

Dörte Weltzien | Klaus Fröhlich-Gildhoff | Janina Strohmer |
Maike Rönnau-Böse | Michael Wünsche |
Christina Bücklein | Rieke Hoffer | Claudia Tinnius

Gestaltung von Interaktionen

Ein videogestütztes Evaluationsinstrument

Manual

BELTZ JUVENTA

Dörte Weltzien | Klaus Fröhlich-Gildhoff | Janina Strohmer | Maike Rönau-Böse |
Michael Wünsche | Christina Bücklein | Rieke Hoffer | Claudia Tinius
Gestaltung von Interaktionen – Ein videogestütztes Evaluationsinstrument

Dörte Weltzien | Klaus Fröhlich-Gildhoff |
Janina Strohmer | Maike Rönnau-Böse |
Michael Wünsche | Christina Bücklein |
Rieke Hoffer | Claudia Tinius

Gestaltung von Interaktionen – Ein videogestütztes Evaluationsinstrument

Manual

Hinweise zu den Autorinnen und Autoren finden Sie auf S. 119

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-3660-2 Print
ISBN 978-3-7799-4653-3 E-Book (PDF)

1. Auflage 2017

© 2017 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Alle Rechte vorbehalten

Herstellung und Satz: Ulrike Poppel
Druck und Bindung: Beltz Bad Langensalza GmbH, Bad Langensalza
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autoren und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

1	Vorbemerkung	7
2	Hintergrund und Entstehungsgeschichte des Instruments	8
2.1	Einbettung in die aktuelle Forschungslandschaft	8
2.2	Bezugspunkte des Instruments	9
2.3	Entstehungsgeschichte des Instruments	11
3	Anwendungsmöglichkeiten in Forschung und Wissenschaft	14
3.1	Generierung von Videosequenzen	14
3.2	Auswahl von Videosequenzen	15
3.3	Reichweite und Grenze	15
3.4	Auswertung von Videosequenzen	17
4	Skaleneigenschaften	18
4.1	Umgang mit fehlenden Werten	18
4.2	Überprüfung der Beurteiler*innenübereinstimmung	18
4.3	Prüfung der Dimensionalität	19
4.4	Darstellung der einzelnen Dimensionen	20
5	Itembeschreibungen	22
5.1	Skala 1: Beziehung gestalten	23
5.2	Skala 2: Denken und Handeln anregen	26
5.3	Skala 3: Anregen von Sprechen und Sprache	29
6	Skala und Ausprägungen	31
6.1	Skala 1: Beziehung gestalten	33
6.2	Skala 2: Denken und Handeln anregen	44
6.3	Skala 3: Sprechen und Sprache anregen	51
7	Hinweise zum Vorgehen bei der Einschätzung	55
8	Ankerbeispiele mit Einschätzung	57
8.1	Übersicht Ankerbeispiele und Werte	58
8.2	„Gefährliche Tiere“ – Ankerbeispiel, Einschätzung und Erläuterungen	59
8.3	„Memory-Sprache“ – Ankerbeispiel, Einschätzung und Erläuterungen	71
8.4	„Frühstück“ – Ankerbeispiel, Einschätzung und Erläuterungen	81
8.5	„Tier-Memory“ – Ankerbeispiel, Einschätzung und Erläuterungen	90
8.6	„Kuchen“ – Ankerbeispiel, Einschätzung und Erläuterungen	101
9	Einschätzbogen – Kopiervorlage	112
	Literatur	113
	Autor*innen	119

1 Vorbemerkung

Das Evaluationsinstrument ‚GInA-E‘ (Gestaltung von Interaktionsgelegenheiten im Alltag-Evaluation) stellt die Weiterentwicklung des Beobachtungs- und Reflexionsinstruments für Praxisforschungsprojekte dar, welches von Dörte Weltzien 2014 im BELTZ Verlag veröffentlicht wurde. Das hier vorliegende Manual umfasst die Skala mit 22 ausformulierten Items, differenzierte Hinweise zum Vorgehen sowie prototypische Ankerbeispiele mit ausführlich begründeten Einschätzungen. Auch werden mögliche Anwendungsbereiche in Forschung und Wissenschaft sowie die Skaleneigenschaften (anhand von Gütekriterien) vorgestellt. Das Instrument hat sich für die Einschätzung der Fachkraft-Kind-Interaktion im Rahmen von Evaluationen zuverlässig bewährt.

