). Does training matter? A meta-analysis and review of caregiver training studies. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(3), 294–311. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.04.005>
- Guo, Y., Piasta, S. B., Justice, L. M., & Kaderavek, J. N. (2010). Relations among preschool teachers' self-efficacy, classroom quality, and children's language and literacy gains. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1094–1103. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.005>
- Hughes-Belding, K., Hegland, S., Stein, A., Sideris, J., & Bryant, D. (2012). Predictors of global quality in family child care homes: Structural and belief characteristics. *Early Education and Development*, 23(5), 697–712. <http://dx.doi.org/10.1080/10409289.2011.574257>
- Hur, E., Buettner, C. K., & Jeon, L. (2015). The association between teachers' child-centered beliefs and children's academic achievement: The indirect effect of children's behavioral self-regulation. *Child & Youth Care Forum*, 44(2), 309–325. <http://dx.doi.org/10.1007/s10566-014-9283-9>
- Hur, E., Jeon, L., & Buettner, C. K. (2015). Preschool teachers' child-centered beliefs: Direct and indirect associations with work climate and job-related wellbeing. *Child & Youth Care Forum*, <http://dx.doi.org/10.1007/s10566-015-9338-6>
- Jamil, F. M., Downer, J. T., & Pianta, R. C. (2012). Association of pre-service teachers' performance, personality, and beliefs with teacher self-efficacy at program completion. *Teacher Education Quarterly*, 39(4), 119–138.
- Jeon, L., Buettner, C. K., & Hur, E. (2015). Preschool teachers' professional background, process quality, and job attitudes: A person-centered approach. *Early Education and Development*, <http://dx.doi.org/10.1080/10409289.2016.1099354>
- Kishton, J. M., & Widaman, K. F. (1994). Unidimensional versus domain representative parceling of questionnaire items: An empirical example. *Educational and Psychological Measurement*, 54(3), 757–765. <http://dx.doi.org/10.1177/0013164494054003022>
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741–756. <http://dx.doi.org/10.1037/a0019237>
- La Paro, K. M., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2012). *Classroom assessment scoring system (CLASS) manual, toddler*. Baltimore, Maryland: Brookes Publishing Co, Inc.
- Little, T. D., Cunningham, W. A., Shahar, G., & Widaman, K. F. (2002). To parcel or not to parcel: Exploring the question, weighing the merits. *Structural Equation Modeling*, 9(2), 151–173.

- McMullen, M. B., Elicker, J., Goetze, G., Huang, H.-H., Lee, S.-M., Mathers, C., . . . & Yang, H. (2006). Using collaborative assessment to examine the relationship between self-reported beliefs and the documentable practices of preschool teachers. *Early Childhood Education Journal*, 34(1), 81–91. <http://dx.doi.org/10.1007/s10643-006-0081-3>
- Muis, K. R., & Duffy, M. C. (2013). Epistemic climate and epistemic change: Instruction designed to change students' beliefs and learning strategies and improve achievement. *Journal of Educational Psychology*, 105(1), 213–225. <http://dx.doi.org/10.1037/a0029690>
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (2012). *Mplus (Version 7)*. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- OECD. (2009). *Creating effective teaching and learning environments: first results from TALIS*. Paris: OECD.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Perren, S., & Herrmann, S. (2014). *ORA-Fragebogen. Ein Instrument zur Erfassung von pädagogischen Vorstellungen und pädagogischer Praxis im Frühbereich. Unpublished questionnaire*. University of Konstanz/Pädagogische Hochschule Thurgau.
- Perren, S., Frei, D., & Herrmann, S. (2016). Pädagogische Qualität in frühkindlichen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen in der Schweiz: Erste Erfahrungen und Befunde mit dem CLASS toddler Beobachtungsverfahren. *Frühe Bildung*, 5(1), 3–12.
- Ross, J., & Bruce, C. (2007). Professional development effects on teacher efficacy: Results of randomized field trial. *The Journal of Educational Research*, 101(1), 50–60. <http://dx.doi.org/10.3200/JOER.101.1.50-60>
- Schwarzer, R. (Ed.). (1992). *Self-efficacy: thought control of action*. Washington: Taylor & Francis.
- Sheridan, S. M., Edwards, C. P., Marvin, C. A., & Knoche, L. L. (2009). Professional development in early childhood programs: Process issues and research needs. *Early Education & Development*, 20(3), 377–401. <http://dx.doi.org/10.1080/10409280802582795>
- Stamm, M. (2009). *Frühkindliche Bildung in der Schweiz. Eine Grundlagenstudie im Auftrag der UNESCO-Kommission Schweiz (Monograph)*. Fribourg: University of Fribourg. <http://edudoc.ch/record/31203/files/FBBE.pdf>
- Stipek, D. J., & Byler, P. (1997). Early childhood education teachers: Do they practice what they preach? *Early Childhood Research Quarterly*, 12(3), 305–325. [http://dx.doi.org/10.1016/S0885-2006\(97\)90005-3](http://dx.doi.org/10.1016/S0885-2006(97)90005-3)
- Suk Lee, Y., Baik, J., & Charlesworth, R. (2006). Differential effects of kindergarten teacher's beliefs about developmentally appropriate practice on their use of scaffolding following inservice training. *Teaching and Teacher Education*, 22(7), 935–945. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.041>
- Susman-Stillman, A., Pleuss, J., & Englund, M. M. (2013). Attitudes and beliefs of family- and center-based child care providers predict differences in caregiving behavior over time. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(4), 905–917. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.04.003>
- Swackhamer, L. E., Koellner, K., Basile, C., & Kimbrough, D. (2009). Increasing the self-efficacy of inservice teachers through content knowledge. *Teacher Education Quarterly*, 36(2), 63–78.
- Todd Brown, E. (2005). The influence of teachers' efficacy and beliefs regarding mathematics instruction in the early childhood classroom. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26(3), 239–257. <http://dx.doi.org/10.1080/10901020500369811>
- Tout, K., Zaslow, M., & Berry, D. (2005). Quality and qualifications: Links between professional development and quality in early care and education settings. In M. Zaslow, & I. Martinez-Beck (Eds.), *Critical issues in early childhood professional development*. Baltimore, MD: Brookes Publishing Co., Inc.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543068002202>
- Weltzien, D. (2011). Von der Beobachtung in den Dialog. In U. Stenger, & S. Kägi (Eds.), *Forschung in Feldern der Frühpädagogik* (1st ed., Vol. 2, pp. 213–224). Hohengehren: Scheider.
- Wustmann Seiler, C., & Simoni, H. (2012). *Orientierungsrahmen für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz. Erarbeitet vom Marie Meierhofer Institut für das Kind, erstellt im Auftrag der Schweizerischen UNESCO-Kommission und des Netzwerks Kinderbetreuung Schweiz*. Zurich. <http://www.fruehkindliche-bildung.ch/projekte/orientierungsrahmen.html>
- Zaslow, M., Tout, K., Halle, T., Whittaker, J. V., & Lavelle, B. (2010). *Toward the identification of features of effective professional development for early childhood educators*. Washington: U.S. Department of Education. <http://www.ed.gov/about/offices/list/opepd/ppss/reports.html>



Pädagogische Qualität in frühkindlichen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen in der Schweiz

Erste Erfahrungen und Befunde mit dem CLASS Toddler Beobachtungsverfahren

Sonja Perren, Doris Frei und Sandra Herrmann

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

Schlüsselwörter: Fachpersonen-Kind Interaktion, emotionale Unterstützung, Lernunterstützung, Kindertagesstätten, Spielgruppen, Tagesfamilien

Educational Quality in Early Education and Care Settings in Switzerland: First Experiences and Findings in Using the CLASS Toddler Observation Tool

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

Keywords: caregiver-child interactions, emotional support, learning support, day-care center, educational playgroups, family day care

