

Claudia Grasy-Tinius

Umgang mit herausforderndem Verhalten von Kindern

-

Evaluation des Implementationsprozesses einer
Qualifizierungsmaßnahme als Impuls für die Organisationsentwicklung
für Teams in Kindertageseinrichtungen

Universität Paderborn
Fakultät für Kulturwissenschaften

Dissertation

Umgang mit herausforderndem Verhalten von Kindern

-

Evaluation des Implementationsprozesses einer
Qualifizierungsmaßnahme als Impuls für die Organisationsentwicklung
für Teams in Kindertageseinrichtungen

Claudia Grasy-Tinius

Promotionsfach: Erziehungswissenschaften

Erstgutachter: Prof. Dr. Timm Albers (Universität Paderborn)

Zweitgutachter: Prof. Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff (Evangelische Hochschule
Freiburg)

Vorwort

Die vorliegende Arbeit ist im Rahmen eines Forschungsprojekts entstanden, das im Zeitraum von September 2014 bis September 2016 am Zentrum für Kinder- und Jugendforschung an der Evangelischen Hochschule Freiburg durchgeführt wurde. Die Finanzierung des Projekts wurde für die wissenschaftliche Begleitung von der Robert-Bosch-Stiftung bzw. die Durchführung der Weiterbildungen in den Kitas über Eigenmittel der Projektbeteiligten übernommen.

Diese Arbeit konnte entstehen, weil mich viele wichtige Menschen begleitet, unterstützt und bestärkt haben.

Bedanken möchte ich mich bei allen Kita-Teams, die bereit waren, sich auf den Prozess der Team- und Organisationsentwicklung einzulassen, sich mit mir und uns im Rahmen des Forschungsprojekts auf den Weg zu machen und die einiges an zusätzlicher Dokumentationsarbeit auf sich genommen haben. Mein großer Dank geht damit an die Projektpartner, die vielen sehr motivierten und engagierten Kita-Fachkräfte und Einrichtungsleitungen, Träger und ReferentInnen in den Kindertageseinrichtungen, die mir einen intensiven Einblick in ihre Häuser ermöglichten und mir in vielen Gesprächen wichtige Anregungen zur Weiterentwicklung mit auf den Weg gegeben haben.

Ein sehr großer Dank geht an Klaus Fröhlich-Gildhoff für die wertvolle Unterstützung und die fachliche Betreuung in den letzten Jahren. Danke für das Vertrauen und die Bestärkung in mich, wodurch ich immer wieder über mich hinauswachsen konnte.

Ein herzlicher Dank geht an Timm Albers für den Austausch, die fachliche Begleitung und die wertvollen Impulse für diese Arbeit.

Danke Maike Rönna-Böse für die Gespräche und Anregungen (auch) im Forschungsprojekt, an das diese Arbeit angegliedert ist. Danke Dörte Weltzien für die hilfreichen Impulse und die bestärkenden Worte, unter anderem auch im Doktoranden-Kolloquium.

Ein großer Dank gilt den wissenschaftlichen Hilfskräften des ZfKJ und den Studierenden an der Evangelischen und Pädagogischen Hochschule Freiburg, die sich, auch im Rahmen eigener Forschungsarbeiten, im Projekt engagiert haben. Zu nennen sind hier vor allem Bastian Walther, Jenny Kopf, Eva Hache und Katharina Braner.

Danke meinen Freunden und TeampartnerInnen am ZfKJ Freiburg, C.G.Jung-Institut Stuttgart und den KollegInnen in den Doktorandenkolloquien fürs Zuhören, den Zuspruch und das gemeinsame Nachdenken. Danke Lea Hermelschmidt für unsere Freundschaft und das gemeinsame Interesse am Thema, wodurch diese Arbeit entstehen konnte.

Ein herzlicher Dank gebührt meiner Lehranalytikerin und den umkreisenden Analysen, die mich in manchen Zeiten wieder meinen Weg erkennen ließen.

Ein großer Dank geht an meine Eltern und Schwiegereltern für die Ermutigung, dran zu bleiben und vor allem für die wertvolle Unterstützung und liebevolle Betreuung von Emilia, damit ich mich dem Schreiben widmen konnte. Danke an meinen Bruder Sebastian Tinius und Jessica Binder für die Unterstützung und Hilfsbereitschaft in allen Belangen. Für das Lektorat und die damit verbundenen sehr wertvollen Impulse möchte ich mich bei Annette Tinius-Elze bedanken. Danke auch Annika Lorenzen und Janna Kiesé vom FEL-Verlag für die redaktionelle Aufbereitung.

Mein ganz besonderer Dank geht an meinen Mann Roman und meine kleine Tochter Emilia, meine kleine Familie, mein größtes Glück.

Danke, Roman, für Deinen Glauben in mich und meine Fähigkeiten, für Deine Ermutigung, die Bestärkung und Unterstützung, durch die diese Arbeit überhaupt entstehen und wachsen konnte.

Stuttgart, im Januar 2019

Claudia Grasy-Tinius

Abstract

Das Ziel der Dissertation ist es, den Implementationsprozess einer kompetenzorientierten Qualifizierungsmaßnahme zum Umgang mit herausforderndem Verhalten als Impuls für die Team- und Organisationsentwicklung in Kindertageseinrichtungen zu evaluieren.

Der Dissertation liegt ein Kombinationsdesign aus quantitativen und qualitativen Methoden zugrunde. Um Wirkungen des Umsetzungsprozesses zu erfassen, wurde ein Wartelisten-Kontrollgruppendesign gewählt. Erfasst wurden Veränderungen und Unterschiede der Kompetenzen der Fachkräfte im Zeitverlauf (t0, t1, t2) und zwischen den Interventions- und Kontrollgruppen. Die Prozessevaluation erfasst Team- und Organisationsentwicklungsverläufe und die Bewertung der TeilnehmerInnen des Umsetzungsprozesses erfassen.

Die Ergebnisse der explorativen Untersuchung zeigen eine überwiegend hohe Zufriedenheit der Fachkräfte mit dem Umsetzungsprozess. Die Interventionsgruppe konnte verschiedene Kompetenzen im Vergleich zur Kontrollgruppe bedeutsam weiterentwickeln, was auf eine positive Wirkung der Qualifizierung auf die Interventionsgruppe hinweist. Wichtig ist zudem eine Passung herzustellen: gemeint ist die Anpassung des Umsetzungsprozesses auf organisatorischer und inhaltlicher Ebene an die jeweiligen Bedürfnisse der Kita-Teams.

This dissertation is about evaluating the implementation process of a competence-based qualification measure to deal with challenging behavior to inspire for team and organizational development in day-care centers.

The investigation is based on a mixed-methods combination design of quantitative and qualitative methods. In order to capture effects of the implementation process, a waiting list control group design was chosen.

Changes in the skills of professionals were recorded over time (t0, t1, t2) and between the intervention and control groups. The process captured team and organizational development and the evaluation of the participants.

The results of this dissertation show a high satisfaction of the specialists with the implementation. The intervention group was able to develop more competences compare to the control group, indicating a positive effect of the qualification on the intervention group. It is also important to create a fit: this means adapting the implementation at the organizational and content level to the needs of the diversity in teams.

Vorwort	3
Einleitung und Einbettung	9
1. Herausforderndes Verhalten in der Kita	16
1.1 Begriffliche Klärung	16
1.2 Prävalenz und Ursachen	17
1.3 Belastungen pädagogischer Fachkräfte im Umgang mit herausforderndem Verhalten.....	21
1.4 Konzepte zum Umgang mit herausforderndem Verhalten in Kitas.....	22
1.4.1 Präventions- und Interventionsprogramme	23
1.4.2 Systematisches Vorgehen in der Kindertageseinrichtung	23
2. Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte	32
2.1 Der Kompetenzbegriff	32
2.2 Kompetenzmodelle	33
2.3 Kompetenzorientierung in der früh-/kindheitspädagogischen Weiterbildung.....	37
2.4 Methoden zur Erfassung von Kompetenz(entwicklungen)	42
2.4.1 Allgemeine Anforderungen an die Erfassung von Kompetenz(entwicklungen).....	42
2.4.2 Der Fragebogen als Kompetenzerfassungsmethode	43
2.4.3 Die Dilemma-Situation als Kompetenzerfassungsmethode	45
2.4.4 Lerntagebuch/Reflexionsbuch	48
2.4.5 Analyse von Videosequenzen	50
2.4.6 Weitere Verfahren zur Kompetenzerfassung	52
3. Erkenntnisse der Implementationsforschung	54
3.1 Begriffliche Klärung.....	54
3.2 Strategien der Implementation	54
3.3 Förderliche Bedingungen und Herausforderungen der Implementation	56
4. Entwicklung und Umsetzung des Rahmencurriculums.....	63
4.1 Entwicklung des Rahmencurriculums	65
4.1.1 Grundprinzipien des Curriculums	66
4.1.2 Aufbau und Inhalte des Curriculums	66
4.2 Die praktische Umsetzung: Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte.....	71
5. Begründung des empirischen Vorgehens und der Fragestellungen	73
6. Evaluationsdesign und Durchführung	80
6.1 Empirisches Gesamtdesign	80
6.2 Beschreibung des Vorgehens während der Evaluation.....	81
6.3 Erhebungsinstrumente.....	83

6.3.1 Quantitative Verfahren zur Ergebnisevaluation.....	83
6.3.2 Quantitative und qualitative Verfahren zur Prozessevaluation.....	89
6.4 Stichprobe	95
6.5 Auswertungsmethoden	100
6.5.1 Quantitative Verfahren auf Ebene der Ergebnisevaluation	101
6.5.2 Quantitative und qualitative Verfahren auf Ebene der Prozessevaluation	106
6.6 Statistische Auswertung	112
6.6.1 Reliabilitäts- und Itemanalyse	112
6.6.2 Datenanalyse	117
6.7 Gütekriterien.....	117
7. Ergebnisse	121
7.1 Ergebnisevaluation: Interventions- und Kontrollgruppe	121
7.1.1 Ergebnisse prä-post-follow-up-Vergleiche	122
7.1.2 Ergebnisse Korrelationsanalysen im Bereich Kompetenzen und AVEM	134
7.1.3 Ergebnisevaluation: Interventionsgruppe	139
7.1.4 Ergebnisse der Korrelationsanalysen im Bereich der selbst- und fremdeingeschätzten Kompetenzen, AVEM und der Zufriedenheit mit der Weiterbildung (Interventionsgruppe)	143
7.1.5 Ergebnisse Gruppen und Typenvergleich (Interventionsgruppe).....	147
7.1.6 Ergebnisse Regressionsanalyse im Bereich Wissen, Kompetenzerleben und Merkmale der Implementierung.....	151
7.2 Weitere Ergebnisse (Interventionsgruppe)	156
7.2.1 Ergebnisse zur Einschätzung der Fachkraft-Kind-Beziehungsqualität.....	156
7.2.2 Ergebnisse der Einschätzung der Fachkraft-Kind-Interaktionen	157
7.2.3 Ergebnisse zur Eltern-Kita-Kooperation aus Sicht der Eltern.....	161
7.3 Ergebnisse der Prozessevaluation	171
7.3.1 Ergebnisse der Evaluationsbögen zur Erfassung von Motivation, Zufriedenheit und Akzeptanz des Bausteins	171
7.3.2 Ergebnisse der Protokolle der ReferentInnen zur Erfassung von Zufriedenheit und des Weiterentwicklungsbedarfs des Curriculums.....	176
7.3.3 Ergebnisse der Reflexionsbücher zur Erfassung der Intensität der Auseinandersetzung mit den Inhalten	182
7.4 Zusammenfassung der Ergebnisse	185
7.4.1 Ergebnisevaluation.....	185
7.4.2 Ergebnisse der Prozessevaluation	190
8. Diskussion.....	193
8.1 Ergebnisdiskussion	193

8.1.1 Diskussion der Ergebnisse im Bereich der Kompetenzen sowie des arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens	194
8.1.2 Diskussion der Ergebnisse im Bereich der Implementierung und des Implementierungsprozesses	201
8.1.3 Diskussion der Erfolgsfaktoren für den Umsetzungsprozess	208
8.2 Methodendiskussion	213
9. Zusammenfassung, Fazit und Ausblick	221
10. Literatur	229
Anhänge	258

Einleitung und Einbettung

Pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen berichten immer häufiger, dass sie sich durch Verhaltensweisen von Kindern herausgefordert, zunehmend auch belastet und überfordert fühlen. Dabei stellt der Umgang mit herausforderndem Verhalten von Kindern nicht selten für das gesamte System einer Kindertageseinrichtung eine große Herausforderung dar (GEW, 2007; Fröhlich-Gildhoff et al. 2013). Zwischenzeitlich liegen eine Reihe von Studien vor, die das Belastungserleben der Fachkräfte im Umgang mit herausforderndem Verhalten von Kindern aufzeigen (Rudow, 2004; Fröhlich-Gildhoff et al., 2013). So konnte in einer Untersuchung konnten bedeutsame Zusammenhänge zwischen einem erhöhten Belastungserleben und niedrigen Kompetenzerleben im Umgang mit herausforderndem Verhalten ermittelt werden (Fröhlich-Gildhoff et al., 2013). Gleichzeitig zeigen Studien den großen Bedarf und Fortbildungswunsch der PädagogInnen zum Thema „Diagnostik/Erkennen von Verhaltensauffälligkeiten“ (GEW, 2007, S. 17; Fröhlich-Gildhoff et al., 2013) und die Offenheit für eine passgenaue und partizipativ gestaltete Weiterentwicklung ihrer Kompetenzen im Umgang mit herausforderndem Verhalten (Fröhlich-Gildhoff et al., 2013).

Bislang gibt es einige evaluierte Präventionsprogramme, die den Fokus auf die Vermeidung entsprechender Verhaltensweisen von Kindern richten und eher die Förderung der Resilienz und/bzw. sozial-emotionalen Kompetenzen der Kinder beinhalten („Faustlos“, Cierpka, 2004; „Papillio“, Scheithauer & Meyer, 2008; „Kinder Stärken! Resilienzförderung in der Kindertageseinrichtung“, Fröhlich-Gildhoff et al., 2016b; Rönna-Böse, 2013). Weiter gibt es Programme, die den Blick gezielter auf „Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten“ lenken und damit eher ein Training beinhalten, das zur Eingrenzung und Reduzierung der „auffälligen“ Verhaltensweisen führen soll (z.B. „Verhaltenstraining im Kindergarten“, Koglin & Petermann, 2013; „PEP“, Plück et al., 2006).

Bisher liegen keine evaluierten Konzepte vor, welche die Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte für die professionelle Begegnung mit Kindern mit herausforderndem Verhalten in der Kindertageseinrichtung in den Mittelpunkt rückt. So zeigen Recherchen, dass für die Praxis handhabbare und den Team- und Organisationsentwicklungsprozess nachhaltig unterstützende Konzepte fehlen, die sich an den Bedürfnissen und Kompetenzen der Fachkräfte orientieren und die Entwicklung passgenauer Handlungsstrategien für den Umgang mit herausforderndem Verhalten von Kindern ermöglichen (Fröhlich-Gildhoff et al., 2013).

So besteht Konsens, dass es für den Umgang mit herausforderndem Verhalten von Kindern kein Patentrezept gibt. Vielmehr ist für einen professionellen Umgang wichtig, den Verhaltensweisen der Kinder durch individuelle und passgenaue Interaktionsformen

systematisch zu begegnen. Gemeint ist damit, herausforderndes Verhalten von Kindern in der Kita

- (1) unter spezifischen Kriterien zu beobachten,
- (2) die Situation (unter inkludierender Betrachtung) zu analysieren und zu verstehen,
- (3) realistische Handlungsstrategien abzuleiten,
- (4) diese systematisch umzusetzen und
- (5) den Umsetzungsprozess zu reflektieren (Fröhlich-Gildhoff et al., 2017a; 2017b; 2018).

Das systematische Vorgehen findet sich ebenfalls in den Beschreibungen der Kompetenzen kindheitspädagogischer Fachkräfte (Robert Bosch Stiftung, 2011; Fröhlich-Gildhoff et al., 201c), im Schulkontext im Rahmen der Bildungspläne (Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-Württemberg, 2009) sowie im Bereich der Gesundheitswissenschaften (z.B. „Public Health Action Cycle“; Rosenbrock & Hartung, 2015). Vor dem Hintergrund des genannten systematischen Vorgehens erhält die Gestaltung kompetenzorientierter Weiterbildungen eine besondere Bedeutung, indem „Bildungsprozesse passgenauer am Wissen und an den Fertigkeiten von Lernenden anknüpfen und dadurch effektiver und praxiswirksamer sind“ (Diller, 2014, S. 9). Im Bereich der kompetenzorientierten Aus- und Weiterbildung sind insbesondere Prozessmodelle verbreitet, die das „Enaktivierungspotenzial“ (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014c, S. 21), sprich das kompetenzorientierte und situationsangemessene Handeln der Fachkräfte in konkreten, auch unvorhersehbaren Situationen, beinhaltet.

Auch wenn eine Voruntersuchung zur Umsetzung eines kompetenzorientierten Fortbildungscurriculums erste positive Hinweise zur Kompetenzentwicklung und Verringerung des Belastungserlebens pädagogischer Fachkräfte im Umgang mit herausforderndem Verhalten in der Kita aufzeigen konnte, fehlt eine breit angelegte Untersuchung, die den Fokus nicht nur auf die einzelne Fachkraft, sondern auf den gesamten Team- und Organisationsentwicklungsprozess richtet (Fröhlich-Gildhoff et al., 2013; Weltzien et al., 2016). Gemeint ist ein multimodales Vorgehen, bei dem möglichst alle Beteiligten des Implementationsprozesses und grundlegende Prinzipien der Implementationsforschung (z.B. Nutzerzentrierung, Motivation der TeilnehmerInnen; Proctor et al. 2009, Baldwin & Ford, 1988; Fröhlich-Gildhoff & Hoffer, 2017) berücksichtigt werden. Unter Berücksichtigung der Aspekte einer praxisangemessenen Anwendungsforschung gilt es, das gesamte System und die Organisation „Kita“ und damit den Fokus auf die einzelne pädagogische Fachkraft, die Leitung, das gesamte Team, den Träger und die Eltern in den Gegenstand der Forschung einzubeziehen.

Das Ziel der vorliegenden Untersuchung besteht darin, ein kompetenzorientiertes Rahmencurriculum zum Umgang mit herausforderndem Verhalten für Fachkräfte in Kitas zu entwickeln, umzusetzen und den Implementationsprozess zudem unter den Aspekten der Team- und Organisationsentwicklung zu evaluieren.

Dem Curriculum liegt das Kompetenzmodell nach Fröhlich-Gildhoff et al. (2014c, S. 22) zugrunde. Das Modell wird gewählt, da es für den professionellen Umgang mit herausforderndem Verhalten alle wichtigen Bestandteile enthält. So liegen die zentralen Anknüpfungspunkte für die Weiterbildung im Bereich der Disposition in der (Weiter)Entwicklung fachspezifischer Kompetenzen (z.B. Wissen über Ursachenmodelle) und auf (prä)performativer Ebene in der Analyse und Evaluation selbsterlebter herausfordernder Situationen im pädagogischen Alltag.

Um Team- und Organisationsentwicklungsprozesse in den beteiligten Einrichtungen zu erfassen wird der Implementationsprozess auf den Ebenen Fachkräfte, Team, Leitung, Eltern, Träger und Organisation evaluiert. Dabei sollen anhand von quantitativen und qualitativen Daten Entwicklungsprozesse auf Team- und Organisationsebene erfasst werden, die Strategien der Implementation und nachhaltigen Weiterentwicklung der Fachkräfte-Teams und der Organisationsentwicklung, auch Zusammenarbeit im Team, mit den Eltern und mit dem Träger, beinhalten. Zugleich ist von Interesse, welche Wirkung die Intervention auf die Kompetenzen der Fachkräfte(-Teams) hat und wie sich das arbeitsbezogene Verhalten und Erleben (durch die Teilnahme an den Fortbildungen) verändert. Mithilfe einer kontinuierlichen Prozessevaluation soll zudem die Praktikabilität und Zufriedenheit der Projektbeteiligten mit den Inhalten und dem Umsetzungsprozess erfasst und notwendige Überarbeitungen des Curriculums abgeleitet werden.

Um die Ziele der Forschungsarbeit zu erreichen, sind eine multimodale und multimethodale Vorgehensweise und ein umfassendes Forschungsdesign erforderlich. Zum Einsatz kommt ein mixed-methods-Design das aus quantitativen und qualitativen Forschungsverfahren (z.B. Fragebögen, Interviews, Fachkraft-Kind-Videografie) besteht. Für die Ergebnisevaluation werden vor und nach der Intervention, sowie etwa sechs Monate nach der letzten Fortbildung follow-up-Erhebungen durchgeführt. Um den Umsetzungsprozess unter verschiedenen Perspektiven zu erfassen, findet eine kontinuierliche Prozessevaluation statt.

Wissenschaftlich begleitet werden Kita-Teams aus insgesamt elf Interventionsgruppen und acht Kontrollgruppen in einem Zeitraum von etwa 18 Monaten.

Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Untersuchung fokussiert die Evaluation des gesamten Umsetzungsprozesses, der im Rahmen einer kompetenzorientierten Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte zum Thema „Umgang mit herausforderndem Verhalten in der Kita“ durchgeführt wird.

Im ersten Teil der Arbeit werden die theoretischen Grundlagen dargestellt. Beschrieben werden zentrale Erkenntnisse im Bereich „Herausforderndes Verhalten in der Kita“ (Kap. 1). Dazu gehören die begriffliche Definition (Kap. 1.1) und die Beschreibung von Prävalenzen und Ursachenmodellen (1.2). Unter dem Fokus des Verstehens des herausfordernden Verhaltens von Kindern, wird dabei vertieft auf Ursachenmodelle, insbesondere auf die Bedeutung des bio-psycho-sozialen Verstehensprozess, eingegangen. In Kapitel 1.3 wird das Belastungserleben pädagogischer Fachkräfte im Umgang mit herausforderndem Verhalten beschrieben. Kapitel 1.4 behandelt die Konzepte zum Umgang mit herausforderndem Verhalten. Dabei wird zuerst ein kurzer Überblick auf bestehende Präventions- und Interventionsprogramme gegeben (Kap. 1.4.1). Anschließend wird das systematische Vorgehen in der Kindertageseinrichtung näher dargestellt, das für die vorliegende Untersuchung und insbesondere bei der Entwicklung des Curriculums, einen zentralen Stellenwert eingenommen hat (Kap. 1.4.2).

Im zweiten Kapitel geht es um die Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte. Auch in diesem Kapitel wird im ersten Abschnitt der Kompetenzbegriff definiert (Kap. 2.1). Im Anschluss werden in Kap. 2.2 Kompetenzmodelle dargestellt. Dabei wird insbesondere auf das Kompetenzmodell für die Frühpädagogik (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014c) eingegangen, welches die Grundlage für die Entwicklung des Rahmencurriculums darstellt. In Kapitel 2.3 wird die Bedeutung der Kompetenzorientierung in der früh-/kindheitspädagogischen Weiterbildung herausgearbeitet. Die Darstellung von Methoden zur Erfassung von Kompetenz(entwicklungen) beinhalten den Schwerpunkt dieses Abschnitts (Kap. 2.4). Dabei geht es zuerst um die Beschreibung allgemeiner Anforderungen an die Erfassung von Kompetenz(entwicklungen) (2.4.1). Im Anschluss werden der Fragebogen (2.4.2), die Methode „Dilemma-Situation“ (2.4.3), das Lerntagebuch/Reflexionsbuch (2.4.4), die Analyse von Videosequenzen (2.4.5) sowie weitere Verfahren zur Kompetenzerfassung (2.4.6) beschrieben. Die genannten Methoden werden unter Einbezug möglicher Chancen und Grenzen ausführlicher referiert, da sie für die Evaluation und Erfassung der Kompetenzen der Fachkräfte in der vorliegenden Untersuchung zum Einsatz kommen.

Das dritte Kapitel umfasst die Darstellung zentraler Erkenntnisse der Implementationsforschung. Nach einer kurzen begrifflichen Klärung (Kap. 3.1) werden

Strategien der Implementation (Kap. 3.2) sowie förderliche Bedingungen und Herausforderungen der Implementation (Kap. 3.3) dargestellt. In diesem Abschnitt wird der Fokus insbesondere auf die Bedeutung förderlicher Umsetzungsstrategien und -bedingungen gerichtet. So besteht das Ziel dieser Arbeit in der Ableitung von Kriterien für einen förderlichen Umsetzungsprozess der (vorliegenden) Weiterbildung.

Im vierten Kapitel werden die Entwicklung und Umsetzung des Rahmencurriculums zum Umgang mit herausforderndem Verhalten referiert. In diesem Abschnitt werden die Grundprinzipien (Kap. 4.1.1) sowie der Aufbau und die Inhalte des Curriculums (Kap. 4.1.2) erläutert. In Kapitel 4.2 wird die praktische Umsetzung, die Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte in den Kitas dargestellt. In diesem Abschnitt werden relevante Kriterien zur Umsetzung dargestellt, die aus theoretischen und empirischen Studien im Bereich der Implementationsforschung abgeleitet wurden (s. Kap. 3.2 und 3.3).

Im anschließenden fünften Kapitel folgt die Begründung des empirischen Vorgehens und die Darstellung der Forschungsfragen. Darin wird anhand der aktuellen Studienlage die Relevanz der Arbeit, die Entwicklung, Umsetzung und Evaluation der Weiterbildungsmaßnahme zum Umgang mit herausforderndem Verhalten in der Kita, abgeleitet. Die Beschreibung der Forschungsfragen erfolgt dabei in drei Abschnitten. Zuerst werden die Forschungsfragen im Bereich der Kompetenzen und des arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebens und dann im Bereich des Umsetzungsprozesses und der Umsetzungsintensität dargestellt. Im letzten Absatz werden die Forschungsfragen zur Einschätzung der Fachkraft-Kind-Beziehungsqualität, zur Gestaltung von Fachkraft-Kind-Interaktionen und der Eltern-Kita-Kooperation beschrieben.

In Kapitel sechs folgt die Beschreibung des Evaluationsdesigns sowie dessen Durchführung. Dabei geht es um die Vorstellung des gesamten empirischen Designs (Kap. 6.1) und um eine detaillierte Beschreibung des Vorgehens während der Evaluation (Kap. 6.2). Kapitel 6.3 umfasst die Erläuterung der Erhebungsinstrumente, die in der vorliegenden Untersuchung zum Einsatz kommen. Aufgrund der Komplexität des Untersuchungsdesigns wird ein Mixed-Methods-Ansatz gewählt. Entsprechend werden in Kapitel 6.3.1 die quantitativen Verfahren zur Ergebnisevaluation und in Kapitel 6.3.2 die quantitativen und qualitativen Verfahren zur Prozessevaluation vorgestellt. In Kapitel 6.4 wird die Stichprobe und in Kapitel 6.5 die Methoden zur Auswertung beschrieben, jeweils aufgeteilt in die Darstellung der Verfahren auf Ebene der Ergebnisevaluation (Kap. 6.5.1) bzw. Prozessevaluation (Kap. 6.5.2). In Kapitel 6.6 wird das Vorgehen der statistischen

Auswertung erläutert. Dabei geht es in Kapitel 6.6.1 um die Beschreibung der Reliabilitäts- bzw. Itemanalyse und in Kapitel 6.6.2 um die Datenanalyse. Das letzte Kapitel dieses Abschnitts beschreibt die Gütekriterien (Kap. 6.7). Die Orientierung erfolgt dabei an der DeGEval (2008) und bezieht alle relevanten Prinzipien, wie die Nützlichkeit und Durchführbarkeit, Fairness usw., ein.

Kapitel 7 umfasst die Darstellung der Ergebnisse. Das Kapitel ist aufgeteilt in die Beschreibung der Ergebnisse im Bereich der Interventions- und Kontrollgruppe (Kap. 7.1). In diesem Abschnitt werden zuerst die Ergebnisse im Vergleich der drei Erhebungszeitpunkte (Kap. 7.1.1) und dann die Ergebnisse der Zusammenhangsanalysen (Kap. 7.1.2) dargestellt. Auf Ebene der Interventionsgruppe werden in Kapitel 7.1.3 weitere Ergebnisse zur Selbsteinschätzung des Kompetenzerlebens sowie in Kapitel 7.1.4 Ergebnisse der Korrelationsanalysen (im Bereich der selbst- und fremdeingeschätzten Kompetenzen, des arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens sowie der Zufriedenheit mit der Weiterbildung) beschrieben.

Eine Clusteranalyse soll ermitteln, in wie weit sich Typen hinsichtlich der Merkmale Kompetenz, Erfolgserleben im Beruf, Umsetzungsintensität und Zufriedenheit mit der Weiterbildung abbilden lassen. Die Beschreibung der Ergebnisse erfolgt in Kap. 7.1.5.

Das Kapitel 7.1.6 umfasst die Ergebnisse der Regressionsanalyse. Hier soll geprüft werden, in wie weit sich Kompetenzen durch Merkmale der Implementierung vorhersagen lassen. So besteht ein wesentliches Ziel der Untersuchung darin, Faktoren für eine erfolgreiche Implementierung von HeVeKi zu erfassen.

Im darauffolgenden Kapitel 7.2 werden weitere Ergebnisse der Interventionsgruppe erläutert. So geht es in Kapitel 7.2.1 um Ergebnisse der von den Fachkräften selbsteingeschätzten Fachkraft-Kind-Beziehungsqualität, in Kapitel 7.2.2 um die fremdeingeschätzte Fachkraft-Kind-Interaktionsqualität und in Kapitel 7.2.3 um die Elternperspektive zur Einschätzung der Eltern-Kita-Kooperation.

Das Kapitel 7.3 umfasst die Beschreibung der Ergebnisse auf Ebene der Prozessevaluation. Im Rahmen der kontinuierlichen Prozessevaluation werden mittels Evaluationsbögen die Motivation, Zufriedenheit und Akzeptanz der Fachkräfte erfasst (Kap. 7.3.1). In Kapitel 7.3.2 werden die Ergebnisse der Protokolle dargestellt, die die ReferentInnen jeweils nach den Fortbildungseinheiten ausfüllen. Kapitel 7.3.3 umfasst die Darstellung der Ergebnisse der Reflexionsbücher, die die Fachkräfte kontinuierlich während der Umsetzung der Fortbildungen führen. Hier geht es um die Darstellung der Intensität und „Tiefe“ der Auseinandersetzung mit den Fortbildungsinhalten. Kapitel 7.4 fasst die gesamten Ergebnisse, aufgeteilt in die Ergebnisevaluation (Kap. 7.4.1) und Prozessevaluation (Kap. 7.4.2) zusammen.

In Kapitel acht folgt die Diskussion. Dabei werden in Kapitel 8.1 die Ergebnisse im Bereich der Kompetenzen und des arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens (Kap. 8.1.1) bzw. der Implementierung und des Implementierungsprozesses (Kap. 8.1.2) diskutiert. In Kapitel 8.1.3 folgt die Diskussion der Erfolgsfaktoren, die für den gesamten Umsetzungsprozess im Bereich der Kompetenzen, des arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens, sowie im Bereich der Implementierung und des Implementierungsprozesses ermittelt werden.

Kapitel 8.2 fokussiert die Diskussion der Methoden. Dabei werden Verfahren für die Erfassung von Wirkungen bei der Evaluation des Interventionsprozesses, unter Berücksichtigung des Evaluationsdesigns und eingesetzten Forschungsinstrumente, diskutiert.

Im letzten Kapitel neun folgt eine allgemeine Zusammenfassung der vorliegenden Arbeit. Neben einem Fazit wird auch ein Ausblick auf mögliche weitere Untersuchungen dargestellt.

Zur einfacheren Lesbarkeit wird in der vorliegenden Arbeit die weibliche Geschlechtsbezeichnung verwendet. Dies ist mit der nach wie vor weiblichen Dominanz im beruflichen Kontext der Kindertageseinrichtung zu begründen.

1. Herausforderndes Verhalten in der Kita

1.1 Begriffliche Klärung

In der Literatur besteht zwischenzeitlich eine große begriffliche Spannbreite zur Beschreibung spezifischer Verhaltensmerkmale von Kindern. Besonders hervor stechen dabei die Bezeichnungen „Herausforderndes Verhalten“ und „Verhaltensauffälligkeit“ bzw. „Verhaltensstörung“. Alle Begriffe gehen mit einer Vielzahl an Definitionen und Auseinandersetzungen einher (Fröhlich-Gildhoff, 2017a; Petermann et al., 2002). Vor diesem Hintergrund ist die begriffliche Unterscheidung zwischen einer „Auffälligkeit“ bzw. „Störung“ und dem Begriff des „Herausfordernden Verhaltens“ relevant. Mit *auffälligen* Verhaltensweisen sind in der Regel Verhaltensweisen gemeint, die den Normen einer Gruppe oder eines sozialen Systems nicht gerecht und damit als „*abweichend*“ wahrgenommen werden (Fröhlich-Gildhoff et al., 2018). Verhaltensauffälligkeiten von Kindern beinhalten damit eher eine Zuschreibung, auch Etikettierung. Dabei werden die Verhaltensweisen eines Kindes erheblich anders wahrgenommen als die der meisten Kinder im selben Alter und in gleichen oder sehr ähnlichen Situationen. Hilfreich dabei ist dann, das Verhalten anhand von spezifischen Kriterien einzuschätzen. Harnach-Beck (2000, S. 89) hat dazu einen Kriterienkatalog entwickelt, der u. a. Kennzeichen wie das Alter und Geschlecht des Kindes, die Dauer des Verhaltens und den Einbezug aktueller Lebensumstände beinhaltet. Fröhlich-Gildhoff (2017a) verweist darüber hinaus auf die Relevanz der kategorialen Diagnostik, die im ICD-10 in Kapitel F „Internationale Klassifikation psychischer Störungen“ zu finden sind. Die durch eine externe Diagnostik festgelegten Störungen und Auffälligkeiten (gemeint sind insbesondere Entwicklungsstörungen und Verhaltens- und emotionalen Störungen mit Beginn in der Kindheit und Jugend) ermöglichen, individuumsübergreifende Perspektiven und Zusammenhänge noch deutlicher hervorzuheben und eine weiterführende Orientierung zu möglichen weiterführenden Maßnahmen geben (Fröhlich-Gildhoff, 2017a).

In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff des „Herausfordernden Verhaltens“ verwendet. Grundsätzlich bezieht sich der Begriff „herausforderndes Verhalten“ weniger auf eine personenzentrierte Sichtweise, sondern vielmehr auf eine mehrperspektivische Betrachtung kindlicher Verhaltensweisen. Unter dieser Perspektive stellen die Verhaltensweisen eines Kindes, für andere – in der Regel die Erwachsenen – eine (besondere) Herausforderung dar. Warum dieses Verhalten zur Herausforderung wird, liegt im Zusammenspiel der beteiligten Kind(er) und Erwachsenen und den situativen (institutionellen) Rahmenbedingungen. So ist es nicht das Kind, das eine „Auffälligkeit“ zeigt, sondern in der Interaktion und in einer spezifischen Situation wird das Verhalten zur Herausforderung (Fröhlich-Gildhoff et al., 2017).

Dabei geht es in erster Linie darum, zu verstehen, welcher subjektive Sinn hinter dem Verhalten des Kindes steckt (Fröhlich-Gildhoff et al., 2018, S. 376). Unter dieser Betrachtung der kindlichen Verhaltensweisen wird auch dem Kontext (z.B. den Rahmenbedingungen, den Beteiligten), in dem das herausfordernde Verhalten eines Kindes wahrgenommen wird, besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Nicht selten handelt es sich bei als herausfordernd wahrgenommenen Verhaltensweisen um eine fehlende Passung zwischen den beteiligten Kindern und Erwachsenen bzw. institutionellen Rahmenbedingungen. Indem die Verhaltensweisen dann als individuelles Zusammenspiel der an einer Situation Beteiligten betrachtet werden, erweitert sich den Fachkräften in Kindertageseinrichtungen der Handlungsspielraum. Entsprechend geht es darum, Interaktionen unter einer systemisch-ressourcenorientierten Perspektive zu analysieren und eigene Handlungsweisen zu reflektieren und möglicherweise zu verändern.

1.2 Prävalenz und Ursachen

Nach nationalen und internationalen Studien liegen die Prävalenzraten bei 9-22% von Kindern und Jugendlichen, die Auffälligkeiten im Erleben und Verhalten aufweisen (u.a. Hölling et al, 2007). Davon haben einige der Verhaltensweisen einen vorübergehenden Charakter, dennoch bleiben etwa 10% persistierend (Ihle & Esser, 2002). Die unterschiedlichen Häufigkeitsraten sind auf die Inanspruchnahme unterschiedlicher diagnostischer Erhebungsverfahren (z.B. Fragebögen, Interviews), Klassifikationssysteme (kategoriale vs. dimensionale Störungsklassifikation) und der verschiedenen Altersstufen der Kinder und Jugendlichen zurückzuführen (Döpfner, 2013; Jungmann et al., 2017). Auch unterscheiden sich die epidemiologischen Daten „auffälligen“ Verhaltens entsprechend der befragten Personen (Eltern, Pädagogen) voneinander.

Für Deutschland lieferte die KiGGS-Studie erstmals aktuelle Zahlen, um Trends (2003-2006 und 2009-2012) zur Häufigkeit psychischer Auffälligkeiten für Kinder und Jugendliche im Alter von 3-17 Jahren aufzuzeigen. Dafür wurde der SDQ („Strength and Difficulties Questionnaire, Goodman, 2005), ein valides, normiertes und international anerkanntes Verfahren zur Selbstbeurteilung (Altersbereich 11-17 Jahre) und Fremdeinschätzung (Elternfassung für 3-17 Jahre) zur Erfassung von Problemen in den Bereichen Emotionen, Verhalten, Hyperaktivität und Umgang mit Gleichaltrigen, eingesetzt (Hölling et al., 2014). Die Einschätzung ergab eine Prävalenzrate psychischer Auffälligkeiten von 20,2% der Kinder und Jugendlichen, deren Sorgeberechtigte befragt wurden (N=10353) (Hölling et al., 2014; Klasen et al., 2016).

Geringere Prävalenzraten für psychische Auffälligkeiten ergeben sich nach Angaben der Eltern für Kinder im Alter zwischen 3-6 Jahren, hier liegen die Häufigkeitsraten bei etwa

5,3% der Kinder, wobei mit 18,3% eher Jungen grenzwertige Verhaltensweisen aufweisen (Hölling et al., 2007).

Dennoch sind auch hier die Angaben unterschiedlich: von Klitzing et al. (2015) sprechen von Prävalenzraten von etwa 17% für Kinder im Vorschulalter. In einer Studie von Fröhlich-Gildhoff et al. (2013) schätzten die befragten ErzieherInnen in den Kitas fast jedes vierte Kind als „auffällig“ ein. Gleichzeitig lag jedoch für weniger als die Hälfte der genannten Kinder eine externe Diagnostik vor.

Ursachen

Auffälligkeiten und Störungen im Kindes- und Jugendalter stehen häufig im Zusammenhang mit Beeinträchtigungen im familiären und sozialen Umfeld (Wille et al., 2008; Mattejat et al., 2003) und können weitreichende Konsequenzen bis ins Erwachsenenalter, z.B. in der Gestaltung sozialer Beziehungen, des schulischen und beruflichen Erfolgs und der eigenen körperlichen Gesundheit mit sich bringen (u.a. Leadbeater et al., 2012; Reef et al., 2011).

In zahlreichen Studien werden verschiedene Risikofaktoren, wie z.B. unsichere Bindungserfahrungen des Kindes (Brisch, 2004) oder/und auch familiäre Belastungen, wie z.B. (psychische) Erkrankungen der Eltern (von Klitzing et al., 2015, Herring et al., 2006) als mögliche Ursachen dargestellt (Bengel et al., 2009). Um die (herausfordernden) Verhaltensweisen besser verstehen zu können, ist in Fachdisziplinen wie der Psychologie, Pädagogik und Medizin vor allem die bio-psycho-soziale Betrachtung von Verhaltensweisen von Bedeutung (Fröhlich-Gildhoff et al., 2017; Petermann et al., 2004). Wie in Abbildung 1 dargestellt, geht es darum, den Menschen mit seinen biologischen Ausgangsbedingungen und diese in ihren Wechselwirkungen mit sozialen Merkmalen und Erfahrungen und als wesentliche Einflussfaktoren auf die Entwicklung der innerseelischen Struktur zu betrachten (Petermann et al., 2004; Gardner & Shaw, 2008, Fröhlich-Gildhoff, 2017a; Fröhlich-Gildhoff et al., 2017.). Daneben zeigen Untersuchungen, dass sich auch das Erleben von Stress der Mutter in der Schwangerschaft auf den Fötus auswirkt (Hüther & Krens, 2005). Die Bedeutung der Wechselwirkung zwischen biologischen sowie neurophysiologischen Strukturen und frühen sozialen Erfahrungen wird erkennbar, indem Hüther (2006) beschreibt: „Viel stärker als bisher vermutet, werden das sich entwickelnde Hirn und die sich dort herausbildenden neuronalen Verschaltungen und synaptischen Netzwerke durch die frühen Beziehungserfahrungen strukturiert, die ein Jugendlicher insbesondere während der Phase seiner frühen Kindheit macht. Das Gehirn des Menschen ist daher, zumindest in all jenen Bereichen, in denen die endgültigen Nervenzellverschaltungen erst nach der Geburt geknüpft und erfahrungsabhängig gebahnt und gefestigt werden, ein soziales Konstrukt“ (ebd., S. 60). Bestimmte

Hirnregionen und -strukturen haben sich „als besonders anfällig und durch negative frühe Beziehungserfahrungen (Verunsicherung, Überforderung, Vernachlässigung, Verwöhnung etc.) besonders leicht in ihrer weiteren Ausreifung beeinflussbar [...] erwiesen“ (ebd.).

Die genannten Beziehungserfahrungen und sozialen Erfahrungen eines Kindes resultieren u.a. aus – biografischen Prägungen – und dem Erleben von sicheren Bindungs- und Beziehungserfahrungen (Ainsworth et al., 1978) und dem elterlichen Erziehungsstil (Baumrind, 2008). Daneben spielen Erfahrungen von (sozialer) Unterstützung, die sich beispielsweise bei der Bewältigung schwieriger Situationen zeigt (Klauer, 2009), eine entscheidende Rolle. Dabei geht es insbesondere um die (subjektiv erlebte) Unterstützung in aktuellen Situationen, die sowohl im familiären als auch institutionellen Umfeld zum Ausdruck kommen.

Aus dem Zusammenspiel biologischer Ausgangsbedingungen und sozialer (Beziehungs)Erfahrungen entwickelt sich die innerseelische (psychische) Struktur. Diese formt sich insbesondere „aus der Verinnerlichung von Beziehungserfahrungen, die sich als Selbst- und Objektrepräsentanzen im Selbst niederschlagen“ (Heinemann & Hopf, 2015, S. 15). Gemeint sind „reale und fantasierte Erfahrungen mit der Umgebung“, die „in innere Charakteristika und Regulationen verwandelt“ werden (ebd., 2015, S. 15). Neben den Bindungsmustern und deren Repräsentationen (s. auch Brisch, 2007; Dornes, 2009; Stern, 1992, 1995) spielen auch die angemessene Begleitung der Selbststeuerung und –regulation (Petermann & Wiedebusch, 2003; Remsperger, 2011; Gutknecht, 2012), die Perspektivenübernahme (Fonagy et al., 2004), das Erleben von Orientierung, Kontrolle und Selbstwirksamkeit (Grawe, 2004), die Entwicklung von Problemlösefähigkeiten und der sozialen Kompetenz (Fröhlich-Gildhoff et al., 2017) eine bedeutende Rolle für die Entwicklung der innerseelischen Struktur.

Zusammenfassend beschreibt Mentzos (1984, S. 43; Heinemann & Hopf, 2015, S. 15) zur Entwicklung der Selbststruktur, dass Erfahrungen bedeutend sind, die das Subjekt mit „objektiven realen Beziehungen“, auch fantasierten Erfahrungen über die Beziehungen, gemacht hat. Auch sind seiner Meinung nach „nicht nur kognitive Abbilder der Umwelt und im Gedächtnis, sondern durch sie bedingte Veränderungen in der Struktur des Selbst“ sowie die „Internalisierung von Interaktionen“ relevant, bei der „ganze Objekte oder Teilaspekte“ internalisiert werden, mit denen jeder Mensch sein gesamtes Leben „einen inneren Dialog“ führt (Mentzos, 1984, S. 43; Heinemann & Hopf, 2015, S. 16).

Allgemeines Bio-Psycho-Soziales Modell

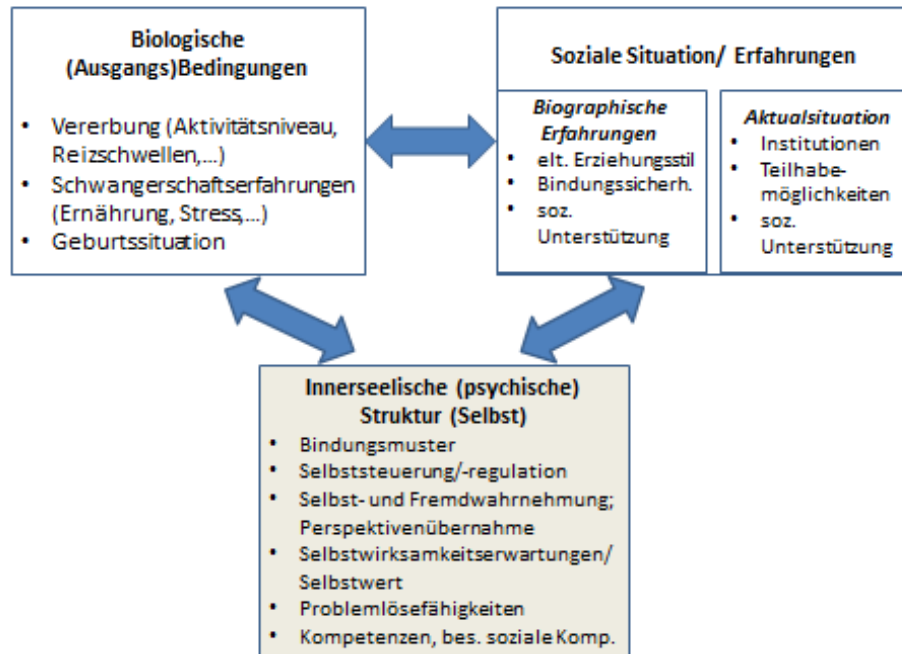


Abbildung 1. Allgemeines bio-psycho-soziales Modell (Fröhlich-Gildhoff et al., 2017, S. 9).

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass das Zusammenspiel aus bio-psycho-sozialen Faktoren Einfluss darauf nimmt, wie Kinder Entwicklungsaufgaben bewältigen. Reagiert ein Kind in einer bestimmten Situation mit eher internalisierenden oder externalisierenden Verhaltensstrategien, sind bio-psycho-soziale Erklärungsansätze zum Verstehen des Verhaltens, hilfreich. Um das kindliche Verhalten und das dahinter liegende Symptom zu verstehen, ist ein systemisch-mehrperspektivischer Blick relevant, der auch das familiäre Umfeld des Kindes und eine intensive Zusammenarbeit mit Eltern voraussetzt (Palmowski, 2010). Gemeint ist damit, die Umweltbedingungen der Familie, u.a. auch die Lebensgeschichte der Eltern, jeweils in den Verstehensprozess des kindlichen Verhaltens, einzubeziehen.

1.3 Belastungen¹ pädagogischer Fachkräfte im Umgang mit herausforderndem Verhalten

Die hohen und steigenden Anforderungen an die pädagogischen Fachkräfte in den Kitas nehmen Einfluss auf das Erleben vielfältiger Belastungen (Viernickel et al., 2017, S. 9). Studien zum Belastungserleben pädagogischer Fachkräfte im frühkindlichen Bereich

¹ Ausgegangen wird beim Begriff der Belastung von einem entwicklungspsychologischen Ansatz, der sowohl die Krise als auch die Chance zur Weiterentwicklung beinhaltet (Eppel, 2007, S. 15). Gleichzeitig wird dem Ansatz von Lazarus (1995) Bedeutung zugewonnen, der in seinem transaktionalen Stress-Konzept Belastungen in Verbindung zwischen Individuum und Umwelt auffasst und zugleich den Fokus auf Bewältigungsmechanismen berücksichtigt.

lassen sich vor allem von Rudow (2004), Viernickel & Voss (2013; „STEGE-Studie“), der GEW (2007; „Wie geht's im Job?“), Weltzien et al. (2016) im Hinblick auf die Zusammenarbeit mit multiprofessionellen Kita-Teams und von Fröhlich-Gildhoff et al. (2013; 2017) nachweisen.

Viernickel & Voss (2012) und Jungbauer & Ehlen (2015) erfassen in ihren Untersuchungen erlebte Belastungen, die durch Rahmenbedingungen, insbesondere die Gruppengröße, den Personalschlüssel und die Teamkultur, moderiert werden. Weiterführend zeigt die Studie von Jungbauer & Ehlen (2015), dass ein hoher Anteil der pädagogischen Fachkräfte ein erhöhtes Stressniveau aufweist und ein Fünftel der Befragten als Hochrisikogruppe für Burnout² gelten. Auch wenn nur geringe Korrelationen zwischen dem Risiko von Burnout und Merkmalen der Kinder besteht, zeigt sich die stärkste Belastung dennoch zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten oder erhöhtem Förderbedarf und einem erhöhten Risiko von Burnout und Stresserleben (Jungbauer & Ehlen, 2015).

Forschungen zeigen Zusammenhänge zwischen der beruflichen Belastung und dem der Beanspruchung von Lehrerinnen und Lehrern (Rothland, 2013; Lehr, 2011; Koch, Lehr & Hillert, 2013). Gleichzeitig lassen sich Korrelationen zwischen dem Belastungserleben der LehrerInnen und externen Faktoren (z.B. Rahmenbedingungen), nachweisen. So ergaben sich Korrelationen zwischen einem hohen Erleben von Beanspruchung (z.B. auch der Gefahr von Burnout) und einer hohen Anzahl von Kindern mit schwierigem Verhalten und der Klassenstärke (Schaarschmidt et al., 2001, S. 10). Deutlich wurde auch, dass Personen mit hoher Belastung (Gefahr von Burnout) sich eher Defizite in ihren fachlichen und erzieherischen Kompetenzen zuschreiben (ebd., 2001, S. 11).

Wenige Untersuchungen gibt es nach wie vor im Hinblick auf das Belastungserleben pädagogischer Fachkräfte im Umgang mit herausforderndem Verhalten in Kitas. Zentrale Ergebnisse konnte Rudow (2004) durch seine Befragung von 947 ErzieherInnen erfassen. Dabei zeigt sich, dass drei Viertel der Befragten Verhaltensstörungen vieler Kinder bemerken. Zudem gab ein Drittel der Fachkräfte an, dass sie sich durch Kinder mit auffälligem Verhalten stark oder sehr stark belastet fühlen (Rudow, 2004). In der GEW-

² Burnout kann als Folge von dauerhaftem Stress (Koch, Lehr & Hillert, 2015), als auch als Begriff aus der Diagnostik in Form depressiver bzw. arbeitsbedingter affektiver Störungen (Koch, Lehr & Hillert, 2015) aufgefasst werden. In der Regel handelt es sich um eine fehlende Passung des Individuums von Arbeitsanforderungen und zur Verfügung stehenden Ressourcen. Weitere Studien zum Burnout bzw. Prävalenz in der Kindertageseinrichtung s. u.a. Viernickel & Voss (2013), GEW (2007).

Studie (2007; S. 16) wird das Thema „Diagnostik/Erkennen von Verhaltensauffälligkeiten“ als Fortbildungswunsch von pädagogischen Fachkräften in Kitas am Häufigsten genannt. Auch in der bereits genannten Umfrage unter pädagogischen Fachkräften aus 101 Kindertageseinrichtungen in vier Bundesländern (Fröhlich-Gildhoff et al., 2013) konnten bedeutsame Zusammenhänge zwischen einem erhöhten Belastungserleben und niedrigem Kompetenzerleben im Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten von Kindern nachgewiesen werden. Wie bereits in der GEW-Studie zeigte sich auch in dieser Untersuchung bei den Befragten ein großer Bedarf und Wunsch für Fortbildungen im genannten Themenbereich (Fröhlich-Gildhoff et al., 2013).

1.4 Konzepte zum Umgang mit herausforderndem Verhalten in Kitas

Verhaltensweisen, die als herausfordernd und/oder „auffällig“ wahrgenommen werden wachsen nicht einfach aus. Vielmehr zeigen Studien, dass der Leidensdruck der Beteiligten meist früh vorhanden ist und sich die Verhaltensweisen verfestigen können, wenn keine passgenauen Interventionen erfolgen. Für die professionelle Begegnung ist daher besonders wichtig, möglichst früh die Verhaltensweisen zu erkennen und mit den Beteiligten passgenaue pädagogische (oder therapeutische) Handlungsschritte zu entwickeln (Fröhlich-Gildhoff et al., 2018; Bengel et al., 2009; Petermann et al. 2004; Gardner & Shaw, 2008; Schell et al., 2015; von Klitzing et al., 2015).

Herausforderndem Verhalten kann in der Kindertageseinrichtung auf unterschiedliche Weise begegnet werden. In Abhängigkeit des vordergründigen Ziels können dabei Präventions- und/oder Interventionsprogramme eingesetzt werden (Kap. 1.4.1). Bei Verhaltensweisen, die immer wieder beobachtet und wahrgenommen werden, auch die Fachkräfte(Teams) an ihre Grenzen bringen, sollte zudem ein systematisches Vorgehen zum Umgang mit herausforderndem Verhalten entwickelt werden (Kapitel 1.4.2).

Dabei ist daraufhin hinzuweisen, dass die beiden Vorgehensweisen einander nicht ausschließen, sondern lediglich der Handlungsfokus unterschiedlich gesetzt ist. Der zentrale Grundgedanke ist darin zu sehen, dass realistische (durchführbare) und passgenaue Strategien für die Begegnung mit dem Kind und seiner Familie, als auch für die Zusammenarbeit im Team der Kindertageseinrichtung entwickelt und umgesetzt werden.

Im Folgenden werden beide Optionen vorgestellt. Da im Rahmen der Weiterbildungsmaßnahme die Entwicklung eines systematischen Vorgehens im Umgang mit herausforderndem Verhalten der pädagogischen Fachkräfte in der Kita im Vordergrund steht, wird dieses in Kapitel 1.4.2 besonders detailliert dargestellt.

1.4.1 Präventions- und Interventionsprogramme

In Feldern der Entwicklungspsychologie, speziell im Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten, ist die Durchführung von Präventions- und Interventionsprogrammen verbreitet. So besteht eine Vielzahl an evaluierten Programmen, die mittlerweile für verschiedene Altersstufen vorliegen und zur gezielten Intervention und Prävention von Verhaltensauffälligkeiten verwendet werden.

Für Kindertageseinrichtungen liegt zwischenzeitlich eine Vielzahl an Programmen zur Prävention von Verhaltensauffälligkeiten vor. Zu nennen sind hierbei u.a. Programme, die den Fokus auf die Stärkung sozial-emotionaler Kompetenzen richten (z.B. „Papilio“; Scheithauer & Meyer, 2008; „EFFEKT“; Lösel et al., 2007). Weiterführend hat Cierpka (2004) das Programm „Faustlos“ entwickelt, das daneben gewalttätigem Verhalten entgegenwirken soll.

Im deutschsprachigen Raum wurde zudem das „Verhaltenstraining im Kindergarten“ (Koglin & Petermann, 2013) entwickelt, umgesetzt und evaluiert. Dieses kann im Sinne der konkreten Intervention beim Auftreten von Verhaltensauffälligkeiten eingesetzt werden und soll dadurch zur Veränderung von Verhaltensweisen verhelfen.

Eine detaillierte Übersicht über die evaluierten Programme findet sich in Döpfner & Petermann, (2012), Fingerle & Grumm (2012) und Fröhlich-Gildhoff (2017a). Darüber hinaus beschreiben Fröhlich-Gildhoff et al. (2017) verschiedene Chancen und Herausforderungen, die entsprechend standardisierte Trainingsprogramme beinhalten (Fröhlich-Gildhoff et al., 2017).

1.4.2 Systematisches Vorgehen in der Kindertageseinrichtung

Im Umgang mit herausforderndem Verhalten gibt es kein Patentrezept. Vielmehr zeichnet sich eine professionelle Begegnung durch die Entwicklung individueller und passgenauer Interaktionsformen aus. Dafür ist, neben einer ressourcenorientierten und systemischen Perspektive, ein (systematisches) Vorgehen notwendig, anhand dessen individuell ausgerichtete Handlungsstrategien entwickelt, angewendet und reflektiert werden können (Lorenz et al., 2015; Weltzien & Albers, 2014). Dies erfordert, das haben die vorhergehenden Untersuchungen gezeigt, differenzielle Professionalisierungsmaßnahmen, mit deren Hilfe (angehende) pädagogische Fachkräfte ihre Kompetenzen im Umgang mit herausforderndem Verhalten weiterentwickeln können.

Ein gemeinsames inkludierendes Grundverständnis entwickeln

Mit herausforderndem Verhalten in der Kita systematisch umzugehen bedeutet zuerst einmal eine gemeinsame inkludierende Grundhaltung, für die Fachkraft-Kind-Interaktion, im Team, im Umgang mit den Eltern und externen Fachdiensten, zu entwickeln. Gemeint

sind damit wissenschaftlich basierte Orientierungen, um Kinder mit und ohne besondere Bedürfnisse und/oder Problemlagen (und deren Familie) qualitativ hochwertig in der Kindertageseinrichtung bilden, betreuen und erziehen zu können (Albers, 2011; Albers et al., 2012, Weltzien & Albers, 2014).

Diesem Ansatz inbegriffen ist der Anspruch, allen Kindern (und ihren Familien) Zugang zu sozialräumlichen und lebensweltlichen Kontexten und Institutionen zu ermöglichen (Nentwig-Gesemann et al., 2015; Albers et al., 2012; Fröhlich-Gildhoff et al., 2017). Dies schließt ein, individuelle Entwicklungsbedingungen zu erkennen und Teilhabemöglichkeiten zu entwickeln, die die Unterstützung der Autonomie und Selbstbestimmung aller beinhalten (Jantzen & Lanwer-Koppelin, 1996). Reichert-Garschhammer et al. (2015, S. 9) beschreibt dies als „von der Teilhabe zur Partizipation und Inklusion durch Partizipation“ (Reichert-Garschhammer et al., 2015, S. 9) und richtet den Fokus auf die „Selbst- und Mitbestimmung, Eigen- und Mitverantwortung, konstruktive Entscheidungsfindung und Konfliktlösung“ (Hansen et al, 2004; Reichert-Garschhammer et al., 2015, S. 9).

Lütje-Klose (2013) beschreibt, dass dieser Anspruch mit Anforderungen an die professionell Tätigen einhergeht. So ist ein professioneller Umgang mit Heterogenität u.a. durch die Sensibilität gegenüber kindlichen Bewältigungsstrategien, der Auseinandersetzung der Rolle im Spannungsfeld von Person und Umwelt, der Spiegelung von Emotionen, im Erkennen und Benennen von Gefühlen, der Entwicklung inkludierender Spielangebote (u.a. Bilder, Piktogramme) gekennzeichnet (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration, 2015).

Der Fokus inklusiv arbeitender Kindertageseinrichtungen besteht darüber hinaus in der Erstellung inklusiver pädagogischer Konzeptionen. Diese beinhalten auch die Kooperation mit Familien und externen Fachdiensten. Dabei ist im Umgang mit Familien besonders wichtig, sie in ihrer Alltagsgestaltung, „bei Übergängen in neue Lebensphasen sowie in besonderen Lebenslagen und Belastungssituationen“ zu stärken und zu unterstützen (Albers, 2012, S. 99).

Professionelle Kooperationsbeziehungen zu externen Fachdiensten und Beratungsstellen zeichnen sich insbesondere dadurch aus, dass ein „Kompetenztransfer“ (Heimlich, 2015, S. 26) stattfindet: dabei ist es wichtig, die Grenzen der eigenen Fachlichkeit zu (er)kennen und dann in der Zusammenarbeit eine „gegenseitige Ergänzung“ spezifischer Kompetenzen und Qualitäten im Umgang von pädagogischer Fachkraft mit anderem Fachpersonal herzustellen (ebd., 2015, S. 26).

Heimlich beschreibt, dass die Zusammenarbeit im Team und deren „Fähigkeit zur Teilnahme an Teamentwicklungsprozessen“ maßgeblich zur Inklusionsentwicklung

dazugehört (Heimlich, 2015, S. 25). Bedeutsam ist hierbei ein gemeinsamer „pädagogischer Wertekern und eine professionelle Haltung als zentraler Orientierungshorizont“ auch für Viernickel et al. (2013, S. 14). Dieser beinhaltet „ein Bündel an reflexiv zugänglichen, im Team kollektiv geteilten pädagogischen Orientierungen, die sich auf das Bild vom Kind, von Eltern und Familien, auf kindliche Bildungsprozesse und die Rolle der pädagogischen Fachkräfte sowie auf die Angemessenheit und Bedeutsamkeit pädagogischer Ziele und Methoden beziehen und sich in organisationalem Handeln widerspiegeln“ (ebd., 2013, S. 14; s. a. Garske, 2003). Gemeint ist dabei sowohl die Entwicklung einer ressourcenorientierten Haltung gegenüber allen Beteiligten als auch eines respektvollen und diversitätsbewussten Umgangs im Team (Viernickel et al., 2013).

Inklusive Prozesse bestehen dabei auch in der intensiven Auseinandersetzung zwischen widersprüchlichen Haltungen und Sichtweisen, die sich in der Offenheit des Diskurses zeigen und darin, Sichtweisen der Anderen gelten zu lassen (Prenzel, 2010).

Schon Reiser (1999) hat festgestellt, dass dafür eine reflektierende Position und der kollegiale Austausch, die Beratung und Supervision und genaue Beobachtung und Dokumentation der Prozesse im Alltag relevant sind. Dabei beschreibt der Autor zudem die Notwendigkeit der Reflexion von Beziehungen und Analyse des Kontextes (z.B. der Lebensumwelt und Biografie). In der Regel zeigt sich, dass inklusive (Team)Prozesse die Klärung von einzelnen Individuen betreffenden Haltungen (Fröhlich-Gildhoff et al., 2017), die Selbstfürsorge im Team und multiprofessionelle Zusammenarbeit (Wirts et al., 2015; Weltzien et al., 2016), die Ansprüche an strukturelle Rahmenbedingungen (Albers & Lichtblau, 2014; Wirts et al., 2015) aber auch gesellschaftspolitischen Anforderungen und Notwendigkeiten, beinhalten (Wirts et al., 2015).

Friederich & Schelle (2015) verstehen die Unterschiedlichkeit im Team als Ressource und die Weiterentwicklung zu einem inkludierenden Verständnis auch als Teamentwicklungsprozess (Friederich & Schelle, 2015). So können gerade für die professionelle Begegnung mit herausforderndem Verhalten die Interdisziplinarität und Kooperation in einem Team, in dem unterschiedliche Qualifizierte (z.B. Heilerziehungspfleger, Sozialpädagogen) tätig sind, „erweiterte Handlungs- und Entscheidungsspielräume in der pädagogischen Praxis“ (Weltzien et al., 2016, S. 275) entwickelt und umgesetzt werden.

Die Bedeutung der Zusammenarbeit im Team im Umgang mit herausforderndem Verhalten

In der professionellen Begegnung mit herausforderndem Verhalten stellt die Zusammenarbeit im Team eine wichtige Bereicherung dar. Cloos beschreibt als wichtiges

Merkmal von Professionalität, „[...] eine Einheit zu bilden und im Team an einem kollektiven Ziel zu arbeiten“ (Cloos, 2008, S. 197). Nach van Dieck und West besteht ein Team aus einer „Arbeitsgruppe von Individuen“ (Van Dieck & West, 2013, S. 3), die gemeinsame Ziele verfolgen, sich gemeinsam für deren Erreichbarkeit verantwortlich fühlen und dabei zugeteilte Rollen übernehmen (Cloos, 2008, S. 3f.).

Unterschiedliche Untersuchungen verweisen auf die Bedeutung der geteilten Verantwortung und auf eine auf Wertschätzung beruhende Zusammenarbeit im Team.

Viernickel et al. (2013, S. 54) beschreiben in ihrer Studie „Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung“, dass der Informationsaustausch und die „Wertschätzung und Akzeptanz der Unterschiedlichkeit von MitarbeiterInnen“ einen wesentlichen Einfluss auf die professionelle Alltagsgestaltung nehmen. Weltzien et al. (2016, S. 153) stellen in ihrer Untersuchung positive Zusammenhänge zwischen der Häufigkeit des Austausches im Team und der erlebten Arbeitszufriedenheit fest: „Je mehr Zeit in den Einrichtungen zur Verfügung steht bzw. dafür genutzt wird, das Thema ‚Zusammenarbeit‘ konstruktiv anzugehen, desto günstiger werden Zielklarheit/Aufgabenverteilung, Arbeitszufriedenheit, die Bedeutsamkeit der Arbeit sowie die Lebenszufriedenheit bewertet“ (ebd., 2016, S. 153).

Der Prozess, bei dem der Transfer von Kompetenzen im Team sichergestellt wird, fasst Senge als „Lernende Organisation“ auf (Senge, 2011). Besondere Relevanz erhält dabei die Bereitschaft des gesamten Teams zur Weiterentwicklung der Professionalität, die sich im Rahmen gruppendynamischer Prozesse und der Rollenfindung aller Teammitglieder zeigt (Poggendorf, 2012; Horn-Heine, 2003; Migge, 2014). Hierbei kommt auch die Führungsqualität der Einrichtungsleitung zum Ausdruck: indem sie zu einem offenen Umgang mit Grenzen und Belastungen anregt, die persönlichen Bedürfnisse der Mitarbeiterinnen erkennt und „für die Passung zwischen Aufgabenbereich und Interesse der MitarbeiterInnen, [...] aber auch für die konzeptionelle Weiterentwicklung“ (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014b, S. 206) sorgt, kann sie zum Erfolg des Teamentwicklungsprozesses beitragen. Entsprechend geht es auch um die Gestaltung von Aufgabenverteilungen, die möglichst passgenau die Kompetenzen der einzelnen Teammitglieder widerspiegeln. Dafür sollten Leitung und Träger ausreichend Zeit für gemeinsame Team-Reflexionen zur Verfügung stellen und eine Kommunikation initiieren, die sowohl die Anerkennung, als auch den Nutzen (speziell im Umgang mit herausforderndem Verhalten) spezifischer Kompetenzen der einzelnen Teammitglieder beinhaltet (Weltzien et al., 2016, S. 17; Fröhlich-Gildhoff et al., 2017).

Neben dem Begleiten und Initiieren von Teamentwicklungsprozessen ist die Leitung auch dann gefragt, wenn es um zusätzliche externe Begleitung geht. Entsprechend spielt

gerade für die professionelle Begegnung mit herausforderndem Verhalten die Möglichkeit einer externen Unterstützung, z.B. Supervision oder der Kontakt zu Beratungsstellen, eine zentrale Rolle. Hierbei geht es darum, das Kita-Team systematisch im Umgang mit einzelnen Kindern und Familien zu unterstützen, neue Perspektiven aufzuzeigen, Impulse zu geben und auf die Einhaltung eigener Grenzen hinweisen (Fröhlich-Gildhoff et al., 2017).

Der Kreislauf professionellen Handelns im Umgang mit herausforderndem Verhalten

Zwar gibt es eine Vielzahl von Handreichungen und Praxisempfehlungen zur pädagogischen Arbeit mit „Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten“ und „herausforderndem Verhalten“ in Kitas (Koglin & Petermann, 2013; Brandau et al., 2006; Esch et al., 2010); deutlich zeigt sich in Recherchen jedoch das Fehlen von wissenschaftlich evaluierten Konzepten, die eine empirisch basierte Orientierung für die Begegnung mit herausforderndem Verhalten in Kitas darstellen können. So konnte in der Untersuchung „KiVaKi – Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten in Kitas“ (Fröhlich-Gildhoff et al., 2013) erfasst werden, dass in 4 von 5 der befragten Kindertageseinrichtungen Konzepte zum systematischen Umgang (Beobachten – Analysieren – Planen – Umsetzen – Reflektieren) mit herausforderndem Verhalten fehlen. Zugleich gaben die 101 befragten Fachkräfte an, dass großes Interesse an Fortbildungen zum Thema und der Weiterentwicklung der Kompetenzen in der Zusammenarbeit mit Eltern und externen Fachdiensten bestehe (ebd., 2013).

Der Kern professionellen Handelns im Umgang mit herausforderndem Verhalten besteht im Grundprinzip des nachfolgenden Handlungskreislaufs (s. Abbildung 2): kindliche Verhaltensweisen werden (1) systematisch beobachtet, die anschließende (2) Analyse fördert ein möglichst mehrperspektivisches Verstehen des Verhaltens, woraus sich (3) passgenaue Handlungsschritte entwickeln lassen, die dann in einem nächsten Schritt (4) in Form relevanter Handlungsstrategien im Alltag umgesetzt und abschließend (5) evaluiert werden. Aus der Überprüfung und Reflexion resultieren dann ggfs. erneut Beobachtungen und der Kreislauf beginnt von vorn. Grundsätzlich besteht das Ziel darin, die Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte in der Begegnung mit Kindern mit herausforderndem Verhalten und ihren Familien zu stärken und weiterzuentwickeln. Zugleich soll die Systematik den Fachkräften Sicherheit bieten und kann zusätzlich eine Arbeitsgrundlage für den gemeinsamen Umgang im Team darstellen.

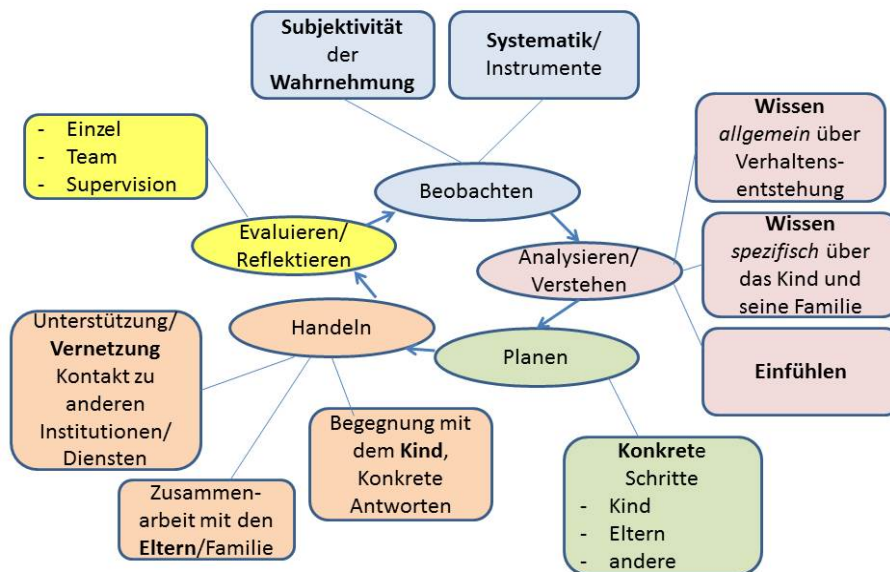


Abbildung 2. Kreislauf professionellen pädagogischen Handelns im Umgang mit herausforderndem Verhalten.

1) Die Bedeutung der systematischen Beobachtung³

Die menschliche Wahrnehmung ist von verschiedenen Wahrnehmungsbrillen geprägt, die sich, je nach Beobachter, voneinander unterscheiden. Entsprechend ist die Wahrnehmung als ein mehrschrittiger Prozess zu sehen, bei der es, anknüpfend an einen sensorischen Input, um die „Verknüpfung des entsprechenden Sinnesreizes mit einer gespeicherten Erinnerung, die uns die Möglichkeit des Wiedererkennens gibt“ geht (Palmowski 2010, S. 83). Wahrnehmungsprozesse sind damit eng mit persönlich geprägten Werten und Einstellungen verbunden. Unsere auf die Beobachtung folgenden Interpretationen und Bewertungen basieren auf einer individuell geprägten „Grundlage unserer Erfahrungen und je individuellen psychischen Strukturen“ (Fröhlich-Gildhoff et al., 2017, S. 56). Wie Verhaltensweisen (z.B. von Kindern) wahrgenommen und gedeutet werden ist auch davon abhängig, wie intensiv individuelle Prägungen dem Bewusstsein zugänglich sind und reflektiert werden.

Um individuelle Bedürfnisse und mögliche Entwicklungsrisiken zu erkennen, ist eine systematische Beobachtung (1) der zentrale Ausgangspunkt für den professionellen Umgang mit herausforderndem Verhalten. Sie zeichnet sich nach Fröhlich-Gildhoff et al. (2011) insbesondere dadurch aus, dass sie...

- zielgerichtet
- über einen bestimmten Beobachtungszeitraum,

³ Siehe Fröhlich-Gildhoff et al., 2017a.

- in unterschiedlichen Situationen und Umgebungen,
- von unterschiedlichen Personen,
- und unter einer ressourcen- und stärkenorientierten Perspektive umgesetzt wird.

Zur systematischen Beobachtung gehört, das Wahrgenommene möglichst unter verschiedenen Perspektiven zu erfassen. In einem ersten Schritt sollten die Beobachtungen möglichst frei von Interpretationen und unter der Berücksichtigung aller notwendigen Kontextfaktoren (z.B. eigene Handlungen, äußerer Rahmen) beschrieben werden. In einem nächsten Schritt sollte die Beschreibung dann mit den Wahrnehmungen der KollegInnen abgeglichen werden. Dadurch können relevante, auch weiterführende Beobachtungen, die selbst nicht wahrgenommen wurden, ergänzt werden. Zugleich besteht aber auch die Möglichkeit, eine ganz neue Perspektive auf die Situation zu erhalten.

An dieser Stelle sollte auch nochmals erwähnt werden, dass, neben der ressourcenorientierten Perspektive, auch der Blick auf die Kinder gerichtet werden, die durch ihr stilles und schüchternes, ggfs. auch eher angepasstes Verhalten häufig im turbulenten Alltag weniger auffallen, als Kinder, die durch externalisierende Verhaltensweisen auf sich aufmerksam machen (s. Fröhlich-Gildhoff et al., 2017).

2) Analyse und Verstehen

Um das Verhalten des Kindes zu verstehen sollten möglichst umfangreiche Informationen eingeholt werden: diese beziehen sich allgemein auf die Entstehung von herausforderndem Verhalten (s. bio-psycho-soziales Ursachenmodell, s. Kap. 1.2), Prinzip der seelischen Grundbedürfnisse nach Grawe (2004), s. Kapitel 1.2) und speziell im Hinblick auf spezifisches Wissen über das Kind und seine Familie (z.B. derzeitige psychosoziale Belastungen) einbezogen werden. Eine wichtige Voraussetzung, um das Verhalten des Kindes zu analysieren, ist das Einfühlungsvermögen. Hierbei geht es darum, sich in das Kind und seine Bedürfnisse einzufühlen, nachzuspüren und nachzuempfinden, welche möglichen Gründe es für das Verhalten (in der Situation) geben könnte.

Wichtig für diese „Enträtselung“ der beobachtbaren Verhaltensweisen ist, vorsichtige Hypothesen aufzustellen und sich dadurch Schritt für Schritt dem Verstehen des kindlichen Verhaltens zu nähern. Zentral ist dabei auch der Versuch, den Sinn und die Funktion, die hinter dem Verhalten stecken könnten, zu erkennen. Hierfür ist ein möglichst mehrperspektivischer Blick notwendig, der sowohl das eigene Verhalten, die Gruppe und weitere äußere Rahmenbedingungen einbezieht (Fröhlich-Gildhoff et al., 2017a, S. 81).

Bedeutsam im pädagogischen Alltag ist zudem die Sensibilisierung für eine ressourcenorientierte Perspektive. Dabei geht es insbesondere darum, zu hinterfragen, wann das Kind sich nicht herausfordernd verhält und welche Kontextfaktoren in den Momenten anders sind (ebd., 2017a).

3) Handlungsplanung

Abgeleitet aus der Beobachtung und Analyse folgt in einem nächsten Schritt die Handlungsplanung. Dabei werden alle am Prozess Beteiligten einbezogen: PädagogInnen, Kind, Eltern und ggfs. externe Fachdienste (ebd., 2017a, 87).

Somit werden aus der umfassenden Analyse Strategien abgeleitet, die sowohl die konkrete Fachkraft-Kind-Interaktion, aber auch die Zusammenarbeit mit Eltern und möglicherweise externen Fachdiensten, einbezieht.

Um auch hier möglichst ganzheitlich anzusetzen, braucht es in der Regel Maßnahmen für akute Situationen (z.B. De-Eskalationsstrategien, Fröhlich-Gildhoff et al., 2017a) und präventive Strategien, die beispielsweise die Entwicklung fester Strukturen (z.B. Vereinbarungen, Grenzen, Konsequenzen), Partizipation und Autonomie (z.B. Kind(er) – nach der Situation - in das Finden von Lösungen „einbinden“) beinhalten.

Neben der Gestaltung der Interaktionen mit dem Kind geht es auch darum, intensiv mit den Eltern und Familien in Kontakt zu stehen und im besten Fall gemeinsame Lösungen zu finden. Hilfreich kann dabei auch eine weiterführende Unterstützung durch externe Institutionen und Fachdienste sein. Kontakt zum Fachdienst kann einmal über die PädagogInnen aufgenommen werden, wenn Informationen und/oder Beratungen notwendig sind. In Vereinbarung mit der Familie kann zudem auch der Kontakt zur weiteren Vermittlung an eine Beratungsstelle, ein Sozialpädiatrisches Zentrum oder ähnliches hergestellt werden, wenn eine weiterführende Diagnostik anzuraten ist.

4) Handeln

Das Handeln bezieht sich auf die Umsetzung der entwickelten Handlungsstrategien (Schritt 3) und meint die direkte Begegnung mit dem Kind. Hierbei geht es um die Umsetzung möglichst passgenauer und differenzierter Maßnahmen: diese können sich einmal auf die akute Situation (z.B. Strategien zur Unterstützung der Selbstregulation, Fröhlich-Gildhoff et al., 2017a), oder auch im Sinne der Prävention auf die Vermeidung herausfordernder Situationen beziehen. Gemeint sind damit insbesondere Übergangssituationen, in denen es häufig zu herausforderndem Verhalten kommt, zu entzerren (ebd., 2017a).

Neben der direkten Begegnung mit dem Kind geht es um die Umsetzung der entwickelten Strategien in der Zusammenarbeit mit der Familie. Dabei steht im Besonderen die Stärkung der Beziehung zu den Eltern im Vordergrund und weitere Informationen, z.B. über das Verhalten des Kindes zu Hause, einzuholen und die Erziehungsberechtigten möglicherweise für weiterführende Untersuchungen durch externe Fachdienste zu sensibilisieren.

5) Evaluation

Der letzte Schritt des systematischen Vorgehens beinhaltet die Evaluation und Reflexion des Vorgehens, die insbesondere die Überprüfung des Umsetzungsprozesses erfordert.

Die Evaluation sollte auf individueller- und Teamebene, in Unterstützung durch die Leitung und ggfs. mit Hilfe externer Supervision, erfolgen. Dabei ist das Ziel, die umgesetzten Maßnahmen systematisch zu reflektieren und zu erkennen, ob weitere Strategien (wenn ja: welche) für den Umgang mit dem Kind notwendig sind, womit der Kreislauf neu beginnt.

2. Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte

Da sowohl das entwickelte Fortbildungscurriculum kompetenzorientiert aufgebaut ist und auch die wissenschaftliche Begleitung die Evaluation von Kompetenzveränderungen fokussiert, gibt dieses Kapitel einen Einblick in das Feld der Kompetenzforschung. Dabei wird zuerst der Kompetenzbegriff eingeführt (2.1). Daran anknüpfend folgt die Differenzierung zwischen verschiedenen Kompetenzmodellen sowie die Beschreibung des Kompetenzmodells für die Frühpädagogik (2.2): einmal unter besonderer Betrachtung für die kompetenzorientierte Weiterbildung (2.3) und des Weiteren im Hinblick auf die Erfassung von Kompetenzen(entwicklungen) (2.4), die im vorliegenden Projekt zum Einsatz kamen.

2.1 Der Kompetenzbegriff

Der Kompetenzbegriff gilt als einer der meist diskutierten Begriffe in der Bildungslandschaft und fungiert als Basis für bildungspolitische Auseinandersetzungen, die sowohl verschiedenen theoretischen Konstruktionen zugrunde liegen, als auch mit dem Anspruch auf lebenslanges Lernen verbunden sind (Gnahn, 2010, S. 19).

Eine wichtige ursprüngliche Prägung nahm der Begriff mit dem Sprachwissenschaftler Noam Chomsky ein, der bereits 1987 durch sein Konzept zur Sprachkompetenz Aufmerksamkeit erlangte und welches von Habermas (1971) zur kommunikativen Kompetenz weiterentwickelt wurde.

Während in der Arbeits- und Organisationspsychologie der Bewältigungsaspekt spezieller Anforderungen unter dem Begriff Kompetenz aufgefasst wird (White, 1959; Connel et al., 2003), wird im Rahmen der Selbstbestimmungstheorie das Kompetenzerleben als ein zentrales menschliches Grundbedürfnis betrachtet (Deci & Ryan, 1985; Grawe, 2004). Kompetenz bezieht sich dabei auf einen Teil des eigenen Selbstkonzepts (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014c) und beinhaltet die Notwendigkeit, sich im eigenen Handeln als Initiator und selbstwirksam zu erleben (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014c, S. 14).

Im pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Bereich prägte Roth (1971) den Kompetenzbegriff, indem er ihn in Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz differenziert. Sein Ansatz bildet bis heute für die Strukturmodelle (s. Kap. 2.2) eine wichtige Orientierung (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014c).

Eine in den letzten Jahren verbreitete Kompetenzdefinition stammt von Weinert (2001). In dieser wird Kompetenz aufgefasst als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und

Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 2001, S. 27). Hervorzuheben ist dabei die Unterscheidung in Kognition, Motivation, Handlungspotenzialen und deren Einbringen in entsprechende Situationen. Auch die Definition der OECD (2003, S. 2) erhält im Rahmen der Kompetenzdefinition eine Bedeutung. Darin wird zudem „den Emotionen, den handlungsleitenden Werten und Deutungsmustern und entsprechenden Einstellungen, die zum Kern einer Persönlichkeit gehören“ (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014c, S. 15) Rechnung getragen.

Disposition und Performanz als zentrale Bestandteile von Kompetenz

Nach Fröhlich-Gildhoff et al. (2011b, S. 49) wird Kompetenz in dem von ihnen entwickelten Kompetenzmodell (s. Kap. 2.2) als „das Zusammenspiel von Disposition und Performanz“ beschrieben. Disposition wird dabei als „die prinzipielle Fähigkeit verstanden, bestimmte Handlungen überhaupt hervorzubringen“ (ebd., 2011b, S. 49; Klieme et al., 2007; S. 72f.) und Performanz als „motivations- und situationsabhängige Handlungsbereitschaft und die realisierte Handlungspraxis“ aufgefasst (Fröhlich-Gildhoff et al., 2011b; S. 49; Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München, 2006). Die Handlungspraxis ist den Autoren zufolge das Ergebnis von impliziten und expliziten Wissensbeständen, wobei implizites Wissen darüber hinaus Haltungen, Einstellungen und Erfahrungen beinhaltet (ebd., 2011b; S. 49). Weiterführende Perspektiven auf Kompetenz befinden sich in Fröhlich-Gildhoff et al. (2014c, S. 14ff.).

Kaufhold (2006) nimmt vier zentrale Aspekte von Kompetenz in den Blick, die auch für die vorliegende Untersuchung bedeutsam erscheinen. So wird Kompetenz (1) mit einer spezifischen Situation und (2) dem Handeln in diesem Moment in Zusammenhang gebracht. Kompetenz ist (3) personengebunden und bezieht sich immer auf die individuelle Person, die bei der Handlung im Mittelpunkt steht. Kompetenzen können (4) erlernt und über die Zeit weiterentwickelt werden.

2.2 Kompetenzmodelle

Grundsätzlich lassen sich verschiedene Formen von Kompetenzmodellen differenzieren, die unterschiedliche Schwerpunkte beinhalten (Fröhlich-Gildhoff et al., 2011b).

Unterschieden wird im Aus- und Weiterbildungskontext in drei Kompetenzmodelle (Heyse & Erpenbeck, 2004; Kaufhold, 2006; BIBB, 2008; Aktionsrat Bildung, 2012; eine zusammengestellte Übersicht findet sich in Fröhlich-Gildhoff et al., 2014c):

- (1) Struktur- bzw. Komponentenmodelle bilden insbesondere Handlungskompetenzen und ihre Teilbereiche ab. Dabei wird zumeist in Fach-, Methoden, Personal- und

Sozialkompetenz differenziert (Heyse & Erpenbeck, 2004, S. XIV; Kaufhold, 2006). Im Rahmen des DQR (Deutscher Qualifikationsrahmen) wird in fachliche und personale Kompetenzen unterschieden (Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen, 2010).

- (2) Stufen- bzw. Entwicklungsmodelle bilden Kompetenzen in Form von Niveaustufen ab. Eine niedrige Kompetenzstufe beinhaltet Wissen, das schnell abgerufen werden kann, während höhere Stufen komplexes Wissen, auch in Form von Zusammenhängen und der Reflexion, umfasst (BIBB, 2008, S. 12; Fröhlich-Gildhoff et al., Expertise, S. 9).
- (3) Prozessmodelle sind im früh- und kindheitspädagogischen Bereich am meisten verbreitet und umfassen Entwicklungen, die sich auf das professionelle Handeln beziehen (Aktionsrat Bildung, 2012; Robert Bosch Stiftung, 2008, 2011; Fröhlich-Gildhoff et al., 2014a). Gemeint ist, dass professionelles Handeln den Kreislauf „von Wissen und Verstehen, Analyse, Recherche (und ggfs. Forschung), Planung, Organisation und Durchführung sowie Evaluation“ (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014c, S. 20) einhalten (s. Abbildung 3). Die Autoren stellen fest, dass es weniger um das kompetente Handeln der Fachkraft, sondern eher um ein hohes „Enaktivierungspotenzial“ (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014c, S. 21) geht, bei dem Kompetenzen in den konkreten Situationen abrufbar sind und situationsangemessen eingesetzt werden können.

Kompetenzmodell für die Früh- und Kindheitspädagogik

Wie im Rahmen des Prozessmodells bereits dargestellt, besteht das Ziel der Professionalisierung der im frühpädagogischen Bereich Tätigen darin, „in komplexen und mehrdeutigen, nicht vorhersehbaren und sich immer anders gestaltenden Situationen eigenverantwortlich, selbstorganisiert und fachlich begründet zu handeln“ (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014c, S. 21; Robert Bosch Stiftung, 2011). Zur Bewältigung unvorhersehbarer Situationen ist, neben fachlich-theoretischen Wissen und einer selbstreflexiven Haltung die Bereitschaft notwendig, selbstbestimmt Entscheidungen zu treffen (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014a, S. 8). Kompetentes Handeln zeichnet sich demnach dadurch aus, „dass eine Fachkraft sowohl ihre theoretischen und fachlichen Wissensbestände, als auch ihr reflektiertes Erfahrungswissen so zu nutzen vermag, dass sie ihr Handeln auf die je spezifischen Bedingungen und Erfordernisse situativ abstimmen kann“ (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014c, S. 21 zit. n. Rabe-Kleberg, 2006; Nentwig-Gesemann, 2007, 2013, Ebert, 2011).

Im Nachfolgenden wird näher auf das Kompetenzmodell nach Fröhlich-Gildhoff et al. (2014c) eingegangen, da dieses das Grundgerüst für die Entwicklung und Umsetzung des vorliegenden Curriculums und die wissenschaftliche Evaluation des vorliegenden Projekts darstellt.

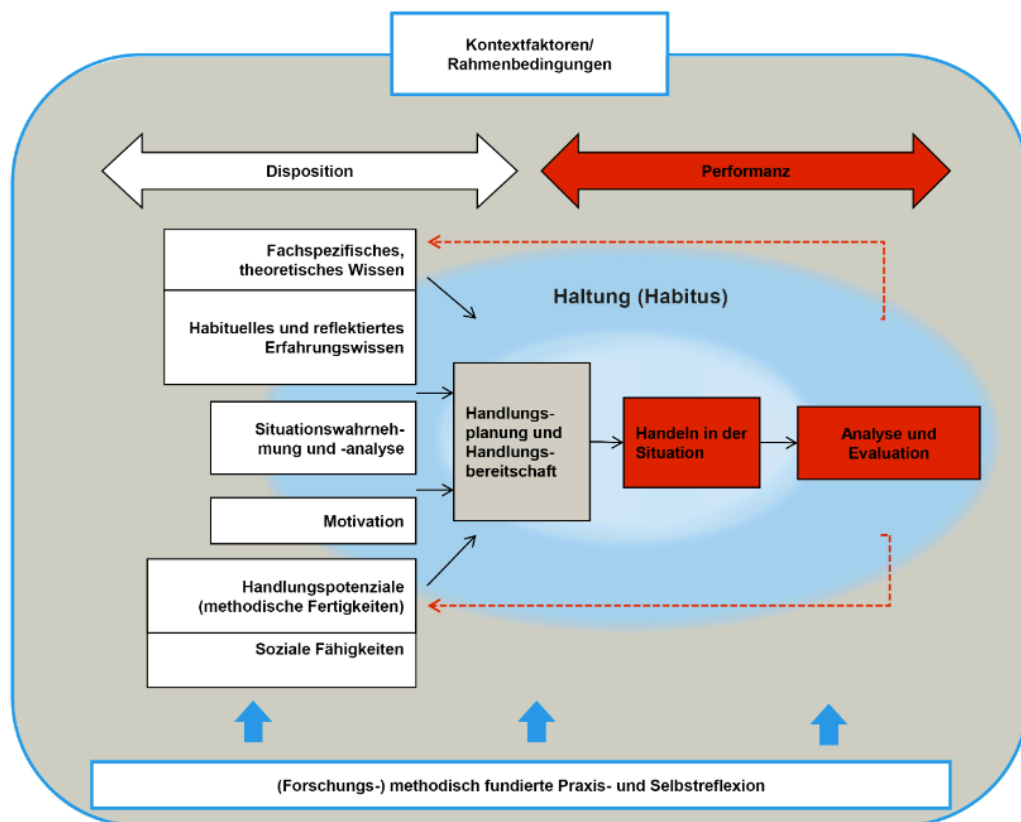


Abbildung 3: Kompetenzmodell von Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch (2011, überarbeitete Fassung von 2014; Quelle: Fröhlich-Gildhoff et al., 2014c, S. 22).

Zentral im abgebildeten Kompetenzmodell ist die Unterscheidung zwischen der Disposition, „der potentiellen Möglichkeit in bestimmter Weise zu handeln“ und der Performanz, „dem tatsächlich realisierten Handlungsvollzug“ (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014c, S. 21). Die Disposition beinhaltet das explizite, wissenschaftlich-theoretische Wissen, das implizite und reflektierte Erfahrungswissen sowie konkrete Handlungspotenziale, gemeint sind Fähigkeiten und Fertigkeiten in Form methodischen Wissens (z.B. Wissen über Diagnostik und Beobachtung) sowie der sozialen Fähigkeiten (z.B. Empathie, Teamfähigkeit) (ebd., 2014c). Die Handlungsplanung und deren Realisierung in praktischen Situationen sind von der Motivation und ihrer Situationswahrnehmung und –analyse abhängig. Daneben nehmen aber auch die Rahmenbedingungen und spezifischen Kontextfaktoren in der Situation (z.B. Gruppe, Strukturen) Einfluss auf die Handlungskompetenz. Das Handeln in der Situation („Handlungsvollzug“, Performanz) bezieht zwei Bereiche ein: den praktisch-

pädagogischen und den wissenschaftlich-reflexiven Bereich (Helsper, 2001; Fröhlich-Gildhoff et al., 2014c, S. 23).

Zum professionellen Handeln gehört darüber hinaus die anschließende Reflexion, bei der Handlungsweisen auch unter Einbezug von theoretischen und reflektierten Erfahrungswissens evaluiert und analysiert wird (ebd. 2014c, S. 23).

Den Autoren zufolge ist jeder professionelle Handlungsvollzug von individuellen, auch biografischen Anteilen geprägt. Wenn individuelle Vorstellungen und Prägungen nicht überprüft und reflektiert werden, erhalten sie – unbewusst - direkten Einzug im Handlungsvollzug. Dies kann dann, beispielsweise im Sinne von Wahrnehmungsverzerrungen (Zimbardo & Gerrig, 2004) die Bevorzugung oder Ungleichbehandlung im Umgang mit dem Gegenüber mit sich bringen (Derman-Sparks & Olsen, 2010, S. 21; Wagner, 2008, S. 209; S. 56; Mac Naughton, 2000, S. 244 ff.).

Die professionelle Haltung, bestehend aus einer (forschungs-)methodisch basierten (Selbst)Reflexionsfähigkeit, dient dabei der Auseinandersetzung des Zusammenspiels aus Wissen, Methoden, Biografiearbeit und Erfahrungen aus der Praxis. Eine „forschende Haltung“ meint die kontinuierliche und systematische Reflexion von Situationen anhand spezifischer Forschungsfragen sowie die Analyse von Situationen aus der Metaperspektive (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014c, S. 24; Palmowski, 2010).

Der konkrete Handlungsprozess für das professionelle Handeln im pädagogischen Alltag lässt sich aus der nachfolgenden Abbildung (4) entnehmen. Eine detaillierte Darstellung erfolgte bereits in Kapitel 1.4.2 unter Einbezug der für diese Arbeit relevanten Thematik „Umgang mit herausforderndem Verhalten“.

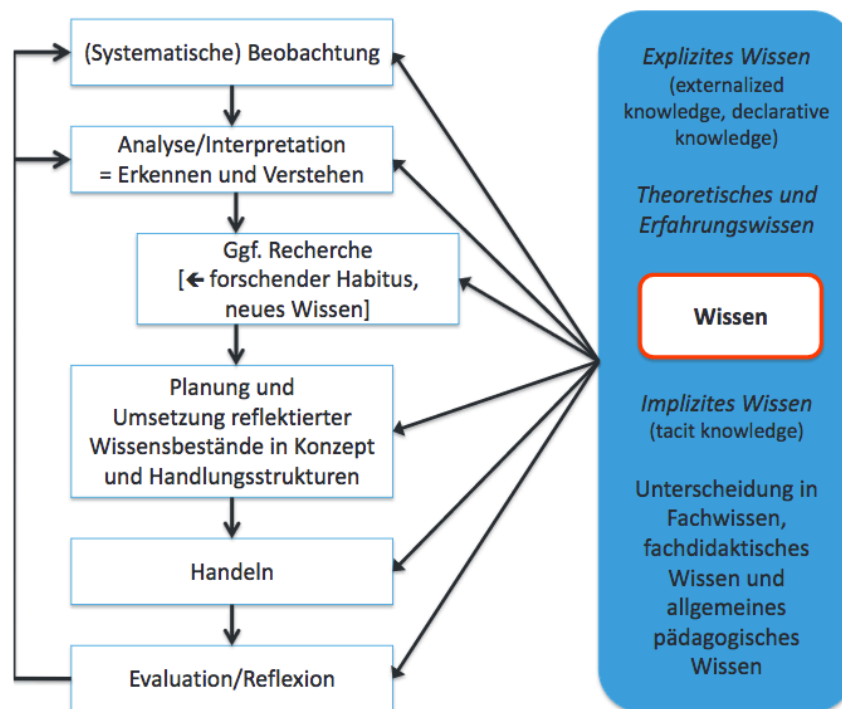


Abbildung 4. Prozessmodell (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014a, S. 12).

2.3 Kompetenzorientierung in der früh-/kindheitspädagogischen Weiterbildung

Die Bedeutung und wichtige Voraussetzungen für die kompetenzorientierte Weiterbildung

Die Kompetenzorientierung in der Weiterbildung verfolgt das Ziel, „dass Bildungsprozesse passgenauer am Wissen und an den Fertigkeiten von Lernenden anknüpfen und dadurch effektiver und praxiswirksamer sind“ (Diller, 2014, S. 9).

In der Weiterbildung beinhaltet die Kompetenzorientierung „die Anregung und Erweiterung von Kompetenzen [...], die die Grundlage für Handeln bilden“ (König & Friederich, 2015, S. 13) und bezieht sich auf das Wissen, die Fertigkeiten und kritische Reflexion von Handlungen sowie den Perspektivenwechsel zur Outcomeorientierung (König & Friederich, 2015, S. 13). Dazu gehört, die Qualität von Lernsituationen bzw. Lernprozessen insbesondere „auf der Ebene der Bewältigung von immer neuen und komplexen – oft unsicheren und ungewissen – beruflichen Anforderungssituationen“ (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014c, S. 13) verstärkt in den Fokus zu nehmen.

Damit dies gelingt sollten die Inhalte in Weiterbildungen eng mit der Praxis verzahnt sein. So zeigen Untersuchungen Zusammenhänge zwischen der Qualität in der Kita und der Professionalität der Fachkräfte auf, die damit die Diskussion um die Professionalisierung im Bereich der FBBE (Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung) in den Mittelpunkt rückt (König & Friederich, 2015, S. 9).

Verschiedene Autoren deuten dabei auf die Anknüpfung an den beruflichen Alltag der TeilnehmerInnen hin, durch die die Sicherung der Nachhaltigkeit bestmöglich gewährleistet ist (König & Friederich, 2015, S. 13). Nach Meyer (2015) besteht somit das wesentliche Ziel im Nutzen der Weiterbildung: das heißt, die Handlungskompetenzen der in der Praxis Tätigen weiterzuentwickeln, um deren individuellen Bedarfen gerecht zu werden bzw. diese so gut wie möglich zu erfüllen. Im Fokus steht dabei die (Weiter)Entwicklung der „Handlungskompetenz“, ein wesentlicher Bestandteil der Kompetenz, insbesondere im Hinblick auf dessen Nutzung im performativen und outputorientierten Sinne (Diller, 2014, S. 9). Entsprechend konnten Effekte von Weiterbildungen auf die Interaktionsqualität von Fachkräften (Fukkink & Lont, 2007), aber auch Wirkungen von Interaktionstrainings für Fachkräfte zur Förderung der kindlichen sprachlichen Entwicklung (Jungmann et al., 2013; Buschmann & Jooss, 2011) nachgewiesen werden.

Um eine bestmögliche Realisierung der Weiterbildung zu erreichen, sollte die Maßnahme an den Interessen der Lernenden und den individuellen Besonderheiten des Lernprozesses orientiert sein (Orru, 2011, S. 7). Dabei ist der Lehr-Lernprozess von verschiedenen Faktoren abhängig. So gibt es viele Einflussfaktoren auf die Qualität der Weiterbildungsmaßnahme, was die Schwierigkeit, kausale Zusammenhänge zu erfassen und zu messen, beinhaltet (Töpper, 2012; von Hippel & Grimm, 2010; Meisel, 2008). Allerdings kann die Qualität der Weiterbildungen optimiert werden, wenn verschiedene Einflussfaktoren bei der Gestaltung einbezogen werden (Töpper, 2012; Gieseke, 2009; Werkstatt Weiterbildung, 2008). So sind neben der „Bereitschaft für und das Interesse am lebenslangen Lernen“ wichtige Kriterien die Berücksichtigung der Rahmenbedingungen der Umsetzung, die Erfassung von Kompetenzen sowie Methoden zur Didaktik (Friederich & Schelle, 2015, S. 52).

Eine Herausforderung besteht aktuell darin, dass (noch) keine bundesweiten Richtlinien für die Umsetzung kompetenzorientierter Weiterbildungen existieren (Diller, 2014, S. 17). Vielmehr verfügen die einzelnen Trägerverbände über eigene Qualitätsmanagementsysteme und somit über spezifische und individuelle Vorgaben für ihre Weiterbildungen (Hippel & Grimm, 2010).