Das Manual stellt zusammen mit den bisherigen Publikationen (v. a. Weltzien, 2013a, 2014; Weltzien & Bücklein, 2015; Bücklein, Hoffer & Strohmer, 2016) eine gute Grundlage für Schulungen von Beurteiler*innen dar, die mit dem Instrument in Forschungs- und Evaluationszwecken arbeiten möchten. Für ein gezieltes Training sind zusätzlich Auswertungen von Videosequenzen erforderlich (weitere Informationen unter: www.zfkj.de/gina)

2 Hintergrund und Entstehungsgeschichte des Instruments

2.1 Einbettung in die aktuelle Forschungslandschaft

Seit einigen Jahren gibt es in Deutschland empirische Forschungsansätze zur Untersuchung der Prozessqualität in Kindertageseinrichtungen; der besondere Fokus liegt hier auf der Fachkraft-Kind-Interaktion, der als Kernbestandteil pädagogischen Handelns betrachtet wird. Die im Vergleich zu internationalen Forschungstraditionen (z. B. NICHD-Studie¹, EPPE-Studie², vgl. zusammenfassend Weltzien et al., 2016, 2ff.) eher junge bundesdeutsche Forschungslandschaft hat trotz unterschiedlicher theoretischer und empirischer Zugänge das gemeinsame Ziel, „theoriegeleitete und methodenbasierte Verfahren zu entwickeln, die es ermöglichen, Fachkraft-Kind-Interaktionen aus den verschiedenen Perspektiven in den Blick zu nehmen, zu analysieren und Schlussfolgerungen für beste Fachpraxis daraus abzuleiten. Eine professionelle Haltung gegenüber Interaktionen und ihrer bewussten Gestaltung sowie ein kontinuierlicher Kompetenzerwerb, wie er für die kindheitspädagogische Praxis gefordert wird, erfordert eine solche differenzierte und (selbst)kritische Auseinandersetzung“ (Weltzien, 2013b, S. 18).

Wie dynamisch sich die Forschungslandschaft entwickelt hat, ist nicht nur aus der Zahl der teilweise breit angelegten Large-Scale-Studien (z. B. Nationales Bildungspanel NEPS³: Blossfeld et al., 2011; Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit, NUBBEK⁴, z. B. Tietze et al., 2012; Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vor- und Grundschulalter, BiKS⁵, z. B. von Maurice et al., 2007) zu erkennen, sondern auch aus dem thematischen Spektrum innerhalb des weiten Feldes der Interaktions- und Beziehungsgestaltung, die sich unter anderem mit Feinfühligkeit und Responsivität (Remsperger, 2011; Gutknecht, 2012), Parametern wirkungsvoller Interaktionen (König, 2009; Anders et al., 2012), dem Zusammenhang von Interaktion und Sprachentwicklung (DORESI, Fried & Briedigkeit, 2008; Fried, 2013), dem Zusammenhang von Einstellungen und pädagogischem Handeln (PRIMEL-Studie, Kucharz et al., 2014; Wadepohl et al., 2014) oder mit einer allgemeinen Einschätzung von Interaktionsqualität unter Verwendung US-amerikanischer Instrumente der sog. CLASS Gruppe (Hamre et al., 2013) beschäftigt. Diese werden auch im deutschsprachigen Raum zunehmend rezipiert und eingesetzt (Kammermeyer, Roux & Stuck, 2013; Suchodoletz et al., 2014; Wildgruber, Wirts & Wertfein, 2014).