In den letzten Jahren ist das Bewusstsein für die Bedeutung der ersten Lebensjahre als Grundlage für eine gesunde Entwicklung und den späteren Bildungs- und Lernerfolg gestiegen. Diese Erkenntnis führt dazu, dass vorschulische Institutionen der familienergänzenden Kinderbetreuung nicht mehr als reine Betreuungsinstitutio-

nen wahrgenommen werden, sondern ihnen auch ein Bildungs- und Erziehungsauftrag zukommt, der auf die ganzheitliche Lern- und Entwicklungsförderung des Kleinkindes ausgerichtet ist. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, ist eine hohe pädagogische Qualität in familienergänzenden Institutionen unabdingbar. Eine be-

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

sondere Bedeutung kommt dabei der Fachkraft-Kind-Interaktion zu. Verschiedene Studien konnten zeigen, dass sich ein einfühlsamer, ermutigender Umgang, welcher die individuellen Bedürfnisse der Kinder aufnimmt, sich positiv auf die Entwicklung auswirkt und es zudem deutliche Zusammenhänge zwischen dem Ausmaß an Interaktionen zwischen Kind und Fachkraft und der Entwicklung des Kindes gibt (Mashburn et al., 2008; NICHD, 2006; Sylva et al., 2011). Ein Beobachtungsverfahren, welches den Fokus auf die Interaktionsqualität legt und neben der emotionalen und verhaltensbezogenen Unterstützung der Fachpersonen auch die aktive Anleitung bzw. Unterstützung von kindlichen Lern- und Bildungsprozessen erfasst, ist das CLASS (Classroom Assessment Scoring System) – ein Instrument, welches in den USA für verschiedene Altersklassen entwickelt wurde. Die vorliegende Studie berichtet über die Anwendbarkeit und über erste Befunde zum Beobachtungsverfahrens CLASS Toddler (La Paro, Hamre, & Pianta, 2012) in verschiedenen FBBE-Institutionen (Kindertagesstätten, Tagesfamilien und Spielgruppen) in der deutschsprachigen Schweiz.

Messung von Prozessqualität mit dem CLASS-Instrument

Um den pädagogischen Qualitätsbegriff zu konkretisieren und operationalisierbar zu machen, kann zwischen Strukturqualität (materielle und personelle Ressourcen), Orientierungsqualität (Werte, Überzeugungen und Einstellungen der Fachpersonen) und Prozessqualität (konkreter Umgang mit den Kindern) unterschieden werden (Roux & Tietze, 2007). Verschiedene Qualitätsmessinstrumente wurden entwickelt, um die pädagogische Qualität in FBBE-Institutionen zu messen (Halle, Whittaker, & Anderson, 2010). Viele dieser Verfahren fokussieren auf globale Prozessqualität und beinhalten neben interaktionellen Faktoren auch eine Vielzahl von strukturellen Qualitätsmerkmalen. Im deutschsprachigen Raum sind insbesondere KRIPS(-R) und KES(-R) bzw. dessen adaptierte und erweiterte Versionen verbreitet (Tietze, Schuster, Grenner & Roßbach, 2005; Tietze, Bolz, Grenner, Schlecht, & Wellner, 2005), welche auf die englischsprachigen Beobachtungsverfahren ECERS(-R) und ITERS(-R) zurückzuführen sind (Harms, Clifford, & Cryer, 1998; Harms, Cryer, & Clifford, 2003). Andere Verfahren fokussieren stärker auf die Sensitivität der Fachpersonen mit den Kindern (CIS, Arnett, 1989). Daneben gibt es eine Familie von sechs CLASS-Beobachtungsverfahren (Infant, Toddler, Pre-K, K-3, Upper Elementary, Secondary), welche ursprünglich für Qualitätsmessungen in schulischen Settings entwickelt wurden und auf die Fachpersonen-Kind Interaktionen fokussieren; CLASS steht für „Class-

room assessment scoring system“ (www.teachstone.com). In Ergänzung zu den eher sensitivitätsorientierten Beobachtungsverfahren wie CIS, wird hier explizit die Anleitung bzw. Unterstützung von Lern- und Bildungsprozessen als eine oder mehrere zusätzliche Beobachtungsdimensionen (je nach Altersstufe) berücksichtigt. Damit stützt sich CLASS auf empirische Befunde, die zeigen, dass responsive Fachpersonen-Kind Interaktion sowie die ganzheitliche Lern- und Entwicklungsförderung junger Kinder für deren Entwicklung und Wohlergehen bedeutsam sind (Mashburn et al., 2008).

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

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

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

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

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

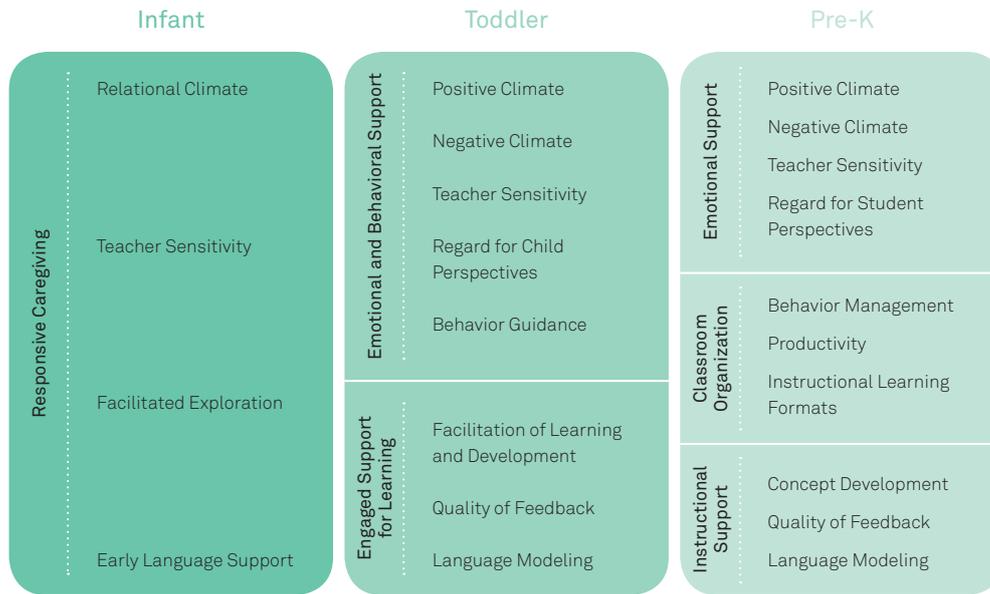


Abbildung 1. Vergleich der Dimensionen und Bereiche von verschiedenen CLASS-Versionen (Quelle: www.teachstone.com).

Tabelle 1. Beschreibung der CLASS-Ratings

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

Bisherige Forschungsergebnisse mit CLASS Toddler

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

niedriger aus. Am niedrigsten wurde der Sprachgebrauch bewertet (Score: 1.91) (Thomason & La Paro, 2009).

Eine neuere Studie setzte CLASS Toddler zusammen mit der ITERS-R in 96 Kitas in North Carolina ein (La Paro, Williamson, & Hatfield, 2014). Auch hier zeigen sich signifikante Zusammenhänge zwischen den Instrumenten, insbesondere zwischen den interaktionsbezogenen Massen des ITERS-R und den CLASS Dimensionen. Die durchschnittlich beobachtete Qualität erwies sich auch hier als mäßig. In Bezug auf die emotionale und verhaltensbezogene Unterstützung erreichten zwar 99 % aller Kitas eine mittlere oder gar eine hohe Qualität. Hingegen erreichten bei der aktiven Lernunterstützung die meisten Kitas (60 %) nur eine niedrige Qualität. Es zeigte sich, dass Kinder, welche eine Kita besuchten, in der sie eine hohe emotionale und verhaltensbezogene Unterstützung sowie eine höhere aktive Lernunterstützung erhielten, geringere – von den Erzieher/innen berichtete – Verhaltensprobleme zeigten.