Und dennoch bestehen derzeit Initiativen, die sich mit der Entwicklung von Qualitätsstandards für kompetenzorientierte Weiterbildungen beschäftigen. Diese Qualitätsstandards umfassen die „Konzeptionsentwicklung, (...) die Umsetzung und (...) die Evaluation der Angebote“ (EBW, 2013, S. 9). Konkret geht es dabei um Umsetzung und Erfassung der Orientierungs-, Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität (Meyer, 2015).

- A) Die Orientierungsqualität bezieht sich auf die Gestaltung der Weiterbildung und damit auf die Berücksichtigung der beruflichen und biografischen Erfahrungen der Fachkräfte. Sie beinhaltet in diesem Sinne auch die Reflexion subjektiver Werthaltungen (Meyer, 2015, S. 32). Im Rahmen eines ko-konstruktiven Lernsettings soll sich dabei an den Bedürfnissen und Bedarfen der TeilnehmerInnen und am aktuellen fachlich-wissenschaftlichen Diskurs orientiert werden (EBW, 2013; Meyer, 2015).
- B) Die Strukturqualität nimmt u.a. die Rahmendbedingungen auf struktureller Ebene einer Institution und auch die Orientierung der Weiterbildungsangebote an den konkreten Bedarfen der Einrichtungen in den Blick. Dabei soll beispielsweise auch die Verzahnung von Theorie und Praxis sichergestellt werden (Meyer, 2015).
- C) Die Prozessqualität bezieht sich auf die konkrete Ausgestaltung der Weiterbildung und die „geteilte Überzeugung, dass alle Akteure Lernende und Lehrende zugleich sind“ (ebd., 2015, S. 34).
- D) Die Ergebnisqualität meint die Sicherung der Ergebnisse. Hierbei geht es auch um die Erfassung von Wirksamkeitsnachweisen und Kompetenzentwicklungen. Dies ist mit dem Ziel der Optimierung des Weiterbildungskonzepts, dem Transfer in die Praxis sowie dem Nutzen und Anwenden der neuen Kenntnisse verbunden (ebd., 2015, S. 35).

Für die Umsetzung kompetenzbasierter Weiterbildungen haben Fröhlich-Gildhoff et al. (2011) einen Qualitätszirkel entwickelt (s. Abb. 5). Der Qualitätszirkel ist als sechsstufiger Kreislauf zu betrachten, wobei die einzelnen Schritte häufig auch ineinander übergehen. Die Bestandteile des Zirkels lassen sich auf alle Weiterbildungsthemen übertragen und wurden in der Vergangenheit bereits unter Gesichtspunkten der Qualitätsstandards für Weiterbildungsanbieter um die Rolle des Weiterbildners um Reflexionsfragen erweitert (Gaigl, 2014, 35).

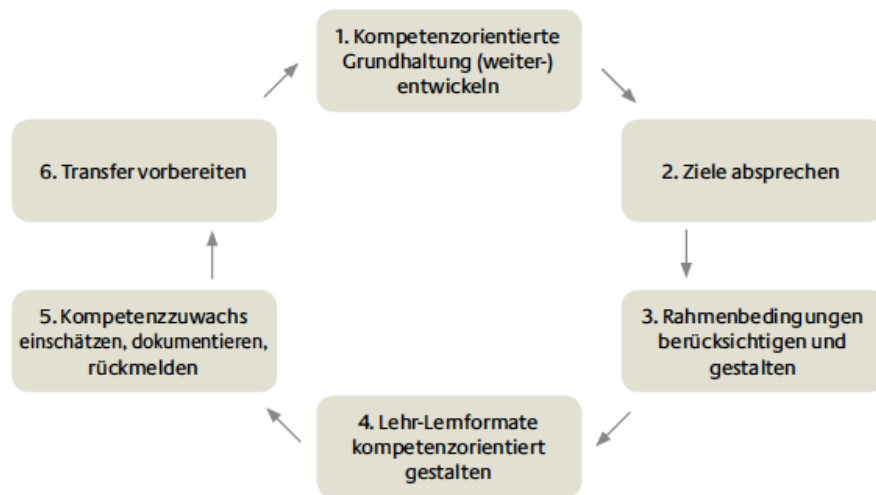


Abbildung 5. Qualitätszirkel für die Umsetzung kompetenzbasierter Weiterbildungen (Quelle: Fröhlich-Gildhoff et al. (2011), abgewandelt durch Lentner 2013).

Nach Gaigl (2014, S. 36ff.) geht es in einem ersten Schritt darum, dass die TeilnehmerInnen und Weiterbildner ihre kompetenzorientierte Grundhaltung (weiter)entwickeln. Dazu gehört, dass Ziele und Zielvereinbarungen abgesprochen und der Qualifizierungsbedarf analysiert werden. Dabei gilt es, dass Rahmenbedingungen, wie Angebotsformate, die Dauer und Länge der Weiterbildungen berücksichtigt werden. Hierbei zeigen Forschungsergebnisse, dass Weiterbildungen ab etwa fünf Monaten auf die pädagogische Arbeit in der Einrichtung Einfluss nehmen (Dickinson & Brady 2006). Gleichzeitig zeigt sich die Bedeutung von Inhouse-Schulungen, bei denen die Teams auf Basis einer gemeinsamen Erfahrungsgrundlage ihren pädagogischen Alltag weiterentwickeln können.

Weiterhin gilt es (s. Punkt 4), dass die Lehr-Lernformate kompetenzorientiert gestaltet werden. Das bedeutet, dass dem Weiterbildungskonzept ein Kompetenzmodell zugrunde liegt (z.B. Strukturmodell des DQR; Fröhlich-Gildhoff et al. 2015), auf dessen Basis der Aufbau, die Inhalte und didaktische Gestaltung der Weiterbildung aufbereitet wird. Nach Fröhlich-Gildhoff et al. (2014c) sind dabei die nachfolgenden Bereiche zentrale Bestandteile einer kompetenzorientierten Weiterbildung: (1) die Verknüpfung von Wissen und Können, (2) Forschendes Lehren und Lernen, (3) die Arbeit mit „echten“ Fällen und (4) die Anknüpfung und Weiterentwicklung der Beobachtungs-, Analyse-, Planungs- und professionelle Selbstreflexionskompetenz.

Im nächsten Schritt geht es um die Einschätzung, Dokumentation und Rückmeldung des Kompetenzzuwachses. Dieser beinhaltet die Operationalisierung der Kompetenzen, die Einschätzung der Kompetenzentwicklung (z.B. anhand des Verfahrens der Dilemma-Situation) sowie die Vergabe eines individuellen Feedbacks (s. Kapitel 2.4).

Der letzte Bestandteil des Qualitätszirkels beinhaltet die Vorbereitung und Begleitung des Transfers in die Praxis. Dabei plädieren die Autoren um Carolyn T. Adger (2004) für ein Weiterbildungsdesign, in dessen Rahmen neue Fähigkeiten kontinuierlich in der Praxis erprobt und reflektiert werden können. Dabei geht es nach Bekemeier (2011) auch um die Verknüpfung individueller Kompetenzen auf der Ebene der Fachkraft und ihrem Handeln auf organisatorischer Ebene im Sinne der Arbeitsumgebung (Bekemeier, 2011). Von Relevanz sind dabei zudem, neben der Unterstützung der Einrichtungsleitung, auch die Netzwerkarbeit und die WeiterbildnerInnen als Begleiter bei dem Transferprozess (Ostermayer, 2010; Bekemeier, 2011; Arnold et al., 2011).

Ein weiterer wichtiger Bestandteil der kompetenzorientierten Weiterbildung besteht in der Orientierung an den Bedürfnissen und Erfahrungen der TeilnehmerInnen (König & Friederich; 2015, S. 13; Viernickel et al., 2013) sowie deren Zufriedenheit mit der Weiterbildung und deren Gestaltung (Hippel & Grimm, 2010). Dabei beschreiben die beiden Autoren drei weitere Ebenen, die im Umsetzungsprozess berücksichtigt werden sollten (ebd., 2010):

- 1) Die Interaktionsebene: gemeint ist die „Qualität der Lehr-Lernprozesse“, die sich auf die Begleitung von „selbst organisierten und gesteuerten Lernprozessen“ der TeilnehmerInnen durch die ReferentInnen bezieht (Meyer, 2015, S. 23).
- 2) Die Ebene der Lehrenden, die möglichst über ein „Repertoire an Wissen, Fertigkeiten sowie Sozial- und Selbstkompetenzen“ verfügen sollten (ebd., 2015, S. 23).
- 3) Die Ebene der Organisation, welche die Qualität im Hinblick auf die übergeordnete Struktur und Organisation beinhaltet und somit die Bereitstellung relevanter Voraussetzungen für die Implementation beinhaltet (Töpfer, 2012).

Die Rolle des Weiterbildners

Im Rahmen der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) hat sich eine Expertengruppe bestehend aus Wissenschaft, Politik und Praxis diesem Thema angenommen und sich der Frage genähert, welche Kompetenzen WeiterbildnerInnen für die kompetenzorientierte Planung und Durchführung von Weiterbildungen benötigen. Dem Weiterbildner wird dabei eine grundlegende Rolle zugeschrieben: so sollten Referenten, neben „domänenspezifischen Wissens“, auch über Kenntnisse verfügen, die sich speziell auf die „Erwachsenenpädagogik“ beziehen (Diller, 2014, S. 21). In diesem Rahmen entstanden einige Wegweiser, die jeweils, neben fachwissenschaftlichem und fachpolitischem Hintergrund, spezifische Kompetenzprofile für die entsprechenden Themengebiete abbilden (s. z.B. für den Bereich Inklusion und kulturelle Heterogenität in Kindertageseinrichtungen; DJI/Wiff, 2013). Weiter sind die Autoren der Meinung, dass

WeiterbildnerInnen dafür zuständig sind, die Inhalte und Konzepte möglichst bedürfnisorientiert und an den Kompetenzprofilen der TeilnehmerInnen zu gestalten und dabei die systematische Verzahnung der Weiterbildung mit der Praxis zu vertiefen (Expertengruppe „Berufsbegleitende Weiterbildung“, 2014, 83).

2.4 Methoden zur Erfassung von Kompetenz(entwicklungen)

2.4.1 Allgemeine Anforderungen an die Erfassung von Kompetenz(entwicklungen)

Die Kompetenzerfassung von Lernenden meint die Betrachtung der „Grundlage einer gelungenen Kompetenzentwicklung“ und beinhaltet „das Erkennen, Einordnen, Bewerten und Dokumentieren von Kompetenzen“ anhand unterschiedlicher qualitativer und quantitativer Verfahren (Strauch et al., 2009, S. 23ff.). Dabei geht es insbesondere darum, Kompetenzentwicklungen zu ermitteln, in deren Prozess ein Individuum die „fachlichen, sozialen, methodischen und/oder personalen Kompetenzen erweitert, aktualisiert und verfeinert“ (ebd., 2009, S. 19).

Um Kompetenzen zu erfassen, bieten Kompetenzmodelle eine wichtige Grundlage. Dadurch können spezifische Kompetenzen beschrieben sowie Entwicklungen und Lernziele mithilfe „fachdidaktischer Konzepte sowie pädagogisch-psychologischer Erkenntnisse zum Aufbau von Wissen und Können“ erfasst werden (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München, 2006, 30).

Kompetenzen lassen sich im Rahmen von Ergebnissen von Bildungsprozessen erfassen. Zentral ist dabei, den Prozess der Kompetenzentwicklung zu berücksichtigen, der Lernerfolge, aber auch Lernwege und -ziele sowie Stärken und Ressourcen von Lernenden miteinschließt (Strauch et al., 2009, S. 24). Bedeutsam für die Kompetenzerfassung ist, dass sich die Verfahren „an der Zielgruppe, der Dauer der Bildungsmaßnahme, den Inhalten bzw. den Lernzielen“ und jeweils am zugrunde gelegten Kompetenzmodell orientieren (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014c, S. 2). Darüber hinaus ist die Operationalisierung relevanter Kompetenzdimensionen für die Ermittlung der Validität der Erhebungsverfahren notwendig (Klieme & Hartig, 2008).

Um die verschiedenen Dimensionen von Kompetenzen im Bereich der Frühpädagogik zu erfassen, sollte das Konstrukt „Kompetenz“ in die Disposition und Performanz operationalisiert werden (s. Kompetenzmodell; Fröhlich-Gildhoff et al., 2014c). Disposition wird dabei verstanden als die „Fähigkeit, bestimmte Handlungen überhaupt hervorzubringen“ (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014c, S. 16; Klieme et al., 2007, S. 72f.) bzw. Performanz „als der tatsächlich erbrachten und wahrnehmbaren Leistung in komplexen

Handlungssituationen“ (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014c, S. 16; Schmidt, 2005, S. 162ff.). Dabei ist von besonderem Interesse, latente Merkmale der Bewältigung von realen herausfordernden Situationen zu erfassen (Klieme & Hartig, 2008). Diese haben auch in der Praxis der Kindertageseinrichtung eine zentrale Bedeutung, da hier immer wieder unvorhersehbare, auch komplexe Situationen entstehen, welche die pädagogischen Fachkräfte vor ein „Dilemma“ stellen.

Die Erfassung der professionellen Kompetenz auf Ebene der Performanz in direkten Handlungssituationen und in realen Reflexionssituationen bedeutet demnach, in wie weit die Kompetenz besteht, auf das eigene praktische Wissen zurückzugreifen und dabei das theoretische Wissen z.B. die Wahrnehmung und Analyse bzw. Handlungsplanung einer Situation einzubeziehen (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014c).

Eine weitere Herausforderung der Kompetenzerfassung ist die Erfassung der „Haltung“, die sich in „habituellen, in Erfahrungen tief verwurzelten Handlungs- und Deutungsorientierung“ widerspiegelt (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014c, S. 16; Nentwig-Gesemann, 2013). Möglichkeiten der Erfassung bieten hierbei insbesondere qualitative Verfahren, die weniger hypothesenprüfend, sondern hypothesengenerierend mit dem Ziel einer „verstehenden Rekonstruktion von Handlungs- und Reflexionspraktiken“ eingesetzt werden können (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014c, S. 29).

Grundsätzlich gilt als Königsweg der Kompetenzerfassung einen multimethodalen Zugang zu wählen, der aus qualitativen und quantitativen Methoden besteht (Erpenbeck, 2012; Petersen & Schiersmann, 2012). Dabei sollten Verfahren zur Selbst- und Fremdeinschätzung von Kompetenzen zum Einsatz kommen, mit dem Ziel, das „Konstrukt Kompetenz“ (ebd., 2014c, S. 27), so umfassend wie möglich zu erfassen.

Unterschieden wird dabei zwischen der Erfassung von Lernprozessen und –ergebnissen (Wirksamkeit von z.B. Weiterbildungen), dem Erkennen von Lern- und Entwicklungsaufgaben bzw. der Förderung der Selbstreflexion (Strauch et al., 2009, S. 30).

2.4.2 Der Fragebogen als Kompetenzerfassungsmethode

Die schriftliche Befragung beinhaltet die Möglichkeit zur Einstufung, Evaluation und Prüfung von „faktenbezogenem Wissen“, aber auch die Erfassung von „Einstellungen und Meinungen“ der TeilnehmerInnen (Strauch et al., 2009, S. 97).

Fragebögen kommen in Form von Selbst- und Fremdeinschätzungsverfahren zum Einsatz, wobei die Aufgaben von „offenen Definitionsaufgaben“ bis zu geschlossenen „Multiple-Choice-Aufgaben“ variieren können (ebd., 2009, S. 97). Der kombinierte Einsatz von Selbst- und Fremdeinschätzung ermöglicht einen „differenzierten Erkenntnisgewinn“,

auch ist ein „wechselseitiger Abgleich der Ergebnisse“ und das Erzielen „komplexer Aussagen“ möglich (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014c, S. 83; Gillen, 2009, S. 115; s. weitestgehend in Fröhlich-Gildhoff et al., 2014c; Kaufhold, 2006; Kauffeld, 2005).

Mit Fragebögen können spezifische Aspekte von Kompetenz ermittelt werden, die als „Potenzial“ bzw. „Voraussetzungen“ in Form von Wissen über Inhalte und Kenntnisse vorliegen. Nicht erfasst werden kann jedoch, in wie weit dieses Wissen im praktischen Alltag und Transfer auch umgesetzt und angewandt wird (Strauch et al., 2009, S. 97).

Dem Wissenstest liegt die Annahme zugrunde, dass zum professionellen Handeln Kenntnisse über Hintergründe und spezifische Handlungsabläufe relevant sind: dabei wird das deklarative (Fakten)Wissen anhand von Multiple-Choice-Fragen oder Kurzantworten erfasst, um dann auf entsprechende Kompetenzen zu schließen (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014c). Die Abfrage von Wissen im Kontext professionellen Handelns basiert auf der Annahme, dass theoretisches Wissen über Konzepte bzw. Handlungsabläufe eine notwendige Grundlage dafür ist, in Situationen kompetent agieren zu können.

Das Ziel des Fragebogens kann in der Bewertung von Kompetenzniveaus bestehen, wodurch Inhalte von Weiterbildungen und Kursen den Kompetenzen der TeilnehmerInnen angepasst werden können. Daneben bilden in der Weiterbildung schriftliche Tests als Evaluationsverfahren zugleich die „Stärken und Schwächen“ der TeilnehmerInnen ab und können somit eine wichtige Grundlage für die (weitere) Durchführung der Qualifizierung aufzeigen (Strauch et al., 2009, S. 98).

Die Konstruktion des Tests, dessen Durchführung und Auswertung orientiert sich an den für quantitative und standardisierte Befragungen typischen testtheoretischen Gütekriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität (Bortz & Döring, 2006) sowie Kriterien der Fairness, Akzeptanz, Ökonomie und deren Nutzen (s. Kapitel 6.7; Döring, 2008; Strauch et al., 2009).

Die Auswertung der Befragungen orientiert sich grundsätzlich an den Zielen, die mit der Methode erfasst werden sollen. Dabei können offene Fragen anhand von Kategorien ausgezählt (Mayring, 2010) und geschlossene Fragen anhand von statistischen Analysen ausgewertet werden. Die Auswertung sollte auf einem systematischen und transparenten Vorgehen beruhen. Gemeint ist die Kompetenzeinschätzung anhand von drei verschiedenen Normen, „die je nach Rahmenbedingung und didaktischer Intension“ (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014c, 82) relevant sind (Walzig, 2012, Strauch et al., 2009; Schuler, 2006):

- Kriteriengeleitete Norm (Leistung wird in Form von vorher festgelegten Kriterien und "Musterlösungen" eingeschätzt)
- Sozialnorm (Vergleich einer individuellen Leistung mit der einer Vergleichsgruppe)
- Individualnorm (Bilanzierung individueller Weiterentwicklungen der Leistung eines einzelnen Teilnehmers)

2.4.3 Die Dilemma-Situation als Kompetenzerfassungsmethode

Der Begriff der „Dilemma-Situation“ wurde erstmals von Kohlberg (1996) geprägt und von Selman (1984) „als Form interpersonaler Dilemmata zur Erfassung sozialer Kognitionen und sozialer Kompetenz weiter entwickelt“ (Fröhlich-Gildhoff et al. 2011a, 54) und auch auf konzeptioneller Ebene weiterentwickelt.

Anhand sogenannter Fallvignetten wurde untersucht, inwieweit bezüglich der sozialen Kompetenz eine Übereinstimmung zur Selbst- und Fremdwahrnehmung vorliegt (Mischo 2004; 2005). Erste Ideen zur Reflexion wurden aus den Verfahren der „Critical Incident Technique“ (Flanagan 1954; Frieling & Buch, 2007; Schuler, 2000; Schmidt-Rathjens, 2007) bzw. „Situational Judgement Tests“ (Lievens, Peeters & Scholaert, 2008) und aus bestehenden Forschungsdesideraten „zur Explikation von eigenen und der Auseinandersetzung mit fremden subjektiven Theorien“ (Nentwig-Gesemann et al., 2011, S. 24; Haag & Mischo, 2003) abgeleitet.

Fröhlich-Gildhoff et al. (2014c, S. 115) verstehen „Dilemma-Situationen“ als „komplexe bzw. uneindeutige und herausfordernde – zum Teil auch kritische und konflikthafte – pädagogische Situationen, in denen sich Akteure in ihrer Kompetenz herausgefordert oder sogar überfordert fühlen“. So kann ein Dilemma aufgrund eines Ungleichgewichts von individuellen Orientierungen und äußeren Erwartungen entstehen, sich aber auch aufgrund fehlender Erfahrungen entwickeln, da noch keine gesicherte Handlungsgrundlage für die Situationsgestaltung besteht (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014c). Eine Situation wird als Dilemma empfunden, wenn eine Person diesen Zustand nicht mehr mit bereits bekannten Handlungsmöglichkeiten meistern kann und sich somit in einem „inneren Konflikt befindet“ (Fröhlich-Gildhoff et al. 2011a, 54). Dilemma-Situationen sind demnach Situationen, bei denen das Erleben von Emotionen und Stress involviert ist. Das Ziel ist demnach, im Aus- und Weiterbildungskontext mit diesen „Irritationen“ zu arbeiten, sie als „Ausgangspunkte für (biografische) Bildungsprozesse“ zu verstehen (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014c, S. 116; Stern, 2007).

Demzufolge beschreibt Rotthaus (2004, S. 112), dass es „ein Sichvorbereiten, ein Sicheinstellen und Sichausrichten auf den grundsätzlich unplanbaren Vorgang der Erziehung“ bedarf, um in Dilemma-Situationen kompetent zu agieren.

Die Dilemma-Situation gilt als Methode, um verschiedene Aspekte von Kompetenzen zu erfassen. Indem sich Befragten in praxisnahe Situationen hineindenken, wird ermittelt, in wie weit sie auf vorhandenes Wissen zurückgreifen und die eigenen Orientierungen und Handlungsmuster reflektieren können. Dies kann anhand von selbsterlebten oder standardisierten Situationen erfolgen. Das Ziel ist die Rekonstruktion der Arbeit mit den Fällen bzw. einen (gemeinsamen) Reflexionsprozess über Situationen aus dem praktischen Alltag herzustellen (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014c).

Damit ist die Methode der Dilemma-Situation eine Möglichkeit, um Kompetenzentwicklungen in der Gruppe und auf individueller Ebene zu erfassen. Anhand von Gruppendiskussionen über dilemmatische Situationen lassen sich typische Situationen ermitteln, die immer wieder als herausfordernd wahrgenommen werden. Dabei können Struktur, Aufgaben, Verteilungen und persönliche Handlungsmuster (gemeinsam) analysiert und Lösungsschritte entwickelt werden.

Auf individueller Ebene lassen sich persönliche Kompetenzprofile der TeilnehmerInnen erfassen (ebd., 2014c, S. 211). Dadurch können Referenten und Lehrpersonen die persönlichen Stärken sowie „Potenziale“ und „Bedarfe“ der TeilnehmerInnen erfassen. Dabei können dann in Feedbackgesprächen Perspektiven für weitere Kompetenzentwicklungen herausgearbeitet werden. Zugleich bietet die Auswertung mit dem Raster die Ermittlung möglicher Effekte über die Zeit und zwischen verschiedenen Gruppen, beispielsweise wenn Vergleiche vor und nach einer Fort- und Weiterbildung gezogen werden sollen (ebd., S. 211f.).

Dilemma-Situationen können sowohl standardisiert, in Form von vorgegebenen Fallvignetten, als auch im Rahmen selbsterlebter realer Praxisfälle eingesetzt werden (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014c). Bei selbsterlebten Dilemma-Situationen werden die Befragten gebeten, eine reale Situation aus dem pädagogischen Alltag zu erzählen oder schriftlich zu notieren.

Bei den vorgegebenen Situationen handelt es sich um prototypische, konstruierte Situationen aus dem praktischen Alltag der Befragten, bei denen das Ende der Situation offen gehalten wird. Dabei sollen insbesondere Kompetenzentwicklungen, in Form unterschiedlicher „Interpretations- und Handlungsmuster“, erfasst werden (ebd., 2014c, S. 169). Dabei liegt ein Schwerpunkt in der Analyse der bearbeiteten vorgegebenen sowie selbst erlebten Dilemma-Situation auf der Einschätzung der Kompetenzen im Bereich der „Situationswahrnehmung und -analyse“ und dem „Handeln in der Situation“ (Fröhlich-Gildhoff et al., 2011b), womit „sich der Erfassung von Kompetenz in den Dimensionen Disposition und Performanz“ (Nentwig-Gesemann et al., 2011, S. 29) angenähert werden soll.

Die Dilemma-Situationen können entweder anhand von standardisierten Analysefragen⁴ qualitativ ausgewertet werden, wobei es um einen „sinnverstehenden und ergebnisfokussierten“ Blick geht (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014, S. 119; Fröhlich-Gildhoff et al., 2011a; 2011b; Nentwig-Gesemann et al., 2011).

Als zweite Möglichkeit können die narrativen Texte mit Hilfe der Dokumentarischen Methode erschlossen und interpretiert werden. Hierbei wird zugleich die Dimension der Performanz, die „Struktur von Handlungspraxis“ (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014, S. 121) einbezogen, indem rekonstruktiv handlungsleitende Orientierungen ermittelt werden (Nentwig-Gesemann et al., 2011; Breitenbach & Nentwig-Gesemann, 2013).

Eine weitere Option bietet die Auswertung anhand eines standardisierten Kompetenzrasters. Bei dieser Form der Auswertung lassen sich Kompetenzbestände der Befragten zu einem oder mehreren Zeitpunkten (Kompetenzentwicklungen; Prä-Post-Vergleiche) auf Einzel- und Gruppenebene erfassen (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014c, S. 143).

Um die schriftlichen Bearbeitungen anhand des Kompetenzrasters zu erfassen, werden die TeilnehmerInnen gebeten, sich mit spezifischen Fragestellungen zur Situation auseinanderzusetzen (s. ebd., 2014c, S. 171):

1. „Wie nehmen Sie die dargestellte Situation, die beteiligten Personen und ihre Interaktion wahr? Welche Aspekte der Situation haben für Sie eine besondere Bedeutung und warum?
2. Wie bewerten Sie die Handlungsweisen und Reaktionen der einzelnen Akteure? Welche Deutungen fallen Ihnen ein?
3. Wie würden Sie anstelle der pädagogischen Fachkraft agieren? Welche (weiteren) Handlungsoptionen fallen Ihnen ein?
4. Wie begründen Sie Ihr Handeln? Auf welche Theorien bzw. auf welche Erfahrungen stützen Sie Ihre Entscheidung?
5. Welche Fragen und Herausforderungen bzw. ähnliche Erfahrungen ergeben sich für Sie persönlich aus dieser Situation?“

Anhand der genannten Fragestellungen lassen sich präperformative⁵ Kompetenzbestandteile der TeilnehmerInnen in den Kategorien Situationswahrnehmung und –beschreibung, Situationsanalyse und –interpretation, Planung und Begründung des

⁴ Fröhlich-Gildhoff et al., 2014c.

⁵ Die Methode der Dilemma-Situation basiert auf dem Kompetenzmodell nach Fröhlich-Gildhoff et al. (2014c) und erfasst präperformative Kompetenzbestandteile, die sich auf theoretische Aspekte von Kompetenz (im Bereich der Disposition) sowie der Handlungsplanung und Selbstreflexion beziehen.

möglichen pädagogisch-professionellen Handelns, Selbstreflexion und Weiterführung und Entwicklung von Perspektiven ermitteln (Fröhlich-Gildhoff et al. 2011a, 57). Das Raster zur Einschätzung der Kompetenzniveaus beinhaltet insgesamt 28 Items, die auf einer fünfstufigen Skala mit den Ausprägungen von [1] als „niedrig“ bis zur Stufe [5] als „hoch“ bewertet werden (ebd., 2011a, 57).

Im Rahmen eines Forschungsprojekts zur Evaluation eines Curriculums zur Zusammenarbeit mit Eltern wurden die Testkennwerte des Kompetenzrasters ermittelt (ebd., 2011a). Dafür wurde ein Team aus Wissenschaftlern und berufsfelderfahrenen Fachkräften gebeten, sieben schriftlich bearbeitete Dilemma-Situationen mit Hilfe des Kompetenzrasters unabhängig voneinander einzuschätzen. Dabei bestand das Ziel darin, die Interraterreliabilität anhand des Intraklassenkoeffizienten (ICC) zu erfassen. Demnach liegt eine reliable Einschätzung vor, wenn die Differenzen zwischen den Messobjekten so groß wie möglich und die Unterschiede der Einschätzungen zwischen den RaterInnen so gering wie möglich ausfällt. Wenn Werte größer als .70 sind, gelten sie nach Wirtz & Caspar (2002) als akzeptable Interraterreliabilitäten. Die Analysen zeigen, dass auf Gesamt-Rasterebene der Intraklassenkoeffizient bei .752 liegt und damit als substantiell⁶ gilt. Für die fünf Kategorien liegen die ICC-Werte in einem Bereich von guten Werten (Skala 1: Situationswahrnehmung und –beschreibung) bis zu moderaten Werten (Skala 5: Weiterführung, Entwicklung von Perspektiven) (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014c, S. 169). Die internen Konsistenzen der Skalen 1 bis 4 liegen zwischen .75 und .89 und können als gut bzw. für Skala 5 bei einem Cronbachs Alpha von .43 und somit als nicht zufriedenstellend interpretiert werden (ebd., 2014c, S. 170).

2.4.4 Lerntagebuch/Reflexionsbuch

Nach Strauch (et al., 2009, S. 55f). geht es beim Lerntagebuch insbesondere darum, Inhalte und das eigene Wissen zu reflektieren, sich mit Erfahrungen und Gefühlen (aus dem praktischen Alltag) auseinandersetzen, den Transfer von Wissen und Praxis zu reflektieren, sich mit eigenen Strukturen, Mustern und Vorgehensweisen auseinanderzusetzen, Grenzen wahrzunehmen und zu beschreiben (Strauch et al., 2009, S. 55f.). Dabei erhalten die TeilnehmerInnen standardisierte Leitfragen und können sich im Rahmen einer retrospektiven Vertiefung mit spezifischen Inhalten auseinandersetzen (Fröhlich-Gildhoff et al., 2011a).

⁶ Der ICC ist im Vergleich zur Auswertung der selbsterlebten Dilemma-Situation (.593 und somit moderater Wert) deutlich höher ausgeprägt.

Das Lerntagebuch kann als Evaluationsinstrument dienen, um systematisch Lernprozesse zu überprüfen und den Lernenden darin zu begleiten, „individuelle Ziele mit denen der Lehrenden abzugleichen“ (Strauch et al., 2009, S. 55).

Daneben können mit Hilfe des Lerntagebuchs Kompetenzen mittels Fremdeinschätzung erfasst und dokumentiert sowie Reflexionsprozesse und die Fortschritte der Befragten über einen meist länger andauernden Zeitraum ermittelt werden (ebd., 2009). Im Fokus stehen dabei die individuellen Lernprozesse und Kompetenzentwicklungen der Lernenden (ebd., 2009).

Da es, neben Wissen und Inhalten, auch um Reflexionen über Emotionen geht, können die Bearbeitungen nicht ausschließlich in „Richtig“ und „Falsch“ kategorisiert werden. Vielmehr geht es bei der Bewertung um die Tiefe der Auseinandersetzung und darum, „über die Fragen nachzudenken“ und den eigenen „Lernweg zunächst selbständig zu reflektieren“ (ebd., 2009, S. 60). Neben der Fremdeinschätzung von Kompetenzen und Lernprozessen lassen sich somit auch Reflexionen und Selbsteinschätzungen durch die TeilnehmerInnen selbst ermitteln. Durch die Kategorisierung und Hierarchisierung der Antworten können die Lernenden somit selbst dazu beitragen, eigene Ziele zu überdenken und zugleich herauszuarbeiten, was bereits gut gelingt und welche nächsten Schritte und Perspektiven anstehen (ebd., 2009).

Da die Lernenden das Lerntagebuch selbständig führen, sind Instruktionen zur Auseinandersetzung wichtig. Diese sollten, neben den vorgegebenen Fragen zur Auseinandersetzung, auch beinhalten, wie das Buch gestaltet und wie viel Zeit für die jeweilige Reflexion eingeplant werden soll (ebd., 2009). Als Anwendungsbereich empfiehlt sich, Lerntagebücher einzusetzen, wenn es sich um längerfristige Weiterbildungsprozesse handelt. Eine wichtige Voraussetzung besteht darin, den Lernenden ausreichend Zeit für das Führen des Lerntagebuchs zu geben. Den Autoren zufolge ist dabei hilfreich, mit dem Lernenden einen festen Zeitpunkt zu vereinbaren, der zur kontinuierlichen Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernprozess beitragen kann (ebd., 2009).

Im Anschluss an den Bearbeitungsprozess können gemeinsame Reflexionen, Gruppengespräche oder auch Beratungsgespräche mit den TeilnehmerInnen geführt werden (ebd., 2009).

Die Auswertung kann auf individueller Ebene mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) durchgeführt werden. Dafür werden Kategorien aus dem Material zu den Bereichen generiert, mit denen sich die Befragten auseinandergesetzt haben (Fröhlich-Gildhoff et al., 2011a). Für die Bewertung der bearbeiteten Lerntagebücher kann anhand der Kategorien und Kriterien daraufhin ein Punktesystem entwickelt werden. Dieses Raster dient dazu, anhand vorher festgelegter Kriterien die Bearbeitungen zu beurteilen,

ggfs. im Verlauf miteinander zu vergleichen und die „Antworten in Beziehung zueinander“ zu setzen (Strauch et al., 2009, S. 61).

2.4.5 Analyse von Videosequenzen

Die Auswertung von Videosequenzen ist eine alltags- und praxisnahe Methode, die Aussagen über die Kompetenzerfassung (s. Fröhlich-Gildhoff et al., 2014c) und die Prozessqualität zulässt, die im Rahmen von Fachkraft-Kind-Interaktionen erfasst wird und einen zentralen Bestandteil pädagogischen Handelns darstellt (Weltzien et al., 2017).

Kompetenzen lassen sich dabei anhand von quantitativen und qualitativen Analysen erfassen. Auf quantitativer Ebene können vorgegebene Videosequenzen mit Hilfe eines standardisierten Rasters ausgewertet werden. Diese Form der Auswertung ermöglicht einen Prä-Post-Vergleich und die Erfassung von Kompetenzen im Bereich der Beobachtung, Analyse, Planung und Reflexion der eigenen pädagogisch-professionellen Rolle (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014c, S. 215).

Daneben lassen sich Videosequenzen auch (aus dem Alltag der pädagogischen Fachkräfte) anhand der Dokumentarischen Analyse situationsgebunden auswerten. Dabei steht in der Regel die Rekonstruktion von personenbezogenen Kompetenz(entwicklungen), auch auf performativer Ebene in verschiedenen Bereichen, z.B. „der professionellen-selbstreflexiven und forschenden Haltung der Fachkräfte“ (ebd., 2014c, S. 251) im Vordergrund. Bei dieser Auswertungsform geht es darum, „die handlungsleitenden Orientierungen, (Wert)Haltungen und impliziten Erfahrungswissensbestände einer Person zu rekonstruieren“ (ebd., 2014c, S. 253) und dabei „das Subjekt mit seinen jeweiligen manifesten und latenten Mustern des Handelns und Denkens“ in den Fokus zu rücken (ebd., S. 271f.). Kompetenz wird dabei als ein jeweils „neu herzustellendes und neu zu bewertendes Konstrukt“ verstanden (ebd., S. 271f.) bei dem es um die Erfassung von Typen geht, die aufgrund ihrer „Art und Weise“ speziellen Muster zugeordnet werden können (ebd., 2014c, S. 253; Bohnsack et al., 2013; Bohnsack, 2007).

Neben der rekonstruktiven Analyse können zu analysierende Sequenzen anhand von standardisierten Analysefragen ausgewertet werden. Diese Form der Auswertung eignet sich darüber hinaus für Lehrpersonen in der Aus- und Weiterbildungspraxis, um individuelle Kompetenzen zu ermitteln und diese passgenau weiterzuentwickeln (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014c, S. 252).

Neben den bereits genannten Verfahren können die Gesprächs- und Interaktionsbereitschaft von Fachkräften in der konkreten Interaktionsgestaltung, auch unter Berücksichtigung ihres fachlichen Wissens, analysiert werden. Hierbei geht es darum, anhand von Videoaufzeichnungen aus dem Alltag der Fachkräfte die Prozessqualität näher in Betracht zu nehmen. Hierfür wurde das standardisierte Beobachtungsinstrument „GlnA - Gestaltung von Interaktionen im Alltag“ (Weltzien, 2014; Weltzien et al., 2017) zur Erfassung und Auswertung von Fachkraft-Kind-Interaktionen in der Kita entwickelt. Das aus einem Forschungsprojekt entwickelte Instrument dient der Begleitung und Unterstützung (zukünftiger) pädagogischer Fachkräfte in Kitas. Hierbei geht es insbesondere darum, basierend auf einem prozessorientierten Kompetenzmodell, das explizite Wissen zu erfassen, das in der Gestaltung der Interaktionen erkannt und eingebracht wird (Weltzien, 2014). Die Arbeit mit Situationen und Videoaufzeichnungen aus der eigenen Praxis „kann Prozesse des Erkennens und Verstehens befördern, die in positiver Weise Einfluss auf die Handlungspraxis nehmen“ (ebd., 2014, S. 230). Weltzien (2014) beschreibt diesbezüglich, dass dadurch auch Kontextfaktoren und äußere Faktoren, die auf (die Gestaltung) der Situation Einfluss nehmen, gezielt reflektiert werden können. Trapnell & Campbell (1999) beschreiben, dass durch die bewusste Analyse und Reflexion der Videosequenzen eigene Kompetenzen weiterentwickelt werden können. Für die Auswertung von Videosequenzen anhand des GlnA-Beobachtungsbogens werden die pädagogischen Fachkräfte in ihrem Alltag mit der Videokamera begleitet. Dabei werden in der Regel 4-6-minütige Sequenzen aufgenommen. Für die Wahl der Sequenzen wird dann das Videomaterial gesichtet und anhand spezifischer Kriterien (z.B. „Fachkraft-spezifische Dimension“, „Setting- und Phasen-spezifische Dimension“, „Dimension der Kompetenzentwicklung“ usw., s. Weltzien et al., 2017, S. 10) für die Auswertung ausgewählt (z.B. Essenssituation, Freispiel, Übergang). Die Auswertung erfolgt nach einem standardisierten Raster in den nachfolgenden Kategorien (s. ebd., 2017, S. 13⁷):

- (1) Gesprächsbereitschaft, z.B. Warmherzigkeit, Engagiertheit
- (2) Gestaltung der Interaktion, z.B. Offen sein, aufmerksam zuhören/Interesse bekunden
- (3) Aktivierung von Fachwissen, z.B. Erinnerungen stärken, Lebenswelten verknüpfen.

⁷ Im vorliegenden Projekt wurde die erstentwickelte Skala von Weltzien (2014) eingesetzt, die zwischenzeitlich zur GlnA-E-Skala weiterentwickelt wurde (Weltzien et al., 2017). Dabei ergaben sich auf Basis testtheoretischer Analysen veränderte Skalen und Items (s. Weltzien et al., 2017, S. 13).

Die gewonnenen Erkenntnisse aus der Datenauswertung lassen Aussagen auf ein beobachtetes Verhalten der Fachkraft in einer spezifischen Situation (unter Berücksichtigung der Kontextfaktoren) und mit bestimmten Kindern zu, die in dieser Situation beteiligt sind (Weltzien et al., 2017).

Neben der Auswertung und Reflexion der videografierten Fachkraft-Kind-Interaktionen, erhalten die TeilnehmerInnen eine individuelle Rückmeldung. Indem gemeinsam Sequenzen analysiert werden, lassen sich Ergebnisse nochmals validieren (Weltzien et al., 2017, S. 15; Steinke, 2000).

2.4.6 Weitere Verfahren zur Kompetenzerfassung

Neben den bereits genannten Verfahren gibt es weitere Möglichkeiten, um Kompetenzen zu erfassen. So beschreiben Strauch et al., (2009) die Beobachtung als „die systematische und zielgerichtete Wahrnehmung von (sozialen) Vorgängen und vorab definierten Objekten“ (eb., 2009, S. 44). Das Ziel besteht dabei in der „Erfassung, Dokumentation und Analyse des Handelns“ und dadurch auf die Bewertung von Kompetenzen und Entwicklungen auch im Bereich der Performanz (ebd., 2009, S. 45). So ist die Beobachtung als notwendige Voraussetzung zu begreifen, um eigene Lernprozesse kontinuierlich zu reflektieren, die zu einer „Optimierung des Lerngeschehens bzw. der ständigen Anpassung der Lerninhalte und –methoden an den aktuellen Kompetenzstand der Lernenden“ dienen (ebd., 2009, S. 45).

Die Gruppendiskussion stellt eine weitere Methode zur „Rekonstruktion von Kompetenzentwicklungen“ mit dem Ziel, „Situationen und Erlebnisse im Rahmen eines Bildungsangebots und konkrete Lehr-Lern-Erfahrungen auf Gruppenebene zu rekonstruieren“ (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014c, S. 279), dar. Dabei lassen sich im Rahmen der Diskussionsrunden sowohl Kompetenzentwicklungen auf Gruppenebene ermitteln, als auch Weiterbildungsangebote formal evaluieren. Die qualitative Auswertung erfolgt anhand der Dokumentarischen Methode mit dem Ziel, „in einer Gruppe, die durch miteinander geteilte oder vergleichbare Erfahrungskontexte verbunden ist [...] möglichst selbstläufige und fokussierte Erzählungen zu generieren“ und dabei explizite Wissensbestände (Einschätzungen) und das „implizite, prä-reflexive Erfahrungswissen“ der Beteiligten zu ermitteln (ebd., 2014c, S. 279). Die Auswertung kann dabei die in einer Gruppe zueinander abgrenzenden Erfahrungen und Erlebnisse und gleichzeitig individuelle oder gruppenspezifische Themen und im Rahmen der formativen Evaluation Qualitätsentwicklungen eines Weiterbildungsangebotes aufzeigen (ebd., 2014c, S. 283).

Strauch et al. (2009) beschreiben daneben die Möglichkeit eines Beratungsgesprächs als Methode der Kompetenzerfassung. Dabei meint „Beratung“ die „Unterstützung bei der Bewältigung von Veränderungen“ einer Person sowohl im beruflichen, als auch im privaten Kontext (Strauch et al., 2009, S. 87). Eine Beratung, die im Rahmen der Kompetenzerfassung durchgeführt wird, zielt darauf ab, die individuellen Kompetenzen und Ressourcen der Person herauszuarbeiten und den Blick auf die eigenen Potenziale zu stärken (ebd., 2009, S. 87). Dabei sollen auch bestehende Wissensbestände auf spezifische (Alltags)Situationen übertragen und somit eigene Könnensbereiche wahrgenommen werden (ebd., 2009, S. 87). Neben den eigenen Stärken sollen im Beratungsgespräch auch persönliche (Lern)Erfahrungen und Grenzen ermittelt und daran anknüpfend individuelle Strategien erarbeitet werden, die zur (Weiter)Entwicklung der Kompetenzen beitragen (ebd., 2009).

3. Erkenntnisse der Implementationsforschung

Das Ziel der vorliegenden Arbeit, den Umsetzungsprozess möglichst unter verschiedenen Perspektiven zu erfassen, setzt den Einbezug grundlegender Erkenntnisse aus der Implementationsforschung voraus. Somit werden im folgenden Kapitel relevante Aspekte der Implementationsforschung beschrieben, die sich auf die begriffliche Klärung (3.1), wirksame Strategien zur Gestaltung von Umsetzungsprozessen (3.2) sowie förderliche Bedingungen und Herausforderungen der Implementation (3.3) beziehen.

3.1 Begriffliche Klärung

Der Begriff „Implementation“ meint die Durchführung einer professionellen Handlung, die auf wissenschaftlichen Erkenntnissen basiert (Fixsen et al., 2005; Ogden & Fixsen, 2014; Beelmann & Karing, 2014).

Das Ziel der Implementationsforschung besteht darin, den Prozess der Umsetzung von Konzepten zu beschreiben und zu analysieren (Petermann, 2014). So ist die Implementationsforschung insbesondere auch bei der Umsetzung neuer Programme relevant, da „Ungenauigkeiten, Konzeptschwächen, Fehlplanungen oder falsche Erwartungen“ erkannt und im Verlauf der Umsetzung angepasst werden können (ebd., 2014, S. 122). Ein weiteres Ziel ist zudem „Wahrnehmungen, Handlungsmotive und Entscheidungslogik der an dem Prozess Beteiligten besser zu verstehen“ (ebd., 2014, S. 123).

Nach Beelmann & Karing (2014) erscheint eine verstärkte Implementationsforschung insbesondere im sozial- und bildungswissenschaftlichen Bereich von besonderer Relevanz. Dabei sollen komplexe Prozesse und „relevante Faktoren und Prozesse“ identifiziert werden, die für den „Transfer und die Nutzung von sozialwissenschaftlichen Erkenntnissen“ relevant sind (ebd., 2014, S. 130).

Generell stammt die Implementationsforschung aus der Politikforschung und grenzt an verschiedene Bereiche an: so finden sich Studien im Bereich der klinischen Psychologie/Psychotherapie, der Präventionsforschung (ebd., 2014), aber auch im Bildungsbereich (Gräsel & Parchmann, 2004; Hasselhorn et al., 2014).

3.2 Strategien der Implementation

„Das wohl größte Problem bei Personalentwicklungsmaßnahmen, die nicht am Arbeitsplatz durchgeführt werden, ist darin zu sehen, dass der anschließend notwendige Transfer des Erlernten von der Übergangssituation auf die konkrete Aufgabe am Arbeitsplatz nicht gelingt“ (Jung, 2006, S. 307). Entsprechend zeigen Untersuchungen im Bereich der Evaluation von Weiterbildungen, dass nicht selten lediglich vereinzelte Inhalte

in der Praxis umgesetzt bzw. in praktisches Handeln übertragen werden können (Arthur et al., 2003).

In dem von Baldwin & Ford (1988) empirisch überprüften Transfermodell nennen die Autoren drei Bereiche, die ihrer Meinung nach den Transfererfolg von Weiterbildungen wesentlich beeinflussen. Dabei werden Merkmale auf Ebene der TeilnehmerInnen (z.B. „Selbstwirksamkeitsüberzeugung, Motivation für das Thema, wahrgenommene Nützlichkeit“), die Gestaltung der Weiterbildung und die Arbeitsumgebung beschrieben (Hoffer, 2014).

Weiter stellt Kauffeld (2010, S. 13) fest, dass Führungskräfte eine Mitverantwortung für die Weiterentwicklung der MitarbeiterInnen tragen und dafür zuständig sind, „für die Rolle in Transfer- und Veränderungsprozessen zu sensibilisieren“ (Kauffeld, 2010, S. 13). Auch in der Untersuchung zu multiprofessionellen Teams in baden-württembergischen Kindertageseinrichtungen wird von den Autoren (Weltzien et al., 2016, S. 350) der Rolle der Leitung im Weiterentwicklungsprozess des Teams, z.B. in der „Entwicklung, Erprobung und Evaluation passgenauer Personal- und Organisationsentwicklungsstrategien zur Gewinnung und Bindung neuer Fachkräfte“ eine bedeutende Rolle zugeschrieben. Gemeint ist damit auch die Identifikation von Kompetenzen im Teamentwicklungsprozess zu verstärken sowie Potenziale und fachliche Ressourcen der Teams bestmöglich auszuschöpfen (ebd., 2016).

Im Sinne der nachhaltigen Verankerung wurden im Rahmen des Projekts „Transfer-21“ die nach Coburn (2003) definierten vier Dimensionen für den erfolgreichen Transfer der Bildung für nachhaltige Entwicklung an deutschen Schulen untersucht (Trempler et al., 2012). Für die Ermittlung der Transferqualität spielten demnach die Tiefe, „also die Änderung von Prinzipien, Werthaltungen und Annahmen“, die Verantwortungsübernahme, die Identifikation mit der Thematik und „die langfristige Einbettung der Innovation im Bildungssystem“ eine wichtige Rolle (ebd., 2012, S. 26). Coburn (2003) meint hier mit der Umsetzungstiefe insbesondere „das Zu-Eigen-Machen“ der Inhalte. Dazu zählt u.a. die Verbreitung und Nachhaltigkeit der Maßnahme, aber auch eine Passung zwischen beabsichtigten und wahrgenommenen Maßnahmen und deren Wirkungen (Outputs; Gräsel & Parchmann, 2004) bzw. Effekten (Outcome; Gräsel, 2010).

Strategien zur Erfassung des Implementationsprozesses

Um die verschiedenen Bestandteile der Implementation zu erfassen, ist die Festlegung von Parametern für die Bestimmung der Outcomes notwendig (Petermann, 2014, S. 126). So haben Outcomes der Implementation drei wichtige Zielrichtungen inne: sie sind

Indikatoren für den Erfolg der Implementation sowie dessen Prozesses und stellen gleichzeitig eine Mediatorfunktion für die Erfolgsmessung dar (ebd., 2014, S. 123). Im Rahmen der Implementationsforschung gilt es somit, die „Schritte einer erfolgreichen Umsetzung von Forschungsergebnissen“ zu operationalisieren (ebd., 2014, S. 122). Dabei geht es insbesondere um die konzeptionelle Unterscheidung von Outcomeparametern: So sind die Konzeptualisierung und das Erfassen von Ergebnissen der Implementation dafür relevant, um die „Effizienz der Implementationsforschung zu erhöhen und den Weg für ein besseres Verständnis von Umsetzungsstrategien zu ebnen“ (ebd., 2014, S. 122). Die Ergebnisse der Implementation stellen die „Effekte der Umsetzung“ von Programmen dar (ebd., 2014, S. 123).

Zur Bestimmung der Implementationsoutcomes differenziert Petermann (2014) Kennwerte der Implementationsqualität und –quantität. Während die Implementationsquantität auf die „Vollständigkeit des vermittelten Programms“ (Petermann, 2014, S. 126; McGraw et al., 2000) abzielt, geht es bei der Umsetzungsqualität darum, „die Genauigkeit der Umsetzung einer Maßnahme“ zu bestimmen (Petermann, 2014, S. 126). Dabei werden wissenschaftlich erprobte Konzepte nach spezifischen Vorgaben umgesetzt („fidelity-Perspektive“). Die „besseren Programmergebnisse“ werden nach Petermann (2014, S. 126) allerdings dann erzielt, wenn passgenau, im Sinne der „mutual adaption“ implementiert wird. Mit der passgenauen Implementierung sind mögliche, vom Programm abweichende Veränderungen im Umsetzungsprozess gemeint (Petermann, 2014). Dusenbury et al. (2003; Petermann 2014, S. 126) beschreiben, dass häufig auch die „Indikatoren Quantität und Qualität der Implementation in einem „gemeinsamen Implementationsindex“ gebündelt sind.

3.3 Förderliche Bedingungen und Herausforderungen der Implementation

Beelmann & Karing (2014, S. 130) beschreiben, dass Transferprozesse im Bildungsbereich grundsätzlich „komplex verlaufen“, was dazu führt, dass „relevante Faktoren und Prozesse aufgedeckt und letztlich der Transfer und die Nutzung von sozialwissenschaftlichen Erkenntnissen“ intensiviert werden.

Zur Erfassung förderlicher Implementationsfaktoren und Herausforderungen erscheint es den Autoren im Hinblick auf den Implementationsprozess besonders bedeutsam, konzeptionelle Veränderungen und die Komplexität so gering wie möglich zu halten, die Umsetzung (Rogers, 2003; Hassenhorn et al., 2014) sowie die Materialien möglichst eindeutig und nutzerorientiert zu gestalten (Beelmann & Karing, 2014, S. 133),

So erfolgt der Transfer umso schneller, je größer der Nutzen wahrgenommen wird und die Inhalte mit den Zielen der Organisation verbunden werden können (Rogers, 2003; Hassenhorn et al., 2014). Entsprechend zeigen sich u.a. bedeutsame Korrelationen

zwischen der Implementation einer Maßnahme und Selbstwirksamkeitserwartungen und Kooperationen auf Seiten der TeilnehmerInnen (Rogers, 2003). Eine weitere förderliche Bedingung der Implementation scheint sich in der Vorbereitung auf den Implementationsprozess der teilnehmenden Institution widerzuspiegeln (Tibbits et al., 2010). Dabei geht es darum, die „zeitliche Stabilität der Wirkungen“ zu ermöglichen (Hasselhorn et al., 2014, S. 147) und damit einen „Durchlauferhitzer-Effekt“ (Hasselhorn et al., 2014, S. 147), eine nur kurzfristige, zu erwartende Wirkung zu vermeiden, indem beispielsweise bei den Beteiligten eine hohe Identifikation mit der Innovation besteht. Demzufolge beschreiben die Autoren, dass dabei die zu Beginn „hohe Identifikation“ nicht selten mit einem großen Engagement einhergeht und nach kurzer Zeit allerdings rapide absinkt (ebd., 2014, S. 147).

Der Prozess der Implementation beinhaltet sich nach dem Modell von Proctor et al. (2009), dem Transfermodell von Baldwin & Ford (1988) und weiteren Kriterien zum Transferprozess, die Grossman & Salas (2011; siehe auch Hoffer, 2014) erfasst haben, in vier Phasen (s. auch Fröhlich-Gildhoff & Hoffer, 2017):

1. Die Planungsphase bezieht sich auf eine vorab festgelegte Strategie der Umsetzung; dabei sollte im Vorfeld eine „präzise Problembestimmung und die Entscheidung über den intendierten ... Interventionsbereich“ (Mittag, 2014, S. 51) festgelegt werden. Definiert werden sollte zudem, welche Ebenen und Bereiche (z.B. System Kita oder einzelne Personen (z.B. pädagogische Fachkräfte)) einbezogen werden.
2. In der Umsetzungsphase sind Merkmale wie die „Nutzerzentrierung, Machbarkeit, Passung des Zeitpunktes sowie Wirksamkeit und Effektivität“ besonders wichtig (Fröhlich-Gildhoff & Hoffer, 2017). Neben der Interventionsebene sind Merkmale der TeilnehmerInnen, wie u.a. zum Beispiel die Motivation (Grossman & Salas, 2011, S. 109), „Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, die Überzeugung von der Nützlichkeit der Intervention“ (Fröhlich-Gildhoff & Hoffer, 2017), aber auch Rahmenbedingungen, wie z.B. Anreize, das „Gelernte“ im Alltag umzusetzen relevant.
3. In der Anwendungshase wird der Transfer an sich, also das Übertragen von „neu Gelerntem aus dem Lernkontext in den realen Anwendungskontext“ (Hense & Mandl 2011, S. 250) in den Blick gerückt. Neben den Umsetzungsbedingungen ist hierbei auch u.a. die Zufriedenheit der TeilnehmerInnen mit der Implementation relevant (Fröhlich-Gildhoff & Hoffer, 2017).
4. Die Phase der Nachhaltigkeit bezieht sich auf die Langfristigkeit der Veränderungen und deren Übernahme in die Praxis (ebd., 2017)

Die eben dargestellten Phasen (Proctor et al., 2009) lassen sich in das nachfolgende konzeptionelle Modell der Implementationsforschung (Fröhlich-Gildhoff & Hoffer, 2017) integrieren:

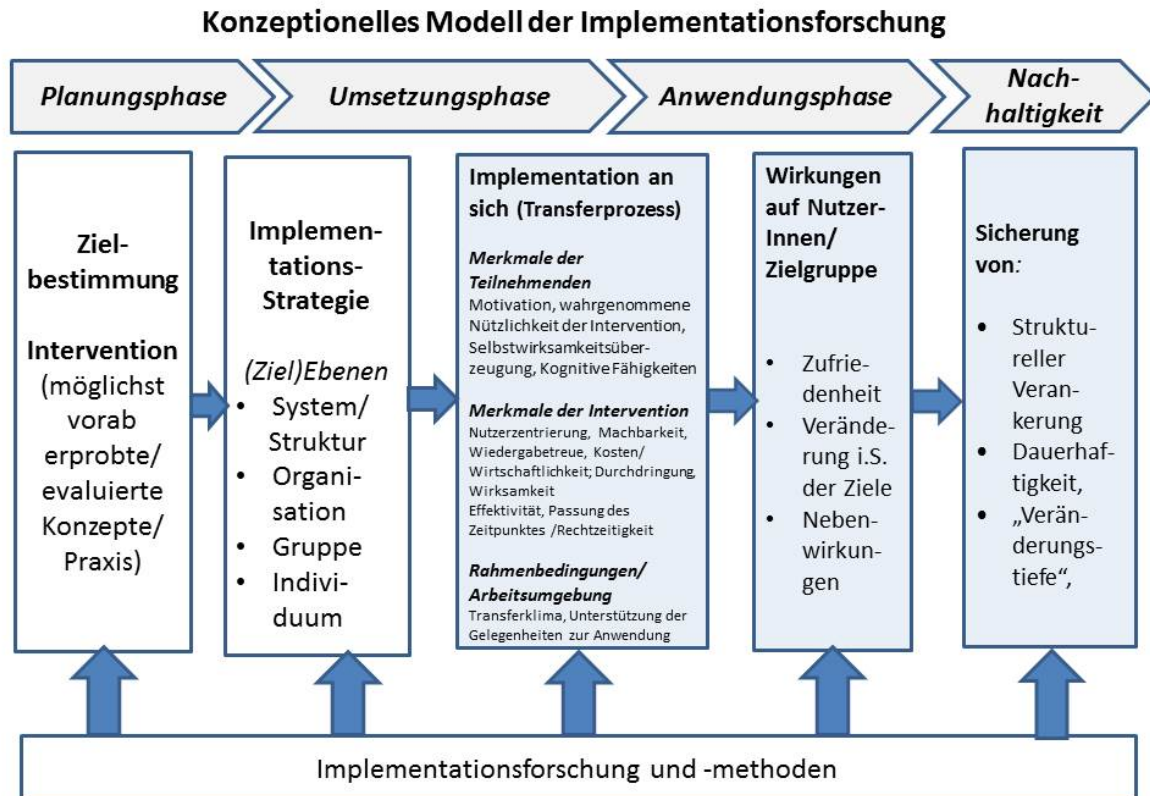


Abbildung 6. Konzeptionelles Modell der Implementationsforschung (Fröhlich-Gildhoff & Hoffer, 2017).

In Anlehnung an Grimshaw et al. (2006), Michie et al. (2009) und Proctor et al. (2009) konnte Petermann (2014, S. 123f.) acht „Implementationsoutcomes“ ableiten, die den Erfolg einer Implementationsstrategie abbilden sollen; zusätzlich wurden von Fröhlich-Gildhoff & Hoffer (2017) Literaturrecherchen vorgenommen und die Sammlung um weitere Strategien ergänzt, die nachfolgend zitiert werden (Fröhlich-Gildhoff & Hoffer, 2017):

„(1) *Akzeptanz* der Intervention bei den Beteiligten/Zielgruppen; hierzu gehören auch, die wahrgenommene Attraktivität (Beelmann & Karing, 2014, S. 132) und der wahrgenommene bzw. erwartete Wert der Intervention (Hasselhorn et al., 2014). Zum Erzielen von Akzeptanz sind ein transparentes Vorgehen, eine offene Kommunikation und partizipative Entscheidungsprozesse wesentlich unterstützend (Durlak & DuPree, 2008).

(2) *Übernahme* der Intervention in die Praxis der Zielgruppe; hierbei haben der konkrete Bedarf der Zielgruppe (Durlak & DuPree, 2008) und die Übereinstimmung zwischen

diesen und den Programmzielen (Mittag, 2014) sowie schnelle, wahrnehmbare Veränderungs“erfolge“ eine Bedeutung (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014b).

(3) *Angemessenheit*, also „die wahrgenommene Passung, Aktualität und Kompatibilität der Intervention (...) für ein bestimmtes Setting, einen Anbieter oder Nutzer“ (Petermann, 2014, S. 124). Durlak & DuPree (2008, S. 337) beschreiben in diesem Zusammenhang den Faktor der „compatibility (contextual appropriateness, fit, congruence, match)“. Ein wichtiger Aspekt hierbei ist die „Dosierung“ (Mittag, 2014).

(4) *Machbarkeit* oder Realisierbarkeit der Intervention im angezielten Setting; diese hängt stark mit Praktikabilitätsaspekten zusammen.

(5) *Verhältnis von Wiedergabetreue und Passgenauigkeit*; dabei wird die Genauigkeit der Umsetzung des – im besten Falle manualisierten – Curriculums unter pragmatischen Gesichtspunkten der Passgenauigkeit, also der Adaptation an die Zielgruppe untergeordnet: Es „zeigte sich, dass nicht generell eine hohe Umsetzungsgenauigkeit mit besseren Programmergebnissen einhergeht, sondern dass bei der Umsetzung von Programmen zum Teil Abweichungen notwendig waren, um eine Maßnahme an die Gegebenheiten ... der Institution anzupassen“ (Petermann, 2014, S. 127, ebenso: Beelmann & Karing, 2014; Mittag, 2014); Durlak und DuPree (2008) sprechen in diesem Zusammenhang von „adaptability“.

(6) *Kosten/Wirtschaftlichkeit*

(7) *Durchdringung*, also die „Implementationstiefe“ (Hasselhorn et al., 2014, S. 142) bzw. breite „Integration einer Maßnahme in die betreffende Institution“ (Petermann, 2014, S. 125; „integration of new programming“, Durlak & Du Pree, 2008, S. 337).

(8) *Nachhaltigkeit*

Zusätzlich zu diesen acht Faktoren finden sich in der einschlägigen Literatur weitere bedeutsame Einflussgrößen auf den möglichen Erfolg der Implementation einer Intervention:

(9) *„Merkmale der einzelnen Einrichtung“* (Hasselhorn et al., 2014, S. 144). Folgende relevante Institutionsfaktoren lassen sich identifizieren: das Institutionsklima („positive work climate“, Durlak & DuPree, 2008, S. 337), Offenheit für den Wandel („openness to change“, ebd.), Kooperation und Unterstützung im Team, die Unterstützung und enge Begleitung durch die Leitung, relevante unterstützende AkteurInnen im Team („program champion, internal advocate“, Durlak & DuPree, 2008, S. 337, „change agents“ Hasselhorn et al., 2014, S.146), ausreichende personelle und finanzielle Ressourcen, Transferunterstützung durch das Umfeld (z.B. den Träger), dauerhafte Information und Transparenz über die Maßnahmen sowie die Zentrierung auf die jeweilige Intervention/Maßnahme (keine „Parallelprojekte“) (Hasselhorn et al., 2014; Beelmann & Karing, 2014; Fröhlich-Gildhoff et al., 2014b; Gräsel & Parchmann, 2004).

(10) „*Merkmale der pädagogischen Fachkräfte*“ bzw. Anwender (Hasselhorn et al., 2014, S. 144) als Zielgruppe; hierzu zählen vor allem Motivation, Ausgangskompetenz, persönliche Überzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen (Durlak & DuPree, 2008) sowie die „Responsivität“ (Mittag, 2014, S. 53) der AnwenderInnen.

(11) *Rolle der Person und wahrgenommene Kompetenz der UmsetzerInnen/ReferentInnen*: Die Bedeutung der Person, der Qualifikation und der Kompetenz, aber auch der Motivation von WeiterbildnerInnen für den Fort-/Weiterbildungserfolg konnte vereinzelt in anderen Untersuchungen nachgewiesen werden (Überblick bei Kauffeld, 2016; von Hippel & Tippelt, 2009), wird aber bei der Evaluation von Programmimplementationen selten diskutiert (s. Beelmann & Karing, 2014).

(12) *(Fach)politischer Rückhalt*: Zur Implementation von Maßnahmen ist neben einer empirischen und theoretischen Fundierung der Intervention ein Rückhalt zumindest durch kommunale, besser durch überregionale administrative Vorgaben zur Unterstützung der „Reform“ hilfreich, wenn nicht gar notwendig (Hasselhorn et al., 2014, S. 141; Beelmann & Karing, 2014, S. 135; Durlak & DuPree, 2008).“

Zusammenfassung

Zusammenfassend ergeben sich aus den eben genannten Kriterien und Modellen drei Bereiche, die für einen erfolgreichen Implementationsprozess und dessen nachhaltige Verankerung relevant erscheinen:

1. Merkmale der Implementation

Besonders bedeutsam auf Ebene der Weiterbildung erscheint die Orientierung an der Zielgruppe (Fröhlich-Gildhoff & Hoffer, 2017) und damit die Anpassung des Konzepts und dessen Umsetzung, die sich an den vorliegenden Bedingungen im Umfeld ausrichtet (Beelmann & Karing, 2014). Gemeint ist die Flexibilität im Implementationsprozess („mutual adaption“), die sich auf die Planung und Mitgestaltung aller am Prozess der Umsetzung Beteiligten bezieht (Bormann, 2011; Böse et al., 2013; Gräsel & Parchmann, 2004).

Förderlich sind daneben insbesondere im Weiterbildungsbereich möglichst langfristige Interventionen, sodass intendierte Veränderungen umgesetzt (van Driel, Beijgaard & Verloop, 2001) und langfristige Effekte erzielt werden können (Greenberg, Domitrovich & Bumbarger, 2001). Dabei erscheint der Praxistransfer und die Verknüpfung mit praktischen Inhalten und die Reflexion möglicher Einstiegsschwierigkeiten bei der Umsetzung neu entwickelter Handlungen besonders wichtig (Schober, 2002; Yamnill & McLean, 2001).

Ein gezieltes und systematisches Monitoring bzw. Supervision während des Implementationsprozesses kann zusätzlich dazu beitragen, dass die Motivation, das Commitment und die Weiterentwicklung verschiedener Fertigkeiten beibehalten und intensiviert werden (Durlak & DuPre, 2008; Beelmann & Karing, 2014, S. 132; Gräsel & Parchmann, 2004). Darüber hinaus zeigt sich immer wieder, dass der Umsetzungsprozess der Beteiligten der teilnehmenden Institutionen auch nach der Maßnahme weiter begleitet werden sollte (Paul & Volk, 2002; Gräsel & Parchmann, 2004).

2. Merkmale der TeilnehmerInnen und ReferentIn

Um die Nachhaltigkeit einer Implementation zu ermöglichen, erscheint die Umsetzung auf Teamebene besonders positiv (Baldwin & Ford, 1988; Jäger, 2004). Dadurch können der Umsetzungs- und Transferprozess der Inhalte gemeinsam im Team erprobt und evaluiert werden, wobei die Kommunikation im Team zur kontinuierlichen (Weiter)Entwicklung beitragen kann (Paul & Volk, 2002; Yamnill & McLean, 2001). So zeigt sich auch, dass eine positive Atmosphäre und gegenseitiges Feedback (Gräsel & Parchmann, 2004) sowie die „gemeinsame Entscheidungsfindung, Vertrautheit, Offenheit, Zusammenarbeit“ für die langfristige Umsetzung der Maßnahme von Bedeutung sind (Beelmann & Karing, 2014, S. 134; Dusenbury et al., 2003; Gregory et al., 2007; Lösel, 2012). So zeigen Untersuchungen, dass Konflikte im Team auf die Umsetzung des Konzepts einen negativen Einfluss nehmen können (Dusenbury et al., 2003; Lösel, 2012).

Weiterhin können Transferprobleme entstehen, wenn die TeilnehmerInnen nur unzureichend über den „Sinn und Zweck“ der Intervention informiert wurden. Kauffeld (2010, S. 131) beschreibt weiter, dass eine hohe Arbeitsbelastung den Transfer der Maßnahme in den Alltag erschweren kann. Wichtig ist stattdessen, dass der der „Vielfalt der gemeinsam den Transfer beeinflussenden Faktoren Rechnung“ getragen werden muss. Das Transfer-System wird aufgefasst „as all factors in the person, training, and organization that influence transfer of learning to job performance“ (Holton et al., 2000, S. 335f.). Dazu gehört insbesondere auch die Unterstützung durch die Leitung. So zeigen Studien in Schulen, dass die Unterstützung der Schulleitung die Qualität des Implementationsprozesses positiv beeinflusst (Payne et al., 2006; Kam et al., 2003).

Auf Ebene der ReferentIn erscheint die Überzeugung gegenüber der Intervention besonders relevant zu sein (Dusenbury et al., 2003; Gräsel & Parchmann, 2004). Weiterhin zeigen Studien, dass sich die bedürfnisorientierte Gestaltung durch die ReferentIn sowie die Orientierung an der Partizipation und Autonomie der TeilnehmerInnen Einfluss auf die positive Umsetzung der Fortbildungsinhalte auswirkt (Krug et al., 2005).

Eine intensive Schulung für die ReferentIn weisen Korrelationen mit einer gesteigerten Umsetzungsqualität auf (Smylie, 1988). So zeigen Studien, dass neben dem Wissen auch die Motivation und Theorien der ReferentInnen Einfluss auf die Intensität der Implementation nehmen (Haag et al., 2000; Staub & Stern, 2002).

3. Merkmale der Institution

Im Hinblick auf förderliche Bedingungen der Implementation weisen neben den bereits genannten Merkmalen Untersuchungen auf die Bedeutung struktureller und finanzieller Ressourcen auf Ebene der teilnehmenden Institutionen hin (Beelmann & Karing, 2014, S. 135). Um die Qualität und Nachhaltigkeit der Implementation zu steigern sind zudem auch personelle Ressourcen und Unterstützungssysteme notwendig (Beelmann & Karing, 2014, S. 135; Tibbits et al., 2010).

Um auch die kompetenzorientierte Vorbereitung und Begleitung des Implementationsprozesses zu ermöglichen, beschreibt Bodenburg (2014, S. 123ff.) einige relevante Bedingungen. Seiner Meinung nach gehört dazu der Prozess der Verknüpfung der Implementationsmaßnahme mit dem Arbeitskontext. Dabei vertritt auch Bodenburg (2014) die Ansicht, dass sich die Strukturen im Arbeitskontext für den Transfer öffnen müssen. Weiter beschreibt er, dass Dokumentationen des Prozesses die Basis für den Transfer in die Praxis darstellen, mit dem Ziel, dadurch ein tieferes Verständnis der Inhalte und neuen Erkenntnisse der Implementation zu generieren. Bodenburg (2014) beschreibt darüber hinaus die Notwendigkeit regelmäßiger Netzwerktreffen sowie den Austausch zwischen Kooperationspartnern als relevant, um weiterführende Ziele, Bedarfe und Rahmenbedingungen anzupassen.

Schlussendlich besteht das Ziel auf Institutionsebene und Ebene der TeilnehmerInnen, Routine im Hinblick auf die neuen Inhalte und deren Umsetzung zu erhalten (Klein & Knight, 2005; Hasselhorn et al., 2014). Dies ist als ständiger Prozess zu sehen, der insbesondere die Tiefe der Implementation (Coburn, 2003), das heißt die Veränderungen der „Einstellungen, Normen und Grundsätze, die dem Verhalten zugrunde liegen“ (Hasselhorn et al., 2014, S. 142) einbeziehen.

4. Entwicklung und Umsetzung des Rahmencurriculums

Das von der Robert Bosch Stiftung geförderte Forschungsprojekt wurde von September 2014 bis September 2016 durchgeführt.

Die Durchführung umfasste die drei nachfolgenden Projektphasen:

- Vorbereitungsphase
- Durchführungsphase
- Phase der Überarbeitung der Curricula, Auswertungsphase, Verbreitung der Ergebnisse

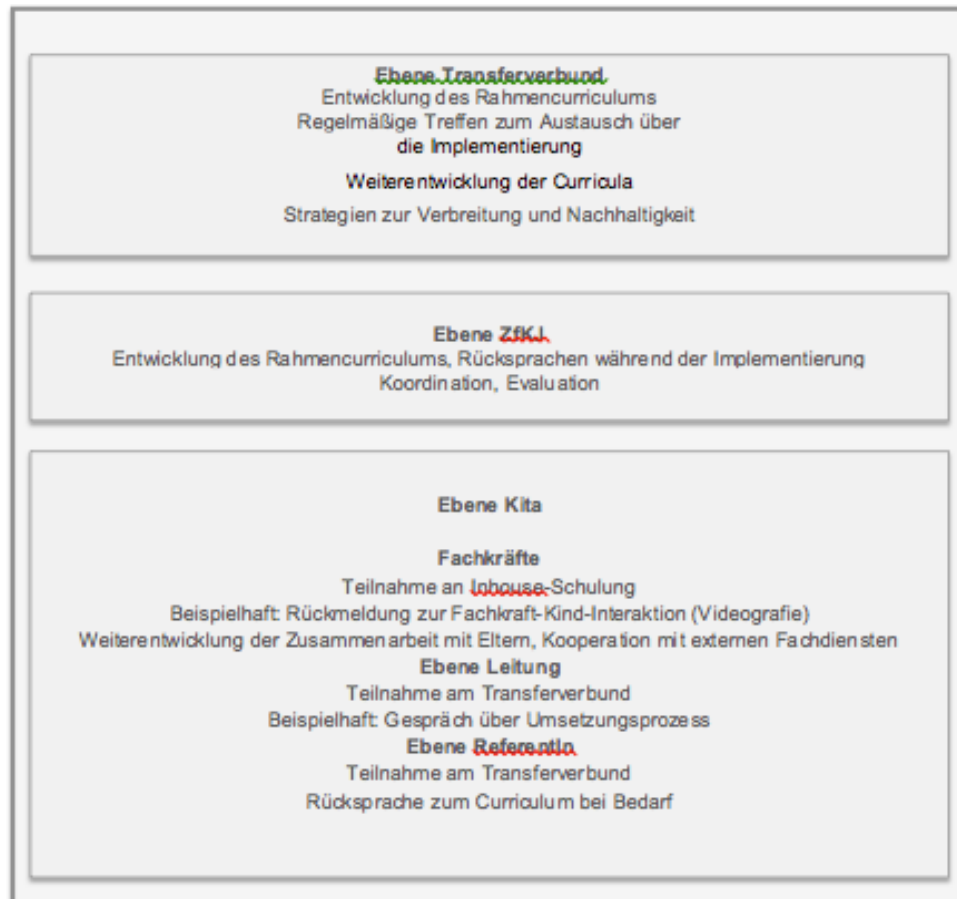


Abbildung 7. Ebenen und Aufgaben des Transferverbundes.

Im Rahmen der jeweiligen Projektphase hatten die Mitglieder des Transferverbundes unterschiedliche „Aufgaben“ (s. Abb. 7), die im Folgenden beschrieben werden.

Vorbereitungsphase

Im Rahmen der Vorbereitungsphase wurden in einem ersten Schritt Kooperationspartner akquiriert. Verfolgt wurden dabei unterschiedliche Strategien. Neben der gezielten Anfrage von Kitaverbänden, wurden auch kleinere Träger und Fachberatungen angefragt. Waren diese für eine Teilnahme motiviert, wurden von deren Seite weitere

Ausschreibungen getätigt. Durch dieses mehrstufige Procedere bestand die Möglichkeit, einerseits gezielt, anhand spezifischer Kriterien wie Region und Trägerschaft, Institutionen für eine Teilnahme zu gewinnen. Gleichzeitig wurde die Wahl der einzelnen Kindertageseinrichtungen jedoch den Verbänden und Trägern überlassen. Somit konnte eine, aus Forschungssicht unabhängige, Teilnahme der Bildungsinstitutionen gewährleistet werden. Zentrales Kriterium für eine Teilnahme bestand darin, dass die Kosten für die Umsetzung der Fortbildungen von den Trägern und Verbänden finanziert werden. Darüber hinaus spielten „weiche“ Faktoren wie u.a. die Motivation und Freiwilligkeit, aber auch die Bereitschaft zur Teilnahme an der wissenschaftlichen Evaluation, eine zentrale Rolle.

Parallel zur Akquise der KooperationspartnerInnen wurde eine erste Form der Curricula entwickelt. Diese stellte eine wichtige Diskussionsgrundlage für das erste Treffen im Verbund im Juni 2014 dar. So konnte bei diesem Treffen über inhaltliche Bestandteile, weitere wichtige Überarbeitungen, aber auch die grundsätzliche Struktur und den Aufbau der Curricula diskutiert werden.

Im Anschluss daran folgten die Überarbeitung und Fertigstellung der Curricula. Die Rahmenkonzepte wurden den ReferentInnen bis zum Beginn der ersten Implementierung zugeschickt.

Durchführungsphase

Bevor die Implementierung starten konnte, wurde jeweils die erste Erhebung in den einzelnen Institutionen durchgeführt. Neben einer kurzen Projektvorstellung und Klärung von offenen Fragen, wurden von den TeilnehmerInnen die jeweiligen Erhebungsunterlagen bearbeitet.

Die Umsetzung der Fortbildungen erfolgte zeitversetzt. So starteten einige Institutionen bereits im Herbst 2014 während andere Kitas erst im darauffolgenden Jahr 2015 mit der Implementation begannen. Mit dem ersten Fortbildungstag erfolgte die kontinuierliche Prozessbegleitung.

In den Kindertageseinrichtungen fanden Inhouse-Schulungen statt. Dies ermöglichte, dass alle pädagogischen Fachkräfte der Kitas an den Weiterbildungen teilnehmen konnten. Dies war eine wichtige Grundvoraussetzung, da dadurch neben individuellen Entwicklungen der Fachkräfte, auch Team- bzw. Organisationsentwicklungsprozesse angestoßen und begleitet werden konnten.

In einzelnen Einrichtungen kam darüber hinaus die Videografie zum Einsatz. Dafür wurden Fachkraft-Kind-Interaktionen mit der Videokamera gefilmt und anhand eines standardisierten Reflexionsbogens ausgewertet. Die teilnehmenden Fachkräfte erhielten

im Anschluss an die Videografie ein auf den Videosequenzen beruhendes und ressourcenorientiertes Rückmeldegespräch⁸.

Während die Interventionskitas an den Weiterbildungen teilnahmen, erfolgten parallel dazu die Erhebungen in den Kontrollkitas. Die Teams der Kontrollgruppe erhielten am Ende des Projekts eine Inhouse-Schulung zum Thema.

Auf Ebene des Transfervverbundes fanden während des Umsetzungsprozesses regelmäßige Treffen statt. Bei diesen Veranstaltungen wurde der Stand der Implementierung, Erfahrungen mit der wissenschaftlichen Begleitung, aber auch notwendige Überarbeitungen des Curriculums und deren Rahmenbedingungen bei der Umsetzung diskutiert und reflektiert. Darüber hinaus wurden Strategien der nachhaltigen Umsetzung und Verbreitung entwickelt.

Das Zentrum für Kinder- und Jugendforschung im Forschungsverbund FIVE e.V. an der Evangelischen Hochschule Freiburg war maßgeblich für die Koordination des Projekts verantwortlich. Dabei ging es um die Akquise der ProjektteilnehmerInnen und die Entwicklung des Rahmencurriculums und des Evaluationsdesigns, sowie die wissenschaftliche Begleitung des gesamten Umsetzungsprozesses. So wurde bei Bedarf mit den ProjektteilnehmerInnen Rücksprache zur Implementierung und Evaluation gehalten, aber auch die Projektträgetreffen organisiert, inhaltlich ausgefüllt und für die Verbreitung der Ergebnisse (z.B. Tagungen) gesorgt.

Bereits während des Umsetzungsprozesses begann die Überarbeitung des entwickelten Rahmencurriculums (s. Fröhlich-Gildhoff et al., 2017b).

Überarbeitung der Curricula, Auswertungsphase, Verbreitung der Ergebnisse

Die letzte Projektphase gliederte sich in mehrere Bereiche. So fanden die Auswertung der Daten, die Erstellung des Abschlussberichts und die Überarbeitung des Rahmencurriculums statt. Daneben erfolgte eine weitere Projektantragsphase zum Thema Herausforderndes Verhalten von Kindern (Fröhlich-Gildhoff et al., 2016a) sowie die Verbreitung der Ergebnisse auf einer Tagung zum Thema an der Evangelischen Hochschule Freiburg im Februar 2017.

4.1 Entwicklung des Rahmencurriculums

Für die Implementierung wurde ein Rahmenkonzept entwickelt, das auf der vorliegenden Literatur zum Thema (Fröhlich-Gildhoff et al., 2017a; 2017b; Petermann et al., 2004) und

⁸ s. Exkurs, Kapitel 6.6, Videografie.

einem Konzept aufbaut, das bereits in zwei Studienabschlussarbeiten an der Evangelischen Hochschule Freiburg entwickelt wurde (s. Lorenz et al., 2015; Tinius, 2013). Erkenntnisse dieser Arbeiten sowie intensive Recherchen und Weiterentwicklungen ermöglichten es, bereits kurz vor Projektbeginn (Juni 2014) eine Vorform hinsichtlich der Struktur des weiterentwickelten Curriculums zu konzipieren. Dieses diente dann als Grundlage für das Kooperationstreffen im Juli 2014 mit den ProjektpartnerInnen. Die regelmäßig stattfindenden Treffen mit den Trägern konnten zu einer kontinuierlichen Reflexion und Weiterentwicklung der einzelnen Bausteine des Curriculums beitragen.

4.1.1 Grundprinzipien des Curriculums

Das Rahmencurriculum zum Umgang mit herausforderndem kindlichen Verhalten basiert auf dem Kompetenzmodell von Fröhlich-Gildhoff et al. (2014c). In diesem wird Kompetenz (Abbildung 8) als ein „komplexes Zusammenspiel zwischen Disposition, Handlungsbereitschaft und der Performanz beschrieben. Handlungsfähigkeit zeichnet sich demzufolge dadurch aus, dass explizites, d.h. wissenschaftlich-theoretisches Wissen, implizites Erfahrungswissen sowie Fähigkeiten und Fertigkeiten zusammentreffen. Im professionellen Kontext geht es aber auch darum, dass implizites Wissen zu reflektiertem Erfahrungswissen transformiert wird. Weitere Faktoren, die in diesem Kompetenzmodell eine wesentliche Rolle bei der Handlungsbereitschaft spielen, sind die Aspekte Situationswahrnehmung/-analyse und die aktuelle Motivation. Hinter diesen Dimensionen liegt im Wesentlichen die Haltung als handlungsgenerierende Struktur. Haltung beschreibt „[...] handlungsleitende Orientierungen, Werthaltungen und Einstellungen“ (Fröhlich-Gildhoff et al. 2011a, S. 18) und beeinflusst, inwiefern Dispositionen in Performanz überführt werden können (s. Kap. 2.2).

Das Prinzip der Kompetenzbasierung sollte zugleich Anerkennungs- bzw. Anrechnungsmöglichkeiten sichern: So können bspw. In den Weiterbildungen erworbene Kompetenzen auf entsprechende Module der BA-Ausbildung angerechnet werden (Fröhlich-Gildhoff & Röser, 2013).

4.1.2 Aufbau und Inhalte des Curriculums

Eine zentrale Herausforderung bestand in der Entwicklung einer curricularen Struktur, die sich am „Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2011) und an bestehenden Konzepten in der Einrichtung (Infans-Handlungskonzept, Laewen & Andres, 2011) orientiert.

Hinweise auf die Relevanz notwendiger Inhalte des Curriculums ergaben die Analyse der relevanten Fachliteratur zum Thema (Petermann et al., 2004; Ahrbeck & Willmann, 2012; Fröhlich-Gildhoff, 2017a) sowie die „Überblicksstudie zur pädagogischen Arbeit mit Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten in Kindertageseinrichtungen“ (Fröhlich-Gildhoff et al., 2013). Neben der Zusammenstellung notwendiger Wissensteile wurde der Qualifizierungsbedarf hinsichtlich der Zusammenarbeit mit Eltern von Kindern mit herausfordernden Verhaltensweisen und die Entwicklung und Einführung von intensiven Kooperationsbeziehungen und Vernetzungen mit externen Unterstützungsstellen berücksichtigt. Daneben bestand die Relevanz, dass im Rahmen von Qualifizierungsmaßnahmen bestehende Handlungsformen im Umgang mit herausforderndem Verhalten systematisiert und konzeptualisiert werden⁹.

Aus den vorliegenden Konzepten zur pädagogischen Arbeit mit Kindern mit herausfordernden Verhaltensweisen konnten sechs Kernbereiche identifiziert werden, die handlungsleitend für die Weiterbildungseinheiten zur Thematik waren.

Grundlegend war dabei der „Kreislauf professionellen pädagogischen Handelns“ (Fröhlich-Gildhoff et al., 2017a; 2017b):

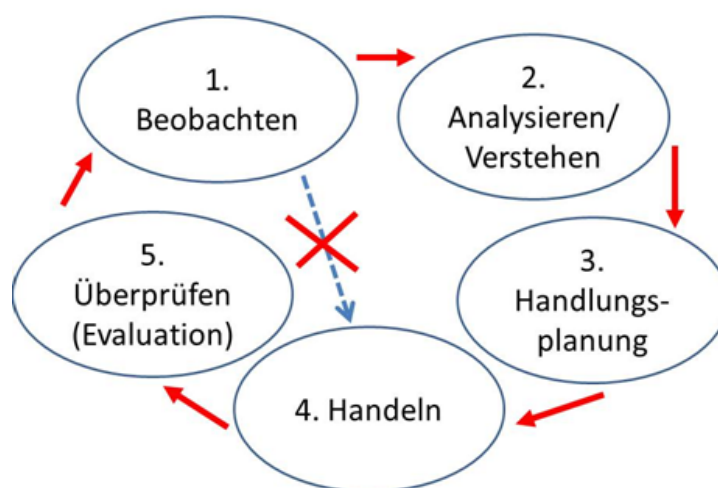


Abbildung 8. Kreislauf professionellen pädagogischen Handelns (Fröhlich-Gildhoff et al., 2017a; 2017b).

Das auf der Grundlage des Prozessmodells entwickelten Curriculums war auf die Erweiterung der Kompetenzen im Bereich des theoretischen Wissens (z.B. das Wissen

⁹ Es existieren Handreichungen (LJA Brandenburg, 2007; KVJS, 2011), wissenschaftlich begründeten Materialien (Esch et al., 2010) sowie evaluierte Konzepte zum präventiven Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten (Fröhlich-Gildhoff et al., 2013; Plück et al., 2006; Cierpka, 2004; Mayer et al., 2004), die jedoch in der direkten Intervention mit herausfordernden kindlichen Verhalten Lücken aufweisen.

über Beobachtungsverfahren) und die Entwicklung handlungspraktischer Kompetenzen (z.B. der konkrete Umgang mit herausforderndem Verhalten am Prozessmodell) nach sechs Bereichen strukturiert. Das Ziel bestand zusätzlich darin, an der Weiterentwicklung der Reflexionsfähigkeit der Fachkräfte im Umgang mit herausforderndem Verhalten von Kindern anzuknüpfen:

1. Bedeutung der individuellen Wahrnehmung, Auseinandersetzung mit biografischen Prägungen im Umgang mit herausforderndem Verhalten; Entwicklung einer ressourcenorientierten, systemischen Perspektive
2. Analyse, Ursachen und Erscheinungsformen von herausfordernden Verhaltensweisen
3. Beobachtung und Dokumentation, speziell im Umgang mit herausforderndem Verhalten (z.B. diagnostische Grundprinzipien)
4. Entwicklung, Erprobung und Evaluation von Handlungsstrategien für den Umgang mit herausfordernden Verhaltensweisen und besonderer Berücksichtigung der Beziehungs- Interaktions- und Kommunikationsgestaltung
5. Zusammenarbeit mit Eltern im Umgang mit herausforderndem Verhalten
6. Kooperation und Vernetzung mit anderen Institutionen

In der Kita: Vernetzung und Kooperation als Querschnittsthema; stattdessen: Auswertung, Bilanzierung, Sicherung der nachhaltigen und konzeptionellen Verankerung

Die nachfolgenden zentralen Inhalte werden in Anlehnung an das Buch „Herausforderndes Verhalten in Kita und Grundschule“ (Fröhlich-Gildhoff, Rönna-Böse, Tinius, 2017a) dargestellt, das aus der Zusammenarbeit im Rahmen des vorliegenden Projekts entstanden ist und (auch zukünftig) als begleitendes Arbeitsbuch bei der Umsetzung der Qualifizierungsmaßnahmen dienen soll.

- Im ersten Baustein des Curriculums steht die Auseinandersetzung mit eigenen Sozialisationserfahrungen, Werten und Normen im Vordergrund. Dabei setzen sich die TeilnehmerInnen auch mit individuellen Wahrnehmungs- und Bewertungsfaktoren auseinander, die das pädagogische Denken und Handeln im Umgang mit herausforderndem Verhalten beeinflussen (Myschker & Stein, 2014; Fröhlich-Gildhoff, 2017a). Gemeinsam wird die Bedeutung einer systemischen Betrachtung und Möglichkeiten für deren Umsetzung mit herausforderndem Verhalten erarbeitet (Palmowski, 2010; v. Schlippe & Schweitzer, 2012; Renolder et al., 2007). Im Rahmen der Entwicklung des systematischen Vorgehens (Beobachtung-Analyse-Handlungsplanung-Umsetzung-Evaluation) geht es auch um die Sensibilisierung und Reflexion einer ressourcenorientierten, inkludierenden Interaktions- und Beziehungsgestaltung (siehe u.a. Fröhlich-Gildhoff et al., 2017).

- Im zweiten Baustein sollen die (angehenden) pädagogischen Fachkräfte die verschiedenen Klassifikationssysteme im Bereich der „Verhaltensauffälligkeiten“ kennenlernen (Petermann et al., 2000, 2004; Fröhlich-Gildhoff, 2017a; Achenbach, 1991). Daneben erhalten die TeilnehmerInnen Informationen über Erscheinungsformen und Ursachenmodelle, die dann über spezifische Übungen und selbsterlebte Fallbeispiele mit der pädagogischen Praxis verknüpft werden. Als theoretische Orientierung zum Verstehen von „Auffälligkeiten“ bzw. herausforderndem Verhalten stehen insbesondere das bio-psycho-soziale Verstehen (u.a. Petermann et al., 2004; Fröhlich-Gildhoff, 2017a; Fröhlich-Gildhoff et al., 2017a; 2017b) und die Orientierung am Modell der seelischen Grundbedürfnisse (u.a. Grawe, 2004; Fröhlich-Gildhoff et al., 2017a) im Vordergrund. Auch geht es auf Ebene der Kindertageseinrichtung um die Erweiterung der Kooperationsbeziehungen zu externen Fachdiensten (z.B. im Rahmen einer Netzwerkanalyse).
- Im dritten Baustein liegt der Schwerpunkt auf den Grundlagen zur systematischen Beobachtung und Dokumentation. Neben den Grundprinzipien des systematisch-forschenden Beobachtens (Schulz & Cloos, 2013; Fröhlich-Gildhoff, 2017a) lernen die TeilnehmerInnen verschiedene Instrumente kennen, um die psychische Situation des Kindes zu erfassen. Dabei werden auch standardisierte Instrumente zur ersten Abklärung von Hypothesen zu herausfordernden Verhaltensweisen vorgestellt (Mischo, Weltzien & Fröhlich-Gildhoff, 2011) und diagnostische Grundprinzipien erarbeitet (Fröhlich-Gildhoff, 2017a; Fröhlich-Gildhoff et al., 2017a; 2017b).
- Der vierte Baustein bezieht sich auf die Entwicklung (und Umsetzung) vielfältiger Handlungsstrategien, aber auch auf die Erarbeitung einer klaren Systematik bzw. Abfolge im Umgang mit herausfordernden Verhaltensweisen. Dabei stehen insbesondere die Gestaltung von Beziehungen und Interaktionen unter einer resilienzförderlichen Perspektive im Vordergrund (Rönnau-Böse, 2013; Fröhlich-Gildhoff et al., 2017a). Im Rahmen der Auseinandersetzung mit (selbsterlebten) herausfordernden Situationen werden unter einer multimodalen Betrachtung (auch der Zusammenarbeit im Team) Verhaltensweisen analysiert, Handlungsplanungen vorgenommen und spezielle und passgenaue Handlungsstrategien abgeleitet.
- Gegenstand des fünften Bausteins ist die Bedeutsamkeit der Zusammenarbeit mit Eltern im Kontext des Umgangs mit herausfordernden Verhaltensweisen von Kindern. Dabei sollen die TeilnehmerInnen verschiedene Methoden und Formen kennenlernen, die für die Zusammenarbeit mit Eltern von Kindern, deren Verhalten als herausfordernd wahrgenommen wird, notwendig sind

(Perspektivenübernahme, Ressourcenorientierung). Auch geht es darum, die Beziehung zu den Eltern zu reflektieren, sich mit eigenen (unbewussten) Einstellungen und Haltungen den Eltern gegenüber auseinanderzusetzen (Fröhlich-Gidlhoff et al., 2017a; 2017b).

- Das Ziel des sechsten Bausteins besteht in der Auswertung und Bilanzierung der gesamten Aus- und Weiterbildung. Auf Einrichtungsebene stehen unter anderem die institutionelle und konzeptionelle Verankerung im Vordergrund (Verankerung des systematischen Vorgehens im Umgang: Beobachtung-Analyse- Handlungsplanung-Umsetzung-Reflexion) und auf individueller Ebene besteht das Ziel in der Bilanzierung des Curriculums und des eigenen Kompetenzzuwachses. Auf Ebene der Kindertageseinrichtungen geht es darüber hinaus um das Kennenlernen von Methoden zum Erstellen einer Bedarfsanalyse und zur nachhaltigen Kooperationsgestaltung, aber auch zur Evaluation von Beziehungen zu externen Kooperationspartnern.

Die Einheiten der Curricula sind systematisch aufeinander aufgebaut, bieten inhaltliche Verknüpfungen und enthalten ein breites Spektrum an verschiedenen Lehr- und Lernformaten (z.B. Theorie, Einzelarbeit/ Kleingruppenarbeit, Rollenspiele). Durch die Arbeit an überwiegend eigenen Fallbeispielen können verschiedene Perspektiven und Wahrnehmungen eingebracht und somit ein umfassender Blick auf das herausfordernde kindliche Verhalten entwickelt werden. Die Umsetzung der einzelnen Bausteine zielt auf eine aktive und partizipative Beteiligung der Auszubildenden bzw. pädagogischen Fachkräfte ab.

Kita-Curriculum

Auf der Ebene der Kindertageseinrichtungen bestand die große Chance darin, dass das gesamte Team an den Fortbildungen teilnehmen konnte. Dies ermöglichte auf der einen Seite, sich im Team auf einen gemeinsamen Weiterentwicklungsprozess zu begeben, indem über einen längeren Zeitraum gemeinsam an einem Thema (hier: herausforderndes Verhalten und Entwicklung eines gemeinsamen Vorgehens und Umgangs mit Kindern mit herausforderndem Verhalten) gearbeitet werden konnte. Zugleich konnte die Zusammenarbeit im Team als Ressource im Umgang mit herausforderndem Verhalten wahrgenommen und gestärkt werden. So bestand das Ziel der Fortbildungen jeweils darin, gemeinsam und in Kleingruppen herausfordernde Situationen und Verhaltensweisen zu analysieren und zu verstehen, um dann passgenaue Handlungsstrategien zu entwickeln. Daneben sollte sich mit der konzeptionellen Verankerung zentraler Inhalte auseinandergesetzt werden, indem neue

Inhalte (z.B. das systematische Vorgehen im Umgang mit herausforderndem Verhalten: Beobachtung-Analyse-Handlungsplanung-Umsetzung-Evaluation) mit bestehenden Strategien verknüpfen werden.

Grundsätzlich lassen sich die Aus- und Weiterentwicklung selbstreflexiver Anteile und die wertorientierte Handlungskompetenz als übergeordnete Ziele aller Einheiten identifizieren.

Im Fokus der entwickelten Curricula stand der partizipative Ansatz, mit dem auch im Vorgängerprojekt sehr gute Erfahrungen gemacht wurden (Lorenz et al., 2015; Fröhlich-Gildhoff et al., 2014b). Entsprechend wurde in allen Bausteinen jeweils an den Bedürfnissen der TeilnehmerInnen, am Wissen und Verstehen, der Wahrnehmung und Analyse, aber auch an der Entwicklung von Handlungsstrategien im Umgang mit herausfordernden Verhaltensweisen (z.B. in der Zusammenarbeit mit Eltern, Vernetzung und Kooperation mit externen Institutionen) angeknüpft. Im Sinne der Entwicklung einer funktionalen Betrachtung bestand das Ziel darin, sich in die Perspektive des Kindes zu versetzen, das Verhalten, eingebettet in den Gesamtkontext (systemischer Blick) zu analysieren (Ahrbeck & Willmann, 2010; Palmowski, 2010) um dann differenzierte und für die Situation passgenaue Begegnungs- und Handlungsstrategien zu entwickeln.

Dabei sollten die TeilnehmerInnen einen ressourcenorientierten Zugang zum Thema herausforderndes Verhalten entwickeln und verstehen und erfahren, welche handlungspraktischen Möglichkeiten der Perspektivenwechsel und die Auseinandersetzung der eigenen Wahrnehmung von „herausforderndem Verhalten“ – unter Einbezug der Zusammenarbeit im Team, mit den Eltern und externen Institutionen, hat (Fröhlich-Gildhoff et al., 2017b).

4.2 Die praktische Umsetzung: Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte

An der Implementierung haben sich im Rahmen des Projekts elf Kindertageseinrichtungen (Interventionskitas) beteiligt. Acht weitere Einrichtungen dienten als Kontrollgruppe und erhielten im Rahmen der Projektlaufzeit *keine* Fortbildungen. Vereinbart wurde, dass die Kontrolleinrichtungen bei Interesse nach dem dritten Erhebungszeitpunkt (follow-up) eine Inhouse-Schulung im Rahmen einer Team-Fortbildung erhalten.

Alle Interventionsgruppen haben sich mit Eigenmitteln an der Umsetzung des Curriculums zur Finanzierung der ReferentInnen beteiligt.

Die Implementierung fand in den Kindertageseinrichtungen jeweils im Rahmen von Team-Fortbildungen statt. Die Einrichtungen wurden zu diesem Zeitpunkt teilweise den gesamten Tag geschlossen (Schließtag), teilweise fand die Fortbildung aber auch samstags oder nach Feierabend im Rahmen der Teamsitzungen statt. In einigen der

Einrichtungen nahmen neben den pädagogischen Fachkräften auch PraktikantInnen, Auszubildende oder Springkräfte teil. In der Regel führte ein Referent die Fortbildung durch, in seltenen Fällen waren zwei ReferentInnen anwesend.

Der Start der Implementierung erfolgte in den Einrichtungen zeitversetzt. So starteten die ersten Kitas bereits im Herbst 2014, die letzte Einrichtung begann im Sommer 2015 mit der Implementierung. Somit wurden die Fortbildungen teilweise über einen Zeitraum von 1,5 Jahren, mitunter über ein Jahr bzw. nur neun Monate durchgeführt.

Das Curriculum besteht aus insgesamt sechs Bausteinen, die aufeinander aufbauen. Neben Inhalten, die als „unbedingt erforderlich“ betrachtet wurden, gibt es Inhalte, die weniger dringend umgesetzt werden mussten. Die ReferentInnen hatten hier die Möglichkeit, sich an den Bedürfnissen der jeweiligen Teams sowie an zeitlichen Ressourcen und Rahmenbedingungen zu orientieren. So hatten teilweise die Kitas sechs ganze Schließtage, was die Möglichkeit bot, sich allen sechs Bausteinen intensiver zu widmen oder bedürfnisorientiert Schwerpunkte zu setzen. Andere Kitas wiederum hatten mit drei ganzen Fortbildungstagen und weiteren Teamsitzungen (dann ca. drei Stunden) deutlich weniger Zeit, um sich mit den Themen und Inhalten zu befassen.

Die Kindertageseinrichtungen unterschieden sich in der Gruppengröße voneinander. So gab es Fortbildungsgruppen, die aus zwei Kita-Teams bestanden. Meist bestanden die Teams aus etwa 15 Personen, vereinzelt aus 20-25 Fachkräften. In der Regel nahm die Einrichtungsleitung an den Fortbildungen teil.

Mitunter gab es in den Einrichtungen Team- bzw. auch Leitungswechsel. Hier hatten die Einrichtungen unterschiedliche Strategien, neue MitarbeiterInnen und KollegInnen „einzuarbeiten“. Nur in einer Einrichtung gab es während der Implementierungsphase einen ReferentInnenwechsel.