Im Unterschied zu Ansätzen der Eltern-Kind-Bindung werden Fachkraft-Kind-Interaktionen aus der institutionellen Perspektive unter Beachtung des Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsauftrags von Kindertageseinrichtungen betrachtet. Positiven, verlässlichen und regelmäßig wiederkehrenden Interaktionen, die Kinder in Gruppenkontexten erleben, wird ein hohes Potential für wirkungsvolle Beziehungserfahrungen zugeschrieben (Pianta, 2006). Im Gegensatz

1 <https://www.nichd.nih.gov/Pages/index.aspx>

2 http://epppe.ioe.ac.uk/epppe/epppepdfs/epppe_brief2503.pdf

3 <http://www.uni-bamberg.de/neps>

4 <http://www.nubbek.de>

5 <http://www.uni-bamberg.de/biks>

zum elterlichen Verhalten, das weitgehend intuitiv erfolgt, werden professionell gestaltete Interaktionen in hohem Maße vom Wissen und Können sowie der Fähigkeit und Bereitschaft der Fachkräfte bestimmt, in konkreten Situationen beziehungsvolle, anregende und entwicklungsförderliche Interaktionen zu gestalten (Weltzien, 2014; vgl. auch Kompetenzmodell von Fröhlich-Gildhoff et al., 2011, 2014a). Als wesentlicher Einflussfaktor wirken dabei auch generelle Orientierungen, die sich in habitualisierten Handlungspraktiken ausdrücken (Nentwig-Gesemann & Nicolai, 2016). Ebenso wie andere kindheitspädagogische Kernaufgaben ist die professionelle Gestaltung von Interaktionen sowie ihre Bedeutung von der Handlungsbereitschaft und Handlungskompetenz abhängig. Notwendig hierfür sind eine Reflexion, Vertiefung und Erweiterung des Fach- und Erfahrungswissens über Interaktionen, ihre Bedeutung, Merkmale und Wirkungen (Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch, 2011, S. 17). Indem das eigene Interaktionsverhalten beispielsweise über Biografiearbeit einer reflexiven Schleife zugeführt wird und kulturelle (Fremdheits-)Erfahrungen in Bezug zu dem eigenen Wissen und Können gesetzt werden, werden neue Zugänge zum professionellen Selbstverständnis und kontrollierten Fremdverstehen gelegt (vgl. ausführlich Weltzien et al., 2016).

2.2 Bezugspunkte des Instruments

Die Entwicklung von Instrumenten zur Einschätzung von Fachkraft-Kind-Interaktionen – auch das GInA-Instrument – ist nicht losgelöst von sozio-kulturellen Einflüssen zu sehen. Ebenso wie das individuelle Interaktionsverhalten jedes Einzelnen subjektiv-biographisch geprägt ist, folgen auch Einschätzungen von Interaktionen bestimmten, fachlich begründeten, aber auch veränderbaren und kulturell geprägten Vorstellungen von ‚guter‘ Pädagogik: Einschätzungen liegen bestimmte anthropologische Grundannahmen, Werte sowie Norm- und Regelverständnisse zugrunde. Eine weitere wichtige Grundlage stellen Forschungserkenntnisse dar – die ihrerseits nicht statisch sind, sondern weiter entwickelt werden. Bildungspolitische Ziele, aber auch Erziehungsziele oder die Frage nach einer ausgewogenen Mischung aus Impulssetzung und Zurückhaltung beeinflussen damit die Einschätzung, ob das Interaktionsverhalten einer Fachkraft als passgenau und hinsichtlich der Begleitung und Förderung kindlicher Entwicklungsprozesse als angemessen bewertet wird. Das bedeutet: Die Einschätzung des professionellen Interaktionsverhaltens verortet sich stets mit dem jeweiligen pädagogischen Diskurs, der beispielsweise in Bildungspläne und pädagogische Konzepte einfließt. Interaktionsbezogene Verfahren müssen sich daher nicht nur theoretischen Konstrukten (z.B. Entwicklungsdimensionen) zuordnen lassen, sondern auch für eine kritische Reflexion und Überprüfung ihrer Bezugspunkte öffnen. Im Folgenden werden daher die wesentlichen Bezugspunkte des GInA-Instruments offen gelegt (vgl. ausführlich auch Weltzien, 2014; Weltzien et al., 2016):