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

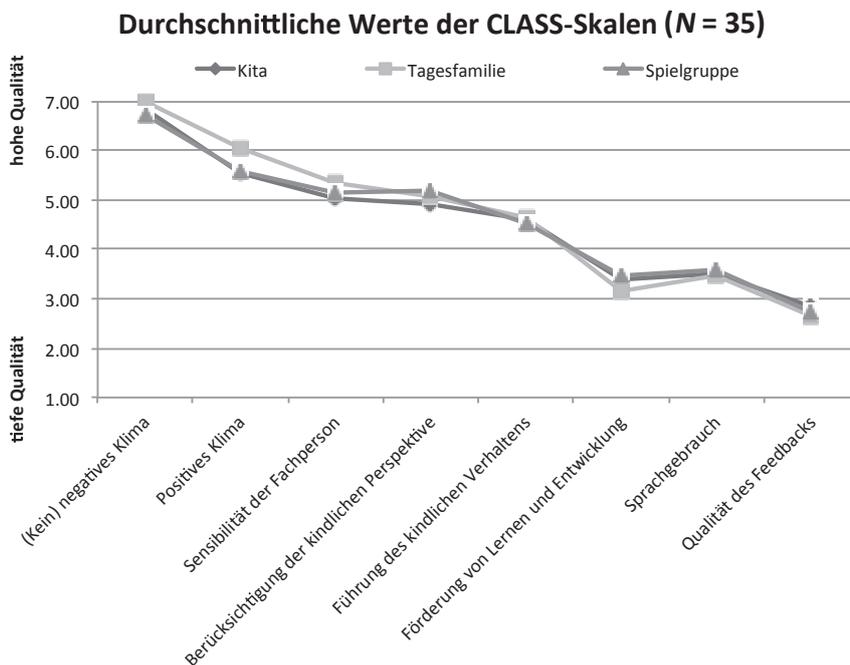


Abbildung 2. Mittelwertunterschiede zwischen den Settings.

Forschungsfragen

Die vorliegende Studie zielt darauf ab, die Anwendbarkeit von CLASS Toddler in verschiedenen vorschulischen Institutionen, d. h. Kitas, Tagesfamilien und Spielgruppen zu erproben und erste Forschungsfragen zu beantworten. In

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

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

Methode

Vorgehen

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

Studienteilnehmende

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

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

Beobachterinnenschulung

Um die Objektivität und Reliabilität der Beobachtungen zu gewährleisten, unterzogen sich alle Beobachterinnen einer fundierten Schulung in der Anwendung des Beobachtungsverfahrens durch eine Trainerin von Teachstone, welche zu diesem Zweck eine Vor-Ort Schulung in englischer Sprache durchführte. Die Teilnahme an der Schulung war für alle Beobachterinnen obligatorisch, ebenso wie die Erfüllung der Anforderungen für die Zertifizierung gemäß der schulenden Institution. Für die Zertifizierung müssen Beobachter/innen durch das Kodieren von Videobeispielen in der Online-Bibliothek von Teachstone individuell beweisen, dass sie reliabel bewerten können (80 % Übereinstimmung mit dem Goldstandard). 16 Beobachterinnen wurden für die vorliegende Studie geschult und zertifiziert. Alle haben einen Bachelor- oder Masterabschluss in einem pädagogischen oder psychologischen Feld und weisen Praxiserfahrungen in Institutionen der frühen Kindheit auf. Jede Beobachterin führte mindestens drei Beobachtungen durch, wenn möglich in verschiedenen Settings.

Resultate

Interrater-Reliabilität

In 16 Gruppen haben zwei Beobachterinnen gleichzeitig beobachtet, um die Objektivität der Beobachtungen zu

Tabelle 2. Bivariate Korrelationen zwischen den CLASS toddler Dimensionen

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

Anmerkungen: **p < 0.01 (2-seitig); *p < 0.05 (2-seitig).

überprüfen. Die Berechnung der Interrater-Reliabilität für diese doppelten Beobachtungen erfolgte mit IBM SPSS Statistics 21 für jede der acht CLASS Toddler Dimensionen. Tabelle 3 zeigt die Interrater-Reliabilitäten auf der Grundlage der Zyklen. Die ICC-Werte sind moderat bis gut. Bei allen Dimensionen wurden mehr als 80 % der Zyklen übereinstimmend geratet (höchstens ein Skalenwert Unterschied zwischen den Ratern). Aufgrund der gegebenen Interrater-Reliabilität flossen in die nachfolgenden statistischen Analysen die Beobachtungsdaten aller Beobachterinnen ein.

Faktorielle Validität

Die faktorielle Validität der CLASS Toddler Dimensionen wurde mittels konfirmatorischer Faktorenanalysen (CFA) in Mplus 7.11 (Muthén & Muthén, 2012) überprüft. In einem ersten Schritt erfolgte die Überprüfung für jede Dimension einzeln. Es wurde jeweils ein eindimensionales Modell postuliert, wobei die CLASS Toddler Dimension als latente Variable und die Beobachtungsdaten der vier Zyklen als Indikatoren definiert wurden. Die Analysen zeigen, dass – bis auf die Ausnahme von negativem Klima – alle Dimensionen gute bis sehr gute Kennwerte in der CFA erreichten. Sprachgebrauch weist mittelmäßige Kennwerte auf (CFI: 0.902, RMSEA: 0.259). Alle anderen Dimensionen haben einen sehr guten Modellfit (CFI > .970 und RMSE < .145). Für die Berechnung der CFA der Dimension *negatives Klima* generiert Mplus eine Fehlermeldung, welche auf ein nicht-identifiziertes Modell mangels Varianz in den Variablen hinweist. In den beobachteten Gruppen wurden keine Indikatoren für negatives Klima (negative Emotionsäußerungen oder Konflikte) beobachtet.

Für die weiteren Analysen wurde für jede Dimension der Mittelwert aus den vier Zyklen gebildet. Die bivariaten Kor-

relationen zwischen den acht Dimensionen sind in Tabelle 2 dargestellt. Die Dimensionen korrelieren (meist signifikant) positiv miteinander. Einzig die Dimension *negatives Klima* korreliert nicht mit den anderen, was wiederum durch die geringe Varianz der Dimension zu erklären ist.

In einem nächsten Schritt wurde die faktorielle Validität für die beiden CLASS Toddler Bereiche *emotionale und verhaltensbezogene Unterstützung* sowie *aktive Lernunterstützung* überprüft. Hierfür wurden die beiden Bereiche als latente Variablen definiert. Diese Dimensionsmittelwerte dienten als Indikatoren. Die latente Variable *emotionale und verhaltensbezogene Unterstützung* wurde somit gebildet aus den Indikatoren *positives Klima* ($b = .679$), *Sensibilität der Fachperson* ($b = .811$), *Berücksichtigung der kindlichen Perspektive* ($b = .971$) und *Führung des kindlichen Verhaltens* ($b = .824$). Die Dimension *Negatives Klima* wurde aus Gründen mangelnder Reliabilität und zu geringer Repräsentativität (die Skala erzeugte kaum Varianz) aus dem Modell ausgeschlossen. Die latente Variable *aktive Lernunterstützung* wurde gebildet aus den Indikatoren *Förderung von Lernen und Entwicklung* ($b = .916$), *Qualität des Feedbacks* ($b = .893$) und *Sprachgebrauch* ($b = .887$). Das Modell erreicht einen guten Model Fit: CFI = .97, RMSEA = .11, $\chi^2 = 18.23$, $df = 13$, $p = .15$, SRMR = .06. Die beiden latenten Faktoren weisen eine sehr hohe Korrelation auf, $r = .78$.

Unterschiede innerhalb der Dimensionen und Bereiche pädagogischer Prozessqualität

Für die weiteren Analysen wurde für jede der acht CLASS Toddler Dimensionen der Mittelwert über die vier beobachteten Zyklen berechnet. Werte von 1–2 bezeichnen eine niedrige Qualität, 3–5 ist eine mittlere Qualität und 6–7 ist eine hohe Qualität (die Dimension *negatives Klima* wird

umgepolt). In Tabelle 3 sind die erreichten Mittelwerte und Standardabweichungen dargestellt. Die durchschnittlichen Dimensionswerte variieren zwischen 2.76 und 6.80 (Abbildung 2).