5. Begründung des empirischen Vorgehens und der Fragestellungen

Das Ziel der vorliegenden Untersuchung besteht darin, den Umsetzungsprozess der Intervention, die Implementierung eines Curriculums zum Umgang mit herausforderndem Verhalten in der Kita, möglichst unter verschiedenen Perspektiven und unter Berücksichtigung der Team- und Organisationsentwicklungsprozesse zu erfassen. Dabei werden im Rahmen der Evaluation Kompetenzen und das Belastungserleben pädagogischer Fachkräfte im Umgang mit herausforderndem Verhalten erfasst sowie Erfolgsfaktoren für den Implementationsprozess abgeleitet.

Eine Reihe von Studien konnten in den letzten Jahren die vielfältigen beruflichen Belastungen von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen nachweisen. Als häufige Belastungsfaktoren zählen dabei, neben Anforderungen der Strukturqualität (z.B. Rahmenbedingungen wie die Gruppengröße, der Fachkraft-Kind-Schlüssel; Viernickel & Voss, 2013; Jungbauer & Ehlen, 2015) auch der Umgang mit Kindern, die im Alltag als herausfordernd wahrgenommen werden (Rudow, 2004; Fröhlich-Gildhoff et al., 2013).

Zusammenhänge zwischen dem (pädagogischen) Umgang mit herausforderndem Verhalten von Kindern in Kitas und der beruflichen Belastung der Fachkräfte wurden bislang noch nicht systematisch untersucht. Einige wenige Studien zeigen Korrelationen zwischen einem hohen Belastungserleben der Fachkräfte bzw. niedrigen Kompetenzerleben und dem Umgang mit Kindern mit herausforderndem/auffälligem Verhalten (Rudow, 2004; Fröhlich-Gildhoff et al., 2013; Lorenz et al., 2015; Tinius, 2013).

Die derzeitige Studienlage deutet darauf hin, dass, trotz hoher Prävalenzraten (s. Kap 1.2) von Kindern mit herausforderndem/auffälligem Verhalten, keine ausreichend systematisch evaluierten Konzepte zur Entwicklung passgenauer Handlungsstrategien in diesem Themenbereich vorliegen (Fröhlich-Gildhoff et al., 2013).

In einer Befragung von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen geben die Befragten an, dass sie über nicht ausreichende Strategien verfügen, um die Kinder (und ihre Familien), die sie als herausfordernd erleben, wirkungsvoll zu erreichen (ebd., 2013). Gemeint ist damit, dass die Fachkräfte nur wenige Handlungsoptionen haben, um herausfordernde Situationen („Dilemma-Situationen“) zu analysieren und daran anknüpfend dezidierte Handlungsplanungen zu entwickeln, um diese systematisch umzusetzen und zu reflektieren (Lorenz et al., 2015; Tinius, 2013). Daneben geht ein geringes Kompetenzniveau im Bereich des theoretischen Wissens (z.B. über Ursachen, Symptome und Erscheinungsformen) mit einem hohen selbsteingeschätzten Bedarf der

Fachkräfte und dem Wunsch nach Fortbildungen zum genannten Thema einher (Rudow, 2004; Fröhlich-Gildhoff et al., 2013, 2015).

Gerade der professionelle Umgang mit herausforderndem Verhalten verdeutlicht die Notwendigkeit, dass es differenzierte und passgenaue Konzepte und Strategien braucht, die auch die inkludierende Betrachtungsweise einbeziehen (Lorenz et al., 2015; Weltzien & Albers, 2014; Albers et al., 2012). Notwendig dafür sind spezifische Professionalisierungsmaßnahmen, mit deren Hilfe die PädagogInnen in den Einrichtungen ihre Kompetenzen im Umgang mit herausforderndem Verhalten weiter ausbauen können (Fröhlich-Gildhoff et al., 2017; Albers et al., 2016; Seitz & Finnern, 2012).

Um an die vorhandenen Bedürfnisse der Fachkräfte anzuknüpfen und die Kompetenzen der Pädagoginnen im Umgang mit herausforderndem Verhalten zu erweitern, wurde im Rahmen der vorliegenden Untersuchung ein Weiterbildungscurriculum entwickelt, umgesetzt und evaluiert. Das kompetenzorientierte Curriculum stellt die Basis für den konkreten Handlungsprozess und das professionelle Handeln im pädagogischen Alltag im Umgang mit herausforderndem Verhalten dar und basiert auf dem Kompetenzmodell für die Frühpädagogik (s. Kap. 2.2, Fröhlich-Gildhoff et al., 2014c).

Mit der kompetenzorientierten Ausrichtung des Curriculums soll an theoretische und fachliche Kompetenzen, das reflektierte Erfahrungswissen in der Praxis (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014c, S. 21; Diller, 2014, S. 9) sowie die Erweiterung von Kompetenzen, die als Basis für das Handeln in der Praxis gesehen werden (König & Friederich, 2015, S. 13), angeknüpft werden.

Grundsätzlich sind für die professionelle Gestaltung und Evaluation einer kompetenzorientierten Weiterbildung spezifische Strategien notwendig. Gemeint sind Strategien, die sich mit dem Prozess der Implementation und deren Wirkung, beispielsweise auf die Kompetenzen der TeilnehmerInnen, beschäftigen. So wurde im Rahmen eines Forschungsprojekts ein kompetenzorientiertes Curriculum für die Aus- und Weiterbildung angehender KindheitspädagogInnen entwickelt, umgesetzt und evaluiert. Die Ergebnisse zeigen signifikante Kompetenzentwicklungen im Prä-Post-Vergleich in der Selbst- und Fremdeinschätzung, die mittels Fragebogen und „Dilemma-Situation“ erfasst wurde (Fröhlich-Gildhoff et al., 2011a).

Dennoch werden auch Herausforderungen deutlich, wenn es um die Erfassung von Kompetenzen geht. Dies ist insbesondere bei Erfassung theoretischer Konstrukte, wie der Selbstreflexionskompetenz der Fall, die nicht direkt beobachtbar sind. So stellen Klieme & Hartig (2008) fest, dass möglichst alle Dimensionen von Kompetenz, die ermittelt werden sollen, aus der Theorie und Empirie operationalisiert und zugleich die

Vorhersagbarkeit und Kontrollierbarkeit der verwendeten Verfahren kritisch reflektiert werden sollte.

Aus Untersuchungen zur Implementationsforschung und Wirkungsevaluation konnten insbesondere in den Bereichen der klinischen Psychologie/Psychotherapie, der Präventionsforschung (Beelmann & Karing, 2014) und im Bildungsbereich (Gräsel & Parchmann, 2004; Hasselhorn et al., 2014) wesentliche Strategien für den Erfolg einer Implementation abgeleitet werden (Grimshaw et al., 2006; Proctor et al., 2009), Michie et al., 2009). Die auf dieser Basis von Petermann (2014, S. 123f.) weiterentwickelten Implementationsoutcomes sollen, neben dem Erfolg einer Umsetzungsstrategie, auch maßgeblich die Nachhaltigkeit einer Intervention befördern. Zugleich wurden diese acht Faktoren, basierend auf intensiven Literaturrecherchen, um weitere Kriterien erweitert (Fröhlich-Gildhoff & Hoffer, 2017; Durlak & DuPree, 2008).

Im Wesentlichen basieren die Kriterien auf spezifischen Anforderungen, die die Gestaltung der Weiterbildung (z.B. Anpassung an Bedürfnisse und das Setting „mutual adaption“, Implementationstiefe; Bormann, 2011; Böse et al., 2013; Gräsel & Parchmann, 2004), die TeilnehmerInnen (z.B. Motivation, Arbeitsatmosphäre; Gräsel & Parchmann, 2004), die ReferentInnen (z.B. Überzeugung, Partizipation der TeilnehmerInnen; z.B. Dusenbury et al., 2003) und die gesamte Institution (z. B. zur Orientierung an den strukturellen und finanziellen Ressourcen; Beelmann & Karing, 2014; zur Rolle der Leitung; Nentwig-Gesemann et al., 2015) betreffen.

Einige der genannten Aspekte spiegeln sich auch in der kompetenzorientierten Weiterbildung wider. So steht hier bei der Umsetzung ein bedürfnisorientierter und partizipativer Charakter im Vordergrund. Dieser fokussiert in erster Linie die Anknüpfung der Themen und Inhalte an die je individuellen Bedarfe und an die (Weiter)Entwicklung der Kompetenzen der Fachkräfte. Damit ist, neben der Erweiterung der Kompetenzen, die Arbeit mit eigenen Fallbeispielen und die Orientierung an den (strukturellen) Rahmenbedingungen der Einrichtungen gemeint. So schreiben auch König & Friederich (2015), dass die enge Verzahnung von Theorie und Praxis sowie Anknüpfung an den Praxisalltag der Fachkräfte zur Qualitätssteigerung und Sicherung der Nachhaltigkeit beitragen kann (König & Friederich, 2015, S. 13). Studien zeigen dabei die Bedeutung eines gemeinsamen Teamentwicklungsprozesses. Dieser beinhaltet die aktive Teilnahme aller im Team beteiligten Fachkräfte, in dessen Rahmen auch das Erfahrungswissen reflektiert (z.B. unter Einbezug eigener Werte, Prägungen) und die Entwicklung zu einer „forschenden“ Haltung im Team fokussiert werden kann (s. Kapitel 2.3, Kompetenzmodelle) (Fröhlich-Gildhoff et al., 2017; Weltzien et al., 2016).

Zur Unterstützung der Nachhaltigkeit der Implementation und des Umsetzungsprozesses wird die vorliegende Studie im Rahmen eines Transferverbundes realisiert. Die Arbeit im Transferverbund basiert auf der Ideenskizze zum „Transferverbund Kindheitspädagogik“ (Fröhlich-Gildhoff & Kirstein, 2013) und verfolgt im Wesentlichen das Ziel, der Transferlücke zwischen Wissenschaft und Praxis entgegenzuwirken. Entsprechend können demnach wissenschaftlich fundierte und zugleich praxisrelevante und –erprobte Materialien für die Weiterbildung und Organisationsentwicklung in den Kitas zur Steigerung der Orientierungs- und Prozessqualität und damit auch zu einer Verbesserung der Ergebnisqualität auf den Ebenen der Fachkräfte, Eltern und Kinder beitragen.

Neben der systematischen (Weiter)Entwicklung der Kompetenzen der Fachkräfte im Umgang mit herausforderndem Verhalten wird in der vorliegenden Untersuchung auch die Stärkung der Distanzierungsfähigkeit, der inneren Ruhe und des Erfolgserlebens im Beruf der Fachkräfte fokussiert. Dem zugrunde liegt die Erkenntnis relevanter Zusammenhänge zwischen einem niedrigen Kompetenzerleben und einem hohen Belastungserleben der Fachkräfte im Umgang mit herausforderndem Verhalten (s. Fröhlich-Gildhoff et al., 2013). Entsprechend besteht die Annahme, dass mit der Professionalisierung zum Thema risikobehaftete Gefährdungen (z.B. Perfektionsbestreben und beruflicher Ehrgeiz bei fehlender Distanzierungsfähigkeit und fehlendem Erfolgserleben) verringert und gesundheitsförderliche, protektive Strategien – z.B. eine bessere Distanzierungsfähigkeit im Sinne der Wahrung eigener Grenzen, offensivere Problembewältigung, gesteigerte innere Ruhe und Ausgeglichenheit – erweitert werden können (Schaarschmidt & Fischer, 2008).

Fragestellungen

Die vorliegende Untersuchung verfolgt das Ziel, den Umsetzungsprozess einer Qualifizierungsmaßnahme zum Umgang mit herausforderndem Verhalten von Kindern in der Kita möglichst unter verschiedenen Perspektiven zu evaluieren. Dabei geht es auch darum, Team- und Organisationsentwicklungsprozesse zu erfassen, die mit dem Implementationsprozess einhergehen.

Das Projekt wird wie folgt umgesetzt:

- Das Curriculum wird im Rahmen eines Transferverbundes, bestehend aus Kita-Leitungen, erfahrenen FortbildnerInnen, Trägern, Fachberatungen und Wissenschaftlern entwickelt.

- Das Curriculum wird mit Fachkräfte-Teams in Kindertageseinrichtungen im Form kompetenzorientierter Weiterbildungen in einem Zeitraum von 1,5 Jahren umgesetzt.
- Der Umsetzungsprozess wird in regelmäßigen Abständen in gemeinsamen Sitzungen im Transferverbund systematisch (Inhalt, Rahmenbedingungen, Umsetzung) evaluiert.
- Anhand umfassender Ergebnis- und Prozessevaluationen wird der Implementationsprozess reflektiert und das Curriculum abschließend überarbeitet.

Die fehlenden Studien und Konzepte stellen die Ausgangslage für die vorliegende Untersuchung und das Vorgehen dar: die Untersuchung möchte einen Beitrag leisten und ein nach den eben genannten Kriterien entwickeltes, kompetenzorientiertes Konzept zum systematischen Umgang mit herausforderndem Verhalten umsetzen und den Implementationsprozess evaluieren und reflektieren. Die Entwicklung des Curriculums erfolgt dabei im Rahmen eines Transferverbundes. Durch diesen multimodalen Ansatz wird das Ziel verfolgt, das Curriculum möglichst passgenau und an den Bedürfnissen aller Beteiligten orientiert umzusetzen.

Weiter soll mit der vorliegenden Untersuchung eine Lücke im Bereich der Implementationsforschung und Wirkungsevaluation – insbesondere aus der Perspektive der Praxisforschung - geschlossen werden. So zeigen Recherchen, dass im pädagogischen und sozialwissenschaftlichen Bereich bislang kaum Untersuchungen zur Erfassung des Implementationsprozesses mit entsprechender Wirkungsevaluation vorliegen (Beelmann & Schneider, 2003; Remschmidt & Mattejat, 2001; Weisz & Jensen, 2001).

Anhand der wissenschaftlichen Begleitung werden Team- und Organisationsentwicklungsprozesse erfasst. Dabei werden Ergebnisse im Bereich der Kompetenzen, der Belastungen und der Zufriedenheit mit dem Umsetzungsprozess erwartet. Durch die komplexe Ergebnis- und Prozessevaluation kann dann das Konzept sowie dessen Umsetzung systematisch - im Hinblick auf dessen Wirksamkeit und Nachhaltigkeit - reflektiert werden.

Für das Forschungsvorhaben sind sowohl empirische Erkenntnisse als auch Erfahrungen der Projektbeteiligten aus der Praxis relevant. So soll die Ergebnisevaluation zur Erfassung von Wirkungen und Effekten und die Prozessevaluation zur Beleuchtung des gesamten Implementationsprozesses beitragen.

Auf empirischer Seite geht es dabei um die Ermittlung von zentralen Inhalten des Curriculums, dessen Aufbau sowie die Erfassung notwendiger (Rahmen)Bedingungen für eine (nachhaltige) Umsetzung. Entsprechend besteht das Ziel in der Erfassung von Indikatoren und Erfolgsfaktoren für den Prozess der Umsetzung des Konzepts zum Umgang mit herausforderndem Verhalten auf den Ebenen der Weiterbildung, der ReferentInnen und TeilnehmerInnen und der gesamten Institution. Statistische Analysen werden im Bereich der Erfassung der Zufriedenheit mit dem Curriculum und dessen Umsetzung sowie der Umsetzungsintensität durchgeführt.

Zudem geht es darum, Veränderungen der Kompetenzen der Fachkräfte zu erfassen und die gewählten Verfahren auch im Hinblick auf ihre Chancen und Grenzen zu überprüfen. Im Rahmen der Kompetenzerfassung sollen Wirkungen und Effekte bei den pädagogischen Fachkräften ermittelt werden. Diese beziehen sich auf individueller Ebene auf Kompetenzen im Bereich des theoretischen und handlungspraktischen Wissens, sowie auf (prä)performativer Ebene auf die Handlungsplanung, Umsetzung und Evaluation spezifischer Handlungsstrategien. Dabei interessieren Unterschiede zwischen den Fachkräften der Interventions- und Kontrollgruppe, die mit der Weiterbildungsmaßnahme in Verbindung gebracht werden können.

Um möglichst viele Perspektiven einbeziehen zu können werden Kita-Fachkräfte, Einrichtungsleitungen, Eltern, ReferentInnen und Träger/Fachberatungen in die wissenschaftliche Begleitung einbezogen.

Mit dem Projekt sollen folgende *Fragestellungen* beantwortet werden:

Kompetenzen und arbeitsbezogenes Verhalten und Erleben

- (Wie) verändern sich Kompetenzen im Bereich des theoretischen und handlungspraktischen Wissens sowie Kompetenzen auf (prä)performativer Ebene (z.B. Situationswahrnehmung, Analyse, Handlungsstrategien, Selbstreflexion) der pädagogischen Fachkräfte im Bereich herausforderndes Verhalten von Kindern?
- (Wie) verändert sich das Kompetenzerleben der Fachkräfte der Interventionsgruppe im Umgang mit herausforderndem Verhalten?
- (Wie) verändert sich das arbeitsbezogene Verhalten und Erleben (z.B. Distanzierungsfähigkeit, innere Ruhe und Erfolgserleben) von pädagogischen Fachkräften durch die Intervention?
- Lassen sich Unterschiede zwischen spezifischen Kompetenzen und dem arbeitsbezogenen Verhalten und Erleben der Fachkräfte der Interventions- bzw. Kontrollgruppe erfassen?

- (Wie) verändern sich die Kompetenzen und das arbeitsbezogene Verhalten und Erleben der pädagogischen Fachkräfte in den Interventionsgruppen mehrere Monate nach der letzten Weiterbildung (Follow up)?

Umsetzungsprozess und Umsetzungsintensität

- Wie zufrieden sind die pädagogischen Fachkräfte mit den einzelnen Curriculum-Bausteinen? Wie werden Umsetzung, Inhalte und Rahmenbedingungen von den ReferentInnen und TeilnehmerInnen bewertet?
- Welche wichtigen Schlüsse (z.B. im Hinblick auf die Überarbeitung der Curricula, deren Umsetzung und weitere, zukünftige Verbreitung) ergeben sich zusätzlich auf Ebene des Transfervverbundes aus den gemeinsamen Projektträgetreffen?
- Wie bewerten Einrichtungsleitungen den Umsetzungsprozess rückblickend (mehrere Monate nach der letzten Weiterbildung)? Welche Entwicklungen lassen sich auf Team- und Organisationsebene erfassen? Gibt es Faktoren, die zum Erfolg des Umsetzungsprozesses auf Team- und Organisationsebene beitragen?

Weitere Fragestellungen spezifisch auf der Ebene der Praxis:

- (Wie) verändert sich die Selbsteinschätzung der TeilnehmerInnen im Hinblick auf die Qualität der Fachkraft-Kind-Beziehung?
- (Wie) gestalten sich (beispielhaft) Fachkraft-Kind-Interaktionen im pädagogischen Alltag?
- Wie erleben Eltern die Zusammenarbeit mit den Fachkräfte-Teams, die Fachkraft-Kind-Interaktionen und Beziehungen? Lassen sich Veränderungen aus Perspektive der Eltern im Hinblick auf die Kooperation mit der Kita erfassen?

6. Evaluationsdesign und Durchführung

In dem vorliegenden Kapitel wird zunächst das empirische Gesamtdesign (6.1) beschrieben. Dazu gehört die Darstellung des wissenschaftlichen Vorgehens sowie die wesentlichen Rahmenbedingungen des Projekts. Im Anschluss daran wird das Untersuchungsdesign im Detail vorgestellt (6.2). Dann folgt die Beschreibung der Stichprobengewinnung (6.3) und der Erhebungsinstrumente (6.4). In Kapitel 6.5 werden zuerst die Durchführung der wissenschaftlichen Begleitung und anschließend in Kapitel 6.6 das Vorgehen der Datenauswertung dargestellt. Abschließend werden wichtige Gütekriterien reflektiert, die der wissenschaftlichen Datenerhebung und -auswertung zugrunde liegen (6.7).

6.1 Empirisches Gesamtdesign

Im Projekt wurden elf Interventionskitas und acht Kontrollkitas¹ über eine Laufzeit von etwa 18 Monaten wissenschaftlich begleitet.

Ein wesentliches Ziel bestand darin, die aus den Voruntersuchungen (Fröhlich-Gildhoff et al., 2013; Lorenz et al., 2015) abgeleiteten Forschungsfragen (S. Kap. 5) zu prüfen und anhand der Studienergebnisse zu beantworten (Bortz & Döring, 2006).

Die wissenschaftliche Begleitung erfolgte anhand eines komplexen Evaluationsdesigns. So bestand das Ziel darin, Wirkungen der Intervention (Wirkungsevaluation) und unbeabsichtigte Konsequenzen und Nebenwirkungen zu erfassen. Gewählt wurde dafür ein längsschnittlich angelegtes Prä-Post Design. Dieses beinhaltete ein Interventions-Kontrollgruppendesign mit drei Messzeitpunkten. Daneben sollten auch die Prozesse während der Implementierung der Curricula erfasst werden. Neben der summativen Evaluation zeichnet sich das Evaluationsdesign somit zudem durch seinen formativen Charakter aus (Bortz & Döring, 2006).

Um sich der Komplexität des Untersuchungsgegenstandes anzunähern wurde ein „Mixed-Method-Design“ gewählt (Gläser-Zikuda et al., 2012). Entsprechend verweist bspw. Petermann (2014) auf die Relevanz, im Bereich der Implementationsforschung unterschiedliche empirische Methoden einzusetzen. Dadurch lassen sich anhand quantitativer und qualitativer Methoden „Schwächen der einzelnen Methode“ kompensieren und es kann dem Erkenntnisstand sozialwissenschaftlicher Forschung Rechnung getragen werden, der generell aufgrund komplexer

¹⁰ S. Kapitel 6.4, Stichprobenbeschreibung.

Wechselwirkungsprozessen und vielfältigen Einflussfaktoren mit einer eingeschränkten Reichweite zu kämpfen hat (Gläser-Zikuda et al., 2012, S. 9).

Die einzelnen Ergebnisse wurden in einem nächsten Schritt trianguliert (Flick, 2008). Dadurch können verschiedene Entwicklungen (z.B. von Kompetenzen und arbeitsbezogenem Verhalten und Erleben) und eventuelle Wirkungen mit verschiedenen Verfahren erfasst werden. Entsprechend besteht anhand des Triangulationsmodells die Möglichkeit, eine „mehrperspektivische und zumeist multikriteriale Sicht auf den Untersuchungsgegenstand“ (Gläser-Zikuda et al., 2012, S. 8) zu erhalten, die Ergebnisse miteinander zu verknüpfen und somit „zu einem besseren Verstehen und Erklären des Sachverhaltens zu gelangen“ (ebd. 2012, S. 8).

6.2 Beschreibung des Vorgehens während der Evaluation

Im Rahmen des dreimaligen Erhebungsprozesses wurden Testungen anhand des gleichen Messverfahrens wiederholt. Durch die Angabe von Identifikationscodes ließen sich die Daten der Befragten den jeweiligen Erhebungszeitpunkten auf einer anonymen Basis zuordnen. So konnten in der längsschnittlichen Untersuchung neben interindividuellen auch intraindividuelle Veränderungen, z.B. der Kompetenzen, erfasst werden (Raithel, 2008).

Die Umsetzung erfolgte in den Kindertageseinrichtungen teilweise zeitversetzt (s. Abb. 9). So gab es Einrichtungen, die bereits im November 2014 mit den ersten Inhouse-Schulungen starteten und dann bis Februar 2016 die sechs Bausteine umsetzten. Wiederrum andere Kitas begannen erst im Sommer 2015 mit den Weiterbildungen und hatten somit deutlich weniger Zeit, um alle Bausteine im vorgegebenen Zeitraum (bis maximal Frühjahr 2016) zu implementieren.

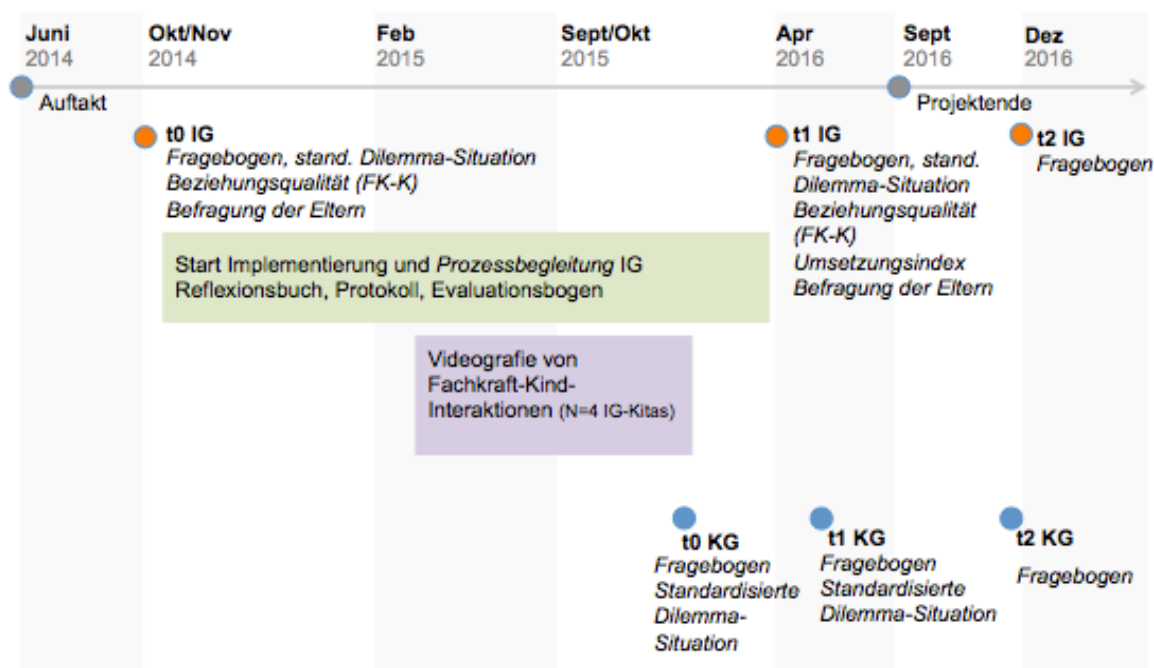


Abbildung 9. Evaluationsdesign auf Ebene der Kindertageseinrichtungen.

In den Kindertageseinrichtungen wurden die Ergebnisevaluationen im Rahmen von Teamsitzungen durchgeführt. Die Zeiten der Teamsitzungen waren in den Einrichtungen sehr unterschiedlich. So wurden die Erhebungen teilweise spät abends nach dem offiziellen Feierabend durchgeführt.

Die follow-up-Erhebung sowie die Evaluationen in den Kontrollgruppen erfolgten jeweils auf dem Postweg. Entsprechend wurden die Unterlagen mit einem frankierten Rückumschlag und Anschreiben verschickt, das detaillierte Vorgaben zur Bearbeitung der Verfahren beinhaltete.

In der nachfolgenden Abbildung (10) sind die Merkmale der Kompetenzen enthalten, die anhand der verschiedenen Verfahren auf Ebene der Fachkräfte erfasst wurden. Dem zugrunde liegt das bereits dargestellte Kompetenzmodell nach Fröhlich-Gildhoff et al. (2014c). Es wurde gewählt, da es im kindheitspädagogischen Bereich am meisten verbreitet ist und Kompetenzbestandteile beinhaltet, die mit dem entwickelten Fortbildungscurriculum und der Umsetzung verknüpft werden können. Somit ging es in den kompetenzorientierten Fortbildungen um die Weiterentwicklung des Wissens und der Fertigkeiten der Fachkräfte im Umgang mit herausforderndem Verhalten im Alltag (z.B. Strategien für die konkrete Interaktion mit Kind und Eltern sowie externen Fachdiensten). Daneben lassen sich auch die zum Einsatz kommenden Kompetenzerfassungsmethoden mit dem vorliegenden Modell verknüpfen. So wird beispielsweise das fachspezifische Wissen (z.B. über bio-psycho-soziale Ursachen) in Form eines Fragebogens anhand von offenen Fragen erfasst. In der bearbeiteten standardisierten Dilemma-Situation, einer

Fallvignette, geht es um die Erfassung der Kompetenzbestandteile Wahrnehmung, Analyse, Handlungsplanung und Selbstreflexion.

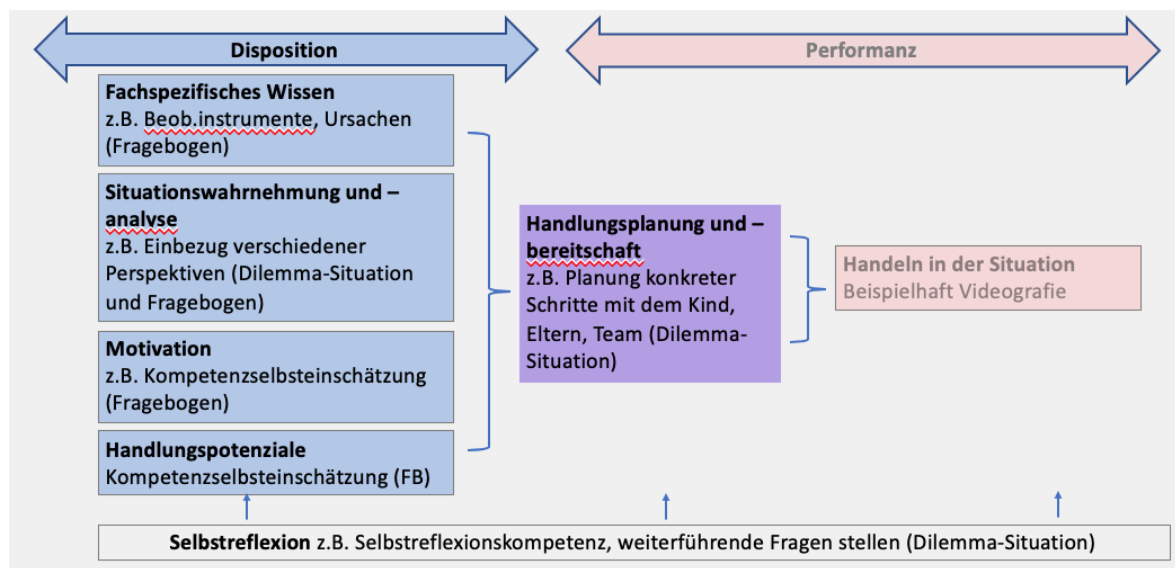


Abbildung 10. Kompetenzmodell und Konzeptualisierung von Kompetenz und erfasste Merkmale (in Anlehnung an Fröhlich-Gildhoff et al., 2014c).

6.3 Erhebungsinstrumente

6.3.1 Quantitative Verfahren zur Ergebnisevaluation

Um die Wirkung der Intervention zu erfassen kam ein komplexes Evaluationsdesign, bestehend aus quantitativen und qualitativen Verfahren, zum Einsatz.

Fragebogen zur Erfassung von Kompetenzen im Bereich des Wissens über herausforderndes Verhalten

In der vorliegenden Studie sollte die Wirkung der Intervention ermittelt werden. Dafür Kompetenzen im Bereich des theoretischen Wissens der TeilnehmerInnen anhand von offen gestellten Fragen im Fragebogen erfasst. Sie bedienen jeweils die beiden Ebenen Disposition und Handlungsplanung (handlungspraktische Kompetenzen) und umfassen damit, entsprechend des Kompetenzmodells für die Frühpädagogik (s. Kap. 2.2, zentrale Voraussetzungen für die professionelle Begegnung in Alltagssituationen mit herausforderndem Verhalten (Fröhlich-Gildhoff, 2013b; Fröhlich-Gildhoff et al., 2017).

Die Fragestellungen im Erhebungsbogen wurden in der Reihenfolge der Implementierung der Bausteine im Fragebogen aufgelistet. Abgesehen von Item G1 „Aspekte in der

Zusammenarbeit mit Eltern“¹¹ sind in Tabelle 1 die neun Kompetenzbereiche dargestellt, die zu den Erhebungszeitpunkten erfasst wurden.

Tabelle 1. Aufbau der Fragen zur Erfassung der Kompetenzen im Fragebogen zu (t1).

Themenbereich (Baustein)	Kompetenzen im Bereich des theoretischen Wissens	Kompetenzen im Bereich des handlungspraktischen Wissens
Baustein 1	C1: Wissen über Wahrnehmungsfaktoren	
Baustein 2	D1: Wissen über Erscheinungsformen und Symptome D2: Wissen über Ursachen(modelle) D3: Wissen über das Vorgehen bei aggressivem Verhalten	
Baustein 3	E2: Wissen über die Grundprinzipien des diagnostischen Vorgehens	E1: Merkmale des professionellen Vorgehens im Alltag
Baustein 4		F1: Aspekte der Beziehungsgestaltung, Kommunikation und Interaktion
Baustein 5		G1: Aspekte in der Zusammenarbeit mit Eltern
Baustein 6		H1: Voraussetzungen für eine gelingende Kooperation H2: Kooperationspartner

Zum ersten Erhebungszeitpunkt bestand der Fragebogen aus insgesamt 20 offenen Fragen. Allerdings wurden einige Items aus testtheoretischen und ökonomischen Gründen nicht in die weitere Fragebogenerhebung einbezogen (s. auch Kaufhold, 2006).

Standardisierte Dilemma-Situation zur Erfassung von Kompetenzveränderungen

Zur Erfassung von Kompetenzentwicklungen kam zudem die Methode der standardisierten Dilemma-Situation zum Einsatz (s. Kap. 2.4.3; Fröhlich-Gildhoff et al., 2014c). Anhand der Bearbeitung einer konstruierten, aber prototypischen Situation aus dem Alltag der pädagogischen Fachkräfte in der Kindertageseinrichtung sollten komplexe Interpretations- und Handlungsmuster, unter besonderer Berücksichtigung der Selbstreflexion, auf den Ebenen der Disposition und Präperformanz erfasst werden (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014c).

¹¹ Das Item G1 wurde lediglich zum ersten Erhebungszeitpunkt erfasst.

Zur Erfassung individueller Kompetenz(entwicklungen) der TeilnehmerInnen kam in der vorliegenden Untersuchung die nachfolgende standardisierte Fallvignette zum Einsatz:

Situationsbeschreibung aus Sicht einer pädagogischen Fachkraft; Martin ist 4,6 Jahre alt. Er befindet sich mit seiner Gruppe im Garderobenbereich, wo dem sich folgende Situation ergibt:

Es ist Mittwochvormittag als die pädagogische Fachkraft zum wiederholten Mal feststellt, dass sie sich durch Martins Verhalten besonders herausgefordert fühlt. In letzter Zeit zerstört er immer wieder Baukonstruktionen anderer Kinder, wirft mit Ausdrücken um sich und wird anderen Kindern gegenüber schnell handgreiflich.

Wie jeden Vormittag um die gleiche Zeit geht die ganze Gruppe gemeinsam nach draußen in den Garten. Da es regnet und nass ist, sollen die Kinder Matschhosen tragen. Es herrscht ein wildes Durcheinander im Garderobenbereich, in dem die pädagogische Fachkraft momentan die einzige Aufsichtsperson ist. Ausgerechnet jetzt ist die Kollegin nicht zur Stelle, wo sich doch alle 20 Kinder anziehen sollen. Die Kinder laufen durcheinander, einige finden ihre Matschhose nicht, andere benötigen Hilfe beim Anziehen der Hosen, Jacken und Schuhe.

Die pädagogische Fachkraft beobachtet, dass Martin immer wieder zornig seine Matschhose auf den Boden wirft. Daraufhin wendet sie sich Martin zu und bittet ihn, seine Hose anzuziehen. Dieser weigert sich und verhält sich zunehmend aggressiv. Er beschimpft die pädagogische Fachkraft und schubst umher stehende Kinder weg. Da die bereits fertig angezogenen Kinder zunehmend unruhig werden und nach draußen drängen, entschließt sich die pädagogische Fachkraft, Martin die Matschhose anzuziehen, obwohl er sich heftig dagegen wehrt. Im Nachhinein ist sie mit dieser Situation unzufrieden.

Die vorgegebene Situation wurde von den Befragten in den Kitas anhand der nachfolgenden Fragestellungen jeweils vor und nach der Intervention schriftlich bearbeitet und in einem nächsten Schritt anhand eines Rasters zur Erfassung von Kompetenzen ausgewertet¹² (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014c):

- 1) Wie nehmen Sie die dargestellte Situation wahr und welche Aspekte haben für Sie eine besondere Bedeutung?
- 2) Wie bewerten Sie die Handlungsweisen und Reaktionen der einzelnen Akteure? Welche Deutungen fallen Ihnen ein?
- 3) Wie würden Sie anstelle der pädagogischen Fachkraft agieren? Welche (weiteren) Handlungsoptionen fallen Ihnen ein?
- 4) Wie begründen Sie Ihr (fiktives) Handeln? Auf welche Theorien und Erfahrungen stützen Sie Ihre Entscheidung?
- 5) Welche Fragen/Herausforderungen bzw. ähnliche Erfahrungen ergeben sich für Sie persönlich aus dieser Situation?

¹² s. Kapitel 6.5.2.

Erfassung der Selbsteinschätzung von Kompetenzen im Umgang mit herausforderndem Verhalten

Die Fachkräfte der Interventionsgruppe wurden zudem zum Zeitpunkt t1 und t2 zu ihrem Kompetenzerleben im Umgang mit herausforderndem Verhalten befragt. Dafür wurden 15 Fragen zur Selbsteinschätzung in einem geschlossenen Antwortformat gewählt, die auf einer sechsstufigen Skala (von „1=trifft gar nicht zu“ bis „6=trifft voll zu“) eingeschätzt wurden. Die Skala wurde bereits im Vorgängerprojekt erprobt (Fröhlich-Gildhoff et al., 2013; Lorenz et al., 2015).

Wie auch bei den Fragen zur Fremdeinschätzung im Fragebogen orientieren sich die Fragen zur Selbsteinschätzung an den Kompetenzen, die in den Weiterbildungen erweitert werden sollen. Somit ging es um die Einschätzung eigener Kompetenzen für einen professionellen und stärkeorientierten Umgang mit Kindern mit herausforderndem Verhalten, als auch um die Einschätzung des eigenen Belastungserlebens und das Kompetenzerleben in der direkten Fachkraft-Kind-Interaktion (s. Tabelle 2).

Tabelle 2. Fragen zur Selbsteinschätzung der Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte.

Ich merke, dass sich meine Beziehung zu Kindern mit herausfordernden Verhaltensweisen seit Beginn der Weiterbildung verbessert hat.
Ich merke, dass sich die Kommunikation mit Kindern mit herausfordernden Verhaltensweisen seit Beginn der Weiterbildung verbessert hat.
Ich konnte durch die Weiterbildung mein theoretisches Wissen zum Thema herausfordernde Verhaltensweisen erweitern.
Ich konnte durch die Weiterbildung mein praktisches Wissen zum Thema herausfordernde Verhaltensweisen erweitern.
Ich kann das in der Weiterbildung erworbene praktische Wissen zum Thema herausfordernde Verhaltensweisen im Alltag anwenden.
Ich fühle mich im Alltag mit Kindern mit herausforderndem Verhalten kompetenter als vor der Weiterbildung.
Ich merke, dass ich mich auch nach der Weiterbildung in diesem Bereich weiterentwickeln müsste.
Schwierigkeiten im Umgang mit herausfordernden Verhaltensweisen sehe ich gelassener entgegen als vor der Weiterbildung.
Ich verfüge über mehr Strategien, um mir in belastenden Situationen Unterstützung zu holen, als vor der Weiterbildung.
Ich kann mich besser in die Perspektive von Kindern mit herausforderndem Verhalten versetzen als vor der Weiterbildung.
Das Erkennen von Stärken bei Kindern mit herausforderndem Verhalten fällt mir leichter als vor der Weiterbildung.
Ich kann die Bedürfnisse von Kindern mit herausforderndem Verhalten besser erkennen als vor der Weiterbildung.
Ich kann auf die Bedürfnisse von Kindern mit herausforderndem Verhalten besser reagieren als vor der Weiterbildung.

Ich fühle mich im Alltag mit Kindern mit herausforderndem Verhalten stärker belastet als vor der Weiterbildung.

Mein Bedarf an Supervision bezüglich der Situation von Kindern mit herausforderndem Verhalten ist auch nach der Weiterbildung sehr hoch.
--

Erfassung von arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmustern

Verschiedene Studien zeigen, dass pädagogische Fachkräfte in Kitas zunehmend unterschiedlichen Belastungen und Herausforderungen ausgesetzt sind (Rudow, 2004; GEW, 2007; Krause-Girth, 2011; Fröhlich-Gildhoff et al., 2013).

In einer groß angelegten Studie von Viernickel & Voss (2013) zur Erfassung der Strukturqualität und ErzieherInnengesundheit in Kitas („STEGE“) ging es darum, „Einstellungen, Verhaltensweisen und Emotionen zu verschiedenen Arbeitsanforderungen“ (Viernickel & Voss, 2013, S. 83) von pädagogischen Fachkräften und Einrichtungsleitungen zu erfassen. Bei den knapp 2000 befragten Fachkräften und 790 Leitungskräften zeigte sich, dass sich 16,9% der befragten pädagogischen Fachkräfte und 19,5% der Leitungskräfte dem Muster G („Gesund“), 34,8% der Fach- und 31-1% der Leitungskräfte dem Muster S („Schonung“) zuordnen lassen. 21,5% der Fach- bzw. 26,6% der Leitungskräfte zeigen Ausprägungen des Risikomusters A („Hohe Anstrengung“) und 26,8% der pädagogischen Fachkräfte und 22,8% der Leitungen lassen sich Risikomuster B („Burnout“) zuordnen. Ein Vergleich zwischen anderen Berufsgruppen (s. Schaarschmidt & Fischer, 2008) lässt darauf schließen, dass die befragten Fachkräfte und Einrichtungsleitungen (in der Untersuchung des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen) zur belasteten Berufsgruppe zugehören, die mit den Berufsgruppen der LehrerInnen und Pflegekräften vergleichbar ist. Die Ergebnisse spiegeln auch Erkenntnisse anderer Studien wider, die einen hohen Belastungs- und Gefährdungsgrad von Burnout gerade bei diesen Berufsgruppen aufzeigen konnten (u.a. Hillert, 2007; Schaarschmidt, 2006; Viernickel & Voss, 2013).

Aufgrund dieser vielfältigen Studienbefunde sollte in der vorliegenden Untersuchung erfasst werden, wie das arbeitsbezogene Verhalten und Erleben (AVEM, Schaarschmidt & Fischer, 2008; z.B. Distanzierungsfähigkeit, Ausgeglichenheit, Erfolgserleben im Beruf) der pädagogischen Fachkräfte ausgeprägt ist und in wie weit sich Zusammenhänge mit Kompetenzen abbilden lassen.

Das Verfahren zur Selbsteinschätzung persönlichkeitsrelevanter Faktoren wird insbesondere in der psychologisch-pädagogischen Forschung (Schaarschmidt, 2006) und in der Erfassung der LehrerInnengesundheit, eingesetzt (Würfl, 2013; Schaarschmidt & Kieschke, 2007). Aber auch im Kontext der Kindertageseinrichtungen gibt es zunehmend

Untersuchungen, die das arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster in das Blickfeld der Forschung rücken (Toebben, 2008; Buch & Frieling, 2001; Weltzien & Lorenzen, 2016; Weltzien et al., 2016).

Im vorliegenden Projekt kam jeweils die Kurzform des AVE-M-Fragebogens zum Einsatz; zum dritten Erhebungszeitpunkt wurden in den Kindertageseinrichtungen aus ökonomischen Gründen jeweils lediglich 20 Items¹³ appliziert, die fünf Skalen¹⁴ zugeordnet werden können.

Die insgesamt 44 Items des AVE-M-Bogens lassen sich drei übergeordneten Skalen zuordnen (Schaarschmidt & Fischer, 2007):

Skala 1: Arbeitsengagement

- ⇒ Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit
- ⇒ Beruflicher Ehrgeiz
- ⇒ Verausgabungsbereitschaft
- ⇒ Perfektionsbestreben
- ⇒ Distanzierungsfähigkeit

Skala 2: Widerstandsfähigkeit

- ⇒ Resignationstendenz bei Misserfolg
- ⇒ Offensive Problembewältigung
- ⇒ Innere Ruhe und Ausgeglichenheit

Skala 3: Emotionen

- ⇒ Erfolgserleben im Beruf
- ⇒ Lebenszufriedenheit
- ⇒ Erleben sozialer Unterstützung

¹³ Um auch zur follow-up-Erhebung möglichst viele Fachkräfte für eine weitere Teilnahme zu gewinnen, sollte der Aufwand der Erhebung möglichst gering gehalten werden.

¹⁴ Gewählt wurden die Skalen 1-4 und 9, da sich im Bereich des Arbeitsengagements und den berufsbezogenen Emotionen (im Hinblick auf das Erfolgserleben im Beruf) teilweise bereits zu t0 und t1 signifikante Veränderungen ergaben, die weiter verfolgt werden sollten.

6.3.2 Quantitative und qualitative Verfahren zur Prozessevaluation

Parallel zur Implementation bearbeiten die TeilnehmerInnen jeweils Evaluationsbögen und Protokolle.

Evaluationsbögen zur Erfassung von Motivation, Zufriedenheit und Akzeptanz des Bausteins

Die Evaluationsbögen wurden von den TeilnehmerInnen jeweils nach einem durchgeführten Baustein ausgefüllt. Bestandteile des Bogens waren u.a. die eigene Motivation, Zufriedenheit und Akzeptanz der Inhalte. Durch die Bewertungen sollten zudem Rückschlüsse für notwendige weiterführende Veränderungen und Überarbeitungen der entwickelten Rahmencurricula zum Thema „Herausforderndes Verhalten“ abgeleitet werden. Die 18 Items wurden auf einer sechsstufigen Skala (1=“trifft gar nicht zu“, 6=“trifft voll zu“) eingeschätzt.

Protokolle zur Erfassung von Zufriedenheit und Weiterentwicklungsbedarf des Bausteins

Die ReferentInnen bearbeiteten nach jedem einzelnen Baustein jeweils ein Protokoll. Dieses diente zur Einschätzung der Aktivität der Gruppe, Praktikabilität, Verständlichkeit, Akzeptanz der Inhalte und zur Erfassung von notwendigen inhaltlichen und strukturellen Veränderungen des Curriculums.

Reflexionsbücher zur Erfassung der Intensität der Auseinandersetzung (Interventionskitas)

In den Interventionskitas wurde das Reflexionsbuch parallel zum Umsetzungsprozess geführt. Dabei konnten sich die Fachkräfte zwischen den Fortbildungen noch einmal vertieft mit individuell bedeutsamen Inhalten und Themen auseinandersetzen und ggfs. Transferstrategien von Inhalten reflektieren. Nachfolgende Fragen sollten den Reflexionsprozess der Fachkräfte anregen:

1. Welche zentralen Inhalte dieses Bausteins erscheinen mir so wichtig, dass ich sie gerne behalten möchte? Warum?
2. Bitte beschreiben Sie diese kurz und prägnant in eigenen Worten. Fallen mir Beispiele aus meiner eigenen Erfahrung ein, die das Gelernte illustrieren, bestätigen oder ihm widersprechen?
3. Welche ganz persönlichen Fragen oder Erfahrungen zum Thema „Verhaltensauffälligkeiten“/“ungewöhnliches Verhalten“/“Unnormales“ wurden bei mir angestoßen oder aktiviert?
4. Welche Aspekte des Gelernten fand ich *nicht* interessant? Warum?
5. Welche Fragen blieben offen? Was erschien mir unklar oder auch falsch?

6. Wie könnte/kann ich das Gelernte bei meiner gegenwärtigen Tätigkeit in der Kita selber nutzen? Was würde ich nun ganz konkret anders machen als vorher?

Fragebogen zur Erfassung der Fachkraft-Kind-Beziehung

Zum ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt wurde ein kurzer Bogen zur Selbsteinschätzung der Fachkraft-Kind-Beziehungsqualität (STRS, Pianta, 1999) eingesetzt. Die Einschätzung der Beziehungsqualität war von Interesse, da ein wesentlicher Bestandteil der Weiterbildungen auch darin bestand, Beziehungen zwischen Fachkräften und Kindern zu reflektieren bzw. zu stärken.

So sollte bereits zu Beginn der Weiterbildung jede/r TeilnehmerIn die Beziehungsqualität zu drei Kindern in der Gruppe/Einrichtung einschätzen. Die Einschätzungen konnten dann in der darauffolgenden Weiterbildung thematisiert bzw. reflektiert werden. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt sollten die Fachkräfte jeweils wieder die Beziehung zu den Kindern einschätzen, die sie auch zum ersten Erhebungszeitpunkt gewählt hatten. Dies konnte aus unterschiedlichen Gründen nicht immer realisiert werden¹⁵.

Für die Einschätzung der Beziehungsqualität wurde ein standardisiertes Verfahren (Pianta, 1999) gewählt, das bereits in verschiedenen Untersuchungen zum Einsatz kam (Weltzien et al., 2016).

Der Bogen umfasst insgesamt 15 Items, die sich zwei Skalen („Nähe“, 9 Items und „Konflikt“, 6 Items) zuordnen lassen. Die Items wurden auf einer vierstufigen Skala (von „1=stimmt gar nicht“ bis „4=stimmt genau“ bzw. „5=weiß nicht“) eingeschätzt.

¹⁵ Da die ID der Kinder nicht erfasst wurde, ist eine Zuordnung bzw. Erfassung von Veränderung der Beziehungsqualität im prä-post-Vergleich nicht möglich.

Tabelle 3. Items des Fragebogens zur Einschätzung der Beziehungsqualität.

	Items
Skala 1 „Nähe“	Ich habe eine herzliche Beziehung zu dem Kind.
	Wenn das Kind aufgewühlt ist, sucht es Trost bei mir.
	Das Kind weicht mir aus, wenn ich es berühre oder ihm zu nahe komme
	Dem Kind ist die Beziehung zu mir wichtig.
	Wenn ich dem Kind eine positive Rückmeldung gebe, strahlt es vor Freude
	Das Kind teilt mir spontan etwas über sich mit.
	Das Kind wird schnell ärgerlich auf mich
	Mir fällt es leicht, mich in die Gefühle des Kindes hineinzusetzen
	Das Kind teilt mir offen seine Gefühle und Erfahrungen mit.
Skala 2 „Konflikt“	Das Kind und ich haben Schwierigkeiten im Umgang miteinander
	Das Kind bleibt wütend oder reagiert nicht, wenn ich es kritisiere
	Der Umgang mit dem Kind kostet mich viel Kraft
	Wenn das Kind schlechte Laune hat, weiß ich, dass wir gemeinsam einen langen und schwierigen Tag haben werden.
	Die Gefühle des Kindes mir gegenüber können unberechenbar sein oder plötzlich wechseln
	Das Kind ist raffiniert oder versucht mich zu manipulieren

SDQ

Zur Erfassung der Stärken und Schwächen der Kinder war ursprünglich angedacht, dass die Fachkräfte der Interventionsgruppen den SDQ („Strengths and Difficulties Questionnaires“; Goodman, 2005) bearbeiten. Dabei kamen allerdings bereits zu t0 starke Widerstände der TeilnehmerInnen zum Ausdruck, die insbesondere die defizitorientierten Inhalte des Erhebungsbogens umfassten. Dies hatte zur Folge, dass der Rücklauf sehr gering ausfiel (N=22) und die vorliegenden Daten somit auch nicht in die Evaluation eingingen.

Einschätzung von Fachkraft-Kind-Interaktionen

In Ergänzung wurde in einzelnen Kindertageseinrichtungen an ein bzw. zwei Tagen Fachkraft-Kind-Interaktionen videografiert. Dabei sollten vertiefte Ergebnisse über die tatsächliche Handlungspraxis der teilnehmenden Fachkräfte erfasst werden. Daneben bestand das Interesse darin, spezifische Situationen, so auch die Begegnung mit herausforderndem Verhalten, genau zu analysieren und die Fachkräfte durch Feedback-Gespräche zu ihrem Handeln in der Praxis zu befragen.

Für die Videografie wurde von den vier Trägern jeweils eine Einrichtung vorgeschlagen. Die Einrichtungen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Größe, ihres pädagogischen Konzepts sowie Altersgruppen der Kinder. In jeder Einrichtung nahmen zwischen zwei bis vier Fachkräften auf freiwilliger Basis teil.

Die Videografie wurde etwa in der Mitte der Projektlaufzeit durchgeführt (Mai-Juni 2015). Die ursprünglich angedachte Wiederholung der Videografie zum Projektende konnte nicht realisiert werden (s. Kapitel 8.2). Vorbereitend wurden von den Eltern aller Kinder, die gefilmt wurden, die Einverständniserklärungen eingeholt.

Die Erhebung wurde von speziell geschulten Master-Studierenden des Studiengangs „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ durchgeführt. Im Rahmen der Erhebung wurden die Fachkräfte für zwei Tage im Alltag begleitet. Das Videomaterial wurde den Fachkräften im Anschluss an die Erhebung zu Verfügung gestellt. Somit hatten die TeilnehmerInnen die Möglichkeit, Szenen auszuwählen, die von der Auswertung ausgeschlossen werden sollten. Im Anschluss an die Auswertung gab es für die teilnehmenden Fachkräfte die Möglichkeit eines individuellen, ressourcenorientierten Rückmeldegesprächs.

Elternfragebogen zur Erfassung der Wahrnehmung der Zusammenarbeit

In den Interventionskitas kam jeweils zu t0 und t1 ein Fragebogen für die Eltern zum Einsatz. Das Ziel der Befragung war die Erfassung der Kooperation mit den Fachkräften vor bzw. nach der Teilnahme an den Fortbildungen. Auch sollte ermittelt werden, in wie weit die Eltern Veränderungen in den Einstellungen der Fachkräfte dem Verhalten der Kinder wahrnehmen.

Die Fragebögen wurden an die Kindertageseinrichtungen mit frankierten Rückumschlägen und detaillierten Anweisungen zum Schutz der Anonymität der Eltern und zum Ausfüllen des Bogens, gesendet.

Vor der ersten Befragung gab es von Seiten der Fachkräfte-Teams teilweise einige Vorbehalte gegenüber dem Fragebogen. So wurde rückgemeldet, dass einige Fragen zu wissenschaftlich und anspruchsvoll formuliert und somit von vielen Eltern nicht beantwortet werden könnten.

Der im Rahmen des Projekts entwickelte Bogen besteht aus vier Teilen: im ersten Teil ging es um die Erfassung kindspezifischer Angaben. So wurden das Alter, Geschlecht und die Dauer der Betreuung, aber auch die Inanspruchnahme von Unterstützungsangeboten für das Kind (z.B. Elternkurse, Erziehungsberatung, therapeutische Maßnahmen) außerhalb der Kindertageseinrichtung, erfasst.

Im Anschluss daran folgten offene Fragestellungen hinsichtlich der Einschätzung positiver, aber auch herausfordernder Eigenschaften des eigenen Kindes aus Sicht der befragten Eltern.

Den größten Teil des Fragebogens machten 23 Items aus, die im geschlossenen Antwortformat erhoben wurden. Dabei konnten die Befragten die Items auf einer sechsstufigen Skala (von „1=trifft voll zu“ bis „6=trifft überhaupt nicht zu“) einschätzen. Die Items ließen sich vier Skalen zuordnen¹⁶:

Skala 1: Einschätzung der Gestaltung der Fachkraft-Kind-Beziehung (5 Items)

Skala 2: Einschätzung der professionellen Gestaltung der Eltern-Fachkraft-Beziehung (7 Items)

Skala 3: Einschätzung der Partizipationsmöglichkeiten und institutionellen Vernetzung (3 Items)

Skala 4: Einschätzung der Kompetenzen der Fachkräfte (5 Items)

Der letzte Teil des Bogens bestand aus Fragen, die sich auf Daten der Befragten selbst (z.B. Alter, Anzahl der Kinder, Familienstand, Schulabschluss, Herkunftsland) beziehen.

Umsetzungsindex zur Erfassung der Umsetzungsintensität

Im Rahmen von regelmäßig stattfindenden Kooperationstreffen zeigten sich während des Implementierungsprozesses Unterschiede in der Intensität der Umsetzung. Entsprechend dieser qualitativen Erkenntnisse wurde ein Umsetzungsindex entwickelt, der bereits in einer ähnlichen Form im Projekt „Resilienzförderung in Grundschulen“ (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014b) zum Einsatz kam.

¹⁶ Siehe Ergebnisse Faktorenanalyse, Kapitel 6.5.2.

Der Umsetzungsindex erfasst verschiedene Indikatoren, die Hinweise auf eine „erfolgreiche Implementierung geben können (Fröhlich-Gildhoff & Hoffer, 2017; Fröhlich-Gildhoff et al., 2014b). Dabei lag der Gedanke zugrunde, dass eine hohe Umsetzungsintensität mit kompetenzbezogenen Veränderungen im positiven Sinne einhergehen müsste.

Die Einschätzung der Umsetzungsintensität erfolgte dabei über die Bewertung von elf Items auf einer vierstufigen Skala (0=„niedrige Umsetzungsintensität“ bis 3=„hohe Umsetzungsintensität“). Entsprechend wurde z.B. der Grad der Unterstützung des Umsetzungsprozesses durch die Leitung und den Träger der Kitas, die konzeptionelle Verankerung und Entwicklung von Indikatoren zur Sicherung der Nachhaltigkeit des Themas, erhoben (s. Tabelle 4). Die Items des Umsetzungsprozesses wurden zum zweiten Erhebungszeitpunkt (t1) von der Einrichtungsleitung und zuständigen ReferentIn eingeschätzt.

Tabelle 4. Items des Umsetzungsindex.

1	Begleitung des Umsetzungsprozesses durch die Einrichtungsleitung
2	Begleitung des Umsetzungsprozesses durch den Träger
3	Bedeutung des Themas „Herausforderndes Verhalten“ allgemein in der Kindertageseinrichtung
4	Teilnahme der pädagogischen Fachkräfte an den Fortbildungen
5	Systematische Umsetzung der Fortbildungsinhalte im pädagogischen Alltag
6	Veränderungen in der Zusammenarbeit mit Eltern
7	Aktivitäten zu weiterer Vernetzung und Kooperation mit externen Institutionen
8	Konzeptionelle Verankerung des Themas „Herausforderndes Verhalten“
9	Indikatoren zur Sicherung der Nachhaltigkeit im Umgang mit „Herausforderndem Verhalten“
10	Gemeinsame Visionen und Ziele des Teams bezogen auf das Thema „Herausforderndes Verhalten“
11	„Störung“ des Umsetzungsprozesses des Projekts „Herausforderndes Verhalten“ durch andere Entwicklungen in der Kita (z.B. häufige Teamveränderungen, Leitungswechsel usw.)

Leitungsinterview zur Erfassung der Bedeutung von Teamentwicklungsprozessen und der eigenen Rolle

In verschiedensten Untersuchungen wurde in der letzten Zeit auf die Bedeutung der Rolle der Leitung im Teamentwicklungsprozess verwiesen (Nentwig-Gesemann et al., 2015; Weltzien et al., 2016; Fröhlich-Gildhoff et al., 2017).

Auch aufgrund der verschiedenen Umsetzungsstrategien, die in den Kindertageseinrichtungen im Laufe der Implementierung deutlich wurden, bestand das Forschungsinteresse in der Erfassung von Faktoren, die den Umsetzungsprozess aus

Perspektive der Leitung positiv beeinflussen. Dafür wurden etwa fünf Monate nach der letzten Weiterbildung mit zwei Einrichtungsleitungen Interviews geführt.

Von besonderer Bedeutung für das Projekt war die retrospektive Betrachtung des Umsetzungsprozesses, der durch die Teilnahme an den Teamschulungen zum Thema „Herausforderndes Verhalten“ angestoßen wurde. Dadurch sollten aus Perspektive der beiden Einrichtungsleitungen konkrete Strategien identifiziert werden, die in den beiden Häusern zum Erfolg der Umsetzung und Weiterentwicklung des Teams beitragen konnten.

Die beiden Einrichtungen, deren Leitungen für die Befragung ausgewählt wurden, unterschieden sich hinsichtlich des pädagogischen Konzepts, der Betreuungszeiten für die Kinder, des Trägers und der Lage voneinander.

Der Interviewleitfaden bestand aus zwei Abschnitten. Im ersten Teil ging es um eine rückblickende Bewertung der Befragten, welche Faktoren ihrer Meinung nach maßgeblich auf den Umsetzungsprozess beigetragen hätten. Darüber hinaus ging es um die Erfassung von Strategien der Leitungen und Teams einer nachhaltigen Gestaltung von Teamentwicklungsprozessen (am Beispiel der Teilnahme an den HeVeKi-Fortbildungen).

Protokolle aus Projektträgertreffen zur Reflexion des Umsetzungsprozesses und Weiterentwicklungsbedarfes

Im Laufe der Implementierung fanden drei Projektträgertreffen statt. Darin wurde jeweils der Stand der Implementierung, aber auch Schwierigkeiten der Umsetzung und notwendige Überarbeitungen diskutiert. Daneben ging es darum, Strategien für die Nachhaltigkeit und Verbreitung zu entwickeln. An den Treffen nahmen, neben dem Team der wissenschaftlichen Begleitung, jeweils beteiligte TrägervertreterInnen, sowie teilweise auch Einrichtungsleitungen der Kindertageseinrichtungen teil. Von den Projektträgertreffen wurden Protokolle geschrieben, die mit in die Evaluation eingehen.

6.4 Stichprobe

Wissenschaftlich begleitet wurden pädagogische Fachkräfte in elf Interventionskitas (N=111) und acht Kontrollkitas (N=84) in Baden-Württemberg.

Für die Akquise der Institutionen wurde von Seiten des ZfKJ Kontakt mit verschiedenen Trägern und Verbänden in Baden-Württemberg Kontakt aufgenommen. Voraussetzung für die Teilnahme am Projekt war die Bereitschaft mit finanziellen Eigenmitteln ins Projekt einzusteigen und die ReferentInnen selbst zu finanzieren. Auch war ein weiteres Kriterium an regelmäßig stattfindenden Kooperationstreffen teilzunehmen und den Umsetzungsprozess zu reflektieren.

Um Institutionen für die Teilnahme zu gewinnen, wurden von Seiten der kooperierenden Träger und Verbände gezielt Kitas angefragt. Teilweise wurden auch Ausschreibungen getätigt, auf die sich interessierte Teams für eine Teilnahme bewerben konnten. Die Kitas, die letztendlich am Projekt teilgenommen haben, wurden somit von Seiten des Trägers gewählt und in einem nächsten Schritt mit dem ZfKJ abgestimmt.

Die Institutionen sind in verschiedenen Landesteilen sowie städtischen und ländlichen Regionen verteilt und lassen sich sowohl städtischen, kirchlichen als auch freien Trägern zuordnen. Die Kitas variieren zudem in der Größe (Anzahl der Kinder bzw. Anzahl der Fachkräfte) und ihrer konzeptionellen Ausrichtung (z.B. Inklusion).

Pädagogische Fachkräfte

Zu allen drei Erhebungszeitpunkten lagen insgesamt Fragebögen von N=471 Fachkräften vor. Davon wurden 257 von Fachkräften aus der Interventionsgruppe (54,6%) und 214 (45,4%) aus der Kontrollgruppe bearbeitet.

Bei der Interventionsgruppe lagen zu t0 111 Fragebögen (86%), zu t1 104 Bögen (80%) und zum letzten Erhebungszeitpunkt 42 Fragebögen (33%) vor.

Auf Ebene der Kontrollgruppe wurden zu t0 84 Fragebögen (91%), zu t1 72 Bögen (78%) und zum letzten Erhebungszeitpunkt 58 Fragebögen (63%) aus den Einrichtungen zurückgeschickt.

Interventionsgruppe

Zum ersten Erhebungszeitpunkt waren von den befragten Fachkräften (N=80) 97,2% weiblich und mit 26,8% zwischen 51-60 Jahre alt, gefolgt von jeweils 23,9% der Fachkräfte, die zwischen 31-40 und 41-50 Jahre alt sind. 22,5% der pädagogischen Fachkräfte waren zu t0 zwischen 21-30 Jahre und nur ein sehr kleiner Teil der Fachkräfte war mit 2,8% über 61 Jahre alt.

Mit knapp 50% haben die meisten Fachkräfte die Mittlere Reife abgeschlossen, gefolgt von 24,6%, die die Allgemeine Fachhochschulreife absolviert haben. 14,5% der befragten pädagogischen Fachkräfte haben die Allgemeine Hochschulreife, gefolgt von 8,7%, die über einen Hochschulabschluss verfügen.

Die meisten der Befragten waren mit 70,0% staatlich anerkannte ErzieherInnen. Jeweils 5,7% der in den Interventionsgruppen Tätigen haben einen Abschluss als Kinderpflegerin bzw. waren noch in der Ausbildung zur/zum staatlich anerkannten ErzieherIn. Weitere 4,3% der Befragten waren Sozialpädagogen. N=24 Fachkräfte gaben an, einen anderen

Berufsabschluss zu haben: so befanden sich in der Stichprobe N=10 Fachkräfte, die aus dem pädagogischen Bereich (Heilpädagogik), N=6 Fachkräfte, die aus dem medizinisch-therapeutischen Bereich (Krankenschwester, Ergotherapie) und N=6 Fachkräfte, die von ihrem Ursprungsberuf Jugend- und HeimerziehungspflegerInnen waren.

Die meisten der Befragten waren zum ersten Erhebungszeitpunkt unter fünf Jahren (27,8%) im Beruf, gefolgt von 19,4%, die zwischen 6-10 Jahren berufstätig sind. 13,9% der Befragten hatten zwischen 11-15 Jahren, jeweils 9,7% zwischen 26-30 Jahre bzw. über 35 Jahre Berufserfahrung.

Zum zweiten Erhebungszeitpunkt sollten mögliche Faktoren erfasst werden, die auf die Intensität der Umsetzung, das arbeitsbezogene Verhalten und Erleben bzw. die Kompetenzen der Fachkräfte Einfluss nehmen. Nach Angaben der pädagogischen Fachkräfte (N=80) lagen zu t1 70,8% der Interventionskitas in einem Einzugsgebiet mit besonderem sozialen Entwicklungsbedarf (z.B. Armut, Arbeitslosigkeit). Auch gaben die TeilnehmerInnen an, dass von den insgesamt elf Institutionen acht eher im städtischen Bereich liegen.

Zum zweiten Erhebungszeitpunkt wurden die Fachkräfte (Interventions- und Kontrollgruppe) im Fragebogen gefragt, von wie vielen Kindern sie sich in der Gruppe herausgefordert fühlen. N=85 Fachkräfte aus 19 Einrichtungen gaben an, dass sie sich von etwa 21,68% der Kinder in der (Stamm)Gruppe herausgefordert fühlen (Range 0-50%). Die Quote entspricht den in der Literatur angegebenen Prävalenzraten (KiGGS-Studie: 20,2%; Hölling et al., 2014).

N=82 Fachkräfte aus 19 Einrichtungen gaben an, dass von diesen Kindern etwa 6,96% extern diagnostiziert sind (Range 0-50%). Grundsätzlich fällt auf, dass das subjektive Empfinden herausfordernder Verhaltensweisen im deutlich höheren Bereich liegt als die Anzahl extern diagnostizierter Kinder (Föhlich-Gildhoff et al., 2013).

Gefragt nach der Altersspanne der Kinder in der (Stamm)Gruppe gaben die Fachkräfte (N=69) an, dass 85,5% zwischen 3-6 Jahre bzw. 11,6% zwischen 0-3 Jahre und 2,9% zwischen 0-6 Jahre alt sind.

Von Interesse war zudem, an wie vielen der angedachten sechs Weiterbildungstage die einzelnen pädagogischen Fachkräfte (N=59) der Interventionsgruppe teilnahmen. So zeigte sich, dass 74,6% an allen und 25,4% an etwa der Hälfte der Weiterbildungen teilnehmen konnten.

Kontrollgruppe

Zum ersten Erhebungszeitpunkt waren von den befragten Fachkräften (N=56) 98,2% weiblich. Mit jeweils 27,3% waren die meisten Befragten der Kontrollgruppe zwischen 21-30 bzw. 41-50 Jahre, gefolgt von 25,5%, die zwischen 31-40 Jahre alt sind. Knapp 15% der befragten pädagogischen Fachkräfte waren über 51 Jahre alt. Es ergibt sich zur Interventionsgruppe also ein sehr ähnliches Bild.

Mit 57% haben die meisten Fachkräfte die Mittlere Reife abgeschlossen, gefolgt von 20,4%, die die Allgemeine Fachhochschulreife absolviert haben. 7,4% der Befragten haben einen Hochschulabschluss und jeweils 5,6% die Fachgebundene bzw. Allgemeine Hochschulreife.

Mit 94,2% gab es in der Kontrollgruppe fast ausschließlich staatlich anerkannte ErzieherInnen. Daneben haben 3,8% der Befragten die Ausbildung zur/zum KinderpflegerIn absolviert. In der Interventionsgruppe sind die Fachkräfte-Teams somit deutlich multiprofessioneller zusammengesetzt.

Die meisten der Befragten waren zum ersten Erhebungszeitpunkt unter fünf Jahren (27,3%), gefolgt von jeweils 21,8%, die zwischen 6-10 Jahren bzw. 11-15 Jahren im Beruf sind. 12,7% der Befragten haben zwischen 26-30 Jahren bzw. jeweils 7,3% zwischen 16-20 bzw. 21-25 Jahren Berufserfahrung.

Tabelle 5. Stichprobe Kitas, häufigste Angaben in %.

		IG (N=111)	KG (N=84)
Geschlecht	Weiblich in %	97,2	98,2
Alter	>51 in %	33,6	15,0
	31-50 in %	23,9	52,8
	21-30 in %	22,5	27,3
Bildungsabschluss	Hochschulreife in %	39,1	26,0
	Mittlere Reife in %	50,0	57,0
Berufsabschluss	Staatl. anerk. ErzieherIn in %	70,0	94,2
Berufserfahrung	<5 Jahre in %	27,8	27,3
	6-15 Jahre in %	33,3	43,6

Zwischen den Gruppen lassen sich keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich des Alters, Bildungs- und Berufsabschlusses sowie der Berufserfahrung erfassen ($p > .05$).

Eltern

Insgesamt liegen zum ersten Erhebungszeitpunkt 116 Elternfragebögen und zum zweiten Zeitpunkt 51 Bögen aus sechs von elf Einrichtungen vor¹⁷.

An der Fragebogenuntersuchung beteiligten sich überwiegend Mütter: so besteht die Stichprobe zu 83,5% aus Müttern und zu 12,2% aus Vätern.

51,9% der Befragten sind in Deutschland geboren (Nges=162). Neben 9,9% der Befragten, die ursprünglich aus Russland stammen, gab es 20 weitere Herkunftsländer, aus denen die befragten Eltern stammen (z.B. Afghanistan, Rumänien, Nigeria, Kosovo, Italien, Thailand) (s. Abbildung 11).

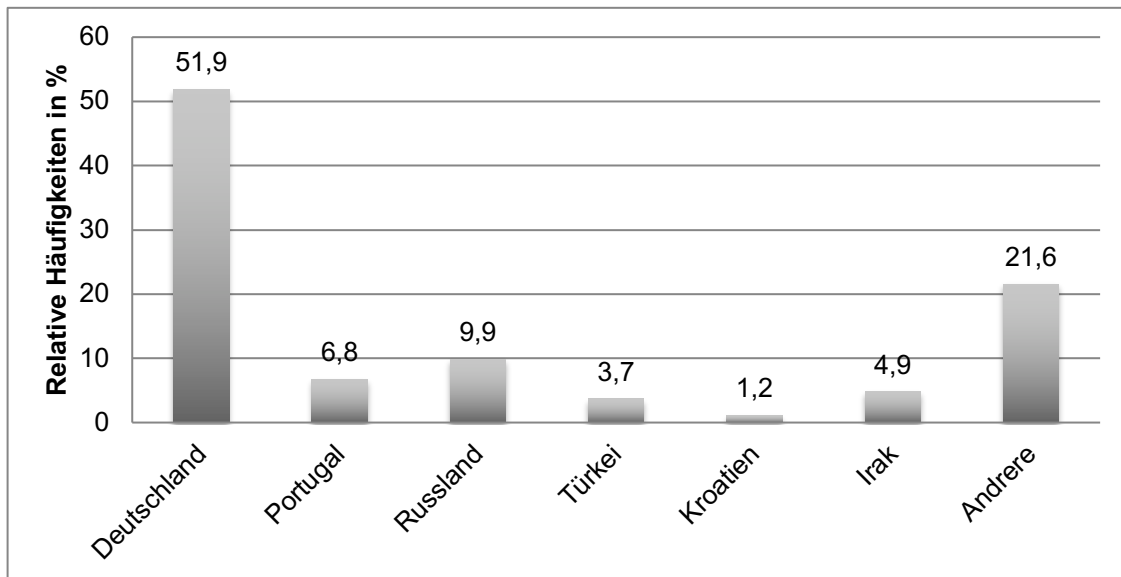


Abbildung 11. Herkunftsländer der befragten Eltern zu t0 und t1 (Angaben in %; Nges=162).

Wie in Abbildung 12 zu sehen ist, hat der überwiegende Teil der Eltern zu den beiden Erhebungszeitpunkten einen Realschulabschluss (36,0%). Ein weiteres Drittel der befragten Eltern hat einen Hauptschulabschluss (29,9%) bzw. 16,5% haben Abitur bzw. Fachabitur.

¹⁷ Die Datenrückläufe betragen etwa 10-15%.

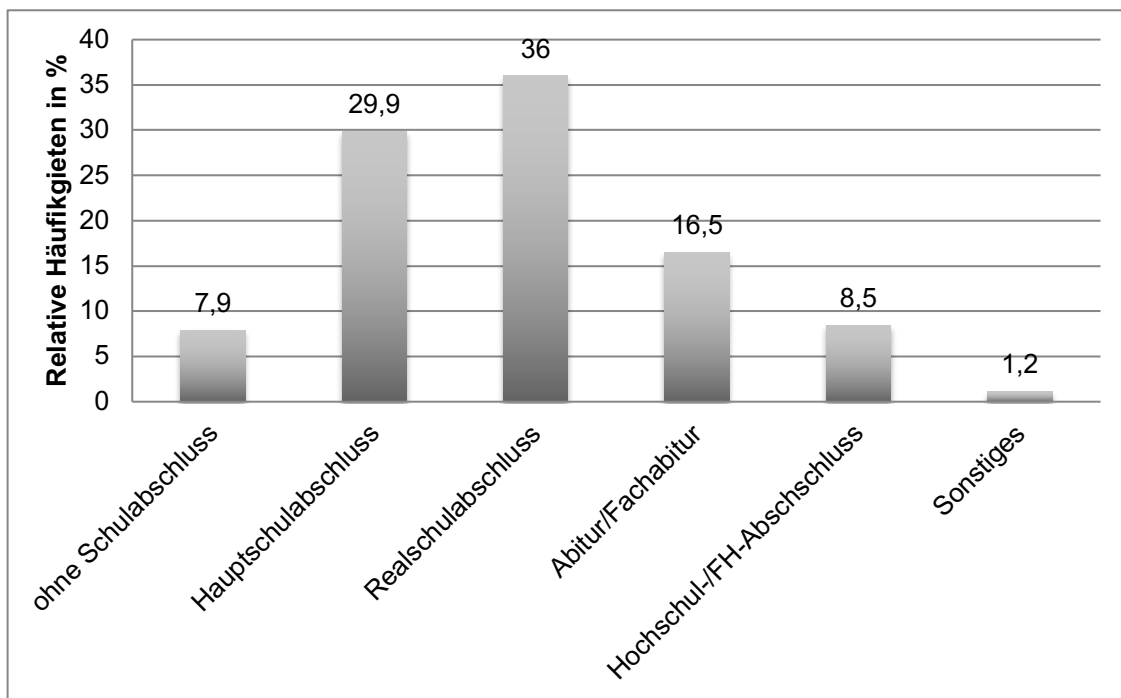


Abbildung 12. Schulabschlüsse der befragten Eltern zu t0 und t1 (Angaben in %; Nges=164).

6.5 Auswertungsmethoden

Im Folgenden wird die Auswertung der Daten entsprechend der verschiedenen Verfahren beschrieben. Auch hier wird jeweils auf die Verfahren der Ergebnisevaluation und Prozessevaluation eingegangen.

Alle statistischen Analysen wurden mit dem Statistikprogramm SPSS in der Version 17 berechnet. Dafür wurden die unterschiedlichen Datensätze zusammengeführt und bereinigt.

Vor der Durchführung statistischer Analysen wurden die Daten auf Normalverteilung geprüft. Dabei wurde zur Prüfung bedeutsamer Unterschiede bei abhängigen Stichproben auf den Wilcoxon-Test und bei unabhängigen Stichproben auf den Mann-Whitney-U-Test zurückgegriffen. Bei einer normalverteilten intervallskalierten Datengrundlage wurden auf T-Tests mit Post-Hoc für abhängige bzw. unabhängige Stichproben bzw. Varianzanalysen bei mehr als zwei unabhängigen Variablen zurückgegriffen. Die Darstellung von Signifikanzanalysen bezieht sich dabei auf eine Irrtumswahrscheinlichkeit von 5% ($p < 0.05$) (Bortz & Döring, 2006).

Die qualitativen Daten (z.B. die offenen Fragen im Evaluationsbogen und Protokoll, die Interviews mit den beiden Einrichtungsleitungen) wurden mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2010) ausgewertet. So wurden die Interviews in einem ersten

Schritt transkribiert und ein Kategoriensystem entwickelt, das sich am Aufbau und den Inhalten am Interviewleitfaden sowie dem vorliegenden Datenmaterial orientiert. Im Anschluss daran wurden die Daten aus den Interviews mittels MAXQDA kodiert und den Kategorien zugeordnet. Im letzten Schritt erfolgte ein Vergleich der Ergebnisse sowie dessen Interpretation und Zusammenführung.

6.5.1 Quantitative Verfahren auf Ebene der Ergebnisevaluation

Fragebogen zur Erfassung von Veränderungen der Kompetenzen

Die offenen Fragestellungen und Antwortformate wurden in einem ersten Schritt von geschulten RaterInnen quantifiziert¹⁸. Dafür wurde im Vorfeld ein Kriterienkatalog entwickelt, anhand dessen die Kompetenzen im Bereich des theoretischen und handlungspraktischen Wissens der TeilnehmerInnen eingeschätzt werden konnten.

Um die Varianz gering zu halten und eine hohe Übereinstimmung der RaterInnen zu ermöglichen, wurde eine dreistufige Punkteverteilung gewählt:

0 = niedriges Kompetenzniveau (keine Antwort)

1 = mittleres Kompetenzniveau (unzureichende Antwort, z.B. wenige Beispiele, keine Fachbegriffe)

2 = hohes Kompetenzniveau (differenzierte Antwort, z.B. mehrere Beispiele, auch Fachbegriffe)

Das Rating wurde dann mit Hilfe von Ankerbeispielen durchgeführt. Das nachfolgende Beispiel soll dies verdeutlichen: wenn TeilnehmerInnen bei der Frage nach „Ursachen für herausfordernde Verhaltensweisen“ (D2) Antworten wie biologische Ausgangsbedingungen, frühkindliche Beziehungserfahrungen, Selbstbild/Selbststruktur, Risiko- und Schutzfaktoren und den Einfluss der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben näher beschrieben (Nennung von vier Beispielen), wurden 2 Punkte vergeben. Wenn die TeilnehmerInnen mindestens 2-3 Beispiele (aus den genannten Bereichen) nennen konnten, wurde 1 Punkt gegeben. Nach diesen Prinzipien wurden Kompetenzniveaus auch für die weiteren neun Items bestimmt und quantifiziert.

Standardisierte Dilemma-Situation zur Erfassung von Veränderungen der Kompetenzbestandteile

Die Auswertung der vorgegebenen Dilemma-Situationen erfolgte auf quantitativer und qualitativer Ebene. In einem ersten Schritt wurden die schriftlich bearbeiteten Dilemma-Situationen quantitativ anhand eines vorgegebenen Kompetenzrasters für standardisierte

¹⁸ Interraterübereinstimmungen siehe Kapitel 6.6.1.

Dilemma-Situationen (Fröhlich-Gildhoff et al. 2014c) ausgewertet¹⁹. Dabei erfolgte die genaue Analyse des Datenmaterials in den fünf Kompetenzbereichen über die Kategorisierung von vier bis sechs Items auf einer jeweils fünfstufigen Skala („1“=niedriges bis „5“= hohes Kompetenzniveau). In einem nächsten Schritt wurden in Abhängigkeit von Zeit und Person Gesamt- und Einzelmittelwerte berechnet. Der Fokus der Kompetenzerfassung der standardisierten Dilemma-Situationen liegt in der Auswertung der Kategorien Wahrnehmung (Kategorie 1), Analyse (Kategorie 2) und Handeln in der Situation (3) sowie der selbstreflexiven Anteile der Teilnehmerinnen (4) und Weiterführung und Entwicklung von Perspektiven (5). Alle zu erfassenden Kompetenzbestandteile lassen sich mit den Inhalten des Kompetenzmodells für die Frühpädagogik nach Fröhlich-Gildhoff et al. (2014c) verknüpfen und sind somit zentrale Bestandteile der Curricula.

Auf qualitativer Ebene wurden in einem weiteren Schritt „Ankerbeispiele“ dargestellt, die der Differenzierung und Nachvollziehbarkeit der Kompetenzeinschätzung dienten.

Tabelle 6 beinhaltet Beispiele der Auswertungen auf Skalenebene. Neben den Begründungen sind auch die erreichten Punkte dargestellt, die dann in einen nächsten Schritt in einen Mittelwert auf Skalenebene überführt werden.

Entsprechend wurde jede bearbeitete Dilemma-Situation der TeilnehmerInnen in einem ersten Schritt quantifiziert, indem für jedes der 28 Items ein Kompetenzniveau bestimmt wurde. Dieses wurde dann in einem nächsten Schritt anhand eines Ankerbeispiels auf einer qualitativen Ebene näher dargestellt.

Die für die einzelnen Items errechneten Werte wurden dann auf Skalenebene aufsummiert. Somit ließ sich für jede Skala ein Kompetenzniveau bestimmen, welches im höchsten Fall bei 140 Punkten (Mittelwert=5) und im niedrigsten Fall bei 28 Punkten (Mittelwert=1) liegt.

¹⁹ Interraterübereinstimmungen siehe Kapitel 6.6.1.

Tabelle 6. Ankerbeispiele zur Verdeutlichung der Kompetenzausprägungen.

Skala	Ankerbeispiel (Kompetenzniveau in Punkten)
Skala 1 Situations- wahrnehmung	Einzelne Akteure werden benannt (Martin, Erzieherin), bruchstückhafte Beschreibung der Interaktionen. Zum Teil werden mögliche Gefühle der Beteiligten benannt („Überforderung“). Keine Entwicklung von offenen Fragen. 6/15; Kita 7
Skala 2 Situationsanalyse	Überwiegend eindimensionale Perspektive („Die Erzieherin kann sich nicht helfen, ist mit der Situation überfordert“), es werden Handlungsmotive unterstellt („M. reagiert mit Zorn“), keine sensible Einschätzung der Situation („denkt nicht an M.s Gefühle“, „ignoriert sein Verhalten“), keine Bezugnahme auf theoretische Kenntnisse oder individueller Besonderheiten. 9/40; Kita 6
Skala 3 Planung und Durchführung des eigenen Handelns	Es werden drei Modifikationsmöglichkeiten genannt („ruhiger Platz“, „nicht alle Kinder gleichzeitig“, „anderes Kind hinzuziehen“), aber nicht beschrieben und angepasst. Das fehlende Personal wird als Rahmenbedingung bedacht. Die Planung beruht ausschließlich auf Erfahrungswissen. 9/35; Kita 15
Skala 4 Selbstreflexion	Keine differenzierte Einschätzung eigener Ressourcen und Entwicklungspotenziale, keine Auseinandersetzung mit der Begrenztheit der eigenen theoretischen und handlungspraktischen Kompetenzen sowie der Biografie. Keine Selbstreflexion bis auf wenige offene Fragen (indirekte Thematisierung von Unsicherheit). 7/20; Kita 6
Skala 5 Weiterführung und Entwicklung von Perspektiven	Keine Formulierung von Konsequenzen aus dem konkreten Fall; aber konkrete Vorstellungen davon, wie sie in Zukunft handeln möchte (Werte). Auf Meta-Ebene keine weiterführenden Forschungsfragen. 7/20; Kita 6

Das Ratinginstrument für standardisierte Dilemma-Situationen wurde bereits in der Entwicklungsphase hinsichtlich seiner Interraterreliabilität durch den Intraklassenkoeffizient (ICC für engl. intra class coefficient) bestimmt (Fröhlich-Gildhoff et al. 2011a). So gilt die interne Konsistenz und Stabilität als gesichert, wenn verschiedene Rater zu ähnlichen Einschätzungen kommen und somit die begriffliche Unterscheidbarkeit der Items relativ groß ist (ebd. 2011a, 58). Laut Wirtz & Caspar (2002) liegt eine annehmbare Interraterreliabilität bei einem Wert von über .70.

Vor diesem Hintergrund kann der Mittelwert von .752 aller Skalen als akzeptabel betrachtet werden (Fröhlich-Gildhoff et al. 2011a). Auf Skalenebene liegen die ICC-Werte 1-3 mit .792, .666 und .674 im „substantiellen“ Bereich und die Skalen 4 und 5 (.582, .487) im „moderaten“ Bereich (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014c). Weitere Analysen zeigen, dass insbesondere bei den Kategorien „Selbstreflexion“ (4) und „Weiterführung, Entwicklung von Perspektiven“ (5) Unsicherheiten bestehen: so sind die Items 4.4 (Kendall`s W=,382) und 5.1 (Kendall`s W=,392) als „moderat“ einzustufen. Bei den Auswertungen dieser Studie hatte dies zur Folge, dass die beiden Items regelmäßigen internen Reliabilitätsprüfungen unterzogen wurden.

Erfassung des Kompetenzerlebens (Kita-Ebene)

Für die Auswertung des Kompetenzerlebens wurden in einem ersten Schritt die einzelnen Items faktorenanalytisch überprüft. Wie Tabelle 7 zeigt, konnten die nachfolgenden drei Skalen ermittelt werden:

Skala 1) Erleben in professionellen Fachkraft-Kind-Interaktionen

Skala 2) Belastungserleben und Bedarf an Weiterbildung zum Thema

Skala 3) Wissen über zentrale Voraussetzungen für einen stärke/bedürfnisorientierten Umgang

Tabelle 7. Skalen und Items des Bogens zur Selbsteinschätzung der Kompetenzen, faktorenanalytisch geprüft (N=210).

Skalen und Items	Cronbachs Alpha
Skala 1: „Erleben in professionellen Fachkraft-Kind-Interaktionen“	.923
Ich merke, dass sich meine Beziehung zu Kindern mit herausfordernden Verhaltensweisen seit Beginn der Weiterbildung verbessert hat.	
Ich merke, dass sich die Kommunikation mit Kindern mit herausfordernden Verhaltensweisen seit Beginn der Weiterbildung verbessert hat.	
Ich konnte durch die Weiterbildung mein theoretisches Wissen zum Thema herausfordernde Verhaltensweisen erweitern.	
Ich konnte durch die Weiterbildung mein praktisches Wissen zum Thema herausfordernde Verhaltensweisen erweitern.	
Ich kann das in der Weiterbildung erworbene praktische Wissen zum Thema herausfordernde Verhaltensweisen im Alltag anwenden.	
Ich fühle mich im Alltag mit Kindern mit herausforderndem Verhalten kompetenter als vor der Weiterbildung.	
Schwierigkeiten im Umgang mit herausfordernden Verhaltensweisen sehe ich gelassener entgegen als vor der Weiterbildung.	
Ich verfüge über mehr Strategien, um mir in belastenden Situationen Unterstützung zu holen, als vor der Weiterbildung.	
Skala 2: Belastungserleben und Bedarf an Weiterbildung	.477
Ich merke, dass ich mich auch nach der Weiterbildung in diesem Bereich weiterentwickeln müsste.	
Ich fühle mich im Alltag mit Kindern mit herausforderndem Verhalten stärker belastet als vor der Weiterbildung.	
Mein Bedarf an Supervision bezüglich der Situation von Kindern mit herausforderndem Verhalten ist auch nach der Weiterbildung sehr hoch.	
Skala 3: Wissen über zentrale Voraussetzungen für professionellen Umgang mit herausforderndem Verhalten	.907
Ich kann mich besser in die Perspektive von Kindern mit herausforderndem Verhalten versetzen als vor der Weiterbildung.	
Das Erkennen von Stärken bei Kindern mit herausforderndem Verhalten fällt mir leichter als vor der Weiterbildung.	
Ich kann die Bedürfnisse von Kindern mit herausforderndem Verhalten besser erkennen als vor der Weiterbildung.	
Ich kann auf die Bedürfnisse von Kindern mit herausforderndem Verhalten besser reagieren als vor der Weiterbildung.	

Abgesehen von Skala 2 ergab eine durchgeführte Skalenanalyse zufriedenstellende Werte und zum Teil hohe interne Konsistenzen der beiden Subskalen 1 (Cronbachs Alpha=.923) und 3 (Cronbachs Alpha=.907).

Erfassung von arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmustern

Die Items des AVEM wurden gemäß des Manuals (Schaarschmidt & Fischer, 2008) den jeweiligen Skalen zugeordnet. Anhand der Zuordnung der Dimensionen in die vier arbeitsbezogenen Muster sollten zudem auf individueller Fachkraftebene jeweils Profile des arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens über den Zeitraum der gesamten Projektlaufzeit dargestellt bzw. Veränderungen ermittelt werden.

Die AVEM-Kurzform mit 44 Items beinhaltet gesundheitsförderliche, aber auch risikobehaftete Skalen, die sich auf die vier nachfolgenden Muster aufteilen lassen (ebd., 2008):

Muster G (Gesundheit) bezieht sich auf ein gesundheitsförderliches Verhältnis zwischen Arbeitsengagement, bei gleichzeitiger Distanzierungsfähigkeit und Widerstandsfähigkeit gegenüber berufsbezogenen Belastungen. So zeigen sich bei Personen dieses Musters eine hohe innere Ruhe und Ausgeglichenheit und hohe Werte im Bereich der positiven Emotionen (berufliches Erfolgserleben, Lebenszufriedenheit).

Muster S (Schonung) beinhaltet geringe Ausprägungen im Hinblick auf die Bedeutsamkeit der Arbeit und den beruflichen Ehrgeiz. So weisen Personen, die sich diesem Muster zuordnen lassen, meist auf eine eher geringe berufliche Motivation hin, bei gleichzeitig hoher Lebenszufriedenheit und Ausgeglichenheit.

Muster A beinhaltet das Risiko, sich aufgrund eines überhöhten Engagements und zu geringen Distanzierungsfähigkeit zu sehr zu verausgaben. Personen, die sich diesem Muster zuordnen lassen, haben eine geringe Widerstandsfähigkeit und kommen schwer innerlich zu Ruhe. Auch erleben sie sich in ihrer Arbeit wenig anerkannt und zeigen meist eine geringe Lebenszufriedenheit. Das Muster zeigt hohe Korrelationen mit beruflichen Gratifikationskrisen (Viernickel & Voss, 2013).

Muster B steht für das Risikomuster Burnout. Zentral ist dabei, dass Personen, die sich diesem Muster zuordnen lassen, ein geringes Arbeitsengagement und eine geringe Distanzierungsfähigkeit und offensive Problembewältigung zeigen. Zugleich fehlen diesen Menschen innere Ruhe und Ausgeglichenheit und auch das berufliche Erfolgserleben und das Erleben sozialer Unterstützung sind nur gering ausgeprägt.

6.5.2 Quantitative und qualitative Verfahren auf Ebene der Prozessevaluation

Evaluationsbögen zur Erfassung von Motivation, Zufriedenheit und Akzeptanz des Bausteins

Die Auswertung der Evaluationsbögen erfolgte auf quantitativer und qualitativer Ebene. In einem ersten Schritt wurden die ausgefüllten Bögen in SPSS eingegeben. Nach der Datenbereinigung konnten die Bögen den jeweiligen Identifikationsnummern der

TeilnehmerInnen zugeordnet werden. Dadurch ließen sich Veränderungsprozesse in der Zufriedenheit und Akzeptanz der Bausteine auf intraindividuelle Ebene erfassen.

In einem nächsten Schritt konnten in Abhängigkeit von Zeit und Person Gesamt- und Einzelmittelwerte auf Itemebene berechnet werden. Auch die Items im Evaluationsbogen wurden faktorenanalytisch auf Skalentauglichkeit geprüft. So ließen sich aus N=424 Bögen zwei Skalen ermitteln, die ebenfalls hohe interne Konsistenzen aufzeigten.

Tabelle 8. Skalen und Items des Evaluationsbogens, faktorenanalytisch geprüft (N=424).

Skalen und Items	Cronbachs Alpha
Skala 1: Einschätzung auf TeilnehmerInnen-Ebene	
Ich war motiviert, mich mit dem Thema dieses Bausteins auseinanderzusetzen.	.857
Meine Erwartungen an diesen Baustein wurden erfüllt.	
Ich habe mich aktiv eingebracht.	
Ich wurde angeregt, mich kritisch mit den Inhalten des Bausteins auseinanderzusetzen.	
Ich konnte mein Wissen erweitern.	
Das Arbeitsklima unter den TeilnehmerInnen war konstruktiv.	
Skala 2: Einschätzung auf ReferentInnen-Ebene	
Ich finde, der Workshop gab einen guten Überblick über das Thema.	.941
Die eingesetzten Arbeitsblätter und Übungen haben zum Verständnis der Inhalte beigetragen.	
Es gab die Möglichkeit, eigene Beispiele miteinzubringen.	
Es gab genug Raum für Diskussionen	
Das Verhältnis von Input und Übung war angemessen.	
Die Anwendbarkeit des Inhaltes werde/kann ich in meiner Praxis einsetzen.	
Der/die ReferentIn benutzte Beispiele, die zum Verständnis der Themeninhalte beitrugen.	
Ich finde, der/die ReferentIn teilte die zur Verfügung stehende Zeit gut ein.	
Der/die ReferentIn ging angemessen auf die Bedürfnisse und Anregungen der TeilnehmerInnen ein.	
Der Baustein wurde kompetenzorientiert umgesetzt.	

Neben der quantitativen Auswertung wurden die Anmerkungen, die die TeilnehmerInnen am Ende des Evaluationsbogens notieren konnten, inhaltsanalytisch ausgewertet.

Protokolle zur Erfassung der Zufriedenheit und des Weiterentwicklungsbedarfes

Die Auswertung der Protokolle erfolgte in gleicher Weise der Evaluationsbögen. Entsprechend wurden die Bögen nach der Datenaufbereitung in Abhängigkeit von Zeit und Person ausgewertet.

Auf ReferentIn-Ebene bestand insbesondere das Forschungsinteresse darin, den Überarbeitungsbedarf des Curriculums anhand der offenen Anmerkungen abzuleiten. Somit wurden die Anmerkungen der ReferentInnen anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) mittels Auszählung von Häufigkeiten und Bildung von Kategorien ausgewertet.

Reflexionsbücher zur Erfassung der Intensität der Auseinandersetzung

Auch die Reflexionsbücher konnten anhand der Identifikationsnummern den pädagogischen Fachkräften zugeordnet werden. Dadurch bestand die Möglichkeit, Veränderungsprozesse über einen Zeitraum der gesamten Implementierung zu erfassen.

Wie bereits für die Auswertung der Fragen zur Erfassung von Kompetenzen im Bereich des theoretischen und handlungspraktischen Wissens zum professionellen Umgang mit herausforderndem Verhalten im Fragebogen, wurden auch für die Reflexionsbücher Kriterien entwickelt, anhand derer die Kompetenzen der TeilnehmerInnen eingeschätzt werden konnten. Auch hier wurde eine dreistufige Punkteverteilung gewählt und Werte nach folgendem Kriterienkatalog vergeben:

0=geringe Kompetenz: dieser Wert wurde vergeben, wenn keine Bearbeitung erfolgte.

1=mittlere Kompetenz, wenn lediglich wenige Beispiele genannt wurden, die weder mit theoretischen noch erfahrungsbasierten Aspekten verknüpft sind

2=hohe Kompetenz, wenn die Antworten differenziert und umfassend waren und theoretische sowie erfahrungsbasierte Begründungen erfolgten.

Die Zuordnung der Werte wurde, wie bereits bei den offenen Fragestellungen im Fragebogen und der Auswertung der standardisierten Dilemma-Situation, mit Hilfe von Ankerbeispielen begründet.

Die Antworten der pädagogischen Fachkräfte wurden entsprechend der nachfolgenden Kriterien eingeschätzt:

1. Kriterium: Beschreibung zentraler Inhalte des Bausteins
2. Kriterium: Übertragen auf eigene Erfahrungen und Beispiele aus der Praxis
3. Kriterium: Stellen offener Fragen, Erkennen eigener Grenzen und Unklarheiten
4. Kriterium: Nutzen der Inhalte in der gegenwärtigen Praxis
5. Kriterium: Übertragen des Inhalts auf andere, weiterführende Zusammenhänge, Inhalte und Themen

6. Kriterium: Erstellen von themenspezifischen Verknüpfungen im Hinblick auf den Umgang mit herausforderndem Verhalten (z.B. eigenes Werte- und Normensystem)

Zur Erfassung der Intensität der Auseinandersetzung wurden die offenen Antwortformate der Reflexionsbücher in einem ersten Schritt von geschulten RaterInnen quantifiziert. Für die Bewertung erfolgte ein mehrstufiges Verfahren, in dessen Rahmen die RaterInnen speziell geschult wurden. Darüber hinaus fanden über den gesamten Auswertungszeitraum regelmäßige Treffen zur Validierung statt.

Fragebogen zur Erfassung der Fachkraft-Kind-Beziehung

Die Auswertung der 15 Items zur Erfassung der Qualität der Fachkraft-Kind-Beziehung aus Perspektive der Fachkraft erfolgte auf Skalenebene. Dafür wurden für die Items die Skalen „Nähe“ und „Konflikt“ gebildet, die gemäß des Manuals (STRS, Pianta, 1999) vorliegen.

Videografie zur Erfassung von Fachkraft-Kind-Interaktionen

Die ausgewählten Szenen wurden von geschulten Studierenden mit dem Instrument „GInA“ (Weltzien, 2014) ausgewertet (s. Kap. 6.3.2). Von den insgesamt 12 Fachkräften gehen in die Datenauswertung 48 Videosequenzen zur Einschätzung der Interaktionsqualität ein. Die statistische Berechnung erfolgte mit dem Programm SPSS 19.0.

Für die Datenauswertung wurden die videographierten Szenen codiert und eine Gesamtübersicht erstellt. Daraufhin wurden pro Fachkraft drei bis vier Sequenzen anhand von folgenden Kriterien ausgewählt:

- die Szenen sollten mindestens vier bis sechs zusammenhängende Minuten beinhalten
- für jede Fachkraft wurde eine Essens-, eine Übergangs-, eine Freispiel- und eine Angebotssituation ausgewählt²⁰.

²⁰ Ursprünglich geplant war zudem, eine Situation mit potentiell herausforderndem Verhalten auszuwählen, was dadurch definiert worden war, dass ein Kind oder mehrere Kinder erkennbares Unbehagen zeigen (Aggressionen, expansives Verhalten, Unwohlsein, Streit, Rückzugsverhalten). Dieses Vorgehen wurde schon zu Beginn innerhalb des Projektes kritisch diskutiert, da die subjektive Dimension des Begriffs „Herausforderndes Verhalten“ hier nicht mehr enthalten gewesen wäre, sondern ein von außen gesetztes Kriterium angewendet worden wäre. Jedoch zeigte sich bei der Sichtung der Szenen, dass es auch praktisch nicht realisierbar wäre, da faktisch fast keine Szenen enthalten sind, auf die das vorher aufgestellte Kriterium zutreffend gewesen wäre

Elternfragebogen zur Erfassung der Wahrnehmung der Zusammenarbeit

Der Fragebogen, der sowohl vor, als auch nach der Intervention auf Ebene der Interventionskitas zum Einsatz kam, enthält quantitative und qualitative Elemente.