- Jedes Kind hat individuelle und normative Entwicklungsaufgaben und Herausforderungen und zeigt (bereits sehr früh) ein spezifisches Spektrum an Verhaltensweisen, das es von anderen Kindern unterscheidet (Havighurst, 1948/72; Erikson, 1993, Oerter & Montada, 2008). Die Gestaltung von Interaktionen aus der Perspektive des Kindes kann dann positive Wirkungen entfalten, wenn die entsprechenden Signale des Kindes auf Grundlage des fachlichen Wissens wahrgenommen und adäquat verstanden bzw. gedeutet werden und sich das Antwortverhalten danach ausrichtet. Auch dürfen Impulse das Kind heraus-, aber nicht überfordern; die Anstrengungen und Fähigkeiten des Kindes sollten beachtet und bestärkt werden. Interaktionen können zu einer qualitätsvollen Beziehung führen, wenn sie situative Sicherheit, Orientierung und Anregung bieten.
- Von Beginn des Lebens besteht ein ausgeprägtes Bedürfnis zum interaktiven Austausch und zur Kooperation (Tomasello, 2012; Stern, 1992). Bereits sehr früh sind Kinder zu Empathie

und prosozialem Verhalten fähig, wenn sie in enge Beziehungen eingebunden sind und vielfältige Gelegenheiten zur Interaktion haben. Über die Intersubjektivität in Interaktionen werden Erkenntnisse über Ziele und Absichten anderer Menschen sowie ihre mentalen Zustände gewonnen (Fonagy et al., 2002; Fonagy & Target, 2003; Bischof-Köhler, 2011). Vielfältige, positiv erlebte Interaktionserfahrungen bieten daher wichtige Gelegenheiten für Kinder, sich Wissen über sich und andere anzueignen und ein positives Selbstbild zu entwickeln (Remsperger, 2011; Papoušek, Schieche & Wurmser, 2004). Stereotype, einsilbige oder negative Botschaften auf verbaler und nonverbaler Ebene haben dagegen negative Wirkungen (z. B. still-face-Experiment, Gianino & Tronick, 1988).

- Alltagsintegrierte Interaktionen in Kindertageseinrichtungen spielen sich im hochkomplexen Kontext von Gruppensettings, Strukturen und Abläufen ab; Interaktionen sind dadurch typischerweise durch Gleichzeitigkeiten und ‚Störungen‘ gekennzeichnet. Kinder beteiligen sich entweder als direkte Interaktionspartner oder als ‚Zaungäste‘ indirekt an einer Interaktion und wirken mehr oder weniger stark auf den Interaktionsverlauf ein. Alltagsintegrierte Interaktionen sind daher unter der Perspektive aller (zu beobachtenden) Kinder in den Blick zu nehmen, denn eine zentrale fachliche Aufgabe ist es, einen (emotionalen) Zugang zu allen Kindern zu finden und mit ihnen in Dialog zu treten (Viernickel & Stenger, 2010). Dies ist im Hinblick auf die bildungspolitischen Ziele von Chancengleichheit, Partizipation und Inklusion von hoher Relevanz.
- Die Stimmigkeit oder Kongruenz (Rogers, 1959/1991) von verbalen und nonverbalen Signalen hat einen entscheidenden Einfluss darauf, ob sich in Interaktionen ein gemeinsames Verstehen und Erkennen entwickeln kann und im besten Falle enge, vertraute Beziehungen ausbilden. Kongruenz bedeutet, eine Haltung einzunehmen, welche die eigene Persönlichkeit und das eigene Erleben beachtet und in einer Form zum Ausdruck bringt, dass andere Persönlichkeiten in ihrem ‚So-Sein‘ respektiert werden.
- Das in den Bildungsplänen zugrunde liegende Leitbild vom Kind als ‚aktivem Lerner‘ (vgl. z. B. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2014; Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, 2014) bedingt eine möglichst vielfältige Unterstützung der Eigenständigkeit, des Explorationsbestrebens und der Konstruktionsleistungen des Kindes⁶. In der interaktiven Auseinandersetzung mit vertrauten und verlässlichen Interaktionspartnern erschließen sich auf diese Weise vielfältige Zugänge zur Welt. Dies entspricht dem Konzept der Explorationsunterstützung und Assistenz (Ahnert, 2007; Drieschner, 2011). Die Interaktionen sollten Kinder in ihren Äußerungen und Deutungen ernst nehmen und sie in ihrem Selbstkonzept stärken.
- Die Anerkennung von Vielfalt erfordert eine von Akzeptanz und Wertschätzung geprägte Haltung gegenüber Vielfalt und Verschiedenheit⁷. Diese Anerkennung äußert sich in grundlegend wertschätzenden, zugewandten und stärkenorientierten Interaktionsformen und wendet sich explizit gegen Ausgrenzung, Abweisung und Diskriminierung. Damit wird den Kindern auch die Möglichkeit einer sozialen und kulturellen Orientierung (vgl. z. B. soziales Lernen, Bandura, 1986) geboten.