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

Unterschiede zwischen Settings

Weiter untersuchten wir, ob sich zwischen den verschiedenen Settings (Kindertagesstätten, Spielgruppen und Tagesfamilien) Unterschiede bezüglich einzelner CLASS Dimensionen feststellen lassen. Hierfür wurden lineare Modelle gerechnet, wobei die CLASS Dimensionen als lineare abhängige Variable und das Setting als kategoriale unabhängige Variable in die Analyse einfließen. Die Dimension negatives Klima wurde von den Analysen ausgeschlossen. Unsere Analysen zeigen keine signifikanten Unterschiede zwischen Kindertagesstätten, Spielgruppen und Tagesfamilien bezogen auf die verschiedenen CLASS Dimensionen (siehe Abbildung 2).

Diskussion

In der vorliegenden Studie wurden 35 Kita- bzw. Spielgruppen und Tagesfamilien mit dem CLASS Toddler beobachtet.

Die Befunde weisen auf eine gute Anwendbarkeit des Instruments in verschiedenen FBBE-Settings hin. Das Instrument weist gute Gütekriterien auf. Zwischen den Institutionen konnten große Unterschiede bezüglich der Qualität der Fachpersonen-Kind Interaktion beobachtet werden.

Gütekriterien des CLASS Toddler Beobachtungsverfahrens

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

Tabelle 3. Mittelwerte, Standardabweichungen der Dimensionen und Inter-Rater-Reliabilität

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

Anmerkungen: ^aICC = Intra-Class-Correlations (oneway, single measure); $N = 62$ Zyklen von 16 Gruppen

^b Anteil Zyklen mit der Differenz von 0 oder 1 Skaleneinheit zwischen den beiden Ratern

* $p < 0.05$.

mensionen hoch miteinander korrelieren, d.h. die Distinktheit der Dimensionen und der Bereiche ist nicht unbedingt gegeben. Die hohe Korrelation zwischen den beiden Bereichen entspricht auch den Ergebnissen in anderen Studien, welche CLASS Toddler verwendet haben (La Paro et al., 2014; Thomason & La Paro, 2009). Weitere Studien, welche auch die kindliche Entwicklung untersuchen, müssten zeigen, ob die beiden postulierten Bereiche auch differentielle Effekte auf die kindliche Entwicklung haben, so wie diese beispielsweise für CLASS pre-K gefunden wurde (Mashburn et al., 2008).

Anwendbarkeit des CLASS Toddler Verfahrens

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

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

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

Auch wenn generell die Anwendbarkeit gegeben war, wurden auch Grenzen ersichtlich. Beispielsweise hat sich gezeigt, dass bei Aktivitäten außerhalb des Gruppenraums bzw. Gebäudes (wie Ausflüge oder Besuch öffentlicher Spielplätze) durch die große Bewegungsfreiheit der Kinder das Beobachten erschwert wird. Auch ist es für die Beobachterinnen eine Herausforderung, wenn sich die zu

beobachtende Gruppe in mehrere Untergruppen aufteilt (was in den Kitas häufig vorkommt, weil normalerweise mehrere Fachpersonen vor Ort sind), oder wenn mehrere Fachpersonen präsent sind und diese unterschiedliches Verhalten im Umgang mit den Kindern zeigen. Dies limitiert teilweise die Aussagekraft der Beobachtungen für diese bestimmten Beobachtungszyklen. Um in diesen Fällen eine hohe Objektivität und Validität der Beobachtungen zu erreichen, braucht es genaue Vorabsprachen für die Beobachtungen bei speziellen Situationen.

Pädagogische Qualität in den verschiedenen Institutionen

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

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

Die eher niedrigen Werte im Bereich der aktiven Lernunterstützung untermauern die aktuellen vielseitigen Bemühungen, die Bildungsorientierung in frühkindlichen Betreuungs- und Bildungsinstitutionen stärker zu verankern: Viele Fachpersonen stehen vor der Herausforderung, wie sie Bildungsprozesse aktiv anregen und Kinder im Alltag in ihrem Spracherwerb unterstützen können (Sticca,

Saiger, & Perren, 2013). So könnten unsere Erkenntnisse bzw. das CLASS-Instrument auch für die Qualitätsentwicklung in den frühkindlichen Bildungs- und Betreuungsinstitutionen verwendet werden. Beispielsweise wäre es möglich, Inhalte des CLASS-Instruments auch für Weiterbildungen zu nutzen. Hamre und Mitarbeitende zeigen die Effektivität einer Weiterbildung, die auf CLASS pre-K beruht, hinsichtlich der Zunahme der aktiven Lernunterstützung auf (Hamre et al., 2012). Die individuellen Feedbacks zu den Beobachtungen können im Kontext eines Coachingprozesses genutzt werden (Landry et al., 2014).

Die deskriptiven Daten unserer Studie zeigen, dass es eine große Variabilität bezüglich der beobachteten Qualität bei den beobachteten Gruppen/Familien gibt. Entgegen unseren Erwartungen fanden sich aber keine systematischen Unterschiede zwischen den Institutionsformen (Spielgruppen, Kindertagesstätten, Tagesfamilien). In allen drei Formen ließen sich Institutionen, Gruppen bzw. Familien finden, welche eine gute bis sehr gute Qualität in verschiedenen Bereichen aufweisen, aber auch solche, die gemäß unseren Standards eher im unteren oder mittleren Bereich der Qualität liegen. Es konnte also keine Institutionsform identifiziert werden, in der ein Kind grundsätzlich liebevoller und kindgerechter betreut wird oder in den Lernprozessen besser gefördert wird. Dieser Befund entspricht auch den Resultaten der NUBBEK-Studie, in welcher die beobachteten Kitas und Tagesfamilien ähnliche Verteilungen der Prozessqualität zeigten. Allerdings waren in der NUBBEK-Studie durch die Verwendung unterschiedlicher Messinstrumente für die Settings keine statistischen Vergleiche möglich (Tietze et al., 2013). Weitere Studien sollten prüfen, mit welchen Rahmenbedingungen bzw. Struktur- oder Orientierungsqualitätsmerkmalen die beobachteten Unterschiede zu erklären sind.

Stärken und Grenzen der vorliegenden Studie

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

Schlussfolgerung

Abschließend lässt sich festgehalten, dass mit der vorliegenden Studie wichtige erste Erkenntnisse in Bezug auf den Einsatz des CLASS Toddler im Deutschschweizer Kontext sowie die Interaktionsqualität in den drei untersuchten Institutionsformen gewonnen werden konnten. Weitere Studien müssen folgen, welche die Bedeutung untersuchen, die beobachtete pädagogische Qualität für die Entwicklung kindlicher Kompetenzen und Wohlbefinden hat.