Die Itembatterie (ursprünglich bestehend aus 23 Items 1) zur Einschätzung der Kooperation mit der Kita (ElKiKo) wurde faktorenanalytisch geprüft. Die Skalenanalyse ergab insgesamt gute (Cronbachs Alpha=.821 für Skala 1: „Einschätzung der Gestaltung der Fachkraft-Kind-Beziehung“) bis zufriedenstellende interne Konsistenzen (Cronbachs Alpha=.696 für Skala 4: „Einschätzung der Kompetenzen der Fachkräfte“) (Tabelle 9).

Tabelle 9. Skalen/Items des Eltern-Fragebogens, faktorenanalytisch geprüft (N=317).

Elternfragebogen zur Einschätzung der Kooperation mit der Kita (ElKiKo)	Cronbachs Alpha
Einschätzung der Gestaltung der Fachkraft-Kind-Beziehung	
Ich bin zufrieden mit der Betreuung meines Kindes in der Einrichtung.	.821
Ich habe eine gute Beziehung zu den Fachkräften, die mein Kind betreuen.	
Mein Kind fühlt sich wohl in der Einrichtung.	
Zu seinem/seiner BezugserzieherIn hat mein Kind eine gute Beziehung.	
Bei der Bring-Situation kann ich mit einem guten Gefühl mein Kind in der Gruppe verabschieden.	
Einschätzung der professionellen Gestaltung der Eltern-Fachkraft-Beziehung	.773
Ich fühle mich durch die Fachkräfte gut über die Entwicklung meines Kindes in der Einrichtung informiert.	
Wenn es Auffälligkeiten mit meinem Kind gibt, suchen die Fachkräfte das Gespräch mit mir.	
Wenn ich unzufrieden mit etwas in der Einrichtung bin, spreche ich es den Fachkräften gegenüber an.	
Wenn ich Fragen habe, die die Entwicklung oder Erziehung meines Kindes betreffen, wende ich mich an die Fachkräfte.	
Ich fühle mich in meinen Fragen von den Fachkräften ernst genommen.	
Es finden regelmäßig Entwicklungsgespräche über mein Kind statt.	
In Elterngesprächen mit der Fachkraft werden auch die Stärken und Fähigkeiten des Kindes benannt	
Einschätzung der Partizipationsmöglichkeiten und institutionellen Vernetzung	.735
Ich habe ausreichend Möglichkeiten, mich in der Einrichtung mit einzubringen und zu beteiligen.	
Ich finde, die Einrichtung ist ausreichend mit anderen Institutionen vernetzt.	
Die Einrichtung vermittelt uns Eltern ausreichend Kontakte zu anderen Institutionen.	
Einschätzung der Kompetenzen der Fachkräfte	.696
Ich habe das Gefühl, dass die Fachkräfte mein Kind kennen und wissen, was es braucht.	
Ich würde mir wünschen, dass die Fachkräfte das Verhalten meines Kindes besser verstehen könnten	
Die Fachkräfte gehen einfühlsam mit meinem Kind um.	
Die Fachkräfte gehen auf die Stärken meines Kindes ein.	
Die Fachkräfte reagieren kompetent, wenn sich Kinder herausfordernd verhalten.	

Umsetzungsindex zur Erfassung der Umsetzungsintensität

Die Auswertung des Umsetzungsindex erfolgte jeweils auf Ebene der einzelnen Items. Da der Umsetzungsindex zum zweiten Erhebungszeitpunkt jeweils von der Einrichtungsleitung und zuständigen ReferentIn ausgefüllt wurde, konnten diese Werte auf die einzelnen Werte beider Einschätzungen aufsummiert und ein Mittelwert gebildet werden. Dadurch ergab sich für jede Bewertung ein Summenwert (möglicher $UI_{\min}=0$; möglicher $UI_{\max}=33$). Aus den beiden Bewertungsperspektiven (Einrichtungsleitung und ReferentIn) wurde dann der Mittelwert gebildet.

Leitungsinterview zur Erfassung der Bedeutung von Teamentwicklungsprozesse und der eigenen Rolle

Die Auswertung erfolgte anhand spezifischer Kriterien, die im Hinblick auf die Bedeutung von Teamentwicklungsprozessen und der Rolle der Leitung in unterschiedlichen Studien bereits erfasst werden konnten (u.a. Cloos, 2008; Viernickel et al., 2013; Weltzien et al., 2016; Friedrich, Meyer & Schelle, 2015; Nentwig-Gesemann et al., 2015). So zeigte sich, dass wesentliche Faktoren die gemeinsame Entwicklung eines inkludierenden Grundverständnisses, die Bedeutung der (biografischen) Selbstreflexion, die Bedeutung konzeptioneller und struktureller Maßnahmen als wichtige Voraussetzungen für die Zusammenarbeit im Team und die Rolle der Leitung bei der Begleitung und Förderung eines Teamentwicklungsprozesses im Rahmen der HeVeKi-Weiterbildungen waren.

Die Antworten in den Interviews und offenen Fragen der drei Evaluationsinstrumente wurden anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010), mittels Bildung von Kategorien auf induktiver und deduktiver Ebene und Auszählung von Häufigkeiten, ausgewertet.

Protokolle aus Projektträgere treffen zur Reflexion des Umsetzungsprozesses und Weiterentwicklungsbedarfes

Die Protokolle der einzelnen Projektträgere treffen wurden in einem ersten Schritt gesichtet und analysiert. Die vorliegenden Ergebnisse der Untersuchung wurden dann in einem nächsten Schritt mit den wichtigsten Erkenntnissen der Projektträgere treffen auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede ausgewertet, aber auch im Hinblick auf weiterführende Strategien der Überarbeitung, Umsetzung, Verankerung und Verbreitung interpretiert.

6.6 Statistische Auswertung

Nach der Eingabe und Quantifizierung der vorliegenden Daten wurden Datenbereinigungen vorgenommen. Im Anschluss daran folgten die deskriptiven und inferenzstatistischen Auswertungen.

6.6.1 Reliabilitäts- und Itemanalyse

In der vorliegenden Untersuchung wurde die Güte der Testverfahren überprüft. So galt es, das Kriterium der Objektivität, im Hinblick auf die Korrelation von Ergebnissen unterschiedlicher RaterInnen miteinander zu vergleichen (Bortz & Döring, 2006). So kann von einer guten Reliabilität ausgegangen werden, wenn die Varianz der Beurteiler in den Einschätzungen der Fälle gering ist (Fröhlich-Gildhof et al., 2014c).

Bei reliablen Fällen sollte die interne Konsistenz mindestens ein Cronbachs Alpha von .7 bestehen (Rost, 2004).

Zur Überprüfung der Beurteilerübereinstimmung (z.B. bei der Bewertung der standardisierten Dilemma-Situation) werteten die RaterInnen dieselben Dilemma-Situationen (bzw. offenen Antworten im Fragebogen und den Reflexionsbüchern) aus. Im Anschluss daran wurde ein Vergleich der Ratings vorgenommen. Dabei wurde der Intraklassenkoeffizient (ICC) ermittelt. Voraussetzung für die Berechnung war, dass mindestens zwei RaterInnen die Situationen einschätzten und die Einstufung mindestens intervallskaliert war.

Die Korrelationen sollten in einem Wertebereich von 0 bis 1 liegen, wobei davon auszugehen ist, dass eine gute Reliabilität mindestens einen Wert von .7 aufweisen sollte (Wirtz & Caspar, 2002). Fröhlich-Gildhoff et al. (2014c) berichten von moderaten Übereinstimmungen bei Werten von .4 bis .59 bzw. von keiner Übereinstimmung bei Werten unter .4.

Die Fragen im Fragebogen wurden im Rahmen einer Faktorenanalyse auf Skalentauglichkeit überprüft. Bei der Ermittlung zweier Skalen konnte jeweils eine hohe Reliabilität nachgewiesen werden:

Skala 1 (Kompetenzen im Bereich des theoretischen Wissens als Voraussetzung zum professionellen Umgang mit herausforderndem Verhalten) bezieht die Items C2: Merkmale der systemischen Sicht, D1: Nennung von Symptomen, D2: Beschreibung von Ursachen, D3: Vorgehen bei aggressivem Verhalten und E2: Nennung diagnostischer Grundprinzipien ein. Dabei konnte ein Cronbachs Alpha von .849 ermittelt werden, was hinsichtlich der Interpretation als „gut“ definiert wird.

Skala 2 bezieht sich auf die Erfassung von Kompetenzen im Bereich konkreter handlungspraktischer Strategien für den professionellen Umgang mit herausforderndem

Verhalten. Dazu gehören die Merkmale E1: Beschreibung von Merkmalen der Beobachtung; G1: Grundprinzipien der Fachkraft-Kind-Beziehungsgestaltung, H1: Merkmale der Vernetzung; H2: Konkrete Kooperationspartner. Das Cronbachs Alpha liegt bei Skala 2 bei .747 und kann somit als „akzeptabel“ bezeichnet werden.

Auch die Items im Evaluationsbogen (N=424 Bögen) wurden faktorenanalytisch auf Skalentauglichkeit geprüft. So ließen sich zwei Skalen ermitteln, die ebenfalls hohe Reliabilitätswerte aufzeigen:

Skala 1 bezieht sich auf die Ebene der TeilnehmerInnen im Hinblick auf deren Motivation, die Erwartungen, kritische Auseinandersetzung, Wissenserweiterung und das konstruktive Arbeitsklima. Dabei konnte ein Cronbachs Alpha von .857 ermittelt werden.

Skala 2 bezieht sich auf die Bewertung der TeilnehmerInnen auf Referenten-Ebene. So fließen der inhaltliche Aufbau des Bausteins, aber auch zentrale Formen der didaktischen Umsetzung mit in die Bewertung ein. Für Skala 2 („Zufriedenheit mit der Durchführung durch die Referentin“) konnte eine Reliabilität von Cronbachs Alpha=.941 ermittelt werden, womit es sich um eine gute Reliabilität handelt.

Die 15 Items zur Einschätzung des Kompetenzerlebens bilden faktorenanalytisch²¹ drei Skalen ab.

Skala 1 umfasst das Erleben in professionellen Fachkraft-Kind-Interaktionen und beinhaltet folgende Items:

Die Beziehung zu Kindern mit herausforderndem Verhalten hat sich seit der Weiterbildung verändert.

Die Kommunikation mit Kindern mit herausforderndem Verhalten hat sich seit der Weiterbildung verändert.

Ich konnte mein theoretisches Wissen erweitern.

Ich konnte mein praktisches Wissen erweitern.

Ich kann mein praktisches Wissen im Alltag besser anwenden.

Ich erlebe mich kompetenter im Alltag mit herausforderndem Verhalten von Kindern als vor der Weiterbildung.

Ich erlebe mich gelassener im Umgang mit herausforderndem Verhalten als vor der Weiterbildung.

Ich habe mehr Strategien zum Einholen von Unterstützung in belastenden Situationen als vor der Weiterbildung.

²¹ Die Faktorenanalyse beruht auf einer Stichprobengröße von N=98.

Cronbachs Alpha liegt für Skala 1 bei .923 und kann somit als gut gesehen werden.

Skala 2 umfasst drei Items und ermittelt das Belastungserleben und den Bedarf an Weiterbildung zum Thema (Item 1: Mein Bedarf an Weiterentwicklung zum Thema ist auch nach der Weiterbildung sehr hoch; Item 2: Ich fühle mich nach der Weiterbildung stärker belastet im Umgang mit herausforderndem Verhalten; Item 3: Mein Bedarf an Supervision ist auch nach der Weiterbildung sehr hoch.). Für Skala 2 konnte eine Reliabilität von Cronbachs Alpha=.477 ermittelt werden. Da die Reliabilität nicht im akzeptablen Bereich liegt, wurde diese Skala für weiterführende Analysen ausgeschlossen.

Skala 3 umfasst das „Wissen über zentrale Voraussetzungen für einen stärke/bedürfnisorientierten Umgang mit herausforderndem Verhalten“:

Ich kann mich besser in die Perspektive von Kindern mit herausforderndem Verhalten versetzen.

Ich kann die Stärken von Kindern mit herausforderndem Verhalten besser erkennen.

Ich kann die Bedürfnisse von Kindern mit herausforderndem Verhalten besser erkennen.

Ich kann auf die Bedürfnisse von Kindern mit herausforderndem Verhalten besser reagieren.

Mit einem Cronbachs Alpha von .907 liegt die Reliabilität von Skala 3 in einem guten Bereich.

Um Übereinstimmungen der verschiedenen RaterInnen zu ermitteln, wurde der Intraklassenkoeffizient berechnet. Dabei ergaben sich für die Dilemma-Situation unterschiedliche Werte: gute ICC-Werte ließen sich für die Subskalen 1 (Situationswahrnehmung und –beschreibung: .797), 2 (Situationsanalyse: .900) und 4 (Selbstreflexion: .886) nachweisen. Die Skalen 3 (eigene Handlungsstrategien: .522) und Skala 5 (weiterführende Gedanken: .302) mussten dagegen aufgrund der nur unzureichenden Interraterreliabilitäten noch einmal nachgeratet werden.

Für die Auswertung der offenen Antworten im Fragebogen liegen gute Interraterübereinstimmungen vor (Intraklassenkoeffizient von .849 für Skala 1 und .747 für Skala 2).

Auch für die Einschätzung der Videoszenen mit dem Instrument „GinA“ wurde die Interraterreliabilität ermittelt. Um eine möglichst hohe Übereinstimmung der Ratings zu gewährleisten, nahmen vier Studierende des Masterstudiengangs „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ der Evangelischen Hochschule an einer mehrtägigen Schulung teil. Im Anschluss an die Schulung bewerteten die Studierenden drei Szenen, für die bereits ein theoretisch fundiertes Rating von ExpertInnen vorlag. Das Ziel lag darin, dass die

Studierenden eine Übereinstimmung von 80% mit den bestätigten Ratings erreichen. Alle Studierenden konnten dieses Ergebnis erreichen.

Die Itemanalysen der verschiedenen Messverfahren wurden in Anbetracht der Verteilung der Rohwerte vorgenommen. Berechnet wurden dabei auf deskriptiver Ebene Minimal- und Maximalwerte, Häufigkeiten, Standardabweichungen und die Normalverteilung der einzelnen Werte.

In einem nächsten Schritt wurden für die einzelnen Items der im Fragebogen und im Kompetenzraster (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014c) Itemschwierigkeiten berechnet. Diese sollen darüber informieren, wie viele TeilnehmerInnen ein Item richtig beantworten bzw. bejahen (Bortz & Döring, 2006). Die Items wurden dabei in zu schwere (Werte $<.2$), erwünschte ($=.5$) und zu leichte ($>.8$) Items kategorisiert. Nach Bortz & Döring (2006) sind Itemschwierigkeiten im Bereich zwischen $.2$ bis $.8$ zu bevorzugen. Items, die von keinen (0%) bzw. von allen TeilnehmerInnen (100%) korrekt beantwortet werden, sind nicht brauchbar.

Die Itemschwierigkeiten wurden zum Messzeitpunkt t_0 für die beiden Skalen im Fragebogen und der standardisierten Dilemma-Situation berechnet. Dabei befinden sich einige der Items der Skalen der Dilemma-Situation unterhalb der Grenze von $.2$ und sind somit als zu schwierig einzustufen.

Tabelle 10. Itemschwierigkeiten der Fragen im Fragebogen zur Erfassung der Kompetenzen zu t_0 (IG).

Bereich	Item	MW	SD	P _(i) in %
Kompetenzen im Bereich des theoretischen Wissens	C1	0,07	,278	4
	D1	0,82	,631	41
	D2	0,50	,523	25
	D3	0,43	,580	22
	E2	0,23	,442	12
Kompetenzen im Bereich des handlungspraktischen Wissens	E1	0,13	,361	7
	F1	0,05	,530	48
	H1	0,19	,409	10
	H2	1,00	,810	50

Anmerkungen. N=332. P_(i)=prozentualer Schwierigkeitsindex.²²

²² Die Auswertung der Itemschwierigkeiten wurde von Eva Hache durchgeführt, die im Rahmen ihrer Master-Thesis auf die im Projekt ermittelten Daten der Ebenen Kindertageseinrichtung, Fachschulen und Hochschulen zurückgriff und damit auf eine ausreichend große Stichprobe zurückgreifen konnte.

Bei der Dilemma-Situation unterschreiten 24 der 28 Items die Grenze von .2 und gelten somit als zu schwierig.

Tabelle 11. Itemschwierigkeiten der Items im Kompetenzraster zu t0.

Bereich	Item	MW	SD	P _(i) in %
Skala 1	1.1	1,79	,88	20
	1.2	1,40	,62	10
	1.3	1,41	,76	10
Skala 2	2.1	1,88	,90	22
	2.2	2,05	,90	26
	2.3	1,65	,79	16
	2.4	1,06	,32	2
	2.5	1,26	,58	7
	2.6	1,16	,47	4
	2.7	1,13	,42	3
	2.8	1,62	,85	16
Skala 3	3.1	1,62	,79	16
	3.2	1,28	,58	7
	3.3	1,30	,59	8
	3.4	1,06	,28	2
	3.5	1,35	,63	9
	3.6	2,18	,76	30
	3.7	1,15	,41	4
Skala 4	4.1	1,30	,60	8
	4.2	1,27	,58	7
	4.3	1,25	,52	6
	4.4	1,14	,44	4
	4.5	1,15	,41	4
	4.6	1,27	,54	7
Skala 5	5.1	1,61	,74	15
	5.2	1,31	,62	8
	5.3	1,26	,59	7
	5.4	1,25	,60	6

Anmerkungen. N=327. P_(i)=prozentualer Schwierigkeitsindex.

6.6.2 Datenanalyse

Grundsätzlich bestand das Ziel darin, die Ausprägungen z.B. der Kompetenzen der einzelnen TeilnehmerInnen miteinander zu vergleichen. Da es sich jeweils um die gleichen Testpersonen zu den zwei (bzw. drei) Messzeitpunkten handelte, konnten Paare gebildet werden. Erfasst wurden signifikante Unterschiede zwischen den Messzeitpunkten, wobei als Signifikanzschwelle eine Irrtumswahrscheinlichkeit von 5% ($p \leq .05$) zugrunde lag (Bortz & Döring, 2006). Somit sollten Veränderungen im Hinblick auf die Kompetenzen oder das arbeitsbezogene Verhalten und Erleben, die zufällig entstanden sind, ausgeschlossen werden.

Zur Erfassung von Mittelwertunterschieden wurden T-Tests für abhängige/verbundene Stichproben berechnet. Dabei bestand das Ziel in der Erfassung von signifikanten Veränderungen der Kompetenzen und des arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens zu den Erhebungszeitpunkten t_0 und t_1 .

Die einfaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung wurde eingesetzt, wenn Mittelwerte (z.B. Kompetenzentwicklungen) der Interventions- oder Kontrollgruppe zu den drei Erhebungszeitpunkten t_0 , t_1 und t_2 auf Signifikanzen überprüft wurde. Um bedeutsame Unterschiede zwischen den Fachkräften zwischen den Interventions- und Kontrollgruppen zu erfassen wurden mehrfaktorielle Varianzanalysen gerechnet. Im Anschluss daran wurden jeweils Post-Hoc-T-Tests durchgeführt.

Bei intervallskalierten Daten wurden Zusammenhänge zwischen Variablen mittels Pearson-Korrelationskoeffizienten berechnet. Bei ordinalen Daten wurde Kendall-Tau-b verwendet, da sich dieser stärker am Person-Korrelationskoeffizienten orientiert (Brosius, 2014).

6.7 Gütekriterien

Die wissenschaftliche Begleitung orientiert sich an den Standards der deutschen Gesellschaft für Evaluation (DeGEval, 2008).

Die TeilnehmerInnen wurden zu Beginn des Projektes über das Vorgehen und den Verlauf informiert. Für die Durchführung der Videografie lagen Einverständniserklärungen der Eltern vor.

Die Informationen aus den Erhebungen (z.B. Videografie, Fragebögen) wurden vertraulich behandelt. Die Fragebögen, die auf postalischem Weg an die Einrichtungen geschickt wurden, enthielten frankierte Rückumschläge. Anbei befand sich jeweils ein Begleitschreiben, in dem das Vorgehen erläutert wurde.

Alle qualitativen und quantitativen Auswertungen erfolgten anonym und ließen keine Rückschlüsse auf individuelle Personen oder die teilnehmenden einzelnen Einrichtungen zu. Bei der Durchführung der Datenerhebung wurde darauf geachtet, Termine frühzeitig zu vereinbaren und Planungen der Einrichtungen zu berücksichtigen. So fanden die Erhebungen meist in den Teamsitzungen statt, sodass die TeilnehmerInnen keinen zusätzlichen Aufwand hatten.

Die Zusammenarbeit mit den beteiligten Institutionen erfolgte im Rahmen einer hohen Motivation und Kooperationsbereitschaft, die von gegenseitiger Unterstützung und regem Austausch geprägt war.

Nützlichkeit und Durchführbarkeit

Die Untersuchung knüpfte an Erkenntnisse und den Bedarf pädagogischer Fachkräfte einer partizipativ gestalteten Weiterbildung zum vorliegenden Thema an (Fröhlich-Gildhoff et al., 2013; Lorenz et al., 2015).

Speziell im Hinblick auf die Implementierung des Fortbildungskonzepts konnten Ziele, Erwartungen und Wünsche der TeilnehmerInnen erfasst werden, die in der Gestaltung des Konzepts und dessen Realisierung Berücksichtigung fanden. In vorherigen Treffen mit den Verbundpartnern konnten zentrale Inhalte des Curriculums, aber auch notwendige Umsetzungsstrategien erarbeitet und festgelegt werden. Dabei bestand auch ein zentrales Anliegen darin, über die Methoden der wissenschaftlichen Begleitung zu informieren.

Dabei wurde den KooperationspartnerInnen auch verdeutlicht, dass mit einer Teilnahme am Projekt die Bearbeitung der wissenschaftlichen Forschungsinstrumente (u.a. Fragebogen, Prozessbegleitung) verknüpft und mit einem zeitlichen Aufwand verbunden ist.

Die Erkenntnisse der vorliegenden Untersuchung wurden den ProjektteilnehmerInnen zur Verfügung gestellt.

Auf Wunsch erfolgten in den Kitas nach den Videografien ressourcenorientierte Rückmeldegespräche.

Die wissenschaftliche Begleitung des Umsetzungsprozesses stellt einen Rahmen für zukünftige Kooperationen mit TeilnehmerInnen aus Kindertageseinrichtungen dar, um die Arbeit im Umgang mit herausforderndem Verhalten weiterzuentwickeln und zu professionalisieren. Ergebnisse der Untersuchung wurden bereits während der Projektlaufzeit auf Kongressen und Fachtagungen publiziert und diskutiert. Darüber hinaus wurden zentrale Erkenntnisse im Rahmen einer Abschlusstagung präsentiert und

in Form von Publikationen veröffentlicht (Fröhlich-Gildhoff et al., 2017a; 2017b; Tinius et al., 2017).

Fairness

Die TeilnehmerInnen konnten den Rahmen und Zeitraum für die Implementierung selbst wählen. Die inhaltliche Umsetzung der Curricula erfolgte jeweils in Abstimmung mit den TeilnehmerInnen und wurde an die Bedürfnisse angepasst.

Abgabefristen für die Bearbeitung der Forschungsinstrumente wurden mit den TeilnehmerInnen zeitnah vereinbart und bei Bedarf ausgehandelt.

Alle Daten der pädagogischen Fachkräfte unterliegen der Anonymität. So besteht keine Möglichkeit, Rückschlüsse auf die Person oder Einrichtung zu ziehen.

Genauigkeit

Die Datengrafik²³ (Forschungsdesign) stellt in Bezug auf die Genauigkeitsstandards das geplante und durchgeführte Vorgehen der vorliegenden Untersuchung dar und dient der Nachvollziehbarkeit des zeitlichen und methodischen Vorgehens. Die Fragestellungen der vorliegenden Untersuchung sind transparent²⁴.

Ihnen wurde anhand eines „Mixed-method-Designs“ nachgegangen, das sowohl quantitative als auch qualitative Elemente beinhaltet. So beschreibt auch Petermann (2014) die Notwendigkeit von unterschiedlichen empirischen Verfahren, um der Komplexität von Maßnahmen zur Implementation gerecht zu werden. Relevant ist dabei, den Forschungsgegenstand möglichst aus verschiedenen Perspektiven zu beleuchten (Gläser-Zikuda et al. 2012; Petermann, 2014).

Objektivität, Reliabilität und Validität

Objektivität im Sinne der Datenauswertung und Interpretation kann im Fall der standardisierten Auswertung der vorgegebenen Dilemma-Situationen durch im Vorfeld festgelegte Inhalte des Kompetenzrasters gewährleistet werden. Zusätzlich erhöhte ein eigens gebildetes Team das Maß der Objektivität bei der Auswertung der Dilemma-Situationen. Gleichzeitig wurde dadurch die größtmögliche Itemreliabilität angestrebt, indem die einzelnen Items im Raster hinsichtlich ihrer Bedeutung und Interpretation analysiert, erklärt und gemeinsam definiert wurden. Das Team bestand aus sechs RaterInnen, die sich über einen längeren Zeitraum hinweg intensiv mit dem Forschungsinstrument beschäftigten. Das Ziel dieser Treffen bestand darin, ein

²³ S. Kapitel 6.2.

²⁴ Siehe hierzu Kapitel 5.

Ankerbeispiel zu erarbeiten, welches bei der Einschätzung der bearbeiteten Dilemma-Situationen der Fachkräfte als Vergleich und Orientierung dient. Gleichzeitig konnte es zu einer objektiven Einschätzung hinsichtlich der Durchführungs-, Auswertungs- und Interpretationsobjektivität beitragen. Um die Objektivität und Reliabilität zu erhöhen, wurden die ersten eingeschätzten Dilemma-Situationen einem zweiten Rating unterzogen. Die über quantitative Verfahren gewonnenen Daten aus den Fragebögen, Evaluationsbögen und Protokollen wurden mit Hilfe verschiedener quantitativer und qualitativer Verfahren ausgewertet und bedienen dabei die Standards objektiver Forschung (DeGEval, 2008).

Zur Prüfung der Reliabilität und Validität wurden die Erhebungsinstrumente vor der ersten Verwendung einem Pretest unterzogen (N=10). Dieser Testung folgte die Modifizierung beider Verfahren in Bezug auf eine einfachere Verständlichkeit und Umformulierung entsprechender Fragestellungen.

Da es sich bei der Dilemma-Situation um ein vergleichbar neues Verfahren zur Kompetenzerfassung handelt, sollte sie weiterhin bezüglich ihrer Validität überprüft werden (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014c). So scheint die Frage berechtigt, inwieweit die Dilemma-Situation tatsächlich die Performanz erfasst, welche bei dem vorliegenden Forschungsinstrument lediglich über die Bearbeitung von quasi-realen Situationen erfolgt.

Gütekriterien qualitativer Forschung

Dem Kriterium der „argumentativen Interpretationsabsicherung“ (Mayring, 2002, S. 147) wird durch die Ableitung von Interpretationen aus dem vorliegenden Material und durch Belegung mit bzw. dem Vergleich von spezifischen Ankerbeispielen gerecht. Dadurch lassen sich die vergebenen Werte, gerade bei der Auswertung der standardisierten Dilemma-Situationen, nachvollziehen.

Durch kontinuierliche Treffen der RaterInnen und inhaltliche Diskussionen und Reflexionen bewerteter Beispiele lässt sich der kommunikativen Validierung (ebd., 2002) gerecht werden

7. Ergebnisse

Zunächst werden die Ergebnisse der Erhebungen der Ergebnisevaluation und deren Veränderungen im Projektverlauf erläutert. Anschließend werden die Auswertungen der Prozessevaluation beschrieben.

7.1 Ergebnisevaluation: Interventions- und Kontrollgruppe

Die Ergebnisevaluation auf Ebene der pädagogischen Fachkräfte im Kontrollgruppendesign beinhaltet mehrere Testverfahren: Zu drei Erhebungszeitpunkten erhielten die Teilnehmerinnen der Interventions- und Kontrollgruppen den Fragebogen zur Erfassung von Kompetenzen und arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmustern (Schaarschmidt & Fischer, 2008). Zum ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt bearbeiteten die Fachkräfte zusätzlich die standardisierte Dilemma-Situation (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014c).

Um zu untersuchen, ob die Intervention auf der Ebene der pädagogischen Fachkräfte Wirkung zeigt, wurden die Testergebnisse mit Hilfe von Varianzanalysen mit Messwiederholung und mehrfaktoriellen Varianzanalysen analysiert. Ermittelt werden sollten Zeit- und Gruppeneffekte sowie die Wechselwirkung von Zeit und Gruppe. Zudem wurden Effektstärken („standardized response mean“, SRM) für die Varianzanalysen berechnet.

Um bedeutsame Veränderungen in den Gruppen im Vergleich der Erhebungszeitpunkte zu erfassen wurden Post-Hoc-T-Tests für abhängige Stichproben gerechnet.

In den nachfolgenden Tabellen werden jeweils Mittelwerte und Standardabweichungen zu den einzelnen Testzeitpunkten angegeben. Die Ergebnisse der Varianzanalysen beinhalten Angaben der F-Werte der Faktoren Gruppe (IG, KG), Zeit (t0, t1, ggfs. t2) und Gruppe x Zeit. Hier werden jeweils auch die Signifikanz, SRM-Effektstärken und die Signifikanzen der Post-Hoc-T-Tests angegeben (Scheffé-Test). Die Interpretation der Effektstärken erfolgt nach Cohen (1992). Dabei wird 0.2 als kleiner Effekt, 0.5 als mittlerer Effekt und 0.8 als großer Effekt definiert.

Um bei normalverteilten Daten vermutete lineare Zusammenhänge zwischen zwei metrischen Variablen zu untersuchen (z.B. Kompetenzen und Erfolgserleben im Beruf), wurden Pearson-Korrelationen durchgeführt. Dafür werden jeweils der Korrelationskoeffizient (r) für die Stärke und Richtung des Zusammenhangs und der p -Wert für die Signifikanz angegeben.

7.1.1 Ergebnisse prä-post-follow-up-Vergleiche

Fragebogen zur Erfassung von Veränderungen der Kompetenzen (Fremdeinschätzung)

In die Analyse zur Erfassung von Veränderungen von Kompetenzen flossen die Antworten der pädagogischen Fachkräfte aus elf Interventionsgruppen zu den Zeitpunkten t0 und t1 bzw. aus sechs Einrichtungen zu t2 ein ($N_{t0}=111$; $N_{t1}=104$; $N_{t2}=42$). Auf Ebene der acht Kontrollkitas liegt der Rücklauf zu den Erhebungszeitpunkten jeweils zu t0 bei $N=84$ und zu t1 bei $N=72$. Zu t2 konnten insgesamt $N=58$ Fragebögen aus sieben Einrichtungen berücksichtigt werden.

Zum ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt unterscheiden sich die Fachkräfte der Kontroll- bzw. Interventionsgruppe nicht signifikant voneinander hinsichtlich der Merkmale Alter, Bildungsabschluss, Berufsstand und Berufserfahrung.

Die Analysen (Scheffé) ergeben bei beiden Skalen signifikante Unterschiede zwischen den Fachkräften der Interventions- bzw. Kontrollgruppe. So sind insbesondere die Kompetenzen der Fachkräfte der Kontrollgruppe im Bereich des professionellen Umgangs ($p<.01$, niedrige Effektstärke), aber auch ihre handlungspraktischen Kompetenzen ($p<.01$, mittlere Effektstärke) bereits zu t0 deutlich höher ausgeprägt, als die der Fachkräfte der Interventionsgruppe. Bei Skala 1 zeigt sich ein Interaktionseffekt: durch den deutlichen Anstieg der Kompetenzen im Bereich des theoretischen Wissens nähern sich die Fachkräfte der Interventionsgruppe den Fachkräften der Kontrollgruppe im Verlauf von t0 zu t2 an; die KG verbleibt nahezu auf dem gleichen Niveau.

Im Verlauf von t0 zu t2 ergeben sich bei den Fachkräften der Interventionsgruppe bei Skala 1 ($p<.01$) und 2 ($p<.01$) signifikante Weiterentwicklungen in beiden Kompetenzbereichen. Zugleich konnten die Fachkräfte der Kontrollgruppe ihre handlungspraktischen Kompetenzen bedeutsam weiter entwickeln ($p<.01$).

Tabelle 12. Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte im Fragebogen – Varianzanalyse (t0:t2) (Nmax=69).

	IG (N=29)		KG (N=40)		F-Werte			ES _{SRM}	
	MW _{t0} (SD)	MW _{t2} (SD)	MW _{t0} (SD)	MW _{t2} (SD)	G	Z	GxZ	IG	KG
Kompetenzen: Theoret. Wissens	0,35 ,26	0,84 ,52	0,80 ,34	0,84 ,29	18,22**	21,88** *	11,52**	.67	.21
Kompetenzen: handlungsprakt. Wissens	0,73 ,27	1,00 ,41	0,98 ,30	1,16 ,27	24,83**	16,04** *	.492	.55	.50

G=Gruppe, Z=Zeit, ES_{SRM} = Effektstärke

Signifikanzniveau: ***p<.001; **p<.01; *p<.05

Tabelle 13. Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte im Fragebogen - Post-Hoc-T-Test für abhängige Stichproben zu t0:t2 (Nmax=100).

	IG (N=29)		T-Test			KG (N=40)		T-Test		
	MW _{t0} (SD)	MW _{t2} (SD)	t	df	p	MW _{t0} (SD)	MW _{t2} (SD)	t	df	p
Kompetenzen: Theoret. Wissens	0,35 ,26	0,84 ,52	-5,314	28	.00	0,80 ,34	0,84 ,29	-0,904	39	.37
Kompetenzen: handlungsprakt. Wissens	0,73 ,27	1,00 ,41	-2,933	28	.01	0,98 ,30	1,16 ,27	-3,063	39	.01

Signifikanzniveau: ***p<.001; **p<.01; *p<.05

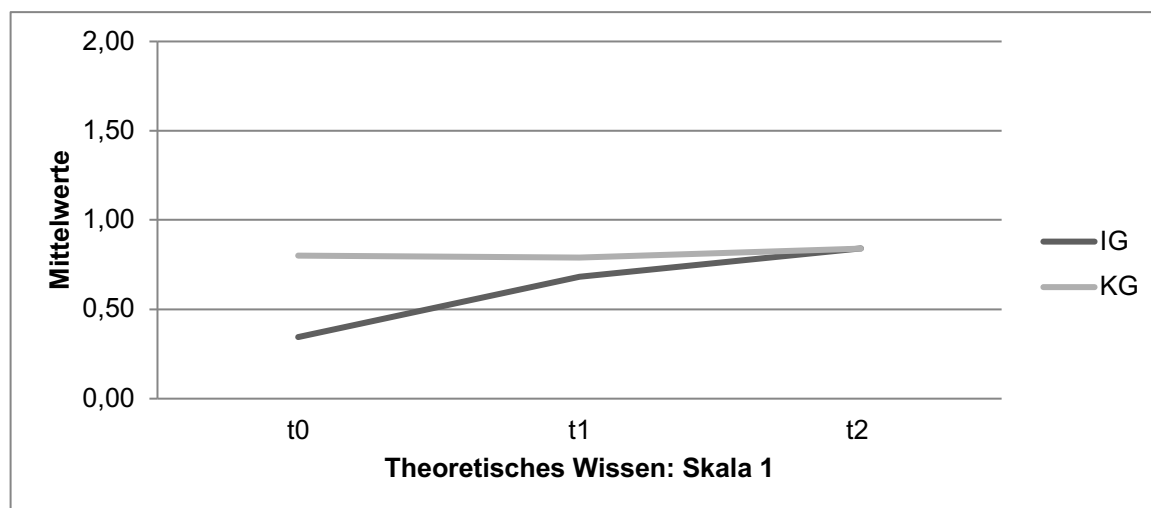


Abbildung 13. Veränderungen im Bereich Kompetenzen der IG/KG im Verlauf von t0/t1/t2.

Da es bei den Fachkräften im Vergleich der Interventions- und Kontrollgruppe im Fragebogen zur Erfassung von Kompetenzen im Bereich des theoretischen Wissens ($p<.01$) und handlungspraktischen Wissens ($p<.01$) bedeutsame Unterschiede im Ausgangsniveau zu (t0) gab, das Auswirkungen auf die Analysen zwischen t0 und t2

haben könnten, wurden aus der Stichprobe eine parallelisierte, „gemachte“ Stichprobe mit möglichst identischen „Fachkräfte-Paaren“ gebildet. Dafür wurden Paare hinsichtlich ihres Mittelwertes (MW=0,0-0,2: niedrige Kompetenzen; MW=0,3-0,6: mittlere Kompetenzen; MW=0,7-2,0: hohe Kompetenzen) der Skala 1 (Kompetenzen im Bereich des theoretischen Wissens) und 2 (Kompetenzen im Bereich des handlungspraktischen Wissens) zu t0 und t2 ermittelt.

In der parallelisierten Gruppe ergaben sich keine signifikanten Unterschiede zum Ausgangsniveau t0. Die Stichprobe war mit N=19 (IG) und N=24 (KG) allerdings sehr klein.

Tabelle 14. Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte im Fragebogen parallelisierte Stichprobe – Varianzanalyse (t0:t2).

	IG (N=19)		KG (N=22)		F-Werte			ES _{SRM}	
	MW _{t0} (SD)	MW _{t2} (SD)	MW _{t0} (SD)	MW _{t2} (SD)	G	Z	GxZ	IG	KG
Kompetenzen: Theoret. Wissens	0,43 ,13	0,76 ,19	0,70 ,19	0,76 ,13	,848	0,829	1,474	.35	.50
Kompetenzen: handlungs prakt. Wissens	0,77 ,16	0,97 ,19	0,79 ,15	1,01 ,19	1,144	3,606	0,583	.54	.55

G=Gruppe, Z=Zeit, ES_{SRM} = Effektstärke

Signifikanzniveau: ***p<.001; **p<.01; *p<.05

Die bedeutsamen Unterschiede, die bislang in beiden Skalen und zu t0 und t2 deutlich wurden, lassen sich in der parallelisierten Stichprobe nicht mehr nachweisen. So zeigen die zweifaktoriellen Varianzanalysen bei den pädagogischen Fachkräften keine signifikanten Interaktions-, Zeit- und Gruppeneffekte. Die Post-Hoc-T-Tests bestätigen diese Ergebnisse.

Tabelle 15. Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte im Fragebogen parallelisierte Stichprobe – Post-Hoc-T-Test für abhängige Stichproben (t0:t2).

	IG (N=19)		T-Test		KG (N=22)		T-Test	
	MW _{t0} SD	MW _{t2} SD	T	p	MW _{t0} SD	MW _{t2} SD	T	p
Kompetenzen: Theoret. Wissens	0,43 ,13	0,76 ,19	-1,505	.60	0,70 ,19	0,76 ,13	-1,00	.67
Kompetenzen: handlungsprakt. Wissens	0,77 ,16	0,97 ,19	-0,505	.50	0,79 ,15	1,01 ,19	-1,404	.34

Signifikanzniveau: ***p<.001; **p<.01; *p<.05

Standardisierte Dilemma-Situation zur Erfassung von Kompetenzentwicklungen (Fremdeinschätzung)

Die standardisierte Dilemma-Situation wurde von den Fachkräften der Interventions- und Kontrollgruppe jeweils zum Zeitpunkt t0 und t1 bearbeitet. Die Auswertung erfolgte anhand eines Kompetenzrasters für standardisierte Dilemma-Situationen (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014c). Dabei wurden die verschiedenen Kompetenzbestandteile der TeilnehmerInnen auf jeweils fünf festgelegten Niveaus eingestuft („1=niedriges Kompetenzniveau“ bis „5=hohes Kompetenzniveau“).

Zu den beiden Erhebungszeitpunkten liegen insgesamt Dilemma-Situationen von N=315 Fachkräften vor. Davon wurden 206 von Fachkräften aus der Interventionsgruppe (65,4%) und 109 (34,5%) von Fachkräften aus der Kontrollgruppe bearbeitet. Zum ersten Erhebungszeitpunkt (t0) liegen Dilemma-Situationen von N=167 (53%) und zum zweiten Erhebungszeitpunkt (t1) 148 (47%) bearbeitete Situationen vor.

Die Mittelwerte der beiden Kita-Gruppen sind zum ersten Erhebungszeitpunkt im unteren Bereich und zum zweiten Erhebungszeitpunkt im unteren bzw. mittleren Bereich angesiedelt. Bei den Skalen 1, 4 und 5 liegen bei den Fachkräften der Interventionsgruppe signifikante Zeiteffekte, bei den Skalen 3 und 4 Gruppeneffekte vor.

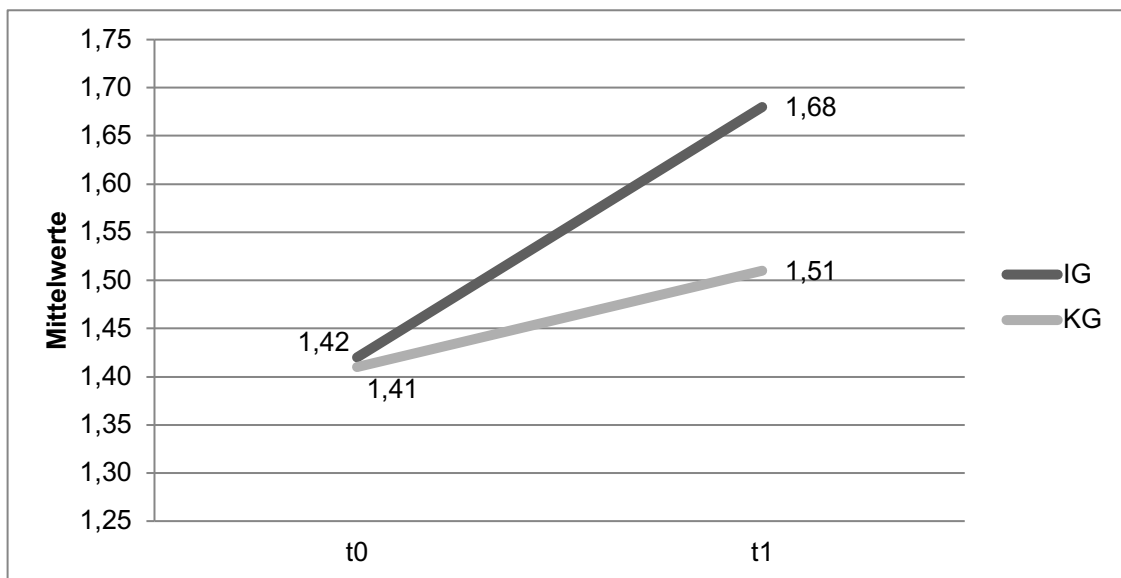


Abbildung 14. Gruppenvergleich der Gesamt-Mittelwerte der fünf Skalen der Dilemma-Situation zu t0/t1 (N=110).

Signifikante Veränderungen im Prä-Post-Vergleich lassen sich bei den Skalen 1, 4 und 5 feststellen. So nehmen die Fachkräfte die vorgegebene Dilemma-Situation zu t1 differenzierter wahr und beschreiben sie genauer (Vergleich t0-t1: $r=.40$; $p<.001$). Auch die Selbstreflexion ist bei den Fachkräften der Interventionsgruppe im Vergleich von t0 zu t1 bedeutsam gestiegen ($r=.37$; $p<.001$). Dieser Unterschied ist signifikant im Vergleich zur Kontrollgruppe.

Auch zeigt sich, dass die Fachkräfte der Interventionsgruppe zu t1 ihre Kompetenz, über die Situation hinausgehende, weiterführende Gedanken und Perspektiven zu entwickeln, erweitern konnten ($r=.33$; $p<.001$).

Im Unterschied zwischen den beiden Gruppen wird deutlich, dass die Fachkräfte der Interventionsgruppe bei der Entwicklung eigener Handlungsstrategien für die vorgegebene Situation signifikant kompetenter sind, als Fachkräfte der Kontrollgruppe ($r=.24$; $p<.01$). Auch im Bereich der Selbstreflexion zeigt sich, dass die Fachkräfte der Interventionsgruppe sowohl im Vergleich der beiden Erhebungszeitpunkte, als auch im Unterschied zur Kontrollgruppe, signifikant weiterentwickeln konnten (s. Tabelle 16).

Tabelle 16. Kompetenzen in Dilemma-Situation pädagogische Fachkräfte - Varianzanalyse (t0:t1).

	IG (N=48)		KG (N=23)		F-Werte		ES _{SRM}		
	MW _{t0} (SD _{t0})	MW _{t1} (SD _{t1})	MW _{t0} (SD _t)	MW _{t1} (SD _{t1})	G	Z	GxZ	IG	KG
Skala 1: Situationswahrnehmung und -beschreibung	1,44 ,54	1,84 ,69	1,56 ,56	1,74 ,64	0,01 8	14,885 ***	2,358	.40	.20
Skala 2: Situationsanalyse	1,49 ,63	1,64 ,70	1,46 ,71	1,47 ,71	2,92	1,76	1,615	.24	.22
Skala 3: eigene Handlungsstrategien	1,50 ,64	1,63 ,69	1,41 ,56	1,43 ,72	9,50 7**	2,967	1,346	.33	.19
Skala 4: Selbstreflexion	1,24 ,64	1,52 ,55	1,20 ,52	1,34 ,56	4,21 9*	16,605 ***	1,794	.37	.13
Skala 5: Eigene Perspektiven	1,43 ,54	1,77 ,55	1,43 ,47	1,56 ,51	2,20 3	12,041 ***	2,212	.33	.11

G=Gruppe, Z=Zeit, ES_{SRM} = Effektstärke

Signifikanzniveau: ***p<.001; **p<.01; *p<.05

Der Post-Hoc-T-Test zeigt signifikante Unterschiede der Fachkräfte der Interventionsgruppe im Vergleich von t0 zu t1 im Bereich der Situationsanalyse (p<.05). Das bedeutet, die Fachkräfte können die vorgegebene Situation unter Einbezug von spezifischen Kompetenzen und verschiedenen Perspektiven differenzierter analysieren.

Tabelle 17. Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte der Dilemma-Situation: Post-Hoc-T-Test für abhängige Stichproben (t0:t1) (N=72).

	IG		T-Test		KG		T-Test	
	MW _{t0} (SD _{t0})	MW _{t1} (SD _{t1})	t	p	MW _{t0} (SD _{t0})	MW _{t1} (SD _{t1})	t	p
Skala 1: Situationswahrnehmung und -beschreibung	1,44 ,54	1,84 ,69	-1,812	.00***	1,56 ,56	1,74 ,64	-1,447	.16
Skala 2: Situationsanalyse	1,49 ,63	1,64 ,70	-3,788	.02*	1,46 ,71	1,47 ,71	0,232	.82
Skala 3: eigene Handlungsstrategien	1,50 ,64	1,63 ,69	-1,976	.01**	1,41 ,56	1,43 ,72	-0,471	.64
Skala 4: Selbstreflexion	1,24 ,64	1,52 ,55	-4,548	.00***	1,20 ,52	1,34 ,56	-1,775	.04*
Skala 5: Eigene Perspektiven	1,43 ,54	1,77 ,55	-3,169	.00***	1,43 ,47	1,56 ,51	-1,205	.24

Signifikanzniveau: ***p<.001; **p<.01; *p<.05

Qualitative Ergebnisse der ausgewerteten Dilemma-Situationen

Zur Verdeutlichung der Einschätzungen der Kompetenzbestandteile werden im Folgenden – beispielhaft – Auszüge aus den bearbeiteten Dilemma-Situationen der pädagogischen Fachkräfte dargestellt.

So zeigt sich, dass die vorgegebene Dilemma-Situation zum zweiten Erhebungszeitpunkt von den Fachkräften teilweise vorsichtiger beschrieben, eher auch weitere Perspektiven (Kind, Gruppe, Fachkraft) eingenommen werden. So schreibt eine Fachkraft bei der Analyse der Situation: „Die Erzieherin hatte vermutlich schon öfter Situationen, in denen sie mit Martins herausforderndem Verhalten konfrontiert war. Es herrscht große Unruhe, wahrscheinlich werden von vielen Seiten gleichzeitig Forderungen an sie gestellt (beim Anziehen helfen; mit denen, die schon fertig sind, rausgehen ...). Ich denke, dass sie die chaotische Situation in der Garderobe für alle Kinder so schnell wie möglich beenden und raus in den Garten wollte. Ich könnte mir vorstellen, dass Martin eine geringe Frustrationstoleranz hat und dann schnell wütend wird, sich kaum regulieren kann bzw. Unterstützung mit der Hose gebraucht hätte oder dass ihn irgendetwas an der Hose stört. Vielleicht hat er nicht genug Vertrauen zu der Erzieherin, um sie um Hilfe zu bitten oder etwas anderes hindert ihn daran“ (Kita 3, FK 5).

Auch die Beschreibung eigener Strategien, um in der Situation (professionell) zu handeln, unterscheidet sich – wenn auch nur gering - zwischen t0 und t1. Dabei werden die entwickelten Handlungsoptionen für die Situation eher sinnvoll aufeinander aufgebaut, differenziert begründet und in Verbindung mit theoretischen Aspekten weiterentwickelt, mitunter auch gegeneinander abgewogen. So schreibt eine Fachkraft: „Ich würde die Situation am nächsten Tag mit Martin besprechen, über seine Gefühle sprechen. Vielleicht würde ich einen Verstärkerplan mit ihm entwickeln. Ich würde versuchen, das Verhalten umzudeuten (Reframing) und vor allem probieren, das positive Verhalten von ihm zu beachten und so den Teufelskreis zu durchbrechen. Wichtig ist, eine positive Beziehung zum Kind aufzubauen, die Beziehung zu stärken und so seine Persönlichkeit zu stärken“ (Kita 7, FK 2).

Zu beiden Erhebungszeitpunkten sind die Kompetenzen der TeilnehmerInnen der Interventionsgruppe (t0: MW=1,24; SD=,27; t1: MW=1,52; SD=,49) und Kontrollgruppe (t0: MW=1,43; SD=,26; t1: MW=1,56; SD=,39) im Bereich der Selbstreflexion besonders niedrig ausgeprägt. Bei der Auswertung wurde unter anderem darauf geachtet, wie intensiv sich die Fachkräfte mit dem eigenen Erziehungs- und Bildungsverständnis auseinandersetzen und die eigene „Haltung“ im Umgang mit den Kindern reflektieren. So schrieb eine Fachkraft: „Kein Verhalten tritt ohne Grund auf. Ich würde durch ein

Gespräch mit dem Kind nach der Situation versuchen, den Grund für das Verhalten herauszufinden und gemeinsam eine Lösung zu suchen. Außerdem ist meine Haltung wichtig. Wenn ich ruhig und respektvoll auf Martin zugehe, wird er anders mit der Situation umgehen, als wenn ich ärgerlich und gestresst bin oder versuche, ihn zu etwas zu zwingen“ (Kita 3; FK 1).

In den meisten Fällen wurde allerdings kaum ein reflektierter Umgang mit Unsicherheiten oder eigenen (Handlungs-)Grenzen in der Situation deutlich. Nur wenige TeilnehmerInnen setzten sich mit eigenen biografischen Prägungen, individuellen Ressourcen und weiterführenden Entwicklungspotenzialen auseinander.

In Bezug auf die Entwicklung weiterführender Perspektiven zeigen sich – geringe - Veränderungen der Kompetenzen, die bei den TeilnehmerInnen der Interventionsgruppe zwischen t0 und t1 auch signifikant sind. So sind zum zweiten Erhebungszeitpunkt die Perspektiven der Fachkräfte teilweise schlüssiger und die Schlussfolgerungen sind eher begründet als noch zu t0. Einige TeilnehmerInnen sehen Parallelen zu eigenen, vergleichbaren Situationen und formulieren Entwicklungsaufgaben für den eigenen Professionalisierungsprozess. So beschreibt eine Fachkraft zu t1: „Wie gelingt es mir, ruhig zu bleiben und fachlich auf die Situation eingehen? Ich brauche noch mehr Wissen über mögliche Ursachen des Verhaltens des Kindes und muss versuchen, die Stärken des Kindes herauszufinden und mehr in den Blick zu nehmen“ (FK 3, Kita 4).

Fragebogen zur Erfassung des arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens

Zu drei Erhebungszeitpunkten wurden bei den Fachkräften in den Kontroll- und Interventionsgruppen die arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM-44, Schaarschmidt & Fischer, 2008) erfasst. Das arbeitsbezogene Verhalten und Erleben wurde von den pädagogischen Fachkräften jeweils auf einer fünfstufigen Skala (von „1=trifft überhaupt nicht zu“ bis „5=trifft völlig zu“) im Fragebogen selbst eingeschätzt.

Die Ergebnisse zeigen signifikante Unterschiede zwischen den Fachkräften der Interventions- und Kontrollgruppe. So ist das Perfektionsbestreben der TeilnehmerInnen der Interventionsgruppe zum zweiten Erhebungszeitpunkt bedeutsam gesunken ($r=.52$; $p=.01$). Im Vergleich von t0 zu t1 sind bei den Fachkräften der Kontrollgruppe das Erleben von Distanzierungsfähigkeit ($p=.001$) und Resignation ($p<.05$) bedeutsam gesunken (jeweils niedrige Effekte).

Tabelle 18. AVEM pädagogische Fachkräfte (t0:t1), Varianzanalyse.

	IG (N=48)		KG (N=23)		F-Werte			ES _{SRM}	
	MW _{t0} (SD _{t0})	MW _{t1} (SD _{t1})	MW _{t0} (SD _{t0})	MW _{t1} (SD _{t1})	G	Z	GxZ	IG	KG
Subjektive Bedeutsamkeit	2,40 ,79	2,36 ,86	2,52 ,79	2,41 ,73	0,063	0,738	0,016	.05	.14
Beruflicher Ehrgeiz	3,07 ,72	3,06 ,69	2,92 ,62	2,89 ,65	1,633	0,661	0,035	.10	.05
Verausgabungsbereitschaft	2,94 ,85	2,79 ,88	3,45 ,73	3,19 ,82	1,653	0,036	1,035	.30	.05
Perfektionsstreben	3,45 ,73	3,19 ,82	3,46 ,71	3,37 ,65	4,149 *	1,788	3,784	.52	.18
Distanzierungsfähigkeit	2,63 ,96	2,51 ,85	2,65 ,70	2,42 ,66	2,417	2,848 *	0,002	.28	.38
Resignations-tendenz	2,42 ,72	2,46 ,83	2,44 ,62	2,38 ,66	1,839	4,545 *	0,01	.16	.10
Offensive Problembewältigung	3,50 ,66	3,48 ,63	3,45 ,65	3,36 ,59	0,096	0,846	0,083	.02	.11
Innere Ruhe	3,46 ,77	3,53 ,68	3,45 ,59	3,40 ,53	0,726	0,04	1,319	.12	.10
Erfolgserleben im Beruf	3,69 ,65	3,63 ,68	3,72 ,57	3,77 ,62	1,037	0,111	0,328	.08	.07
Lebenszufriedenheit	4,05 ,84	4,01 ,84	4,31 ,59	4,20 ,68	1,658	0,438	0,061	.08	.24
Erleben sozialer Unterstützung	4,13 ,77	4,00 ,79	4,22 ,79	4,13 ,77	0,184	1,061	0,136	.37	.26

G=Gruppe, Z=Zeit, ES_{SRM} = Effektstärke

Signifikanzniveau: ***p<.001; **p<.01; *p<.05

Tabelle 19. Veränderungen des arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens der IG/KG (t0:t1), Post-Hoc-T-Test für abhängige Stichproben.

Subskala	Zeitpunkt	IG (N=48)		T-Test		KG (N=23)		T-Test	
		MW	SD	z	p	MW	SD	z	p
Subjektive Bedeutsamkeit	t0	2,40	,79	,623	.53	2,52	,79	1,537	.13
	t1	2,36	,86			2,41	,73		
Beruflicher Ehrgeiz	t0	3,07	,72	,168	.86	2,92	,62	0,407	.68
	t1	3,06	,69			2,89	,65		
Verausgabungs-bereitschaft	t0	2,94	,85	1,744	.08	2,78	,84	-0,607	.55
	t1	2,79	,88			2,83	,82		
Perfektionsbestreben	t0	3,45	,73	3,452	.00***	3,46	,71	1,287	.20
	t1	3,19	,82			3,37	,65		
Distanzierungsfähigkeit	t0	2,63	,96	1,513	.14	2,65	,70	3,027	.00**
	t1	2,51	,85			2,42	,66		
Resignationstendenz	t0	2,42	,72	-0,471	.63	2,44	,62	0,994	.03*
	t1	2,46	,83			2,38	,66		
Offensive Problembewältigung	t0	3,50	,66	0,281	.77	3,45	,65	-0,081	.94
	t1	3,48	,63			3,45	,59		
Innere Ruhe	t0	3,46	,77	-1,371	.18	3,45	,59	0,899	.37
	t1	3,53	,68			3,40	,53		
Erfolgserleben im Beruf	t0	3,69	,65	0,951	.35	3,72	,57	-0,927	.36
	t1	3,63	,68			3,77	,62		
Lebenszufriedenheit	t0	4,05	,84	0,737	.46	4,31	,59	1,693	.09
	t1	4,01	,84			4,20	,68		
Erleben sozialer Unterstützung	t0	4,13	,77	1,787	.08	4,22	,79	1,267	.21
	t1	4,00	,79			4,13	,77		

Signifikanzniveau: ***p<.001; **p<.01; *p<.05

Aus ökonomischen Gründen²⁵ kamen zum dritten Erhebungszeitpunkt lediglich die Items der Skalen 1, 2, 3, 4 und 9 zum Einsatz. Dabei lassen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen t0-t2 und zwischen den Fachkräften der beiden Gruppen nachweisen.

²⁵ s. Kapitel 8.

Tabelle 20. Unterschiede im arbeitsbezogenen Verhalten und Erleben zwischen den Gruppen (IG/KG) und Erhebungszeitpunkten (t0:t2), Varianzanalyse (Nmax=27).

	IG (N=38)		KG (N=19)		F-Werte			ES _{SRM}	
	MW _{t0} (SD)	MW _{t2} (SD)	MW _{t0} (SD)	MW _{t2} (SD)	G	Z	GxZ	IG	KG
Subjektive Bedeutsamkeit	2,40 ,79	2,50 ,93	2,52 ,79	2,35 ,82	,364	,365	,570	.20	.34
Beruflicher Ehrgeiz	3,07 ,72	2,95 ,79	2,92 ,62	2,88 ,62	5,15	,900	,097	.25	.08
Verausgabungs- bereitschaft	2,94 ,85	2,77 1,14	2,78 ,84	2,92 ,81	,426	,977	1,439	.34	.28
Perfektionsbestreben	3,34 ,73	3,36 ,91	3,46 ,71	3,44 ,69	,100	1,634	2,180	.04	.04
Erfolgserleben im Beruf	3,69 ,65	3,52 ,65	3,72 ,57	3,78 ,53	1,086	1,145	,225	.55	.19

G=Gruppe, Z=Zeit, ES_{SRM} = Effektstärke

Signifikanzniveau: ***p<.001; **p<.01; *p<.05

Tabelle 21. AVEM pädagogische Fachkräfte: Post-Hoc-T-Test für abhängige Stichproben (t0:t2).

	IG (N=38)		T-Test		KG (N=19)		T-Test	
	MW _{t0} (SD _{t0})	MW _{t2} (SD _{t2})	t	p	MW _{t0} (SD _{t0})	MW _{t2} (SD _{t2})	t	p
Subjektive Bedeutsamkeit	2,40 ,79	2,50 ,93	1,084	.28	2,52 ,79	2,35 ,82	1,553	.13
Beruflicher Ehrgeiz	3,07 ,72	2,95 ,79	0,946	.35	2,92 ,62	2,88 ,62	0,688	.50
Verausgabungs- bereitschaft	2,94 ,85	2,77 1,14	-1,07	.29	2,78 ,84	2,92 ,82	-0,678	.51
Perfektionsbestreben	3,34 ,73	3,36 ,91	-0,986	.33	3,46 ,71	3,44 ,69	0,734	.53
Erfolgserleben im Beruf	3,69 ,65	3,52 ,65	0,539	.59	3,72 ,57	3,78 ,53	0,17	.87

Signifikanzniveau: ***p<.001; **p<.01; *p<.05

AVEM-Muster

Für die Fachkräfte der Interventions- und Kontrollgruppen wurden zu t0 und t1 jeweils die arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster zugeordnet.

Aufgrund der hohen Anzahl fehlender Werte sind die nachfolgenden Ergebnisse nur sehr vorsichtig zu interpretieren. Der T-Test für unabhängige Stichproben ergibt keine bedeutsamen Unterschiede der Ausprägungen der AVEM-Muster zwischen den TeilnehmerInnen der Interventions- bzw. Kontrollgruppe (t0: p>.05; t1: p>.05).

Über die Hälfte der Fachkräfte der Interventionsgruppe (58,8%) weist zu t0 Muster S (Schonung), gefolgt von Muster G (Gesundheit, 17,6%) auf. Jeweils 11,8% der Befragten lassen sich den Mustern A (Anstrengung) und B (Burnout) zuordnen.

Zum zweiten Erhebungszeitpunkt weist der überwiegende Teil der Fachkräfte (N=18) Muster S (72,2%), gefolgt von Muster A (16,7%) und Muster B (11,7%) auf.

Mittels T-Test für abhängige Stichproben lassen sich keine bedeutsamen Unterschiede der Fachkräfte der Interventionsgruppe zwischen t0 und t1 erfassen ($p > .05$, $N=13$).

Knapp die Hälfte der Fachkräfte der Kontrollgruppe (47,6%) weisen zu t0 Muster S (Schonung) und Muster G (42,9%) auf. Jeweils 4,8% der Fachkräfte lassen sich zum ersten Erhebungszeitpunkt den Mustern A und B zuordnen.

Zum zweiten Erhebungszeitpunkt weist die Hälfte der Fachkräfte (50,0%) Muster S, gefolgt von Muster G (27,8%) auf. Ein deutlicher Anstieg ist bei Muster B (16,7%) zu verzeichnen. Der Anteil der Fachkräfte, der sich Muster A zuordnen lässt, ist wie zu t0 vergleichsweise gering (5,6%).

Mittels T-Test für abhängige Stichproben lassen sich keine bedeutsamen Unterschiede der Fachkräfte zwischen t0 und t1 erfassen ($p > .05$; $N=17$).

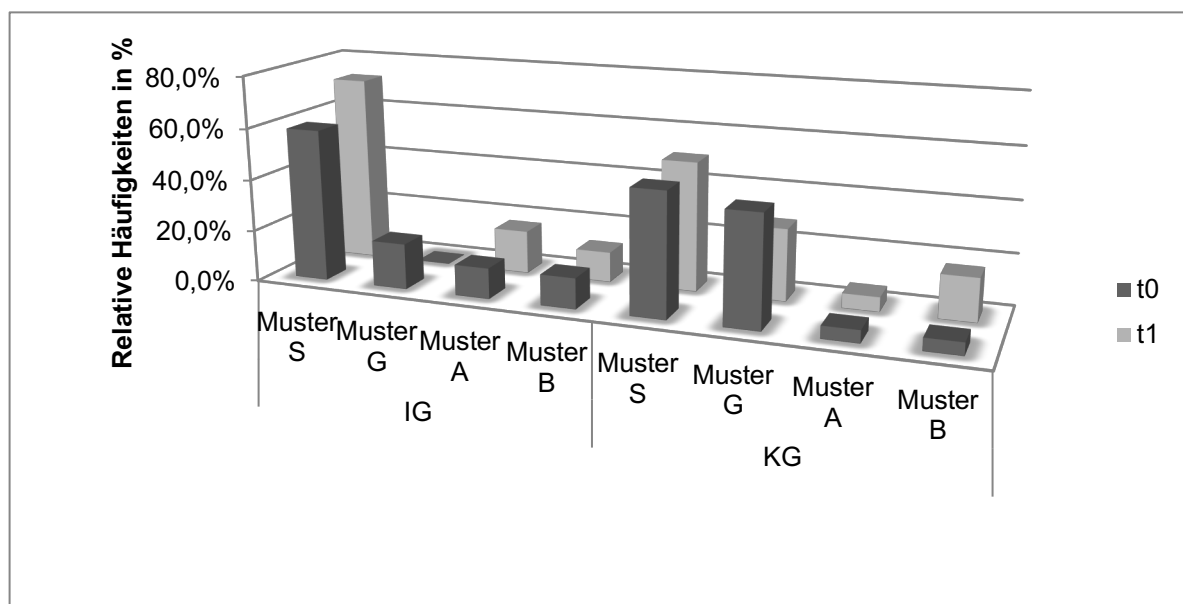


Abbildung 15. AVEM-Muster IG und KG (t0:t1) (N=30).

7.1.2 Ergebnisse Korrelationsanalysen im Bereich Kompetenzen und AVEM

Aus den Projektergebnissen lassen sich folgende Zusammenhänge²⁶ erkennen:

1. Zusammenhänge zwischen den Kompetenzen im Bereich des theoretischen und handlungspraktischen Wissens (Fragebogen) und der (prä)performativen Kompetenzbestandteile (Dilemma-Situation)

Die Pearson-Korrelationen zeigen auf Ebene der Interventionsgruppe zum ersten Erhebungszeitpunkt keine bedeutsamen Zusammenhänge zwischen den Kompetenzen der Fachkräfte im Fragebogen und der bearbeiteten Dilemma-Situationen.

Zum zweiten Erhebungszeitpunkt werden signifikant positive Zusammenhänge zwischen den Kompetenzen im Bereich des theoretischen und handlungspraktischen Wissens bzw. den (prä)performativen Kompetenzbestandteilen der bearbeiteten Dilemma-Situation bei den Fachkräften der Interventionsgruppe (N=67) deutlich. Dabei steht ein gesteigertes theoretisches Wissen (z.B. über Ursachen, Formen usw.) in signifikantem Zusammenhang mit einer hohen Analysekompetenz („Verstehen“) und Entwicklung eigener Handlungsstrategien. Daneben ergeben sich bedeutsame Zusammenhänge zwischen einer gesteigerten handlungspraktischen Kompetenz (z.B. zum systematischen Vorgehen, Beziehungsgestaltung) und einer differenzierteren Analyse und mehrperspektiveren Handlungsplanung der vorgegebenen Dilemma-Situation (s. Tab. 22). Es zeigt sich ebenfalls, dass hohe Kompetenzen im Bereich des theoretischen und handlungspraktischen Wissens mit einem hohen Gesamt-Kompetenzniveau der bearbeiteten Dilemma-Situationen korrelieren ($r=.49$; $p<.001$).

Tabelle 22. Korrelationen der Kompetenzen im Bereich des theoretischen und handlungspraktischen Wissens sowie der (prä)performativen Kompetenzbestandteile zu t1, IG (N=67).

	Situations- wahrnehmung	Situations- analyse	Handlungs- planung	Selbst- reflexion	Weiterführende Perspektiven
Kompetenzen: theoret. Wissens	-.06	.28*	.38**	.07	.12
Kompetenzen: handlungsprakt. Wissens	-.15	.26*	.37**	.17	.22

Anmerkungen. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

²⁶ Ausgegangen wird hierbei jeweils von einem ungerichteten Zusammenhang, weshalb auf Signifikanz zweiseitig getestet wurde.

Auf Ebene der Kontrollgruppe ergeben sich zu t0 und t1 keine bedeutsamen Zusammenhänge.

2. Zusammenhänge zwischen Kompetenzen im Bereich des theoretischen und handlungspraktischen Wissens und dem arbeitsbezogenen Verhalten und Erleben

Korrelationsanalysen (nach Pearson) zeigen zu t1 bei der Interventionsgruppe zum ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt schwache signifikante Zusammenhänge zwischen gesteigerten handlungspraktischen Kompetenzen und einer größeren inneren Ruhe ($r=.34$; $p<.01$). Auch geht ein hohes theoretisches Wissen mit einem hohen Erfolgserleben im Beruf einher ($r=.27$; $p<.05$).

Tabelle 23. Korrelationen zwischen arbeitsbezogenem Verhalten und Erleben und der Fremdeinschätzung von Kompetenzen („Wissensfragen“) zu t0, IG (Nmax=67).

		Kompetenzen theoret. Wissens	Kompetenzen handlungspra kt. Wissens
Subjektive Bedeutsamkeit	Korrelation nach Pearson	-.29	-.28
	Signifikanz (p)	.20	.45
Beruflicher Ehrgeiz	Korrelation nach Pearson	-.05	-.13
	Signifikanz (p)	.69	.30
Verausgabungsbereitschaft	Korrelation nach Pearson	-.09	-.25*
	Signifikanz (p)	.45	.04
Perfektionsbestreben	Korrelation nach Pearson	-.03	-.14
	Signifikanz (p)	.81	.26
Distanzierungsfähigkeit	Korrelation nach Pearson	.05	.09
	Signifikanz (p)	.67	.42
Resignationstendenz	Korrelation nach Pearson	.21	.16
	Signifikanz (p)	.09	.19
Offensive Problembewältigung	Korrelation nach Pearson	-.11	-.09
	Signifikanz (p)	.39	.44
Innere Ruhe	Korrelation nach Pearson	.05	.34**
	Signifikanz (p)	.66	.01
Erfolgserleben im Beruf	Korrelation nach Pearson	.27*	-.06
	Signifikanz (p)	.42	.61
Lebenszufriedenheit	Korrelation nach Pearson	-.01	-.18
	Signifikanz (p)	.03	.14
Erleben sozialer Unterstützung	Korrelation nach Pearson	-.09	-.04
	Signifikanz (p)	.44	.74

Signifikanzniveau: *** $p<.001$; ** $p<.01$; * $p<.05$

Zu t1 zeigen sich schwache Zusammenhänge zwischen einem hohen theoretischen Wissen über herausfordernde Verhaltensweisen (z.B. Erscheinungsformen, Ursachen, Diagnostik) und einem erhöhten beruflichen Ehrgeiz (z.B. „Was meine berufliche Entwicklung angeht, so halte ich mich für ziemlich ehrgeizig“) ($r=.29$; $p<.05$). Ein hohes Kompetenzniveau im Bereich des theoretischen Wissens geht mit einer gesteigerten inneren Ruhe und Ausgeglichenheit einher (z.B. „Mich bringt so leicht nichts aus der

Ruhe“; oder: „Ich kann mich in fast allen Situationen ruhig und bedächtig verhalten“) ($r=.26$; $p<.05$).

Wie bereits zu t_0 zeigt sich auch zum zweiten Erhebungszeitpunkt eine bedeutsame Korrelation zwischen gestiegenen handlungspraktischen Kompetenzen und größeren Erfolgserleben im Beruf ($r=.28$; $p<.05$).

Tabelle 24. Korrelationen zwischen arbeitsbezogenem Verhalten und Erleben und der Fremdeinschätzung von Kompetenzen („Wissensfragen“) zu t_1 , IG ($N_{\max}=67$).

		Kompetenzen theoret. Wissens	Kompetenzen handlungspra kt. Wissens
Subjektive Bedeutsamkeit	Korrelation nach Pearson	-.09	-.04
	Signifikanz (p)	.46	.73
Beruflicher Ehrgeiz	Korrelation nach Pearson	.29*	.19
	Signifikanz (p)	.02	.16
Verausgabungsbereitschaft	Korrelation nach Pearson	.00	-.09
	Signifikanz (p)	1,00	.45
Perfektionsbestreben	Korrelation nach Pearson	.02	-.13
	Signifikanz (p)	.87	.32
Distanzierungsfähigkeit	Korrelation nach Pearson	-.14	-.08
	Signifikanz (p)	.28	.54
Resignationstendenz	Korrelation nach Pearson	.04	.04
	Signifikanz (p)	.78	.79
Offensive Problembewältigung	Korrelation nach Pearson	.04	.11
	Signifikanz (p)	.72	.37
Innere Ruhe	Korrelation nach Pearson	.26*	.18
	Signifikanz (p)	.04	.15
Erfolgserleben im Beruf	Korrelation nach Pearson	.15	.29*
	Signifikanz (p)	.24	.02
Lebenszufriedenheit	Korrelation nach Pearson	-.01	.16
	Signifikanz (p)	.96	.33
Erleben sozialer Unterstützung	Korrelation nach Pearson	.05	.23
	Signifikanz (p)	.69	.07

Signifikanzniveau: *** $p<.001$; ** $p<.01$; * $p<.05$.

Zu t_2 zeigen sich mittlere bis starke Zusammenhänge zwischen einem gesteigerten theoretischen Wissen und hohen beruflichen Ehrgeiz ($r=.55$; $p<.01$), Perfektionsbestreben ($r=.54$; $p<.01$) und einer geringeren Verausgabungsbereitschaft ($r=-.39$; $p<.05$).

Auf Ebene der Entwicklung der handlungspraktischen Kompetenzen für den Umgang mit herausforderndem Verhalten lässt sich eine bedeutsame Korrelation mit einem hohen selbsteingeschätzten beruflichen Ehrgeiz ermitteln ($r=.38$; $p<.05$).

Tabelle 25. Korrelationen zwischen arbeitsbezogenem Verhalten und Erleben und Kompetenzen (Fremdeinschätzung im Fragebogen) zu t2, IG (Nmax=29).

		Kompetenzen theoret. Wissens	Kompetenzen handlungsprakt . Wissens
Subjektive Bedeutsamkeit	Korrelation nach Pearson	.32	.33
	Signifikanz (p)	.13	.12
Beruflicher Ehrgeiz	Korrelation nach Pearson	.55**	.38*
	Signifikanz (p)	.00	.05
Verausgabungsbereitschaft	Korrelation nach Pearson	-.39*	.33
	Signifikanz (p)	.05	.09
Perfektionsbestreben	Korrelation nach Pearson	.54**	.36
	Signifikanz (p)	.00	.06
Erfolgs erleben im Beruf	Korrelation nach Pearson	.07	-.13
	Signifikanz (p)	.73	.52

Signifikanzniveau: ***p<.001; **p<.01; *p<.05

In der Kontrollgruppe ergeben sich zu den Erhebungszeitpunkten keine signifikanten Zusammenhänge zwischen den fremdeingeschätzten Kompetenzen und dem arbeitsbezogenen Verhalten und Erleben.

3. Zusammenhänge zwischen (prä)performativen Kompetenzen (Dilemma-Situation) und dem arbeitsbezogenen Verhalten und Erleben

Es zeigt sich, dass ein hoher beruflicher Ehrgeiz mit einer hohen Kompetenz der Wahrnehmung und Beschreibung ($r=.31$; $p<.05$) und der Entwicklung von Handlungsstrategien ($r=.26$; $p<.05$) für die vorgegebene Dilemma-Situation zusammenhängt. Auch hängt ein gesteigertes Perfektionsbestreben mit einer hohen Kompetenz in der Situationswahrnehmung und –beschreibung zusammen ($r=.35$; $p<.05$).

Tabelle 26. Korrelationen zwischen arbeitsbezogenem Verhalten und Erleben und der Fremdeinschätzung von Kompetenzen („Dilemma-Situation“) zu t1, IG (Nmax=67).

		Situations- wahrneh- mung und – beschreibung	Situation sanalyse	Hand- lungs- planun- g	Selbst - reflexi on	Weiter- führende Perspekti ven
Subjektive Bedeutsamkeit	Korrelation nach Pearson	.01	.04	.16	.09	-.09
	Signifikanz (p)	.93	.76	.21	.47	.46
Beruflicher Ehrgeiz	Korrelation nach Pearson	.31*	.24	.26*	.03	.05
	Signifikanz (p)	.02	.07	.04	.82	.73
Verausgabung sbereitschaft	Korrelation nach Pearson	.17	.08	-.04	-.02	-.02
	Signifikanz (p)	.17	.56	.75	.87	.86
Perfektions- bestreben	Korrelation nach Pearson	.35*	.08	.07	.09	.04
	Signifikanz (p)	.01	.54	.56	.48	.74
Distanzierungs- fähigkeit	Korrelation nach Pearson	.15	.19	-.10	.09	.03
	Signifikanz (p)	.23	.14	.43	.46	.80
Resignations- tendenz	Korrelation nach Pearson	.19	.21	.01	.03	.17
	Signifikanz (p)	.15	.09	.92	.80	.19
Offensive Problembewältigung	Korrelation nach Pearson	.11	-.08	-.04	.00	-.22
	Signifikanz (p)	.40	.55	.75	.99	.08
Innere Ruhe	Korrelation nach Pearson	-.18	-.19	.11	-.07	-.09
	Signifikanz (p)	.48	.13	.39	.56	.43
Erfolgserleben im Beruf	Korrelation nach Pearson	.02	.02	.09	-.16	-.07
	Signifikanz (p)	.86	.87	.49	.21	.60
Lebenszufrie- denheit	Korrelation nach Pearson	-.18	-.15	.04	-.10	-.05
	Signifikanz (p)	.14	.24	.74	.44	.72
Erleben sozialer Unterstützung	Korrelation nach Pearson	-.17	.03	-.01	.06	-.02
	Signifikanz (p)	.16	.82	.96	.64	.88

Signifikanzniveau: ***p<.001; **p<.01; *p<.05

In der Kontrollgruppe ergeben sich zu den Erhebungszeitpunkten keine signifikanten Zusammenhänge zwischen der Fremdeinschätzung von Kompetenzen in den bearbeiteten Dilemma-Situationen und dem arbeitsbezogenen Verhalten und Erleben.

7.1.3 Ergebnisevaluation: Interventionsgruppe

Fragebogen zur Erfassung des Kompetenzerlebens (Selbsteinschätzung)

Die pädagogischen Fachkräfte der Interventionsgruppe wurden zu t1 und t2 zu ihrer Einschätzung des Kompetenzerlebens im Umgang mit herausforderndem Verhalten (Skala „1=trifft nicht zu“ bis „6=trifft voll und ganz zu“) gebeten (s. faktorenanalytische Prüfung der Skala in Kapitel 6.6.1).

Zu beiden Erhebungszeitpunkten erleben sich die Fachkräfte insbesondere in der Fachkraft-Kind-Interaktion besonders kompetent (Skala 1; t1: MW=4,82, SD=,709; t2: MW=4,36; SD=,545). Den Bedarf zur Weiterentwicklung im Umgang mit herausforderndem Verhalten und das eigene Belastungserleben bewerten die Fachkräfte zu den beiden Erhebungszeitpunkten relativ gering (Skala 2: t1: MW=2,96; SD=,858; t2: MW=2,93; SD=,885).

Insgesamt erleben sich die Fachkräfte zum Zeitpunkt der follow-up-Erhebung weniger kompetent als direkt nach der Weiterbildung. So geben sie zu t2 an, sich insbesondere in der direkten Fachkraft-Kind-Interaktion ($p<.001$) und im Bereich des Wissens für wichtige Voraussetzungen für einen stärken/bedürfnisorientierten Umgang mit herausforderndem Verhalten ($p<.05$) weniger kompetent zu erleben als zu t1.

Tabelle 27. Kompetenzerleben pädagogische Fachkräfte: T-Test für abhängige Stichproben (t1:t2).

	IG (N=28)		T-Test	
	MW _{t1} (SD _{t1})	MW _{t2} (SD _{t2})	t	p
Skala 1: Erleben in der Fachkraft-Kind-Interaktion	4,82 ,71	4,36 ,55	3,950	.00***
Skala 2: Belastungserleben und Bedarf an Weiterbildung	2,96 ,86	2,93 ,89	0,192	.84
Skala 3: Wissen über Voraussetzungen für stärkenorientierten Umgang	4,64 ,90	4,20 1,01	1,822	.05*

Signifikanzniveau: *** $p<.001$; ** $p<.01$; * $p<.05$.

Fragebogen zur Zufriedenheit mit dem Implementierungsprozess²⁷

Zum zweiten Erhebungszeitpunkt wurden die Fachkräfte der Interventionsgruppe um eine rückblickende Einschätzung der Zufriedenheit mit der Umsetzung der Weiterbildung befragt. Insgesamt zeigen sich hohe Zufriedenheitswerte (Skala „1=gar nicht zufrieden“

²⁷ Weiterführende Inhalte finden sich in Kapitel 7.3.1, Prozessevaluation: Ergebnisse der Evaluationsbögen.

bis „4=voll und ganz zufrieden“). Besonders zufrieden sind die Befragten demnach mit dem Anteil an Austausch in Kleingruppen (MW=3,40; SD=,52) und im Plenum (MW=3,37; SD=,51).

Tabelle 28. Einschätzung der Zufriedenheit mit den Weiterbildungen.

	N	Min	Max	MW	SD
Zufrieden mit dem theoretischen Input	81	1	4	3,10	,68
Zufrieden mit dem Anteil praktischer Übung	84	1	4	3,20	,69
Zufrieden mit der Übungssituation	88	2	4	3,33	,64
Zufrieden mit der Anwendbarkeit	87	2	4	3,22	,64
Zufrieden mit dem partizipativen Ansatz	88	2	4	3,12	,60
Zufrieden mit der Erweiterung bestehender Wissensbestände	86	2	4	3,17	,65
Zufrieden mit dem Anteil an Austausch in der Kleingruppe	87	2	4	3,40	,52
Zufrieden mit dem Anteil an Austausch im Plenum	83	2	4	3,37	,51
Zufrieden mit dem Nutzen der Inhalte	75	2	4	3,25	,59

Lesehilfe: Skala „1=gar nicht zufrieden“ bis „4=voll und ganz zufrieden“.

Umsetzungsindex zur Erfassung der Umsetzungsintensität

Zum zweiten Erhebungszeitpunkt wurden jeweils die Einrichtungsleitung und zugehörige ReferentInnen gebeten, den Umsetzungsindex auszufüllen. Dabei erfolgte die Einschätzung der Umsetzungsintensität anhand von elf Items auf einer vierstufigen Skala („0=geringste Umsetzungsintensität“ bis „3=starke Umsetzungsintensität“).

Mit dem Umsetzungsindex sollen mögliche Zusammenhänge zwischen der Implementierung des Curriculums und den Ergebnissen der Prä-Post (follow-up)-Erhebung erfasst werden. Diesem Vorgehen liegt die Hypothese zugrunde, dass die Intensität der Umsetzung eine relevante, intervenierende Variable für Veränderungen der Fachkräfte, zum Beispiel im Hinblick auf die Kompetenzen, das arbeitsbezogene Verhalten und Erleben und die Zufriedenheit mit den Weiterbildungen darstellt (s. auch Fröhlich-Gildhoff et al., 2014b).

Es ergeben sich keine bedeutsamen Unterschiede der Einschätzung der Umsetzungsintensität zwischen der Leitung und zugehörige ReferentInnen.

Die Auswertung auf Itemebene zeigt folgendes Bild: insbesondere die Faktoren „Teilnahme aller Fachkräfte an den Fortbildungen“ (MW=2,75; SD=,44) und die „Begleitung durch die Leitung“ (MW=2,40; SD=,68) werden im Hinblick auf die Umsetzungsintensität von den Leitungen und den zugehörigen ReferentInnen sehr hoch eingeschätzt.

Tabelle 29. Einschätzung der Umsetzungsintensität durch die Leitung und ReferentInnen.

	N	Min	Max	MW	SD
Begleitung durch Leitung	20	1	3	2,40	,68
Begleitung durch Träger	16	0	3	1,75	1,18
Bedeutung des Themas der Kita allgemein	20	0	3	1,95	,83
Teilnahme der FK an den Fobis	20	2	3	2,75	,44
Systematische Umsetzung der Inhalte im Alltag	20	1	3	2,05	,61
Veränderungen der Zus. mit Eltern	18	1	3	1,89	,68
Aktivitäten der Vernetzung	18	0	2	1,11	,83
Konzeptionelle Verankerung des Themas	20	0	3	1,45	1,09
Indikatoren zur Sicherung der Nachhaltigkeit	20	1	3	2,25	,85
Gemeinsame Visionen und Ziele HeVeKi	20	0	3	1,85	,75
Störungen des Umsetzungsprozesses	18	,00	3,00	,94	,99

Lesehilfe: „0=geringste Umsetzungsintensität“ bis „3=höchste Umsetzungsintensität“.

Abbildung 16 zeigt die unterschiedlichen Einschätzungen der Umsetzungsintensität aus Perspektive der Leitung und ReferentInnen in den einzelnen Kitas. Dabei werden lediglich die neun Kitas berücksichtigt, bei denen jeweils von beiden Befragten ein ausgefüllter Umsetzungsindex zu t1 vorliegt. Es werden sehr deutliche Unterschiede in der Umsetzungsintensität zwischen den Kitas deutlich: so zeigt sich, dass insbesondere Kita 7 (MW=2,64) und Kita 3 (MW=2,48) über eine sehr hohe Umsetzungsintensität verfügen (z.B. Auseinandersetzung mit dem Thema, Strategien der nachhaltigen und konzeptionellen Verankerung, Unterstützung durch die Leitung und den Träger, Teilnahme möglichst aller Fachkräfte des Teams zu allen Weiterbildungstagen).

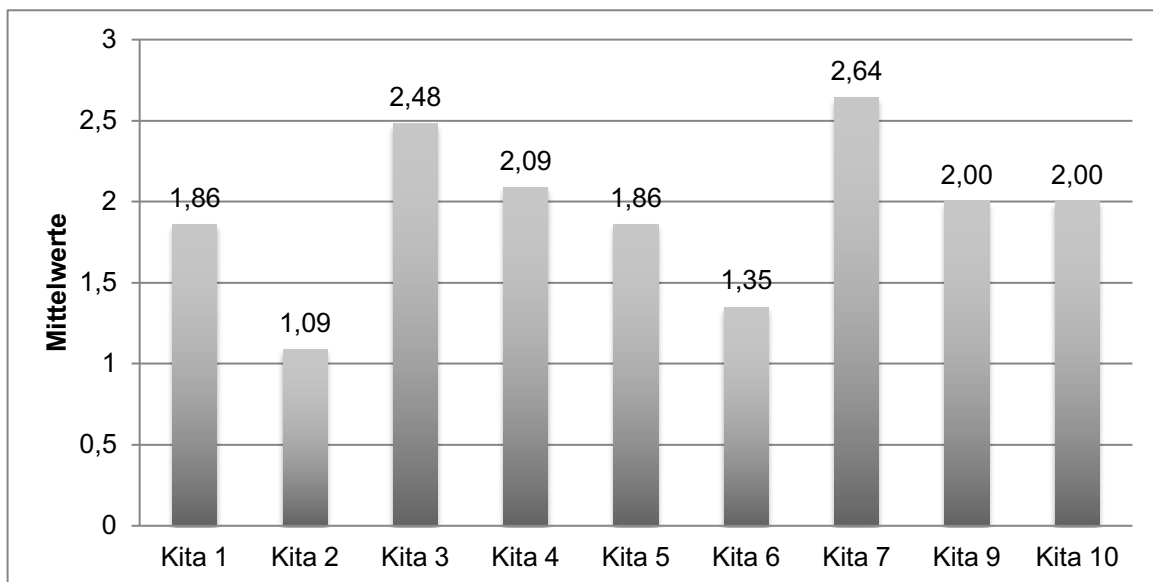


Abbildung 16. Umsetzungsintensität nach Kita, eingeschätzt durch die Einrichtungsleitung und zugehörige ReferentInnen (t1) (Skala 0=“niedrigste Umsetzungsintensität“ bis 3=“höchste Umsetzungsintensität“).

Im Folgenden wurde untersucht, ob sich bedeutsame Zusammenhänge zwischen der Intensität der Umsetzung auf Kita-Ebene und den Kompetenzen der Fachkräfte und deren Zufriedenheit mit den Weiterbildungen erfassen lassen.

Bedeutsam ist diese Analyse, da die Einrichtungen der Interventionsgruppe sehr unterschiedliche Strategien der Implementierung aufweisen und somit erfasst werden soll, in wie weit diese mit selbst- und fremdeingeschätzten Kompetenzen in Zusammenhang stehen (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014c).

Dafür wurden die Gesamtwerte der Umsetzungsintensität (erfasst auf Einrichtungsebene) in drei Gruppen aufgeteilt. Die Einteilung der Gruppen erfolgte gemäß der Berechnung der Gesamt-Mittelwerte der Umsetzungsintensität in den einzelnen Einrichtungen (denen dann wiederum die Kompetenzwerte der zugehörigen Fachkräfte zugeordnet wurden):

Gruppe 1 (niedrige Umsetzungsintensität): $MW < 1,5$

Gruppe 2 (mittlere Umsetzungsintensität): $MW = 1,6 - 2,0$

Gruppe 3 (hohe Umsetzungsintensität): $MW > 2,1$

Korrelationsanalysen (Kendals Tau) zeigen bedeutsame Zusammenhänge zwischen der Umsetzungsintensität und der Zufriedenheit mit den Weiterbildungen. So korreliert eine hohe Umsetzungsintensität auf Einrichtungsebene mit einer hohen Zufriedenheit der Kita-TeilnehmerInnen mit den Weiterbildungen ($r = .57$; $p < .001$).

Schwache, dennoch signifikante Zusammenhänge ergeben sich zwischen einer hohen Umsetzungsintensität auf Kita-Ebene und einem gestiegenen Kompetenzniveau im

Bereich des theoretischen Wissens (z.B. über Erscheinungsformen und Ursachen von herausforderndem Verhalten) ($r=.22$; $p<.05$).

Auch zeigen sich Korrelationen zwischen einer intensiven Umsetzung und einem gesteigerten selbsteingeschätzten Kompetenzerleben in der Fachkraft-Kind-Interaktion ($r=.42$; $p<.001$) bzw. Wissen für einen stärkeorientierten Umgang mit herausforderndem Verhalten ($r=.41$; $p<.001$) (s. Tabelle 30).

Tabelle 30. Korrelationen zwischen Kompetenzen und der Umsetzungsintensität (t1) (Fragebogen) (Nmax=67).

	Umsetzungs- intensität
Zufriedenheit mit der Weiterbildung	Korrelation nach Pearson .57***
	Signifikanz (p) .00
Kompetenzen im Bereich des theoretischen Wissens	Korrelation nach Pearson .22*
	Signifikanz (p) .04
Kompetenzen im Bereich des handlungspraktischen Wissens	Korrelation nach Pearson .03
	Signifikanz (p) .79
Situationswahrnehmung	Korrelation nach Pearson -.15
	Signifikanz (p) .17
Situationsanalyse	Korrelation nach Pearson -.02
	Signifikanz (p) .85
Handlungsplanung	Korrelation nach Pearson .01
	Signifikanz (p) .95
Selbstreflexion	Korrelation nach Pearson -.07
	Signifikanz (p) .53
Weiterführende Perspektiven	Korrelation nach Pearson .01
	Signifikanz (p) .95
Erleben in der Fachkraft-Kind-Interaktion	Korrelation nach Pearson .42***
	Signifikanz (p) .00
Belastungserleben und Bedarf an Weiterbildung	Korrelation nach Pearson .13
	Signifikanz (p) .24
Wissen über Voraussetzungen für stärkeorientierten Umgang	Korrelation nach Pearson .41***
	Signifikanz (p) .00

Signifikanzniveau: *** $p<.001$; ** $p<.01$; * $p<.05$.

7.1.4 Ergebnisse der Korrelationsanalysen im Bereich der selbst- und fremdeingeschätzten Kompetenzen, AVEM und der Zufriedenheit mit der Weiterbildung (Interventionsgruppe)

Im Folgenden werden auf Ebene der TeilnehmerInnen der Interventionsgruppe Zusammenhänge zwischen den Kompetenzen, dem arbeitsbezogenen Verhalten und Erleben, der Zufriedenheit mit der Weiterbildung und Umsetzungsintensität berichtet.

1. Zusammenhänge zwischen dem Kompetenzerleben (Selbsteinschätzung) und arbeitsbezogenen Verhalten und Erleben

Pearson-Korrelationen zeigen mittlere, signifikante Zusammenhänge zwischen dem Kompetenzerleben und Skalen zum arbeitsbezogenen Verhalten und Erleben. So geht ein

selbsteingeschätztes gesteigertes Belastungserleben/Bedarf an zusätzlicher Weiterbildung im Umgang mit herausforderndem Verhalten (Skala 2 im Fragebogen) mit einer gesteigerten Resignationstendenz einher ($r=.42$; $p<.01$). Ebenso zeigt sich, dass ein geringeres Kompetenzerleben in den Fachkraft-Kind-Interaktionen mit einer gesteigerten Tendenz zur Resignation zusammenhängt ($r=-.41$; $p<.01$).

Eine schwache Korrelation lässt sich zwischen einem gesteigerten Kompetenzerleben der Fachkräfte in Interaktionen, das sich z.B. in der Beziehungs- und Kommunikationsgestaltung mit Kindern mit herausforderndem Verhalten zeigt, mit einer offensiveren Problembewältigung nachweisen ($r=.27$; $p<.05$).

Gleiches gilt auch für die Einschätzung der eigenen Lebenszufriedenheit: so zeigt sich ein schwacher Zusammenhang zwischen dem Kompetenzerleben in Fachkraft-Kind-Interaktionen und der Lebenszufriedenheit (z.B. „Im Großen und Ganzen bin ich glücklich und zufrieden“) ($r=.29$; $p<.05$) bzw. dem Erleben von sozialer Unterstützung ($r=.28$; $p<.05$).

Tabelle 31. Korrelationen zwischen arbeitsbezogenem Verhalten und Erleben und der Selbsteinschätzung von Kompetenzen (t1) (Fragebogen) (Nmax=67).

		Erleben in der Fachkraft- Kind- Interaktion	Belastungs- erleben und Bedarf an Weiterbild- ung	Wissen über Vorausset- zungen für stärkeorie- ntierten Umgang
Subjektive Bedeutsamkeit	Korrelation nach Pearson	.04	.22	-.27*
	Signifikanz (p)	.75	.09	.03
Beruflicher Ehrgeiz	Korrelation nach Pearson	.14	-.10	.07
	Signifikanz (p)	.29	.5	.59
Verausgabungs- bereitschaft	Korrelation nach Pearson	-.20	.12	-.15
	Signifikanz (p)	.12	.36	.24
Perfektionsbestreben	Korrelation nach Pearson	-.06	-.11	-.07
	Signifikanz (p)	.63	.39	.57
Distanzierungs- fähigkeit	Korrelation nach Pearson	-.18	.32*	-.08
	Signifikanz (p)	.16	.01	.57
Resignationstendenz	Korrelation nach Pearson	-.41**	.42**	-.16
	Signifikanz (p)	.00	.00	.21
Offensive Problembewältigung	Korrelation nach Pearson	.27*	-.18	-.12
	Signifikanz (p)	.03	.16	.33
Innere Ruhe	Korrelation nach Pearson	.17	-.19	-.06
	Signifikanz (p)	.20	.13	.65
Erfolgserleben im Beruf	Korrelation nach Pearson	.11	-.23	.06
	Signifikanz (p)	.38	.05	.67
Lebenszufriedenheit	Korrelation nach Pearson	.29*	-.22	.14
	Signifikanz (p)	.03	.09	.29
Erleben sozialer Unterstützung	Korrelation nach Pearson	.28*	-.25	.19
	Signifikanz (p)	.03	.06	.13

Signifikanzniveau: *** $p<.001$; ** $p<.01$; * $p<.05$

Zur follow-up-Erhebung ergeben sich keine bedeutsamen Zusammenhänge zwischen der Selbsteinschätzung der Kompetenzen und dem arbeitsbezogenen Verhalten und Erleben.

Tabelle 32. Korrelationen zwischen arbeitsbezogenem Verhalten und Erleben und Kompetenzen (Selbsteinschätzung im Fragebogen) (t2) (Nmax=29).

		Erleben in der Fachkraft-Kind- Interaktion	Belastungs- erleben und Bedarf an Weiterbildung	Wissen über Voraus- setzungen für stärkeorientierte Umgang
Subjektive Bedeutsamkeit	Korrelation nach Pearson	.29	.01	-.19
	Signifikanz (p)	.17	.96	.37
Beruflicher Ehrgeiz	Korrelation nach Pearson	-.09	-.11	-.03
	Signifikanz (p)	.64	.58	.87
Verausgabungs- bereitschaft	Korrelation nach Pearson	.25	-.13	-.08
	Signifikanz (p)	.22	.53	.69
Perfektions- bestreben	Korrelation nach Pearson	-.14	.04	-.08
	Signifikanz (p)	.48	.85	.69
Erfolgserleben im Beruf	Korrelation nach Pearson	-.38	.09	.20
	Signifikanz (p)	.06	.65	.31

Signifikanzniveau: ***p<.001; **p<.01; *p<.05

2. Zusammenhänge zwischen den selbst- und fremdeingeschätzten Kompetenzen

Korrelationsanalysen zeigen zu t1 und t2 keine signifikanten Zusammenhänge zwischen den selbst- und fremdeingeschätzten Kompetenzen.

Tabelle 33. Korrelationen zwischen Kompetenzerleben und Wissensbeständen (Fremdeinschätzung im Fragebogen) (t1) (Nmax=28).

		Kompetenzen: theoretischen Wissens	Kompetenzen: handlungspra- ktischen Wissens
Erleben in der Fachkraft-Kind- Interaktion	Korrelation nach Pearson	.04	.08
	Signifikanz (p)	.83	.97
Belastungserleben und Bedarf an Weiterbildung	Korrelation nach Pearson	.02	.33
	Signifikanz (p)	.92	.11
Wissen über Voraussetzungen für stärkeorientierten Umgang	Korrelation nach Pearson	.02	.02
	Signifikanz (p)	.92	.91

Signifikanzniveau: ***p<.001; **p<.01; *p<.05

Tabelle 34. Korrelationen zwischen Kompetenzerleben und Wissensbeständen (Fremdeinschätzung im Fragebogen) (t2) (Nmax=28).

		Kompetenzen: theoretischen Wissens	Kompetenzen: handlungsprakti- schen Wissens
Erleben in der Fachkraft-Kind-Interaktion	Korrelation nach Pearson	.27	.18
	Signifikanz (p)	.19	.38
Belastungserleben und Bedarf an Weiterbildung	Korrelation nach Pearson	.01	.32
	Signifikanz (p)	.94	.09
Wissen über Voraussetzungen für stärkeorientierten Umgang	Korrelation nach Pearson	.11	.07
	Signifikanz (p)	.58	.74

Signifikanzniveau: ***p<.001; **p<.01; *p<.05

Zu t1 zeigt sich ein schwacher signifikanter Zusammenhang zwischen einem niedrigen Kompetenzniveau in der Wahrnehmung und Beschreibung der vorgegebenen Dilemma-Situation und einem hohen Belastungserleben und Weiterentwicklungsbedarf im Umgang mit herausforderndem Verhalten ($r=-.26$; $p<.05$).

Tabelle 35. Korrelationen zwischen Kompetenzerleben und der Fremdeinschätzung von Kompetenzen („Dilemma-Situation“) (t1) (N=30).

		Situatio nswahr nehmu ng	Situatio nsanaly se	Handlu ngsplan ung	Selbst reflexion	Weiterf ührend e Perspe ktiven
Erleben in der Fachkraft-Kind-Interaktion	Korrelation nach Pearson	.11	.06	.09	.07	.12
	Signifikanz (p)	.38	.63	.50	.59	.36
Belastungserleben und Bedarf an Weiterbildung	Korrelation nach Pearson	-.26*	-.08	-.15	.03	.02
	Signifikanz (p)	.04	.52	.24	.85	.87
Wissen über Voraussetzungen für stärkeorientierten Umgang	Korrelation nach Pearson	.17	.13	.09	-.12	.13
	Signifikanz (p)	.17	.31	.45	.33	.31

Signifikanzniveau: ***p<.001; **p<.01; *p<.05

3. Zusammenhänge zwischen der Selbst- und Fremdeinschätzung von Kompetenzen und der Zufriedenheit mit der Weiterbildung

Korrelationsanalysen (nach Pearson) zeigen zu t1 mittlere bis starke signifikante Zusammenhänge zwischen Kompetenzen und der Zufriedenheit mit der Weiterbildung.