6 Dieses Leitbild findet sich in allen Bildungsprogrammen der Bundesländer in unterschiedlichen Formulierungen. Im Orientierungsplan Baden-Württemberg steht beispielsweise: „das Kind ist Akteur, Subjekt, das sich aktiv die Welt erschließt, aneignet und gestaltet. Das gilt vom einfachsten Wahrnehmungsprozess über die Begriffsbildung bis hin zum kreativen Problemlösen und zum sozialen Handeln“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2014, S. 23). Im Berliner Bildungsprogramm steht „Bildung ist die Aneignungstätigkeit, mit der sich der Mensch ein Bild von der Welt macht, sie verantwortlich mitgestaltet und sich dadurch als selbstwirksam erlebt.“ (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, 2014, S. 13).

7 Diese sind unter anderem in der UN-Kinderrechtskonvention und der UN-Behindertenkonvention zugrunde gelegt.

- Der Grad der Anerkennung des Gegenübers wird in Interaktionen erkennbar, wobei sich diese Anerkennung in emotionaler Zuwendung, in gleichen Rechten und Beteiligungen sowie in sozialer Wertschätzung ausdrückt (Leu, 1997 & 1998 mit Rekurs auf Honneth, 1992). In dieser Anerkennung erfährt sich das Kind als Individuum in seiner Besonderheit und gleichermaßen als sozial eingebunden. Bildungsprozesse sind dann möglich, „wenn die Kinder die Erwachsenen als attraktive, kompetente und überzeugende Partner wahrnehmen“ (Leu, 1998, S. 57).

Die Skala GInA-E umfasst die drei Subskalen „Beziehung gestalten“, „Denken und Handeln anregen“ sowie „Sprechen und Sprache anregen“, die sich aus den zugrunde gelegten theoretischen Bezügen sowie der skalentheoretischen Überprüfung ergaben. GInA-E berücksichtigt bei der Konzipierung insbesondere entwicklungsförderliche Interaktionselemente bzw. -aspekte aus der Perspektive des Kindes. Zudem ist der Aspekt der „Gruppenführung“ in die drei Subskalen integriert. Die dritte Skala („Sprechen und Sprache anregen“) hebt die Bedeutung der Sprachanregung, aber auch des kommunikativen Austausches hervor. Eine ausführliche Begründung der Skalen und Items findet sich in den Kapiteln 4 und 5.