Literatur

- Arnett, J. (1989). Caregivers in day-care centers: Does training matter? *Journal of Applied Developmental Psychology, 10*, 541 – 552.
- Bigras, N., Bouchard, C., Cantin, G., Brunson, L., Coutu, S., Lemay, L. et al. (2010). A comparative study of structural and process quality in center-based and family-based child care services. *Child & Youth Care Forum, 39* (3), 129 – 150.
- Cicchetti, D. V. (1994). Guidelines, criteria, and rules of thumb for evaluating normed and standardized assessment instruments in psychology. *Psychological Assessment, 6*, 284 – 290.
- Dowsett, C. J., Huston, A. C., Imes, A. E. & Gennetian, L. (2008). Structural and process features in three types of child care for children from high and low income families. *Early Childhood Research Quarterly, 23*, 69 – 93.
- Halle, T., Whittaker, J. E. V. & Anderson, R. (2010). *Quality in Early Childhood Care and Education Settings: A Compendium of Measures, Second Edition*. Retrieved February 18, 2016, from http://www.acf.hhs.gov/sites/default/files/opre/complete_compendium_full.pdf
- Hamre, B. K., La Paro, K. M. & Pianta, R. C. (2014). *Classroom Assessment Scoring System Manual, Infant*. Baltimore: Brookes Pub.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Burchinal, M., Field, S., LoCasale-Crouch, J., Downer, J. T. et al. (2012). A Course on Effective Teacher-Child Interactions Effects on Teacher Beliefs, Knowledge, and Observed Practice. *American Educational Research Journal, 49* (1), 88 – 123.
- Harms, T., Clifford, R. M. & Cryer, D. (1998). *Early Childhood Environment Rating Scale. Revised Edition*. Teachers College Press, Columbia University.
- Harms, T., Cryer, D. & Clifford, R. (2003). *Infant-Toddler Environment Rating Scale-Revised edition*. New York, NY: Teachers College Press.
- Landry, S. H., Zucker, T. A., Taylor, H. B., Swank, P. R., Williams, J. M., Assel, M. et al. (2014). Enhancing early child care quality and learning for toddlers at risk: The responsive early childhood program. *Developmental Psychology, 50*, 526 – 541.
- La Paro, K. M., Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2012). *Classroom Assessment Scoring System (Class Manual, Toddler)* Brookes Pub.
- La Paro, K. M., Williamson, A. C. & Hatfield, B. (2014). Assessing quality in toddler classrooms using the CLASS-toddler and the ITERS-R. *Early Education and Development, 25*, 875 – 893.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., et al. (2008). Measures of Classroom Quality in Prekindergarten and Children's Development of Academic, Language, and Social Skills. *Child Development, 79*, 732 – 749.
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (2012). *Mplus (Version 7.0)* [Computer Software]. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.

- NICHHD. (2006). *The NICHD Study of early child care and youth development. Findings for children up to age 4½ years.* (No. 05-4318). U.S. Department of Health and Human Services National Institute of Child Health and Human Development (NICHD).
- Pakarinen, E., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Kiuru, N., Siekkinen, M., Rasku-Puttonen, H. et al. (2010). A validation of the Classroom Assessment Scoring System in Finnish kindergartens. *Early Education and Development, 21*, 95 – 124.
- Perren, S., Herrmann, S., Frei, D., Körner, C. & Sticca, F. (2015). *Child-centred educational practice in different early education settings: Associations with professionals' attitudes, self-efficacy and professional development.* Manuscript submitted for Publication.
- Pianta, R. C., Paro, K. M. & Hamre, B. K. (2007). *Classroom Assessment Scoring System (Class) Manual, Pre-K.* Baltimore: Brookes Pub.
- Roux, S. & Tietze, W. (2007). Effekte und Sicherung von (Bildungs-) Qualität in Kindertageseinrichtungen. *ZSE: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 27*, 367 – 384.
- Sticca, F., Saiger, D. & Perren, S. (2013). *Durchgängige Sprachförderung im Alter von 0 bis 6 Jahren. Massnahmen zur Optimierung der Wirksamkeit und Koordinierung der Sprachförderung aus der Sicht von Fachpersonen aus dem Frühbereich.* Schlussbericht zu Händen der Bildungsdirektion des Kantons Zürich, Volksschulamt. Kreuzlingen: Lehrstuhl Entwicklung und Bildung in der frühen Kindheit Universität Konstanz/Pädagogische Hochschule Thurgau.
- Suchodoletz, A. von, Fäsche, A., Gunzenhauser, C. & Hamre, B. K. (2014). A typical morning in preschool: Observations of teacher – child interactions in German preschools. *Early Childhood Research Quarterly, 29*, 509 – 519.
- Sylva, K., Stein, A., Leach, P., Barnes, J., Malmberg, L.-E. & the FCCC-team. (2011). Effects of early child-care on cognition, language, and task-related behaviours at 18 months: An English study. *British Journal of Developmental Psychology, 29* (1), 18 – 45.
- Thomason, A. C. & La Paro, K. M. (2009). Measuring the quality of teacher-child interactions in toddler child care. *Early Education and Development, 20*, 285 – 304.
- Tietze, W., Bolz, M., Grenner, K., Schlecht, D. & Wellner, B. (2005). *Krippen-Skala (KRIPS-R): Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Krippen.* Weinheim, Basel: Beltz.
- Tietze, W., Lee, H.-J., Bense, J., Haug-Schnabel, G., Aselmeier, M. & Egert, F. (2013). Pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegestellen. In W. Tietze, F. Becker-Stoll, J. Bense, A. G. Eckhardt, G. Haug-Schnabel, B. Kalicki, & B. Leyendecker (Eds.), *Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit* (S. 69 – 87). Weimar: verlag das netz.
- Tietze, W., Schuster, K.-M., Grenner, K. & Roßbach, H.-G. (2005). *Kindergarten-Skala (KES-R): Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Kindergärten* (3. überarbeitete Auflage). Berlin: Cornelsen: Scriptor.
- Wustmann Seiler, C. & Simoni, H. (2012). *Orientierungsrahmen für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz.* Erarbeitet vom Marie Meierhofer Institut für das Kind, erstellt im Auftrag der Schweizerischen UNESCO-Kommission und des Netzwerks Kinderbetreuung Schweiz. Zugriff am 18. Februar 2016 unter http://www.netzwerk-kinderbetreuung.ch/media/filer_public/18/46/1846f505-49fc-4e09-ae57-9f91533719a0/orientierungsrahmen_de.pdf.

Sonja Perren

Lehrstuhl Entwicklung und Bildung in der frühen Kindheit
 Fachgruppe Empirische Bildungsforschung
 Universität Konstanz und Pädagogische Hochschule Thurgau
 Bärenstrasse 38
 8280 Kreuzlingen
 Schweiz
 sonja.perren@uni-konstanz.de