So stehen ein fremdeingeschätztes hohes Kompetenzniveau im Bereich des Wissens über herausfordernde Verhaltensweisen ($r=.31$; $p<.01$), ein hoch selbsteingeschätztes Kompetenzerleben in der Fachkraft-Kind-Interaktion ($r=.64$; $p<.001$) bzw. Wissen über Voraussetzungen für einen stärkeorientierten Umgang (t1; $r=.43$; $p=.01$) mit einer erhöhten Zufriedenheit mit der Weiterbildung in Zusammenhang.

4. Zusammenhänge zwischen der Zufriedenheit mit der Weiterbildung und arbeitsbezogenen Verhalten und Erleben

Auch zwischen der Einschätzung des arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens und Zufriedenheit der Fachkräfte werden zu t1 schwache bis mittlere bedeutsame Zusammenhänge deutlich. So zeigt sich, dass eine höhere Zufriedenheit mit einem gesteigerten Erleben von innerer Ruhe und Ausgeglichenheit ($r=.24$; $p<.05$), Lebenszufriedenheit ($r=.28$; $p<.01$) und Erleben sozialer Unterstützung ($r=.34$; $p<.05$) einher geht. Es wird gleichfalls deutlich, dass das Erleben einer gesteigerten Resignationstendenz mit einer geringeren Zufriedenheit mit der Weiterbildung korreliert ($r=-.32$; $p<.05$).

Tabelle 36. Korrelationen zwischen arbeitsbezogenem Verhalten und Erleben und der Zufriedenheit mit der Weiterbildung (Fragebogen) zu t1 (Nmax=67).

	Zufriedenheit mit Durchführung und Inhalten der Weiterbildung	
	Korrelation nach Pearson	
Subjektive Bedeutsamkeit		-.12
	Signifikanz (p)	.52
Beruflicher Ehrgeiz	Korrelation nach Pearson	.15
	Signifikanz (p)	.39
Verausgabungsbereitschaft	Korrelation nach Pearson	-.27
	Signifikanz (p)	.09
Perfektionsbestreben	Korrelation nach Pearson	-.17
	Signifikanz (p)	.31
Distanzierungsfähigkeit	Korrelation nach Pearson	-.19
	Signifikanz (p)	.25
Resignationstendenz	Korrelation nach Pearson	-.32*
	Signifikanz (p)	.05
Offensive Problembewältigung	Korrelation nach Pearson	.16
	Signifikanz (p)	.31
Innere Ruhe	Korrelation nach Pearson	.24**
	Signifikanz (p)	.13
Erfolgserleben im Beruf	Korrelation nach Pearson	.15
	Signifikanz (p)	.35
Lebenszufriedenheit	Korrelation nach Pearson	.28*
	Signifikanz (p)	.07
Erleben sozialer Unterstützung	Korrelation nach Pearson	.34*
	Signifikanz (p)	.03

Signifikanzniveau: *** $p<.001$; ** $p<.01$; * $p<.05$

7.1.5 Ergebnisse Gruppen und Typenvergleich (Interventionsgruppe)

In einem weiteren Schritt wurde eine Typenbildung hinsichtlich relevanter Variablen vorgenommen. Untersucht wurde, ob sich TeilnehmerInnen der Interventionsgruppe im Zusammenspiel spezifischer Merkmale ähnlich sind und sich somit entsprechenden Gruppen zuordnen lassen. In die Analyse aufgenommen wurden die Merkmale

Kompetenzentwicklung und Kompetenzerleben, Erfolgserleben im Beruf (im Sinne der Selbstwirksamkeit; Peters, 2013), die Umsetzungsintensität auf Kita-Ebene und Zufriedenheit mit der Weiterbildung. Diese Analyse schließt u.a. an bereits erfasste Korrelationen (s. Kapitel 6.3.2 und 6.3.4), aber auch an Studien zur Selbstwirksamkeit an, die als zentrale Voraussetzung für die „kompetente Selbst- und Handlungsregulation“ betrachtet wird (Schwarzer & Jerusalem 2002, S. 42; Peters, 2013). Auch weisen Untersuchungen auf die Bedeutung der Selbstwirksamkeitserwartung für die Motivation und Volition hin (Warner & Schwarzer, 2009).

Um die messtheoretische Güte der nachfolgenden Ergebnisse zu gewährleisten, wurden Skalenanalysen vorgenommen. Dabei wurden nicht alle Skalen verwendet, auf die in den vergangenen Kapiteln bereits eingegangen wurde. Vielmehr wurden Skalen in das Modell einbezogen, die in den Befragungen die entsprechenden Konstrukte besonders zutreffend beschreiben (z.B. Skala 1 und 3 zur Erfassung des Kompetenzerlebens). Einbezogen wurden zudem lediglich Skalen, bei denen eine Reliabilität von Cronbachs Alpha > .70 vorliegt.

Als relevante Variablen zur Typenbildung wurden zu t1 und t2 Skalen zur Fremd- und Selbsteinschätzung (Skalen 1 und 3) von Kompetenzen und Erfolgserleben im Beruf verwendet. Zu t1 wurden zusätzlich die Skalen zur Zufriedenheit mit der Weiterbildung und Umsetzungsintensität auf Kita-Ebene einbezogen.

Durchgeführt wurde jeweils zu t1 und t2 eine hierarchisch, agglomerative Clusteranalyse unter Verwendung der Ward-Methode. Die Anzahl der Klassen wurde mit Hilfe eines Dendrogramms ermittelt.

Die Ergebnisse zeigen zu beiden Erhebungszeitpunkten jeweils eine drei Klassenlösung. Das heißt, es gibt drei unterschiedliche „Typen“ von pädagogischen Fachkräften, die sich jeweils durch spezifische Merkmalskombinationen voneinander unterscheiden.

Die Klassen lassen sich zu t1 inhaltlich folgendermaßen darstellen (s. Tabelle 37).

Die Fachkräfte der ersten Klasse (17%, 11 Fachkräfte) entstammen Einrichtungen mit niedriger Umsetzungsintensität und weisen die niedrigste Zufriedenheit mit den Weiterbildungen, das niedrigste Kompetenzerleben sowie die geringste Kompetenzfremdeinschätzung auf; auch das Erfolgserleben im Beruf ist am geringsten ausgeprägt.

Die zweite Klasse (57%, 39 Fachkräfte) weist die höchste Kompetenz-Selbsteinschätzung auf. Daneben zeigen sich mittlere Werte der Umsetzungsintensität (in den Einrichtungen, denen sie zugehören) sowie mittlere Werte in der Kompetenz-Fremdeinschätzung, sowie

ein relativ hohes Erfolgserleben im Beruf und eine hohe Zufriedenheit mit der Weiterbildung auf.

Die dritte Klasse (26%, 17 Fachkräfte) entstammt Einrichtungen mit der höchsten Umsetzungsintensität. Diese Gruppe zeigt zugleich die höchste Zufriedenheit mit der Weiterbildung und hat relativ hohe Werte der Selbsteinschätzung von Kompetenzen. Die Kompetenz-Fremdeinschätzung und das Erfolgserleben im Beruf sind gleichfalls am Höchsten ausgeprägt.

Tabelle 37. Übersicht der drei Gruppen (t1), (N=67).

	Umsetzungs- index der Einrichtung	Zufriedenheit mit den Weiter- bildungen	Kompetenz- fremd- einschätzung	Kompetenz- selbst- einschätzung/- erleben	Erfolgs- erleben im Beruf
Gruppe 1	niedrig	niedrig	niedrig	niedrig	niedrig
Gruppe 2	mittel	hoch	mittel	sehr hoch	hoch
Gruppe 3	hoch	sehr hoch	hoch	hoch	hoch

Grafisch lassen sich die drei Klassen wie folgt darstellen:

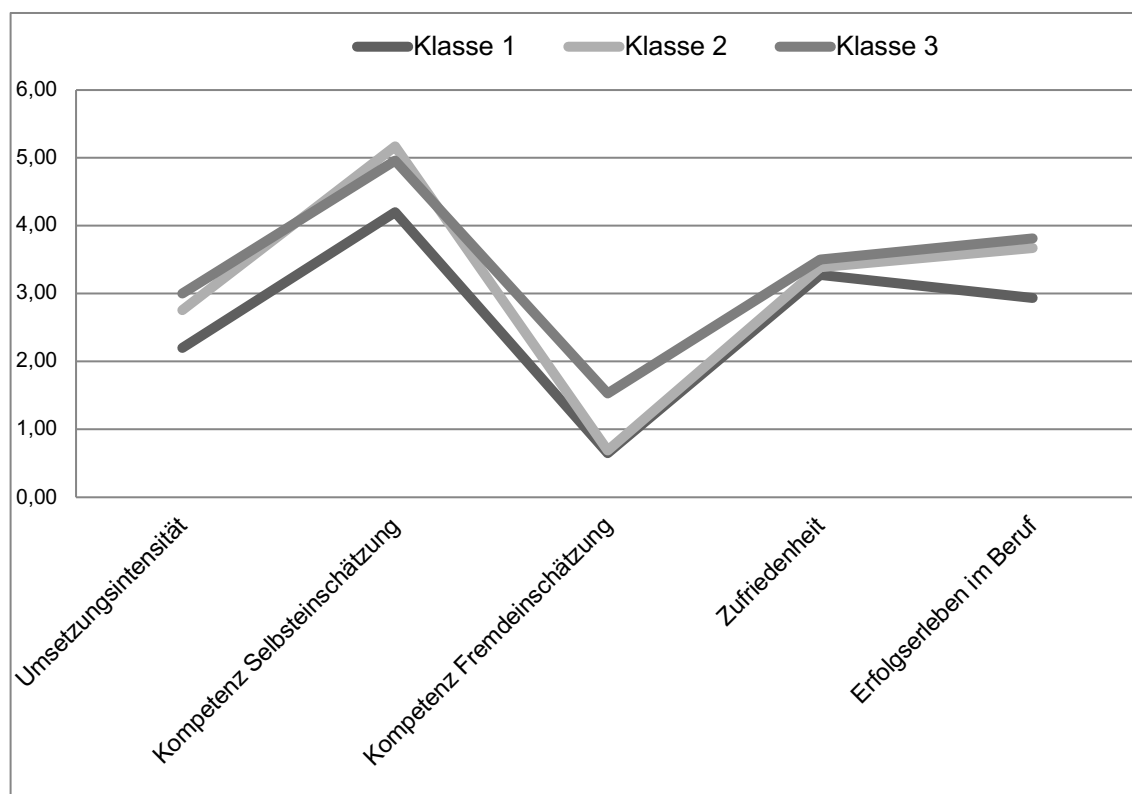


Abbildung 17. Grafische Darstellung der Klassen (t1) (N=67).

Die drei Klassen zu t2 (follow-up-Erhebung) lassen sich inhaltlich wie folgt darstellen (s. Tabelle 38):

Die erste Klasse (11%, 5 Fachkräfte) weist die niedrigsten Werte im Kompetenzerleben und der Fremdeinschätzung von Kompetenzen auf. Zugleich zeigt sich bei den Fachkräften dieser Gruppe das geringste Erfolgserleben im Beruf.

Die zweite Klasse (55%, 24 Fachkräfte) weist das höchste Kompetenzerleben und ein mittleres Kompetenzniveau in der Fremdeinschätzung auf. Das Erfolgserleben im Beruf ist bei den Fachkräften dieser Gruppe hoch ausgeprägt.

Die dritte Klasse (34%, 15 Fachkräfte) weist ein relativ hohes Kompetenzerleben in der Selbsteinschätzung und das höchste Kompetenzniveau in der Fremdeinschätzung auf. Die Fachkräfte dieser Gruppe erleben sich im Beruf am meisten erfolgreich.

Tabelle 38. Übersicht der drei Gruppen (t2), (N=44).

	Kompetenzfremd-einschätzung	Kompetenzselbst-einschätzung/-erleben	Erfolgserleben im Beruf
Gruppe 1	niedrig	niedrig	niedrig
Gruppe 2	hoch	mittel	sehr hoch
Gruppe 3	sehr hoch	hoch	sehr hoch

Grafisch lassen sich die drei Klassen wie folgt darstellen:

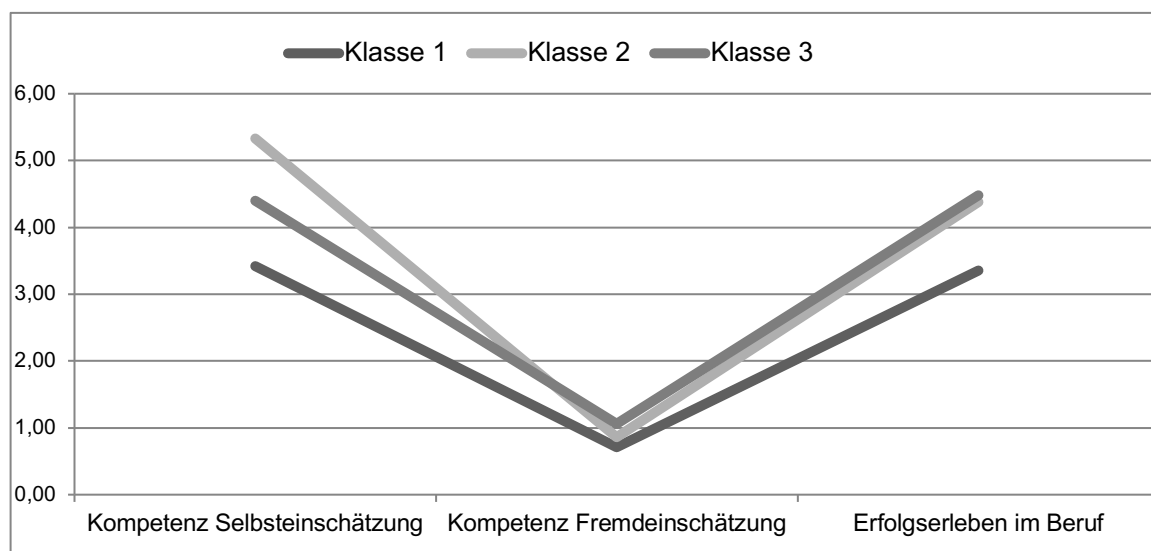


Abbildung 18. Grafische Darstellung der Klassen (t2) (N=44).

Die drei Klassen sind hinsichtlich ihrer Charakteristika zu t1 und t2 vergleichbar. So erleben sich die Fachkräfte der Klasse 3 jeweils zu beiden Erhebungszeitpunkten am erfolgreichsten im Beruf und verfügen über die größten Wissens- und Kompetenzbestände zum Thema. Auch in der Einschätzung eigener Kompetenzen in der

Fachkraft-Kind-Interaktion erleben sich die Fachkräfte dieser Gruppe kompetent. Das selbsteingeschätzte Kompetenzerleben der Fachkräfte ist dabei jedoch zu beiden Erhebungszeitpunkten jeweils bei den Fachkräften höher ausgeprägt, die sich Klasse 2 zuordnen lassen.

Die Ergebnisse müssen aufgrund der kleinen Stichprobe jedoch vorsichtig interpretiert werden.

7.1.6 Ergebnisse Regressionsanalyse im Bereich Wissen, Kompetenzerleben und Merkmale der Implementierung

Weiter wurde geprüft, in wie weit sich Kompetenzen und Wissensbestände zu t1 durch Merkmale der Implementierung (z.B. die Zufriedenheit der inhaltlichen und didaktischen Gestaltung der Intervention) vorhersagen lassen. Als abhängige Variablen wurden Kompetenzbestandteile verwendet, die sich über die Auswertung der standardisierten Dilemma-Situationen (Situationswahrnehmung und –analyse, Handlungsplanung, Reflexion und weiterführende Perspektiven) ermitteln ließen. Zudem wurden die beiden Skalen zur Kompetenzerfassung im Bereich des theoretischen und handlungspraktischen Wissens und das Kompetenzerleben der Fachkräfte²⁸, das mittels Selbsteinschätzung erfasst wurde, in die Berechnung einbezogen.

In die Auswertung gehen Daten aus den bearbeiteten Fragebögen und standardisierten Dilemma-Situationen zu t1 ein, sowie Evaluationsbögen, die von den Fachkräften zu allen Erhebungszeitpunkten²⁹ ausgefüllt wurden. Dies führt zwar zu einer deutlichen Verringerung der Stichprobenanzahl, ermöglicht jedoch über die gemittelten Zufriedenheitswerte den Vergleich zwischen den Fachkräften. Die geringe Stichprobengröße (N=36) führt bei den Ergebnissen der Regressionsanalysen zu einer eingeschränkten Aussagekraft.

Als Grundlage für die Analyse dient das konzeptionelle Modell zur Implementationsforschung (Proctor et al., 2009; Petermann, 2014, Durlak & DuPree, 2008; Fröhlich-Gildhoff & Hoffer, 2017). Dabei wurde nicht das gesamte Modell überprüft, sondern lediglich einzelne Items einbezogen, die in das Modell passen (s. Tabelle 39). Damit bestand das Ziel in der Vorhersage einzelner Variablen, die hohe Kompetenzen der

²⁸ Verwendet wurden hier die beiden Skalen 1 (Kompetenzerleben in der Fachkraft-Kind-Interaktion) und Skala 3 (Wissen über Voraussetzungen für einen stärkeorientierten Umgang), die sich faktorenanalytisch als gut und akzeptabel herausstellten (s. Kapitel 6.6.1).

²⁹ Entsprechend der sechs Fortbildungstage liegen somit von jeder Fachkraft sechs Evaluationsbögen vor.

pädagogischen Fachkräfte zum Zeitpunkt nach der Weiterbildung (t1) beeinflussen. Ein Ausschluss von Drittvariablen wurde nicht überprüft.

Anhand der in den Evaluationsbögen erfassten Variablen „Anteil an Partizipation“, „Arbeitsklima“ und „Arbeit mit eigenen Fallbeispielen“ (s. Tabelle 39) lässt sich eine Aussage über die durchschnittliche Zufriedenheit der Fachkräfte mit der Umsetzung der sechs Fortbildungen treffen. Die genannten Variablen wurden den nachfolgenden Modellmerkmalen (s. Kap 3.3) zugeordnet:

- „Akzeptanz der Intervention“, z.B. partizipative Mitbestimmung
- „Übernahme der Intervention in die Praxis“, z.B. Orientierung am Bedarf der Zielgruppe
- „Angemessenheit“, z.B. die Passung eines „Settings“ am Nutzer orientiert
- „Machbarkeit oder Realisierbarkeit“, z.B. die Praktikabilität der Intervention in der Praxis
- „Wiedergabetreue und Passgenauigkeit“, z.B. die Genauigkeit der Umsetzung im Sinne einer Anpassung an die Zielgruppe
- „Durchdringung und Implementationstiefe“, gemeint ist die Einführung der Maßnahme in die Praxis der Einrichtung
- „Nachhaltigkeit“, z.B. im Sinne des Institutionsklimas in der Einrichtung

Die Variablen „Erfolgserleben im Beruf und „Innere Ruhe und Ausgeglichenheit“, die im Rahmen der Fragebogenerhebung ebenfalls zu t1 erfasst wurden, lassen sich dem Modellmerkmal „Durchdringung und Implementationstiefe“ zuordnen.

Keine Aussagen lassen sich auf den Bereich „Kosten und Wirtschaftlichkeit“ und „Merkmale der pädagogischen Fachkräfte“ (z.B. Motivation und persönliche Überzeugungen) treffen. Auch der Bereich der „Nachhaltigkeit“ wird lediglich aus Perspektive der Einrichtung, nicht jedoch im Bereich eines „fachpolitischen Rückhaltes“ sowie im Sinne der „Rolle der UmsetzerInnen/ReferentInnen“ erfasst (s. Kap. 3.3).

Tabelle 39. Operationalisierung der Prädiktoren.

Merkmale des Modells	Prädiktoren	Instrument
Akzeptanz der Intervention Übernahme der Intervention in die Praxis Angemessenheit Machbarkeit oder Realisierbarkeit Nachhaltigkeit Wiedergabetreue und Passgenauigkeit Merkmale der Einrichtung	Ich bin mit der Umsetzung zufrieden (Anteil an Partizipation, Arbeitsklima, Arbeit mit Fallbeispielen).	Evaluationsbogen
Durchdringung und „Implementationstiefe“	Erfolgserleben im Beruf Innere Ruhe und Ausgeglichenheit	Fragebogen (AVEM)

Die Ergebnisse der linearen Regressionsanalysen sind in den Tabellen 40-44 abgebildet. Hierfür notwendige Voraussetzungen, normalverteilte zu analysierende Variablen, wurden geprüft und können als erfüllt betrachtet werden. Zur Prüfung und Bestimmung der Regressionsfunktion wurde ein F-Test und R^2 sowie zur Prüfung der Regressionskoeffizienten Beta berechnet. In den Tabellen werden die jeweiligen Regressionsgewichte b (SE), β (als standardisiertes Maß) und die Signifikanz p dargestellt. Die Signifikanz der Regressionsmodelle wurden jeweils mittels F-Test durchgeführt. Dargestellt werden lediglich Modelle, die sich als statistisch signifikant erwiesen ($p < .05$).

Im Ergebnis zeigen die Analysen zur Dimension Selbstreflexion einen signifikanten Einfluss der Zufriedenheit ($\beta = .19$, $p < .05$). Im Durchschnitt scheinen die Fachkräfte damit mit höherer Zufriedenheit auch höhere Werte für die Selbstreflexion aufzuweisen.

Den Variablen zum arbeitsbezogenen Verhalten und Erleben (Erfolgserleben im Beruf und innere Ruhe und Ausgeglichenheit) kommt für die Ausprägung auf der Dimension der Selbstreflexion keine Bedeutung zu.

Zwar scheint der Zusammenhang, dass die Fachkräfte mit höherer Zufriedenheit im Durchschnitt auch hohe Werte im Bereich der Selbstreflexion aufweisen, mit ziemlicher Wahrscheinlichkeit nicht zufällig zu sein. Jedoch ist zu beachten, dass der Zusammenhang mit $\beta = .19$ relativ gering und das Fehlermaß (SE = .47) relativ hoch ausgeprägt ist. Es ist also nicht auszuschließen, dass auch andere Einflussgrößen das Niveau der Selbstreflexion mit beeinflussen. Auch sind die Ergebnisse aufgrund der geringen Stichprobengröße ($N = 36$) nur eingeschränkt interpretierbar.

Tabelle 40. Lineare Regression zentraler Merkmale auf die Kompetenz Selbstreflexion zu t1 ($N = 36$).

Abhängige Variable	Prädiktor	b	SE	β	p
Selbstreflexion	Zufriedenheit	.24	.47	.19	<.05
	Erfolgserleben im Beruf	-.04	.13	-.06	n.s.
	Innere Ruhe und Ausgeglichenheit	-.38	.19	-.36	n.s.

Im Ergebnis deuten die Analysen darauf hin, dass eine hohe durchschnittliche Zufriedenheit der Fachkräfte mit der Umsetzung der Fortbildungen Einfluss auf ein hoch ausgeprägtes Kompetenzniveau im Bereich des theoretischen Wissens (z.B. über Ursachen und Erscheinungsformen von herausforderndem Verhalten) nimmt ($\beta = .23$, $p < .01$).

Tabelle 41. Lineare Regression zentraler Merkmale auf das Kompetenzniveau im Bereich des theoretischen Wissens zu t1 (N=36).

Abhängige Variable	Prädiktor	b	SE	β	p
Theoretisches Wissen	Zufriedenheit	.41	.25	.23	<.01
	Erfolgserleben im Beruf	.15	.10	.25	n.s.
	Innere Ruhe und Ausgeglichenheit	.29	.16	.33	n.s.

Die Ergebnisse deuten weiterhin auf einen signifikanten Einfluss des Kompetenzniveaus im Bereich des handlungspraktischen Wissens auf das Erfolgserleben im Beruf aufzuzeigen ($\beta=.44$, $p<.05$). Je erfolgreicher sich die Fachkräfte im Beruf erleben, desto höher ist auch ihr handlungspraktisches Wissen für die professionelle Gestaltung (z.B. zum systematischen Umgang) mit herausforderndem Verhalten ausgeprägt.

Tabelle 42. Lineare Regression zentraler Merkmale auf das handlungspraktisches Wissen zu t1 (N=36).

Abhängige Variable	Prädiktor	b	SE	β	p
Handlungspraktisches Wissen	Zufriedenheit	-.06	.37	-.05	n.s.
	Erfolgserleben im Beruf	.29	.14	.44	<.05
	Innere Ruhe und Ausgeglichenheit	.12	.21	.13	n.s.

Im Ergebnis deuten die Analysen zur Dimension „Kompetenzerleben in der Fachkraft-Kind-Interaktion“ auf einen signifikanten Einfluss der Zufriedenheit mit der Umsetzung hin ($\beta=.49$, $p<.001$). Somit zeigt sich, dass eine höhere durchschnittliche Zufriedenheit der Fachkräfte mit der Umsetzung der Fortbildung Einfluss auf ein größeres selbsteingeschätztes Kompetenzerleben in der Fachkraft-Kind-Interaktion (z.B. Erleben in der Beziehungs- und Kommunikationsgestaltung mit Kindern mit herausforderndem Verhalten) nimmt.

Tabelle 43. Lineare Regression zentraler Merkmale auf das Kompetenzerleben in der Fachkraft-Kind-Interaktion zu t1 (N=36).

Abhängige Variable	Prädiktor	b	SE	β	p
Kompetenzerleben in der Fachkraft-Kind-Interaktion	Zufriedenheit	.54	.39	.49	<.01
	Erfolgserleben im Beruf	-.21	.15	-.19	n.s.
	Innere Ruhe und Ausgeglichenheit	.27	.22	.17	n.s.

Die Analysen geben Hinweise darauf, dass das selbsteingeschätzte Wissen über Voraussetzungen für einen stärkeorientierten Umgang umso größer ist, je zufriedener die Fachkräfte mit den Weiterbildungen sind ($\beta = .36$, $p < .05$).

Tabelle 44. Lineare Regression zentraler Merkmale auf das Wissen über Voraussetzungen für einen stärkeorientierten Umgang zu t1 (N=36).

Abhängige Variable	Prädiktor	b	SE	β	p
Wissen über Voraussetzungen für stärkeorientierten Umgang	Zufriedenheit	.37	.29	.36	<.05
	Erfolgserleben im Beruf	-.33	.19	-.29	n.s.
	Innere Ruhe und Ausgeglichenheit	.26	.29	.16	n.s.

Mittels Regressionsanalyse konnten Prädiktorvariablen identifiziert werden, die Einfluss auf spezifische selbst- und fremdeingeschätzte Kompetenzen der Fachkräfte nehmen. Die Ergebnisse deuten, unter vorsichtiger Interpretation aufgrund der geringen Fallzahl von N=36 darauf hin, dass die durchschnittliche Zufriedenheit der Fachkräfte mit der Umsetzung (über die sechs Fortbildungen hinweg) Einfluss auf ein hohes Maß an Selbstreflexion, theoretisches Wissen sowie Kompetenzerleben in der Fachkraft-Kind-Interaktion nimmt. Weiterhin scheint auch der berufliche Erfolg im Alltag ein hohes handlungspraktisches Wissen für den Umgang mit herausforderndem Verhalten zu beeinflussen. Nicht überprüft wurde an dieser Stelle, in wie weit die Kompetenzbestandteile (Prädiktoren) Einfluss auf die Implementation nehmen (s. Kap. 8.1).

Die durchschnittliche Zufriedenheit mit der Umsetzung der Weiterbildungen scheint keinen Einfluss auf die Kompetenzen Situationswahrnehmung, Situationsanalyse, Handlungsplanung und weiterführende Perspektiven zu nehmen. Auch die Variable

„Innere Ruhe und Ausgeglichenheit“ konnte als möglicher Prädiktor keine signifikanten Zusammenhänge mit den vorliegenden Zielvariablen aufweisen.

7.2 Weitere Ergebnisse (Interventionsgruppe)

Auf Kita-Ebene wurden weitere Verfahren eingesetzt, die im Folgenden beschrieben werden. Danach werden die Ergebnisse dargestellt.

7.2.1 Ergebnisse zur Einschätzung der Fachkraft-Kind-Beziehungsqualität

Die Beziehungsqualität wurde in Form der Skalen „Nähe“ und „Konflikt“ (STRS, Pianta, 1999) eingeschätzt.

Im Fragebogen wurde nicht die ID des Kindes erfasst. Somit können keine Veränderungen in Bezug auf die spezifische Fachkraft-Kind-Beziehung getroffen werden. Vielmehr lassen sich grundlegend Tendenzen aufzeigen, wie sich die selbst eingeschätzte Qualität der Beziehungen der Fachkräfte insgesamt im Vergleich der beiden Erhebungszeitpunkte verändert hat.

Insgesamt wurden von den TeilnehmerInnen der Interventionsgruppe 179 ausgefüllte Bögen zurückgeschickt. Davon liegen 92 Bögen zum ersten und 87 Bögen zum zweiten Erhebungszeitpunkt vor.

Hinsichtlich der selbsteingeschätzten Beziehungsqualität zu den Kindern zeigt sich, dass der Mittelwert für die Skala „Nähe“ mit $MW=2,84$ ($SD=,79$) zum ersten Erhebungszeitpunkt insgesamt sehr hoch eingeschätzt wurde (Skala „1=stimmt gar nicht“ bis „4=stimmt genau“). Dagegen lag der Wert für die Skala „Konflikt“ deutlich darunter ($MW=1,96$; $SD=,95$). Zum zweiten Erhebungszeitpunkt t_1 zeigen sich keine großen Unterschiede: so ist die Einschätzung der Skala 1 etwas gestiegen ($MW=2,93$; $SD=,83$) und Skala 2 minimal gesunken ($MW=1,95$; $SD=,91$).

Somit zeigt sich, dass die TeilnehmerInnen zu beiden Erhebungszeitpunkten die Beziehung zu den Kindern, die sie herausfordern, insbesondere die „Nähe“ zum Kind (z.B. herzliche Beziehung, Kind sucht Trost) positiv und sehr hoch einschätzen. Dennoch wird deutlich, dass die Beziehungen durch „Konflikte“ belastet sind.

Es lassen sich keine signifikanten Unterschiede der Einschätzung der Beziehungsqualität zwischen t_0 und t_1 nachweisen.

Tabelle 45. Einschätzung der Beziehungsqualität (t0).

Skala	N	Min	Max	MW	SD
Nähe	74	1	4	2,84	,79
Konflikt	74	1	4	2,93	,83

Skala „1=stimmt gar nicht“ bis „4=stimmt ziemlich“.

Tabelle 46. Einschätzung der Beziehungsqualität (t1).

Skala	N	Min	Max	MW	SD
Nähe	83	1	4	1,96	,95
Konflikt	79	1	4	1,95	,91

Skala „1=stimmt gar nicht“ bis „4=stimmt ziemlich“.

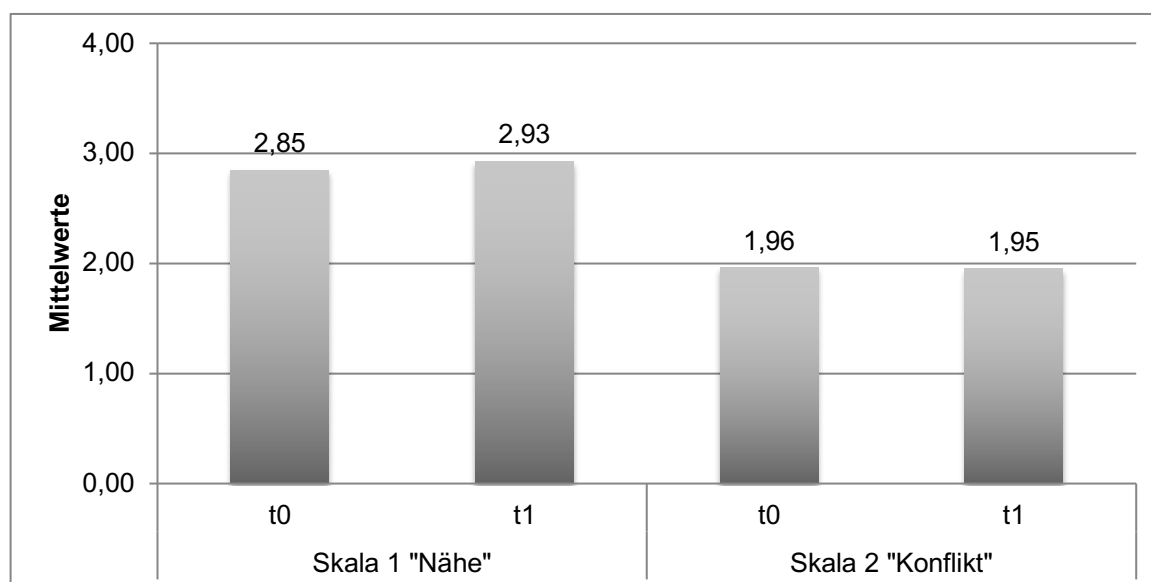


Abbildung 19. Einschätzung der Skalen "Nähe" und "Konflikte" im Rahmen der Beziehungsqualität, t0/t1 (Nmax=84).

Skala „1=stimmt gar nicht“ bis „4=stimmt ziemlich“.

7.2.2 Ergebnisse der Einschätzung der Fachkraft-Kind-Interaktionen³⁰

Die Stichprobe setzt sich aus insgesamt 12 weiblichen Fachkräften im Alter von < 20 bis 60 Jahren zusammen. Die Berufserfahrung der Fachkräfte liegt zwischen 0 und 16-20 Jahre. Die Hälfte der TeilnehmerInnen sind ausgebildete ErzieherInnen, eine Fachkraft

³⁰ Ein besonderer Dank geht an dieser Stelle an Rieke Hoffer und Tanja Merk, die im Rahmen des Forschungsprojekts an der Erhebung und Auswertung der Videografie maßgeblich beteiligt waren.

befindet sich in Ausbildung und bei fünf Fachkräften liegen zum Erhebungszeitpunkt keine Angaben zum Berufsstand vor.

In einem ersten Schritt werden in Tabelle 47 die Mittelwerte pro Subskala des „Beobachtungs- und Reflexionsbogen GlnA“ aller Fachkräfte (N=12) über alle Situationen (Freispiel, Angebot, Essen, Einzelsituation) sowie der Gesamtwert dargestellt.

Tabelle 47. GlnA-Gesamtwerte Interaktionsqualität (N=12).

	MW	SD
Gesprächsbereitschaft	3,26	,67
Gestaltung der Interaktion	3,32	,56
Aktivierung von Fachwissen	2,83	,73
Gesamt	3,10	,63

Die TeilnehmerInnen liegen in der Fremdeinschätzung insgesamt qualitativ im mittleren Wertebereich der Interaktionsqualität³¹. Den höchsten Mittelwert (MW=3,32; SD=,56) erhalten die Fachkräfte in der Subskala „Gestaltung der Interaktion“, welcher im oberen Bereich angesiedelt ist. Einen ähnlich hohen Wert erreichen die Fachkräfte in der Subskala „Gesprächsbereitschaft“ (MW=3,26; SD=,67). Der niedrigste Mittelwert (MW=2,83; SD=,73) zeigt sich in der Subskala „Aktivierung von Fachwissen“ und weist einen deutlichen Abstand zu den beiden *anderen* Subskalen auf. Zugleich ist die Standardabweichung am Höchsten ausgeprägt. Auf dieser Skala wird eine mittlere Qualität, eher mit Tendenz zum niedrigen Wertebereich, erreicht. Auch der Gesamtmittelwert ist mit MW=3,10 (SD=,63) in einem mittleren Niveau der Interaktionsqualität angesiedelt.

Interaktionsqualität in verschiedenen pädagogischen Situationen

Die Ergebnisse der Interaktionsniveaus werden nachfolgend nach den „GlnA-Subskalen“ für die ausgewählten pädagogischen Alltagssituationen aufgezeigt. In der Tabelle 48 werden die Werte der drei Subskalen aller Fachkräfte in den vier Situationen Freispiel, Angebot, Essen und Einzelsituation dargestellt.

³¹ Die Werte entsprechen folgenden Niveaus der Interaktionsqualität: Werte von 1-2,4 = niedriges Niveau; Werte von 2,5-3,4 = mittleres Niveau; Werte von 3,5-4,0 = hohes Niveau.

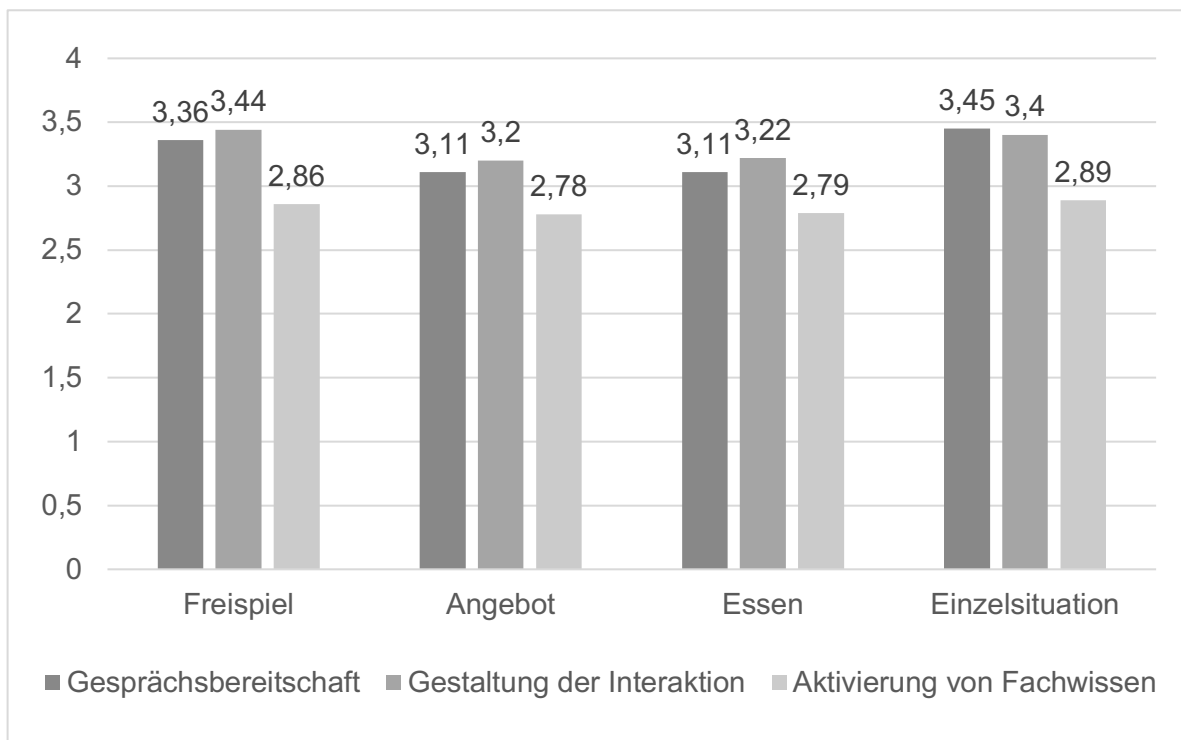


Abbildung 20. GlnA-Mittelwerte pro Situation.

In den Situationen „Freispiel“ (MW=3,44; SD=,58), „Angebot“ (MW=3,20; SD=,65) und „Essen“ (MW=3,22; SD=,44) zeigen sich bei den Fachkräften jeweils in der Subskala „Gestaltung der Interaktion“ die höchsten Mittelwerte. Die höchsten Mittelwerte aller Fachkräfte liegen in der „Einzelsituation“ bei der Subskala „Gesprächsbereitschaft“ (MW=3,45; SD=,67), knapp darunter im Bereich der „Gestaltung der Interaktion“ (MW=3,40; SD=,60). Die Fachkräfte zeigen in diesen Bereichen mittlere Werte, knapp unter der Grenze zu hohen Werten der Interaktionsqualität. Die niedrigsten Mittelwerte zeigen sich in allen Situationen im Bereich der „Aktivierung von Fachwissen“: Freispiel (MW=2,86; SD=,76), Angebot (MW=2,75; SD=,80), Essenssituation (MW=2,79; SD=,61), Einzelsituation (MW=2,89; SD=,83). Die Werte liegen hier im mittleren, etwas über dem niedrigen Qualitätsniveau. Die Gesamtmittelwerte der Interaktionsqualität (GlnA) entsprechend der erfassten Situationen werden in der unten stehenden Tabelle 48 dargestellt.

Tabelle 48. GlnA-Gesamtwerte je Situation.

	MW	SD
Freispiel	3,19	,65
Angebot	3,02	,72
Essen	3,01	,50
Einzelsituation	3,19	,66

Die besten Mittelwerte werden im Freispiel (MW=3,19; SD=,65) und „Einzelsituation“ (MW=3,19; SD=,66) deutlich. Die Situationen „Angebot“ (MW=3,02; SD=,72) und „Essenssituation“ (MW=3,01; SD=,50) zeigen ähnliche Werte, die damit ebenfalls im mittleren Qualitätsbereich liegen. Die Fachkräfte weisen in der vorliegenden Untersuchung in ihren Gesamtwerten in allen Situationen ein mittleres Niveau der Interaktionsqualität auf.

Das Angebot zu Rückmeldungen zu den eigenen Videosequenzen wurde von den teilnehmenden Fachkräften positiv angenommen und als hilfreich für die eigene Handlungspraxis aufgefasst. Im Rückmeldegespräch wurde jeweils das Instrument und GInA-Verfahren kurz vorgestellt. Im Anschluss daran wurde die vorher ausgewählte Sequenz aus dem vorhandenen Material gemeinsam angeschaut. In einem ersten Schritt wurden Beobachtungen gesammelt, die dann unter Berücksichtigung der vorher durchgeführten Ratings unter der Perspektive besonders gelungener Mikrosequenzen der Fachkraft-Kind-Interaktion besprochen wurden. Dabei bestand das Ziel darin, die Motivation zur weiteren Arbeit mit dem Verfahren der Videografie beizubehalten. Nur in Ausnahmefällen und auf Wunsch der Fachkräfte wurden Sequenzen mit geringerer Passung zwischen den Akteuren angesehen.

Zusammenfassend zeigt sich, dass die Qualitätsniveaus der Fachkräfte sowohl im Gesamtwert als auch in den unterschiedlichen Subskalen von GInA über die verschiedenen Situationen als relativ stabil im mittleren Bereich angesiedelt sind. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass die Fachkräfte unabhängig vom Einfluss der unterschiedlichen Situationen relativ gleiche oder ähnliche mittlere Niveaus der Interaktionsqualität erreichen. Innerhalb dieses mittleren Spektrums werden beim „Freispiel“ und in „Einzelsituationen“ höhere Werte erreicht als bei der „Essenssituation“ oder dem „Angebot“. Die Varianz der Interaktionsqualität ist in der vorliegenden Untersuchung eher personen- und weniger situationsgebunden. Es zeigt sich eine größere inter- als intrapersonelle Varianz.

Die hier deskriptiv berichteten Ergebnisse könnten weiterführend mit einer größeren Stichprobe statistisch überprüft werden.

Die individuell durchgeführten Rückmeldungen an die TeilnehmerInnen zu ihren Videosequenzen wurden von den Fachkräften als hilfreich für die eigene Handlungspraxis und als sinnvolle Ergänzung zur Weiterbildung bewertet.

7.2.3 Ergebnisse zur Eltern-Kita-Kooperation aus Sicht der Eltern

Das Ziel der Befragung der Eltern bestand darin, eine Einschätzung der Kooperation mit den teilnehmenden Fachkräfte-Teams zu erhalten. Für die Befragung konnten zu den beiden Erhebungszeitpunkten t0 und t1 sechs Einrichtungen motiviert werden.

Aus den sechs Kitas liegen zum ersten Erhebungszeitpunkt 116 ausgefüllte Bögen und zum zweiten Erhebungszeitpunkt 51 Elternfragebögen vor (s. Abb. 21).

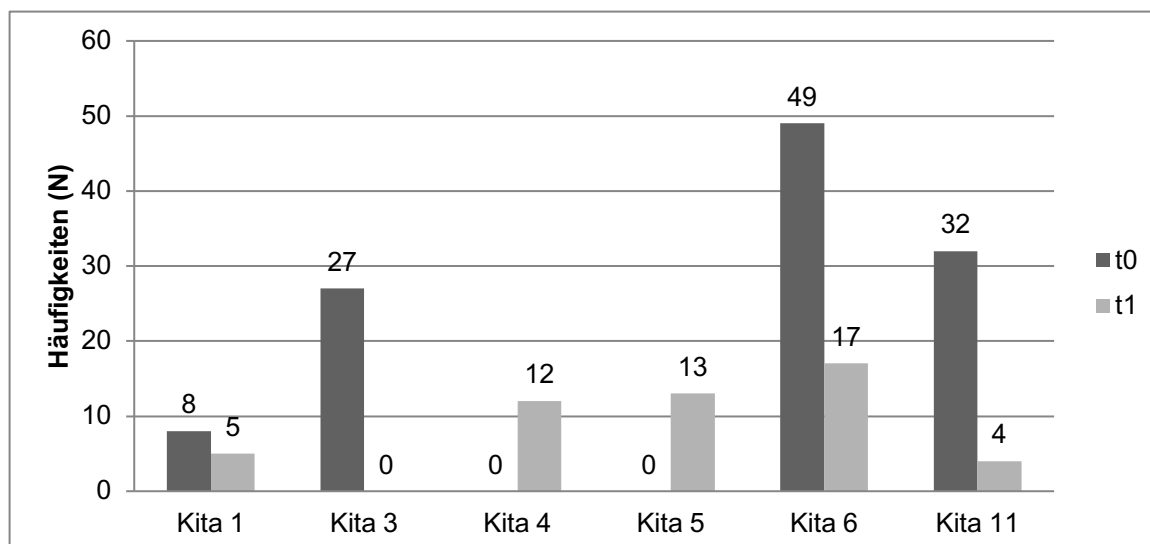


Abbildung 21. Rückläufe des Eltern-Fragebogens nach Einrichtung (t0, t1).

Stichprobe

Davon füllten zum ersten Erhebungszeitpunkt vor allem Mütter (N=98) den Bogen aus. Zu t1 ergibt sich ein ähnliches Bild: auch hier wird der Bogen insbesondere von den Müttern der Kinder ausgefüllt (N=39).

Zum ersten Erhebungszeitpunkt stammten die meisten Befragten aus Deutschland (N=55). Darüber hinaus kamen Eltern(teile) aus dem Irak (N=19), Russland (N=13), Portugal (N=10) und Kroatien (N=8). Zu den beiden Erhebungszeitpunkten fanden sich in der Stichprobe insgesamt weit mehr als 25 verschiedene Nationalitäten wider.

Der überwiegende Anteil der Befragten war zu den beiden Erhebungszeitpunkten verheiratet und lebte mit dem Ehepartner zusammen (t0: N=86; t1: N=36). Die meisten Eltern gaben als höchsten Berufsabschluss zu den beiden Befragungszeitpunkten den Realschulabschluss (t0: N=37; t1: N=22) bzw. Hauptschulabschluss an (t0: N=37; t1: N=12).

Die meisten befragten Eltern hatten zum Zeitpunkt t0 zwei Kinder (N=54), gefolgt von einem Kind (N=25) bzw. drei Kindern (N=24). Zum zweiten Erhebungszeitpunkt ergab sich das gleiche Bild.

Die Eltern wurden im Fragebogen zu Angaben über ihre Kinder, die die Einrichtung besuchen, befragt. Der Altersdurchschnitt der Kinder, deren Eltern den Bogen ausfüllten, lag zum ersten Erhebungszeitpunkt bei 4,45 Jahren und zu t1 bei 4,88 Jahren. Im Durchschnitt wurden die Kinder zu t0 1,66 Jahre und zum zweiten Erhebungszeitpunkt 1,87 Jahre betreut. Die meisten Kinder der befragten Eltern waren zum ersten Erhebungszeitpunkt männlich (73,1%).

Ergebnisse

Tabelle 49 zeigt die Inanspruchnahme von Unterstützungsangeboten außerhalb der Kita. Dabei wird deutlich, dass die Familien im Vergleich zum ersten Erhebungszeitpunkt weniger externe Unterstützungsangebote in Anspruch nehmen. Während 11,2% der Eltern zu t0 angaben, dass ihr Kind Logoädie erhalte, waren es zu t1 nur noch 7,8%. Auch zeigt sich, dass ergotherapeutische Angebote zum ersten Erhebungszeitpunkt (6,0%) noch deutlich häufiger in Anspruch genommen wurde, als zu t1 (3,9%).

Schwache, allerdings signifikante Korrelationen zeigen, dass Eltern mit Jungen häufiger eine sozialpädagogische Familienhilfe in Anspruch nehmen ($r=.18$; $p<.05$). Darüber hinaus ergeben sich bedeutsame Zusammenhänge zwischen einem steigenden Alter und abnehmender Inanspruchnahme von Logopädie ($r=-.18$; $p<.01$).

Tabelle 49. Inanspruchnahme externer Unterstützungsangebote zu t0/t1 (Nmax=167).

	Derzeitige Inanspruchnahme in %		Frühere Inanspruchnahme in %		Keine Inanspruchnahme in %	
	t0	t1	t0	t1	t0	t1
Elternkurse	/	/	7,8	11,8	92,2	88,2
Erziehungsberatung	2,6%	2,0	3,4	2,0	94,0	96,1
Sozialpädagogische Familienhilfe	4,3	/	6,0	3,9	89,7	96,1
Einzelpsychotherapie für Kinder/Jugendliche	1,7	/	1,7	/	96,6	100
Gruppenpsychotherapie für Kinder/Jugendliche	0,9	/	0,9	/	98,2	100
Ergotherapie	6,0	3,9	2,6	/	91,4	96,1
Logopädie	11,2	7,8	3,4	3,9	85,2	88,2
Spieltherapie	2,6	2,0	0,9	/	96,5	98,0

Zu beiden Erhebungszeitpunkten kam die selbstentwickelte Skala zur Erfassung der Einschätzung der Kooperation mit der Kita (ElKiKo) aus Perspektive der Eltern zum Einsatz. Die Skala wurde faktorenanalytisch geprüft und es zeigen sich hohe bis zufriedenstellende interne Konsistenzen (Skala 1: Cronbachs Alpha=.821; Skala 2:

Cronbachs Alpha=.773, Skala 3: Cronbachs Alpha=.735) und Skala 4: Cronbachs Alpha=.696).

Deutlich wird, dass die Eltern zu beiden Erhebungszeitpunkten insbesondere die Gestaltung der Fachkraft-Kind-Beziehung sehr positiv bewerten (t0: MW=5,50; SD=,49; t1: MW=5,55; SD=,49) (Skala „1=trifft überhaupt nicht zu“ bis „6=trifft voll zu“).

Die Eltern sind zum zweiten Erhebungszeitpunkt, nachdem die Fachkräfte-Teams an der Weiterbildung teilgenommen haben, zufriedener mit der Betreuung des Kindes in der Einrichtung und sind auch der Meinung, dass ihre Kinder zu der BezugserzieherIn eine bessere Beziehung haben als vor der Teilnahme an den Weiterbildungen.

Die eigene Beziehung zu den Fachkräften schätzen die Eltern auf der sechsstufigen Skala bereits zu t0 hoch ein (t0: MW=5,25; SD=,56; t1: MW=5,39; SD=,53). Auch hier geben die Eltern an, sich zum zweiten Erhebungszeitpunkt in ihren Fragen von den Fachkräften noch mehr ernst genommen zu fühlen und noch besser über die Entwicklung des Kindes in der Kita informiert zu sein.

Am wenigsten zufrieden sind die Eltern mit den Partizipationsmöglichkeiten (t0: MW=4,59; SD=1,16; t1: MW=4,84; SD=1,20) und der institutionellen Vernetzung der Kitas (t0: MW=4,61; SD=,86; t1: MW=4,88; SD=1,01). Dennoch geben die Eltern an, dass sie nach der Weiterbildung mehr Möglichkeiten hatten, sich aktiv einzubringen und zu beteiligen und waren auch der Meinung, dass die Kita mit anderen Institutionen besser vernetzt ist, als davor. Es wird zudem deutlich, dass die Zufriedenheit mit der Vermittlung von Kontakten zu anderen Institutionen durch die Einrichtung größer war, als vor der Teilnahme an den Weiterbildungen.

Die Mittelwerte zeigen, dass die Eltern die Kooperation mit der Kita zu beiden Erhebungszeitpunkten positiv bewerten.

Mittels T-Test für unabhängige Stichproben lassen sich im Vergleich der beiden Erhebungszeitpunkte keine signifikanten Unterschiede auf Skalenebene erfassen.

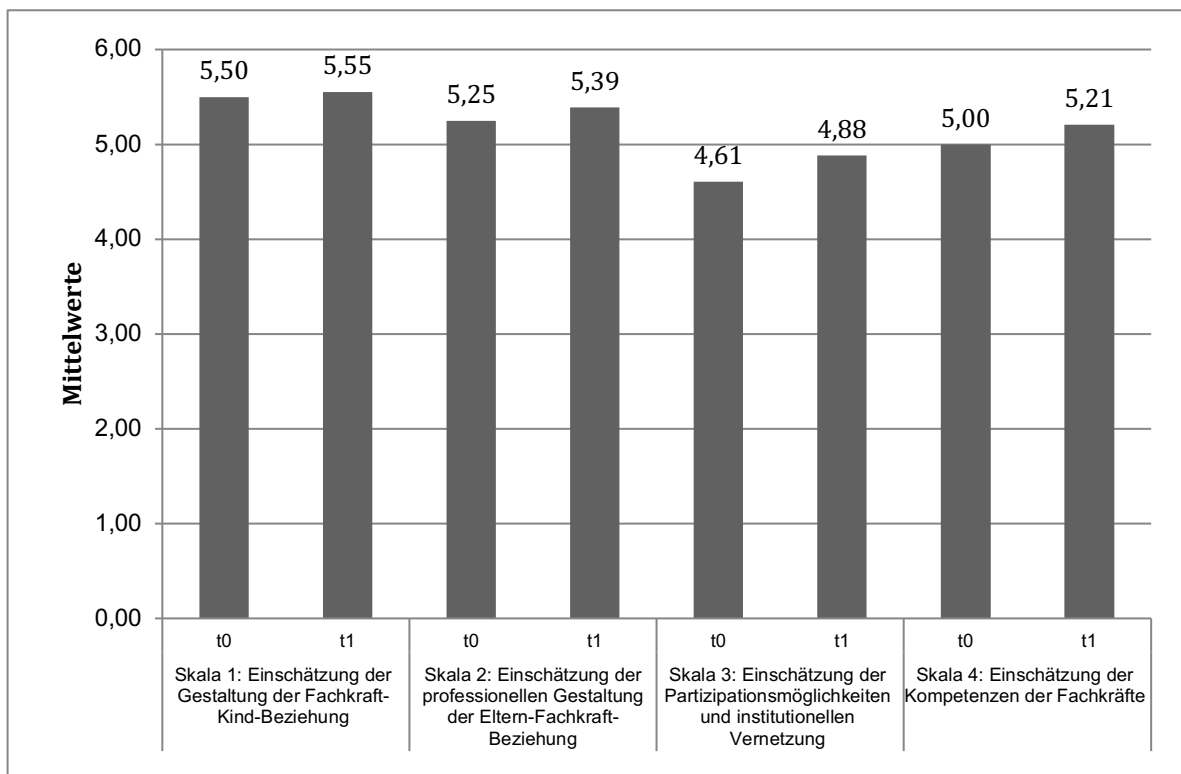


Abbildung 22. Einschätzung der Eltern der Kooperation mit der Kita zu t0/t1, T-Test für abhängige Stichproben (Nmax=111).

Skala: „1=trifft überhaupt nicht zu“ bis „6=trifft voll zu“.

Auf Ebene der einzelnen Items wird deutlich, dass sich die Eltern zum zweiten Erhebungszeitpunkt signifikant besser über die Entwicklung des Kindes durch die Fachkräfte informiert fühlen (t0: MW=5,22; SD=,78; t1: MW=5,49; SD=,62; $p<.05$).

T-Tests für unabhängige Stichproben zeigen, dass die Eltern zu t1 zufriedener damit sind, dass die Fachkräfte eher das Gespräch suchen, wenn es Herausforderungen/Auffälligkeiten im Alltag mit dem Kind gibt (t0: MW=5,41; SD=,69; t1: MW=5,67; SD=,52; $p<.01$).

Weiterhin sind die Eltern der Meinung, dass die Fachkräfte t1 kompetenter darin sind, in wie weit sie das Verhalten des Kindes verstehen können (t0: MW=3,63; SD=1,63; t1: MW=4,51; SD=1,33; $p<.001$).

7.2.4 Ergebnisse zum Umsetzungsprozess aus Sicht der Einrichtungsleitung

Mit zwei Einrichtungsleitungen wurde etwa ein halbes Jahr nach der letzten Weiterbildung Interviews geführt. Das Ziel der Interviews bestand darin, vertiefende Informationen über den Implementierungsprozess und Strategien der nachhaltigen Verankerung zu erhalten. Dafür wurden zwei Kitas gewählt, die jeweils einen sehr hohen Umsetzungsindex aufweisen. Bei den pädagogischen Fachkräften dieser Einrichtungen zeigten sich zudem

die größten Kompetenzentwicklungen (insbesondere im Bereich der Fremdeinschätzung) zwischen den Erhebungszeitpunkten.

Studien zeigen, dass für einen erfolgreichen Implementierungsprozess insbesondere Merkmale der Teilnehmenden, der Intervention und Rahmenbedingungen/Arbeitsumgebung einbezogen werden sollten (u.a. Proctor et al., 2009; Fröhlich-Gildhoff & Hoffer, 2017).

Die im Folgenden dargestellten Ergebnisse stammen aus dem Buch „Herausforderndes Verhalten in Kita und Grundschule“ (Fröhlich-Gildhoff, Rönna-Böse & Tinius, 2017, S. 70-76).

Entwicklung eines inkludierenden Grundverständnisses

Deutlich wird in den Gesprächen mit den Kita-Leitungen die Bedeutung und Notwendigkeit der professionellen Weiterentwicklung der pädagogischen Fachkräfte im Umgang mit herausforderndem Verhalten. Dazu gehört beispielsweise die Entwicklung eines gemeinsamen inkludierenden Grundverständnisses, das von einer Leitung (Leitung 1) wie folgt beschrieben wird:

„Als wir mit HeVeKi angefangen haben, war der Stand von der Haltung im Team sehr unterschiedlich, eine bunte Mischung, da war auch das, was mich an meine Grenzen bringt, dem Kind zuzuschreiben und nicht erst bei sich selbst zu gucken.“

Weiter beschreibt diese Leitung:

„Nicht das Kind muss sein Verhalten ändern, sondern wir als pädagogische Fachkräfte... diese Haltung zu haben und das Wissen, dass alles was das Kind in dem Moment tut, macht für das Kind in dem Moment Sinn. Diese Haltung hat sich am meisten verändert. Das Wissen, das Kind kann ich nicht verändern, aber ich kann an einer Schraube drehen: wir betrachten die Mikrotransitionen und die Beziehungsqualität, verändern aber auch unser Verhalten.“

Die grundsätzliche Bedeutung der Selbstreflexion und systematischen (ressourcenorientierten) Beobachtung

Unter Berücksichtigung der Entwicklung einer gemeinsamen Grundhaltung beschreiben die Leitungen in den Gesprächen immer wieder auch ihre Wahrnehmung eines veränderten Blickes. Gemeint sind damit einerseits die Orientierung an den Ressourcen und Stärken der Kinder, die sie herausfordern. Demnach bietet dabei die Erstellung von Ressourcen- und Stärkenprofilen, in dessen Rahmen auch bewusst die Reflexion der Beziehung zum Kind erfolgt, eine wichtige Unterstützung.

Andererseits geben die Einrichtungsleitungen an, dass mit dem „veränderten“ Blick auch die regelmäßige Auseinandersetzung mit der eigenen, subjektiv geprägten, Wahrnehmung und deren Einfluss auf die Bewertung von und den Umgang mit herausfordernden Verhaltensweisen im pädagogischen Alltag einher geht. So stellen die befragten Leitungen fest, dass sich KollegInnen vermehrt mit der Frage auseinandersetzen: *„Was muss ich an mir verändern, mit welchem Blick geh ich denn da jetzt dran?“* (Zitat Leitung 2).

Diese Auseinandersetzung ermöglicht dann auch, so die Leitungen im Gespräch, sich systematisch im Team über individuelle Wahrnehmungsprozesse auszutauschen, gemeinsam herausfordernde Situationen zu analysieren, um dann Handlungsstrategien zu entwickeln. So wird die Zusammenarbeit im Team im Umgang mit herausforderndem Verhalten bewusst als Chance aufgefasst:

„Die Wahrnehmung hat sich verändert, die Sensibilität, aber schon auch der Umgang, die Ansätze vom Umgang. [...], dass man wirklich auch überlegt, wie kann ich denn das Kind im Alltag teilhaben lassen. Und dass man dann auch guckt, wenn man so das Gefühl hat, man kommt an seine Grenzen, lass uns mal gemeinsam drauf gucken [...]“ (Zitat Leitung 1).

Die Veränderung der Wahrnehmung hin zum systemischen Blick, vom Individuum zu allen im System Beteiligten, bezieht sich darüber hinaus auch auf die Zusammenarbeit mit Eltern und die intensive Vorbereitung von „herausfordernden“ Elterngesprächen, indem bewusst vor dem Gespräch, so die Einrichtungsleitung (Leitung 2), *„die eigenen Gefühle und Erwartungen“* reflektiert werden. Weiter beschreibt diese Leitung im Gespräch, *„wenn ich zurück denke, am Anfang, noch vor dem Projekt, man hat es fast nicht gedreht gekriegt, und da denk ich, da war für uns dieses Projekt und diese Fortbildungen echt Gold wert. Weil dadurch haben wir jetzt wirklich ein Handwerkszeug in die Hände bekommen, [...] nach den Stärken zu gucken und so dieses Systemische, noch mal genau zu gucken, aus welcher Familie kommt das Kind denn, was kriegt es, was für Bedingungen hat es. Gerade bei der T. (Anm.: Name des Kindes geändert), bei der wir immer wieder gucken, was wissen wir über die Familie, wie funktioniert es gerade zu Hause. Wir erkennen: Ihr fehlt die Sicherheit zu Hause. Daher war besonders die Vertrauensgeschichte zur P. (Anm.: Name der pädagogischen Fachkraft geändert), also diese Verlässlichkeit in der Beziehung zur P. so wichtig.“*

Die Zusammenarbeit im Team als Voraussetzung für eine professionelle Begegnung mit herausforderndem Verhalten

Neben der Entwicklung eines gemeinsamen Grundverständnisses („Haltung“) bestand das Ziel der Fortbildungen darin, im Team ein systematisches Vorgehen im Umgang mit herausforderndem Verhalten zu entwickeln. Im Gespräch beschreiben die Einrichtungsleitungen, dass insbesondere die Arbeit mit eigenen Fallbeispielen sehr positiv empfunden wurde. Dadurch bestand die Möglichkeit, herausfordernde Situationen aus dem Alltag bewusst aufzugreifen, im Team (meist zuerst in kleinen Gruppen) zu analysieren und Handlungsstrategien zu entwickeln, die dann im Alltag umgesetzt und in der darauffolgenden Fortbildung reflektiert und evaluiert wurden. So beschreiben die Leitungen die verschiedenen Methoden (z. B. die Erarbeitung des systematischen Vorgehens anhand des Prozessmodells oder das bio-psycho-soziale Erklärungsmodell mit der Erfassung von Risiko- und Schutzfaktoren) als *„hilfreiches Handwerkszeug im Umgang mit herausforderndem Verhalten“*, das dabei hilft, das Kind und sein Verhalten besser zu verstehen und individuelle Handlungsstrategien für den Umgang abzuleiten:

„...auch das Verständnis der Bewältigungsstrategien haben richtig geholfen, dass man weiß, das ist der Umgang des Kindes mit dem, was es mitbringt, und dann zu fragen, wie kriegt man das erklärt, was könnten wir da tun, was braucht das Kind von uns?“ (Zitate Leitung 2).

Durch die intensive Auseinandersetzung mit eigenen Fallbeispielen, die Reflexion eigener Wahrnehmungs- und Bewertungsweisen sowie die systematische Entwicklung von passgenauen Handlungsstrategien in Kleingruppen und im Team haben, so die Leitungen, zur Steigerung der *„eigenen Selbstwirksamkeit der Kolleginnen im Umgang vor allem mit den Fallkindern“* beigetragen, indem sich gezeigt hat, dass *„die Beziehung zum Kind positiver wahrgenommen“* und *„im Team gemeinsam an einem Strang“* gezogen wird (Zitate Leitung 1). Weiterführend beschreibt eine Leitung diesen Prozess:

„...der Grundkonsens im Team hat sich auf jeden Fall verändert, auch wenn es immer wieder Situationen gibt, die uns an die Grenze bringen. ... Aber dass dann der Zug vom Team nicht nach unten geht, sondern dass es so getragen wird nach oben und dass man dann einfach guckt, was Positives draus zu entwickeln. Das ist so die Grundhaltung, die hat sich verändert“ (Zitat Leitung 2).

Besonders wichtig dabei ist im Rahmen der Fortbildungen dem Team viel Raum für Austausch und Diskussion zur Verfügung zu stellen. So zeigte sich, dass eine Verständigung im Team über die (subjektiv geprägte) Wahrnehmung von herausfordernden Verhaltensweisen eine hohe Bedeutung zukommt. Sich zu verständigen bedeutet dann einerseits, sich über eigene biografische Prägungen und deren möglichen Einfluss auf den Umgang mit herausforderndem Verhalten

auszutauschen, zu kommunizieren und informieren. Andererseits kann die Verständigung im Team dazu beitragen, ein „gegenseitiges Verstehen“ und Verständnis füreinander aufzubringen, das dann wiederum, gerade in sehr herausfordernden Situationen, eine große Erleichterung und Ressource darstellen kann. Den Prozess der Verständigung beschreibt eine Leitung im Gespräch wie folgt:

„Das ist ja so ein Haltungsthema, die man im Team gemeinsam entwickelt. Das hat was mit der Wahrnehmung zu tun, mit der eigenen Beobachtung und Biografie... und wie man damit umgeht im Team. Also diese Dialogfähigkeit, diese Diskussionsfähigkeit“ (Zitate Leitung 2).

Die Rolle der Leitung im Teamentwicklungsprozess

Im Gespräch beschreibt eine Einrichtungsleitung ihre Rolle im Teamentwicklungsprozess (auch im Hinblick auf die Umsetzung von HeVeKi) wie folgt:

„Ich würd mich in der Mitte des Teams sehen. Ich glaub, ich kann ganz gut aus dem Team raus gehen, aber ich hab schon immer auch den Überblick, wie der Prozess läuft, wie wir was hinkriegen und was ich mir überlegen muss. Weil ich schon denk, ich bin dafür verantwortlich, dass die Zeit gegeben wird. Ich bin verantwortlich, dass die Wichtigkeit deutlich wird, also dass es auch umgesetzt wird. ... Also ich glaub schon, dass man die Fäden in der Hand haben muss ohne zu gängeln, sondern eher zu gucken, dass es am Laufen bleibt und dass alle davon profitieren können. Auch die Kolleginnen, die sich schwerer tun, also dass man alle im Blick hat. Deswegen stell ich mich in die Mitte“ (Zitat Leitung 2).

Die Orientierung an den Bedürfnissen und der Individualität des Teams setzt voraus, sein Team sehr gut zu kennen und genau zu wissen, wer über welche Kompetenzen verfügt und diese wie einbringen kann. Den Prozess der kompetenzorientierten Anerkennung im Team und der Wahrnehmung der Bedürfnisse jedes Einzelnen beschreibt eine Leitung folgendermaßen:

„Wir haben auch Kolleginnen hier, die immer wieder sagen, über die zwei Kinder müssen wir auch reden – das sind nicht ihre Bezugskinder. Also dass man auch so im Team einen unterschiedlichen Blick hat und jeder so was anderes mitbringt und des auch nutzt. Das ist aber auch ein Job für mich als Leitung, die verschiedenen Blicke zu sammeln“ (Zitat Leitung 1).

Um "nah am Team" zu sein und die verschiedenen Kompetenzen zu erkennen und zu nutzen, benötigen Einrichtungsleitungen spezifische Kompetenzen (Weltzien et al., 2016). In den Gesprächen zeigte sich, dass eine Unterstützung der Leitung im Teamentwicklungsprozess und während der Umsetzung in Form von externen Prozessbegleitungen sinnvoll ist. Durch die regelmäßige Reflexion des

Umsetzungsprozesses kann die nachhaltige Verankerung von Anfang an gemeinsam mitgedacht und gestaltet werden, was die beteiligten Leitungskräfte in ihrer Rolle stärken und zugleich entlasten kann.

„HeVeKi“ als Chance für einen (andauernden) Teamentwicklungsprozess

Im Gespräch stellten die Einrichtungsleitungen dar, dass das Projekt HeVeKi als Chance aufgefasst wird, um sich im Team immer wieder weiter zu entwickeln. Dabei gilt es, einerseits vorhandene Strategien aufzugreifen. Fröhlich-Gildhoff et al., 2017a, S. 67ff.) und diese systematisch mit HeVeKi zu verknüpfen. So beschreibt eine Einrichtungsleitung (Leitung 2) die Strategie, HeVeKi mit dem vorhandenen Beobachtungskonzept (*Infans*) zu verknüpfen:

„HeVeKi und Infans müssen ineinander verschmelzen, beziehungsweise ich bin auch sicher, dass wir das hinkriegen, wenn wir da auch richtig dran bleiben. Das passt einfach so gut, wenn ich bei einem Kind genauer gucken möchte, kann ich die Situation beobachten und beschreiben und versuchen, zu gucken, was steckt dahinter, aber auch Ideen entwickeln. Auch das könnte ich in ein IC³² einfließen lassen, von daher passt das immer sehr gut, finde ich.“

Zugleich zeigt sich aber auch der prozesshafte Charakter, der andauernde (und fortlaufende) Teamentwicklungsprozess, der durch die (systematische) Auseinandersetzung mit herausforderndem Verhalten erfolgt und der Zeit, eine intensive Vorbereitung und Begleitung sowie Reflexion im Team voraussetzt:

„...durch die Teamdiskussion wird das immer wieder hoch geholt. Die Arbeitspapiere, die auch schon während der Fortbildung auf jeden Fall, immer gemeinsam in Kleingruppen ausgefüllt wurden und wir hatten ja immer direkt am nächsten Tag Teamsitzung mit Platz dafür. Zwei Wochen später dann nochmal, also wir hatten es eigentlich kontinuierlich drin wegen den Veränderungen, Veränderungen von Sichtweisen und Verhalten, da haben wir immer was ausprobiert. Das war, glaube ich, richtig wichtig als Teamentwicklungsprozess, und ich glaube, wir sind wirklich auf diesem Level, dass wir das auch weiter tragen können“ (Zitat Leitung 2).

Die Leitung beschreibt den Teamentwicklungsprozess weiter auch als einen individuellen und andauernden Prozess:

„Die Haltungs- und Einstellungsveränderung ist ein Prozess und der läuft nicht bei allen Menschen gleich [...]. Steter Tropfen höhlt den Stein, also dass das schon etwas in Gang

³² Das „Individuelle Curriculum“ ist Teil der Weiterentwicklung des infans-Handlungskonzepts (Laewen & Andres, 2011) und wird in Kindertageseinrichtungen im Rahmen der Beobachtung kindlicher Entwicklungsprozesse durchgeführt.

gebracht hat oder dieses Samenkorn, das man dann doch irgendwann zum Wachsen bringt, das sehe ich jetzt, kann ich sagen, durchgängig bei allen Kolleginnen. Dass die da anders dran gehen, dass sich auch was verändert hat. Und auch die Bereitschaft über DIE Kinder positiv in den Dialog zu gehen“ (Zitat Leitung 2).

So sind es auch die sichtbar werdenden Veränderungen (beispielsweise das gemeinsame Handeln im Sinne der Prävention), die die Teams dazu anhalten, sich immer weiter mit dem Thema „Herausforderndes Verhalten“ auseinanderzusetzen und die eigene Professionalität im Umgang mit herausforderndem Verhalten weiterzuentwickeln:

„[...] das hat dieses ganze Projekt glaube ich auch bewirkt, also dass die Bezugserzieherinnen für ihre Kinder frühzeitiger quasi dran denken, lass uns da nochmal bitte mit einem anderen Blick drauf gucken [...]. Also dafür, dass man die Kinder nicht in eine Rolle bringt, also halt nicht „der schon wieder“ [...]. Auch die Selbstwirksamkeit von T. einfach erleben zu lassen und das als positiv zu nutzen, das Selbstbild zu stärken [...]. Das wird sicher noch ein weiterer Prozess sein, [...] dass wir dann immer wieder auf unser Handwerkszeug zurück greifen, das wäre so unser Denken fürs nächste Jahr, dass das in Fleisch und Blut übergeht“ (Zitat Leitung 1).

Gemeint ist damit, dass die Entwicklung einer professionellen „Haltung“ in der Begegnung mit herausforderndem Verhalten nicht nur weiter gefestigt und neuen KollegInnen und MitarbeiterInnen vorgelebt wird. Eine Leitung beschreibt im Gespräch das Ziel der konzeptionellen Verankerung:

„Ich als Leitung hab schon den Anspruch, dass wir das hier komplett verankern, weil ich einfach auch sehe, dass wir uns viel leichter tun mit HeVeKi. Also wenn ich jetzt die Wirkung nicht hätte, die Veränderungen in der Haltung, in diesem Selbstverständnis der Erzieherinnen, dann würde ich das vielleicht nicht so sehen“ (Zitat Leitung 2).

Konzeptionelle und strukturelle Maßnahmen als wichtige Voraussetzung für die (nachhaltige) Umsetzung von HeVeKi

Zuletzt zeigt sich, dass spezifische Rahmenbedingungen eine wichtige Voraussetzung für die Umsetzung von HeVeKi darstellen. So beschreiben die Leitungen, dass die Fortbildungstage in Form von Inhouse-Schulungen für das gesamte Team dazu beigetragen haben, als Team „zusammenzuwachsen“:

„Also durch das Miterleben im Team, in der Gruppe grundsätzlich, dieser Umgang miteinander und mitzukriegen, dass es getragen wird im kompletten Team, so, dass man mit herausforderndem Verhalten auch umgehen kann. Und wenn jetzt mal eine Kollegin nicht in der Lage ist, dass das andere dafür übernehmen, ohne dass man vorher großartig Abmachungen treffen müsste“ (Zitat Leitung 1).

Neben dem Vorliegen eines vorhandenen Beobachtungskonzepts, das mit HeVeKi und den Methoden systematisch verknüpft wird (s. o.), wird die Notwendigkeit beschrieben, sich während des Implementierungsprozesses kontinuierlich mit den Inhalten und deren Übertragung in den Alltag auseinanderzusetzen. Diesen Prozess der ständigen Umsetzung beschreibt eine Leitung wie folgt:

„Ich glaub, das Wichtigste ist, das wirklich kontinuierlich in den Teamsitzungen zu verankern als festen Bestandteil. Das hat uns glaub ich echt geholfen. Die Hausaufgaben gleich zu machen, gemeinsam drauf zu gucken und Kleingruppen zu bilden, je nachdem, wie groß das Team ist, aber immer da dran zu bleiben und der feste Punkt in der Teamsitzung, ich glaub, das ist das A und O“ (Zitat Leitung 2).

7.3 Ergebnisse der Prozessevaluation

7.3.1 Ergebnisse der Evaluationsbögen zur Erfassung von Motivation, Zufriedenheit und Akzeptanz des Bausteins

Auf Ebene der Kindertageseinrichtung wurden alle sechs entwickelten Bausteine umgesetzt und evaluiert. Insgesamt liegen N=459 Evaluationsbögen aus N=11 Kindertageseinrichtungen vor.

Itemebene

Grundsätzlich zeigt sich, dass die Zufriedenheit der Fachkräfte sehr hoch ist. So bewerten die pädagogischen Fachkräfte auf der sechsstufigen Skala insbesondere das konstruktive Arbeitsklima (MW=5,18; SD=1,03), aber auch ihre eigene Motivation (MW=5,16; SD=1,04) besonders hoch. Das Item „Ich habe mich aktiv eingebracht“ wird mit einem Mittelwert von MW=4,56 (SD=1,16) am niedrigsten eingeschätzt (s. Tab. 50).

Tabelle 50. Gesamtmittelwerte der Evaluation auf TeilnehmerInnen-Ebene. (Nmax=456).

	Min	Max	MW	SD
Motivation	1	6	5,16	1,04
Erwartungen erfüllt	1	6	4,75	1,04
Aktiv eingebracht	1	6	4,56	1,16
Kritische Auseinandersetzung	1	6	4,81	1,08
Wissenserweiterung	1	6	4,76	1,17
Konstruktives Arbeitsklima	1	6	5,18	1,03

Lesehilfe: Skala „1=sehr unzufrieden“ bis „6=sehr zufrieden“.

Wenn es um die Umsetzung der Bausteine durch die Referenten geht, bewerten die pädagogischen Fachkräfte die Orientierung an den Bedürfnissen der TeilnehmerInnen besonders hoch (MW=5,42; SD=,95). Dagegen zeigt sich, dass die pädagogischen Fachkräfte der Interventionsgruppe mit der Anwendbarkeit der Inhalte in der Praxis mit einem hohen Wert zufrieden, relativ gesehen allerdings am wenigsten zufrieden sind (MW=4,87; SD=1,05).

Tabelle 51. Gesamtmittelwerte der Evaluation auf Referentin-Ebene (Nmax=456).

	Min	Max	MW	SD
Guter Überblick	1	6	5,03	1,03
Arbeitsblätter Verständnis	1	6	4,96	1,04
Beispiele einbringen	1	6	5,35	1,01
Ausreichend Raum für Diskussion	1	6	5,30	1,04
Angemessenes Verhältnis	1	6	4,93	1,10
Anwendbarkeit der Inhalte in Praxis	1	6	4,87	1,05
Beispiele für Verständnis	1	6	5,20	0,98

Lesehilfe: Skala „1=sehr unzufrieden“ bis „6=sehr zufrieden“.

Die TeilnehmerInnen waren insbesondere bei Baustein 4 (MW=4,61; SD=1,11) und Baustein 3 (MW=4,62; SD=1,02) mit der Anwendbarkeit der Inhalte – relativ - am wenigsten zufrieden. Korrelationsanalysen zeigen signifikante Zusammenhänge zwischen der Erfüllung von Erwartungen an den jeweiligen Baustein und der Anwendbarkeit der Inhalte in der Praxis ($r=.43$; $p<.001$).

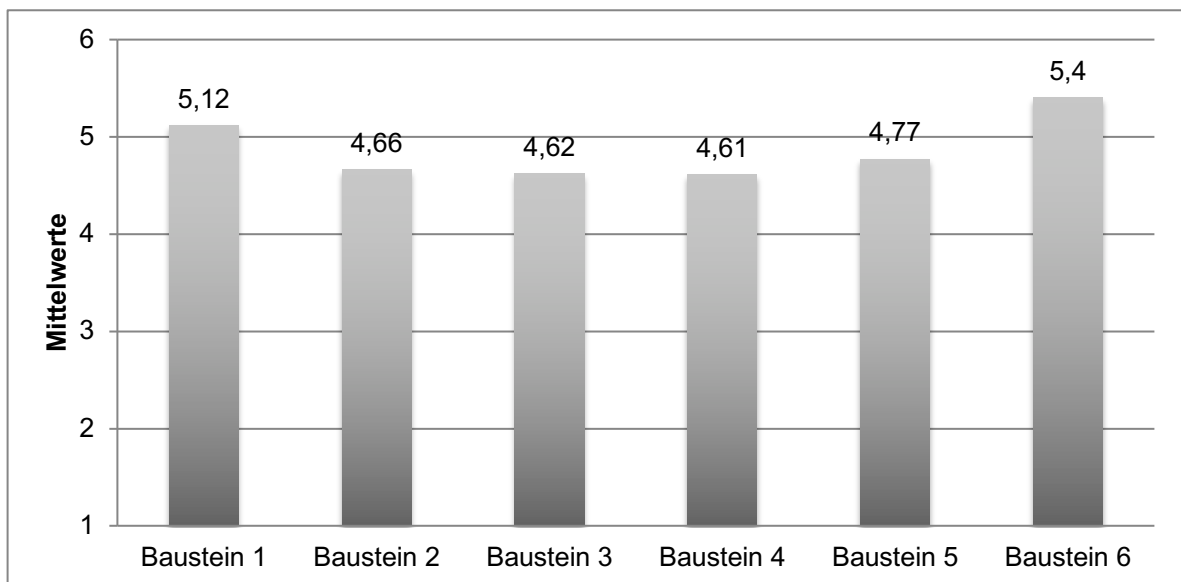


Abbildung 23. Zufriedenheit der TeilnehmerInnen mit der Anwendbarkeit der Inhalte (N=449).

Skalenebene

Mit Hilfe von Skalenanalysen lassen sich die Items des Evaluationsbogens auf zwei Skalen aufteilen. Dabei weist sowohl Skala 1 (Einschätzung der Zufriedenheit mit der eigenen TeilnehmerInnen-Rolle), aber auch Skala 2 (Einschätzung der Zufriedenheit mit der Umsetzung durch ReferentInnen) sehr hohe interne Konsistenzen auf (Skala 1: Cronbachs Alpha=.857; Skala 2: Cronbachs Alpha=.941).

Die pädagogischen Fachkräfte der elf Einrichtungen bewerten die einzelnen Bausteine positiv. So liegen die Gesamt-Mittelwerte bei Skala 1 bei einem Mittelwert von MW=4,90 (SD=,77) und bei Skala 2 bei einem Gesamtmittelwert von MW=5,15 (SD=,83). So zeigt sich, dass die Mittelwerte von Skala 2, der Einschätzung der Zufriedenheit mit der Umsetzung durch zugehörige ReferentInnen (Skala 2), durchweg höher bewertet wurden, als die eigene Rolle als TeilnehmerIn (Skala 1).

Im Vergleich der beiden Skalen auf Ebene der einzelnen Bausteine zeigt sich die höchste Zufriedenheit bei Baustein 6 (MWges=5,23; SD=,29). Die geringste Zufriedenheit der pädagogischen Fachkräfte wird in Baustein 5 deutlich (MW=4,78; SD=,26).

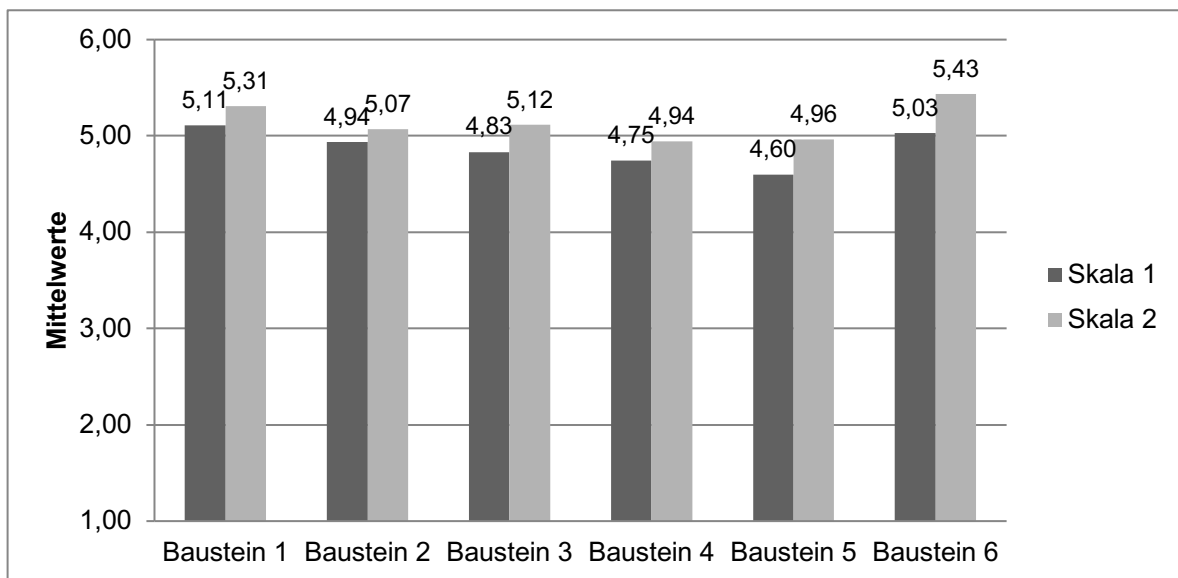


Abbildung 24. Zufriedenheit der pädagogischen Fachkräfte mit der Umsetzung der sechs Bausteine (Nmax=458).

Lesehilfe: 1=trifft gar nicht zu bis 6=trifft voll zu

Abbildung 25 zeigt die Bewertung der pädagogischen Fachkräfte, in wie weit jeweils der theoretische Input, praktische Anteil oder die Diskussion in der Gruppe zum Verstehen der Inhalte beigetragen haben. Dabei zeigt sich, dass insbesondere der praktische Anteil hilfreich war, um die Inhalte zu verstehen und anwenden zu können (insgesamt 312 Nennungen), gefolgt von der Diskussion in der Gruppe mit N=283 Nennungen. Der praktische Anteil war laut der Fachkräfte insbesondere in Baustein 1 (78 Nennungen) und Baustein 4 (56 Nennungen) hilfreich.

Weiter zeigt die Analyse, dass der theoretische Input für das Verstehen und Anwenden bei Baustein 2 (Ursachenmodelle, Erscheinungsformen und Symptome von herausforderndem Verhalten) hilfreich war. Neben dem theoretischen Input scheint aber auch die Diskussion (über die theoretischen Erkenntnisse, das gemeinsame Übertragen auf die eigene pädagogische Praxis) in der Gruppe besonders wichtig gewesen zu sein, um die Inhalte zu verstehen.

Darüber hinaus zeigt sich, dass die Diskussion in der Gruppe auch im sechsten Baustein besonders relevant war. So wurden in der letzten Weiterbildung, im Sinne einer nachhaltigen Verankerung, die wichtigsten Inhalte der gesamten Weiterbildung gemeinsam reflektiert. Dabei wurden gemeinsam im Team (im Plenum aber auch in Kleingruppen) Strategien entwickelt, wie die wichtigsten Inhalte auch auf konzeptioneller Ebene eingebettet werden können.

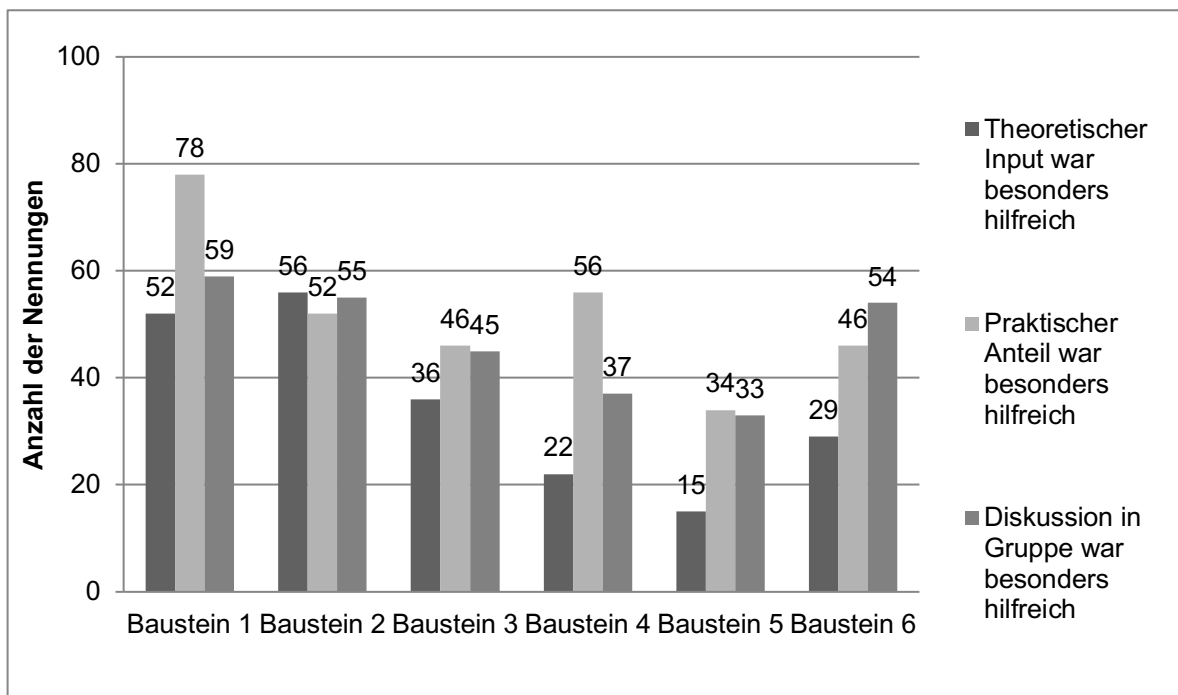


Abbildung 25. Anzahl der Nennungen der Merkmale, die besonders hilfreich für das Verstehen des Bausteins waren (Mehrfachnennungen möglich; Nmax=411).

Tabelle 52. Zufriedenheit mit den einzelnen Bausteinen (Nges=433).

	N	Min	Max	MW	SD
Baustein 1	95	1	3	1,77	0,56
Baustein 2	84	1	5	2,01	0,81
Baustein 3	71	1	4	2,00	0,69
Baustein 4	68	1	4	2,03	0,55
Baustein 5	49	1	4	2,00	0,98
Baustein 6	66	1	5	1,77	0,68

Lesehilfe: Skala von 1=sehr zufrieden bis 6=sehr unzufrieden.

Unterschiede zwischen den Kitas

Varianzanalysen zeigen bedeutsame Unterschiede zwischen den Fachkräften der einzelnen Einrichtungen und deren Zufriedenheit (Skala 1: $p < .001$; Skala 2: $p < .01$).

Es zeigt sich, dass die elf Interventionskitas mit der gesamten Weiterbildung sehr zufrieden sind. So bewertete Kita zehn die Weiterbildung mit 1,57 am positivsten, während Kita sieben mit einem Mittelwert von $MW = 2,14$ die Schulungen am kritischsten bewertete.

Tabelle 53. Zufriedenheit der einzelnen Kitas mit der gesamten Weiterbildung (Nges=433).

Kita	Gesamt-Zufriedenheit				
	N	Min	Max	MW	SD
Kita 10	14	1	2	1,57	0,51
Kita 1	76	1	4	1,70	0,63
Kita 3	74	1	3	1,80	0,64
Kita 4	40	1	4	1,85	0,62
Kita 2	29	1	3	2,00	0,59
Kita 9	20	1	3	2,00	0,46
Kita 11	31	1	3	2,00	0,52
Kita 6	50	1	4	2,08	0,85
Kita 5	61	1	5	2,11	0,84
Kita 8	17	1	3	2,12	0,49
Kita 7	21	1	5	2,14	1,11

Lesehilfe: Skala von 1=sehr zufrieden bis 6=sehr unzufrieden.

7.3.2 Ergebnisse der Protokolle der ReferentInnen zur Erfassung von Zufriedenheit und des Weiterentwicklungsbedarfs des Curriculums

Die nachfolgenden Ergebnisse stammen aus den offenen Antworten der Protokolle der ReferentInnen nach der Durchführung der einzelnen Bausteine ausfüllte.

Baustein 1 (Wahrnehmung)

Die ReferentInnen gaben an, dass sich Baustein 1 insgesamt gut umsetzen lässt. Grundsätzlich sollte viel Raum für freie Assoziationen und Diskussion gegeben werden, insbesondere auch, was die Auseinandersetzung mit den Begrifflichkeiten und der systemischen Perspektive betrifft. Einige ReferentInnen empfanden den Baustein als „zu voll“. So sollte, an Stelle des Themas Vernetzung und Kooperation, eher der Schwerpunkt auf die Resilienz(förderung) gelegt werden. Dennoch führten auch ReferentInnen in den Kitas das Thema Vernetzung und Kooperationen durch. Dabei hat sich die Erstellung einer Netzwerkkarte eines Kindes, das im Alltag als herausfordernd wahrgenommen wird, bewährt.

Auch sollte die Einbettung der Bedeutung um die individuelle Wahrnehmung im Umgang mit herausforderndem Verhalten fachlich besser eingebettet werden.

Baustein 2 (Ursachen)

Baustein 2 wurde von den ReferentInnen als sehr theoretisch empfunden. Auch hier sollte, anstelle der theoretischen Themen, noch mehr Zeit für Austausch und Diskussionen, aber auch Übungen in der Gruppe, eingeplant werden.

Bewährt haben sich nach Angaben der ReferentInnen die gemeinsame Erarbeitung der Begrifflichkeiten „Herausforderndes Verhalten und Verhaltensauffälligkeit“, aber auch der theoretischen Modelle und deren Übertragung in den Alltag (z.B. bio-psycho-soziales Ursachenmodell, Modell der menschlichen Grundbedürfnisse). Dabei war besonders bedeutsam, dass der Bezug zur Praxis, insbesondere bei diesem, theoretisch angelegten Baustein, intensiv erfolgt: So sollte immer wieder einbezogen werden, wie die Fachkräfte ihren Alltag erleben und an welcher Stelle an das vorhandene Wissen angeknüpft werden sollte (z.B. auch bei der Erarbeitung des bio-psycho-sozialen Ursachenmodells).

Die ReferentInnen gaben an, dass auch im zweiten Baustein zu wenig Zeit für das Thema Vernetzung und Kooperation zu Verfügung steht. So wurden eher weniger neue Inhalte, sondern vielmehr die Netzwerkkarte, die in Baustein 1 begonnen wurde, gemeinsam weiterentwickelt.

Baustein 3 (Beobachtung und Dokumentation)

Baustein 3 war nach Angaben der ReferentInnen zu wissenschaftlich und theorielastig angelegt. Dies bezieht sich beispielsweise auf die Schaubilder, die nach Angaben der ReferentInnen teilweise schwer verständlich sind.

Der Einstieg mit dem Beispiel zur Einschätzung der Verhaltensweisen im vorgegebenen Beispiel wurde positiv wahrgenommen. Hilfreich war hier insbesondere, dass eine Brücke zur individuellen Wahrnehmung geschlagen werden kann. Eine Referentin ergänzte dies mit einer soziometrischen Messung zur Visualisierung der Bandbreite an Einschränkungen.

Wenn in den Einrichtungen bereits bestehende Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren (z.B. die Arbeit nach *Infans*; Andres & Laewen, 2006) bestanden, wurde Baustein 3 von den ReferentInnen als „holprig“ eingestuft. In anderen Einrichtungen wurde das Thema Beobachtung und Dokumentation sehr intensiv behandelt und auch für wichtig empfunden. Dies war insbesondere dann der Fall, wenn im Team neue KollegInnen sind, die noch nicht mit den zum Einsatz kommenden Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren vertraut sind.

Überwiegend kontrovers wurde der SDQ-Test diskutiert, für die Einschätzung von Verhaltensweisen mancher Kinder aber als gut und hilfreich empfunden.

Baustein 4 („Methodenkoffer“)

Für Baustein 4 sollte nach Meinung der ReferentInnen mehr Zeit für die Arbeit in den Gruppen eingeplant werden.

Auch sollte Raum für die Reflexion eigener Strukturen in der Einrichtung, aber auch für die Themen Regeln und Grenzen im Umgang mit herausforderndem Verhalten gegeben werden.

Der sehr offene Einstieg (Brainstorming) wurde gut empfunden, gleiches gilt auch für die Übung zur Perspektivenübernahme. Beides ist insbesondere vor dem Hintergrund eines intensiven Austauschs im Team und Stärkung der Teamfähigkeit positiv bewertet.

In Baustein 4 wurde von den ReferentInnen die nochmalige Erarbeitung des systematischen Vorgehens als wichtig und relevant – auch vor dem Hintergrund der Gestaltung von Beziehungen und der Kommunikation mit dem Kind - empfunden. Dabei sollte auch darauf eingegangen (z.B. visualisiert) werden, welche Strategien für den Umgang mit herausfordernden Verhalten bereits bestehen.

Grundsätzlich wurde dieser Baustein von den ReferentInnen sehr praxisorientiert empfunden und es konnten viele selbsterlebte Dilemma-Situationen aus dem Praxisalltag auch in Form von Rollenspielen gespielt und dadurch besser verstanden und nachvollzogen werden.

Baustein 5 (Zusammenarbeit mit Eltern)

Bei Baustein 5 waren die Rückmeldungen der ReferentInnen sehr verschieden. Einerseits bestand Konsens darin, dass die Inhalte zu theoretisch sind.

Andererseits gab es aber auch Methoden und Übungen, die zum besseren Verstehen der Perspektive der Eltern im Umgang mit herausforderndem Verhalten beitragen konnten (z.B. Vorbereitung eines „Konfliktgesprächs“ anhand eines Rollenspiels). Auch wurden die Übungen zur Auseinandersetzung mit eigenen Werten und Normen und deren Einfluss auf die Zusammenarbeit und Begegnung mit den Eltern positiv bewertet. Die meisten ReferentInnen gaben an, dass sie die Folien der Power-Point-Präsentation an die Bedürfnisse der Fachkräfte-Teams angepasst haben (z.B. Schwerpunkt Beziehungsgestaltung mit Eltern von Kindern mit herausforderndem Verhalten).

Baustein 6 (Bilanzierung, Sicherung der Nachhaltigkeit)

Baustein 6 wurde von ReferentInnen überwiegend positiv wahrgenommen. So hat sich insbesondere bewährt, rückblickend die gesamte Weiterbildungsreihe „Revue passieren“ zu lassen und dabei auf die für die Fachkräfte wichtigsten Themen nochmals einzugehen. Besonders relevant erschien hier in der Rückmeldung, dass Strategien zur konzeptionellen Verankerung in kleinen Gruppen entwickelt, im Plenum reflektiert und die wichtigsten Aspekte schriftlich – und verbindlich – festgehalten werde.

Evaluationsbögen: qualitative Ergebnisse

Bevor die häufigsten Antworten der offenen Fragen, gegliedert nach Baustein, dargestellt werden, wurden zwei zentrale Ergebnisse deutlich.

So bewerteten die TeilnehmerInnen die bedürfnisorientierte Umsetzung, die in der Folge mit Herausforderungen für die Auswertung der wissenschaftlichen Evaluation (aufgrund der unterschiedlichen Umsetzung) verbunden ist, durchweg positiv, wenn nicht sogar erforderlich. Den offenen Antworten war zu entnehmen, dass für die hohe Bewertung der Zufriedenheit der Bausteine insbesondere die individuelle Anpassung der Inhalte an die Bedarfe der TeilnehmerInnen ausschlaggebend ist.

Viele TeilnehmerInnen gaben an, dass die Begleitung durch die gleiche Referentin zu einer hohen Zufriedenheit mit der Umsetzung beiträgt. Dies wurde damit begründet, dass die Auseinandersetzung mit biografischen Anteilen auf einer sehr persönlichen Ebene stattfindet und ein Vertrauensverhältnis erfordert. Aufgrund der „Vernetzung“ der Inhalte besteht bei der Umsetzung der Schulungen mit der gleichen Referentin die Möglichkeit, an bereits besprochene Themen und Inhalte anzuknüpfen.

Baustein 1 (Wahrnehmung)

Auf Ebene des Inhalts erhielt der Baustein von den TeilnehmerInnen eine Vielzahl an positiven Rückmeldungen. Diese bezogen sich sowohl auf die gesamte Themenauswahl und Perspektive (systemischer Blick, Ressourcen). Viele Befragte befanden die Themen relevant für die Praxis und bewerteten die Inhalte als gut umsetzbar. Daneben gaben einige TeilnehmerInnen an, viel Neues mitgenommen zu haben und den Bezug zur Resilienz, sowohl im Hinblick auf die Kinder, aber auch die eigene Widerstandsfähigkeit, als relevant zu empfinden.

Das Thema Vernetzung und Kooperation, das für den letzten Teil des Bausteins vorgesehen war, bewerteten die meisten Fachkräfte für zuviel. Dafür müsste mehr Zeit eingeplant werden. Manche Fachkräfte wünschten sich, insbesondere im ersten Abschnitt des Bausteins (systemische Perspektive, Bedeutung der individuellen Wahrnehmung und Wahrnehmungsphänomene) noch mehr theoretische Einbettung.