2.3 Entstehungsgeschichte des Instruments

Das Beobachtungs- und Reflexionsinstrument GInA in seiner ersten Version⁸ wurde im Rahmen eines mehrjährigen Praxisforschungsprojekts (Weltzien, 2013a, 2014) – vor dem Hintergrund der vorliegenden Studien und Konzepte zu relevanten Dimensionen der Interaktionsgestaltung – entwickelt. Ziel war es, systematisch und videogestützt Fachkraft-Kind-Interaktionen daraufhin zu analysieren, wie sich die Gesprächs- bzw. Interaktionsbereitschaft der Fachkraft, ihr methodisches Repertoire in der Interaktionsgestaltung sowie die sich in der Interaktion vermittelnden pädagogischen Wissensbestände ausdrücken. In einem dreijährigen Praxisforschungsprojekt wurden in 18 Kindertageseinrichtungen videogestützte Analysen von Fachkraft-Kind-Interaktionen durchgeführt. Das Filmmaterial wurde im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung aufgenommen und sowohl für die Prozessbegleitung der Einrichtungen als auch für die wissenschaftliche Begleitforschung verwendet. Das Qualitätsentwicklungsprojekt beinhaltete zum einen die Entwicklung und Implementierung von Beobachtungs- und Reflexionsinstrumenten in enger Zusammenarbeit mit den beteiligten Einrichtungen und zum anderen die Evaluation des Prozesses in einem Prä-/Postdesign. Neben der videogestützten Beobachtung kamen leitfadengestützte Einzel- und Gruppeninterviews mit den teilnehmenden Fachkräften sowie die schriftliche Befragung zu Fachkraft-Kind-Interaktionen, zur allgemeinen Gruppenatmosphäre und zu Kontextfaktoren (Selbsteinschätzung) zum Einsatz. Mit den am Projekt beteiligten Fachkräften wurde zunächst ein fachlicher Austausch über die in videografierten Szenen beobachtbaren Interaktionsverläufe und deren Merkmale geführt. In einem mehrstufigen Prozess wurden dann typische Merkmale, welche die videografierten Interaktionen zwischen Fachkraft und Kind(ern) prägten, formuliert, theoriegeleitet kategorisiert und dimensionalisiert (vorläufige Skalenbildung). Die generierten Merkmale wurden hinsichtlich ihrer beziehungsförderlichen, entwicklungs- und lernpsychologischen Relevanz überprüft und in einer weiteren Erprobungsphase weiter ausdifferenziert. Die so entwickelten, also in der Praxis-Anwendung weiter präzisierten Skalen wurden abschließend testtheoretisch überprüft. Der Entwicklungsprozess ist damit als

⁸ Die erste Version wurde 2014 publiziert und umfasste drei Skalen mit insgesamt 28 Merkmalen, 4-stufige Likert-Skala (Weltzien, 2014).

Triangulation aus ethnografischen bzw. rekonstruktiven Zugängen einerseits und statistischen Analysen andererseits gekennzeichnet (Weltzien, 2013b, S. 66).

Eine auf Grundlage von 60 Videosequenzen (Weltzien, 2013a; 2014) durchgeführte erste Skalenanalyse ergab zufriedenstellende Werte (hohe interne Konsistenz der drei Subskalen mit Cronbachs Alpha (Skala 1 = 0.939; Skala 2 = 0.927; Skala 3 = 0.933); gute bis hohe Inter-Item-Korrelation; eine hohe Trennschärfe bei sieben „leichten“ Items; eine gute Inter-Rater-Reliabilität, sowie gute Werte hinsichtlich der Kreuzvalidität der drei Skalen, Weltzien, 2013a, 2014). Dieses entwickelte Beobachtungs- und Reflexionsinstrument GInA kam bislang in vier Praxisforschungsprojekten zum Einsatz: („1,2,3 – Die Jüngsten im Blick“, Weltzien & Bücklein, 2015); „Innopäd U3“, Fröhlich-Gildhoff & Hoffer, 2013; „HeVeKi“, Fröhlich-Gildhoff et al., 2014b, 2017 sowie „Herausforderungen: Für dich? Für mich? Für alle?“, Fröhlich-Gildhoff, Tinius, Strohmmer & Rönnau-Böse, 2016).