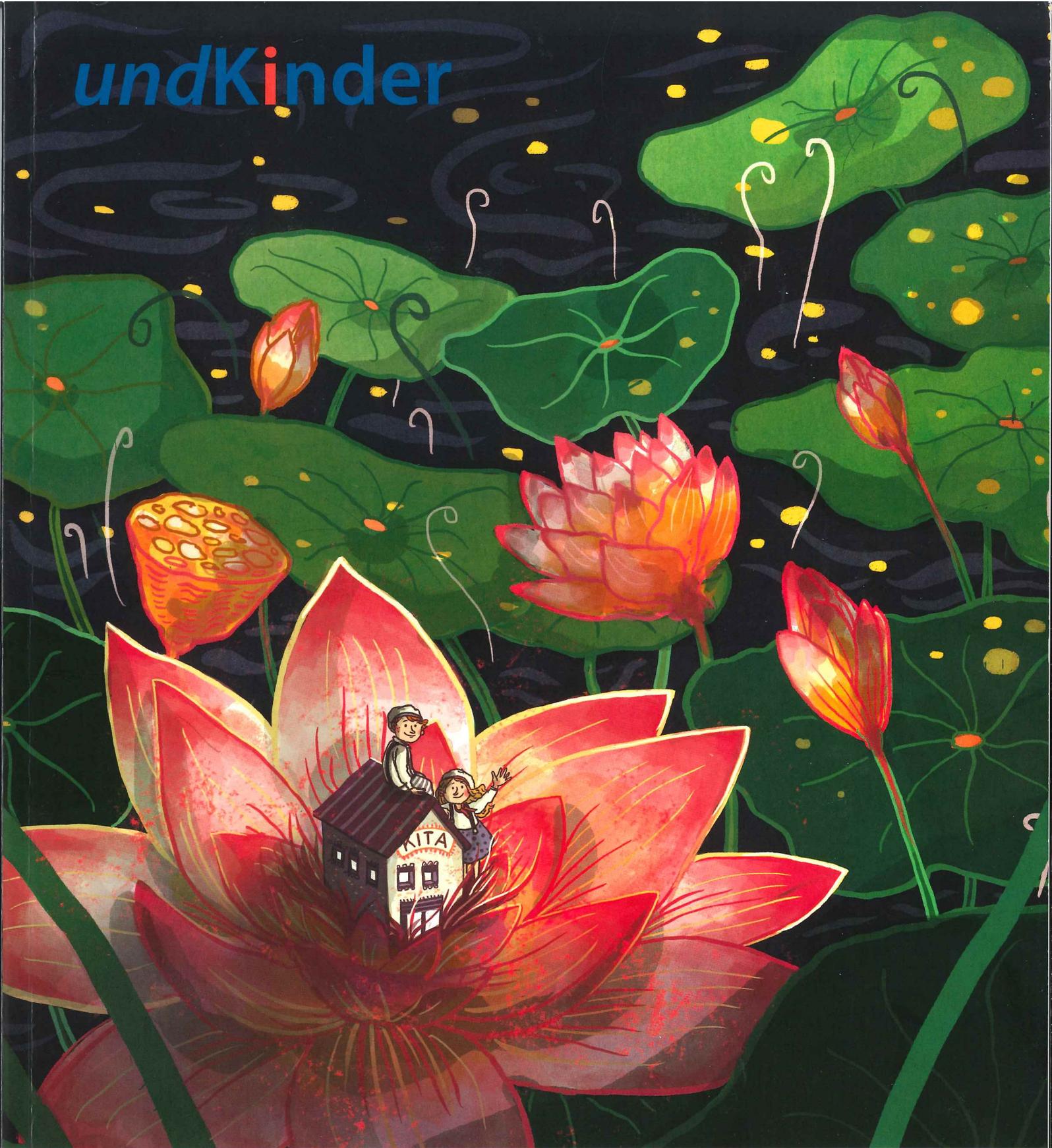
Doris Frei

Marie Meierhofer-Institut für das Kind
 Pfingstweidstrasse 16
 8005 Zürich
 Schweiz

Sandra Herrmann

Pädagogische Hochschule Thurgau
 Bärenstrasse 38
 8280 Kreuzlingen
 Schweiz

undKinder



Qualität in Kitas

pädagogischen Konzept sind neben guten Rahmenbedingungen entscheidend. Kitas mit Personalproblemen sind kaum in der Lage, ihr pädagogisches Konzept oder ihre Entwicklungsprojekte erfolgreich umzusetzen.

Soll die pädagogische Qualität in den Kitas weiterentwickelt werden, ist ein umfassendes Qualitätsverständnis erforderlich, das alle Qualitätsdimensionen miteinbezieht. Das dem Qualitätslabel «QualiKita» zu Grunde liegende Qualitätskonzept bietet dazu gute Grundlagen. So schliesst es mit den Qualitätsbereichen «Management und Administration» und «Personal und Qualifikation» wichtige Bereiche mit ein. Die Stadt Zürich wird sich in den kommenden Jahren an dieses Konzept anlehnen. Sie wird Kitas dabei unterstützen, einen Qualitätsentwicklungsprozess zu etablieren, der jährliche Selbstevaluationen und alle vier Jahre Fremdevaluationen vorsieht. Dieses Vorgehen bietet die Chance, dass auch Kitas in einen Qualitätsentwicklungsprozess einsteigen können, die die Voraussetzung, die die Implementierung von neuen pädagogischen Konzepten verlangen, noch nicht erfüllen.

Nr.	3
Titel	QuaKi - Eine Studie zur pädagogischen Qualität in Schweizer Kindertagesstätten
Autorinnen	Sonja Perren / Doris Frei
Funktion	Professorin / Wiss. Mitarbeiterin
Institution	PHTG / Uni Konstanz / MMI

Einleitung

Die Bedeutung einer qualitativ hochstehenden Bildung, Betreuung und Erziehung in Kitas für die Entwicklung und das

Wohlbefinden der Kinder ist hinlänglich bekannt. Verschiedene internationale Studien haben nachgewiesen, dass sich eine hohe pädagogische Qualität positiv auf die kindliche Entwicklung auswirkt (z.B. Beckh, Mayer, Berkic & Becker Stoll, 2014; Bradley & Vandell, 2007; NICHD, 2006; Tietze et al., 2013). Neben strukturellen Merkmalen wie Betreuungsschlüssel oder Gruppengrösse hat sich insbesondere die Beziehungsqualität zwischen Fachperson und Kindern als wichtiger Faktor erwiesen. Umso erstaunlicher ist es, dass mit wenigen Ausnahmen (z.B. Studie: frühkindliche Bildungs- und Resilienzförderung im Frühbereich des Marie Meierhofer Instituts für das Kind; Wustmann Seiler et al., 2014) in der Schweiz kaum Studien existieren, welche sich mit der pädagogischen Qualität von Kindertagesstätten befassen. Einen Beitrag zur Schliessung dieser Forschungslücke soll nun die QuaKi-Studie leisten (QuaKi: Qualität in Kindertagesstätten).

Im Vordergrund der QuaKi-Studie steht die Frage zu Zusammenhängen zwischen pädagogischen Haltungen (Orientierungsqualität) und beobachteter pädagogischer Praxis (Prozessqualität). Die QuaKi-Studie baut auf zwei vorhergehenden Forschungsprojekten aus dem Lehrstuhl für Entwicklung und Bildung in der frühen Kindheit (Uni Konstanz und PHTG) auf, in denen die Orientierungsqualität (Studie 1) und Beobachtungen der Prozessqualität (Studie 2) im Fokus standen. In der Studie 1 wurde ein Fragebogen zur Erfassung der Orientierungsqualität entwickelt (ORA-Fragebogen) und von 265 Fachpersonen aus dem Frühbereich ausgefüllt (Herrmann et al., 2014). In der Studie 2 wurde das CLASS toddler-Beobachtungsinstrument erstmals in der Schweiz eingesetzt und in 35 Institutionen für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (Kitas, Spielgruppen, Tagesfamilien) angewandt (Perren et al., 2014). So konnten erste Erkenntnisse zur päd-

agogischen Qualität im Frühbereich in der Deutschschweiz gewonnen werden. Im vorliegenden Beitrag werden ausgewählte Befunde der ersten beiden Studien präsentiert und Ziele und Bedeutung der QuaKi-Studie beschrieben.

Orientierungsqualität in Institutionen im Frühbereich (Studie 1)

Methode

Zur Erfassung der Orientierungsqualität wurde der ORA-Fragebogen eingesetzt, welcher am Lehrstuhl für Entwicklung und Bildung in der frühen Kindheit entwickelt und erprobt wurde. Der Fragebogen wird aktuell auch in der Westschweiz zum ersten Mal in der französischsprachigen Version eingesetzt und erprobt. Der Fragebogen umfasst spezifische Aspekte der Orientierungs- und der selbstberichteten Prozessqualität, welche auf den Ebenen Einstellungen, Selbstwirksamkeit und pädagogische Praxis erfasst werden. Skalen und Dimensionen des Fragebogens sind in Tabelle 1 aufgelistet. Inhaltliche Grundlage des Fragebogens bildet der Orientierungsrahmen für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz (Wustmann Seiler & Simoni, 2012). An der ersten Studie haben 265 Fachpersonen an einer Online-Befragung teilge-



nommen (davon 96 Fachpersonen aus Kindertagesstätten, 50 Tagesmütter und 86 Spielgruppenleiterinnen). Die Fachpersonen wurden über verschiedene professionelle Netzwerke kontaktiert.