Grundsätzlich wurden die Inhalte des Bausteins als Einstieg in die Weiterbildungsreihe überwiegend für sehr positiv empfunden. So gaben die Fachkräfte an, dass sie den Anteil an Selbsterfahrung in Form der Auseinandersetzung mit biografischen Anteilen sehr wertvoll und hilfreich empfanden. Gleiches galt für die Fallbeispiele und selbsterlebten Situationen, die im Rahmen der ersten Übungen in Kleingruppen anhand des systematischen Vorgehens reflektiert wurden.

Den Aufbau und die Struktur bewerteten die meisten Fachkräfte übersichtlich gestaltet und

aufeinander aufbauend. Daneben empfanden viele Fachkräfte die Arbeit in Kleingruppen für sehr hilfreich.

Dennoch brauche die Auseinandersetzung mit den Inhalten viel Zeit, insbesondere auch, wenn es um die Übertragung und die Reflexion in den pädagogischen Alltag gehe.

Einige TeilnehmerInnen gaben an, dass sie neuen Mut für herausfordernde Kinder erhalten hätten. Durch die Inhalte und den neuen Ansatz hätten sie viele Denkanstöße und neue Sichtweisen erhalten, die sie im Alltag erproben und umsetzen können.

Baustein 2 (Ursachen)

Wichtig war den Fachkräften hier noch einmal die Auseinandersetzung von Verhaltensauffälligkeiten und herausforderndem Verhalten („hinzuschauen bevor Aussagen getroffen werden“, Kita 11, FK 5). Einige gaben an, dass der Baustein „viele interessante und neue Erkenntnisse“ enthalte: „Es gab viel neues, viele Erklärungen die (von Begriffen) für mich mit Beispielen gefüllt wurden und mein Wissen erweitert haben und mich klarer sehen ließen“ (z.B. Kita 3, FK 12).

Weiterhin wurde geäußert, dass das direkte Übertragen der Theorie auf die Fallkinder hilfreich sei, da es für die Praxis anschaulicher sei.

Einige Fachkräfte beschrieben, dass der Baustein ihrer Meinung nach zu viel Theorie enthalte und auch zu wissenschaftlich sei (z.B. zu viele Fachbegriffe, zu viele Folien in der Power-Point, ggfs. ist die Methode der Power-Point-Präsentation zu überdenken).

Zentral sei aber bei Baustein 2 die Arbeit mit eigenen Fallbeispielen gewesen. Dabei ging es um die Erarbeitung des bio-psycho-sozialen Ursachenmodells und Entwicklung von Handlungsstrategien für eigene Fallbeispiele. So war der Input dazu zwar hilfreich, dennoch habe die Zeit für die eigene Auseinandersetzung und Besprechung in der Gruppe und in Kleingruppen gefehlt. Zum Ausdruck kam zudem, dass manchen TeilnehmerInnen nach der zweiten Weiterbildung der rote Faden fehlte („Wo wollen wir hin?“, Kita 11, FK 5).

Baustein 3 (Beobachtung und Dokumentation)

Baustein 3 habe vielen Fachkräften „Lust auf Beobachtungen gemacht“ (Kita 4, FK 2). So sei vor allem die Vertiefung der Theorie mit praktischen Inhalten besonders hilfreich gewesen, um diese besser zu verstehen („Dadurch wird die Umsetzung in den Alltag für mich klarer“, Kita 4, FK 2). Wertvoll sei die Stärkeanalyse der Kinder (z.B. Ressourcenprofil) gewesen. So gaben einige Fachkräfte an, diese nun regelmäßig durchzuführen und im Team zu reflektieren.

Einige TeilnehmerInnen meldeten zurück, dass ihnen Bezüge zur Praxis fehlten. So nahm die Besprechung standardisierter Testverfahren (z. B. SDQ, Goodman 2005) zu viel Raum ein – zumal die Verfahren zu defizitorientiert seien und somit ihrer Meinung nach schwer mit der (ressourcenorientierten) Grundhaltung vereinbar sei. Wichtiger wäre die Vorstellung und

Erarbeitung standardisierter Instrumente gewesen, die die Stärken und Interessen der Kinder in den Fokus rückt (z.B. KOMPIK: „Kompetenzen und Interessen von Kindern; Mayr, Bauer & Krause, 2011).

Der überwiegende Teil der Fachkräfte gab an, dass ein noch kürzerer Einblick in die pädagogische Diagnostik ausreichend gewesen wäre.

Baustein 4 („Methodenkoffer“)

Bei Baustein 4 waren die Rückmeldungen sehr unterschiedlich. Einige TeilnehmerInnen empfanden die Methoden als hilfreich, um Handlungsstrategien für bestimmte Situationen zu entwickeln. Dazu zählte beispielsweise die Übung zum Perspektivwechsel, die zugleich zur Reflexion der Fachkraft-Kind-Beziehung anregt. Als besonders wertvoll bewerteten die meisten TeilnehmerInnen in diesem Baustein die Arbeit (an eigenen Fallbeispielen) in kleinen Gruppen.

Andere Fachkräfte hatten an den vierten Baustein Erwartungen, die den Angaben zufolge nicht ausreichend erfüllt wurden (z.B. noch konkretere Ideen auch für die „akute“ Situation, z.B. bei aggressivem Verhalten).

Baustein 5 (Zusammenarbeit mit Eltern)

Auch bei Baustein 5 waren die Rückmeldungen der TeilnehmerInnen sehr unterschiedlich. So empfanden einige Fachkräfte den Baustein zu theoretisch und gaben an, dass die Inhalte „nichts Neues“ gewesen seien (z.B. Kita 10, FK 1). Anstelle des theoretischen Inputs hätten sich manche Fachkräfte eine „Eigenarbeitung, z.B. als Text“ gewünscht (Kita 10, FK 2).

Bei der theoretischen Einbettung habe teilweise Struktur gefehlt. Einige der Fachkräfte gaben an, dass es im Nachhinein schwer gefallen sei, Fallbeispiele mit der Theorie zu verknüpfen.

Andere Fachkräfte dagegen empfanden die Inhalte des Bausteins, deren Erarbeitung und Reflexion anhand von Kleingruppenübungen (anhand von eigenen Beispielen) als sehr praxisnah. Im Rahmen der Arbeit mit eigenen Fallbeispielen wurde insbesondere das Ausprobieren im Rollenspiel als sehr hilfreich empfunden. Daneben sei die Diskussion im Team (z.B. über das Vorgehen bei Konflikten mit Eltern) besonders wichtig gewesen. Die Übung „Zauberladen“ wurde sehr positiv bewertet.

Baustein 6 (Bilanzierung, Sicherung der Nachhaltigkeit)

Baustein 6 wurde im Vergleich zu den Bausteinen 2 und 4, in den offenen Rückmeldungen der TeilnehmerInnen sehr positiv bewertet. So schrieb eine Fachkraft, dass es „spannend und hilfreich“ gewesen sei, „nochmal einen Überblick über Gelerntes zu sehen. Wir haben uns als Team zusammengefunden und weiterentwickelt, sind gemeinsam professioneller geworden und diskutieren und arbeiten auf gleicher Grundlage“ (Kita 11, FK 2). Einige

Fachkräfte gaben an, dass die Zusammenarbeit als Team an demselben Thema besonders wertvoll gewesen sei.

Im Sinne der Nachhaltigkeit habe geholfen, noch einmal einen zusammenfassenden Blick zu erhalten und für die jeweilige Einrichtung zentrale Themen konzeptionell zu verankern (Verbindlichkeit).

Bei Baustein 6 waren theoretische Inputs (teilweise Wiederholungen) gut zu verstehen. Daneben empfanden die meisten Fachkräfte insbesondere die Diskussion mit KollegInnen gut und anregend.

7.3.3 Ergebnisse der Reflexionsbücher zur Erfassung der Intensität der Auseinandersetzung mit den Inhalten

Das Ziel der Reflexionsbücher bestand darin, Kompetenzen im Umgang mit herausforderndem Verhalten zu erfassen. Dabei ging es darum, relevante Inhalte der Weiterbildungen mit selbsterlebten Situationen in der Praxis zu verknüpfen, im Alltag zu erproben und den Umsetzungsprozess zu reflektieren. Dafür führten die pädagogischen Fachkräfte kontinuierlich ein Reflexionsbuch, anhand dessen sie sich mit spezifischen Fragestellungen und Inhalten auseinandersetzten.

Die Auswertung der Reflexionsbücher wurde anhand eines eigens entwickelten Kriterienkatalogs vorgenommen. Dafür bewerteten speziell geschulte RaterInnen die Intensität der Auseinandersetzung mit zentralen Inhalten der einzelnen Bausteine, das Übertragen auf eigene Erfahrungen und Beispiele aus der pädagogischen Praxis, die Entwicklung von offenen Fragen und Erkennen eigener Grenzen im Umgang mit den Inhalten und Themen, aber auch die Verknüpfung und Übertragung auf weiterführende Zusammenhänge im Sinne der Entwicklung einer systemischen Perspektive.

In die Auswertung gehen insgesamt 339 Reflexionsbücher aus den elf Interventionskitas ein. Die meisten Reflexionsbücher wurden für Baustein 3 (Beobachtung und Dokumentation) geführt (71 Bögen), die wenigsten für Baustein 5 (Zusammenarbeit mit Eltern) (45 Bögen).

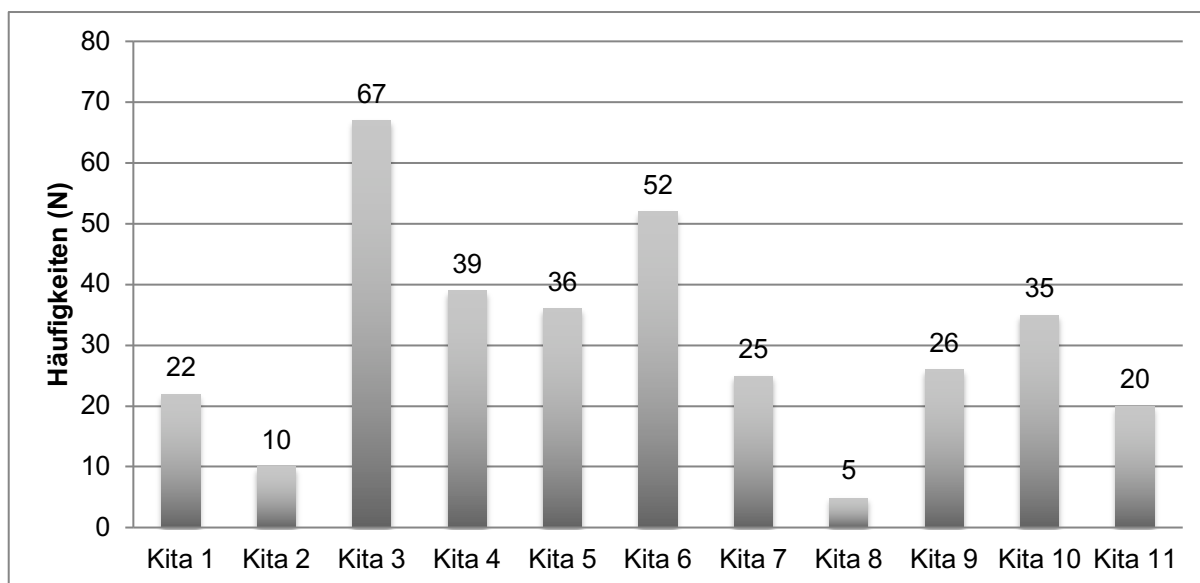


Abbildung 26. Anzahl der vorliegenden Reflexionsbücher aufgeteilt nach Kindertageseinrichtung (Nges=337).

Das Ausgangsniveau der Kompetenzen lag zum ersten Baustein bei einem Mittelwert von $MW=0,47$ ($SD=,245$) (Skala 0=geringstes Kompetenzniveau, 1=höchstes Kompetenzniveau). Deutlich wurde, dass die pädagogischen Fachkräfte ihre Kompetenzen - abgesehen von Baustein 5 – kontinuierlich bis zu Baustein 6 (Bilanzierung und Nachhaltigkeit), weiterentwickeln konnten.

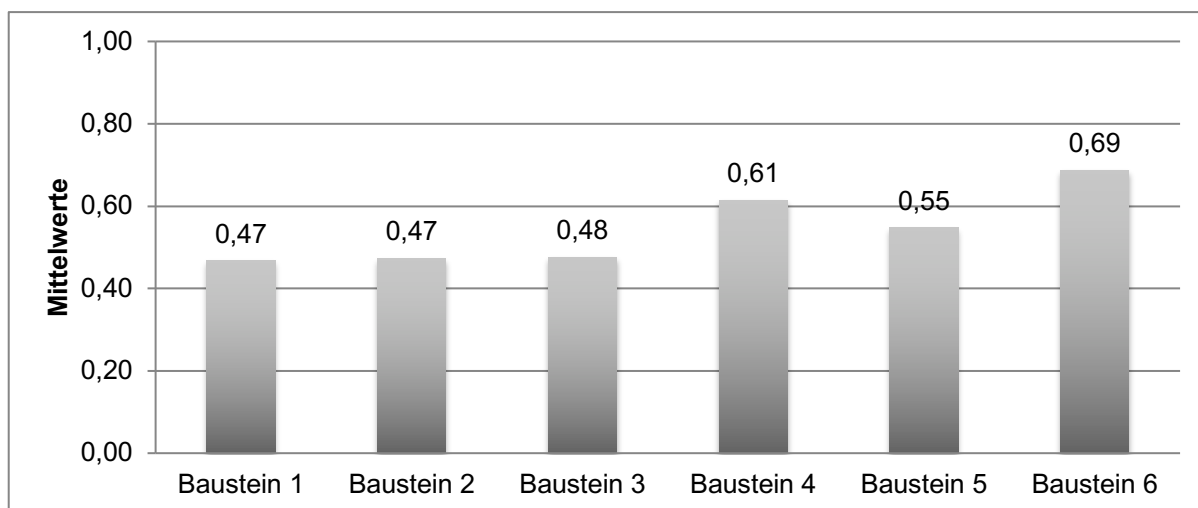


Abbildung 27. Gesamt-Mittelwerte auf Baustein-Ebene (Nges=333).

Lesehilfe: Skala „0=niedrigstes Kompetenzniveau“ bis „1=höchstes Kompetenzniveau“.

Die TeilnehmerInnen setzen sich im Laufe des Umsetzungsprozesses – abgesehen von Baustein 5 – immer intensiver mit zentralen Inhalten auseinander. Die größte Entwicklung wird im Bereich der Anwendung und Nutzung der Inhalte in der Praxis deutlich. Hier

beschreiben die Fachkräfte konkrete Strategien, die im Rahmen der Weiterbildung entwickelt wurden und im Alltag, beispielsweise in der Anziehsituation, umgesetzt werden.

Die Auseinandersetzung mit der Übertragung der Inhalte auf eigene Erfahrungen, offenen Fragen und eigenen Grenzen im Alltag wird bis zum vierten Baustein kontinuierlich intensiver, fällt danach ab und steigt wieder nach dem fünften Baustein an.

Die Kompetenz der TeilnehmerInnen, die Inhalte auf weiterführende Zusammenhänge im Sinne der Entwicklung einer systemischen und mehrperspektivischen Perspektive zu übertragen, ist im Vergleich zu den anderen Kompetenzbereichen zu Beginn (Baustein 1: MW=0,15; SD=0,36) und nach den Weiterbildungen am geringsten ausgeprägt (Baustein 6: MW=0,37; SD=0,49). Dennoch zeigen sich, insbesondere zwischen dem fünften und sechsten Baustein, positive Weiterentwicklungen der TeilnehmerInnen darin, in die Analyse und Entwicklung von Handlungsstrategien möglichst alle beteiligten Systeme (Elternhaus, Kita, usw.) einzubeziehen.

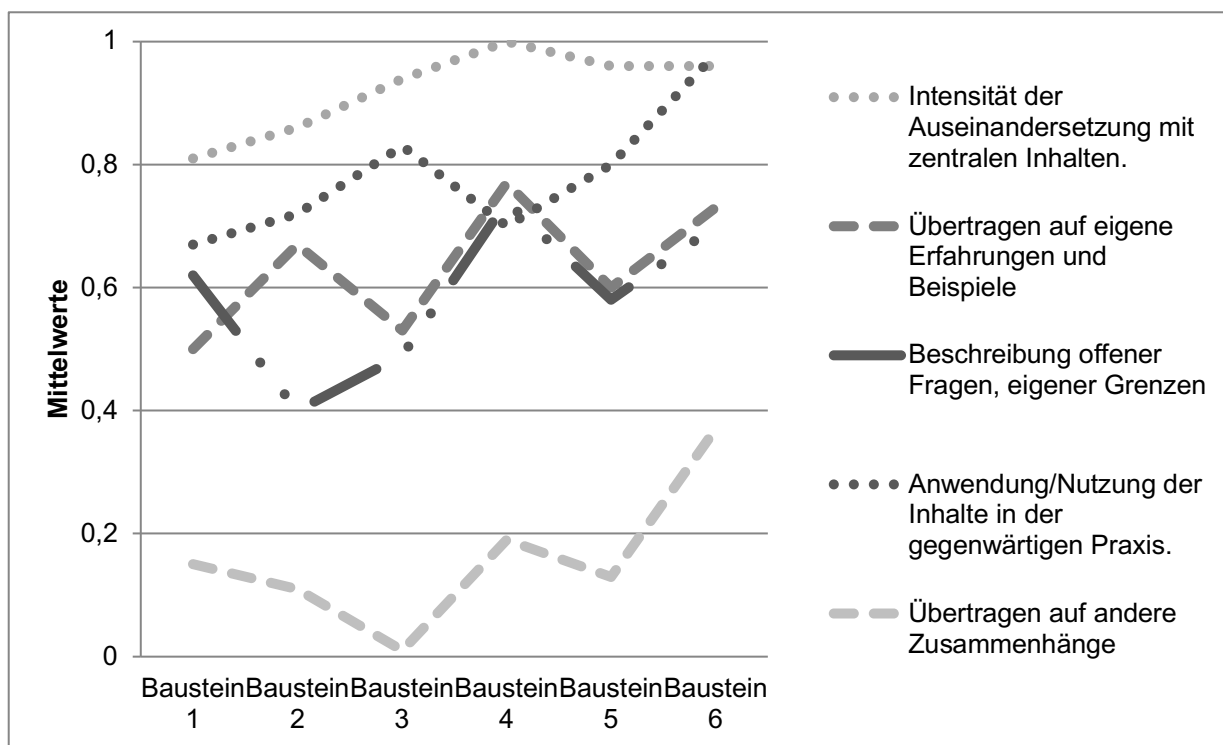


Abbildung 28. Kompetenzmittelwerte der bearbeiteten Reflexionsbücher (Nges=333).

7.4 Zusammenfassung der Ergebnisse

7.4.1 Ergebnisevaluation

Pädagogische Fachkräfte

Bei der Erfassung der Kompetenzen im Bereich des theoretischen und handlungspraktischen Wissens mittels des Fragebogens zeigen sich bedeutsame Unterschiede zwischen den Fachkräften der Interventions- und Kontrollgruppe. So ist das Wissen der Fachkräfte der Kontrollgruppe für den konkreten Umgang bereits zu t0 deutlich höher ausgeprägt, als das der Fachkräfte der Interventionsgruppe. Die Fachkräfte der Interventionsgruppe steigern jedoch ihr Wissen bedeutsam und erreichen am Ende der Weiterbildungen das Niveau der Kontrollgruppe, die sich kaum verändert. Die darauffolgenden Analysen mit parallelisierten Stichproben ergaben keine bedeutsamen Effekte und Unterschiede hinsichtlich der Zeit, Gruppe und Interaktion (Gruppe und Zeit).

Grundsätzlich zeigt sich, dass die TeilnehmerInnen der Interventionsgruppe ihre Kompetenzen im Bereich des theoretischen und handlungspraktischen Wissens, das im Rahmen der „Wissensfragen“ im Fragebogen erfasst wurde, kontinuierlich – von t0 zu t2 – weiterentwickeln konnten. Die Fachkräfte der Kontrollgruppe konnten ihr handlungspraktisches Wissen weiter entwickeln.

Das gleiche Bild zeigt sich auch bei den bearbeiteten Dilemma-Situationen: auch hier entwickeln die TeilnehmerInnen der Interventionsgruppe ihre Kompetenzen in allen Bereichen signifikant weiter, teilweise auch im Vergleich zu den Fachkräften der Kontrollgruppe.

Die Kompetenzniveaus der Fachkräfte der Interventions- und Kontrollgruppen sind zu allen Erhebungszeitpunkten sowohl bei den bearbeiteten Dilemma-Situationen, als auch im Fragebogen, im unteren und mittleren Bereich angesiedelt³³.

Im Rahmen der Erfassung des arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens zeigen weitere Analysen signifikante Unterschiede zwischen den Fachkräften der Interventions- und Kontrollgruppe in ihrem Perfektionsbestreben. So ist das Perfektionsbestreben der Fachkräfte der Interventionsgruppe zum zweiten Erhebungszeitpunkt geringer. Im Vergleich von t0 zu t1 ist bei den Fachkräften der Kontrollgruppe das Erleben der Distanzierungsfähigkeit ($p < .01$) und Resignation ($p < .05$) bedeutsam gesunken (jeweils niedrige Effekte).

Hinsichtlich der Musterausprägungen des arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens ergaben sich keine bedeutsamen Unterschiede zwischen den TeilnehmerInnen der

³³ s. Kapitel 7.1.

Interventions- bzw. Kontrollgruppe. Auch innerhalb der Gruppen zeigen sich keine wesentlichen Veränderungen. So lassen sich zwei Drittel der Fachkräfte der Interventionsgruppe zu t0 und t1 den gesundheitsförderlichen Musterausprägungen S (Schonung) und G (Gesundheit) zuordnen.

In der Kontrollgruppe ergibt sich ein ähnliches Bild: auch hier lassen sich etwa zwei Drittel der Fachkräfte den gesundheitsförderlichen Musterausprägungen zuordnen. Vom ersten zum zweiten Erhebungszeitpunkt stieg Muster B (Gefahr von Burnout) von 5% auf knapp 17%.

Bei den Fachkräften der Interventionsgruppe zeigen sich zu t0 schwache und zu t1 mittlere bedeutsame Zusammenhänge zwischen einem gesteigerten beruflichen Ehrgeiz bzw. einer größeren inneren Ruhe und Ausgeglichenheit bei einem hoch ausgeprägten Wissen über herausfordernde Verhaltensweisen. Ebenso zeigt sich ein bedeutsamer Zusammenhang zwischen einem gesteigerten handlungspraktischen Wissen und einem größeren Erfolgserleben im Beruf. Zu t2 (follow-up) ergaben sich bei den Fachkräften der Interventionsgruppe zudem starke bis mittlere signifikante Zusammenhänge zwischen einem hohen Kompetenzniveau („Wissen“) im Fragebogen und einem hohen Perfektionsbestreben und Verausgabungsbereitschaft. Eine gesteigerte Kompetenz im Bereich des theoretischen Wissens korreliert zudem mit einem hohen selbsteingeschätzten beruflichen Ehrgeiz. Auf Ebene der Kontrollgruppe ergeben sich zu allen Erhebungszeitpunkten keine signifikanten Zusammenhänge.

Bei der Selbsteinschätzung von Kompetenzen zeigt sich, dass sich die Fachkräfte der Interventionsgruppe grundsätzlich kompetent erleben; dieses Ergebnis steht zumindest teilweise im Widerspruch zur Kompetenz-Fremdeinschätzung. Die Ergebnisse zeigen auch, dass die Belastung der TeilnehmerInnen der Interventionsgruppe, als auch ihr Bedarf an Weiterentwicklung zum Thema nach der Weiterbildung eher gering ausgeprägt ist und mehrere Monate nach der Weiterbildung nochmals sinken konnte.

Deutlich wird zudem, dass sich die Fachkräfte zum letzten Erhebungszeitpunkt t2 weniger kompetent erleben als noch zu t1. So zeigen die Analysen bedeutsame Veränderungen im Kompetenzerleben der pädagogischen Fachkräfte im Bereich des Erlebens in der direkten Fachkraft-Kind-Interaktion (z.B. im Bereich der Beziehungs- und Kommunikationsgestaltung) und Wissens über Voraussetzungen für einen stärken/bedürfnisorientierten Umgang mit herausforderndem Verhalten.

Bedeutsame Zusammenhänge wurden zwischen einem jeweils gesteigerten selbsteingeschätzten Kompetenzerleben und der Problembewältigung, Lebenszufriedenheit,

Erleben sozialer Unterstützung und einer hohen Zufriedenheit mit der Weiterbildung deutlich. Korrelationen bestehen zudem zwischen einem niedrigen fremdeingeschätzten Kompetenzniveau in der Wahrnehmung und Beschreibung der Dilemma-Situation und einem gesteigerten Belastungserleben und erhöhten Bedarf an Weiterbildung im Umgang mit herausforderndem Verhalten. Zudem korreliert ein hohes Kompetenzniveau im Bereich des analytischen Wissens mit einer hohen Zufriedenheit mit der Weiterbildung.

Es ergaben sich weiterhin bedeutsame Zusammenhänge zwischen einem gesteigerten Erleben von innerer Ruhe und Ausgeglichenheit, Lebenszufriedenheit und Erleben sozialer Unterstützung und einer größeren Zufriedenheit mit der Weiterbildung. Darüber hinaus zeigt sich, dass eine gesteigerte Resignationstendenz mit einer geringeren Zufriedenheit mit der Weiterbildung zusammenhängt.

Mittels Regressionsanalyse konnten Prädiktorvariablen identifiziert werden, die Einfluss auf spezifische Kompetenzen, Wissensbestände und das Kompetenzerleben der Fachkräfte nehmen. Unter vorsichtiger Interpretation aufgrund der geringen Fallzahl von N=36, deuten die Ergebnisse darauf hin, dass die durchschnittliche Zufriedenheit der Fachkräfte mit der Umsetzung (über die sechs Fortbildungen hinweg) Einfluss auf ein hohes Maß an Selbstreflexion und theoretisches Wissen nimmt. Zudem scheint eine hohe Zufriedenheit der Fachkräfte mit den Weiterbildungen Einfluss auf ein hohes Kompetenzerleben in der Fachkraft-Kind-Interaktion und Wissen über wichtige Voraussetzungen über einen stärkeorientierten Umgang mit herausforderndem Verhalten zu nehmen. Weiterhin deuten die Ergebnisse darauf hin, dass der berufliche Erfolg im Alltag Einfluss auf ein gesteigertes handlungspraktisches Wissen für den Umgang mit herausforderndem Verhalten nimmt.

Die durchschnittliche Zufriedenheit mit der Umsetzung der Weiterbildungen und das Erfolgserleben im Beruf scheinen die Kompetenzbestandteile Situationswahrnehmung, Situationsanalyse, Handlungsplanung und weiterführende Perspektiven nicht zu beeinflussen. Auch die Variable „Innere Ruhe und Ausgeglichenheit“ scheint kein Prädiktor im Hinblick auf die Kompetenzen und das Wissen der Fachkräfte darzustellen.

Analysen zur Umsetzungsintensität zeigen, dass eine hohe Umsetzungsintensität mit einer gesteigerten Zufriedenheit mit der Weiterbildung korreliert. Daneben ergaben sich bedeutsame Zusammenhänge zwischen einer hohen Umsetzungsintensität und Kompetenz im Bereich des theoretischen Wissens über herausforderndes Verhalten (Fremdeinschätzung) und hohen Kompetenzerleben (Selbsteinschätzung) in der Fachkraft-Kind-Interaktion und über Voraussetzungen für einen stärkeorientierten Umgang.

Eine durchgeführte Clusteranalyse zeigt zu t1 und t2 ein ähnliches Bild: So geht ein hohes Kompetenzniveau in der Fremdeinschätzung mit einem hohen selbsteingeschätzten Kompetenzerleben einher. Daneben bewerteten die Fachkräfte dieser Gruppe ihr Erfolgserleben im Beruf - im Vergleich zu den TeilnehmerInnen der anderen beiden Gruppen – am Höchsten. Zugleich zeigte sich, dass das niedrigste Erfolgserleben im Beruf in Klasse 1 zu finden ist, bei denen die Fachkräfte zugleich ihr Kompetenzerleben im Umgang mit herausforderndem Verhalten am niedrigsten eingestuft haben.

Zu t1 wurden zu den genannten Variablen die Umsetzungsintensität und Zufriedenheit zusätzlich ins Modell aufgenommen. Dabei zeigte sich, dass mit der höchsten Umsetzungsintensität (erfasst auf Kita-Ebene) ein sehr hohes Erfolgserleben im Beruf und Kompetenzniveau in der Selbst- und Fremdeinschätzung einhergehen.

Aufgrund der geringen Stichprobengröße (N=67) müssen die Ergebnisse jedoch sehr vorsichtig interpretiert werden.

Die beiden zur dritten Erhebung geführten Interviews sollten den gesamten Implementations- und Organisationsentwicklungsprozess aus Perspektive der Einrichtungsleitungen aufzeigen. Zentrale Faktoren, die aus Sicht der Leitungen jeweils Einfluss auf die positiven Entwicklungsprozesse nahmen, zeigen sich in der Entwicklung eines inkludierenden Grundverständnisses im Team. Dabei beschrieben die Leitungen wesentliche Aspekte, die zur Entwicklung einer professionellen Haltung gehören, wie z.B. individuelle Entwicklungsbedingungen zu erkennen und Teilhabemöglichkeiten der Kinder zu entwickeln, Autonomie, Partizipation und Selbstbestimmung zu unterstützen und sensibel für kindliche Bewältigungsstrategien zu sein; s. Kap. 1.4.2). Auch wurde von den Leitungen beschrieben, dass im Rahmen der Teamentwicklungsprozesse die Selbstreflexion und damit individuelle Auseinandersetzung mit der eigenen professionellen Rolle, die Reflexion vom Bild vom Kind und individuell geprägten Beobachtungs- und Deutungsmustern zunehmend intensiver erfolgen konnte.

Dabei wurde deutlich, dass die Stärkung der Zusammenarbeit im Team eine wichtige Voraussetzung für eine professionelle Begegnung mit herausforderndem Verhalten darstellt (an kollektiven Ziele arbeiten, Verantwortung teilen, Wertschätzung und Akzeptanz der Unterschiedlichkeit im Team, daneben gehört auch ein regelmäßiger, fest verankerter fachlicher Austausch ebenfalls dazu (s. Kap. 1.4.2)

So formulierte eine Leitung im Interview: *„Die Wahrnehmung (im Team) hat sich verändert, die Sensibilität, aber schon auch der Umgang, die Ansätze vom Umgang. [...], dass man wirklich auch überlegt, wie kann ich denn das Kind im Alltag teilhaben lassen. Und dass man dann auch guckt, wenn man so das Gefühl hat, man kommt an seine Grenzen, lass uns mal gemeinsam drauf gucken [...].“* (Kita 3)

Weiterhin gaben die Leitungen an, dass sie eine zentrale Rolle im Team- und Organisationsentwicklungsprozess einnehmen. Diese bezieht sich auf die Anerkennung der verschiedenen Ressourcen und Kompetenzen der Fachkräfte im Team sowie auf die Aufgabenverteilung und (Weiter)Entwicklung eines gemeinsamen professionellen Selbstverständnisses, auch im Umgang mit herausforderndem Verhalten. Dieses zeigt sich, indem eigene Einstellungen und Überzeugungen gemeinsam kritisch reflektiert und diskutiert wurden. Zugleich wurden eigene Beobachtungen, Beurteilungen und Handlungsweisen auch unter der sensiblen Wahrnehmung der Kontextbedingungen analysiert (Schwer & Solzbacher, 2014, S. 107; Nentwig-Gesemann, et al., 2015; Weltzien et al., 2016, Fröhlich-Gildhoff et al., 2017a).

Aus den Interviews ging hervor, dass die Leitungen „HeVeKi“ als Chance für einen (andauernden) Teamentwicklungsprozess verstehen. So hat beispielsweise die gemeinsame Reflexion herausfordernder Situationen und Erarbeitung von Handlungsstrategien anhand des systematischen Vorgehens einen festen Bestandteil in den wöchentlichen Teamsitzungen.

Selbsteinschätzung der Qualität der Fachkraft-Kind-Beziehung

Die zweimalige Selbsteinschätzung der Beziehungsqualität zeigt, dass die Fachkräfte zu beiden Erhebungszeitpunkten die Beziehung zu den Kindern, die sie herausfordern, insbesondere die „Nähe“ zum Kind (z.B. herzliche Beziehung, Kind sucht Trost) sehr hoch einschätzen. Dennoch wird deutlich, dass die Beziehungen durch „Konflikte“ belastet sind (z.B. Schwierigkeiten im Umgang miteinander), die jedoch von t0 zu t1 abnehmen.

Fremdeinschätzung der Qualität von Fachkraft-Kind-Interaktionen

Die Auswertungen der videografierten Fachkraft-Kind-Interaktionen zeigen relativ stabile, mittlere Qualitätsniveaus der Fachkräfte. Die Ergebnisse veranschaulichen, dass die Fachkräfte unabhängig vom Einfluss der unterschiedlichen Situationen relativ gleiche oder ähnliche mittlere Niveaus der Interaktionsqualität erreichen. Innerhalb dieses mittleren Spektrums werden beim „Freispiel“ und in „Einzelsituationen“ höhere Werte erreicht als bei der „Essenssituation“ oder dem „Angebot“. Die Varianz der Interaktionsqualität ist in der vorliegenden Untersuchung eher personen- und weniger situationsgebunden. Es zeigt sich eine größere inter- als intrapersonelle Varianz.

Eltern-Einschätzung

Die Ergebnisse der Elternbefragung zur Kooperation mit der Kita zeigen, dass die Familien im Vergleich zum zweiten Erhebungszeitpunkt weniger externe Unterstützungsangebote wie Logopädie oder Ergotherapie in Anspruch nehmen. Schwache, allerdings signifikante

Korrelationen weisen darauf hin, dass Eltern mit Jungen häufiger eine sozialpädagogische Familienhilfe in Anspruch nehmen. Darüber hinaus zeigen sich bedeutsame Zusammenhänge zwischen einem steigenden Alter der Kinder und abnehmender Inanspruchnahme von Logopädie.

Die Eltern fühlen sich zum zweiten Erhebungszeitpunkt besser über die Entwicklung des Kindes durch die Fachkräfte informiert. Auch sind sie zu t1 zufriedener damit, dass die Fachkräfte eher das Gespräch suchen, wenn es Herausforderungen/Auffälligkeiten im Alltag mit dem Kind gibt. Die Eltern schätzen die Fachkräfte zu t1 kompetenter darin ein, in wie weit sie das Verhalten des Kindes verstehen können.

7.4.2 Ergebnisse der Prozessevaluation

Die Ergebnisse der Prozessevaluation ergaben insgesamt hohe Zufriedenheitswerte hinsichtlich der Inhalte und Umsetzung des Curriculums und der Fortbildungen. So bewerteten die pädagogischen Fachkräfte auf der sechsstufigen Skala insbesondere das konstruktive Arbeitsklima, aber auch ihre eigene Motivation besonders hoch. Darüber hinaus zeigen Korrelationsanalysen mittlere signifikante Zusammenhänge zwischen der Erfüllung der Erwartungen an den jeweiligen Baustein und der Anwendbarkeit der Inhalte in der Praxis.

Die Fachkräfte sind zudem insbesondere mit der bedürfnisorientierten Umsetzung der Bausteine durch die ReferentInnen zufrieden. Die geringste Zufriedenheit in der Anwendbarkeit der Inhalte in der Praxis zeigt sich bei Baustein 4. Die höchste Zufriedenheit erhielten die Bausteine 1 (Wahrnehmung) und 6 (Bilanzierung und Nachhaltigkeit).

Weiter gaben die Fachkräfte der Interventionsgruppe an, dass insbesondere der praktische Anteil und die Diskussion in der Gruppe (insbesondere bei Baustein 1 und 4 („Methodenkoffer“) im Vergleich zum theoretischen Anteil) in den einzelnen Weiterbildungen hilfreich war, um die Inhalte zu verstehen und anwenden zu können. Weniger von Bedeutung war aus Perspektive der Fachkräfte in den Kitas somit der theoretische Anteil in den Weiterbildungen.

Im Rahmen des Reflexionsbuches setzten sich die Fachkräfte anhand spezifischer Fragestellungen mit den Inhalten der einzelnen Bausteine auseinander. Dabei ging es auch darum, die Inhalte mit selbsterlebten Situationen in der Praxis zu verknüpfen, zu übertragen, zu erproben und den Umsetzungsprozess zu reflektieren.

Deutlich wurde, dass die TeilnehmerInnen ihre Kompetenzen - abgesehen von Baustein 5 – kontinuierlich bis zu Baustein 6, in fast allen Bereichen weiterentwickeln konnten. Dabei

wurde deutlich, dass die Fachkräfte insbesondere davon profitieren, dass entwickelte Strategien, (häufig beispielsweise für die Essens- und Anziehsituation), umgesetzt und konkret genutzt werden können.

Korrelationsanalysen zeigen bedeutsame Zusammenhänge zwischen einem hohen Kompetenzniveau in den bearbeiteten Reflexionsbüchern und einer hohen Kompetenz im handlungspraktischen Wissen zum Umgang mit herausforderndem Verhalten im Fragebogen (Skala 2) und einem hohen fremdeingeschätzten Kompetenzniveau in der Analyse der standardisierten Dilemma-Situation deutlich (Skala 2).

Daneben ergaben sich bedeutsame Korrelationen zwischen einem hohen Kompetenzniveau im Reflexionsbuch und einem hohen selbsteingeschätzten Kompetenzerleben (Skala 1).

Einschätzung des Umsetzungsprozesses auf Ebene des Transferverbundes

Über den Zeitraum des Projekts fanden zwischen den Projektträgern insgesamt vier Treffen statt. Die Treffen wurden protokolliert. Im Folgenden werden die zentralen Inhalte dieser Protokolle zusammengefasst dargestellt.

Bausteine/Inhalt

Inhaltlich zeigte sich, dass das Curriculum teilweise zu wissenschaftlich orientiert ist. Diese Erkenntnis bezieht sich insbesondere auf die Formulierungen, die Komplexität der Modelle und die theoretische Einbettung, z.B. im Hinblick auf die Klassifikationssysteme von Verhaltensweisen.

Grundsätzlich bestand Einigkeit, dass in den Einrichtungen ein Beobachtungskonzept vorhanden sein muss. Dieses muss eine Grundlage für die Weiterbildungen zum Thema „Herausforderndes Verhalten“ darstellen, an der mit Hilfe von weiteren standardisierten Verfahren (z.B. SDQ, „Strengths and Difficulties Questionnaires“; Goodman, 2005) angeknüpft werden kann.

Je nach Voraussetzung des Teams sollte die Reihenfolge der Bausteine verändert und an die jeweiligen Bedürfnisse angepasst werden (z.B. Schwerpunktthemen Resilienz und Kooperation und Vernetzung).

Die Basis für die Umsetzung und Inhalte der Bausteine sollte jeweils die Auseinandersetzung mit eigenen Beispielen aus der pädagogischen Praxis sein.

Insbesondere sollte mehr Raum für Austausch in kleinen Gruppen und im Plenum, aber auch noch mehr Zeit für Übungen, Rollenspiele und die anschließende Reflexion eingeplant werden. Wichtig ist auch, dass die Inhalte der Bausteine systematisch miteinander verknüpft werden (z.B. biografisches Arbeiten, Zusammenarbeit mit Eltern und im Team bei der Entwicklung von Handlungsstrategien).

Rahmenbedingungen/Umsetzung

Für die Umsetzung der Weiterbildungen ist eine Anlaufzeit wichtig. Dabei müssen Absprachen zur Organisation der Weiterbildungstage erfolgen (u.a. Austausch mit den Eltern aufgrund der Schließtage).

Für die Umsetzung werden (ganze) Fortbildungstage als sehr positiv bewertet. In einzelnen Einrichtungen erfolgten die Weiterbildungen nach der Arbeit von 14-20h, was aufgrund von einer geringen Aufnahmefähigkeit, kaum machbar ist. Zudem wurde die Umsetzung in Form von Dienstbesprechungen nicht gut bewertet. Hier zeigte sich, dass klare Vorgaben notwendig gewesen wären (welche Bedingungen sind ideal? Welche gehen gar nicht? Bedingungen für die ReferentInnen müssen klar sein).

Grundsätzlich besteht die Notwendigkeit, dass das gesamte Team bei der Weiterbildung anwesend ist. So stehen Teamentwicklungsprozesse - am Beispiel von HeVeKi – im Vordergrund. Auch hat sich gezeigt, dass eine Teilnehmerzahl von max. 20-25 Personen und auch die Konstanz der Gruppe (einschließlich der ReferentInnen) optimal sind. Auch wurde ein regelmäßiger Rhythmus bei der Implementierung wichtig (ca. acht Wochen zwischen zwei Bausteinen) als besonders passend bewertet.

Perspektiven/Nachhaltigkeit/Anschlussfähigkeit

Im Hinblick auf die Nachhaltigkeit und Anschlussfähigkeit geht es darüber hinaus darum, die beteiligten Führungskräfte intensiver in ihrer Rolle zu stärken. So sollten sie intensiver in den Prozess der Umsetzung einbezogen werden und, z.B. im Rahmen von Coachingsitzungen bei der Weiterführung der Inhalte und Themen über die Weiterbildung hinaus unterstützt werden.

Im Rahmen von kontinuierlichen Prozessbegleitungen könnte zudem der Prozess der Umsetzung intensiviert werden (z.B. regelmäßige Fallbesprechungen in Teamsitzungen, gemeinsame Entwicklung von Visionen usw.).

8. Diskussion

Die Diskussion der Ergebnisse wird unter Einbezug der theoretischen und empirischen Grundlagen sowie den entsprechenden Fragestellungen (s. Kap. 5) dargestellt.

Das Ziel der vorliegenden Arbeit bestand in der systematischen Evaluation des Umsetzungsprozesses, die mit einer Qualifizierungsmaßnahme für pädagogische Fachkräfte, einher ging. Dabei bestand die Qualifizierungsmaßnahme in der Implementation eines selbstentwickelten Curriculums zum Umgang mit herausforderndem Verhalten in Kitas. Durchgeführt wurde hierfür eine umfassende wissenschaftliche Begleitung auf mehreren Ebenen (Organisation, Team, einzelne Fachkräfte, Leitungen, Eltern usw.) anhand eines mixed-methods-Design.

In diesem Kapitel erfolgt die Diskussion um die Beantwortung der Forschungsfragen, die für die Erfassung des Implementationsprozesses relevant sind. Dazu gehört die Darstellung von Wirkungen und Effekten auf die pädagogischen Fachkräfte, die im Rahmen der Kompetenzerfassung und des arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebens ermittelt wurden. Dabei ging es jeweils um die Erfassung von Veränderungen und bedeutsamen Unterschieden zwischen Fachkräften der Interventions- und Kontrollgruppe (Kapitel 8.1).

Weiterführend folgt die Diskussion und Reflexion der Umsetzung und des gesamten Implementationsprozesses, der im Rahmen der kontinuierlichen Prozessevaluation sowie ergänzend der Ergebnisevaluation ermittelt wurde (Kapitel 8.2). Dabei werden die Ergebnisse auch vor dem Hintergrund der Curriculumsgestaltung, dessen Praktikabilität und der Zufriedenheit aus Perspektive der ProjektteilnehmerInnen diskutiert.

Im Anschluss daran werden die eingesetzten Methoden unter Berücksichtigung des Evaluationsdesigns, der Forschungsinstrumente sowie dessen Entwicklung unter testtheoretischen Kriterien diskutiert.

8.1 Ergebnisdiskussion

Das Ziel der Untersuchung bestand darin, die Fachkräfte im Umgang mit herausforderndem Verhalten weiter zu qualifizieren und Team- und Organisationsentwicklungsprozesse, die sich im Rahmen der Implementierung zeigen, auf verschiedenen Ebenen anhand unterschiedlicher Forschungsvorgehensweisen wissenschaftlich zu begleiten. Von besonderem Interesse war dabei die Erfassung von Veränderungen im Bereich des Kompetenzerlebens und der Fremdeinschätzung von Kompetenzen von PädagogInnen in Kitas durch die Intervention. Dabei wurden auch Unterschiede zwischen den Fachkräften der Interventions- und Kontrollgruppe über drei Erhebungszeitpunkte ermittelt.

Daneben wurde das arbeitsbezogene Verhalten und Erleben der Fachkräfte erfasst. Auch hier sollten mögliche Unterschiede über die Zeit und zwischen den Fachkräften, aber auch mögliche Zusammenhänge zu den Kompetenzen erfasst werden.

8.1.1 Diskussion der Ergebnisse im Bereich der Kompetenzen sowie des arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens

Fremdeinschätzung der Kompetenzentwicklung

Trotz der bereits dargestellten Herausforderungen, die sich im Rahmen des Umsetzungsprozesses ergaben, zeigen sich zusammenfassend auf qualitativer und auf quantitativer Ebene im Bereich der (Weiter)Entwicklung der Kompetenzen positive Ergebnisse.

Dabei weisen die Fachkräfte der Interventionsgruppen im Unterschied von t0 zu t1 bei den Dilemma-Situationen Weiterentwicklungen ihrer Beobachtungs-, Analyse- und Reflexionskompetenzen auf. Diese beinhalten signifikante Veränderungen im Bereich der Selbstreflexion und Entwicklung eigener Handlungsstrategien für die vorgegebene Dilemma-Situation, auch im Vergleich zu den Fachkräften der Kontrollgruppe. So war die Reflexion der biografischen Prägung und der eigenen Grenzen im Umgang mit herausforderndem Verhalten ein wesentlicher Bestandteil in den Weiterbildungen und wurde, beispielsweise in der Bearbeitung eigener Fallbeispiele, immer wieder in Einzel- und Gruppenübungen und Diskussionen angestoßen. Indem der systematische Umgang mit herausforderndem Verhalten in den Weiterbildungen ständig wiederholt wurde, konnten die Fachkräfte im Vorgehen (Beobachten – Analysieren – Strategien ableiten – Umsetzen – Reflektieren) vermutlich Sicherheit gewinnen und dann auch realistischere Strategien in der Bearbeitung der standardisierten Dilemma-Situation entwickeln und darstellen. Dies zeigte sich insbesondere in der Beschreibung von Strategien für die direkte Interaktion mit dem Kind, den Eltern und auch mit externen Fachdiensten.

Die positiven Veränderungen zeigen sich darüber hinaus im Vergleich der ersten beiden Erhebungszeitpunkte in der Fremdeinschätzung der Wissensbestände. So konnten die TeilnehmerInnen ihre Kompetenz im Bereich des theoretischen Wissens, insbesondere im Hinblick auf die Beschreibung von Ursachen und Erscheinungsformen, aber auch ihr Wissen über diagnostische Grundprinzipien (z.B. multimodales und multimethodales Vorgehen) bedeutsam weiterentwickeln. Ferner zeigt sich, dass die TeilnehmerInnen der Interventionsgruppe ihre Kompetenzen im Bereich des handlungspraktischen Wissens für den professionellen Umgang mit herausforderndem Verhalten im Vergleich von t0 zu t1 signifikant weiterentwickelten. Dies wird im gestiegenen Kompetenzniveau und damit in der Beschreibung von Strategien für eine professionelle Beziehungsgestaltung und für die

Kooperation mit externen Fachdiensten, aber auch der Darstellung des systematischen Vorgehens bei herausforderndem Verhalten - letztlich also allen zentralen Bestandteilen des Fortbildungscurriculums - deutlich (s. Kap. 1.4.2).

Ein Vergleich der drei Erhebungszeitpunkte zeigt weiterführend Veränderungen der Fachkräfte in den Durchführungsgruppen, die am Qualifizierungsprozess teilgenommen haben: So konnten die Fachkräfte ihr Wissen auch mehrere Monate nach der letzten Weiterbildung zum dritten Erhebungszeitpunkt (t2) bedeutsam weiterentwickeln. Zudem ergaben die Analysen zum zweiten Erhebungszeitpunkt signifikant positive Zusammenhänge zwischen dem Wissen und den Kompetenzen der Fachkräfte bei der Bearbeitung der vorgegebenen Dilemma-Situationen. Dabei steht ein gesteigertes Kompetenzniveau im Bereich des theoretischen Wissens (z.B. über Ursachen, Formen usw.) in signifikantem Zusammenhang mit einer hohen Analysekompetenz („Verstehen“) und Entwicklung passender Handlungsstrategien. Daneben weisen die Ergebnisse bedeutsame Korrelationen zwischen einer gestiegenen Kompetenz im Bereich des handlungspraktischen Wissens (z.B. zum systematischen Vorgehen, Beziehungsgestaltung) und einer differenzierteren Analyse und mehrperspektiveren Handlungsplanung der vorgegebenen Dilemma-Situation auf. Bei diesen Ergebnissen lässt sich vermuten, dass insbesondere die Bearbeitung eigener Fallbeispiele und der Bezug zu theoretischen Modellen (bio-psycho-soziales Ursachenmodell und die seelischen Grundbedürfnisse) in den Fortbildungen zu einer „Verinnerlichung“ und somit zu einem besseren Verstehen der Verhaltensweisen und Entwicklung von passgenauen Handlungsstrategien beigetragen haben. Dabei weisen Studien im Rahmen von Qualifizierungsmaßnahmen auf die Bedeutung der Outcome-Orientierung hin. Das bedeutet, dass der Fokus auf die Handlungsdispositionen gerichtet wird, die die Teilnehmenden nach der Intervention erweitern konnten (Erpenbeck & von Rosenstiel, 2007; Arnold, 2012; Friederich & Schelle, 2015). So hatte die vorliegende Qualifizierung das Ziel, an der Weiterentwicklung der Beobachtungs- und Analysekompetenz der Fachkräfte anzusetzen und, auf Basis einer differenzierten Situationsanalyse unter Einbezug des Prozessmodells und bio-psycho-sozialen Ursachenmodells, Handlungsstrategien zu planen und umzusetzen.

Grundsätzlich kann jedoch keine Aussage darüber getroffen werden, ob die nachgewiesenen erweiterten Handlungs- und Reflexionsmöglichkeiten auch in der Handlungspraxis auf Ebene der Performanz zum Tragen kommen. Hier sind Anschlussstudien notwendig, die den Fokus noch intensiver auf die tatsächliche pädagogische Arbeit in der Kita richten (z.B. die Videografie von Fachkraft-Kind-Interaktionen zu verschiedenen Erhebungszeitpunkten).

Die Ergebnisse belegen, dass auch die Fachkräfte der Kontrollgruppen ihr handlungspraktisches Wissen weiterentwickeln konnten. Aufgrund der kurz aufeinanderfolgenden Erhebungswellen (drei Erhebungen innerhalb eines halben Jahres) könnte es sich dabei um Lerneffekte handeln. Da die Fachkräfte der Kontrollgruppen die Fragebögen und Dilemma-Situationen allein bearbeiteten, könnte die Durchführungsobjektivität beeinträchtigt sein.

Keine bedeutsamen Veränderungen ergaben sich dagegen bei den Fachkräften der Kontrollgruppe im Verlauf der Erhebungszeitpunkte beim theoretischen Wissen und bei den Kompetenzbestandteilen, die im Rahmen der standardisierten Dilemma-Situation erfasst wurden.

Ein Vergleich zwischen den Fachkräften der Interventions- und Kontrollgruppe zeigt bedeutsame Unterschiede im Kompetenzniveau im Bereich des theoretischen und handlungspraktischen Wissens. Deutlich wurde jedoch, dass die Ausgangswerte der Kontrollgruppe im Bereich des Wissens für den konkreten Umgang mit herausforderndem Verhalten bereits zu t0 signifikant höher waren als die der Interventionsgruppe, was zu einer Einschränkung der Interpretation und Vergleichbarkeit der Ergebnisse führt. Es zeigte sich aber auch, dass die Fachkräfte der Interventionsgruppe ihr Wissen bedeutsam steigern und am Ende der Weiterbildungen das Niveau der Kontrollgruppe erreichen, die sich nicht bzw. nur unwesentlich verändert.

Mögliche Gründe für die unterschiedlichen Ausgangswerte der Kompetenzen und Wissensbestände der Fachkräfte der Interventions- und Kontrollgruppen könnten darin zu sehen sein, dass einige der Kontrolleinrichtungen auch in anderen Forschungsprojekten (auch Evaluationsprojekten von Fortbildungen) teilnehmen bzw. teilgenommen haben, was erst im Laufe der Umsetzung deutlich wurde. Dabei könnte es zu inhaltlichen Überschneidungen (Thema Herausforderndes Verhalten) gekommen sein, was möglicherweise zu Verzerrungen der Ergebnisse geführt haben könnte.

Aufgrund der unterschiedlichen Ausgangswerte zu t0 wäre eine Drop-out-Analyse notwendig gewesen, der sowohl einen systematischen Datenverlust, aber auch die Planung der Erhebung, und Umsetzung einbezieht. Aufgrund des hohen Drop-out (dies gilt auch für die Ergebnisse der Elternfragebögen bzw. der multivariaten Statistiken, z.B. die Cluster- und Regressionsanalysen) können die Ergebnisse nur eingeschränkt verallgemeinert werden.

Die Ergebnisse zeigen,

Grundsätzlich zeigt sich, dass die Wissens- und Kompetenzniveaus der Fachkräfte der Interventions- und Kontrollgruppen zu allen Erhebungszeitpunkten im unteren und mittleren Bereich angesiedelt sind. Dies scheint den bereits aufgeführten Fortbildungsbedarf der

Fachkräfte zum Thema widerzuspiegeln (s. Fröhlich-Gildhoff et al., 2013). Andererseits könnte ein möglicher Grund auch in den (zu) kritischen Ratings der Fremdeinschätzung liegen.

Bei der Analyse der Reflexionsbücher wurden im Rahmen der schriftlichen Auseinandersetzung sehr persönliche Entwicklungsverläufe deutlich, die, trotz der Bearbeitung in Form standardisierter Fragestellungen, individuell betrachtet werden müssen und die Darstellung einer Gruppen-Entwicklung erschweren.

Die Fachkräfte in den Kontrollgruppen füllten keine Reflexionsbücher über ihren Entwicklungsprozess aus. Daher kann der Zusammenhang zwischen Intervention, selbsterlebter Entwicklung und Kompetenzentwicklung nur für die TeilnehmerInnen an der Intervention, nicht aber im systematischen Vergleich rekonstruiert werden.

Aus der inhaltsanalytischen Auswertung der Reflexionsbücher ergaben sich vorsichtige Hinweise darauf, dass es den Fachkräften möglich war, sich im Rahmen eines kontinuierlichen Reflexionsprozesses über die Fortbildungen hinaus vertieft mit spezifischen Inhalten auseinanderzusetzen, zum Beispiel hinsichtlich der Bedeutung des systematischen Vorgehens im Umgang mit herausforderndem Verhalten bei einem Kind in der Gruppe. So bestätigen die Analysen der Reflexionsbücher die Wissens- und Kompetenzentwicklungen der Interventionsgruppe, die bereits dargestellt wurden. Entsprechend lässt sich ein kontinuierlicher Entwicklungsprozess der Fachkräfte in fast allen Bereichen feststellen. Die größte Entwicklung der Fachkräfte zeigt sich darin, die Inhalte der Intervention mit selbsterlebten Situationen im Alltag zu verknüpfen, wie z.B. selbsterlebte herausfordernde Situationen aus dem Alltag zunehmend unter einer bio-psycho-sozialen Perspektive zu analysieren und herausforderndes Verhalten unter verschiedenen Perspektiven zu betrachten. Dazu gehört auch, das Kind möglicherweise als Symptomträger für ein komplexes Wirkungsgefüge (familiär und in der Kita) und somit unter einer systemischen Betrachtung wahrzunehmen. Für diesen Entwicklungsprozess lassen sich signifikante Zusammenhänge mit einem hohen handlungspraktischen Wissen und einer gesteigerten Analysekompetenz der bearbeiteten Dilemma-Situationen herstellen. Entsprechend zeigen sich bedeutsame Korrelationen zwischen einem hohen Kompetenzniveau im Reflexionsbuch und einem hohen selbsteingeschätzten Wissen über einen stärkeorientierten Umgang mit herausforderndem Verhalten. Diese Ergebnisse verweisen noch einmal auf die Bedeutung einer (systemisch-) konstruktivistischen Lernumgebung im Rahmen kompetenzorientierter Weiterbildungen. Bedeutsam ist dabei ein Lern- und Bildungsprozess, der auf einem selbstgesteuerten Prozess basiert und (u.a.) im Alltag, sozialen Umfeld und die Potenziale und Möglichkeiten bezieht, die der Lernende mitbringt und in sich trägt (Arnold, 2012, S. 46; Siebert, 2012; Arnold & Gomez Tutor, 2007). Ein selbstgesteuerter Lern- und Bildungsbegriff

fokussiert nach Weinert (1982) Kriterien, die insbesondere das Selbst betreffen: so geht es um die selbständige Formulierung von individuellen Lernzielen und -Methoden, aber auch um die Selbstinstruktion bei aufkommenden Schwierigkeiten, beispielsweise die Wahl passgenauer Methoden und die Evaluation der eigenen Weiterentwicklung. Dem liegt das Verständnis zugrunde, dass der Lernende selbst seine persönlichen Kompetenzziele formulieren und den entsprechenden Entwicklungsprozess selbst organisieren, planen und steuern kann (Frank & Iller, 2013). So gehen auch Erpenbeck und von Rosenstiel (2007, S. XX) davon aus, dass ein Kompetenzerwerb mit einer „ermöglichungsorientiert[en], selbstorganisationsfundiert[en] und kompetenzorientiert[en]“ Lernkultur stattfinden kann. Der Lernende übernimmt bei diesem Prozess eine aktive und konstruktive Gestaltung, die an der Motivation, Einstellungen und Lernbedürfnissen anknüpft (Konrad, 2008; Krille, 2014).

Die Fachkräfte gaben zu t1, also nach der Intervention, an, dass sie die Nähe zu Kindern, die als herausfordernd wahrgenommen wurden („Ich habe eine gute Beziehung zum Kind“) positiver bewerten und dass sich Konflikte mit Kindern eher verringert haben. Hier finden sich Parallelen zu Studien im Bereich der Resilienzforschung (Rönnau-Böse, 2013; Weltzien & Lorenzen, 2016). Auch wenn die Ergebnisse zur Selbsteinschätzung der Fachkraft-Kind-Beziehungsqualität (Pianta, 1992) vorsichtig interpretiert werden müssen (s. Kap. 7.2.1), verweisen sie auf die Chance und auch Notwendigkeit, sich im Rahmen der (HeVeKi)Fortbildungen mit eigenen Beziehungsmustern und der Gestaltung einer stärkeorientierten Fachkraft-Kind-Beziehung, insbesondere zu Kindern, die im Alltag eher als herausfordernd erlebt werden, auseinanderzusetzen.

Die Analysen zeigen, dass ein gesteigertes Wissen über eine professionelle Beziehungsgestaltung hängt mit einem gesteigerten handlungspraktischen Wissen (z.B. über das systematische Vorgehen) mit einer differenzierteren Situationsanalyse zusammenhängt, die wiederum mit einer gesteigerten Fähigkeit der Verknüpfung und Übertragung mit praktischen Alltagserlebnissen zusammenhängt. Doch auch hier muss „relativiert“ werden: So war, ebenso wie das Reflexionsniveau, auch die Analysekompetenz der Fachkräfte zwar bedeutsam gestiegen. Sie lag zu t1 dennoch lediglich im mittleren Bereich und unterscheidet sich – im Unterschied zu den anderen Kompetenzbestandteilen – nicht signifikant von der Kontrollgruppe.

Zusammenfassend konnte das Ziel der Intervention, die Weiterentwicklung der fremdeingeschätzten Kompetenzen, bei den Fachkräften der Interventionsgruppe in fast allen Bereichen nachgewiesen werden. Deutlich wird dabei jedoch auch die Begrenztheit der Ergebnisse: so zeigen sich Schwierigkeiten der Praxisforschung (z.B. unterschiedliche Ausgangsniveaus; s. Kap. 8.2, Methodendiskussion), die nicht vorweg eingeschränkt werden

können. Insbesondere nicht, wenn die Bedürfnisorientierung und Anpassung an die je individuellen Rahmenbedingungen der einzelnen Einrichtungen notwendig ist.

Selbsteinschätzung des Kompetenzerlebens

Bei der Selbsteinschätzung von Kompetenzen zeigt sich, dass sich die Fachkräfte der Interventionsgruppe kompetent im Umgang mit herausforderndem Verhalten erleben. Dies ist den hohen Werten der Selbsteinschätzung zu entnehmen (t_1 : $MW=4,82$, $SD=,71$; t_2 : $MW=4,36$; $SD=,55$). Es zeigte sich zudem, dass das Belastungserleben im Umgang mit herausforderndem Verhalten gesunken ist. Die Selbsteinschätzung wurde allerdings nicht vor der Intervention, sondern nur zum Zeitpunkt nach der Fortbildung und follow-up erhoben. Eine weitere Einschränkung der Ergebnisse besteht darin, dass keine Erhebung der Selbstbeurteilung auf Seiten der Kontrollgruppe erfolgte. Die Ergebnisse sind also nicht eindeutig als Effekt durch die Weiterbildung nachweisbar.

Im Vergleich zum letzten Erhebungszeitpunkt (t_2 =follow-up) gaben die Fachkräfte an, dass sie sich weniger kompetent im Umgang mit herausforderndem Verhalten erleben als direkt nach Ende der Intervention (t_1). Dies könnte darauf hindeuten, dass Langzeitwirkungen der Intervention ‚verflachen‘. Hasselhorn et al. (2014, S. 147) sprechen dabei von einer anfänglich hohen Identifikation, die dann meist mit einem gesteigerten Engagement einher geht und dann aber nach einiger Zeit (nach der Intervention) absinkt. Eine weitere Möglichkeit ist, dass eine erhöhte Selbstreflexionskompetenz auch Einfluss auf die Wahrnehmung des eigenen Kompetenzerlebens nimmt und somit eine realistischere Einschätzung der eigenen Kompetenzen beinhaltet. Dies zeigte sich beispielsweise auch in den Ergebnissen der „AVE-Studie“ (Mischo et al, 2016) zu stützen. Entsprechend geht aus Untersuchungen angehender Lehrkräfte hervor, dass am Ende des Studiums eher kontextfreie Konzepte und Regeln (deklaratives professionelles Wissen; Berliner, 2004) bestehen, die (noch) nicht integriert sind und auf konkrete Anwendungskontexte bezogen werden können (Schäfer & Seidel, 2005).

Analysen ergaben Zusammenhänge zwischen dem Kompetenz-Selbsterleben im Umgang mit herausforderndem Verhalten (z.B. Erkennen und Beantworten von Bedürfnissen des Kindes), das zu t_2 gesunken ist und mit einem zugleich geringen Erfolgserleben im Beruf bzw. einer hohen Tendenz zur Resignation korreliert. Entsprechend muss berücksichtigt werden, dass sich die (Weiter-)Entwicklung personbezogener Kompetenzen in einem über die gesamte Lebensspanne andauernden Prozess widerspiegelt (Friederich und Schelle, 2015). Somit sollte in Anschlussstudien eine über die Intervention hinausgehende Prozessbegleitung die Teams weiter unterstützen. Dabei können dann beispielsweise im Rahmen von Teamsitzungen, Fallbesprechungen und regelmäßig stattfindenden Team-

Schulungen relevante Themen und Herausforderungen aus dem pädagogischen Alltag der Fachkräfte vertieft werden, die auch an der biografischen Weiterentwicklung und Auseinandersetzung (im Sinne der „Persönlichkeitsentwicklung“; Frank & Iller, 2013) ansetzen (Geißler & Orthey, 2002).

Arbeitsbezogenes Verhalten und Erleben und Belastungserleben

Ergebnisse des selbsteingeschätzten arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebens zeigen signifikante Unterschiede zwischen den Fachkräften der Interventions- und Kontrollgruppe sowie bedeutsame Veränderungen im Zeitverlauf. So ist bei den Fachkräften der Interventionsgruppe das Perfektionsbestreben signifikant gesunken.

Vor diesem Hintergrund konnte in einer Studie von Viernickel & Voss (2013) ein bedeutsamer Zusammenhang zwischen einem gesunkenen Perfektionsbestreben und niedrigerem Belastungserleben nachgewiesen werden. Damit einher gingen bei den befragten Fachkräften in der genannten Untersuchung eine hohe Verausgabungsbereitschaft und hohe Belastungsgrenze. Zugleich berichteten sie in den Interviews „von sehr hohen Ansprüchen an die eigene Person und einer sehr gewissenhaften und gründlichen Arbeitsausführung“ (ebd., 2013, S. 81). Zwar konnte in der vorliegenden Untersuchung der signifikante Zusammenhang zwischen Belastungserleben und Perfektionsbestreben nicht nachgewiesen werden. Dennoch könnte das gesunkene Perfektionsbestreben der Fachkräfte der Durchführungsgruppe darauf hinweisen, dass sie am Projektende ihre Grenzen besser bzw. realistischer wahrnehmen, einschätzen und akzeptieren können und es ihnen dann auch leichter fällt, bei Erleben von Belastung die Kollegen um Unterstützung und Mithilfe zu bitten.

Zusammenhangsanalysen ergaben, dass bei den Fachkräften der Interventionsgruppe zum Zeitpunkt nach der Weiterbildung ein größeres handlungspraktisches Wissen über herausforderndes Verhalten (Beziehungsgestaltung und Wissen über Kooperation) mit einem geringeren Erleben von Verausgabungsbereitschaft, einem gesteigerten Erfolgserleben im Beruf und einer höheren inneren Ruhe und Ausgeglichenheit und somit Selbstsicherheit einhergeht. So zeigen Studien Zusammenhänge zwischen unzureichenden Kompetenzen von LehrerInnen und damit verbundenen erhöhten psychischen Belastungen und Anstrengungen (Dauber & Vollstädt, 2003). Auch wenn die Ergebnisse der Regressionsanalysen aufgrund der geringen Stichprobe nur begrenzt aussagekräftig sind, lassen sich die genannten Zusammenhänge bestätigen: Je größer das Wissens- und Kompetenzniveau der Fachkräfte zu t1 ausgeprägt ist, desto innerlich ruhiger und ausgeglichener erleben sich die Fachkräfte in ihrem beruflichen Alltag. Dies könnte ein Hinweis dafür sein, dass die Bearbeitung auch eigener „Fälle“ und Dilemma-Situationen

sowie das gesteigerte „Handlungsrepertoire“ nach der Intervention und eine damit verbundene Handlungssicherheit Stresserleben reduzieren.

Im Umkehrschluss wurde deutlich, dass Fachkräfte, die tendenziell über ein hohes selbsteingeschätztes Belastungserleben im Umgang mit herausforderndem Verhalten verfügen, auch eher die Tendenz zur Resignation im Alltag zeigen. So lässt sich in Studien erkennen, dass ein schlechterer Gesundheitszustand und Arbeitsfähigkeit mit einer hohen Anstrengungsbereitschaft (z.B. überhöhtes Engagement, geringe Distanzierungsfähigkeit gegenüber Belastungen) und der Gefahr von Burnout (z.B. geringe Distanzierungsfähigkeit, Problemlösefähigkeit und hohe Resignationstendenz) zusammenhängt (Schaarschmidt & Fischer, 2008; Viernickel & Voss, 2013).

Vor diesem Hintergrund zeigen Studien bedeutsame Zusammenhänge zwischen selbst eingeschätzten Kompetenzen von LehramtskandidatInnen (z.B. Kompetenzbereiche „Unterrichten“, „Erziehen“) und einer erhöhten „Inneren Ruhe und Ausgeglichenheit“ (Schubarth, 2006, S. 116). Weiterführend steht auch eine erhöhte Kompetenz mit der offensiven Problembewältigung und Resignationstendenz in Zusammenhang (ebd., 2006, S. 117).

Zu t1 zeigt sich bei Fachkräften der Interventionsgruppe ein (schwacher) Zusammenhang zwischen einem hohen Belastungserleben und geringen Kompetenzen (Selbsteinschätzung des Erlebens in der Fachkraft-Kind-Interaktion; Fremdeinschätzung der Wahrnehmung und Beschreibung der Dilemma-Situation) bzw. einer hohen Resignationstendenz in ihrem beruflichen Alltag. Freudenberg (1974), Maslach (1982) und Schaarschmidt & Fischer, 2008, S. 13) verweisen darauf, dass der „Kern des Burnout-Syndroms“ auf Anzeichen wie „Resignation, Erschöpfungserleben, herabgesetzter Widerstandskraft, Unzufriedenheit und weiteren negativen Emotionen“ basiert. Dass bei dieser (Burnout-gefährdeten) Fachkräftgruppe auch ein geringes Kompetenzerleben eine bedeutsame Rolle spielt, konnte bereits in früheren Voruntersuchungen nachgewiesen werden (Fröhlich-Gildhoff et al., 2013).

8.1.2 Diskussion der Ergebnisse im Bereich der Implementierung und des Implementierungsprozesses

Eine weitere grundlegende Frage bestand darin, wie die Umsetzung des Qualifizierungsprogramms von den Beteiligten angenommen wird und in wie weit sich Erfolgsfaktoren für einen nachhaltigen Umsetzungsprozess ermitteln lassen. In diesem Kapitel werden die wichtigsten Erkenntnisse der Implementierung und des gesamten Umsetzungsprozesses auch unter der Betrachtung von Team- und Organisationsentwicklungsprozessen diskutiert.

Die Ergebnisse der Prozessevaluation ergaben aus Perspektive der Fachkräfte insgesamt hohe Zufriedenheitswerte hinsichtlich der Inhalte und Umsetzung der Intervention. Insbesondere das konstruktive Arbeitsklima, aber auch die eigene Motivation wurde von den Fachkräften besonders positiv bewertet. Darüber hinaus zeigen Korrelationsanalysen mittlere signifikante Zusammenhänge zwischen der Erfüllung der Erwartungen an den jeweiligen Baustein und der Anwendbarkeit der Inhalte in der Praxis.

Eine systematische quantitative und qualitative Analyse der Evaluationsbögen und Rückmeldungen zur Umsetzung und zum Umsetzungsprozess ergab besonders hohe Zufriedenheitswerte mit Baustein 1 und 6. In diesen Bausteinen wurden Themen wie die Bedeutung der Wahrnehmung- und Beobachtung, die (Weiter)Entwicklung einer systemischen Perspektive und die biografische Reflexion im Umgang mit herausforderndem Verhalten sowie im letzten Baustein die Bilanzierung, Sicherung der Nachhaltigkeit behandelt. Die positiven Ergebnisse könnten darauf hinweisen, dass die Einführung des systematischen Vorgehens – unter Reflexion der Bedeutung der individuellen Wahrnehmung und biografischen Prägung, aber auch der Notwendigkeit für einen systemisch-ressourcenorientierten Blick im Umgang mit herausforderndem Verhalten) bereits in Baustein 1 dazu beigetragen hat, dass die TeilnehmerInnen einen wichtigen Orientierungspunkt („roter Faden“) haben, der sich durch die Weiterbildungen zieht und sich zugleich direkt mit eigenen, selbsterlebten herausfordernden Situationen, verknüpfen lässt. Im letzten Baustein hatten die Fachkräfte-Teams die Möglichkeit einer Bilanzierung: hierbei sollten rückblickend relevante Inhalte zusammengefasst und gemeinsam ein Konzept zum Umgang mit herausforderndem Verhalten erarbeitet werden, das dann – jeweils passgenau – in der Praxis verankert werden kann.

Die geringsten Zufriedenheitswerte im Sinne der Anwendbarkeit der Inhalte erhielten die Bausteine 3 (Beobachtung und Dokumentation) und 4 („Methodenkoffer“); die Befragten waren also mit der Anwendbarkeit der Inhalte relativ gesehen am Wenigsten zufrieden. Auch die qualitative Auswertung der Evaluationsbögen konnte aufzeigen, dass die Erwartungen der TeilnehmerInnen insbesondere an Baustein 3 nicht ausreichend erfüllt wurden.

Die Herausforderung der Umsetzung von Baustein 3 lag in zwei konträren Aspekten: In einem Teil der Einrichtungen mussten die vorliegenden Inhalte passgenau mit bestehenden Beobachtungskonzepten (z.B. dem Infans-Handlungskonzept, Laewen & Andres, 2007) verknüpft werden. In einem anderen Teil der Einrichtungen wurde im Verlauf der Weiterbildung deutlich, dass diese zum Zeitpunkt der Intervention über kein „etabliertes“ oder systematisches Beobachtungskonzept verfügen. In diesen Institutionen wären deutlich tiefgreifendere Impulse notwendig gewesen, die im Rahmen der Weiterbildung nicht geleistet werden konnten. Als weiterer Kritikpunkt stellte sich in einzelnen Fachkräfte-Teams die Befassung mit dem Thema Diagnostik geäußert. Der Begriff der „Diagnostik“ wird seit

einiger Zeit übergreifend im Feld der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung kontrovers diskutiert (Fröhlich-Gildhoff, Mischo, Weltzien 2011; Fröhlich-Gildhoff et al., 2017a; Fröhlich-Gildhoff, 2013b). Im Qualifizierungsprozess wurde zum Teil eine klare ablehnende Haltung der Fachkräfte deutlich („Wir dürfen nicht diagnostizieren!“). In einigen der Teams war es dann auch schwierig, das Ziel des diagnostischen Prozesses („das [anhand von abgesicherten Verfahren und Methoden (eig. Anm.)] systematische Sammeln und Aufbereiten von Informationen mit dem Ziel, Entscheidungen und daraus resultierende Handlungen zu begründen, zu kontrollieren und zu optimieren [...]“ Jäger & Petermann, 1995, S. 11) zu verdeutlichen. Hier sollte in Zukunft mehr Zeit eingeplant werden, um die Fachkräfte für ein diagnostisches Vorgehen in der Kita (z.B. diagnostische Grundprinzipien) zu sensibilisieren und sich kritisch mit der Bedeutung der Begrifflichkeiten (z.B. Diagnostik und Diagnose) auseinanderzusetzen (Fröhlich-Gildhoff et al., 2017a).

In Baustein 4 stellte sich heraus, dass die Inhalte noch mehr auf die einzelnen Bedürfnisse der TeilnehmerInnen bzw. die Situation in der jeweiligen Kita angepasst werden müssen. So ergab die Analyse der Evaluationsbögen, dass sich die Fachkräfte noch mehr Praxistiefe (z.B. die Entwicklung von Deeskalationsstrategien im Umgang mit herausforderndem Verhalten in der akuten Situation) gewünscht hätten (Fröhlich-Gildhoff et al., 2017a).

Bei Baustein 5 (Zusammenarbeit mit Eltern von Kindern mit herausforderndem Verhalten) wurde deutlich, dass die inhaltliche Überarbeitung den Fokus noch stärker auf die Reflexion eigener Prägungen und Einstellungen und deren Einfluss auf die Beziehungsgestaltung mit den Familien und Kindern richten sollte. Dabei geht es auch darum, dass sich die Fachkräfte, u.a. in Form von Rollenspielen, mit der Zusammenarbeit mit Eltern in pädagogischen Konfliktfeldern und –situationen (z. B. im Elterngespräch) auseinandersetzen (Fröhlich-Gildhoff et al., 2017a).

Insgesamt zeigt sich hier sehr deutlich, dass die Inhalte der Intervention passgenau auf den Stand und die Bedarfe der jeweiligen AdressatInnen und der Institution adaptiert werden müssen. Dabei bestätigen sich Erkenntnisse aus anderen Untersuchungen (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014b) und der Implementationsforschung (Petermann, 2014; Fröhlich-Gildhoff & Hoffer, 2017).

Besonders hilfreich war den TeilnehmerInnen zufolge der hohe praktische Anteil und die Diskussion in der Gruppe bei der Umsetzung von Baustein 1 und 4 („Methodenkoffer“), die dazu beitrugen, die Inhalte (besser) zu verstehen und auf konkrete Situationen im pädagogischen Alltag übertragen zu können. So wird auch in der Literatur immer wieder auf die Bedeutung der Handlungsorientierung in der kompetenzbasierten Weiterbildung hingewiesen. Dabei geht es darum, anhand von Situationen aus dem Alltag eine

„Verzahnung aus Theorie und Praxis“ herzustellen und damit die „Zirkularität zu beherzigen und Kognition und Handeln zu verbinden“ (Friederich & Schelle, 2015, S. 56; Siebert, 2012)

Parallel zur Umsetzung fanden vier Treffen statt, bei denen die Projektträger über die Umsetzung und den Implementationsprozess diskutierten. Dabei konnten auch weitere wichtige Überarbeitungsstrategien des zugrundeliegenden Curriculums entwickelt und festgelegt werden.

Inhaltlich zeigte sich, dass das Curriculum teilweise zu wissenschaftlich orientiert ist. Dieses Erkenntnis bezieht sich insbesondere auf einige Formulierungen, die Komplexität der Modelle und die theoretische Einbettung (z.B. die Klassifikationssysteme von Verhaltensweisen in Baustein 2).

Grundsätzlich bestand Einigkeit, dass in den Einrichtungen ein Beobachtungskonzept vorhanden sein muss. Dieses muss eine Grundlage für die Weiterbildungen zum Thema „Herausforderndes Verhalten“ darstellen, an der mit Hilfe von weiteren standardisierten, möglichst ressourcenorientierten Verfahren (Kompik; Mayr et al., 2011) angeknüpft werden kann.

Deutlich wurde auch von Seiten der Projektträger die Forderung einer bedürfnisorientierten Umsetzung der Bausteine. Damit sollte der Ansatz bei der Konzipierung und Implementation des Curriculums weiter verfolgt werden, sich an den „beruflichen und biografischen Erfahrungen der Teilnehmenden“ (Meyer, 2015, S. 32) zu orientieren und dabei auch eine individuelle Schwerpunktsetzung und Vertiefung, im Sinne einer ko-konstruktivistischen Lernkultur, zu ermöglichen (s. Kap. 2.3).

Die Analysen haben weiterhin gezeigt, dass die Basis für die Umsetzung und Inhalte der Bausteine jeweils die Auseinandersetzung mit eigenen Fallbeispielen aus der pädagogischen Praxis sein sollte. Im Rahmen der Fortbildungen ist dabei wichtig, die Inhalte systematisch miteinander zu verknüpfen und insbesondere für den Austausch in kleinen Gruppen und im Plenum besonders viel Zeit einzuplanen. So wurde u.a. deutlich, dass eigene biografische Prägungen im Hinblick auf die Interaktionsgestaltung mit Kindern mit herausforderndem Verhalten, aber auch in der Zusammenarbeit mit Eltern und im Team kontinuierlich reflektiert werden müssen.

Im Hinblick auf die Reflexion der Implementierung und deren Rahmenbedingungen weisen die Analysen der Prozessbegleitung darauf hin, dass die Fortbildungen in den Kindertageseinrichtungen sehr unterschiedlich umgesetzt wurden. Dabei stand jeweils die Orientierung an den Bedürfnissen der TeilnehmernInnen bzw. Teams, aber auch die Anknüpfung an bereits bestehende Kenntnisse und Vorerfahrungen zum Thema im Mittelpunkt. Deutlich wurde bereits zu Beginn des Implementierungsprozesses, dass die

theoretischen Vorkenntnisse und Erfahrungsbestände der TeilnehmerInnen im Umgang mit herausforderndem Verhalten sehr unterschiedlich ausgeprägt waren.

Die differierende, an die Situation und Kompetenzen der AdressatInnen adaptierte Umsetzung von Weiterbildungen ist auch im Hinblick auf die Struktur- und Prozessqualität in der frühpädagogischen Weiterbildung von Bedeutung. So beschreibt Meyer (2015, S. 34f.), dass sich im Sinne der Strukturqualität eine bedarfsgerechte und im Rahmen der Prozessqualität eine dialogisch orientierte Weiterbildungsmaßnahme wichtige Qualitätsstandards widerspiegeln (s. Kap. 2.3). Auch in der Implementationsforschung wird die Passgenauigkeit, eine an den Bedürfnissen der TeilnehmerInnen orientierte Intervention, als wesentliche Einflussgröße, für eine erfolgreiche Implementation dargestellt (s. Kapitel 3.3). Dies führt auf der Ebene der Evaluation zu methodischen Heraus- und Anforderungen: so müssen der Umsetzungsprozess und die Umsetzungsintensität in Relation zu den jeweiligen Ergebnissen gesetzt und es sollten mögliche Zusammenhänge sorgfältig analysiert und reflektiert werden.

Diese Herausforderung wird in der vorliegenden Untersuchung durch die Tatsache verstärkt, dass die Rahmenbedingungen im Vergleich der Einrichtungen sehr heterogen waren. Daneben waren die Ausgangsbedingungen der TeilnehmerInnen (s. Ergebnisse Kompetenz, Kapitel 7.1) unterschiedlich ausgeprägt und auch die ReferentInnen gaben an, über unterschiedliche Wissens- und Kompetenzbestände zum Thema zu verfügen.

Zudem waren die Kita-Teams, in denen implementiert wurde, unterschiedlich groß, gleiches gilt für die Modalitäten der Weiterbildungen: so fanden in den Einrichtungen teilweise ganztägige Inhouse-Schulungen, zum Teil halbtägige Fortbildungen nach Feierabend statt. Die Bedeutung der Umsetzungsintensität wird in Zusammenhangsanalysen deutlich: so korreliert eine hohe Umsetzungsintensität auf Einrichtungsebene mit einer hohen Zufriedenheit der Kita-TeilnehmerInnen mit den Weiterbildungen. Auch ergeben sich zwischen einer hohen Umsetzungsintensität der Einrichtungen und einem gesteigerten Kompetenzniveau im Bereich des theoretischen Wissens (z.B. über Erscheinungsformen und Ursachen von herausforderndem Verhalten) bzw. einem hohen selbsteingeschätzten Kompetenzerleben in der Fachkraft-Kind-Interaktion bzw. Wissen für einen stärkeorientierten Umgang mit herausforderndem Verhalten positive Zusammenhänge.

Eine wichtige Gemeinsamkeit aller teilnehmenden Institutionen bestand darin, dass sie freiwillig am Projekt und der Umsetzung teilgenommen haben. Entsprechend zeigen die Ergebnisse bereits von Anfang an eine sehr große Motivation der Beteiligten an der Thematik. Das große Interesse kam aber auch darin zum Ausdruck, dass während des gesamten Implementierungsprozesses viel Engagement und Mühe der TeilnehmerInnen

(und ReferentInnen) in die Weiterentwicklung des Curriculums, dessen Umsetzung und die wissenschaftliche Begleitung (v.a. Prozessevaluation) investiert wurde.

Die Freiwilligkeit zur Teilnahme und eine für Teamentwicklungsprozesse offene Haltung der Fachkräfte-Teams war für die Teilnahme an diesem Projekt besonders wichtig.

Diskussion der Implementation und des Umsetzungsprozesses aus Sicht der Leitung

In diesem Abschnitt werden die weiterführenden, vertiefenden Analysen aus den Leitungsinterviews mit Blick auf den Implementations- und Organisationsentwicklungsprozess aus retrospektiver Perspektive reflektiert und diskutiert.

Zentrale Elemente, die aus Sicht der Leitungen jeweils Einfluss auf den Prozess nahmen, zeigen sich in der Entwicklung eines inkludierenden Grundverständnisses, der gemeinsamen Selbstreflexion und systematischen (ressourcenorientierten) Beobachtung. Notwendig hierfür ist die Entwicklung eines gemeinsamen Verstehens („Wertekern“; s. Viernickel et al., 2013) von herausforderndem Verhalten vor dem Hintergrund der Auseinandersetzung eigener normativ geprägter Einstellungen und Haltungen. Gemeint ist ein kontinuierlicher Austausch und systematischer („angeleiteter“) Reflexionsprozess im Team über individuelle Wertevorstellungen und das Aufdecken unbewusster, handlungsleitender Orientierungen, die im zwischenmenschlichen Miteinander zum Ausdruck kommen und Einfluss auf die Wahrnehmung, Beobachtung und Beurteilung von Situationen mit Kindern und Familien im Alltag nehmen (Schwer & Solzbacher, 2014; Nentwig-Gesemann, et al., 2015).

Dabei wurde auch deutlich, dass die Stärkung der Zusammenarbeit im Team eine wichtige Voraussetzung für eine professionelle Begegnung mit herausforderndem Verhalten darstellt. So formulierte eine Leitung im Interview: *„Die Wahrnehmung (im Team) hat sich verändert, die Sensibilität, aber schon auch der Umgang, die Ansätze vom Umgang. [...], dass man wirklich auch überlegt, wie kann ich denn das Kind im Alltag teilhaben lassen. Und dass man dann auch guckt, wenn man so das Gefühl hat, man kommt an seine Grenzen, lass uns mal gemeinsam drauf gucken [...].“* (Kita 3)

Die Einrichtungsleitung hebt damit die Chance hervor, herausforderndem Verhalten von Kindern in gegenseitiger Unterstützung der Fachkräfte zu begegnen. Eine wichtige Erfolgsstrategie scheint somit darin zu liegen, im Alltag Verantwortung zu teilen und gemeinsam Strategien für die Begegnung mit herausforderndem Verhalten zu entwickeln (Fröhlich-Gildhoff et al., 2017a). In wie weit dies Auswirkungen auf das arbeitsbezogene Verhalten und Erleben der Fachkräfte (z.B. Erfolgserleben, innere Ruhe) sowie deren Zufriedenheit im beruflichen Alltag nimmt, sollte in weiterführenden Studien zusätzlich vertieft werden.

In den Fortbildungen wurde immer wieder in Kleingruppen gearbeitet, was von den Fachkräften überwiegend sehr positiv bewertet wurde. Durch die Arbeit mit eigenen „Fällen“ konnten die PädagogInnen in den kleinen Runden individuelle Grenzen reflektieren und gemeinsam Lösungsstrategien entwickeln. Demnach ging aus den Leitungs-Interviews hervor, dass „HeVeKi“ als Chance für einen (andauernden) Teamentwicklungsprozess verstanden wurde. Neben der festen Verankerung der Reflexion von herausfordernden Situationen und dessen systematischer Begegnung im Alltag muss es vor allem darum gehen, sich im Team fortlaufend mit individuell geprägten Grundsätzen, Werten und Verhaltensweisen auseinanderzusetzen (s. Fröhlich-Gildhoff et al., 2017a). Gemeint ist hier der kontinuierliche Reflexionsprozess von Aspekten, die mit der professionellen Haltung einhergehen. Dazu gehört u.a. die Auseinandersetzung mit normativ geprägten Beobachtungs- und Deutungsmustern, das Bild vom Kind, die sensible Wahrnehmung individueller Bewältigungsstrategien und Teilhabemöglichkeiten der Kinder (s. Kap. 1.4.2). Eine wichtige Unterstützung für das Team könnte hier eine kontinuierliche Prozessbegleitung sein, in dessen Rahmen der Prozess der Umsetzung auf einer möglichst mehrperspektivischen Ebene (Kind, Fachkräfte, Eltern usw.) erfolgt.

Weiterhin gaben die Leitungen an, dass sie eine zentrale Rolle im Team- und Organisationsentwicklungsprozess im Hinblick auf die kompetenzorientierte Anerkennung und Entwicklung eines gemeinsamen professionellen Selbstverständnisses, auch im Umgang mit herausforderndem Verhalten einnehmen. Dabei geht es um die Anerkennung der verschiedenen Kompetenzen und Fähigkeiten der MitarbeiterInnen im Team, sowie um die Verteilung von spezifischen Aufgaben und Funktionen an die pädagogischen Fachkräfte (Nentwig-Gesemann, et al., 2015; Weltzien et al., 2016, Fröhlich-Gildhoff et al., 2017a). Die (Weiter)Entwicklung des professionellen Selbstverständnisses beinhaltet die gemeinsame Reflexion der professionellen Haltung der Fachkräfte im Team. Dazu gehört vor allem die (gemeinsame) Auseinandersetzung mit individuell geprägten Wertorientierungen und Normen, die die Wahrnehmung, Beobachtung und Beurteilung von Situationen mit Kindern und deren Familien im Alltag beeinflussen (Schwer & Solzbacher, 2014).

Auch aus den Protokollen der Projektträgere treffen ging hervor, dass die Leitungskräfte in ihrer Rolle gestärkt werden müssen. So sollten sie intensiver in den Prozess der Umsetzung einbezogen werden und, z.B. im Rahmen von Coachingsitzungen bei der Weiterführung der Inhalte und Themen über die Intervention hinaus unterstützt werden. Nach Möglichkeit können darüber hinaus regelmäßige Leitungstreffen zu einer engen Verzahnung und Coaching beitragen.

8.1.3 Diskussion der Erfolgsfaktoren für den Umsetzungsprozess

Aus den quantitativen und qualitativen Ergebnissen lassen sich mehrere Faktoren zusammenfassen, die Hinweise auf einen erfolgreichen Umsetzungsprozess in den beteiligten Kita-Teams widerspiegeln. Die Erfolgsfaktoren beziehen sich dabei auf den Umsetzungsprozess, der im Rahmen der Intervention zum Thema „Umgang mit herausforderndem Verhalten in der Kita“ evaluiert wurde. Dabei lassen sich Erfolgsfaktoren auf der individuellen Fachkraft-Ebene, der Team- und Organisationsebene sowie auf Ebene der externen Unterstützungssysteme abzeichnen.

(1) Die Zufriedenheit mit den Weiterbildungen und das Erfolgserleben im Beruf auf der individuellen Fachkraft-Ebene

Die Analysen zeigen Zusammenhänge zwischen einer großen Zufriedenheit mit der Weiterbildung (Inhalte, Didaktik und Methodik) und einem hohen fremdeingeschätzten Wissen über herausfordernde Verhaltensweisen, einem hohen selbsteingeschätzten Kompetenzerleben in der Fachkraft-Kind-Interaktion und Wissen über Voraussetzungen für einen stärkeorientierten Umgang. Auch wenn die Ergebnisse der Regressionsanalysen aufgrund der kleinen Stichprobe (N=36) nur eingeschränkt interpretierbar sind und es sich eher um geringe bis mittlere Einflussgrößen (β liegt zwischen .19 und .49) handelt, lassen sich einige der eben genannten Zusammenhänge bestätigen. So deuten auch die Ergebnisse der Regressionsanalyse darauf hin, dass eine hohe Zufriedenheit mit der Implementation das theoretische Wissen und auch den Grad der Reflexion und Auseinandersetzung mit der vorgegebenen Dilemma-Situation der Fachkräfte positiv beeinflusst. Zugrunde liegen könnte diesen Ergebnissen der partizipative und kompetenzorientierte Ansatz in den Weiterbildungen, neue Inhalte, Modelle und Theorien gemeinsam mit den TeilnehmerInnen auf die Praxistauglichkeit zu prüfen, zu diskutieren und praktisch zu verknüpfen. Entsprechend beschreiben Castro et al. (2004), dass ein „Mismatch“ vermieden werden sollte, das zwischen dem Konzept und der Zielgruppe entstehen und in den Fachkräfte-Teams zu Unzufriedenheit führen kann. Dabei hat sich in der vorliegenden Studie die Relevanz gezeigt, von Anfang an Erwartungen (z.B. die Bereitschaft zur biografischen Arbeit) und notwendige Bedingungen für eine Teilnahme festzulegen (z.B. Vorliegen eines Beobachtungskonzepts).

Auch weisen die Ergebnisse darauf hin, dass sich die Arbeit mit eigenen Fallbeispielen positiv auf den Reflexionsgrad der Fachkräfte auswirkt. Eine damit verbundene gesteigerte Durchdringung und „Implementationstiefe“ scheint sich vermutlich darin auszudrücken, dass durch die direkte Umsetzung und Erprobung eigener Handlungsstrategien der Nutzen und Erfolge für die Fachkräfte einfacher und direkter „spürbar“ sind. So zeigt sich nach Meyer (2015) die Wirksamkeit einer Weiterbildung unter der Betrachtung der Qualitätsdimension

der Ergebnissicherung darin, dass die erworbenen Kompetenzen der TeilnehmerInnen in der Praxis der Kindertageseinrichtungen eingebracht werden. Auch Töpper (2012) und Zech (2008) weisen darauf hin, dass eine Weiterbildung sich dann als nützlich erweist, wenn die Teilnehmenden ihre Handlungskompetenzen für den beruflichen Alltag weiterentwickeln und damit die Herausforderungen im Alltag besser erfüllen können.

Gleichzeitig ist zu vermuten, dass die Zufriedenheit, gemeint ist hier vor allem der partizipative Ansatz der Weiterbildung in Form eines ko-konstruktiven Arbeitsbündnisses, die Offenheit für Reflexionsprozesse der Fachkräfte (z.B. eigene Grenzen und Herausforderungen, z.B. Stereotype) zu erkennen und diese, vor dem Hintergrund eigener biografischer Prägungen, zu reflektieren, begünstigt. Wichtig erscheint in diesem Zusammenhang zudem das Bestreben einer größtmöglichen „Passung“ zwischen Team und Referent, der sich empathisch und möglichst flexibel auf die TeilnehmerInnen einlassen kann.

Weiter scheinen sich Fachkräfte, die sich erfolgreich im Beruf wahrnehmen, auch positiver in ihrem handlungspraktischen Wissen weiterzuentwickeln. Hierbei könnte die praxisorientierte Gestaltung der Fortbildungseinheiten und der direkte Transfer der Inhalte eine zentrale Rolle spielen: wenn Kooperationsbeziehungen intensiviert werden können und entlastend wirken, das systematische Vorgehen im Umgang mit herausforderndem Verhalten mehr und mehr verinnerlicht und sich auch in einer positiveren Beziehungsgestaltung zu Kindern (und deren Eltern) mit herausforderndem Verhalten widerspiegelt, scheint die Passung gelungen zu sein. Eine Passung, die im Rahmen der Implementation inhaltlich an den Bedürfnissen der TeilnehmerInnen ansetzt und so praxisorientiert umgesetzt wird, dass die Fachkräfte den direkten Nutzen im Sinne einer gesteigerten Selbstwirksamkeit ihres professionellen Handelns im Alltag wahrnehmen.

Wider Erwarten stellte die innere Ruhe und Ausgeglichenheit kein Prädiktor für die gesteigerten Kompetenz- und Wissensniveaus dar. Studien weisen auf positive Zusammenhänge zwischen der Inneren Ruhe und selbst eingeschätzten Kompetenzen von LehrerInnen hin (s. LAK-Studie; Schubarth, et al., 2007). Entsprechend sollte in einer Anschlussstudie geprüft werden, in wie weit ein ausgeprägtes, selbsteingeschätztes Kompetenzerleben bzw. fremdeingeschätztes Wissen einen positiven Einfluss auf die innere Ruhe und Ausgeglichenheit der Fachkräfte im beruflichen Alltag nimmt.

Das Ziel der vorliegenden Untersuchung war, Strategien für den erfolgreichen Implementationsprozess zu identifizieren. Als theoretisches Modell konnte sich dabei an das in Kapitel 3.3 beschriebene konzeptionelle Modell zur Implementationsforschung (Proctor et al., 2009; Petermann, 2014, Durlak & DuPree, 2008; Fröhlich-Gildhoff & Hoffer, 2017)

angelehnt werden. Einige Prädiktorvariablen wie Erfolgserleben im Beruf und die Zufriedenheit mit den Weiterbildungen konnten für spezifische Kompetenzbestandteile (theoretisches Wissen, Selbstreflexion) ermittelt werden. In einer weiterführenden Untersuchung sollte geprüft werden, in wie weit auch Kompetenzen und Wissensbestände Einfluss auf spezifische Strategien der Implementation nehmen.

(2) Die Umsetzungsintensität und Rolle der Leitung als wesentliche Erfolgsfaktoren auf der Team- und Organisationsebene

Wie bereits dargestellt, erfolgte die Implementierung in den einzelnen Einrichtungen sehr unterschiedlich. Somit ergaben sich bedeutsame Unterschiede zwischen den Fachkräfte-Teams der Interventionsgruppe, die auch Aufschluss über individuelle Entwicklungen auf Ebene der Teams und Organisation geben.

Befunde aus einer bereits durchgeführten Studie zur Erfassung der Umsetzungsintensität und damit verbunden positiven Ergebnissen der TeilnehmerInnen (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014b) lassen sich auch in der vorliegenden Studie aufzeigen: so zeigen Korrelationsanalysen, dass eine hoher Umsetzungsintensität auf Einrichtungsebene (u.a. eine intensive Begleitung des Umsetzungsprozesses durch die Leitung und den Träger, die Teilnahme des gesamten Teams und konzeptionelle Verankerung) mit einer gesteigerten Zufriedenheit und Kompetenz (theoretisches Wissen über herausforderndes Verhalten) zusammenhängt.

Gleichzeitig konnten bedeutsame Zusammenhänge zwischen einer gesteigerten Umsetzungsintensität und einem hohen selbsteingeschätzten Kompetenzerleben in der Fachkraft-Kind-Interaktion bzw. Kenntnissen über einen stärkenorientierten Umgang mit herausforderndem Verhalten erfasst werden (s. Ergebnisse der Clusteranalyse, Kap. 7.1.5). Diese Ergebnisse lassen sich möglicherweise mit der bereits dargestellten Anpassung und „Aushandlung“ der Inhalte an institutionelle Gegebenheiten (z.B. Vertiefung spezifischer Themen, z.B. die Zusammenarbeit mit Eltern, Vernetzung und Kooperation) begründen. Auch sollten die Einrichtungsleitungen im Vorfeld gecoacht werden, um auf den Prozess während und nach den Weiterbildungen besser vorbereitet zu sein. Wichtige Ansätze bilden dabei die Schulung der Selbstreflexion und intensive Auseinandersetzung mit der eigenen professionellen Rolle unter Einbezug der handlungsleitenden Orientierungen und den entsprechenden Spannungsfeldern (Nentwig-Gesemann et al., 2015, S. 5ff.).

Dabei ging es inhaltlich weniger um die Umsetzungsquantität, sprich, die Themen und Inhalte möglichst rasch umzusetzen. Vielmehr stand die Qualität der inhaltlichen Gestaltung, im Sinne einer „mutual adaption“ (Petermann, 2014, S. 127) im Vordergrund, die die aktive Mitgestaltung aller am Prozess beteiligten Akteure beinhaltet. Dies entspricht dem von

Durlak & DuPree (2008) beschriebenen Anspruch der Akzeptanz der Intervention bei den Beteiligten, die im vorliegenden Projekt in der Transparenz bei der Umsetzung der Fortbildungen, sowie Kommunikation und Partizipation hinsichtlich der Entscheidungsprozesse (z.B. Inhalte) realisiert werden konnte. Gleichzeitig konnten die Teams mit den Referenten das Setting aushandeln: dabei hatte Priorität, dass die Intervention zum Zeitpunkt der Umsetzung realisierbar und praktikabel ist. So wurden beispielsweise auch die Fortbildungszeiten an den Bedürfnissen der Kita-Teams ausgerichtet.

Entsprechend zeigte sich bei den TeilnehmerInnen in Einrichtungen, in denen die Inhalte des Curriculums tendenziell eher „strikt“ durchgezogen wurden, eine größere Unzufriedenheit und geringere Motivation zur Auseinandersetzung mit den Themen und Inhalten. Die positiven Ergebnisse zur Umsetzungsintensität wurden auch dann deutlich, wenn an den Fortbildungen das gesamte Team teilnehmen konnte. So bestätigten die Einrichtungsleitungen in den Interviews, dass durch die Teilnahme aller Teammitglieder einerseits eine gemeinsame Handlungsgrundlage für den professionellen Umgang mit herausforderndem Verhalten angestoßen bzw. geschaffen werden konnte. Zum anderen beschrieben sie, dass die gemeinsame Teilnahme eine Chance für einen (andauernden) Teamentwicklungsprozess sei und sich das Team kontinuierlich mit dem Thema auseinandersetzen kann, um darauf aufbauend „einander Halt zu geben und weiter zusammenzuwachsen“ (Interview Leitung 1).

Neben der Teamstärkung zeigte sich, dass auch auf Ebene der Organisation und deren Netzwerken (z.B. mit externen Fachdiensten) Strategien für eine professionelle Begegnung mit herausforderndem Verhalten entwickelt werden konnten.