Das Verfahren wurde ebenfalls bundesweit in Aus- und Weiterbildungskontexten, Multiplikator*innenschulungen sowie in der Prozessbegleitung von Teams eingesetzt (www.zfkj.de/gina). Im Rahmen der laufenden Forschungs- und Evaluationsprojekte wurde umfangreiches Videomaterial generiert, das parallel zu den projektspezifischen Fragestellungen auch für die Weiterentwicklung bzw. Evaluation des Instruments genutzt wurde, wie es in dem vorliegenden Manual vorgestellt wird.

In einer methodenvergleichenden Studie wurde ein Vergleich der CLASS Toddler (La Paro et al., 2012) mit dem Beobachtungs- und Reflexionsbogen „GInA – Gestaltung von Interaktionen im Alltag“ (Weltzien, 2014) durchgeführt. Auf der Basis der Einschätzungen von 31 Videosequenzen mit einer Länge von 15 bis 20 Minuten durch fünf Beurteiler*innen wurden beide Instrumente verglichen. Im Fokus standen Skaleneigenschaften sowie Mittelwertvergleiche. Die Ergebnisse der vergleichenden statistischen Untersuchung zeigten eine gute bis sehr gute durchschnittliche Interrater-Übereinstimmung in beiden Instrumenten (CLASS Toddler: ICCoverage = 0.872-0.947; GInA: ICCoverage 0.863- 0.910). Zwischen den Skalen ergaben sich hohe, hochsignifikante Korrelationen ($n = 31$; $r = .0866$ bis $.0941$; $p \leq .001$). Eine abschließende Gruppendiskussion mit den Beurteiler*innen ergab eine gute Anwendbarkeit beider Instrumente für die Beurteilung von Interaktionsqualität für Kinder von 15-36 Monaten auch in deutschen Kindertagesbetreuungssettings (vgl. ausführlich dazu Bücklein, Hoffer & Strohmmer, 2016).

Das ‚ursprüngliche‘ Instrument GInA hat sich im Aus- und Weiterbildungszusammenhang bei der Reflexion der Fachkraft-Kind-Interaktionen und zur Kompetenzentwicklung der Fachkräfte gut bewährt. In den Forschungs- und Evaluationsprojekten zeigte sich allerdings, dass in der vierstufigen Ratingskala teilweise zu undifferenzierte und zu wenig Variabilität abgebildet werden konnte. Ebenso wurde deutlich, dass für Forschungs- bzw. Evaluationszusammenhänge einige Items überprüft und ‚geschärft‘ werden mussten. So wurde im Zeitraum 2015-2016 das ursprüngliche GInA-Beobachtungs- und Reflexionsinstrument (28 Merkmale, 4stufige Skala) durch eine Forschergruppe am Zentrum für Kinder- und Jugendforschung (ZfKJ) an der Evangelischen Hochschule Freiburg weiterentwickelt. Hierzu wurde die ursprüngliche Skala zu einer siebenstufigen Skala (1=geringste Ausprägung; 7=höchste Ausprägung) weiterentwickelt und mittels umfangreicher Analysen von Videosequenzen (N=145) aus verschiedenen laufenden Projekten getestet (vgl. hierzu auch Kapitel 4). Die Ergebnisse dieser Weiterentwicklung sind in das Evaluationsinstrument ‚GInA-E‘ eingeflossen, das in dem vorliegenden Manual beschrieben wird.

Die GInA-E-Skala wurde aus der ursprünglichen Version des „GInA-Beobachtungs- und Reflexionsbogens“ (Weltzien, 2014) heraus entwickelt. Aus der ursprünglichen Version mit 28 Items wurden in der überarbeiteten Fassung 22 Items. Auch die Zuordnung zu drei Skalen hat sich nach den testtheoretischen Analysen verändert. Von der ursprünglichen Version wurden die beiden Skalen „Gesprächsbereitschaft“ und „Gestaltung der Interaktion“ zu einer Skala „Be-