Ergebnisse

Die ersten Auswertungen konzentrierten sich auf den Bereich der kindzentrierten pädagogischen Orientierung (siehe Tabelle 1; Herrmann et al., 2014). Die Auswertungen zeigen, dass Einstellung, Selbstwirksamkeitsempfinden und die selbstberichtete pädagogische Praxis positiv zusammenhängen. Dabei erwies sich das Selbstwirksamkeitsempfinden als stärkerer Prädiktor für die pädagogische Praxis als die Einstellung. Zudem zeigte sich, dass sich ein grösseres berufsspezifisches

Beziehung zum Kind gestalten	- Feinfühliges und wertschätzendes Verhalten - Regulierendes Verhalten
Pädagogische Haltung gegenüber dem Kind	- kindzentrierte pädagogische Orientierung - Das Kind als aktiver Lerner - Anregende Lernumgebung gestalten - Partizipation des Kindes
Spezifische pädagogische Strategien	- Alltagsintegrierte Sprachförderung - Beobachten und Dokumentieren - Erziehungspartnerschaft - Gestaltung von Übergängen - Umgang mit (kultureller) Vielfalt

Tabelle 1: Skalen des ORA-Fragebogens

Wissen, ein höherer allgemeiner Ausbildungsstand sowie mehr Berufserfahrung positiv auf eine kindzentrierte pädagogische Praxis auswirken. In Bezug auf die verschiedenen Institutionsformen wurde bei den Tagesmüttern ein tieferes Selbstwirksamkeitsempfinden festgestellt, als dies bei Fachpersonen aus der Kita oder der Spielgruppe der Fall war. Zudem berichteten Tagesmütter generell von einer weniger kindzentrierten pädagogischen Praxis als die anderen Fachpersonen. Insgesamt zeigt die Studie die Bedeutsamkeit einer hohen Selbstwirksamkeit der Fachpersonen für eine qualitativ hohe pädagogische Praxis auf. Allerdings wurde in dieser Studie nur auf die von den Fachpersonen selber berichtete pädagogische Praxis Bezug genommen. In der QuaKi-Studie wird neu untersucht, ob sich die Befunde auch für die beobachtete pädagogische Praxis bestätigen lassen.

Beobachtete Prozessqualität in Institutionen im Frühbereich (Studie 2)

Methode

In der Studie 2 wurde das Beobachtungsverfahren CLASS toddler (LaParo et al., 2012) in 35 Bildungs- und Betreuungsinstitutionen in der Schweiz erstmalig eingesetzt (13 Kitagruppen, 16 Spielgruppen und 6 Tagesfamilien). Dieses Beobachtungsinstrument misst die Prozessqualität unabhängig von strukturellen Bedingungen und pädagogischen Konzepten. Das Verfahren stammt aus den USA und erfasst neben der emotionalen und verhaltensbezogenen Unterstützung der Kinder durch die Fachperson auch die aktive Anleitung bzw. Unterstützung von kindlichen Lern- und Bildungsprozessen. Im Fokus stehen die Interaktionen zwischen Fachpersonen und Kindern im Alter zwischen 18 Monaten und drei Jahren als auch die Interaktionen der Kinder untereinander.

Ergebnisse

Die Beobachtungen zeigten, dass Fachpersonen deutlich stärkere Kompetenzen im Bereich der emotionalen und verhaltensbezogenen Unterstützung aufweisen als im Bereich der aktiven Lernunterstützung (siehe Abbildung 1). In den Institutionen wurde ausschliesslich ein positives Klima erlebt und eine grosse Sensibilität der Fachpersonen beobachtet. Weiter zeigte sich, dass die Fachpersonen im Allgemeinen mehr Wert auf die Berücksichtigung der kindlichen Perspektive legen als auf die Führung des kindlichen Verhaltens. Den Kindern situationsspezifisches Feedback zu geben, welches weiterführende Informationen enthält, scheint hingegen schwieriger zu sein - hier zeigten sich die tiefsten Werte. Ebenso wurden im Betreuungsalltag eher selten Gelegenheiten beobachtet, bei denen die Kinder aktiv an eine Lernmöglichkeit herangeführt oder das kindliche Verständnis über Zusammenhänge sowie das Wissen der Kinder aktiv erweitert wurde.

Die beobachteten Gruppen/Familien weisen eine große Variabilität bezüglich der beobachteten Qualität auf, es zeigten sich aber keine systematischen Unterschiede zwischen den Institutionsformen (Spielgruppen, Kindertagesstätten, Tagesfamilien). Innerhalb einer Institution wurde aber - trotz der generellen Unterschiede zwischen den Dimensionen Unterstützung und Lernaktivierung - über alle CLASS-Skalen hinweg meist ein durchgängiger Qualitätsstandard beobachtet.

Insgesamt hat die Studie 1 gezeigt, dass sich das Beobachtungsverfahren CLASS toddler sehr gut eignet, um die Fachpersonen-Kind-Interaktion in verschiedenen Settings auf standardisierte Art zu erfassen. Insbesondere das Lern- und Bildungsverständnis, welches dem Beobachtungsinstrument zugrunde liegt,

passt gut mit der aktuell in der Schweiz vertretenen Grundhaltung zur frühkindlichen Lernbegleitung überein, welche im Orientierungsrahmen für Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz (Wustmann Seiler & Simoni, 2012) und dem Qualitätslabel für Kitas (QualiKita) zum Ausdruck kommt.

Die QuaKi-Studie: Ziele, Methoden und praktische Bedeutung

Ziele

In der QuaKi-Studie stehen folgende Ziele im Vordergrund:

1. Untersuchung der Zusammenhänge von Orientierungs- und Prozessqualität in einer repräsentativen Stichprobe von Schweizer Kindertagesstätten im deutsch- und französischsprachigen Raum.
2. Untersuchung des Zusammenhangs zwischen Qualitätsentwicklungsmass-

nahmen (z.B. Anwendung der QualiKita-Standards) und der Orientierungs- und Prozessqualität.

3. Normierung des standardisierten Beobachtungsinstruments CLASS toddler für die Schweiz und Validierung und Normierung des ORA-Fragebogens.
4. Untersuchung der Bedeutung von Orientierungs- und Prozessqualität in der Kita für kindliches Problemverhalten, Kompetenzen und Wohlbefinden. Das vierte Ziel der Studie wird in Zusammenarbeit mit der Splashy-Studie (Swiss Preschoolers' Health Study; SNF-Sinergia: Puder, Munsch, Kriemler & Jenni) untersucht.

Methode

Im Rahmen der QuaKi-Studie wurden bisher 42 Kitas in den Kantonen Zürich und Aargau rekrutiert. Die Kitas wurden zufällig ausgewählt und verteilen sich gleichmässig auf Stadt/Land und tiefen