Weiter ging aus den beiden Leitungsinterviews hervor, dass die Teams (mit einem hohen Umsetzungsindex) Zeit für gemeinsame Reflexionen (zum Thema Herausforderndes Verhalten) fest in Team- und Fallbesprechungen verankert haben und sich systematisch (z.B. anhand des Prozessmodells) mit herausforderndem Verhalten auseinandersetzen. Dabei hat sich auch gezeigt, wie wichtig es ist, zentrale Themen kontinuierlich aufrecht zu erhalten. Das scheint ebenso ein Beleg für die unterschiedliche Reflexions- und Umsetzungsfähigkeit der Einrichtungsleitungen im vorliegenden Projekt zu sein. Wichtig erscheint auch unter diesem Gesichtspunkt die Schulung und Begleitung der Leitungskräfte bereits vorab und während des Implementationsprozesses.

So beschreiben Bootz & Hartmann (1997), dass sich die Weiterentwicklung von individuellen Kompetenzen insbesondere im Alltag und sozialen Umfeld und weniger in formalen Bildungsprozessen vollzieht. Dafür haben sich, so die Leitungen im Interview, die weiterführenden Übungen aus dem Curriculum bewährt (z.B. die Reflexion eigener

Wahrnehmungsfaktoren, Murreübung), die die TeilnehmerInnen zwischen zwei Fortbildungen umsetzten und dann in der darauffolgenden Fortbildung reflektieren konnten. Zugleich bestand dadurch die Chance, den Transferprozess ("Nutzen") zu unterstützen und vertiefend an der Weiterentwicklung der professionellen „Haltung“ zu arbeiten. Dazu gehört, Diskussionen, z.B. über die Bedeutung einer ressourcenorientierten Haltung gegenüber Familien immer wieder aufzunehmen, die über andere Wertevorstellungen verfügen (Schwer & Solzbacher, 2014).

In den beiden Einrichtungen mit einer hohen Zufriedenheit und Umsetzungsintensität nahmen die Leitungen in den Teams während des Implementations- und Anwendungsprozesses eine aktive und unterstützende Rolle ein. Wichtig sei den Leitungen, sich als Impulsgeber für fachliche Themen und Initiator für die kritische Auseinandersetzung mit themenrelevanten Inhalten und Schwerpunkten (z.B. konzeptionelle Verankerung, Verknüpfung neuer Inhalte mit bewährten Strategien) zu verstehen.

Daran anknüpfend hat sich in einigen Teams die Etablierung einer Steuergruppe bewährt. Zur Entlastung der Leitung bestand diese zumeist aus ein bis zwei (weiteren) Teammitgliedern, die über die Fortbildungstermine hinaus immer wieder Impulse einbrachten und zur Auseinandersetzung mit den Inhalten anregten. Dies ist auch ein Ansatz, der sich bereits in einigen anderen Implementationsstudien bewährt hat (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014b) und in Folgeuntersuchungen weitergeführt wird.

Im Gespräch gaben die Leitungen an, dass über die einzelnen Inhouse-Schulungen hinaus die kontinuierliche Auseinandersetzung mit dem Thema im Team, in Form von Teamsitzungen, Supervisionen und Fallbesprechungen ihrer Meinung nach dazu beigetragen hat, dass ein produktiver Teamentwicklungsprozess angestoßen werden konnte. Die vielen Diskussionen in den Schulungen und die gemeinsame (kontinuierliche) Auseinandersetzung mit subjektiven Prägungen und individuellen Denk- und Handlungsweisen im Umgang mit herausforderndem Verhalten konnten zu einer ersten Entwicklung eines gemeinsamen inkludierenden Grundverständnisses beitragen. Nach den Angaben der Leitungen war dabei besonders bedeutsam, dass der gemeinsame Entwicklungsprozess im Team auf konzeptioneller Ebene verankert und somit in das bestehende pädagogische Handlungskonzept integriert wird. Somit können neue Teammitglieder schneller „eingearbeitet“ werden und sich mit dem „Teamspirit“ identifizieren (Weltzien et al., 2016). Daneben kann durch eine systematische Verankerung und möglicherweise auch eine bedarfsorientierte weiterführende Begleitung der Teams und der Leitung (z.B. Stärkung ihrer Rolle) zur Vermeidung des sogenannten „Durchlauferhitzer-Effekts“ beitragen, bei der „kurzfristig intendierte Wirkungen hochkochen“ (Hasselhorn et al., 2014, S. 147) und dann aber nach einer gewissen Zeit verblassen.

Gezeigt hat sich, dass für die Sicherung des Transfers und der Nachhaltigkeit die Entwicklung eines „eigenen“ und passgenauen Konzepts, sowie die Integration von „neuen“ Inhalten in vorhandene und bewährte Strukturen der jeweiligen Einrichtung von besonderer Bedeutung ist. Dieser Prozess konnte im Rahmen der Evaluation in der vorliegenden Untersuchung nicht systematisch erfasst werden. Hierzu wäre die Prüfung der jeweiligen pädagogischen Konzeptionen (möglichst prä-post) notwendig gewesen. Bedeutsam wäre in diesem Zusammenhang auch die Prüfung der inhaltlichen Umsetzung, betrieblichen Weiterentwicklung und vor allem auch der Qualität (Orientierungs-, Struktur- und Prozessqualität), möglichst anhand einer externen Evaluation (KES-R; Tietze et al., 2007).

(3) Erfolgsfaktoren auf Ebene der externen Unterstützungssysteme

Bewährt hat sich die Zusammenarbeit im Transferverbund und somit die enge Verzahnung von Wissenschaft und Praxis. Auch wenn in der Vergangenheit einige Inhalte des Kita-Curriculums bereits erprobt wurden (s. Lorenz et al., 2015), bestand die Chance darin, gemeinsam mit Trägern, Leitungen und Fachberatungen zentrale Inhalte und strukturelle Notwendigkeiten (z.B. im Hinblick auf die Rahmenbedingungen) zu erarbeiten und zu definieren. In der Umsetzung hat sich die Durchführung von Inhouseschulungen bewährt, die über einen ganzen Tag, und nicht im Rahmen von Teamsitzungen, stattfanden.

Die Analyse der Prozessevaluation und Protokolle ergab, dass für die Umsetzung (ganze) Fortbildungstage eingeplant werden sollten. Hier zeigte sich, dass klare Vorgaben (von Seiten der Projektverantwortlichen) notwendig sind, die spezifische Kriterien zur Implementation der Fortbildungen und deren Rahmenbedingungen beinhalten sollten. Wichtig erschien zudem eine Anlaufzeit für die Umsetzung der Weiterbildungen in den Kitas. So müssen in Zukunft (vorab) vertiefte Absprachen zur Organisation erfolgen und auch mit dem Elternbeirat (aufgrund der Schließtage) kommuniziert werden.

Um Teamentwicklungsprozesse zu ermöglichen bestand ein weiterer Konsens darin, dass das gesamte Team an den Weiterbildungen teilnehmen sollte. Dabei hat sich gezeigt, dass eine Teilnehmerzahl von max. 20-25 Personen und auch die Konstanz der Gruppe (einschließlich der ReferentInnen) optimal sind. Weiter wurde festgestellt, dass ein regelmäßiger Rhythmus der Implementierung, im besten Fall maximal vier bis sechs Wochen zwischen zwei Fortbildungstagen eingehalten werden sollte.

8.2 Methodendiskussion

Nachfolgend werden Forschungsmethoden und Verfahren für die Erfassung von Wirkungen bei der Evaluation des Interventionsprozesses im Hinblick auf deren Passung diskutiert. Dazu gehört die Diskussion des Evaluationsdesigns sowie die Reflexion der eingesetzten Forschungsinstrumente.

Das Curriculum wurde im Vergleich der verschiedenen Kindertageseinrichtungen sehr unterschiedlich umgesetzt. Dabei stand jeweils die Orientierung an den Bedürfnissen der TeilnehmerInnen, als auch die Anknüpfung an bereits bestehenden Kenntnissen und Vorerfahrungen zum Thema im Mittelpunkt (Passung). Aufgrund des Designs der Studie (Erprobung des selbstentwickelten Curriculums und kompetenzorientierte Umsetzung) mussten somit komplexe Strategien für die wissenschaftliche Begleitung und die Analyse der Ergebnisse entwickelt werden.

Um die Wirkung der Intervention zu erfassen, wurde ein Interventions- und Kontrollgruppendesign mit drei Erhebungszeitpunkten gewählt. Hierbei war die follow-up-Erhebung (t2) etwa ein halbes Jahr nach Vollendung der letzten Fortbildung in den Kitas insbesondere für die Erfassung der Nachhaltigkeit der Intervention aufschlussreich.

Aktuelle Studien weisen auf die hohe Fluktuation und den damit einher gehenden Teamveränderungen im Feld der Kindertageseinrichtungen hin (Weltzien et al., 2016). In der vorliegenden Untersuchung wurden die Fachkräfte-Teams zum Teil über einen Zeitraum von zwei Jahren wissenschaftlich begleitet. Dabei wurden, je nach Einrichtung, unterschiedlich große Teamveränderungen deutlich, die Einfluss auf die längsschnittliche Analyse der Entwicklungsverläufe genommen haben. Die hohe Dropout-Rate zur follow-up-Erhebung in der Interventionsgruppe kann darüber hinaus mit einer abnehmenden Motivation der Fachkräfte zur Bearbeitung der Untersuchungsmaterialien, andererseits auch mit einem ungünstigen Zeitpunkt der Erhebung (kurz vor der Sommerpause) begründet werden. Die teilweise geringen Fallzahlen führten dazu, dass bestimmte statistische Analysen (z.B. Clusteranalyse) lediglich mit einzelnen Variablen (z.B. Erfolgserleben, AVEM) gerechnet werden konnten und keine verallgemeinbaren Aussagen und Interpretationen zulassen.

Erwähnt werden muss auch, dass bei der letzten Erhebung nicht alle Verfahren wiederholt zum Einsatz kamen. So wurde aus ökonomischen Gründen zur Erfassung des arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens (AVEM) lediglich auf Skalen zurückgegriffen, die bereits zu t1 Veränderungen aufzeigten und zur Beantwortung der Fragestellungen von besonderem Interesse waren (Skala „Erfolgserleben im Beruf“ und „Erleben von innerer Ruhe und Ausgeglichenheit“). Auch wurde die Selbsteinschätzung des Kompetenzerlebens anhand des Fragebogens lediglich zum zweiten und dritten Erhebungszeitpunkt eingesetzt, sodass hier keine längsschnittliche Betrachtung von Veränderungsprozessen möglich war. Gleiches gilt für die Bearbeitung der Dilemma-Situationen, die zu t2 aus ökonomischen Gründen nicht mehr verwendet wurde und somit die Aussagekraft der Ergebnisse im Hinblick auf Veränderungen der entsprechenden Kompetenzbestandteile einschränkt.

Um vorhandene auch implizite Kompetenzen bewusst zu machen sind spezifische Methoden und Verfahren notwendig (Erpenbeck, 2012; Petersen & Schiersmann, 2012; Heyse, 2010;

Nentwig-Gesemann et al., 2011). Daher wurden ein multimethodaler Ansatz gewählt (z.B. Fragebogen, Reflexionsbuch, standardisierte Dilemma-Situation), der die verschiedenen Facetten von Kompetenz erfassen soll, die Bestandteil der Weiterbildung waren.

Anhand des vorliegenden Evaluationsdesigns können die (Kompetenz)Veränderungen bei den pädagogischen Fachkräften gut abgebildet werden. Dazu gehören die Selbst- und Fremdeinschätzung von Wissensbeständen und von Kompetenzbestandteilen, die mittels der Fragebögen und standardisierten Dilemma-Situation erfasst wurden. Dabei wurde im Rahmen der Fremdeinschätzung insbesondere das deklarative Wissen anhand von vorgegebenen Wissensfragen erfasst (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014c, S. 112f.). Dennoch muss konstatiert werden, dass in Form dieser Erfassung möglicherweise Erinnerungs- und Übungseffekte nicht ausgeschlossen werden können, die zu einer Überschätzung der Reliabilität („Lerneffekte“) führen können (Rey, 2017, S. 69).

Mit der Dilemma-Situation und dem Fragebogen wurden Teilaspekte der Kompetenzen und des Wissens auf den Ebenen der Disposition und Handlungsplanung sowie die Voraussetzungen dafür (implizites und explizites Wissen) ermittelt. Ein Vergleich zwischen der Selbst- und Fremdeinschätzung von Kompetenzen lässt sich in der vorliegenden Studie nicht erfassen. Dies liegt daran, dass die Items im Fragebogen bei den beiden Skalen in ihrer Formulierung nicht aufeinander abgestimmt wurden.

Grenzen der Kompetenzerfassung zeigen sich auch auf der Ebene der Performanz, die durch die Fachkraft-Kind-Videografie beispielhaft, jedoch aus ökonomischen Gründen nur einmalig zur Hälfte des Umsetzungsprozesses, durchgeführt wurde. Entsprechend lassen sich keine Veränderungen, aber überwiegend positive Gestaltungen von Fachkraft-Kind-Interaktionen aufzeigen. Für vertiefende Aussagen ist, neben einem prä-post-Design, auch eine größere Stichprobe von Fachkräften notwendig. So bleibt unklar, in wie weit die befragten Fachkräfte das theoretische (selbst- und fremdeingeschätzte) Wissen in der Praxis in Realsituationen umsetzen und somit auf die Ebene der Performanz überführen. Um Veränderungen auch in der Praxis erfassen zu können, wird in der Folgeuntersuchung die Videografie vor und nach der Intervention eingesetzt (s. Fröhlich-Gildhoff et al., 2016a).

Zur schriftlichen Bearbeitung der Reflexionsbücher kamen aus den Interventionskitas unterschiedliche Rückmeldungen. Viele Fachkräfte gaben an, dass die zusätzliche „Schreibarbeit“ zur laufenden Dokumentations-tätigkeit (z.B. im Rahmen der Beobachtungen der Kinder im Alltag) zuviel Aufwand war. Rückblickend zeigte sich jedoch, dass die Auseinandersetzung über die Inhouse-Schulungen hinaus in Form einer kontinuierlichen und vor allem individuellen Reflexion der Inhalte von vielen Fachkräften positiv bewertet wurde. Dennoch lag bei einigen TeilnehmerInnen eher eine geringe Motivation vor. Dies hat möglicherweise Auswirkungen auf die Intensität der Auseinandersetzung und könnte dann

bei der Auswertung und Analyse der Texte zu niedrigeren (Kompetenz)Werten führen, was bei der Interpretation der Daten berücksichtigt werden muss.

Bei der Erfassung arbeitsbezogener Verhaltens- und Erlebensmuster zeigten sich insbesondere bei den Skalen zum beruflichen Erfolgserleben und Erleben von innerer Ruhe und Ausgeglichenheit Veränderungen. Das Ziel, Muster-Ausprägungen vorzunehmen und somit die Fachkräfte entsprechender Merkmale und Risiken zu typisieren, konnte in der vorliegenden Studie nicht erreicht werden. Dies lag daran, dass die Muster nur berechnet werden können, wenn alle Items der eingesetzten Skala vollständig ausgefüllt werden, was bei den ersten beiden Erhebungen jedoch nur bei N=30 der Fall war. Aufgrund dieser großen Ausfälle und Rückmeldungen aus den Häusern, dass der Fragebogen zu zeitintensiv ist, kamen zu t2 lediglich die beiden oben genannten Skalen zum Einsatz.

Verschiedene Studien konnten bereits Belastungen der Fachkräfte im Umgang mit herausforderndem Verhalten nachweisen (Rudow, 2004; Fröhlich-Gildhoff et al., 2013). Weiterführend wäre in diesem Zusammenhang von Interesse, den Grad der Arbeitsbelastungen der Fachkräfte im Umgang mit herausforderndem Verhalten noch differenzierter zu erfassen und dann auch mögliche Einflussvariablen wie u.a. eine zu gering zur Verfügung stehende Zeit für Tätigkeiten im pädagogischen Alltag auszuschließen (Viernickel & Voss, 2013, S. 160).

Nach einer Untersuchung lassen sich Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und die Motivation (Grossman & Salas, 2011, S. 109) der TeilnehmerInnen, neben der Überzeugung des Nutzens der Intervention sowie kognitiven Fähigkeiten als wesentliche Einflussfaktoren für den Erfolg einer Implementation und den Transfer verzeichnen (Fröhlich-Gildhoff & Hoffer, 2017). Diese Variablen wurden in der vorliegenden Untersuchung lediglich am Rande im Rahmen der Prozessevaluation erfasst und sollten in einer weiterführenden Studie vertieft, anhand von spezifischen Instrumenten und unter dem Fokus des Umgangs mit herausforderndem Verhalten, untersucht werden.

Studien zum Erfolg einer Implementation und zur Referentenrolle weisen auf die „Bedeutung der Person, der Qualifikation und der Kompetenz, aber auch der Motivation“ hin (Fröhlich-Gildhoff & Hoffer, 2017; Kauffeld, 2016; von Hippel & Tippelt, 2009). Die ReferentInnen erhielten in der vorliegenden Untersuchung vor der Implementierung keine Multiplikatorenschulung, sondern lediglich ein internes „Coaching“. Entsprechend sollten in einer weiterführenden Studie auch diese Variablen als Einflussgrößen auf den Erfolg der Intervention miteingefasst werden.

Die Befragung der Einrichtungsleitungen zum Umsetzungsprozess aus der Retrospektive hat sich als sinnvoll erwiesen. Dabei konnten die quantitativen Daten überwiegend verifiziert werden (z.B. eine gesteigerte Selbstreflexion, wie es auch die bearbeiteten Dilemma-Situationen aufzeigen: „Was muss ich an mir verändern [...]“ (Zitat Leitung 2)) und es ließen sich weitere wichtige Faktoren für die erfolgreiche und nachhaltige Umsetzung erfassen (z.B. die Bedeutung der unterstützenden Leitung während des Umsetzungsprozesses). Befragt wurden dabei Einrichtungsleitungen aus den beiden Häusern, die im vorliegenden Umsetzungsindex die jeweils höchste Umsetzungsintensität erreichen konnten. Sinnvoll wären Befragungen möglicherweise auch in den anderen Einrichtungen gewesen, um bereits während des Umsetzungsprozesses vertiefte Analysen und Umsetzungsstrategien der Leitungen und Teams abbilden zu können. Dabei hätten Chancen und Herausforderungen der Team- und Organisationsentwicklung im laufenden Prozess und frühzeitig Wünsche, aber auch Schwierigkeiten und Teamkonflikte erfasst werden können.

Durch die Treffen im Transferverbund konnte ein Austausch zwischen Kita-Träger, den Einrichtungsleitungen, ReferentInnen und dem Team der wissenschaftlichen Begleitung stattfinden. Die Protokolle, die im Rahmen dieser Treffen geschrieben und ausgewertet wurden, konnten dazu beitragen, dass zentrale Kriterien für die Inhalte, Umsetzung und Rahmenbedingungen des Projekts und Curriculums abgeleitet werden (z.B. die Stärkung der Leitungskräfte, um die Nachhaltigkeit zu sichern; die Arbeit mit eigenen Fallbeispielen, mehr Raum für Diskussion). Durch die Protokolle und Evaluationsbögen, die kontinuierlich nach jeder Fortbildung von den ReferentInnen und Fachkräften ausgefüllt wurden, konnte das entwickelte Curriculum auf seine Inhalte, dessen Umsetzung und notwendige Rahmenbedingungen während des Implementationsprozesses analysiert und weiter optimiert werden. Bei der Prozessevaluation ist grundsätzlich zu diskutieren, in wie weit Evaluationsbögen die tatsächliche Zufriedenheit und die Akzeptanz der Intervention erfassen. Hierzu zeigen verschiedene Untersuchungen, dass die soziale Erwünschtheit das Antwortverhalten der TeilnehmerInnen beeinflussen kann (Thiemann, 2006).

Auf Ebene der Eltern kam zu t0 und t1 jeweils in der Interventionsgruppe ein Fragebogen zur Erfassung der Kooperation zwischen den Eltern und der Kindertageseinrichtung zum Einsatz. Aufgrund der geringen Stichprobe (t0: N=116; t1: N=51) und fehlenden Kontrollgruppe lassen sich keine Wirkungen erfassen. Vielmehr müssen die Ergebnisse der Elternbefragung vorsichtig interpretiert werden. Dies liegt daran, dass lediglich Fragebögen aus sechs Kitas ausgefüllt und zurückgeschickt wurden. Gründe hierfür lagen u.a. an der fehlenden Zeit und der Auffassung einiger Kita-Teams, dass die Eltern durch den Fragebogen überfordert seien. Aufgrund der geringen Stichprobengröße wurde die für die

Prüfung der internen Validität durchgeführten Faktorenanalyse daher mit Daten aus dem vorliegenden Projekt und Projekt „Innopäd“ (Baden-Württemberg Stiftung, 2017) gerechnet. Insgesamt konnten für die drei Skalen und Items gute bis zufriedenstellende interne Konsistenzen nachgewiesen werden (s. Kap. 6.5.2).

Die Interpretation der Daten, die aus der Selbsteinschätzung der Fachkraft-Kind-Beziehungsqualität resultieren, muss in der vorliegenden Studie ebenfalls vorsichtig erfolgen. Aufgrund der fehlenden Zuordnung der Kinder können hier lediglich Tendenzen der Fachkräfte zur Gestaltung von Beziehungen zu Kindern mit herausforderndem Verhalten erfolgen.

Angedacht war, die Stärken und Schwächen im Verhalten der Kinder in den Einrichtungen zu erfassen. Dafür sollte ein standardisierter Fragebogen (SDQ, „Strengths and Difficulties Questionnaires“, Goodman, 2005) zum Einsatz kommen. Allerdings zeigten sich bereits zu t0 in den Einrichtungen teilweise große Widerstände auf Seiten der Fachkräfte, diese Fragebögen auszufüllen, was zu einem Rücklauf von lediglich 22 Bögen führte. Die meisten Fachkräfte gaben an, dass die Einschätzung der (überwiegend) defizitorientierten Verhaltensweisen im Instrument nicht zur ressourcenorientierten Beobachtung passe. Daher wurde das ursprüngliche Vorgehen aufgegeben. In zukünftigen Studien sollte ein ressourcenorientierteres Verfahren eingesetzt und die Stärkung der diagnostischen Kompetenzen der Fachkräfte in den Fokus des Curriculums gerückt werden.

Diskussion der Skalenkonstruktionen selbstentwickelter Forschungsinstrumente

Bei den vorliegenden Skalen zur Erfassung des Wissens, des Kompetenz- und Belastungserlebens sowie der Eltern-Kita-Kooperation handelt es sich um selbstentwickelte Erhebungsinstrumente, die teilweise bereits in eigenen Voruntersuchungen eingesetzt und zumindest einer kleinen Pretestphase unterzogen (N=10) wurden (s. Tinius, 2013; Lorenz et al., 2015; Fröhlich-Gildhoff et al., 2013).

In der hier vorgestellten Untersuchung konnten mit N = 98 Probanden Skalen zur Erfassung des Kompetenz- und Belastungserlebens, mit N = 109 Probanden Skalen des Wissens, mit N = 317 Probanden Skalen zur Eltern-Kita-Kooperation und mit N=424 die Skalen des Evaluationsbogens faktorenanalytisch gebildet werden. Die jeweiligen Skalen zeigen fast ausschließlich gute bis zufriedenstellende Reliabilitätskoeffizienten (s. Kapitel 6.6.1). Die einzige Ausnahme bildet Skala 2 im Fragebogen zur Selbsteinschätzung des Kompetenz- und Belastungserlebens. Dies liegt vermutlich daran, dass die drei Items dieser Skala gleich zwei Dimensionen („Belastungserleben“ und „Weiterentwicklungsbedarf“) erfassen und mit zwischen drei und acht Items (Skala 1) unterschiedlich groß sind.

Die konfirmatorische Faktorenanalyse zur Identifikation der Skalen im Fragebogen zur Eltern-Kita-Kooperation wurde mit Fällen des vorliegenden Projekts sowie des Projekts „Innopäd“ (Baden-Württemberg Stiftung, 2017) gerechnet. Entsprechend wurde der Forderung nachgegangen, dass fünf Mal mehr Fälle vorliegen sollten als Items, die in die Faktorenanalyse einbezogen werden (Wirtz & Nachtigall, 2008), was im vorliegenden Projekt nicht möglich gewesen wäre. Diesem Kriterium konnte lediglich bei der Skalenbildung des Evaluationsbogens nachgegangen werden und zeigt zugleich die Notwendigkeit auf, die Ergebnisse der Wissensfragen und Skalen zum Kompetenz- und Belastungserleben vorsichtig zu interpretieren.

Die Items zur Erfassung des Kompetenzerlebens bzw. zur Selbsteinschätzung der Belastung und des Weiterentwicklungsbedarfs wurden der bereits im Projekt „KiVaKi“ (Fröhlich-Gildhoff et al., 2013) eingesetzten Skala entnommen. Um zu ermitteln, wie schwer die Items für Personen einer Stichprobe im Sinne des erfassten Konstrukts zu beantworten waren, wurden die Itemschwierigkeiten (P_i) berechnet (s. Kap. 6.6.1). Dabei zeigte sich, dass sowohl einige der Items der Wissensfragen, als auch (ein Großteil) der Items im Kompetenzraster zur Auswertung der Dilemma-Situationen eine Itemschwierigkeit von $<.2$ aufweisen. Aus methodischer Sicht wäre es ratsam gewesen, die Items mit den sehr niedrigen Werten zu eliminieren oder zumindest umzuformulieren. Bortz & Döring (2006) beschreiben, dass das ideale Item eine mittlere Schwierigkeit und hohe Trennschärfe aufweisen sollte. Somit sollten in weiterführenden Untersuchungen für die beiden Verfahren die jeweiligen Trennschärfen bestimmt werden. Erst dann lässt sich eine sichere Aussage treffen, wie gut die Items die Merkmale tatsächlich erfassen.

Reflexion ethischer Forschungskriterien

Bei der vorliegenden Untersuchung wurden die relevanten forschungsethischen Kriterien eingehalten, insbesondere im Umgang mit den StudienteilnehmerInnen, der Begründung des wissenschaftlichen Vorgehens und der Gewinnung und Verbreitung der Erkenntnisse (s. Haefner, 2000).

Wichtige Grundsätze basieren auf Ebene der TeilnehmerInnen in einem vertraulichen Umgang und der Anonymisierung der Daten im Sinne des Datenschutzes. Auch nahmen die TeilnehmerInnen freiwillig an der Studie teil und wurden vorab über das Forschungsdesign und alle notwendigen Maßnahmen informiert. So war beispielsweise die Teilnahme an den Fortbildungen an die Einwilligung der Fachkräfte zur Bearbeitung der Evaluationsinstrumente gebunden. Fast alle Fachkräfte hatten am Ende der Studie Interesse an einem individualisierten Rückmeldegespräch zu den videografierten Fachkraft-Kind-Interaktionssequenzen.

Durch Vorstudien wurde vor Untersuchungsbeginn der Bedarf der vorliegenden Studie ermittelt und das Design anhand der Fragestellungen angepasst. So konnte in einer bereits 2013 veröffentlichten Bestandsaufnahme von Fröhlich-Gildhoff et al. aufgezeigt werden, dass in den Kitas ein hoher Bedarf an einem Fortbildungskonzept zum Umgang mit herausforderndem Verhalten besteht. Zugleich zeigte sich, dass die Fachkräfte kaum Wissen zum Thema haben und sich wenig kompetent, vielmehr belastet im Umgang mit Kindern mit herausforderndem Verhalten aufzeigen. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie weisen darauf hin, dass an den Erkenntnissen der Vorstudie angeknüpft werden konnte. So ist es gelungen, ein (teilweise mit Experten aus der Praxis) Curriculum für Kita-Teams zu entwickeln, das Fachkräfte für den Umgang mit herausforderndem Verhalten qualifiziert und darüber hinaus das Potenzial beinhaltet, Team- und Organisationsprozesse anzustoßen, zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung zeigen zudem, dass die Fachkräfte ihr Wissen, erfasst über die Fremdeinschätzung mittels Fragebögen und der standardisierten Dilemma-Situation (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014c) insbesondere im Bereich der Entwicklung (professioneller) Handlungsstrategien für den Umgang und der Reflexion herausfordernder Situationen im Alltag bedeutsam weiterentwickeln konnten.

Anhand der kontinuierlichen Prozessevaluation konnte das entwickelte Curriculum kontinuierlich weiterentwickelt und optimiert werden. Im Rahmen dieses Überarbeitungsprozesses ist weiterführend ein Konzept für die Schulung von MultiplikatorInnen entstanden, wodurch das Thema in die Breite getragen werden kann (Fröhlich-Gildhoff et al., 2017b).

9. Zusammenfassung, Fazit und Ausblick

Im nun folgenden Kapitel werden die wichtigsten Erkenntnisse der Studie zusammengefasst, Chancen und Grenzen beschrieben und ein Ausblick aufgezeigt.

Insgesamt zeigt sich, dass das für die vorliegende Studie gewählte Evaluationsdesign den Fragestellungen in den verschiedenen Bereichen überwiegend gerecht wurde und auch die Verläufe und Veränderungen gut abbildet. Dabei wurden die Wirkung und der Umsetzungsprozess der Intervention, eine kompetenzorientierte Weiterbildung, anhand eines komplexen Untersuchungsdesigns erfasst. Da Wirkungsevaluationen in der sozialwissenschaftlichen Praxisforschung mit vielfältigen Herausforderungen (z.B. unterschiedlichen Implementationsstrategien und zu Verfügung stehende Ressourcen, verschiedene Ausgangsniveaus) verbunden sind³⁴, wurde für die vorliegende Untersuchung ein komplexes Kombinationsdesign aus quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden gewählt. Zentral war dabei der multimodale und multimethodale Zugang zum Untersuchungsfeld sowie die summative und formative Evaluation. Das Vorgehen ermöglichte, die Fragestellungen hinreichend gut zu beantworten, auch wenn einige Grenzen (z.B. hoher Drop-out) und ökonomische Herausforderungen unter anderem durch die Langzeitevaluation, sichtbar wurden.

Für das vorliegende Projekt bestanden unterschiedliche Anknüpfungspunkte und Ziele. So hatten die Fachkräfte in den Einrichtungen den Wunsch und Bedarf, an systemisch und kompetenzorientiert ausgerichteten Fortbildungen zum Umgang mit herausforderndem Verhalten teilzunehmen. Dabei sollten spezifische Kompetenzbestandteile im Umgang mit herausforderndem Verhalten (weiter) entwickelt und damit möglicherweise auch das Belastungserleben reduziert bzw. gesundheitsförderliche Anteile (z.B. innere Ruhe, Erfolgserleben im Beruf) gestärkt werden. Alle Aspekte entsprechen den Erkenntnissen der Voruntersuchungen, in denen gering ausgeprägte Kompetenzen bei einem gleichzeitig hohen Belastungserleben und fehlenden Konzepten zum Umgang mit herausforderndem Verhalten deutlich wurden (Fröhlich-Gildhoff et al., 2013; Lorenz et al., 2015). Die Ergebnisse zeigen, dass das entwickelte Curriculum in allen Einrichtungen umgesetzt werden konnte und die Fachkräfte mit dem Umsetzungsprozess überwiegend sehr zufrieden sind. Dennoch wurde deutlich, dass einige Inhalte und auch die Struktur des Rahmenkonzepts weiterentwickelt werden muss und dass es für die Teilnahme an den Fortbildungen einige wichtige Voraussetzungen gibt (z.B. Offenheit für den Teamentwicklungsprozess, Anknüpfung an ein vorhandenes Beobachtungskonzept).

³⁴ z.B. Petermann, 2014; Gläser-Zikuda et al., 2012.

Zusammenfassend ist es gelungen, die Kita-Teams im Rahmen eines intensiven, über mehrere Monate andauernden Team- und Organisationsentwicklungsprozesses zu begleiten und weiterzuqualifizieren. Dabei ist es auch gelungen, sich mit den teilnehmenden Fachkräften auf den Weg zu machen, den Umgang mit herausforderndem Verhalten in den Einrichtungen zu professionalisieren. Auch wenn die Kompetenzniveaus zum letzten Erhebungszeitpunkt im niedrigen bis mittleren Bereich ausgeprägt sind, zeigte sich, dass die TeilnehmerInnen ihr Wissen zum Thema und spezifische Kompetenzbestandteile (z.B. die Beobachtungs-, Analyse- und Reflexionskompetenz) weiterentwickeln und auch das systematische Vorgehen bei dilemmatischen Situationen auf eigene Fallbeispiele übertragen können. Dabei wurde deutlich, dass gerade die Kompetenzentwicklungen maßgeblich zu einem gesteigerten Erfolgserleben im beruflichen Alltag und zu mehr Ruhe und Ausgeglichenheit beitragen.

Die Ergebnisse der durchgeführten Cluster- und Regressionsanalysen bestätigen die genannten Zusammenhänge. So zeigte sich, dass Fachkräfte mit einem hohen fremdeingeschätzten Kompetenzniveau tendenziell auch ihr eigenes Kompetenz- und Erfolgserleben im Beruf hoch einschätzen. Daneben waren – im Vergleich zu den Fachkräften der beiden anderen Klassen – die Umsetzungsintensität auf Einrichtungsebene und Zufriedenheit mit den Weiterbildungen sehr hoch ausgeprägt. Die Ergebnisse der Regressionsanalysen deuten darauf hin, dass die Zufriedenheit und das Erfolgserleben im Beruf Prädiktorvariablen für die Kompetenzentwicklungen darstellen. Allerdings führte die längsschnittliche Untersuchung über die drei Erhebungszeitpunkte, die zum Beispiel im Rahmen der Cluster- und Regressionsanalysen durchgeführt wurde, zu einer hohen Dropoutrate. Zur Absicherung der Ergebnisse hätten hier möglicherweise noch größere Fallzahlen verwendet werden müssen.

Der zentrale Indikator für einen erfolgreichen Umsetzungs- und Transferprozess zeigte sich in der Herstellung einer „Passung“: gemeint ist eine Anpassung des Umsetzungsprozesses auf organisatorischer und inhaltlicher Ebene an die jeweiligen Bedürfnisse der Kita-Teams („mutual adaption“; Petermann, 2014). Daneben ließen sich im Rahmen der Prozessevaluation die Variablen Zufriedenheit, Motivation und die (konstruktive, wertschätzende und offene) Arbeitsatmosphäre als richtungsweisend identifizieren. So hat sich eine auf Partizipation und Bedürfnisorientierung basierende Ausrichtung der Fortbildung und insbesondere auch die Arbeit mit eigenen Fallbeispielen als besonders wichtig für die Nachhaltigkeit (z.B. Veränderungstiefe) und den Transfer der Inhalte in die Praxis erwiesen. So hat sich auch gezeigt, dass Strategien zur Nachhaltigkeit entwickelt werden sollten, um dem sogenannten „Durchlauferhitzereffekt“ entgegenzuwirken, wie ihn Hasselhorn und Kollegen (2014) beschreiben. Gemeint ist die Entwicklung eines für die jeweilige Kita

passgenauen Konzepts, das jeweils die systematische Weitergabe der Gedanken und Inhalte – zum vorliegenden Thema – beinhaltet. Zudem braucht es die konzeptionelle Verankerung von relevanten Inhalten und „Haltungen“ (Werte, handlungsleitende Orientierungen), die auch im Hinblick auf die hohe Fluktuation in den Häusern und Einarbeitung neuer Fachkräfte wichtig ist und in dieser Untersuchung zu wenig bedacht und wissenschaftlich begleitet werden konnte. Wichtig erscheint auch die Stärkung der Leitung in ihrer Rolle, im Umgang mit Konflikten im Team, die möglicherweise im Rahmen des Team- und Organisationsentwicklungsprozess aufkommen. Hinsichtlich der nachhaltigen Kompetenzentwicklung ist eine kontinuierliche (Prozess)Begleitung der Fachkräfte auch über den Implementationszeitraum hinaus wichtig, die das Team dabei unterstützt, relevante Inhalte undThemen systematisch umzusetzen und zu reflektieren und damit maßgeblich zur Weiterentwicklung der professionellen Rolle beitragen kann (z.B. Schäfer & Seidel, 2005). Gleichzeitig geht es aber auch darum, im Umgang mit Kindern mit herausforderndem Verhalten (und deren Familien) Verantwortung mit den KollegInnen zu teilen und eine wertschätzende und sich unterstützende Teamkultur und Beziehungsgestaltung zu entwickeln. Hierbei konnte die kontinuierliche Reflexion biografischer Prägungen und deren Einfluss auf die Wahrnehmungs- und Deutungsprozesse, aber auch die Fokussierung auf einen ressourcen- und stärkenorientierten Blick beitragen (z.B. Methoden wie Ressourcenprofil, Murmelübung, Übung zum Perspektivenwechsel). Deutlich wurde zudem die Bedeutung der Rolle der Leitung und des Trägers, um fachliche, finanzielle und zeitliche Ressourcen zu Verfügung zustellen.

Fazit und Ausblick

In der vorliegenden Studie lassen sich mit den eingesetzten Methoden (z.B. Umsetzungsindex, Fragebögen, Interviews) Hinweise und Tendenzen für eine erfolgreiche (Weiter)Entwicklung der Fachkräfte und Organisationen ermitteln.

Es konnten allerdings auch einige Fragestellungen und Forschungsaspekte nicht hinreichend beantwortet werden. So waren der vorliegenden Untersuchung aufgrund von zeitlichen und finanziellen Ressourcen Grenzen gesetzt. Hier braucht es weiterführende quantitative und qualitative Daten, die in Anschlussstudien, auch im Rahmen eines Mehrebenenansatzes, verfolgt werden sollten.

Nachfolgend werden die wichtigsten Erkenntnisse aus der vorliegenden Studie zusammengefasst. Gleichzeitig werden notwendige weiterführende Forschungsaspekte aufgezeigt.

- Für die Beantwortung der vorliegenden Fragestellungen und die Erfassung von Wirkungen und Effekten auf die Weiterbildungen ist ein komplexes Kombinationsdesign mit qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden sowie

einer umfangreichen Prozess- und Ergebnisevaluation notwendig. Weiter wäre wichtig, mögliche Langzeiteffekte (z.B. die Kompetenzentwicklungen, das berufliche Erfolgs- und Kompetenzerleben) zu prüfen.

- Es braucht eine systematische Evaluation des *gesamten* Implementierungsprozesses sowie die systematische Erfassung der Implementationsqualität auf Ebene der Planungs-, Umsetzungs- und Anwendungsphase sowie zur Nachhaltigkeit (z.B. die Erfassung der Veränderungstiefe, strukturelle Verankerung).
Dafür sind spezifische Instrumente notwendig, die ressourcenorientiert ausgerichtet sind und multimethodal (mixed-methods) und multimodal ansetzen (Ebene Träger, Leitung, Fachkräfte, Kinder, Eltern, Vernetzung).
- Zur Erfassung von Wirkungen und Effekten war das Interventions- und Kontrollgruppendesign notwendig. Allerdings wäre eine Folgestudie relevant, um die Ergebnisse der Kompetenzselbsteinschätzung auch über die Kontrollgruppe zu verifizieren und auf das Programm zurückführen zu können (Literatur zur Wirksamkeitsforschung; Petermann, 2014).
- Die vorliegende Studie greift zentrale Aspekte der Kompetenz- und Implementationsforschung auf und konnte somit in diesen Bereichen einen Beitrag leisten.

Einen wichtigen Bezugspunkt stellte das Kompetenzmodell nach Fröhlich-Gildhoff et al. (2014c) dar, das der vorliegenden Studie zugrunde liegt. Auch wenn in die Evaluation nicht alle Aspekte aus dem Modell einfließen konnten, bietet es insbesondere für die Gestaltung und Umsetzung der kompetenzorientierten Fortbildungen zum Thema eine wichtige Orientierung.

Dabei zeigte sich, dass es weitere Forschungsinstrumente braucht, um die Kompetenzen der Fachkräfte nach Interventionen zu erfassen und dabei insbesondere auch den Merkmalen der Performanz und Haltung gerecht zu werden. Die Grenze der vorliegenden Studie liegt in der Erfassung der Performanz, die anhand der Videografie nur beispielhaft und in ihren Aussagen begrenzt Ergebnisse liefert. So könnte die Videografie als qualitatives Verfahren den Zugang zum Subjekt mit seinen latenten Handlungsmustern und dem Handeln in verschiedenen Situationen (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014c) Aufschluss geben.

Um Erkenntnisse im Bereich der Kompetenzerfassung zu erhalten, könnten in vertieften Anschlussstudien gemeinsam mit den Fachkräften über die Selbst- und Fremdeinschätzung der Kompetenzen individuelle Kompetenzprofile erstellt und die Umsetzung gemeinsam überprüft werden (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014a).

- Strategien zur Umsetzung der Fortbildungen wurden zudem dem Modell von Proctor et al. (2009), dem Transfermodell von Baldwin & Ford (1988) und weiteren Kriterien

zum Transferprozess, die Grossman & Salas (2011) und Fröhlich-Gildhoff & Hoffer (2017) zusammenfassen, entnommen. Dabei ist jedoch darauf zu verweisen, dass die Umsetzung des Modells in der vorliegenden Untersuchung nicht systematisch evaluiert werden konnte. So wurden beispielsweise Merkmale wie die Rolle und Kompetenz der UmsetzerInnen/ReferentInnen (Fröhlich-Gildhoff & Hoffer, 2017) aus ökonomischen Gründen kaum bedacht.

- Verschiedene Studien und Positionierungen im Bereich der Implementationsforschung weisen auf Schwierigkeiten der Balance von interner und externer Validität hin, die bei der gegenstandsangemessenen Evaluation von Praxisprojekten auftreten können (Petermann 2014, Gläser-Zikuda et al., 2012). Grenzen der vorliegenden Untersuchung sind in der fehlenden Randomisierung der Interventions- und Kontrollgruppe zu sehen. Durch den auch explorativen Charakter der vorliegenden Studie, der sich in der erstmaligen Erprobung eines (selbst)entwickelten Curriculums zeigt, konnte im Rahmen der Evaluation nicht auf ein „bewährtes“ Konzept zurückgegriffen werden. Zudem stand die bedürfnisorientierte und damit passgenaue Gestaltung der Umsetzung, die auch einem kompetenzorientierten Vorgehen zugrunde liegt, im Mittelpunkt. Die vielfältigen und sehr unterschiedlichen Implementationsstrategien der Institutionen brachten somit für die wissenschaftliche Begleitung Herausforderungen mit sich. Hier spiegelt sich die vielfach diskutierte Herausforderung zwischen „treatment fidelity“ und situations- wie adressatenangemessener Implementierung einer konzeptgestützten Maßnahme wider (ebd., Fröhlich-Gildhoff et al., 2014b).
- Im Hinblick auf die Gütekriterien der zum Einsatz gekommenen Forschungsinstrumente ergaben sich für die zum Teil selbstentwickelten Skalen in den Fragebögen überwiegend gute interne Konsistenzen. Andernfalls wurden die Skalen für vertiefende Analysen nicht weiterverwendet. So muss beispielsweise die Skala zur Erfassung des Belastungserlebens der Fachkräfte im Umgang mit herausforderndem Verhalten in weiterführenden Studien anhand spezieller Items noch einmal ausdifferenziert werden. Auch die Faktorenanalyse zur Fremdeinschätzung des Wissens der Fachkräfte ergab, dass einzelne Variablen (z.B. die Zusammenarbeit mit Eltern) für die Skalenbildung ausgeschlossen werden mussten. Dies ist vermutlich mit der unpräzisen Fragestellung zu begründen und stellt somit auch die Validität des Instruments in Frage.
Die Urteilerübereinstimmungen (Interrater-Reliabilität) der verschiedenen Verfahren wurden anhand der Intraklassenkoeffizienten berechnet. Dabei ergaben sich für die einzelnen Items und Skalen überwiegend reliable Übereinstimmungen.

- In weiterführenden Studien sollte sich auch mit der Überprüfung der Validität der standardisierten Dilemma-Situation weiter beschäftigt werden. Dabei geht es um die Analyse der Inhaltsvalidität und in wie weit die einzelnen Items tatsächlich die jeweiligen Konstrukte sinngemäß erfassen. Von Interesse wäre aber auch die Prüfung der Kriteriumsvalidität anhand von verschiedenen Forschungsinstrumenten, die die Bereiche (1) Wahrnehmung und Beschreibung (2) Analyse und Interpretation, (3) Handlungsplanung, (4) Selbst-Reflexion und (5) Weiterführung und Entwicklung von Perspektiven erfassen.
- Eine weitere Grenze der vorliegenden Arbeit liegt in der Erfassung möglicher Moderatorvariablen für die Kompetenzentwicklungen, die sich zu t1 und t2 in den Interventionsgruppen zeigten. So müsste in weiterführenden Untersuchungen geprüft werden, in wie weit z.B. der Anteil von Kindern mit herausforderndem Verhalten in der Gruppe, eine verbesserte Zusammenarbeit im Team und/oder gesteigerte Beziehungsqualität zwischen den Fachkräften und Kindern, Moderatorvariablen für den Einfluss des Erfolgserlebens bzw. der Inneren Ruhe und Ausgeglichenheit und Zufriedenheit auf die Kompetenzen darstellen (s. Fröhlich-Gildhoff et al., 2013).
- Wie bereits erwähnt, zeigte sich u.a. im Rahmen der Prozessevaluation eine unterschiedlich intensive Umsetzung der Fortbildungen in den Kitas. Diese ergab sich insbesondere durch die Bedürfnisorientierung, Partizipation und Adaption des Curriculums an die jeweiligen Fortbildungsbedarfe der TeilnehmerInnen. Dies hat zur Folge, dass die Praxisbedingungen reflektiert und die Ergebnisse im Hinblick auf die Vergleichbarkeit möglichst durch den Einbezug unterschiedlicher Ebenen (z.B. Träger, Eltern, Fachkräfte, Leitung) und Verfahren (mixed-methods) validiert wurden. Zugleich muss bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden, dass alle Fachkräfte der Interventions- und Kontrollgruppen freiwillig am Projekt teilgenommen haben (hier auch Begrenzung auf Baden-Württemberg). Dies beinhaltet sowohl eine hohe Motivation, als auch die bereits beschriebene Vorerfahrung einiger Kita-Teams der Kontrollgruppe mit der Teilnahme an wissenschaftlichen Forschungsprojekten.
- Die Ebene der Eltern nahm in diesem Projekt, auch aufgrund der geringen Rückläufe und teilweise abwehrenden Haltung einiger Fachkräfte-Teams eher eine „Randposition“ ein. So konnten selbst zur t1-Erhebung in nur wenigen Einrichtungen größere Rückläufe der Fragebögen konstatiert werden. Mögliche Gründe für die hohe Dropout-Rate könnten in einer fehlenden Transparenz und Sensibilisierung der Fachkräfte für die Eltern-Befragung zu Beginn des Projekts liegen. Gleichzeitig könnte es sein, dass sich in den Einrichtungen eine niedrighschwellige Kontaktaufnahme zwischen den Fachkräften und Eltern schwierig darstellt und die

Fachkräfte aufgrund des vorliegenden Themas "Herausforderndes Verhalten" eher gehemmt reagiert haben. So konnte Rönna-Böse (2013) in ihrer Untersuchung feststellen, dass ein guter Kontakt zwischen den Fachkräften und Eltern mit einem hohen Rücklauf zusammenhängt.

- Die Frage, in wie weit sich auch auf Ebene der Kinder Veränderungen im Verhalten erfassen lassen, konnte in der vorliegenden Studie nicht beantwortet werden. So war ein Großteil der Fachkräfte der Interventionsgruppen gehemmt, den SDQ (Goodman, 2005) auszufüllen, der, neben den Stärken (vor allem) die Schwächen der Kinder in den Blick nimmt. In der Folgeuntersuchung wurde daher ein Fragebogen gewählt, der die "Kompetenzen und Interessen der Kinder" (Kompik; Mayr et al., 2011) erfasst (s. weiterführendes Projekt: Herausforderungen: Für dich? Für mich? Für alle?; Fröhlich-Gildhoff, Tinius, Rönna-Böse & Strohmer, 2016a).
- Aktuelle Studien weisen auf die Bedeutung der Rolle der Leitung im Hinblick auf den Teamentwicklungsprozess hin (Weltzien et al., 2015; Nentwig-Gesemann et al., 2015; Strehmel & Ulber, 2014). Die hier nur am Rande erfassten positiven Teamentwicklungen und beispielhaft geführten Leitungsinterviews konnten die quantitativ erfassten Ergebnisse überwiegend stützen. Von Interesse wäre weiterführend u.a. die Einschätzung der Qualität der Leitung aus Sicht der Fachkräfte bzw. Einschätzung des Teams aus Perspektive der Leitung. Zudem sollte die Leitung vor und insbesondere während des Umsetzungsprozesses, u.a. zur Stärkung ihrer Rolle im Team, eine bedarfsorientierte Unterstützung erhalten. Dies ist im Projekt kaum bzw. zu wenig erfolgt und sollte zukünftig auch evaluatorisch untersucht werden.

Im vorliegenden Projekt wurde den Leitungen und Teams viel zugetraut, vereinzelt auch (zu) viel zugemutet. So wurde teilweise deutlich, dass die Teams noch mehr Begleitung im Alltag benötigen. Dabei könnten im Rahmen einer kontinuierlichen Prozessbegleitung Inhalte der Weiterbildungen systematisch im Alltag umgesetzt und reflektiert werden (s. Rönna-Böse, 2013; Fröhlich-Gildhoff et al., 2016a). Dies könnte auch eine positive Wirkung auf die Nachhaltigkeit haben und somit die Verhinderung des „Durchlauferhitzeffekts“ begünstigen (s. Kapitel 3.3).

- Die Vernetzung und Kooperation mit externen Fachdiensten, die im Rahmen der Weiterbildungen gestärkt und (weiter)entwickelt werden sollte, wurde in der vorliegenden Studie kaum wissenschaftlich evaluiert. Auch in den Fortbildungen wurde mitunter zu wenig Zeit eingeplant, um intensive und niedrigschwellige Kontakte

zu Externen aufzubauen und zu evaluieren. In einer Anschlussstudie sollten somit mit den Fachkräfte-Teams Netzwerkkarten entwickelt und die Vernetzungs- und Kooperationsaktivitäten gestärkt und unterstützt werden. Im Rahmen der Evaluation könnte die konzeptionelle Verankerung zur Verbindlichkeit und Orientierung, als auch als Strategie zur Sicherung der Nachhaltigkeit, dienen.

Letztendlich konnten mit der Untersuchung einige zentrale Entwicklungen angestoßen werden, die zusammenfassend dargestellt werden:

- Einige der Einrichtungen haben die Inhalte und zentralen Gedanken des Curriculums in ihre pädagogische Konzeption übertragen. Zentral dabei ist die kompetenzorientierte Ausrichtung am systematischen Vorgehen (s. Prozessmodell, Kap. 1.4.2): dabei hat sich gezeigt, dass eine Kernkompetenz das Wissen über die Entstehung von Verhaltensweisen darstellt, das insbesondere für das Verstehen des Kindes, seiner Verhaltensweisen und dessen Lebenskontext, relevant ist. Auch auf institutioneller Ebene ist eine gemeinsame Analyse, Handlungsplanung und Umsetzung von Handlungsstrategien notwendig. So hat sich auch in der Prozessevaluation gezeigt, dass der fachliche Austausch über herausfordernde Verhaltensweisen, die gemeinsame Vorbereitung von Elterngesprächen bzw. die Aufteilung von Aufgaben und Funktionen hinsichtlich der Kooperation mit externen Institutionen für die einzelne Fachkraft entlastend wirken kann (siehe auch: Fröhlich-Gildhoff et al., in Vorb).
- Der Grundgedanke und einige zentrale Inhalte der Fortbildungen wurden in Leitungstreffen innerhalb einzelner Träger auch an Kita-Teams weitergegeben, die nicht am Projekt teilnehmen konnten. Darüber ist trägerintern die Nachhaltigkeit, aber auch der Transfer des Themas in die Breite möglich.
- Es wurde ein Konzept zur Multiplikatorenschulung entwickelt, umgesetzt und damit das Ziel erreicht, das Thema in die Breite zu tragen (Fröhlich-Gildhoff et al., 2017b).
- Es bestehen zahlreiche Fachpublikationen (Fröhlich-Gildhoff et al., 2017a; 2017b; Fröhlich-Gildhoff et al., 2018).
- Das Konzept wurde bereits in einem Folgeprojekt in Kindertageseinrichtungen in weiteren Städten und mit weiterführenden und vertieften Fragestellungen implementiert und wissenschaftlich begleitet (Fröhlich-Gildhoff et al., 2016a).

10. Literatur

- Achenbach, T.M. (1991). Manual for the Child Behavior Checklist/4-18 and 1991 Profile. Burlington, VT: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Adger, T., Hoyle, M., Dickinson, K. (2004). Locating learning in In-service Education for Preschool Teachers. In: American Education Research Journal, 41(4), S. 867-900.
- Ahrbeck, B. & Willmann, M. (Hrsg.)(2009). Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E. & Wall, S. (1978). *Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Aktionsrat Bildung (2012). Modelle professioneller Kompetenzen für frühpädagogische Fachkräfte. Aktueller Stand und ihr Bezug zur Professionalisierung. Expertise zum Gutachten „Professionalisierung in der Frühpädagogik“. Zugriff am 09.09.2017 unter www.aktionsrat-bildung.de/fileadmin/Dokumente/Expertise_Modelle_professioneller_Kompetenzen.pdf
- Albers, T. (2011, 2012). Mittendrin statt nur dabei. Inklusion in Krippe und Kindergarten. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Albers, T. (2012). Kinder mit Behinderungen in Krippe und Kita – von der Integration zur Inklusion. In: T. Albers et al. (Hrsg.): *Vielfalt von Anfang an. Inklusion in Krippe und Kita*. Freiburg: Herder.
- Albers, T. & Lichtblau, M. (2014). Inklusion im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte. München: Deutsches Jugendinstitut (DJI).
- Albers, T., Amirpur, D. & Platte, A. (2016). Handbuch Inklusive Kindheit. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich (i. V.).
- Andres, B., Laewen, H.-J. (2006). Bildung und Erziehung in der Kindertageseinrichtung – Das *infans*-Konzept der Frühpädagogik. In: L. Pesch (Hrsg.). *Elementare Bildung- Handlungskonzept und Instrumente*. Weimar, Berlin.
- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2010). Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) am 22. März 2011. o.O.
- Arnold, R., Krämer-Stürzl, A., Siebert, H. (2011). Dozentenleitfaden. Erwachsenenpädagogische Grundlagen für die berufliche Weiterbildung. 2. Aufl. Berlin.
- Arnold, R. (2012). Ermöglichungsdidaktik – die notwendige Rahmung einer nachhaltigen Kompetenzreife. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB) (Hrsg.): *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, Nr. 2, S. 45-48.

- Arnold, R. & Gomez Tutor, C. (2007). Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Bildung ermöglichen – Vielfalt gestalten. Augsburg
- Arthur MW, Ayers CD, Graham KA & Hawkins JD (2003). Mobilizing communities to reduce risks for drug abuse: A comparison of two strategies. In: Bukoski WJ, Sloboda Z, editors. Handbook of drug abuse prevention. Theory, science and practice. Kluwer Academic/Plenum Publishers; New York. pp. 129–144.
- Baden-Württemberg Stiftung (2017). Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Programms Innopäd U3. Online verfügbar unter: https://www.bwstiftung.de/uploads/tx_news/Schriftenreihe_U3_final_web.pdf [18.11.2018]
- Baldwin, T. & Ford, J. K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology* 41 (1), S. 63–105.
- Barkmann, C. & Schulte-Markwort, M. (2004). Prävalenz psychischer Auffälligkeit bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland – ein systematischer Literaturüberblick. *Psychiatrische Praxis*, 31 (6), S. 278–287.
- Baumrind, D. (2008). Authoritative Parenting for Character and Competence. In: D. Streight (Hrsg.), *Parenting for Character: Five Experts, Five Practices* (p. 17-32). Oregon: CSEE.
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration (2015). Asylbewerberkinder und ihre Familien in Kindertageseinrichtungen. Online verfügbar: https://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/asylhandreichungkita_barrierefrei.pdf [28.11.18]
- Beelmann, A. & Karing, C. (2014). Implementationsfaktoren und –prozesse in der Präventionsforschung: Ergebnisse, Probleme, Strategien, Perspektiven. *Psychologische Rundschau*, 65, 129 – 139.
- Bekemeier, M. (2011). Qualitätsanforderungen an Weiterbildnerinnen und Weiterbildner. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.). Kinder in den ersten drei Lebensjahren. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 2. München, S. 136-144.
- Bengel, J., Meinders-Lücking, F. & Rottmann, N. (2009): Schutzfaktoren bei Kindern und Jugendlichen. Stand der Forschung zu psychosozialen Schutzfaktoren für Gesundheit. (Forschung und Praxis der Gesundheitsförderung, Bd. 35). Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA).
- Berliner, D. C. (2004). Describing the behavior and documenting the accomplishments of expert teachers. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 24(3), 200-213.

- BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (2008). Kompetenzstandards in der Berufsausbildung. Abschlussbericht. Zugriff am 26.06.2018. Verfügbar unter: https://www2.bibb.de/bibbtools/tools/dapro/data/documents/pdf/eb_43201.pdf
- Bodenbug, Inga. (2014). „Kompetenzorientierte Methoden in der frühpädagogischen Weiterbildung.“ In Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildung. Grundlagen für die Frühpädagogik, Band 7, WiFF Wegweiser Weiterbildung, Teil C. München: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte.
- Böse, S., Neumann, M., Becker, M., Maaz, K. & Baumert, J. (2013). Beurteilung der Berliner Schulstrukturreform durch Schulleiterinnen und Schulleiter, Lehrkräfte und Eltern. In K. Maaz, J. Baumert, M. Neumann, M. Becker & H. Dumont (Hrsg.), Die Berliner Schulstrukturreform. Bewertung durch die beteiligten Akteure und Konsequenzen des neuen Übergangsverfahrens von der Grundschule in die weiterführenden Schulen (S. 209-261). Münster: Waxmann.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (2013). Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R. (2007). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. 6. Aufl. Opladen [u.a.]: Budrich.
- Bootz, I., Hartmann, T. (1997). Kompetenzentwicklung statt Weiterbildung? Mehr als nur neue Begriffe. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 4, S. 22-25
- Bormann, I. (2011). Zwischenräume der Veränderung: Innovationen und ihr Transfer im Feld von Bildung und Erziehung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Heidelberg: Springer.
- Brandau, H., Pretis, M. & Kaschnitz, W. (2006). ADHS bei Klein- und Vorschulkindern (2. Auflage). München: Reinhardt.
- Breitenbach, E. & Nentwig-Gesemann, I. (2013). Die dokumentarische Interpretation von biografischen Interviews und narrativen Episoden aus dem pädagogischen Alltag. Möglichkeiten der Begleitung von Professionalisierungsprozessen in (früh-) pädagogischen Studiengängen. In: Peter Loos et al. (Hrsg.). Dokumentarische Methode. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen. Opladen, Berlin, Toronto: B. Budrich, S. 337-353.
- Brisch, K.-H. (2004). Der Einfluss von traumatischen Erfahrungen auf die Neurobiologie und die Entstehung von Bindungsstörungen. *Psychotraumatologie und Medizinische Psychologie*, 2. (S. 29-44).

- Brisch, K-H. (2007). Prävention von emotionalen und Bindungsstörungen. In W. v. Suchodoletz (Hrsg.), *Prävention von Entwicklungsstörungen* (S. 167-181). Göttingen: Hogrefe.
- Bronfenbrenner, U. (1990). Ökologische Sozialisationsforschung. In: L. Kruse, C. F. Graumann & E. D. Lantermann (Hrsg.), *Ökologische Psychologie*. Stuttgart: Enke, S. 76-79.
- Buch, Markus und Frieling, Ekkehart (2001). Belastungs- und Beanspruchungsoptimierung in Kindertagesstätten. Institut für Arbeitswissenschaft an der Gesamthochschule Kassel (Hrsg.), Kassel: Unveröff. Manuskript
- Buschmann, A. & Jooss, B. (2011). Alltagsintegrierte Sprachförderung in der Kinderkrippe. Effektivität eines sprachbasierten Interaktionstrainings für pädagogisches Fachpersonal. *Verhaltenstherapie & psychosoziale Praxis*, 43, 303-312
- Castro, F., Barerrera, M., Martinez, C. (2004). The cultural adaptation of prevention interventions: Resolving tensions between fidelity and fit. *Prevention Science*, 5 (1), S. 41-45.
- Cierpka, M. (Hrsg.) (2004). FAUSTLOS – Ein Curriculum zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention für den Kindergarten. Göttingen: Hogrefe.
- Cloos, P. (2008). Die Inszenierung von Gemeinsamkeit. Eine vergleichende Studie zu Biografie, Organisationskultur und beruflichem Habitus von Teams in der Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim und München: Juventa.
- Coburn, C.E. (2003). Rethinking scale: Moving beyond numbers to deep and lasting change. *Educational Researcher*, 32, 3-12.
- Cohen J. (1992): A power primer. *Quant. Meth. Psychol.* 112: 155–159. Drinkwater E.J. (2008): Applications of confidence limits and effect sizes in sport research. *Open Sports Sci. J.* 1: 3–4
- Connel, M., Sheridan, K. & Gardner, K. (2003). On Abilities and Domains. In R.J. Sternberg & E.L. Grigorenko (Eds.), *The Psychology of Abilities, Competencies, and Expertise* (pp.126-155). Cambridge: University Press.
- Dauber, H. & Vollstädt, W. (2003). Psychosoziale Belastungen im Lehramt. Ergebnisse einer schriftlichen Befragung von frühpensionierten Lehrerinnen und Lehrern in der nordhessischen Region. Universität Kassel: Zentrum für Lehrerbildung.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deeg, J. & Weibler, J. (2008). *Die Integration von Individuum und Organisation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Deutsche Gesellschaft für Evaluation (2008). Standards für Evaluation. Zugriff am 13.08.2018. Verfügbar unter: https://www.degeval.org/fileadmin/Publikationen/DeGEval-Standards_fuer_Evaluation.pdf
- Deutsche Gesellschaft für Psychologie (2016). Berufsethische Richtlinien des Berufsverbandes Deutscher Psychologinnen und Psychologen e.V. und der Deutschen Gesellschaft für Psychologie e.V. zugleich Berufsordnung des Berufsverbandes Deutscher Psychologinnen und Psychologen e.V.. Zugriff am 11.08.2018. Verfügbar unter: <https://bdp-verband.de/bdp/verband/clips/BER-Foederation-2016.pdf>
- Derman-Sparks, L., & Olsen Edwards, J. (2010). Anti-bias Education for young children and ourselves. Washington, DC: NAEYC
- Dickinson D., Brady J. (2006). Toward effective support for language and literacy through professional development. In Zaslow M., Martinez-Beck L. (Eds.), Critical issues in early childhood professional development (pp. 141-170). Baltimore, MD: Brookes Publishing.
- Diller, A. (2014). Weiterbildnerinnen und Weiterbildner im Spiegel fachlicher Anforderungen, unterschiedlicher Qualifikationen und heterogener Arbeitsbedingungen. In: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungsne. Grundlagen für die Frühpädagogik. Zugriff am 27.07.2017. Verfügbar unter: https://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Wegweiser_7_Kompetenzorientierte_Weiterbildung.pdf
- Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.) (2013). Inklusion – Kulturelle Heterogenität in Kindertageseinrichtungen. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 5. München
- Döpfner, Manfred (2013). Klassifikation und Epidemiologie psychischer Störungen. In: Franz Petermann (Hg.). Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie. 7., überarb. u. erw. Aufl. Göttingen, Wien u.a.: hogrefe (Lehrbuch), S. 31–56.
- Döpfner, M. & Petermann, F. (2012). Diagnostik psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter. 3. Auflage. Göttingen: Hogrefe.
- Dornes, M. (2009). *Der kompetente Säugling*. 14. Auflage. Frankfurt/M.: Fischer.
- Durlak, J. A. (2003). Generalizations Regarding Effective Prevention and Health Promotion Programs. In: T. P. Gullotta & M. Bloom, (Eds.), *The Encyclopedia of Primary Prevention and Health Promotion*, pp. 61-69. New York: Kluwer Academic/Plenum.

- Dusenbury, L., Brannigan, R., Falco, M. and Hansen, W. (2003). A review of research on fidelity of implementation: implications for drug abuse prevention in school settings. *Health Education Research*, 18, 237-256.
- Ebert, S. (2011). Professionalisierung als Selbstbildungsprozess. Zugriff am 26.06.2018. Verfügbar unter: https://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/FT_ebert_2011.pdf
- Expertengruppe „Berufsbegleitende Weiterbildung“ (2013). Qualität in der Fort- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. Standards, Indikatoren und Nachweismöglichkeiten für Anbieter. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Kooperationen, Band 2. München
- Eppel, H. (2007). Stress als Risiko und Chance. Stuttgart: Kohlhammer.
- Erpenbeck, J. & Rosenstiel, Lutz von (2007). Einführung. In: Erpenbeck, J. & Rosenstiel, L. von (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart, S. XVII-LVI.
- Erpenbeck, J. (2012). Zwischen exakter Nullaussage und vieldeutiger Beliebigkeit. Hybride Kompetenzerfassung als künftiger Königsweg. In J. Erpenbeck (Hrsg.). Der Königsweg zur Kompetenz. Grundlagen qualitative-quantitativer Kompetenzerfassung. Münster: Waxmann. S. 7-42.
- Expertengruppe „Berufsbegleitende Weiterbildung“ (EBW) (2013). Qualität in der Fort- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. Standards, Indikatoren und Nachweismöglichkeiten für Anbieter. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Kooperationen, Band 2. München
- Esch, K., Klaudy, E.K., Stöbe-Blossey, S. & Wecker, F. (2010). Verhaltensauffällige Kinder in Kindergarten und Grundschule. Die Herner Materialien zur Früherkennung und zum Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten. Kronach: Carl Link.
- Fingerle, M. & Grumm, M. (Hrsg.) (2012). Prävention von Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. Programme auf dem Prüfstand. München: Reinhardt.
- Fixsen, D. L., Naoom, S. F. , Blasé, K. A. , Friedman, R. M. & Wallace, F. (2005). *Implementation research: A synthesis of the literature*. Tempa: University of South Florida.
- Flanagan, J. C. (1954). The Critical Incident Technique. *Psychological Bulletin*, 51 (4), 327.
- Flick, U. (2008). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. & Target, M. (2004). *Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst*. Stuttgart: Klett-Cotta.

- Frank, S. & Iller, C. (2013). Kompetenzorientierung – mehr als ein didaktisches Prinzip. In: DIE Report. Jg. 36, Nr. 4, S. 32-41
- Freudenberger, H. (1974). *Staff Burn-Out*. In: *Journal of Social Issues*. Jg. 30, Nr. 1, S. 159–165
- Friederich, T. & Schelle, R. (2015). Kompetenzorientierung. Qualitätsmerkmal frühpädagogischer Weiterbildungen? In: Anke König & Tina Friederich (Hrsg.). *Qualität durch Weiterbildung. Konzeptionelle Denkanstöße für die Frühe Bildung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Friederich, T. & Schelle, R. (2015). Kompetenzorientierung. Qualitätsmerkmal frühpädagogischer Weiterbildungen? In: A. König & T. Friederich (Hrsg.). *Qualität durch Weiterbildung. Chancen für die Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. S. 40-66
- Frieling, E. & Buch, M. (2007). Arbeitsanalyse als Grundlage der Arbeitsgestaltung. In H. Schuler und K. Sonntag (Hrsg.), *Handbuch der Arbeits- und Organisationspsychologie* (S. 117-125). Göttingen: Hogrefe.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Pietsch, S., Wünsche, M., Rönau-Böse, M. (2011a). *Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen. Ein Curriculum für die Aus- und Weiterbildung*. Freiburg: FEL Verlag
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I., Pietsch, S. (2011b). *Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte*. WiFF Expertisen, Band 19. München.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Becker, J. & Fischer, S. (2012). *Prävention und Resilienzförderung in Grundschulen (PRiGS). Ein Förderprogramm*. München: Reinhardt.
- Fröhlich-Gildhoff, K. (2013b). *Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen*. 2. überarbeitete Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Lorenz, L.F., Tinius, C. & Sippel, M. (2013). Überblicksstudie zur pädagogischen Arbeit mit Kindern mit Herausforderndem Verhalten in Kindertageseinrichtungen. *Frühe Bildung*, 2/2013. S. 59-71.
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Röser, C. (2013). *Zertifizierungsinitiative Frühpädagogik Südbaden (ZFS). Ein Modellprojekt zur Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf ein Studium der Frühpädagogik*. München: WiFF/DJI. Zugriff am 26.06.2018. Verfügbar unter: <http://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/details/artikel/zertifizierungsinitiative-fruehpaedagogische-fachkraefte-zfs.html>
- Fröhlich-Gildhoff, K., Weltzien, D., Kirstein, N., Pietsch, S. & Rauh, K. (2014a). *Expertise – Kompetenzen früh-/kindheitspädagogischer Fachkräfte im Spannungsfeld*

von normativen Vorgaben und Praxis. Erstellt im Kontext der AG „Fachkräftegewinnung für die Kindertagesbetreuung“ in Koordination des BMFSFJ.Berlin: BMFSFJ. Zugriff am 15.02.2017. Verfügbar unter: <http://www.fruehechancen.de/informationen-fuer/zukuenftige-erzieherinnen-erzieher/studien-experteninterviews/expertise-zum-kompetenzprofil/>

- Fröhlich-Gildhoff, K., Kerscher-Becker, J., Rieder, S., Hüls, B. von, & Hamberger, M. (2014b). Grundschole macht stark! Resilienzförderung in der Grundschole – Prinzipien, Methoden und Evaluationsergebnisse. Freiburg: FEL.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I., Pietsch, S., Köhler, L. & Koch, M. (Hrsg.) (2014c). Kompetenzentwicklung und Kompetenzerfassung in der Frühpädagogik. Konzepte und Methoden. Freiburg: FEL.
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Mischo, C. (2016). Exkurs: Biologische Grundlagen steuern mit – und sind beeinflussbar. In: K. Fröhlich-Gildhoff, C. Mischo & A. Castello (Hrsg.). Entwicklungspsychologie für Fachkräfte in der Frühpädagogik, 2. vollständig überarbeitete Auflage. Kronach: Carl Link. S. 18-23.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Tinius, C., Strohmer, J. Rönna-Böse, M. (2016a). Projektskizze „Herausforderungen für Dich? Für mich? Für alle? Herausforderungen durch Verhalten im pädagogischen Alltag professionelle bewältigen“ im Rahmen der Initiative „Offensive Bildung“ in der Kooperation von/mit der BASF SE und dem Diakonischen Werk Pfalz. Unveröffentlichtes Papier, Freiburg: Zentrum für Kinder- und Jugendforschung an der Evangelischen Hochschule Freiburg. Projektinformationen: <https://www.offensive-bildung.de/p05/engagement/de/content/projekte/herausforderungen/index>.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Dörner, T. & Rönna-Böse, M. (2016b). Prävention und Resilienz in Kindertageseinrichtungen. Ein Förderprogramm (PriK, 3. Überarbeitete und aktualisierte Auflage). München: Reinhardt.
- Fröhlich-Gildhoff, K. (2017a). Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen (4. überarb. Aufl). Stuttgart: Kohlhammer.
- Fröhlich-Gildhoff, K. (2017b). Jenseits des Goldstandards – gegenstandsangemessene Evaluation und Wirkungsforschung bei der Implementation von Praxisprojekten mit dem Fokus der Gesundheitsförderung und Prävention. Online verfügbar unter: https://www.armut-und-gesundheit.de/fileadmin/user_upload/MAIN-dateien/Kongress_A_G/A_G_17/Doku_2017/Froehlich-Gildhoff_K._99.pdf [28.11.2018]
- Fröhlich-Gildhoff, K., Rönna-Böse, M., Tinius, C. (2017a). Herausforderndes Verhalten in Kita und Grundschole. Erkennen, Verstehen, Begegnen. Stuttgart: Kohlhammer.

- Fröhlich-Gildhoff, K., Rönna-Böse, M., Tinius, C. (2017b). Herausforderndes Verhalten von Kindern in Kindertageseinrichtungen professionell bewältigen. Ein Curriculum für die Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte in Kitas. Freiburg: FEL Verlag.
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Hoffer, R. (2017). Methodische und methodologische Herausforderungen der Wirkungsforschung unter Praxisbedingungen in der Frühpädagogik – ein Rückblick und Ausblick. In I. Nentwig-Gesemann & K. Fröhlich-Gildhoff (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik X. ZehnJahreFrühpädagogische Forschung – Bilanzierungen und Reflexionen* (S. 7-14). Freiburg: FEL.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Rönna-Böse, M. & Tinius, C. (2018). Begleitung und Unterstützung von Kindern mit herausforderndem Verhalten in Kindertageseinrichtungen. In T. Schmidt & W. Smidt (Hrsg.). *Handbuch empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit*. Waxmann Verlag. S. 373-389.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Strohmer, J., Rönna-Böse, M., Braner, K., Grasy-Tinius, C. (2018). Herausforderungen durch Verhalten im pädagogischen Alltag professionell bewältigen. Wissenschaftlicher Abschlussbericht. Zugriff am: 16.07.2019. Verfügbar unter:
http://www.zfkj.de/images/Projekt_Herausforderungen_Abschlussbericht_2018.pdf
- 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.
- Gaigl, Anna (2014): Weiterbildung kompetenzorientiert gestalten - Anforderungen an Weiterbildnerinnen und Weiterbildner. In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.): *Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen. Grundlagen für die Frühpädagogik*. Reihe: WiFF Wegweiser Weiterbildung. Band 7. München: Deutsches Jugendinstitut, S. 34-53
- Gardner, F. & Shaw, D.S. (2008). Behavioral Problems of Infancy and Preschool Children (0–5). In M. Rutter, D. V. M. Bishop, D. S. Pine, S. Scott, J. Stevenson, E. Taylor & A. Thapar (Hrsg.), *Rutter's Child and Adolescent Psychiatry, Fifth Edition* (Chapter 53, S. 662-893). Oxford, UK: Blackwell Publishing.
- Garske, Karin (2003). Pädagogik in Kindertagesstätten. Eine Studie zu den Konsequenzen pädagogischer Defizite für die Leitungstätigkeit. Europäische Hochschulschriften. Frankfurt: Peter Lang.
- Geißler, K. A. & Orthey, F. M. (2002). Kompetenz: Ein Begriff für das verwertbare Ungefähre. In: DIE Report Nr. 49, 6/2002, S. 69-79

- GEW-Kitastudie [Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft] (2007). Wie geht's im Job? GEW Kita-Studie. Zugriff am 21.11.2012. Verfügbar unter: <http://www.gew.de/Binaries/Binary35437/GEW-Kitastudie.pdf>
- Gieseke, W. (2009): Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive. 2., unveränd. Auflage. Bielefeld
- Gillen, J. (2009). Kompetenzfeststellung als Chance zur Selbstreflexion – was können und sollen Kompetenzfeststellungen zur Förderung von Reflexivität leisten? In D. Münk & E. Severing (Hrsg.), Theorie und Praxis der Kompetenzfeststellung im Betrieb – Status quo und Entwicklungsbedarf. Bonn: BIBB. S. 107-120.
- Gläser-Zikuda, M., Seidel, T., Rohlf, C., Gröschner, A. & Ziegelbauer, S. (2012). Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung. Münster: Waxmann Verlag.
- Gnahn, D. (2010). Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente. Bielefeld: Bertelsmann.
- Goldenbaum, A. (2012). Innovationsmanagement in Schulen: Eine empirische Untersuchung zur Implementation eines sozialen Lernprogramms. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Goodman, R. (2005): The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, S.581 –586.
- Gräsel, C. (2010). Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13, S. 7-20.
- Gräsel, C. & Parchmann, I. (2004). Implementationsforschung - oder: der steinige Weg, Unterricht zu verändern. *Unterrichtswissenschaft* 32 (3), S. 196-214.
- Graumann & E. D. Deeg, J. & Weibler, J. (2008). Die Integration von Individuum und Organisation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Grawe, K. (2004). *Neuropsychotherapie*. Göttingen: Hogrefe.
- Greenberg, M.T., Domitrovich, C., & Bumbarger, B. (2001). The prevention of mental disorders in school-aged children: Current state of the field. *Prevention and Treatment*, 4, 1-59.
- Gregory, A., Henry, D. B. & Schoeny, M. E. (2007). School climate and implementation of a preventive intervention. *American Journal of Community Psychology*, 40, 250 – 260.
- Grimshaw, J., Eccles, M., Thomas, R. MacLennan, G., Ramsay, C., Fraser, C. & Vale, L. (2006). Toward evidence-based quality improvement. Evidence (and its limitations) of the effectiveness of guideline dissemination and implementation strategies 1966-1998. *Journal of General Internal Medicine*, 21 (Suppl. 2), S14-S20.

- Grossman, R. & Salas, E. (2011). The transfer of training: what really matters. *International Journal of Training and Development* 15 (2), S. 103–120.
- Gutknecht, D. (2012). Bildung in der Kinderkrippe. Wege zur professionellen Responsivität, Entwicklung und Bildung in der frühen Kindheit. Stuttgart: Kohlhammer.
- Haag, L. & Mischo, C. (2003). Besser unterrichten durch die Auseinandersetzung mit fremden Subjektiven Theorien? Effekte einer Trainingsstudie zum Thema Gruppenunterricht. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 35(1), 37-48.
- Haag, L., Fürst, C. & Dann, H. D. (2000). Lehrervariablen erfolgreichen Gruppenunterrichts. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 4, 266-279.
- Hafner, K. (2000). Gewinnung und Darstellung wissenschaftlicher Erkenntnisse, insbesondere für universitäre Studien, Staatsexamens-, Diplom und Doktorarbeiten. München, Wien: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Hansen, R., Knauer, R. & Friedrich, B. (2004): Die Kinderstube der Demokratie. Partizipation in Kindertagesstätten, Kiel.
- Harnach-Beck, V. (2000). *Psychosoziale Diagnostik in der Jugendhilfe*. Weinheim: Juventa.
- Hasselhorn, M., Köller, O., Maaz, K. & Zimmer, K. (2014). Implementation wirksamer Handlungskonzepte im Bildungsbereich als Forschungsaufgabe. *Psychologische Rundschau*, 65 (3), S. 140-149.
- Hasselhorn, M. & Schneider, W. (Hrsg.) (2016). Förderprogramme für Vor- und Grundschule. Göttingen: Hogrefe.
- Heimlich, U. (2015). Pädagogik der Vielfalt – Auf dem Weg zur inklusiven Kindertageseinrichtung. In: E. Reichert-Garschhammer, Ch. Kieferle, M. Wertfein & F. Becker-Stoll (Hrsg.). *Inklusion und Partizipation – Vielfalt als Chance und Herausforderung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht., S. 17-29.
- Heinemann, E. & Hopf, H. (2015). Psychische Störungen in Kindheit und Jugend. Symptome – Psychodynamik – Fallbeispiele – psychoanalytische Therapie. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hense, J. & Mandl, H. (2011). Wissensmanagement und Evaluation. *Zeitschrift für Evaluation*, 10(2), S. 267-301.
- Herring, S., Gray, K., Taffe, J., Tonge, B., Sweeney, D. & Einfeld, S. (2006). Behaviour and emotional problems in toddlers with pervasive developmental disorders and developmental delay: associations with parental mental health and family functioning. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50 (12), S. 874-882.

- Heyse, V. (2010). Verfahren zur Kompetenzermittlung und Kompetenzentwicklung. KODE im Praxistest. In V. Heyse, J. Erpenbeck & S. Ortmann (Hrsg.), *Grundstrukturen menschlicher Kompetenzen, Praxiserprobte Konzepte und Instrumente* (Bd. 5, S. 55-174). Münster: Waxmann.
- Heyse, Volker & Erpenbeck, John (2004). Kompetenztraining. 64 Informations- und Trainingsprogramme, Stuttgart.
- Hillert, Andreas (2007). *Das Anti – Burnout – Buch für Lehrer*. München: Kösel
- Hippel, A. von & Tippelt, R. (Hrsg.) (2009). Fortbildung der WeiterbildnerInnen – eine Analyse der Interessen und Bedarfe aus verschiedenen Perspektiven. Weinheim: Beltz.
- Hippel, A. von & Grimm, R. (2010). Qualitätsentwicklungskonzepte in der Weiterbildung fröhpädagogischer Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Fröhpädagogischer Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 3. München.
- Hölling, H. Erhart, M., Ravens-Sieberer, U. & Schlack, R. (2007). Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. Erste Ergebnisse aus dem Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (KiGGS). In: *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz* 5/6. S. 784-793.
- Hölling, H., Schlack, R., Petermann, F., Ravens-Sieberer, U. & Mauz, E. (KiGGS Study Group) (2014). Psychische Auffälligkeiten und psychosoziale Beeinträchtigungen bei Kindern und Jugendlichen im Alter von 3 bis 17 Jahren in Deutschland – Prävalenz und zeitliche Trends zu 2 Erhebungszeitpunkten (2003-2006 und 2009-2012). Ergebnisse der KiGGS-Studie – Erste Folgebefragung (KiGGS Welle 1). *Bundesgesundheitsblatt*, 57. S. 807-819.
- Hoffer, R. (2014). Transfer in der kompetenzorientierten Weiterbildung für Kita-Leitungen. In Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Fröhpädagogische Fachkräfte (Hrsg.), *Leitung von Kindertageseinrichtungen. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung*, Band 10. München: DJI. S. 194-232.
- Holton, E. F., Bates, R. A., & Ruona, W. E. (2000). Development of a generalized learning transfer system inventory. *Human Resource Development Quarterly*, 11 (4), S. 333-360.
- Horn-Heine, K. (2003). Prozessorientiertes Vorgehen in der Teamentwicklung. In: S. Stumpf & A. Thomas (Hrsg.). *Teamarbeit und Teamentwicklung*. S. 299-316. Göttingen: Hogrefe.
- Hüther, G., Krens, I. (2005): Das Geheimnis der ersten neun Monate - unsere frühesten Prägungen. Düsseldorf: Walter

- Ihle, W. & Esser, G. (2002). Epidemiologie psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter: Prävalenz, Verlauf, Komorbidität und Geschlechtsunterschiede. *Psychologische Rundschau*, 53 (4). S. 159-169.
- Jäger, M. (2004). Transfer in Schulentwicklungsprojekten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jäger, R. & Petermann, F. (1995). Psychologische Diagnostik. Weinheim: Beltz.
- Jantzen, W. & Lanwer-Koppelin, W. (1996). Diagnostik als Rehistorisierung. Berlin
- Jung, H. (2006): Personalwirtschaft, 7. Aufl., München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Jungbauer, J. & Ehlen, S. (2015). Stressbelastung und Burnout-Risiko bei Erzieherinnen in Kindertagesstätten: Ergebnisse einer Fragebogenstudie. *Gesundheitswesen*, 77, S. 418-423.
- Jungmann, Tanja/Koch, Katja/Etzen, Maria (2013): Effektivität alltagsintegrierter Sprachförderung bei ein- und zwei- bzw. mehrsprachig aufwachsenden Vorschulkindern. *Frühe Bildung*, 2/3, S. 110–121
- Jungmann, T., Koch, K. & Böhm, J. (2017). Verhaltensauffälligkeiten in Kindertagesstätten aus Eltern- und Fachkraftperspektive im KOMPASS-Projekt. Ergebnisse und Implikationen für die Professionalisierung von pädagogischen Fachkräften für die Elternarbeit. *Frühe Bildung*, 6 (1), S. 19-25.
- Kauffeld, S. (2005). Fachliche und überfachliche Weiterbildung: Welche Investitionen zahlen sich für die berufliche Handlungskompetenz aus? In A. Frey, R.S. Jäger & U. Renold (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik. Theorien und Methoden zur Erfassung und Bewertung von beruflichen Kompetenzen* (S. 57-75). Landau: Empirische Pädagogik.
- Kauffeld, S. (2010). Nachhaltige Weiterbildung. Betriebliche Seminare und Trainings entwickeln, Erfolge messen, Transfer sichern. Berlin: Springer.
- Kauffeld, S. (Hrsg.). (2016). Nachhaltige Personalentwicklung und Weiterbildung. Betriebliche Seminare und Trainings entwickeln, Erfolge messen, Transfer sichern (2., überarbeitete Auflage). Berlin: Springer.
- Kaufhold, M. (2006). Kompetenz und Kompetenzerfassung. Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung. Wiesbaden: VS Verlag.
- Kam, C. M. , Greenberg, M. T. & Walls, C. T. (2003). Examining the role of implementation quality in school-based prevention using the PATHS curriculum. *Prevention Science*, 4, S. 55 – 63.
- Klasen, F., Petermann, F., Meyrose, A.K., Otto, C., Haller, A.-C., Schlack, R., Schulte-Markwort, M. & Ravens-Sieberer, U. (2016). Verlauf psychischer Auffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen. Ergebnisse der BELLA-Kohortenstudie. *Kindheit und Entwicklung*, 25, S. 10-20.

- Klauer, T. (2009). Soziale Unterstützung (Handbuch der Psychologie). In: J. Bengel & M. Jerusalem (Hrsg.). *Handbuch der Gesundheitspsychologie und medizinischen Psychologie*. (S. 80-85). Göttingen: Hogrefe.
- Klein KJ, Knight AP (2005). Innovation implementation: Overcoming the challenge. *Current Directions in Psychological Science*. 14(5). S. 243–246.
- Klieme, E. et al., (2007). Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Bonn: BMBF. Zugriff am 30.06.2018. Verfügbar unter: https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung_Band_1.pdf
- Klieme, E. & Hartig, J. (2008). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In M. Prenzel, I. Gogolin & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 8, 2007* (S. 11-32). Wiesbaden: VS Verlag.
- Koch, B. (2011). Qualitätsmerkmale von Innovations- und Transferprozessen. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 21, S. 1-19.
- Koch, S., Lehr, D. & Hillert, A. (2013). Burnout und chronischer beruflicher Stress. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- König, Anke (2010): Interaktion als didaktisches Prinzip. Bildungsprozesse bewusst begleiten und gestalten. Troisdorf.
- König, Anke & Friederich, Tina (Hrsg.) (2015): Qualität durch Weiterbildung. Konzeptionelle Denkanstöße für die Frühe Bildung. WiFF-Reihe: Perspektive Frühe Bildung, Band 3. Weinheim und Basel: Beltz Juventa
- Koglin, U. & Petermann, F. (2013). Verhaltenstraining im Kindergarten. Ein Programm zur Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen (2. überarbeitete Auflage). Göttingen: Hogrefe.
- Krause-Girth C. (2011). Geschlechtsspezifische Prävention psychosozialer Probleme in städtischen Kindertagesstätten und ihre Auswirkungen auf die Arbeitsbelastung und Gesundheit des pädagogischen Personals 2008 – 2010. Darmstadt: Hochschule Darmstadt. Zugriff am 25.04.2015. Verfügbar unter: http://www.boeckler.de/pdf_fof/S-2008-170-4-1.pdf
- Krille, F. (2014): Selbstgesteuertes Lernen mit Kompetenzrastern – Ein theoretischer Blick auf das Potenzial eines pädagogischen Instruments zum individualisierten Lernen. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 26, 1-27. Zugriff am 13.10.2014. Verfügbar unter: http://www.bwpat.de/ausgabe26/krille_bwpat26.pdf
- KVJS (Kommunalverband für Jugend und Soziales, Baden-Württemberg) (2011): Verhaltensschwierige Kinder in Kindertageseinrichtungen. Möglichkeiten im täglichen Umgang. 2. Aufl.. Stuttgart: KVJS.

- Laewen, H.-J. & Andres, B. (2011). Das infans-Konzept der Frühpädagogik: Bildung und Erziehung in Kindertagesstätten. Berlin: das netz.
- Landesinstitut für Schulentwicklung Baden Württemberg (2009). Neue Lernkultur. Lernen im Fokus der Kompetenzorientierung. Individuelles Fördern in der Schule durch Beobachten – Beschreiben – Bewerten – Begleiten. Stuttgart: Landesinstitut für Schulentwicklung.
- Lazarus, R. S. (1995). Stress und Stressbewältigung - ein Paradigma. In S. Filipp (Hrsg.), Kritische Lebensereignisse (3. Aufl., S. 198-232). Weinheim: Beltz.
- Leadbeater, B., Thmpson, K., Gruppuso, V. (2012). Co-occurring trajectories of symptoms of anxiety, depression, and oppositional defiance from adolescence to young adulthood. *J. Clin Child Adolesc Psychol* 41 (6): S. 719-730.
- Lehr, D. (2011). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf in der personenbezogenen Forschung. Gesundheitliche Situation und Evidenz für Risikofaktoren. In: Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.). Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, S. 757-773.
- Lievens, F., Peeters, H. & Scholaert, E. (2008). Situational judgment tests: a review of recent research. *Personnel Review*, (37) 4, S. 426-441.
- Lösel, F., Jaurisch, S., Bellmann, A. & Stemmler, M. (2007). Prävention von Störungen des Sozialverhaltens – Entwicklungsförderung in Familien: Das Eltern- und Kindertraining EFFEKT. In W. v. Suchodoletz (Hrsg.), *Prävention von Entwicklungsstörungen* (S. 215–234). Göttingen: Hogrefe.
- LJA Brandenburg (2007): Verhaltensauffällige Kinder in der Kindertageseinrichtung. Symptome und Ursachen sowie Interventionsmöglichkeiten im Rahmen des Tätigkeitfeldes von Erzieherinnen.
- Lösel, F. (2012). Entwicklungsbezogene Prävention von Gewalt und Kriminalität: Ansätze und Wirkungen. *Forensische Psychiatrie, Psychologie und Kriminologie*, 6, S. 71 – 84.
- Lorenz, F. L., Tinius, C. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2015). Die professionelle Begegnung mit Kindern mit herausforderndem Verhalten in der Kindertageseinrichtung. In: M. Urban, M. Schulz, K. Meser & S. Thoms (Hrsg.). *Inklusion und Übergang. Perspektiven der Vernetzung von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen*. (S. 164-180). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mac Naughton, G. (2006). Respect for diversity. An international overview. Den Haag: Bernard van Leer Foundation.
- Maslach, C. (1982). Burnout: The Cost of Caring. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Mattejat, F., Simon B., König, U. et al. (2003). Lebensqualität bei psychisch kranken Kindern und Jugendlichen. *Z Kinder Jugendpsychiatrie Psychotherapie* 31 (4): S. 293-303.
- Mayer, H., Heim, P., Barquero, B., Scheithauer, H. & Koglin, U. (2004): Papilio. Programm-Ordner (Band 1). Praxis- und Methodenhandbuch für Erzieherinnen (Band 2). Augsburg: beta Instituts Verlag.
- Mayr, T., Bauer, C. & Krause, M. (2011). *KOMPIK – Kompetenzen und Interessen von Kindern in Kindertageseinrichtungen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Mayring, P. (2002). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11., vollständig überarbeitete Aufl.). Weinheim: Beltz.
- McGrew, J. H., Bond, G. R., Dietzen, L., & Salyers, M. (1994). Measuring the fidelity of implementation of a mental health program model. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62, S. 670–678
- McGraw, S.A., Sellers, D., Stone, El, Resnicow, K., Kuester, S., Fridinger, F. & Wechsler, H. (2000). Measuring implementation of school programs and policies to promote healthy eating and physical activity among youth. *Prev. Med.* 31, S. 86–S97
- Meisel, Klaus (2008): Qualitätsmanagement und Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 53. Beiheft: Qualitätssicherung im Bildungswesen. Eine aktuelle Zwischenbilanz. (S.108-121). Weinheim: Beltz
- Mentzos, S. (1984). *Neurotische Konfliktverarbeitung*. Frankfurt am Main: Fischer
- Meyer, A. (2015). Qualität. Indikatoren und Standards für die Weiterbildung. In: Anke König & Tina Friederich (Hrsg.). *Qualität durch Weiterbildung. Konzeptionelle Denkanstöße für die Frühe Bildung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S. 20-39
- Michie S, Fixsen D, Grimshaw J, Eccles M. (2009). Specifying and reporting complex behavior change interventions: The need for a scientific method. *Implementation Science*, 4(1):40.
- Migge, B. (2014). *Handbuch Coaching und Beratung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Mihalic, S. (2002). The importance of implementation fidelity. Unpublished manuscript.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2011). Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten. Freiburg: Herder Verlag
- Mischo, C. (2004). Fördert Gruppendiskussion die Perspektiven-Koordination? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 36, 30-37.

- Mischo, C. (2005). Promoting perspective coordination by dilemma discussion. The effectiveness of classroom group discussion on interpersonal negotiation strategies of 12-year-old students. *Social Psychology of Education*, 8, 41-63.
- Mischo, C., Weltzien, D. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2011). Beobachtungs- und Diagnoseverfahren in der Frühpädagogik. Kronach: Wolters Kluwer Carl Link.
- Mittag, W. (2014). Qualitätssicherung von Präventions- und Interventionskonzepten aus Sicht der Interventions-, Implementations- und Evaluationsforschung. *Wirtschaftspsychologie*, 16 (2), S. 50-58.
- Myschker, N. (2002). Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. 4. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer
- Nentwig-Gesemann, I. (2007). Forschende Haltung. Professionelle Schlüsselkompetenz von FrühpädagogInnen. In: Sozial Extra 2007, H. 5/6, S. 20–22.
- Nentwig-Gesemann, I., Fröhlich-Gildhoff, K., Harms, H., Richter, S. (2011). Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. München: DJI/WiFF.
- Nentwig-Gesemann, I. (2013). Professionelle Reflexivität. Herausforderungen an die Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, 1, S. 10-14.
- Nentwig-Gesemann, I., Nicolai, K. & Köhler, L. (2015). Kita-Leitung als Schlüsselposition. Erfahrungen und Orientierungen von Leitungskräften in Kindertageseinrichtungen. Zugriff am 16.08.2016. Verfügbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Laendermonitoring_Fruehkindliche_Bildungssysteme/studie_leitung_webdatei_kurzfassung_stand_20_11_2015.pdf
- OECD (2003): Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo). Summary of the final report "Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society". Paris.
- Ogden, T. & Fixsen, D. L. (2014). Implementation Science. A brief overview and a look ahead. *Zeitschrift für Psychologie*, 222, 4 – 11.
- Orru, A. (2001). Qualitätsmanagement und Zertifizierung nach ISO 9000 in der beruflichen Bildung. *Zeitschrift für Bildungsverwaltung*, H. 1-2, S. 65-68.
- Ostermayer, E. (2010). Qualitätsdimensionen einer Weiterbildung im Qualifizierungsbereich „Elementardidaktik – Rolle der pädagogischen Fachkraft“ (unveröffentlichtes Manuskript).
- Palmowski, W. (2010). Nichts ist ohne Kontext: Systemische Pädagogik bei Verhaltensauffälligkeiten. 3. Auflage. Dortmund: Modernes Lernen.

- Paul, G. & Volk, T. L. (2002). Ten years of teacher workshops in a environmental problem-solving model: Teacher implementations and perceptions. *The Journal of Environmental Education*, 33,10-20.
- Payne, A. A. Gottfredson, D. C. & Gottfredson, G. D. (2006). School predictors of the intensity of implementation of school-based prevention programs: Results from a national study. *Prevention Science*, 7, 225 – 237.
- Petermann, F., Petermann, Ul, Nehrke, M. & Scheithauer, H. (2000). Aggressionsdiagnostik. Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie.
- Petermann, F., Döpfner, M., Lehmkuhl, G.& Scheithauer, H. (2002). Klassifikation und Epidemiologie psychischer Störungen. In F. Petermann (Hrsg.), *Lehrbuch der klinischen Kinderpsychologie und –psychotherapie* (5. Korr. Aufl.) (S. 29-56). Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, F., Niebank, K. & Scheithauer, H. (2004): Entwicklungswissenschaft, Entwicklungspsychologie – Genetik – Neuropsychologie. Berlin: Springer.
- Petermann, F. (2014). Implementationsforschung: Grundbegriffe und Konzepte. *Psychologische Rundschau*, 65 (3). S. 122-128.
- Peters, J. (2013). Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster von Waldorflehrern im Zusammenhang mit Arbeitsbelastung und Berufszufriedenheit. Eine empirische Untersuchung. Dissertation: Alfter: Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft.
- Petersen, C.-M. & Schiersmann, C. (2012). Methodische Ansätze zur Kompetenzerfassung in der Beratung. In Newsletter 02/September 2012, Beruf und Beschäftigung nfb, Berlin.
- Pianta, R. C. (1999). Enhancing relationships between children and teachers (2nd ed.). Washington, D. C: London: American Psychological Association.
- Plück, J., Wieczorrek, E., Wolff Metternich, T. & Döpfner, M. (2006). Präventionsprogramm für expansives Problemverhalten (PEP). Ein Manual für Eltern- und Erziehergruppen. Göttingen: Hogrefe.
- Poggendorf, A. (2012). *Angewandte Teamdynamik*. Berlin: Cornelsen
- Prengel, A. (2010). Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 5, 2., überarbeitete Auflage. München
- Proctor, E.K., Landsverk, J., Aarons, G., Chambers, D., Glisson, C. & Mittman, B. (2009). Implementation Research in Mental Health Services: an Emerging Science with Conceptual, Methodological, and Training challenges. *Adm Policy Ment Health*, 36(1).

- Rabe-Kleberg, U. (2006). Mütterlichkeit und Profession – oder: Mütterlichkeit, eine Achillesferse der Fachlichkeit? In A. Diller & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Debatte* (S. 95-109). Wiesbaden: DJI Verlag.
- Raithel, J. (2008). Quantitative Forschung. Ein Praxiskurs, 2. durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reef, J. Diamantopoulou, S. van Meurs I. et al. (2011). Developmental trajectories of child to adolescent externalizing behavior and adult DSM-IV disorder: results of a 24-year lonitudinal study. *Sor Psychiatry Psychiatr Epidemiol* 46 (12): 1233-1241.
- Reichert-Garschhammer, E., Kieferle, Ch., Wertfein, M. & Becker-Stoll, F. (Hrsg.) (2015). *Inklusion und Partizipation – Vielfalt als Chance und Herausforderung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Reiser, H. (1999). Förderschwerpunkt Verhalten, In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 4 – Psychoanalytische und systemische Perspektiven der Pädagogik bei Verhaltensstörungen In: Rolus-Borgward, S. & Tänzer, U. (Hrsg.). *Erziehungshilfe bei Verhaltensstörungen. Pädaggoisch-therapeutische Erklärungs- und Handlungsansätze*, Oldenburg.
- Remsperger, R. (2011). *Sensitive Responsivität. Zur Qualität pädagogischen Handelns im Kindergarten*. Wiesbaden: VS.
- Renolder, C., Scala, E. & Rabenstein, R. (2007). *Einfach systemisch! Systemische Grundlagen & Methoden für Ihre pädagogische Arbeit*. Münster: Ökotoxia Verlag
- Robert Bosch Stiftung (2008). *Frühpädagogik Studieren – ein Orientierungsrahmen für Hochschulen*. Stuttgart
- Robert Bosch Stiftung (Hrsg.) (2011). *Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit – Ausbildungswege im Überblick*. Zugriff am 28.08.2014. Verfügbar unter: http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/PiK_Qualifikationsprofile.pdf
- Rönau-Böse, M. (2013). *Resilienzförderung in der Kindertageseinrichtung*. Freiburg: FEL
- Rey, G. D. (2017). *Methoden der Entwicklungspsychologie: Datenerhebung und Datenauswertung*. Norderstedt: BoD – Books on Demand
- Robert Bosch Stiftung (Hrsg.). (2011). *Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit – Ausbildungswege im Überblick*.
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovations* (5th ed.). New York: Free Press.
- Rosenbrock, R. & Hartung, S. (2015). *Public Health Action Cycle / Gesundheitspolitischer Aktionszyklus*. Zugriff am 8.1.2016. Verfügbar unter: http://www.leitbegriffe.bzga.de/bot_angebote_idx-163.html

- Rost, J. (2004). Lehrbuch Testtheorie – Testkonstruktion. Bern: Huber.
- Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie*. Band 2. Hannover: Schroedel.
- Rothland, M. (2013). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. 2. Überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Springer VS
- Rotthaus, W. (2004). Wozu erziehen?: Entwurf einer systemischen Erziehung. Carl Auer Verlag
- Rudow, B. (2004). *Belastungen und der Arbeits- und Gesundheitsschutz bei Erzieherinnen. Kurzfassung des Projektberichts*. Zugriff am 21.11.2012. Verfügbar unter: http://www.gew-berlin.de/documents_public/040510_Belastung_Erzieher_Kurz.pdf
- Schaarschmidt, U. (2006). AVEM - ein persönlichkeitsdiagnostisches Instrument für die berufsbezogene Rehabilitation. In Arbeitskreis Klinische Psychologie in der Rehabilitation BDP (Hrsg.). Psychologische Diagnostik - Weichenstellung für den Reha-Verlauf. Deutscher Psychologen Verlag GmbH, Bonn. S. 59-82.
- Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (Hrsg.) (2007). Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer. Weinheim: Beltz Verlag.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (2001). Bewältigungsmuster im Beruf: Persönlichkeitsunterschiede in der Auseinandersetzung mit der Arbeitsbelastung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (2008). Arbeitsbezogenes Verhaltes- und Erlebensmuster (AVEM-44). Frankfurt am Main: Pearson.
- Schäfer, S. & Seidel, T. (2005). Noticing and reasoning of teaching and learning components by pre-service teachers. *Journal of Educational Research Online*, 7, 34–58.
- Scheithauer, H. & Meyer, H. (2008) Papilio: Ein Programm zur entwicklungsorientierten Primärprävention von Verhaltensproblemen und Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen im Kindergarten. In Bundesministerium des Innern (Hrsg.), *Theorie und Praxis des gesellschaftlichen Zusammenhalts – Aktuelle Aspekte der Präventionsdiskussion um Gewalt und Extremismus*. (S. 221–239) Berlin: BMI.
- Schell, A., Albers, L., v. Kries, R. Hillenbrand, C. & Hennemann, T. (2015). Prävention von Verhaltensstörungen durch Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen im Vorschulalter. *Deutsches Ärzteblatt*, 112 (39), 647-654.
- Schenk, J. (1977): Abweichendes Verhalten. In L.J. Pongratz (Hrsg.): *Handbuch der Psychologie*, Bd. 8/1, Klinische Psychologie, S. 63 – 115. Göttingen: Hogrefe.

- Schlippe, A. von & Schweitzer, J. (2012): Lehrbuch der systemischen Theorie und Beratung. Göttingen
- Schmidt-Rathjens, C. (2007). Anforderungsanalyse und Kompetenzmessung. In: H. Schuler & Kh. Sonntag (Hrsg.), Handbuch der Arbeits- und Organisationspsychologie. Göttingen: Hogrefe.
- Schober, B. (2002). Entwicklung und Evaluation des Münchner Motivationstrainings (MMT). Regensburg.
- Schubarth, W., Speck, K., Große, U., Seidel, A. Gernsmaier, C. (2006). Die zweite Phase der Lehrerbildung aus Sicht der Brandenburger Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten. Die Potsdamer LAK-Studie 2004/05. In: Schubarth, W. & Pohlenz, P. (Hrsg.). Qualitätsentwicklung und Evaluation in der Lehrerbildung: die zweite Phase: Das Referendariat. Potsdam: Universitätsverlag
- Schuler, H. (2000). Psychologische Personalauswahl - Einführung in die Berufseignungsdiagnostik. Göttingen: Hogrefe.
- Schuler, H. (2006). Arbeits- und Anforderungsanalyse. In H. Schuler (Hrsg.). Lehrbuch der Personalpsychologie (2. Aufl.) (S. 43-61), Göttingen: Hogrefe.
- Schulz, M. & Cloos, P. (2013). Beobachtung und Dokumentation von Bildungsprozessen. In M. Stamm & D. Edelmann(Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 787-800). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. Zeitschrift für Pädagogik - Beiheft, 44, 28 – 53.
- Schwer, C. & Solzbacher, C. (Hrsg.) (2014). Professionelle pädagogische Haltung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Seitz, S. & Finner, N.-K. (2012). Inklusion in Kindertageseinrichtungen – eigentlich ganz normal... In: T. Albers et al. (Hrsg.). *Vielfalt von Anfang an. Inklusion in Krippe und Kita*. Freiburg: Herder
- Senge, P. (2011). Die fünfte Disziplin: Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Systemisches Management. 11. Ausgabe. Schäffer-Poeschel.
- Siebert, H. (2012). Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. 7. Aufl. Augsburg.
- Smylie, M. A. (1988). The enhancement function of staff development: Organizational and psychological antecedents to individual teacher change. *American Educational Research Journal*, 25(1), 1-30.
- Snyder M. (1992). Motivational foundations of behavioral confirmation. In *Advances in Experimental Social Psychology*, ed. MP Zanna, 25:67-114. Orlando, FL: Academic

- Sonntag, K./Stegmair, R./Jungmann, A. (1998). Implementation arbeitsbezogener Lernumgebungen – Konzepte und Umsetzungserfahrungen. *Unterrichtswissenschaft*, 26(4), 327 – 347.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (2006). Glossar. Begriffe im Kontext von Lehrplänen und Bildungsstandards. Online verfügbar unter: https://www.isb.bayern.de/download/939/glossar_lehrplanfragen.pdf [10.11.2018]
- Steinke, I. (2000). Kriterien qualitativer Forschung. Weinheim: Beltz Juventa.
- Stern, D. N. (1992). *Die Lebenserfahrung des Säuglings*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Stern, D. N. (1995). Die Repräsentation von Beziehungsmustern, entwicklungspsychologische Betrachtungen. In: R. Petzold (Hrsg.). *Die Kraft liebevoller Blicke. Psychotherapie & Babyforschung*, (Bd. 2.). (S. 193-219). Paderborn: Junfermann.
- Stern, D. (2007). *Die Lebenserfahrung des Säuglings*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Staub, F. & Stern, E. (2002). The nature of teachers' pedagogical content beliefs matters for students' achievement gains: Quasi-experimental evidence from elementary mathematics. *The journal of educational psychology*, 94 (2002) 2, S. 344-355
- Strauch, A., Jütten, S., Mania, E. (2009). Kompetenzerschaffung in der Weiterbildung. Instrumente und Methoden situativ anwenden. Bielefeld: Bertelsmann Verlag
- Strehmel, Petra & Ulber, Daniela (2014): Leitung von Kindertageseinrichtungen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 39. München
- Thiemann, H. (2006). Sozial erwünschte Antworttendenzen bei der Bewerberauswahl mit Persönlichkeitsfragebögen. Dissertation. Ruhr-Universität Bochum.
- Tibbits, M. K. , Bumbarger, B. K. , Kyler, S. & Perkins, D. F. (2010). Sustaining evidence-based interventions under real-world conditions: Results from a large-scale diffusion project. *Prevention Science*, 11, 252 – 262.
- Tinius, C. (2013). „HeVeKi“ – Herausforderndes Verhalten in Kindertagesstätten Entwicklung und Erprobung eines systemorientierten Workshop-Konzepts zum Umgang mit herausfordernden Verhaltensweisen unter Einbezug der „Dilemma-Situation“ zur Erfassung kompetenzbasierter Denk- und Handlungsstrategien. Unveröffentlichte Master-Thesis an der Evangelischen Hochschule Freiburg.
- Tinius, C., Rönau-Böse, M. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2017). *Abschlussbericht des Projekts „Herausforderndes Verhalten in Kindertageseinrichtungen“*. Freiburg: Zentrum für Kinder- und Jugendforschung an der Evangelischen Hochschule Freiburg.

- Tietze, W., Schuster, K.-M. Grenner, K., Ro.bach, H.-G. (2007). Kindergarten-Skala (KES-R). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Kindergarten (3. Aufl.). Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Töpfer, A. (2012). Ausgangslage und Qualitätsbegriff. In: A. Töpfer (Hrsg.). Qualität von Weiterbildungsmaßnahmen. Einflussfaktoren und Qualitätsmanagement im Spiegel empirischer Befunde. Bielefeld: Bertelsmann, S. 11-16
- Toebben, B. (2008). Stärkung der personalen Ressourcen durch emotionszentrierte Selbstreflexion und kollegiale Supervision? Dissertation. Lüneburg: Leuphana Universität
- Trapnell, P. D., & Campbell, J. D. (1999). Private Self-Consciousness and the Five-Factor Model of Personality: Distinguishing Rumination from Reflection. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 284-304.
- Trempler, K.; Schellenbach-Zell, J. & Gräsel, C. (2012). Effekte des Transfermodellversuchsprogramms "Transfer21" auf Unterrichts- und Schulebene. In: Bildung für nachhaltige Entwicklung – Beiträge der Bildungsforschung. Bd. 19, Bonn: BMBF, S. 25-42.
- Utzschneider, V. (2011). „Eine andere Brille aufsetzen“. Konstruktivistische Didaktik als erster Schritt in eine kompetenzorientierte Lernkultur. In: Arbeitshilfe für den evangelischen Religionsunterricht an Gymnasien, Jahresband 2011, S. 11-17.
- Van Dieck, R. & West, M. A. (2013). Teamwork, Teamdiagnose, Teamentwicklung. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Göttingen: Hogrefe.
- Van Driel, J. H., Beijaard, D. & Verloop, N. (2001). Professional development and reform in science education: The role of teachers' practical knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(2), 105 -122.
- Viernickel, S., Nentwig-Gesemann, I., Nicolai, K., Schwarz, S. & Zenker, L. (2013). Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung in Kindertagesstätten – Bildungsaufgaben, Zeitkontingente & strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen. Zugriff am 10.08.2016. Verfügbar unter: http://www.gew.de/Binaries/Binary96129/Expertise_Gute_Bildung_2013.pdf
- Viernickel, S. & Voss, A. (2013). STEGE. Strukturqualität und Erzieherinnengesundheit in Kindertageseinrichtungen. Wissenschaftlicher Abschlussbericht. Zugriff am 25.11.2014. Verfügbar unter: https://www.gew.de/Binaries/Binary109551/STEGE_NRW_Abschlussbericht.pdf
- Viernickel, S.; Voss, A.; Mauz, E. (2017): Arbeitsplatz Kita. Belastungen erkennen, Gesundheit fördern. Mit Online-Materialien, Weinheim: Beltz Juventa
- Von Klitzing, K., Döhnert, M., Kroll, M. & Grube, M. (2015). Psychische Störungen in der frühen Kindheit. *Deutsches Ärzteblatt*, 112(21-22), S. 375-386.

- Wagner, Petra (Hrsg.) (2008): Handbuch Kinderwelten: Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Freiburg im Breisgau
- Walzig, S. (2012). Kompetenzorientiert prüfen. Leistungsbewertung an der Hochschule in Theorie und Praxis. Opladen: Budrich.
- Warner, L. M. & Schwarzer, R. (2009). Selbstwirksamkeit bei Lehrern. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O., Beck, K., Sembill, D., Nickolaus, R., Mulder, R. (Hrsg.): Lehrprofessionalität – Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim/Basel.
- Weinert, F. E. (1982): Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. In: Unterrichtswissenschaft, 10, H. 2, 99-110.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessung in Schulen* (S. 17-31). Weinheim: Beltz.
- Weltzien, D. (2014): Pädagogik: Die Gestaltung von Interaktionen in der Kita. Merkmale – Beobachtung – Reflexion. Weinheim; Basel: Beltz Juventa.
- Weltzien, D., Fröhlich-Gildhoff, K., Strohmmer, J., Reutter, A., Tinius, C. (2016). *Multiprofessionelle Teams in Kindertageseinrichtungen*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Weltzien, D. & Lorenzen, A. (2016). Kinder Stärken! Förderung von Resilienz und seelischer Gesundheit in Kindertageseinrichtungen. Zugriff am 20.03.2017. Verfügbar unter: http://zfkj.de/images/Kinder_Staerken_Online-Download.pdf
- Weltzien, D.; Fröhlich-Gildhoff, K.; Strohmmer, J.; Rönna-Böse, M.; Wünsche, M.; Bücklein, C.; Hoffer, R.; Tinius, C. (2017). Gestaltung von Interaktionen – Ein videogestütztes Evaluationsinstrument. Manual. Weinheim und Basel: Beltz/Juventa
- Weltzien, D. & Albers, T. (2014) (Hrsg.). Vielfalt und Inklusion. Freiburg: Herder.
- Weltzien, D. & Lorenzen, A. (2016). Kinder Stärken! Förderung von Resilienz und seelischer Gesundheit in Kindertageseinrichtungen. Wissenschaftlicher Abschlussbericht. Freiburg: FEL.
- Werkstatt Weiterbildung (2008). Menschen bilden Qualität! Positionspapier der "Werkstatt Weiterbildung". Nationale Qualitätsinitiative für Fort- und Weiterbildung im System der Tageseinrichtungen für Kinder. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Zugriff am 26.06.2018. Verfügbar unter: <http://www.werkstatt-weiterbildung.eu/grundlagenpapier.pdf>
- White, R. H. (1959). Motivation Reconsidered: the Concept of Competence. *Psychological Review*, 66, S. 297-333.
- Wille, N., Bettge, S., & Ravens-Sieberer, U. (2008). Risk and protective factors for children's and adolescents' mental health: results of the BELLA study. *European child & adolescent psychiatry*, 17 Suppl 1, 133-147.

- Wirtz, M. , Caspar, F. (2002). *Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität*. Göttingen: Hogrefe
- Wirtz, M. & Nachtigall, C. (2008). Deskriptive Statistik (5., überarb. Aufl.). Statistische Methoden für Psychologen. Weinheim: Juventa-Verl.
- Wirts, C., Wertfein, M., Wengert, C. & Frank, C. (2015). Lust und Mut zur Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Handreichung zur Öffnung von Kindertageseinrichtungen für Kinder mit Behinderung. Zugriff am 17.07.2017. Verfügbar unter: http://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/lust-und-mut-inklusion-kita_barrierefrei.pdf
- Würfl, A. (2013). Zusammenhang von Persönlichkeitseigenschaften und Risikomerkmale bei Lehramtsstudierenden. Dissertation. Universität Wien, Fakultät für Psychologie.
- Yamnill, S. & McLean, G.N. (2001). Theories supporting transfer of training. *Human Resource Development Quarterly*, 12(2), 195-208.
- Zimbardo, Ph. & Gerrig, R. J. (2004). Psychologie, 16. Aktualisierte Auflage. München: Pearson Studium.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1. Allgemeines bio-psycho-soziales Modell (Fröhlich-Gildhoff et al., 2017, S. 9).	20
Abbildung 2. Kreislauf professionellen pädagogischen Handelns im Umgang mit herausforderndem Verhalten.	28
Abbildung 3: Kompetenzmodell von Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch (2011, überarbeitete Fassung von 2014; Quelle: Fröhlich-Gildhoff et al., 2014c, S. 22).	35
Abbildung 4. Prozessmodell (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014a, S. 12).	37
Abbildung 5. Qualitätszirkel für die Umsetzung kompetenzbasierter Weiterbildungen (Quelle: Fröhlich-Gildhoff et al. (2011), abgewandelt durch Lentner 2013).	40
Abbildung 6. Konzeptionelles Modell der Implementationsforschung (Fröhlich-Gildhoff & Hoffer, 2017).	58
Abbildung 7. Ebenen und Aufgaben des Transferverbundes.	63
Abbildung 8. Kreislauf professionellen pädagogischen Handelns (Fröhlich-Gildhoff et al., 2017a; 2017b).	67
Abbildung 9. Evaluationsdesign auf Ebene der Kindertageseinrichtungen.	82
Abbildung 10. Kompetenzmodell und Konzeptualisierung von Kompetenz und erfasste Merkmale (in Anlehnung an Fröhlich-Gildhoff et al., 2014c).	83
Abbildung 11. Herkunftsländer der befragten Eltern zu t0 und t1 (Angaben in %; Nges=162).	99
Abbildung 12. Schulabschlüsse der befragten Eltern zu t0 und t1 (Angaben in %; Nges=164).	100
Abbildung 13. Veränderungen im Bereich Kompetenzen der IG/KG im Verlauf von t0/t1/t2.	123
Abbildung 14. Gruppenvergleich der Gesamt-Mittelwerte der fünf Skalen der Dilemma-Situation zu t0/t1 (N=110).	126
Abbildung 15. AVEM-Muster IG und KG (t0:t1) (N=30).	133
Abbildung 16. Umsetzungsintensität nach Kita, eingeschätzt durch die Einrichtungsleitung und zugehörige ReferentInnen (t1) (Skala 0="niedrigste Umsetzungsintensität" bis 3="höchste Umsetzungsintensität").	142
Abbildung 17. Grafische Darstellung der Klassen (t1) (N=67).	149
Abbildung 18. Grafische Darstellung der Klassen (t2) (N=44).	150
Abbildung 19. Einschätzung der Skalen "Nähe" und "Konflikte" im Rahmen der Beziehungsqualität, t0/t1 (Nmax=84).	157
Abbildung 20. GInA-Mittelwerte pro Situation.	159
Abbildung 21. Rückläufe des Eltern-Fragebogens nach Einrichtung (t0, t1).	161
Abbildung 22. Einschätzung der Eltern der Kooperation mit der Kita zu t0/t1, T-Test für abhängige Stichproben (Nmax=111).	164
Abbildung 23. Zufriedenheit der TeilnehmerInnen mit der Anwendbarkeit der Inhalte (N=449).	173
Abbildung 24. Zufriedenheit der pädagogischen Fachkräfte mit der Umsetzung der sechs Bausteine (Nmax=458).	174
Abbildung 25. Anzahl der Nennungen der Merkmale, die besonders hilfreich für das Verstehen des Bausteins waren (Mehrfachnennungen möglich; Nmax=411).	175
Abbildung 26. Anzahl der vorliegenden Reflexionsbücher aufgeteilt nach Kindertageseinrichtung (Nges=337).	183

Abbildung 27. Gesamt-Mittelwerte auf Baustein-Ebene (Nges=333).	183
Abbildung 28. Kompetenzmittelwerte der bearbeiteten Reflexionsbücher (Nges=333).	184

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1. Aufbau der Fragen zur Erfassung der Kompetenzen im Fragebogen zu (t1).	84
Tabelle 2. Fragen zur Selbsteinschätzung der Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte.	86
Tabelle 3. Items des Fragebogens zur Einschätzung der Beziehungsqualität.	91
Tabelle 4. Items des Umsetzungsindex.	94
Tabelle 5. Stichprobe Kitas, häufigste Angaben in %.	98
Tabelle 6. Ankerbeispiele zur Verdeutlichung der Kompetenzausprägungen.	103
Tabelle 7. Skalen und Items des Bogens zur Selbsteinschätzung der Kompetenzen, faktorenanalytisch geprüft (N=210).	105
Tabelle 8. Skalen und Items des Evaluationsbogens, faktorenanalytisch geprüft (N=424).	107
Tabelle 9. Skalen/Items des Eltern-Fragebogens, faktorenanalytisch geprüft (N=317).	110
Tabelle 10. Itemschwierigkeiten der Fragen im Fragebogen zur Erfassung der Kompetenzen zu t0 (IG).	115
Tabelle 11. Itemschwierigkeiten der Items im Kompetenzraster zu t0.	116
Tabelle 12. Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte im Fragebogen – Varianzanalyse (t0:t2) (Nmax=69).	123
Tabelle 13. Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte im Fragebogen - Post-Hoc-T-Test für abhängige Stichproben zu t0:t2 (Nmax=100).	123
Tabelle 14. Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte im Fragebogen parallelisierte Stichprobe – Varianzanalyse (t0:t2).	124
Tabelle 15. Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte im Fragebogen parallelisierte Stichprobe – Post-Hoc-T-Test für abhängige Stichproben (t0:t2).	125
Tabelle 16. Kompetenzen in Dilemma-Situation pädagogische Fachkräfte - Varianzanalyse (t0:t1).	127
Tabelle 17. Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte der Dilemma-Situation: Post-Hoc-T-Test für abhängige Stichproben (t0:t1) (N=72).	127
Tabelle 18. AVEM pädagogische Fachkräfte (t0:t1), Varianzanalyse.	130
Tabelle 19. Veränderungen des arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens der IG/KG (t0:t1), Post-Hoc-T-Test für abhängige Stichproben.	131
Tabelle 20. Unterschiede im arbeitsbezogenen Verhalten und Erleben zwischen den Gruppen (IG/KG) und Erhebungszeitpunkten (t0:t2), Varianzanalyse (Nmax=27).	132
Tabelle 21. AVEM pädagogische Fachkräfte: Post-Hoc-T-Test für abhängige Stichproben (t0:t2).	132
Tabelle 22. Korrelationen der Kompetenzen im Bereich des theoretischen und handlungspraktischen Wissens sowie der (prä)performativen Kompetenzbestandteile zu t1, IG (N=67).	134
Tabelle 23. Korrelationen zwischen arbeitsbezogenem Verhalten und Erleben und der Fremdeinschätzung von Kompetenzen („Wissensfragen“) zu t0, IG (Nmax=67).	135
Tabelle 24. Korrelationen zwischen arbeitsbezogenem Verhalten und Erleben und der Fremdeinschätzung von Kompetenzen („Wissensfragen“) zu t1, IG (Nmax=67).	136

Tabelle 25. Korrelationen zwischen arbeitsbezogenem Verhalten und Erleben und Kompetenzen (Fremdeinschätzung im Fragebogen) zu t2, IG (Nmax=29).....	137
Tabelle 26. Korrelationen zwischen arbeitsbezogenem Verhalten und Erleben und der Fremdeinschätzung von Kompetenzen („Dilemma-Situation“) zu t1, IG (Nmax=67).	138
Tabelle 27. Kompetenzerleben pädagogische Fachkräfte: T-Test für abhängige Stichproben (t1:t2).	139
Tabelle 28. Einschätzung der Zufriedenheit mit den Weiterbildungen.	140
Tabelle 29. Einschätzung der Umsetzungsintensität durch die Leitung und ReferentInnen.	141
Tabelle 30. Korrelationen zwischen Kompetenzen und der Umsetzungsintensität (t1) (Fragebogen) (Nmax=67).	143
Tabelle 31. Korrelationen zwischen arbeitsbezogenem Verhalten und Erleben und der Selbsteinschätzung von Kompetenzen (t1) (Fragebogen) (Nmax=67).	144
Tabelle 32. Korrelationen zwischen arbeitsbezogenem Verhalten und Erleben und Kompetenzen (Selbsteinschätzung im Fragebogen) (t2) (Nmax=29).	145
Tabelle 33. Korrelationen zwischen Kompetenzerleben und Wissensbeständen (Fremdeinschätzung im Fragebogen) (t1) (Nmax=28).....	145
Tabelle 34. Korrelationen zwischen Kompetenzerleben und Wissensbeständen (Fremdeinschätzung im Fragebogen) (t2) (Nmax=28).....	146
Tabelle 35. Korrelationen zwischen Kompetenzerleben und der Fremdeinschätzung von Kompetenzen („Dilemma-Situation“) (t1) (N=30).....	146
Tabelle 36. Korrelationen zwischen arbeitsbezogenem Verhalten und Erleben und der Zufriedenheit mit der Weiterbildung (Fragebogen) zu t1 (Nmax=67).....	147
Tabelle 37. Übersicht der drei Gruppen (t1), (N=67).....	149
Tabelle 38. Übersicht der drei Gruppen (t2), (N=44).....	150
Tabelle 39. Operationalisierung der Prädiktoren.....	152
Tabelle 40. Lineare Regression zentraler Merkmale auf die Kompetenz Selbstreflexion zu t1 (N=36).	153
Tabelle 41. Lineare Regression zentraler Merkmale auf das Kompetenzniveau im Bereich des theoretischen Wissens zu t1 (N=36).	154
Tabelle 42. Lineare Regression zentraler Merkmale auf das handlungspraktisches Wissen zu t1 (N=36).	154
Tabelle 43. Lineare Regression zentraler Merkmale auf das Kompetenzerleben in der Fachkraft-Kind-Interaktion zu t1 (N=36).....	155
Tabelle 44. Lineare Regression zentraler Merkmale auf das Wissen über Voraussetzungen für einen stärkeorientierten Umgang zu t1 (N=36).....	155
Tabelle 45. Einschätzung der Beziehungsqualität (t0).....	157
Tabelle 46. Einschätzung der Beziehungsqualität (t1).....	157
Tabelle 47. GInA-Gesamtwerte Interaktionsqualität (N=12).	158
Tabelle 48. GInA-Gesamtwerte je Situation.....	159
Tabelle 49. Inanspruchnahme externer Unterstützungsangebote zu t0/t1 (Nmax=167).....	162
Tabelle 50. Gesamtmittelwerte der Evaluation auf TeilnehmerInnen-Ebene. (Nmax=456).	171

Tabelle 51. Gesamtmittelwerte der Evaluation auf Referentin-Ebene (Nmax=456).	172
Tabelle 52. Zufriedenheit mit den einzelnen Bausteinen (Nges=433).	175
Tabelle 53. Zufriedenheit der einzelnen Kitas mit der gesamten Weiterbildung (Nges=433).	176

Liebe TeilnehmerInnen,

in diesem Fragebogen geht es um die Selbsteinschätzung von Kompetenzen und um die Erfassung von Wissen im Bereich „Umgang mit herausforderndem Verhalten“³⁵. Auch beinhaltet der Bogen Fragen zu berufsbezogenen Persönlichkeitseigenschaften und Erlebensmustern.

Damit wir den Fragebogen auswerten können, möchten wir Sie bitten, folgende Hinweise zu berücksichtigen:

- Dieser Fragebogen ist KEIN TEST! Wir ziehen keine Schlüsse auf einzelne Personen oder Institutionen. Wir möchten lediglich herausfinden, welche Inhalte für das Curriculum notwendig sind.
- Bitte beantworten Sie alle Fragen auf dem Fragebogen. Lassen Sie keine Frage aus.
- Kreuzen Sie bitte die Antwortmöglichkeit an, die Ihrer Meinung am besten entspricht! Es gibt keine falschen Antworten. Kreuze, die Sie zwischen zwei Kästchen setzen, können wir nicht berücksichtigen!
- Richtig ist, das, was Sie denken. Nur bei einer ehrlichen Bearbeitung kann sichergestellt werden, dass Ihre Ergebnisse in sich logisch und stimmig sind. Außerdem ist dann die Chance am größten, dass Sie von der Ergebnismeldung profitieren können.
- Wenn Situationen beschrieben werden, die Sie noch nicht persönlich erlebt haben, dann schätzen Sie bitte ein, wie Sie sich in diesen wahrscheinlich verhalten würden.
- Fragen, bei denen Sie mehrere Antworten ankreuzen können, sind im Fragebogen gesondert ausgewiesen: „*Mehrfachnennungen möglich*“
- Beantworten Sie bitte auch die offenen Fragen so, wie es für Sie stimmig ist.
- Nehmen Sie sich für die Bearbeitung des Fragebogens bitte 45 min Minuten Zeit.

Bitte füllen Sie den Fragebogen aus und geben Sie ihn bei Ihrer Einrichtungsleitung ab.

³⁵ Der Terminus „Herausforderndes Verhalten“ ersetzt den ‚klassischen‘ Begriff der „Verhaltensauffälligkeit“. Es wird davon ausgegangen, dass in der pädagogischen Arbeit die Berücksichtigung des Kontextes, in dem das Verhalten deutlich wird, im Fokus steht und somit von einer individuumzentrierten Betrachtungsweise der Auffälligkeit abgesehen und stattdessen eine systemische bzw. interaktionelle präferiert werden sollte.

A)	Bitte beurteilen Sie die folgenden Aussagen, die sich auf <u>Ihre persönlichen Einstellungen, Verhaltensweisen und Emotionen</u> zu verschiedenen Arbeitsanforderungen beziehen.					
	Die Aussage ...	trifft überhaupt nicht zu	überwiegend nicht	teils / teils	überwiegend	völlig zu
	Die Arbeit ist für mich der wichtigste Lebensinhalt.	☐	☐	☐	☐	☐
	Was meine berufliche Entwicklung angeht, so halte ich mich für ziemlich ehrgeizig.	☐	☐	☐	☐	☐
	Wenn es sein muss, arbeite ich bis zur Erschöpfung.	☐	☐	☐	☐	☐
	Meine Arbeit soll stets ohne Fehl und Tadel sein.	☐	☐	☐	☐	☐
	Auch in der Freizeit beschäftigen mich viele Arbeitsprobleme.	☐	☐	☐	☐	☐
	Wenn ich keinen Erfolg habe, resigniere ich schnell.	☐	☐	☐	☐	☐
	Ein Misserfolg kann bei mir neue Kräfte wecken.	☐	☐	☐	☐	☐
	Mich bringt so leicht nichts aus der Ruhe.	☐	☐	☐	☐	☐
	Mein bisheriges Berufsleben war recht erfolgreich.	☐	☐	☐	☐	☐
	Ich habe allen Grund, meine Zukunft optimistisch zu sehen.	☐	☐	☐	☐	☐
	Meine Familie zeigt Verständnis für meine Arbeit.	☐	☐	☐	☐	☐
	Die Arbeit ist mein Ein und Alles.	☐	☐	☐	☐	☐
	Ich strebe nach höheren beruflichen Zielen als die meisten anderen.	☐	☐	☐	☐	☐
	Bei der Arbeit kenne ich keine Schonung.	☐	☐	☐	☐	☐
	Ich kontrolliere lieber noch dreimal nach, als dass ich fehlerhafte Arbeitsergebnisse abliefere.	☐	☐	☐	☐	☐
	Nach der Arbeit kann ich ohne Probleme abschalten.	☐	☐	☐	☐	☐
	Misserfolge kann ich nur schwer verkraften.	☐	☐	☐	☐	☐
	Wenn mir etwas nicht gelingt, bleibe ich hartnäckig und strenge mich umso mehr an.	☐	☐	☐	☐	☐
	Ich glaube, dass ich ziemlich hektisch bin.	☐	☐	☐	☐	☐

	In meiner bisherigen Berufslaufbahn habe ich mehr Erfolge als Enttäuschungen erlebt.	☐	☐	☐	☐	☐
	Ich kann mich über mein Leben in keiner Weise beklagen.	☐	☐	☐	☐	☐
	Meine Familie interessiert sich nur wenig für meine Arbeitsprobleme.	☐	☐	☐	☐	☐
	Ich brauche die Arbeit wie die Luft zum Atmen.	☐	☐	☐	☐	☐
	Für meine berufliche Zukunft habe ich mir viel vorgenommen.	☐	☐	☐	☐	☐
	Ich arbeite wohl mehr als ich sollte.	☐	☐	☐	☐	☐
	Was immer ich tue, es muss perfekt sein.	☐	☐	☐	☐	☐
	Arbeitsprobleme beschäftigen mich eigentlich den ganzen Tag.	☐	☐	☐	☐	☐
	Berufliche Fehlschläge können mich leicht entmutigen.	☐	☐	☐	☐	☐
	Misserfolge werfen mich nicht um, sondern veranlassen mich zu noch stärkerer Anstrengung.	☐	☐	☐	☐	☐
	Hektik und Aufregung um mich herum lassen mich kalt.	☐	☐	☐	☐	☐
	In meiner beruflichen Entwicklung ist mir bisher fast alles gelungen.	☐	☐	☐	☐	☐
	Mit meinem bisherigen Leben kann ich zufrieden sein.	☐	☐	☐	☐	☐
	Von meiner Familie wünschte ich mir mehr Rücksichtnahme auf meine beruflichen Aufgaben und Probleme.	☐	☐	☐	☐	☐
	Ich wüsste nicht, wie ich ohne Arbeit leben sollte.	☐	☐	☐	☐	☐
	Beruflicher Erfolg ist für mich ein wichtiges Lebensziel.	☐	☐	☐	☐	☐
	Ich neige dazu, über meine Kräfte hinaus zu arbeiten.	☐	☐	☐	☐	☐
	Für mich ist die Arbeit erst dann getan, wenn ich rundum mit dem Ergebnis zufrieden bin.	☐	☐	☐	☐	☐
	Meine Gedanken kreisen fast nur um die Arbeit.	☐	☐	☐	☐	☐
	Wenn ich in der Arbeit erfolglos bin, deprimiert mich das sehr.	☐	☐	☐	☐	☐

	Falls mir etwas nicht gelingen will, sage ich mir: „Jetzt erst recht“.	☐	☐	☐	☐	☐
	Ich kann mich in fast allen Situationen ruhig und bedächtig verhalten.	☐	☐	☐	☐	☐
	Mein bisheriges Leben ist durch beruflichen Erfolg gekennzeichnet.	☐	☐	☐	☐	☐
	Im Großen und Ganzen bin ich glücklich und zufrieden.	☐	☐	☐	☐	☐
	Bei meiner Familie finde ich jede Unterstützung.	☐	☐	☐	☐	☐

B)	Die folgenden Fragen beziehen sich auf Ihr Wissen über herausfordernde Verhaltensweisen.
-----------	---

		Trifft über- haupt nicht zu	Trifft nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft etwas zu	Trifft zu	Trifft voll zu
1	Der Umgang mit herausfordernden Verhaltensweisen ist/war Teil meiner Ausbildung (z.B. wurden Ursachenmodelle und Erscheinungsformen thematisiert).						
2	Wenn ja, In welchen Bereichen Ihrer Ausbildung/Studiums? 						
3	Ich habe Fortbildungen zum Thema „Umgang mit herausfordernden Verhaltensweisen“ besucht.						
4	Ich habe selbst mein Wissen zur Thematik erweitert (z.B. durch Bücher, Filme, fachlichen Austausch im Team).						

C)	Wissen über herausfordernde Verhaltensweisen: Baustein 1
1	Welche Faktoren wirken sich auf die Wahrnehmung aus?
	❖ ❖ ❖ ❖
2	Warum ist die Auseinandersetzung mit eigenen Werten, Normen und Sozialisationserfahrungen für den Umgang mit herausfordernden Verhaltensweisen wichtig?
	❖ ❖ ❖
3	Was sind die zentralen Aspekte der systemischen Sichtweise?
	❖ ❖ ❖
D)	Wissen über Ursachen, Erscheinungsformen und Symptome von herausfordernden Verhaltensweisen: Baustein 2
1	Welche Erscheinungsformen von herausfordernden Verhaltensweisen kennen Sie und woran erkennen Sie diese (Symptome)?
	❖ ❖ ❖ ❖ ❖

2	Welches sind aus Ihrer Sicht <i>die wesentlichen Ursachen für Ihre genannten Erscheinungsformen?</i>
	❖ ❖ ❖ ❖ ❖
3	Sie bemerken aggressive Verhaltensweisen bei einem Kind. Wie gehen Sie vor?
	1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____
4	Wie definieren Sie „herausforderndes Verhalten“? Welche Ebenen beziehen Sie ein?
	❖ ❖ ❖ ❖ ❖

E)	Wissen über die systematische Beobachtung und Dokumentation: Baustein 3
1	Welches sind die wesentlichen Merkmale einer <i>professionellen</i> Beobachtung?
	❖ ❖ ❖ ❖
2	Welches sind die Grundprinzipien des diagnostischen Vorgehens?
	❖ ❖ ❖ ❖
3	Welche Instrumente zur <i>systematischen</i> Beobachtung und Dokumentation kennen Sie?
	❖ ❖ ❖ ❖
4	Nur für TeilnehmerInnen in der Kindertageseinrichtung: Welche Instrumente zur systematischen Beobachtung und Dokumentation verwenden Sie derzeit in Ihrer Einrichtung?

F)	Wissen über Beziehung, Kommunikation und Interaktion: Baustein 4
1	Welches sind für Sie die <i>fünf wichtigsten Aspekte</i> der Beziehungsgestaltung (Fachkraft-Kind)?
	❖ ❖ ❖ ❖ ❖
2	Welches sind Ihrer Meinung nach die <i>fünf wichtigsten</i> Kommunikationsmethoden für den pädagogischen Alltag?
	❖ ❖ ❖ ❖ ❖
3	Welches sind Ihrer Meinung nach die <i>fünf wichtigsten</i> Bestandteile eines Konzepts zur systematischen Vorgehensweise für den Umgang mit herausfordernden Verhaltensweisen?
	❖ ❖ ❖ ❖ ❖

4	Nennen Sie <i>vier</i> zentrale Aspekte der Resilienz (psychische Widerstandsfähigkeit).
	❖ ❖ ❖ ❖

G)	Wissen über die Zusammenarbeit mit Eltern: Baustein 5
1	Was ist in der Zusammenarbeit mit Eltern von Kindern mit herausforderndem Verhalten besonders zu berücksichtigen?
	❖ ❖ ❖
2	Worauf müssen Sie achten im Gespräch mit Eltern von Kindern mit herausforderndem Verhalten?
	❖ ❖ ❖ ❖

H)	Wissen über die Vernetzung und Kooperation: Baustein 6
1	Welche Gründe für Vernetzung und Kooperation in Bezug auf Kinder mit herausforderndem Verhalten fallen Ihnen ein?
	❖ ❖ ❖ ❖ ❖

2	Welche Voraussetzungen für eine gelingende Kooperation sind notwendig?
	❖ ❖ ❖ ❖
3	Welche potentiellen Kooperationspartner kennen Sie?
	❖ ❖ ❖ ❖

Statistische Angaben

I1.	Welches Geschlecht haben Sie?	
	☐	männlich
	☐	weiblich

I2.	In welcher Altersgruppe befinden Sie sich?			
	☐	≤ 20	☐	21-30
	☐	31-40	☐	41-50
	☐	51-60	☐	≥ 61

I3.	Was ist Ihr höchster Bildungsabschluss?			
	☐	Hauptschulabschluss	☐	Mittlere Reife
	☐	Fachhochschulreife	☐	Fachgebundene Hochschulreife
	☐	Allgemeine Hochschulreife (Abitur)	☐	Hochschulabschluss (Universität/ Fachschule)
	☐	Sonstiges, und zwar: _____		

14.	Welchen Berufsstand haben Sie?			
	☐	ErzieherIn	☐	KinderpflegerIn
	☐	SozialpädagogIn	☐	KindheitspädagogIn
	☐	Schüler	☐	Studierende
	☐	Sonstiges, und zwar: _____		

15.	Wie viele Jahre Berufserfahrung haben Sie in einer Kindertageseinrichtung? (Bitte Unterbrechungen z.B. aufgrund von Arbeitslosigkeit, Kindererziehungszeiten etc. abziehen).			
	☐	≤ 5 Jahre	☐	5 – 10 Jahre
	☐	11 - 15 Jahre	☐	16 - 20 Jahre
	☐	21 - 25 Jahre	☐	26 - 30 Jahre
	☐	31 - 35 Jahre	☐	> 35 Jahre

Herzlichen Dank, dass Sie sich die Zeit genommen haben, unseren umfangreichen Fragebogen auszufüllen!

Prof. Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff
Prof. Dr. Maike Rönnau-Böse
Claudia Tinius (Kindheitspädagogin M. A.)

Liebe TeilnehmerInnen,

in diesem Fragebogen geht es um Ihre Selbsteinschätzung und um die Erfassung von Wissen im Bereich „Umgang mit herausforderndem Verhalten“³⁶. Auch beinhaltet der Bogen Fragen zu berufsbezogenen Persönlichkeitseigenschaften und Erlebensmustern.

Damit wir den Fragebogen auswerten können, möchten wir Sie bitten, folgende Hinweise zu berücksichtigen:

- Dieser Fragebogen ist KEIN TEST! Wir ziehen keine Schlüsse auf einzelne Personen oder Institutionen. Wir möchten lediglich herausfinden, welche Inhalte für das Curriculum notwendig sind.
- Bitte beantworten Sie alle Fragen auf dem Fragebogen. Lassen Sie keine Frage aus.
- Kreuzen Sie bitte die Antwortmöglichkeit an, die Ihrer Meinung am besten entspricht! Es gibt keine falschen Antworten. Kreuze, die Sie zwischen zwei Kästchen setzen, können wir nicht berücksichtigen!
- Richtig ist das, was Sie denken. Nur bei einer ehrlichen Bearbeitung kann sichergestellt werden, dass Ihre Ergebnisse in sich logisch und stimmig sind. Außerdem ist dann die Chance am größten, dass Sie von der Ergebnismeldung profitieren können.
- Wenn Situationen beschrieben werden, die Sie noch nicht persönlich erlebt haben, dann schätzen Sie bitte ein, wie Sie sich in diesen wahrscheinlich verhalten würden.
- Fragen, bei denen Sie mehrere Antworten ankreuzen können, sind im Fragebogen gesondert ausgewiesen: „Mehrfachnennungen möglich“.
- Beantworten Sie bitte auch die offenen Fragen so, wie es für Sie stimmig ist.
- Nehmen Sie sich für die Bearbeitung des Fragebogens bitte 45 min Minuten Zeit.

Bitte füllen Sie den Fragebogen aus und geben Sie ihn bei Ihrer Einrichtungsleitung ab.

³⁶ Der Terminus „Herausforderndes Verhalten“ ersetzt den ‚klassischen‘ Begriff der „Verhaltensauffälligkeit“. Es wird davon ausgegangen, dass in der pädagogischen Arbeit die Berücksichtigung des Kontextes, in dem das Verhalten deutlich wird, im Fokus steht und somit von einer individuumzentrierten Betrachtungsweise der Auffälligkeit abgesehen und stattdessen eine systemische bzw. interaktionelle präferiert werden sollte.

A) Bitte beurteilen Sie die folgenden Aussagen, die sich auf <u>Ihre persönlichen Einstellungen, Verhaltensweisen und Emotionen</u> zu verschiedenen Arbeitsanforderungen beziehen.						
Die Aussage ...	trifft überhaupt nicht zu	überwiegend nicht	teils / teils	überwiegend	völlig zu	
Die Arbeit ist für mich der wichtigste Lebensinhalt.	☐	☐	☐	☐	☐	
Was meine berufliche Entwicklung angeht, so halte ich mich für ziemlich ehrgeizig.	☐	☐	☐	☐	☐	
Wenn es sein muss, arbeite ich bis zur Erschöpfung.	☐	☐	☐	☐	☐	
Meine Arbeit soll stets ohne Fehl und Tadel sein.	☐	☐	☐	☐	☐	
Auch in der Freizeit beschäftigen mich viele Arbeitsprobleme.	☐	☐	☐	☐	☐	
Wenn ich keinen Erfolg habe, resigniere ich schnell.	☐	☐	☐	☐	☐	
Ein Misserfolg kann bei mir neue Kräfte wecken.	☐	☐	☐	☐	☐	
Mich bringt so leicht nichts aus der Ruhe.	☐	☐	☐	☐	☐	
Mein bisheriges Berufsleben war recht erfolgreich.	☐	☐	☐	☐	☐	
Ich habe allen Grund, meine Zukunft optimistisch zu sehen.	☐	☐	☐	☐	☐	
Meine Familie zeigt Verständnis für meine Arbeit.	☐	☐	☐	☐	☐	
Die Arbeit ist mein Ein und Alles.	☐	☐	☐	☐	☐	
Ich strebe nach höheren beruflichen Zielen als die meisten anderen.	☐	☐	☐	☐	☐	
Bei der Arbeit kenne ich keine Schonung.	☐	☐	☐	☐	☐	
Ich kontrolliere lieber noch dreimal nach, als dass ich fehlerhafte Arbeitsergebnisse abliefere.	☐	☐	☐	☐	☐	
Nach der Arbeit kann ich ohne Probleme abschalten.	☐	☐	☐	☐	☐	
Misserfolge kann ich nur schwer verkraften.	☐	☐	☐	☐	☐	
Wenn mir etwas nicht gelingt, bleibe ich hartnäckig und strenge mich umso mehr an.	☐	☐	☐	☐	☐	
Ich glaube, dass ich ziemlich hektisch bin.	☐	☐	☐	☐	☐	

	In meiner bisherigen Berufslaufbahn habe ich mehr Erfolge als Enttäuschungen erlebt.	☐	☐	☐	☐	☐
	Ich kann mich über mein Leben in keiner Weise beklagen.	☐	☐	☐	☐	☐
	Meine Familie interessiert sich nur wenig für meine Arbeitsprobleme.	☐	☐	☐	☐	☐
	Ich brauche die Arbeit wie die Luft zum Atmen.	☐	☐	☐	☐	☐
	Für meine berufliche Zukunft habe ich mir viel vorgenommen.	☐	☐	☐	☐	☐
	Ich arbeite wohl mehr als ich sollte.	☐	☐	☐	☐	☐
	Was immer ich tue, es muss perfekt sein.	☐	☐	☐	☐	☐
	Arbeitsprobleme beschäftigen mich eigentlich den ganzen Tag.	☐	☐	☐	☐	☐
	Berufliche Fehlschläge können mich leicht entmutigen.	☐	☐	☐	☐	☐
	Misserfolge werfen mich nicht um, sondern veranlassen mich zu noch stärkerer Anstrengung.	☐	☐	☐	☐	☐
	Hektik und Aufregung um mich herum lassen mich kalt.	☐	☐	☐	☐	☐
	In meiner beruflichen Entwicklung ist mir bisher fast alles gelungen.	☐	☐	☐	☐	☐
	Mit meinem bisherigen Leben kann ich zufrieden sein.	☐	☐	☐	☐	☐
	Von meiner Familie wünschte ich mir mehr Rücksichtnahme auf meine beruflichen Aufgaben und Probleme.	☐	☐	☐	☐	☐
	Ich wüsste nicht, wie ich ohne Arbeit leben sollte.	☐	☐	☐	☐	☐
	Beruflicher Erfolg ist für mich ein wichtiges Lebensziel.	☐	☐	☐	☐	☐
	Ich neige dazu, über meine Kräfte hinaus zu arbeiten.	☐	☐	☐	☐	☐
	Für mich ist die Arbeit erst dann getan, wenn ich rundum mit dem Ergebnis zufrieden bin.	☐	☐	☐	☐	☐
	Meine Gedanken kreisen fast nur um die Arbeit.	☐	☐	☐	☐	☐
	Wenn ich in der Arbeit erfolglos bin, deprimiert mich das sehr.	☐	☐	☐	☐	☐
	Falls mir etwas nicht gelingen will, sage ich mir: „Jetzt erst recht“.	☐	☐	☐	☐	☐
	Ich kann mich in fast allen Situationen ruhig und	☐	☐	☐	☐	☐

	bedächtig verhalten.					
	Mein bisheriges Leben ist durch beruflichen Erfolg gekennzeichnet.	☐	☐	☐	☐	☐
	Im Großen und Ganzen bin ich glücklich und zufrieden.	☐	☐	☐	☐	☐
	Bei meiner Familie finde ich jede Unterstützung.	☐	☐	☐	☐	☐

B)	Die folgenden Fragen beziehen sich auf Ihre Qualifikation und den Unterstützungsbedarf zum Thema herausfordernde Verhaltensweisen.					
-----------	---	--	--	--	--	--

		1 Trifft gar nicht zu	2	3	4	5	6 Trifft voll zu
1	Ich merke, dass sich meine Beziehung zu Kindern mit herausfordernden Verhaltensweisen seit Beginn der Weiterbildung verbessert hat.						
2	Ich merke, dass sich die Kommunikation mit Kindern mit herausfordernden Verhaltensweisen seit Beginn der Weiterbildung verbessert hat.						
3	Ich konnte durch die Weiterbildung mein theoretisches Wissen zum Thema herausfordernde Verhaltensweisen erweitern.						
4	Ich konnte durch die Weiterbildung mein praktisches Wissen zum Thema herausfordernde Verhaltensweisen erweitern.						
5	Ich kann das in der Weiterbildung erworbene praktische Wissen zum Thema herausfordernde Verhaltensweisen im Alltag anwenden .						
6	Ich fühle mich im Alltag mit Kindern mit herausforderndem Verhalten kompetenter als vor der Weiterbildung.						
7	Ich merke, dass ich mich auch nach der Weiterbildung in diesem Bereich weiterentwickeln müsste.						
8	Schwierigkeiten im Umgang mit herausfordernden Verhaltensweisen sehe ich gelassener entgegen als vor der Weiterbildung.						
9	Ich verfüge über mehr Strategien, um mir in belastenden Situationen Unterstützung zu holen, als vor der Weiterbildung.						
10	Ich kann mich besser in die Perspektive von Kindern mit herausforderndem Verhalten versetzen als vor der Weiterbildung.						
11	Das Erkennen von Stärken bei Kindern mit herausforderndem Verhalten fällt mir leichter als vor der Weiterbildung.						

12	Ich kann die Bedürfnisse von Kindern mit herausforderndem Verhalten besser erkennen als vor der Weiterbildung.						
13	Ich kann auf die Bedürfnisse von Kindern mit herausforderndem Verhalten besser reagieren als vor der Weiterbildung.						
14	Ich fühle mich im Alltag mit Kindern mit herausforderndem Verhalten stärker belastet als vor der Weiterbildung.						
15	Mein Bedarf an Supervision bezüglich der Situation von Kindern mit herausforderndem Verhalten ist auch nach der Weiterbildung sehr hoch .						

C)	Wissen über herausfordernde Verhaltensweisen: Baustein 1						
1	Welche Faktoren wirken sich auf die Wahrnehmung aus?						
	❖ ❖ ❖ ❖						
2	Warum ist die Auseinandersetzung mit eigenen Werten, Normen und Sozialisationserfahrungen für den Umgang mit herausfordernden Verhaltensweisen wichtig?						
	❖ ❖ ❖						
3	Was sind die zentralen Aspekte der systemischen Sichtweise?						
	❖ ❖ ❖						

D)	Wissen über Ursachen, Erscheinungsformen und Symptome von herausfordernden Verhaltensweisen: Baustein 2
1	Welche Erscheinungsformen von herausfordernden Verhaltensweisen kennen Sie und woran erkennen Sie diese (Symptome)?
	❖ ❖ ❖ ❖ ❖
2	Welches sind aus Ihrer Sicht die wesentlichen Ursachen für Ihre genannten Erscheinungsformen?
	❖ ❖ ❖ ❖ ❖
3	Sie bemerken aggressive Verhaltensweisen bei einem Kind. Wie gehen Sie vor?
	1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____

4	Wie definieren Sie „herausforderndes Verhalten“? Welche Ebenen beziehen Sie ein?
	❖ ❖ ❖ ❖ ❖

E)	Wissen über die systematische Beobachtung und Dokumentation: Baustein 3
1	Welches sind die wesentlichen Merkmale einer professionellen Beobachtung?
	❖ ❖ ❖ ❖
2	Welches sind die Grundprinzipien des diagnostischen Vorgehens?
	❖ ❖ ❖ ❖
3	Welche Instrumente zur systematischen Beobachtung und Dokumentation kennen Sie?
	❖ ❖ ❖ ❖

4	Nur für TeilnehmerInnen in der Kindertageseinrichtung: Welche Instrumente zur systematischen Beobachtung und Dokumentation verwenden Sie derzeit in Ihrer Einrichtung?

F)	Wissen über Beziehung, Kommunikation und Interaktion: Baustein 4
1	Welches sind für Sie die fünf wichtigsten Aspekte der Beziehungsgestaltung (Fachkraft-Kind)?
	❖ ❖ ❖ ❖ ❖
2	Welches sind Ihrer Meinung nach die fünf wichtigsten Kommunikationsmethoden für den pädagogischen Alltag?
	❖ ❖ ❖ ❖ ❖
3	Welches sind Ihrer Meinung nach die fünf wichtigsten Bestandteile eines Konzepts zur systematischen Vorgehensweise für den Umgang mit herausfordernden Verhaltensweisen?
	❖ ❖ ❖ ❖ ❖

4	Nennen Sie vier zentrale Aspekte der Resilienz (psychische Widerstandsfähigkeit).
	❖ ❖ ❖ ❖

G)	Wissen über die Zusammenarbeit mit Eltern: Baustein 5
1	Was ist in der Zusammenarbeit mit Eltern von Kindern mit herausforderndem Verhalten besonders zu berücksichtigen?
	❖ ❖ ❖
2	Worauf müssen Sie achten im Gespräch mit Eltern von Kindern mit herausforderndem Verhalten?
	❖ ❖ ❖ ❖

H)	Wissen über die Vernetzung und Kooperation: Baustein 6
1	Welche Gründe für Vernetzung und Kooperation in Bezug auf Kinder mit herausforderndem Verhalten fallen Ihnen ein?
	❖ ❖ ❖ ❖ ❖

2	Welche Voraussetzungen für eine gelingende Kooperation sind notwendig?
	❖ ❖ ❖ ❖
3	Welche potentiellen Kooperationspartner kennen Sie?
	❖ ❖ ❖ ❖

Statistische Angaben

11.	Welches Geschlecht haben Sie?	
	☐	männlich
	☐	weiblich

12.	In welcher Altersgruppe befinden Sie sich?			
	☐	≤ 20	☐	21-30
	☐	31-40	☐	41-50
	☐	51-60	☐	≥ 61

13.	Was ist Ihr höchster Bildungsabschluss?			
	☐	Hauptschulabschluss	☐	Mittlere Reife
	☐	Fachhochschulreife	☐	Fachgebundene Hochschulreife
	☐	Allgemeine Hochschulreife (Abitur)	☐	Hochschulabschluss (Uni/ Fachschule)
	☐	Sonstiges, und zwar: _____		

14.	Welchen Berufsstand haben Sie?			
	☐	ErzieherIn	☐	KinderpflegerIn
	☐	SozialpädagogIn	☐	KindheitspädagogIn
	☐	Schüler/Auszubildende	☐	Studierende
	☐	Sonstiges, und zwar: _____		
15.	Wie viele Jahre Berufserfahrung haben Sie in einer Kindertageseinrichtung? (Bitte Unterbrechungen z.B. aufgrund von Arbeitslosigkeit, Kindererziehungszeiten etc. abziehen).			
	☐	≤ 5 Jahre	☐	6 – 10 Jahre
	☐	11 - 15 Jahre	☐	16 - 20 Jahre
	☐	21 - 25 Jahre	☐	26 - 30 Jahre
	☐	31 - 35 Jahre	☐	> 35 Jahre
16.	Liegt Ihre Einrichtung in einem Einzugsgebiet mit besonderem sozialen Entwicklungsbedarf? (z.B. hohe Arbeitslosigkeit, Armut)			
	☐ ja			
	☐ teilweise			
	☐ nein			
17.	Die Kindertageseinrichtung liegt...			
	☐ eher im städtischen Bereich			
	☐ eher im ländlichen Bereich			
	☐ gleichermaßen im städtischen und ländlichen Bereich			
18.	Wie groß ist die Altersspanne der Kinder in Ihrer (Stamm)Gruppe?			
	☐	0-3	☐	3-6
	☐	2-8	☐	0-6
	☐ Sonstiges, und zwar: _____			

I9.	Kinder mit herausforderndem Verhalten
I9a.	Wie viele Kinder mit herausforderndem Verhalten gibt es Ihrer Meinung nach in Ihrer (Stamm)Gruppe? _____ (Angaben der Kinder in %)
I9b.	Bei wie vielen dieser Kinder wurde eine „Verhaltensauffälligkeit“ extern diagnostiziert?
	_____ (Angaben der Kinder in %)

Rahmenbedingungen während der Durchführung der Weiterbildungen					
I10a.	Wie wurden die Weiterbildungen zeitlich durchgeführt? (bitte kreuzen Sie Zutreffendes an, Mehrfachnennung möglich)				
	☐ Ganztags, als Schließtag	☐ Halbtags, innerhalb der Teamsitzung			
	☐ Halbtags, nach Feierabend	☐ Ganztags, am Wochenende			
	☐ Sonstiges (bitte nennen): _____				
I10b.	Wie zufrieden sind Sie mit der zeitlichen Durchführung der Weiterbildungen?	Gar nicht	Eher nicht	überwiegend	Voll und ganz
	Ganztags, als Schließtag	☐	☐	☐	☐
	Halbtags, innerhalb der Teamsitzung	☐	☐	☐	☐
	Halbtags, nach Feierabend	☐	☐	☐	☐
	Ganztags, am Wochenende	☐	☐	☐	☐
	Sonstiges (bitte nennen): _____ _____	☐	☐	☐	☐
I11a.	Wie viele Personen nahmen durchschnittlich an den Weiterbildungen teil?				
	☐ 5-15 Personen	☐ 15-20 Personen			
	☐ 20-25 Personen	☐ über 25 Personen			
		Gar nicht	Eher nicht	überwiegend	Voll und ganz
I11b.	Wie zufrieden sind Sie mit der Gruppengröße während der Weiterbildungen?	☐	☐	☐	☐

I12a.	Erhielten Sie während der Weiterbildungsphase Unterstützung von Seiten des Trägers? (Mehrfachnennung möglich)				
I12b.	☐ nein	☐ ja, hinsichtlich zeitlicher Ressourcen (z.B. mehr Zeit für mittelbare päd. Arbeit)			
	☐ ja, hinsichtlich finanzieller Ressourcen (z.B. mehr Schließtage im Jahr)	☐ ja, und zwar: _____ _____			
		Gar nicht	Eher nicht	überwiegend	Voll und ganz
	Wie zufrieden sind Sie mit der Unterstützung des Trägers während der Weiterbildungsphase?	☐	☐	☐	☐

J1.	Wie zufrieden sind Sie mit der Gestaltung der Weiterbildung <i>insgesamt</i>?				
		Gar nicht	Eher nicht	überwiegend	Voll und ganz
1	Anteil des theoretischen Inputs	☐	☐	☐	☐
2	Anteil an praktischer Übung	☐	☐	☐	☐
3	Realistische Übungssituationen (z.B. Arbeit mit eigenen Fallbeispielen)	☐	☐	☐	☐
4	Anwendbarkeit im pädagogischen Alltag	☐	☐	☐	☐
5	Partizipativer Ansatz (z.B. Orientierung an den Bedürfnissen der TeilnehmerInnen)	☐	☐	☐	☐
6	Erweiterung bestehender Wissensbestände	☐	☐	☐	☐
7	Anteil an Austausch und Diskussion in der Kleingruppe	☐	☐	☐	☐
8	Anteil an Austausch und Diskussion im Plenum	☐	☐	☐	☐
9	Nutzen der Inhalte	☐	☐	☐	☐
10	Sonstiges (bitte nennen):	☐	☐	☐	☐
	_____	☐	☐	☐	☐
	_____	☐	☐	☐	☐
	_____	☐	☐	☐	☐

**Zentrum für Kinder- und Jugendforschung im
Forschungs- und Innovationsverbund FIVE e.V.**

Evangelische Hochschule Freiburg

Prof. Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff

Prof. Dr. Maike Rönna-Böse

Claudia Tinius (M. A.)

Bugginger Str. 38

79114 Freiburg



Projekt „HeVeKi“: Herausforderndes Verhalten in Kindertageseinrichtungen

Fragebogen zur Selbsteinschätzung (pädagogische Fachkräfte und Einrichtungsleitung, follow-up)

Wichtig:

Für die Zusammenführung der Fragebögen, die Sie zu Beginn und am Ende des Projekts ausfüllen, benötigen wir eine Identifikationsnummer (ID), an die Sie sich gut erinnern können.

Bitte tragen Sie die **Anfangsbuchstaben des Vor- und Nachnamens des Geburtsnamens Ihrer Mutter** sowie Ihr **eigenes Geburtsdatum** ein.

(Bsp.: Anna Müller, geb. 26.03.1967 $\Rightarrow$ AM26031967)

Ihre ID wird nur für die interne Datenverarbeitung im ZfKJ verwendet und nicht an Dritte weitergegeben. Es werden daraus **keine** Rückschlüsse auf Ihre Person gezogen.

ID-Nr.: | | | | |

Institution: _____

Liebe TeilnehmerInnen,

in diesem Fragebogen geht es um Ihre Selbsteinschätzung und um die Erfassung von Wissen im Bereich „Umgang mit herausforderndem Verhalten“³⁷. Auch beinhaltet der Bogen Fragen zu berufsbezogenen Persönlichkeitseigenschaften und Erlebensmustern.

Damit wir den Fragebogen auswerten können, möchten wir Sie bitten, folgende Hinweise zu berücksichtigen:

- Bitte beantworten Sie alle Fragen auf dem Fragebogen. Lassen Sie keine Frage aus.
- Kreuzen Sie bitte die Antwortmöglichkeit an, die Ihrer Meinung am besten entspricht! Es gibt keine falschen Antworten. Kreuze, die Sie zwischen zwei Kästchen setzen, können wir nicht berücksichtigen!
- Richtig ist das, was Sie denken. Nur bei einer ehrlichen Bearbeitung kann sichergestellt werden, dass Ihre Ergebnisse in sich logisch und stimmig sind. Außerdem ist dann die Chance am größten, dass Sie von der Ergebnismeldung profitieren können.
- Wenn Situationen beschrieben werden, die Sie noch nicht persönlich erlebt haben, dann schätzen Sie bitte ein, wie Sie sich in diesen wahrscheinlich verhalten würden.
- Fragen, bei denen Sie mehrere Antworten ankreuzen können, sind im Fragebogen gesondert ausgewiesen: „Mehrfachnennungen möglich“.
- Beantworten Sie bitte auch die offenen Fragen so, wie es für Sie stimmig ist.
- Nehmen Sie sich für die Bearbeitung des Fragebogens bitte 20 min Minuten Zeit.

Bitte füllen Sie den Fragebogen aus und geben Sie ihn bei Ihrer Einrichtungsleitung ab.

³⁷ Der Terminus „Herausforderndes Verhalten“ ersetzt den ‚klassischen‘ Begriff der „Verhaltensauffälligkeit“. Es wird davon ausgegangen, dass in der pädagogischen Arbeit die Berücksichtigung des Kontextes, in dem das Verhalten deutlich wird, im Fokus steht und somit von einer individuumzentrierten Betrachtungsweise der Auffälligkeit abgesehen und stattdessen eine systemische bzw. interaktionelle präferiert werden sollte.

A) Bitte beurteilen Sie die folgenden Aussagen, die sich auf <u>Ihre persönlichen Einstellungen, Verhaltensweisen und Emotionen</u> zu verschiedenen Arbeitsanforderungen beziehen.						
Die Aussage ...	trifft überhaupt nicht zu	überwiegend nicht	teils / teils	überwiegend	völlig zu	
Die Arbeit ist für mich der wichtigste Lebensinhalt.	☐	☐	☐	☐	☐	
Was meine berufliche Entwicklung angeht, so halte ich mich für ziemlich ehrgeizig.	☐	☐	☐	☐	☐	
Wenn es sein muss, arbeite ich bis zur Erschöpfung.	☐	☐	☐	☐	☐	
Meine Arbeit soll stets ohne Fehl und Tadel sein.	☐	☐	☐	☐	☐	
Auch in der Freizeit beschäftigen mich viele Arbeitsprobleme.	☐	☐	☐	☐	☐	
Wenn ich keinen Erfolg habe, resigniere ich schnell.	☐	☐	☐	☐	☐	
Ein Misserfolg kann bei mir neue Kräfte wecken.	☐	☐	☐	☐	☐	
Mich bringt so leicht nichts aus der Ruhe.	☐	☐	☐	☐	☐	
Mein bisheriges Berufsleben war recht erfolgreich.	☐	☐	☐	☐	☐	
Ich habe allen Grund, meine Zukunft optimistisch zu sehen.	☐	☐	☐	☐	☐	
Meine Familie zeigt Verständnis für meine Arbeit.	☐	☐	☐	☐	☐	
Die Arbeit ist mein Ein und Alles.	☐	☐	☐	☐	☐	
Ich strebe nach höheren beruflichen Zielen als die meisten anderen.	☐	☐	☐	☐	☐	
Bei der Arbeit kenne ich keine Schonung.	☐	☐	☐	☐	☐	
Ich kontrolliere lieber noch dreimal nach, als dass ich fehlerhafte Arbeitsergebnisse abliefere.	☐	☐	☐	☐	☐	
Nach der Arbeit kann ich ohne Probleme abschalten.	☐	☐	☐	☐	☐	
Misserfolge kann ich nur schwer verkraften.	☐	☐	☐	☐	☐	
Wenn mir etwas nicht gelingt, bleibe ich hartnäckig und strenge mich umso mehr an.	☐	☐	☐	☐	☐	
Ich glaube, dass ich ziemlich hektisch bin.	☐	☐	☐	☐	☐	

	In meiner bisherigen Berufslaufbahn habe ich mehr Erfolge als Enttäuschungen erlebt.	☐	☐	☐	☐	☐
	Ich kann mich über mein Leben in keiner Weise beklagen.	☐	☐	☐	☐	☐
	Meine Familie interessiert sich nur wenig für meine Arbeitsprobleme.	☐	☐	☐	☐	☐
	Ich brauche die Arbeit wie die Luft zum Atmen.	☐	☐	☐	☐	☐
	Für meine berufliche Zukunft habe ich mir viel vorgenommen.	☐	☐	☐	☐	☐
	Ich arbeite wohl mehr als ich sollte.	☐	☐	☐	☐	☐
	Was immer ich tue, es muss perfekt sein.	☐	☐	☐	☐	☐
	Arbeitsprobleme beschäftigen mich eigentlich den ganzen Tag.	☐	☐	☐	☐	☐
	Berufliche Fehlschläge können mich leicht entmutigen.	☐	☐	☐	☐	☐
	Misserfolge werfen mich nicht um, sondern veranlassen mich zu noch stärkerer Anstrengung.	☐	☐	☐	☐	☐
	Hektik und Aufregung um mich herum lassen mich kalt.	☐	☐	☐	☐	☐
	In meiner beruflichen Entwicklung ist mir bisher fast alles gelungen.	☐	☐	☐	☐	☐
	Mit meinem bisherigen Leben kann ich zufrieden sein.	☐	☐	☐	☐	☐
	Von meiner Familie wünschte ich mir mehr Rücksichtnahme auf meine beruflichen Aufgaben und Probleme.	☐	☐	☐	☐	☐
	Ich wüsste nicht, wie ich ohne Arbeit leben sollte.	☐	☐	☐	☐	☐
	Beruflicher Erfolg ist für mich ein wichtiges Lebensziel.	☐	☐	☐	☐	☐
	Ich neige dazu, über meine Kräfte hinaus zu arbeiten.	☐	☐	☐	☐	☐
	Für mich ist die Arbeit erst dann getan, wenn ich rundum mit dem Ergebnis zufrieden bin.	☐	☐	☐	☐	☐
	Meine Gedanken kreisen fast nur um die Arbeit.	☐	☐	☐	☐	☐
	Wenn ich in der Arbeit erfolglos bin, deprimiert mich das sehr.	☐	☐	☐	☐	☐
	Falls mir etwas nicht gelingen will, sage ich mir: „Jetzt erst recht“.	☐	☐	☐	☐	☐
	Ich kann mich in fast allen Situationen ruhig und	☐	☐	☐	☐	☐

	bedächtig verhalten.					
	Mein bisheriges Leben ist durch beruflichen Erfolg gekennzeichnet.	☐	☐	☐	☐	☐
	Im Großen und Ganzen bin ich glücklich und zufrieden.	☐	☐	☐	☐	☐
	Bei meiner Familie finde ich jede Unterstützung.	☐	☐	☐	☐	☐

B)	Die folgenden Fragen beziehen sich auf Ihre Qualifikation und den Unterstützungsbedarf zum Thema herausfordernde Verhaltensweisen.					
-----------	---	--	--	--	--	--

		1 Trifft gar nicht zu	2	3	4	5	6 Trifft voll zu
1	Ich merke, dass sich meine Beziehung zu Kindern mit herausfordernden Verhaltensweisen seit Beginn der Weiterbildung verbessert hat.						
2	Ich merke, dass sich die Kommunikation mit Kindern mit herausfordernden Verhaltensweisen seit Beginn der Weiterbildung verbessert hat.						
3	Ich konnte durch die Weiterbildung mein theoretisches Wissen zum Thema herausfordernde Verhaltensweisen erweitern.						
4	Ich konnte durch die Weiterbildung mein praktisches Wissen zum Thema herausfordernde Verhaltensweisen erweitern.						
5	Ich kann das in der Weiterbildung erworbene praktische Wissen zum Thema herausfordernde Verhaltensweisen im Alltag anwenden .						
6	Ich fühle mich im Alltag mit Kindern mit herausforderndem Verhalten kompetenter als vor der Weiterbildung.						
7	Ich merke, dass ich mich auch nach der Weiterbildung in diesem Bereich weiterentwickeln müsste.						
8	Schwierigkeiten im Umgang mit herausfordernden Verhaltensweisen sehe ich gelassener entgegen als vor der Weiterbildung.						
9	Ich verfüge über mehr Strategien, um mir in belastenden Situationen Unterstützung zu holen, als vor der Weiterbildung.						
10	Ich kann mich besser in die Perspektive von Kindern mit herausforderndem Verhalten versetzen als vor der Weiterbildung.						
11	Das Erkennen von Stärken bei Kindern mit herausforderndem Verhalten fällt mir leichter als vor der Weiterbildung.						

12	Ich kann die Bedürfnisse von Kindern mit herausforderndem Verhalten besser erkennen als vor der Weiterbildung.						
13	Ich kann auf die Bedürfnisse von Kindern mit herausforderndem Verhalten besser reagieren als vor der Weiterbildung.						
14	Ich fühle mich im Alltag mit Kindern mit herausforderndem Verhalten stärker belastet als vor der Weiterbildung.						
15	Mein Bedarf an Supervision bezüglich der Situation von Kindern mit herausforderndem Verhalten ist auch nach der Weiterbildung sehr hoch .						

C)	Wissen über herausfordernde Verhaltensweisen: Baustein 1
2	Was sind die zentralen Aspekte der systemischen Sichtweise?
	❖ ❖ ❖

D)	Wissen über Ursachen, Erscheinungsformen und Symptome von herausfordernden Verhaltensweisen: Baustein 2
1	Welche Erscheinungsformen von herausfordernden Verhaltensweisen kennen Sie und woran erkennen Sie diese (Symptome)?
	❖ ❖ ❖ ❖ ❖
2	Welches sind aus Ihrer Sicht die wesentlichen Ursachen für Ihre genannten Erscheinungsformen?
	❖ ❖ ❖ ❖ ❖

3	Sie bemerken aggressive Verhaltensweisen bei einem Kind. Wie gehen Sie vor?
	1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____

E)	Wissen über die systematische Beobachtung und Dokumentation: Baustein 3
1	Welches sind die wesentlichen Merkmale des professionellen Vorgehens im Umgang mit herausfordernden Verhalten?
	1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____
2	Welches sind die Grundprinzipien des diagnostischen Vorgehens?
	❖ ❖ ❖ ❖

F)	Wissen über Beziehung, Kommunikation und Interaktion: Baustein 4
1	Welches sind für Sie die fünf wichtigsten Aspekte der Beziehungsgestaltung (Fachkraft-Kind)?
	❖ ❖ ❖ ❖ ❖

H)	Wissen über die Vernetzung und Kooperation: Baustein 6
1	Welche Voraussetzungen für eine gelingende Kooperation sind notwendig?
	❖ ❖ ❖
2	Mit welchen Kooperationspartnern kooperieren Sie?
	❖ ❖ ❖

Herzlichen Dank, dass Sie sich die Zeit genommen haben, unseren Fragebogen auszufüllen!

Prof. Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff
Prof. Dr. Maike Rönna-Böse
Claudia Tinius (Kindheitspädagogin M. A.)

**Zentrum für Kinder- und Jugendforschung im
Forschungs- und Innovationsverbund FIVE e.V.
Evangelische Hochschule Freiburg**
Prof. Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff
Prof. Dr. Maike Rönna-Böse
Claudia Tinius (M.A.)
Bugginger Str. 38
79114 Freiburg



Standardisierte Dilemma-Situation

Institution: _____

Situationsbeschreibung aus Sicht einer pädagogischen Fachkraft; Martin ist 4,6 Jahre alt. Er befindet sich mit seiner Gruppe im Garderobenbereich, in dem sich folgende Situation ergibt:

Es ist Mittwochvormittag als die pädagogische Fachkraft zum wiederholten Mal feststellt, dass sie sich durch Martins Verhalten besonders herausgefordert fühlt. In letzter Zeit zerstört er immer wieder Baukonstruktionen anderer Kinder, wirft mit Ausdrücken um sich und wird anderen Kindern gegenüber schnell handgreiflich.

Wie jeden Vormittag um die gleiche Zeit geht die ganze Gruppe gemeinsam nach draußen in den Garten. Da es regnet und nass ist, sollen die Kinder Matschhosen tragen. Es herrscht ein wildes Durcheinander im Garderobenbereich, in dem die pädagogische Fachkraft momentan die einzige Aufsichtsperson ist. Ausgerechnet jetzt ist die Kollegin nicht zur Stelle, wo sich doch alle 20 Kinder anziehen sollen. Die Kinder laufen durcheinander, einige finden ihre Matschhose nicht, andere benötigen Hilfe beim Anziehen der Hosen, Jacken und Schuhe.

Die pädagogische Fachkraft beobachtet, dass Martin immer wieder zornig seine Matschhose auf den Boden wirft. Daraufhin wendet sie sich Martin zu und bittet ihn, seine Hose anzuziehen. Dieser weigert sich und verhält sich zunehmend aggressiv. Er beschimpft die pädagogische Fachkraft und schubst umher stehende Kinder weg. Da die bereits fertig angezogenen Kinder zunehmend unruhig werden und nach draußen drängen, entschließt sich die pädagogische Fachkraft, Martin die Matschhose anzuziehen, obwohl er sich heftig dagegen wehrt. Im Nachhinein ist sie mit dieser Situation unzufrieden.

1. Wie nehmen Sie die **Situation wahr** und welche **Aspekte** haben für Sie eine besondere **Bedeutung**?
2. Wie **bewerten** Sie die **Handlungsweisen und Reaktionen** der einzelnen Akteure? Welche **Deutungen** (Interpretationen) fallen Ihnen ein?
3. Wie würden **Sie** anstelle der pädagogischen Fachkraft **agieren**, was sind erste Handlungsimpulse? Welche (weiteren) Handlungsoptionen fallen Ihnen ein?
4. Wie **begründen** Sie Ihr (fiktives) Handeln? Auf welche **Theorien und Erfahrungen** stützen Sie Ihre Entscheidung?
5. Welche **Fragen/Herausforderungen** (bzw. ähnliche Erfahrungen) ergeben sich für Sie persönlich aus dieser Situation?

1. TeilnehmerInnen

trifft nicht zu

trifft voll zu

Ich war motiviert, mich mit dem Thema dieses Bausteins auseinanderzusetzen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	1	2	3	4	5	6
Meine Erwartungen an diesen Baustein wurden erfüllt.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	1	2	3	4	5	6
Ich habe mich aktiv eingebracht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	1	2	3	4	5	6
Ich wurde angeregt, mich kritisch mit den Inhalten des Bausteins auseinanderzusetzen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	1	2	3	4	5	6
Ich konnte mein Wissen erweitern.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	1	2	3	4	5	6
Das Arbeitsklima unter den TeilnehmerInnen war konstruktiv.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	1	2	3	4	5	6

2. Didaktik

trifft nicht zu

trifft voll zu

Ich finde, der Workshop gab einen guten Überblick über das Thema.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	1	2	3	4	5	6
Die eingesetzten Arbeitsblätter und Übungen haben zum Verständnis der Inhalte beigetragen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	1	2	3	4	5	6
Es gab die Möglichkeit, eigene Beispiele miteinzubringen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	1	2	3	4	5	6
Es gab genug Raum für Diskussionen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	1	2	3	4	5	6
Das Verhältnis von Input und Übung war angemessen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	1	2	3	4	5	6
Die Anwendbarkeit des Inhaltes werde/kann ich in meiner Praxis einsetzen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	1	2	3	4	5	6
Der/die DozentIn benutzte Beispiele, die zum Verständnis der Themeninhalte beitrugen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	1	2	3	4	5	6
Ich finde, der/die DozentIn teilte die zur Verfügung stehende Zeit gut ein.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	1	2	3	4	5	6
Der/die DozentIn ging angemessen auf die Bedürfnisse und Anregungen der TeilnehmerInnen ein.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	1	2	3	4	5	6
Der Baustein wurde kompetenzorientiert umgesetzt.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	1	2	3	4	5	6

In diesem Baustein war besonders hilfreich:

- ☐ Der theoretische Input
- ☐ Der praktische Anteil mit (eigenen) Fallbeispiel/en
- ☐ Die Diskussion in der Gruppe

3. Anmerkungen

In einer Schulnote (1 (sehr gut)- bis 6 (ungenügend)) bewerte ich den Baustein mit Note.

☐
1☐
2☐
3☐
4☐
5☐
6

1. TeilnehmerInnen

	trifft nicht zu					trifft voll zu
Die TeilnehmerInnen waren motiviert, sich mit dem Thema dieses Bausteins auseinanderzusetzen.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 6
Die TeilnehmerInnen haben sich aktiv eingebracht.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 6
Der Baustein hat die TeilnehmerInnen zur Reflexion angeregt.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 6
Die TeilnehmerInnen konnten ihr Wissen erweitern.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 6
Das Arbeitsklima unter den TeilnehmerInnen war konstruktiv.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 6

2. Didaktik

	trifft nicht zu					trifft voll zu
Der Baustein ist strukturiert aufgebaut.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 6
Die eingesetzten Arbeitsblätter und Übungen haben zum Verständnis der Inhalte beigetragen.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 6
Das Verhältnis von Input und Übung war angemessen.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 6
Die Inhalte sind praxisorientiert.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 6
Die Beispiele haben zum Verständnis der Themeninhalte beigetragen.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 6
Die Inhalte waren in der Zeit gut durchzuführen.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 6

In diesem Baustein war besonders hilfreich:

- ☐ Der theoretische Input
- ☐ Der praktische Anteil mit (eigenen) Fallbeispiel/en
- ☐ Die Diskussion in der Gruppe

3. Umsetzungsindex

Indikator	Erläuterungen	Umsetzungsgrad			
		Nicht 0	Wenig 1	Mittel 2	Stark 3
Umsetzung des Bausteins	Einstieg				
	Ablauf				
	Arbeitsblätter				
	Übungen				
	Theoretischer Input				
	Hausaufgaben				
	Abschluss				
Wenn bei Umsetzungsgrad <i>0 oder 1</i>, bitte Begründung: Was hat sich stattdessen bewährt?					

Bitte lesen Sie sich die nachfolgende Liste zunächst einmal durch und entscheiden Sie sich bei jeder Aussage für eine Antwort. Falls Sie eine Frage nicht beantworten können, kreuzen Sie bitte die letzte Antwortmöglichkeit „weiß ich nicht“ an.

		Stimmt gar nicht	Stimmt kaum	Stimmt ziemlich	Stimmt genau	Weiß ich nicht
1.	Ich habe eine herzliche Beziehung zu dem Kind.	1	2	3	4	5
2.	Das Kind und ich haben Schwierigkeiten im Umgang miteinander.	1	2	3	4	5
3.	Ist das Kind aufgewühlt, sucht es Trost bei mir.	1	2	3	4	5
4.	Das Kind weicht mir aus, wenn ich es berühre oder ihm zu nahe komme.	1	2	3	4	5
5.	Dem Kind ist die Beziehung zu mir wichtig.	1	2	3	4	5
6.	Wenn ich dem Kind eine positive Rückmeldung gebe, strahlt es vor Freude.	1	2	3	4	5
7.	Das Kind teilt mir spontan etwas über sich mit.	1	2	3	4	5
8.	Das Kind wird schnell ärgerlich auf mich.	1	2	3	4	5
9.	Mir fällt es leicht, mich in die Gefühle des Kindes hineinzusetzen.	1	2	3	4	5
10.	Das Kind bleibt wütend oder reagiert nicht, wenn ich es kritisiere.	1	2	3	4	5
11.	Der Umgang mit dem Kind kostet mich viel Kraft.	1	2	3	4	5
12.	Wenn das Kind schlechte Laune hat, weiß ich, dass wir gemeinsam einen langen und schwierigen Tag haben werden.	1	2	3	4	5
13.	Die Gefühle des Kindes mir gegenüber können unberechenbar sein oder plötzlich wechseln.	1	2	3	4	5
14.	Das Kind ist raffiniert oder versucht mich zu manipulieren.	1	2	3	4	5
15.	Das Kind teilt mir offen seine Gefühle und Erfahrungen mit.	1	2	3	4	5

*Diese Einschätzskala wurde entwickelt in Anlehnung an Robert C.Pianta, University of Virginia (1992) STUDENT-TEACHER RELATIONSHIP SCALE – SHORT FORM.

Anhang H

Einschätzskala zu den derzeitigen Stärken und Schwierigkeiten des Kindes (SDQ)

Bitte führen Sie den SDQ-Fragebogen für ein Kind zwischen 4 und 10 Jahren aus Ihrem Umfeld oder aus einer Kindertageseinrichtung durch!

	Nicht zutreffen	Teilweise zutreffend	Eindeutig zutreffend
Rücksichtsvoll	☐	☐	☐
Unruhig, überaktiv, kann nicht lange stillsitzen	☐	☐	☐
Klagt häufig über Kopfschmerzen, Bauchschmerzen oder Übelkeit	☐	☐	☐
Teilt gerne mit anderen Kindern (Süßigkeiten, Spielzeug, Buntstifte usw.)	☐	☐	☐
Hat oft Wutanfälle; ist aufbrausend	☐	☐	☐
Einzelgänger; spielt meist alleine	☐	☐	☐
Im allgemeinen folgsam; macht meist, was Erwachsene verlangen	☐	☐	☐
Hat viele Sorgen; erscheint häufig bedrückt	☐	☐	☐
Hilfsbereit, wenn andere verletzt, krank oder betrübt sind	☐	☐	☐
Ständig zappelig	☐	☐	☐
Hat wenigstens einen guten Freund oder eine gute Freundin	☐	☐	☐
Streitet sich oft mit anderen Kindern oder schikaniert sie	☐	☐	☐
Oft unglücklich oder niedergeschlagen; weint häufig	☐	☐	☐
Im allgemeinen bei anderen Kindern beliebt	☐	☐	☐
Leicht ablenkbar, unkonzentriert	☐	☐	☐
Nervös oder anklammernd in neuen Situationen; verliert leicht das Selbstvertrauen	☐	☐	☐
Liebt zu jüngeren Kindern	☐	☐	☐
Lügt oder mogelt häufig	☐	☐	☐
Wird von anderen gehänselt oder schikaniert	☐	☐	☐
Hilft anderen oft freiwillig (Eltern, Lehrern oder anderen Kindern)	☐	☐	☐
Denkt nach, bevor er/sie handelt	☐	☐	☐
Stiehlt zu Hause, in der Schule oder anderswo	☐	☐	☐
Kommt besser mit Erwachsenen aus als mit anderen Kindern	☐	☐	☐
Hat viele Ängste; fürchtet sich leicht	☐	☐	☐
Führt Aufgaben zu Ende; gute Konzentrationsspanne	☐	☐	☐

© Robert Goodman, 2005

Hinweis: Die Einschätzskala wurde von dem britischen Psychiater Robert Goodman entwickelt und in zahlreiche Sprachen übersetzt. Sie ist frei verfügbar (<http://www.sdqinfo.com/a0.html>), darf aber nur in der vorgegebenen Form eingesetzt und nicht verändert werden. In dem einen oder anderen Merkmal wurde eine Formulierung gewählt, die auf unseren deutschen Kita-Bereich nicht vollständig passt oder leicht veraltet ist. Aufgrund der sehr guten Vergleichsmöglichkeiten zu anderen – auch internationalen – Forschungsprojekten haben wir uns trotz dieser Einschränkungen entschieden, diese Skala einzusetzen.

Anhang I

Zentrum für Kinder- und Jugendforschung im Forschungs- und Innovationsverbund FIVE e.V. Evangelische Hochschule Freiburg

Prof. Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff
Prof. Dr. Maike Rönnau-Böse
Claudia Tinius (M. A.)
Rieke Hoffer (Dipl. Psych.)
Bugginger Str. 38
79114 Freiburg

FIVE
Forschungs- und
Innovationsverbund
an der Evangelischen
Hochschule Freiburg e.V.



Projekt „HeVeKi“: Herausforderndes Verhalten in Kindertageseinrichtungen

Elternfragebogen

Liebe Eltern, liebe Familien,

diese Befragung findet im Rahmen des Projektes „Herausforderndes Verhalten in Kindertageseinrichtungen (HeVeKi)“³⁸ statt, an dem die Kindertageseinrichtung Ihres Kindes teilnimmt. Hierfür möchten wir Ihnen einige Fragen darüber stellen, wie Sie Ihr Kind wahrnehmen und wie Sie die Betreuungssituation Ihres Kindes einschätzen.

Falls zwei oder mehrere Kinder im Alter bis drei Jahren von Ihnen in der Einrichtung betreut werden, bitten wir Sie für jedes Kind einen extra Fragebogen auszufüllen.

Wir garantieren Ihnen, dass wir mit Ihren Daten absolut vertraulich umgehen und die Befragung dem gesetzlichen Datenschutz entspricht. Ein Rückschluss auf Ihre Person ist also nicht möglich. Damit wir den Fragebogen auswerten können, möchten wir Sie bitten, folgende Hinweise zu berücksichtigen:

- Bitte beantworten Sie alle Fragen auf dem Fragebogen. Lassen Sie keine Frage aus.
- Kreuzen Sie bitte die Antwortmöglichkeit an, die Ihrer Meinung am besten entspricht! Es gibt keine falschen Antworten. Kreuze, die Sie zwischen zwei Kästchen setzen, können wir nicht berücksichtigen!
- Fragen, bei denen Sie mehrere Antworten ankreuzen können, sind im Fragebogen gesondert ausgewiesen: „*Mehrfachnennungen möglich*“.
- Beantworten Sie bitte auch die offenen Fragen so, wie es für Sie stimmig ist.

Bitte legen Sie den ausgefüllten Fragebogen in den beiliegenden Rückumschlag und geben ihn innerhalb der kommenden 14 Tage zurück an die Fachkräfte zurück oder werfen ihn in den Briefkasten der Einrichtung.

Bei Rückfragen können Sie gerne zu uns Kontakt aufnehmen. Kontakt: Claudia Tinius (ctinius@eh-freiburg.de)

Vielen Dank für Ihre Teilnahme

³⁸ Der Begriff „Herausforderndes Verhalten“ ersetzt den ‚klassischen‘ Begriff der „Verhaltensauffälligkeit“. Damit soll deutlich gemacht werden, dass es immer auch mit dem erwachsenen Menschen selber zu tun hat, wenn das Verhalten als problematisch empfunden wird. Eine einseitige Zuschreibung von „Fehlern“ soll vermieden werden.

(1)	Alter des Kindes:	Mein Kind ist Monate alt (bitte eintragen)
(2)	Geschlecht des Kindes	☐ ₁ weiblich ☐ ₂ männlich
(3)	Seit wie vielen Monaten wird Ihr Kind in der Kita betreut?	_____ Monate

(4)	Nehmen Sie und Ihre Familie Unterstützungsangebote <i>außerhalb der Kindertageseinrichtung</i> in Anspruch? (wenn nicht, überspringen Sie diesen Punkt)
-----	--

		<i>Nehmen wir aktuell in Anspruch</i>	<i>Haben wir in der Vergangenheit in Anspruch genommen.</i>
(a)	Elternkurse	☐ ₁	☐ ₁
(b)	Erziehungsberatung	☐ ₂	☐ ₂
(c)	Sozialpädagogische Familienhilfe	☐ ₃	☐ ₃
(d)	Einzels psychotherapie für Kinder/Jugendliche	☐ ₄	☐ ₄
(e)	Gruppen psychotherapie für Kinder/Jugendliche	☐ ₅	☐ ₅
(f)	Ergotherapie	☐ ₆	☐ ₆
(g)	Logopädie	☐ ₇	☐ ₇
(h)	Spieltherapie	☐ ₈	☐ ₈
(i)	Sonstiges, und zwar (bitte eintragen):	☐ ₉	☐ ₉

(5)	Die folgenden Fragen beziehen sich auf Ihr eigenes Verhältnis zu Ihrem Kind.
-----	---

A	Welche Eigenschaften schätzen Sie an Ihrem Kind?
	❖ ❖ ❖
B	Welche Verhaltensweisen oder Eigenschaften machen Ihnen Sorgen?
	❖ ❖ ❖

C	Was empfinden Sie im Alltag als besonders anstrengend?
	❖ ❖ ❖
D	Was tun Sie, wenn diese anstrengenden Situationen auftreten?
	❖ ❖

(6) Bei den folgenden Fragen geht es um Ihre Einschätzung der Kindertageseinrichtung, die ihr Kind besucht.

		Trifft voll zu	Trifft zu	Trifft etwas zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu	Trifft haupt zu	über- nicht zu
1	Ich bin zufrieden mit der Betreuung meines Kindes in der Einrichtung.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	
2	Ich habe eine gute Beziehung zu den Fachkräften, die mein Kind betreuen.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	
3	Mein Kind fühlt sich wohl in der Einrichtung.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	
4	Zu _____ seinem/seiner BezugserzieherIn hat mein Kind eine gute Beziehung.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	
5	Ich habe das Gefühl, dass die Fachkräfte mein Kind kennen und wissen, was es braucht.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	
6	Ich würde mir wünschen, dass die Fachkräfte das Verhalten meines Kindes besser verstehen könnten	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	
7	Die Fachkräfte gehen einfühlsam mit meinem Kind um.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	
8	Bei der Bring-Situation kann ich mit einem guten Gefühl mein Kind in der Gruppe verabschieden.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	

		Trifft Voll zu	Trifft zu	Trifft etwas zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu	Trifft überhaupt nicht zu
9	Die Fachkräfte gehen auf die Stärken meines Kindes ein.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆
10	Die Fachkräfte reagieren kompetent, wenn sich Kinder herausfordernd verhalten.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆
11	Ich fühle mich durch die Fachkräfte gut über die Entwicklung meines Kindes in der Einrichtung informiert.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆
12	Wenn es Auffälligkeiten mit meinem Kind gibt, suchen die Fachkräfte das Gespräch mit mir.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆
13	Wenn ich unzufrieden mit etwas in der Einrichtung bin, spreche ich es den Fachkräften gegenüber an.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆
14	Wenn ich Fragen habe, die die Entwicklung oder Erziehung meines Kindes betreffen, wende ich mich an die Fachkräfte.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆
15	Ich fühle mich in meinen Fragen von den Fachkräften ernst genommen.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆
16	Es finden regelmäßig Entwicklungsgespräche über mein Kind statt.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆
17	In Elterngesprächen mit der Fachkraft werden auch die Stärken und Fähigkeiten des Kindes benannt.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆
18	Ich wünsche mir mehr Tür- und Angelgespräche.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆
19	Ich wünsche mir (mehr) Hausbesuche.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆
20	Ich wünsche mir mehr _____ (bitte eintragen).	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆
21	Ich habe ausreichend Möglichkeiten, mich in der Einrichtung mit einzubringen und zu beteiligen.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆
22	Ich finde, die Einrichtung ist ausreichend mit anderen Institutionen vernetzt.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆
23	Die Einrichtung vermittelt uns Eltern ausreichend Kontakte zu anderen Institutionen.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆

(7) Zum Schluss haben wir noch einige Fragen zu allgemeinen Daten. Bitte beachten Sie auch hier, dass wir aus den Daten keine Rückschlüsse auf Ihre Person ziehen können. Alle Daten werden in Gruppen ausgewertet, so dass einzelne Personen nicht zu erschließen sind.

A	Der Bogen wird ausgefüllt von:	☐ ₁ Mutter ☐ ₂ Vater ☐ ₃ Sonstige (bitte eintragen): ↓ Ihr Geschlecht, soweit nicht angegeben: ☐ ₁ weiblich ☐ ₂ männlich
B	Ihr Alter:	 (bitte eintragen)
C	Wie viele leibliche Kinder haben Sie?	 (Zahl bitte eintragen)
D	Ihr derzeitiger Familienstand (bitte nur ein Kreuz machen)	☐ ₁ ledig ☐ ₂ unverheiratet, mit PartnerIn zusammenlebend ☐ ₃ verheiratet, mit Ehepartner/ -in zusammenlebend ☐ ₄ verheiratet, aber in Trennung lebend ☐ ₅ geschieden, ohne neue Partnerin oder neuen Partner ☐ ₆ geschieden, mit neuer Partnerin oder neuem Partner ☐ ₇ verwitwet, ohne neue Partnerin oder neuen Partner ☐ ₈ verwitwet, mit neuer Partnerin oder neuem Partner ☐ ₉ Sonstiges (bitte eintragen):
E	Was ist Ihr höchster Schulabschluss?	☐ ₁ ohne Schulabschluss ☐ ₂ Hauptschulabschluss ☐ ₃ Realschulabschluss ☐ ₄ Abitur/Fachabitur ☐ ₅ Hochschul-/FH-Abschluss ☐ ₆ Sonstiges: (bitte eintragen)
F	In welchem Land sind Sie geboren?	☐ ₁ Deutschland ☐ ₂ Sonstige: (bitte Land eintragen) ↓ Wenn Sie nicht in Deutschland geboren sind: Seit wann leben Sie schon in Deutschland? seit (Jahreszahl bitte eintragen)

Wichtig:

Für die Zusammenführung der Fragebögen, die Sie zu Beginn und am Ende des Projekts ausfüllen, benötigen wir eine Identifikationsnummer (ID), an die Sie sich gut erinnern können.

Bitte tragen Sie die **Anfangsbuchstaben des Vor- und Nachnamens des Geburtsnamens Ihrer Mutter** sowie das **Geburtsdatum Ihrer Mutter** ein.

(Bsp.: Anna Müller, geb. 26.03.1967 ⇒ AM26031967)

Ihre ID wird nur für die interne Datenverarbeitung im ZfKJ verwendet und nicht an Dritte weitergegeben. Es werden daraus **keine** Rückschlüsse auf Ihre Person gezogen.

[illegible]

Vielen Dank für Ihre Zeit und Mühe!

Anhang J

Umsetzungsindex zum Projekt „Herausforderndes Verhalten in der Kita“

☐ Einrichtungsleitung ☐ RererentIn (bitte ankreuzen)

Einrichtung: _____ Datum: _____

Indikator	Erläuterungen	Wie ist der aktuelle Stand?			
		Nicht realisiert	Eher nicht realisiert	Eher realisiert	Realisiert
Externe Indikatoren	Begleitung und Unterstützung des Umsetzungsprozesses von „HeVeKi“ durch die Leitung/den Träger.				
	Kooperation zwischen den teilnehmenden Kitas.				
	Zusammenarbeit mit den Eltern bezogen auf das Thema „Herausforderndes Verhalten“.				
	Vernetzung und Kooperation mit externen Institutionen bezogen auf das Thema.				
Interne Indikatoren	Konzeptionelle Verankerung des Themas in der pädagogischen Einrichtung.				
	Es gibt eine Prozessbeschreibung zum Umgang mit herausforderndem Verhalten.				
	Projekt ist fester, regelmäßiger Bestandteil in der Teamsitzung.				
	Feste Ansprechpartner bezogen auf das Projekt in der Kita (Verantwortungsübernahme).				
	Es finden sich klar beschreibbare Hinweise auf eine systematische Umsetzung der Inhalte im pädagogischen Alltag.				
	Es finden sich klar beschreibbare Hinweise auf eine Identifikation der TeilnehmerInnen mit dem Thema.				

Anhang K

Interview mit Führungskräften (follow-up)

- (1) Bewertung des Umsetzungsprozesses im Allgemeinen
Wenn Sie an den Umsetzungsprozess von HeVeKi denken bzw. zurückblicken:
Was war Ihrer Meinung nach besonders wichtig? Erzählen Sie doch mal..
- (2) Auswertung ergab, dass Sie einen sehr hohen Umsetzungsindex haben;
Referentin und Sie als Leitung haben die Intensität der Umsetzung sehr hoch eingeschätzt. Uns interessiert nun, was Sie konkret gemacht haben
(Maßnahmen, konkrete Beispiele), dass die Intensität so hoch ist?
Was war **hilfreich**? Was braucht es?
Was war **herausfordernd**? Was war **hemmend**?

→ ...bezogen auf Ihre eigene Rolle als Leitung
→ ...bezogen auf die Zusammenarbeit im Team (einzelne Fachkraft und Teamebene)
→ ...bezogen auf die Ebene Kinder und Eltern (Umgang)
→ ...bezogen auf die Ebene des Trägers/Fachberatung (z.B. Rahmenbedingungen, Unterstützung)
- (3) Was machen Sie derzeit konkret, dass HeVeKi weiterhin im Arbeitsalltag und im Team „mitgedacht“ wird bzw. eine Rolle spielt? Können Sie konkrete Beispiele nennen was besonders wichtig ist?
- (4) Ggfs. nachhaken bzw. mit konkreten Beispielen ergänzen...
 - Welche Rolle spielt dabei ein gemeinsames (inkludierendes) Grundverständnis
 - Welche Rolle spielt ein gemeinsames Vorgehen im Team im Umgang mit herausf. V.
 - Bedeutung von Teamentwicklungsprozessen/Zus. im Team als Ressource
 - Bedeutung der Entwicklung von strukturellen Maßnahmen in der Alltagsgestaltung (z.B. Gestaltung von Schlüsselsituationen, Vereinbarungen/Regeln)
 - Bedeutung der konzeptionellen Verankerung auf institutioneller Ebene
- (5) Wenn Sie an Kitas denken, die sich jetzt auf den Weg machen (HeVeKi): Was würden Sie ihnen ganz konkret in einem Satz mit auf den Weg geben bzw. raten...?

Anhang L

Reflexionsbücher zur Erfassung der Intensität der Auseinandersetzung

Liebe TeilnehmerInnen,

in diesem Fragebogen geht es um die Dokumentation und Reflexion Ihres ganz persönlichen Lernprozesses in Bezug auf den „Umgang mit herausforderndem Verhalten in Kindertageseinrichtungen“³⁹. Anhand von Leitfragen sollen Sie nach Abschluss jeden Bausteins mit jeweils unterschiedlichem Themenschwerpunkt schriftlich reflektieren, was für Sie persönlich besonders bedeutsam war, von welchen Inhalten, Beispielen oder Übungen Sie aus welchen Gründen besonders profitiert haben, welche (Denk-)Prozesse bei Ihnen angestoßen wurden und mit was das für Ihr Handeln in der Praxis bedeutet (wenn Sie ein schulbegleitendes Praktikum absolvieren, bezogen auf Ihr aktuelles Praktikum, sonst in Bezug auf bisherigen Erfahrungen in der Kita).

Uns bietet Ihr Lerntagebuch die Möglichkeit, die einzelnen Bausteine zu verbessern.

Wir möchten Sie bitten, folgende Hinweise zu berücksichtigen:

- Versuchen Sie in Ihrem Lerntagebuch, Bilanz zu ziehen über Ihren persönlichen Lernprozess! Dadurch, dass Sie das Lerntagebuch regelmäßig führen, können Sie anhand dessen am Ende Ihre eigene „Lerngeschichte“ in Bezug auf das Thema „Herausforderndes Verhalten in Kindertageseinrichtungen“ nachverfolgen.
- Bei diesem Lerntagebuch werden nicht Inhalte wie die eigene Meinung oder persönliche Erfahrungen bewertet, sondern, wie nachvollziehbar Schlussfolgerungen und Meinungen hergeleitet werden und auf welche theoretischen Modelle dabei Bezug genommen wird.
- Richtig ist, das, was Sie denken. Nur bei einer ehrlichen Bearbeitung kann sichergestellt werden, dass Ihre Ergebnisse in sich logisch und stimmig sind. Außerdem ist dann die Chance am größten, dass Sie von der Ergebnismeldung profitieren können.

Bitte schreiben Sie das Lerntagebuch nach jedem Baustein und geben es mit Deckblatt bei der Einrichtungsleitung ab.

³⁹ Der Terminus „Herausforderndes Verhalten“ ersetzt den ‚klassischen‘ Begriff der „Verhaltensauffälligkeit“. Es wird davon ausgegangen, dass in der pädagogischen Arbeit die Berücksichtigung des Kontextes, in dem das Verhalten deutlich wird, im Fokus steht und somit von einer individuumzentrierten Betrachtungsweise der Auffälligkeit abgesehen und stattdessen eine systemische bzw. interaktionelle präferiert werden sollte.