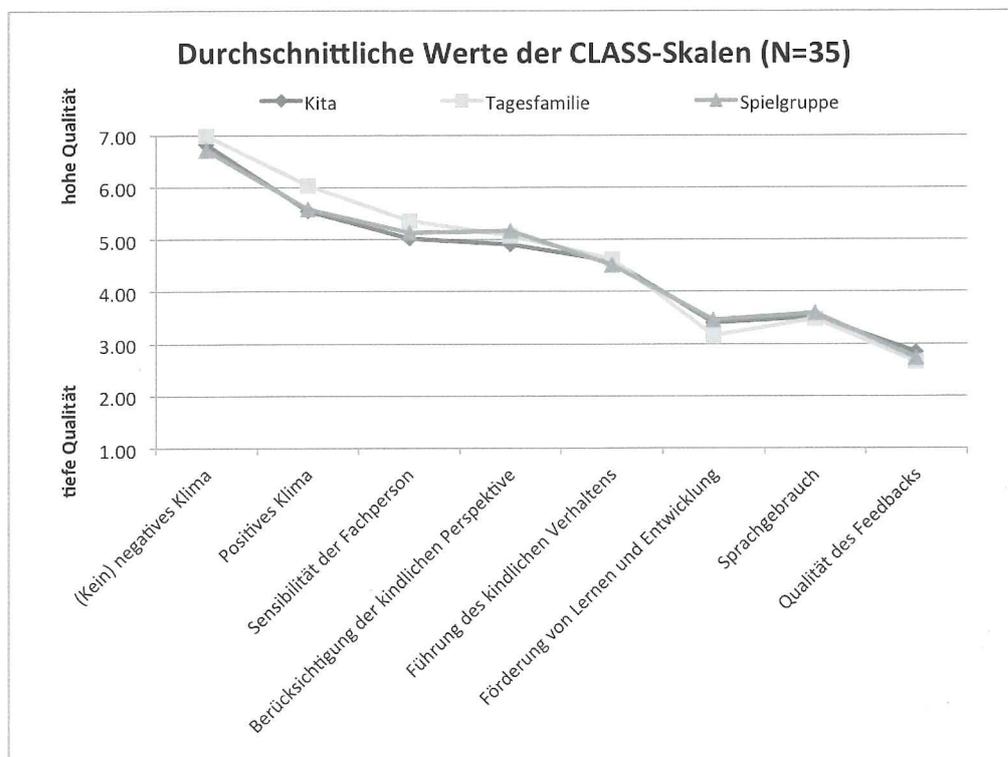


Abbildung 1: Mittelwertsunterschiede zwischen den Settings

und hohen sozioökonomischen Status der Bevölkerung. In der aktuell laufenden Rekrutierungswelle, werden noch weitere Kitas zur Teilnahme angefragt (auch in der Westschweiz), welche sich an der Splashy-Studie (siehe oben) beteiligt haben.

Die Orientierungsqualität wird mittels einer Online-Version des ORA-Fragebogens erfasst (siehe oben, Studie 1). Der Fragebogen wird möglichst von allen während der Beobachtung anwesenden Fachkräften ausgefüllt. Die Prozessqualität wird durch das CLASS toddler erfasst (siehe oben, Studie 2). Als Dank erhält jede beobachtete Kitagruppe ein individuelles Feedback zur beobachteten Interaktionsqualität sowie eine Aufwandsentschädigung.

Erste Erkenntnisse aus der Studie

Bis anhin haben sich 42 Kitas in den Kantonen Zürich und Aargau bereit erklärt, den ForscherInnen für 2 Stunden pro Kitagruppe (insgesamt rund 70 Gruppen) ihre Türen zu öffnen, um den pädagogischen Alltag zu beobachten. Die Resonanz bei den Kitas, welche auf Grund einer Zufallsstichprobe für eine Teilnahme am Projekt angefragt wurden, war sehr positiv. Von den zufällig ausgewählten und angefragten Kitas haben mehr als 50% zugesagt. Viele Kitas schätzen es, von einer aussenstehenden Person ein Feedback zu ihrer pädagogischen Arbeit zu erhalten. Diese positive Grundeinstellung gegenüber einer neutralen Qualitätsmessung lässt darauf schliessen, dass sich die Kitas der Bedeutung ihrer Arbeit bewusst sind und sich auch stetig weiterentwickeln wollen. Zudem ist die Teilnahme an der Studie für die Kitas eine Gelegenheit, ihre Arbeit nach aussen zu zeigen und Wertschätzung dafür zu erfahren. Für die Kitas, die sich an der Studie beteiligen, bietet nicht zuletzt auch das individuelle Feedback hilfreiche An-

haltspunkte über aktuelle Stärken und Schwächen in der pädagogischen Praxis und regt dazu an, sich qualitativ weiterzuentwickeln.

Bedeutsamkeit der Studie für die Praxis

Indem eine grosse Anzahl Kitagruppen den Forscherinnen Einblick in ihren pädagogischen Alltag gewähren und die beobachteten Fachpersonen durch das Ausfüllen des Online-Fragebogens Auskunft über ihre pädagogische Haltung geben, ermöglichen sie eine fundierte Aussage zum Zusammenhang von pädagogischer Haltung und pädagogischem Handeln in Schweizer Kitas. Die dadurch gewonnenen Erkenntnisse können insbesondere auch für die Aus- und Weiterbildung von Fachpersonen relevant sein. Es werden vorhandene Stärken und Schwächen der pädagogischen Praxis aufgezeigt und damit sichtbar gemacht, wo zur weiteren Verbesserung der pädagogischen Qualität angesetzt werden muss. Zudem wird durch die Anwendung und Verbreitung des ORA-Fragebogens, welcher auf dem Orientierungsrahmen aufbaut, der Orientierungsrahmen als bedeutsames Referenzdokument in der Schweiz weiter gestärkt.

Die verbreitete Anwendung von CLASS toddler kann ausserdem dazu dienen, die Bildungsorientierung in frühkindlichen Betreuungs- und Bildungsinstitutionen noch stärker zu verankern. Die in der Studie zu erarbeitenden Normwerte für das CLASS toddler in der Schweiz und den ORA-Fragebogen werden die Möglichkeit schaffen, die in Praxisprojekten erfassten Daten (z.B. Gutachten oder Qualitätsentwicklungsmassnahmen) in einen Schweiz weiten Vergleich zu stellen und so angemessen zu interpretieren.

Literatur

Beckh, K., Mayer, D., Berkic, J., & Becker-Stoll, F. (2014). Der Einfluss der Einrichtungsqualität auf die sprachliche und sozial-emotionale Entwicklung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. *Frühe Bildung*, 3(2), 73-81. doi:10.1026/2191-9186/a000150

Bradley, R. H., & Vandell, D. L. (2007). Child care and the well-being of children. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 161(7), 669-676. doi:10.1001/archpedi.161.7.669

Herrmann, S., Frei, D., Körner, C., & Perren, S. (2014). Child-centred educational practice in different early education settings: Associations with professionals' attitudes, self-efficacy and professional development. Manuskript zur Publikation eingereicht.

LaParo, K. M., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2012). Classroom Assessment Scoring System (Class Manual, Toddler) Brookes Pub.

NICHD. (2006). The NICHD Study of early child care and youth development. Findings for children up to age 4½ years. (No. 05-4318). U.S. Department of Health and Human Services National Institute of Child Health and Human Development (NICHD). Abgerufen von http://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/upload/seccyd_06.pdf

Perren, S., Frei, D., & Herrmann, S. (2014). Pädagogische Qualität in frühkindlichen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen in der Schweiz: Erste Erfahrungen und Befunde mit dem CLASS-toddler Beobachtungsverfahren. Manuskript zur Publikation eingereicht.

Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bensel, J., Eckhardt, A. G., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B., Leyendecker, B. (2013). Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (Auflage: 1., Erstauflage). Weimar: verlag das netz.

Wustmann Seiler, C., Müller, E., & Simoni, H. (2014). Can High Childcare Quality Protect Preschoolers Social-Emotional Development in the Face of Adversity. Manuskript zur Publikation eingereicht.

Wustmann Seiler, C., & Simoni, H. (2012). Orientierungsrahmen für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz. Erarbeitet vom Marie Meierhofer Institut für das Kind, erstellt im Auftrag der Schweizerischen UNESCO-Kommission und des Netzwerks Kinderbetreuung Schweiz. Zürich.

Nr.	4
Titel	Ein Überblick über die altersgemischte Betreuung bei den AMURO-Mitgliedern
Originaltitel	Aperçu de l'accueil en multiage pratique par les membres de AMURO
Autorin	Josiane Baeriswyl
Funktion	Présidente
Institution	AMURO
Übersetzung	Tobias Wehrli

1. Die altersgemischte Betreuung

Bei der altersgemischten Betreuung können die ErzieherInnen vermehrt auf die Entwicklung des einzelnen Kindes eingehen und das Knüpfen sozialer Kontakte wird im Rahmen des Lernprozesses gefördert. Es lohnt sich deshalb, die altersgemischte Betreuung zu fördern, deren Vorteile sich nicht nur auf die Organisationsform beschränken. Die altersgemischten Gruppen müssen so zusammengesetzt sein, dass die Kinder untereinander und mit den Erwachsenen individuelle Beziehungen aufbauen können, die ihr Sicherheitsempfinden und Selbstwertgefühl stärken. Die alltäglichen Momente finden in altersgemisch-