

**Erfahrung und Wissen in der Entwicklung von Kompetenz
zu Phänomenen frühkindlicher Bindung**

**Zur Wirksamkeit der Seminarreihe
„Entwicklungspsychologische Beratung von Eltern
mit Säuglingen und Kleinkindern“**

Inauguraldissertation
zur Erlangung des Grades eines
Doktors der Philosophie (Dr. phil.)
Doctor of Philosophy (Ph.D.)

**am Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie
der Freien Universität Berlin**

vorgelegt von
Diplom-Psychologe
Donald Vogel

Berlin, 2012

Für meine Frau Ele
und meine Kinder Sebastian, Lena und Martin
sowie natürlich für meine Enkelinnen Marlene und Anya

Erstgutachter:
Herr Prof. Dr. Detlev Liepmann
Freie Universität Berlin

Zweitgutachterin:
Frau Prof. Dr. Hellgard Rauh
Universität Potsdam

Tag der Disputation: 20. Juni 2012

Danksagung

Ich danke Hellgard Rauh. Ohne sie wäre mein Interesse an wissenschaftlicher Auseinandersetzung mit frühkindlicher Entwicklung und Fragen der Umsetzung entwicklungspsychologischer Erkenntnisse in Beratungsangebote wahrscheinlich nicht geweckt worden; auch stammt der erste Impuls, der das Entstehen dieser Arbeit initiierte, von ihr. Dieser Impuls hätte allerdings ohne Detlev Liepmann nicht zum Verfassen einer Dissertation geführt. Er regte an, die begonnene empirische Arbeit fortzusetzen und harrte geduldig aus, bis dies, wesentlich später als geplant, umgesetzt wurde.

Ebenso danke ich Ute Ziegenhain. Ihre Antragstellungen zur ersten Realisierung der Seminarreihe „Entwicklungspsychologische Beratung für Eltern mit Säuglingen und Kleinkindern“ in mehreren Bundesländern von 2003 bis 2004 konnte ich beratend unterstützen. Daraus entstand eine Zusammenarbeit, die die hier dargestellten Wirksamkeitsstudien möglich machten. Sehr kooperativ und anregend hat auch Bärbel Derksen zur Gestaltung der Empirie und Konzeption dieser Arbeit beigetragen. Sie diskutierte mit mir viele Details der Vor- und Hauptuntersuchung, stand als Expertin für Zweiteinschätzungen von Aussagelisten der Teilnehmer in den Seminarreihen zur Verfügung und kommunizierte Anleitungen zur praktischen Umsetzung der Studien an die anderen Referentinnen der Seminarreihe. Fritz Gerbrand und Franka Mailer nahmen als erfahrene entwicklungspsychologische Berater von Eltern in ausführlichen Diskussionen Stellung zu ersten Hypothesen des Verfassers.

In der Voruntersuchung (Seminarreihen von 2003 bis 2004) wirkten auch Babara Bütow und Mauri Fries in den Seminardurchführungen mit. Neben oben bereits genannten Referentinnen führten Luise Behringer, Inge Beyersmann, Claudine Calvet, Ruth Dreisörner, Verena Förderer, Uta Klopfer und Angelika Schöllhorn die Seminarreihen 2007 bis 2008 durch. Ihre Anregungen zur Modifikation der eingesetzten Fragebögen und ihre effektiven Hilfen bei der Realisierung der Hauptuntersuchung in Kommunikation mit Bärbel Derksen führten zum Erfolg der Datenerhebung.

Die ergänzende Datenerhebung in der Kontrollgruppe wäre ohne die Unterstützung von Ines Bicha-Esto, Katrin Hornung, Eva Klein, Monika Naggl, Heide Pilger, Martin Thurmair und Gabriele Vogel nicht möglich gewesen. Der Beitrag dieser Unterstützerinnen und dieses Unterstützers ging meist über die reine Datenerhebung hinaus, insbesondere der meiner Frau, die hier nur zur Wahrung der alphabetischen

Reihenfolge zuletzt genannt wird.

Auch danke ich Sabine Jordan, Andrea Stäritz, Heike Löwer und Karin Meschkowski. Ihre Anregungen zu dieser Arbeit liegen zwar zeitlich gesehen weit zurück, aber dennoch trugen sie durch ihre Mitwirkung an Vorarbeiten zu zentralen Aspekten dieser Arbeit bei.

Mein Dank gilt auch Julia von Freeden, Kathrin Lindstaedt, Mareike Löchte, Stefanie Huber und Bozena Sadkowska. Sie halfen beim Layout der Fragebögen, bei der Dateneingabe und der Manuskriptgestaltung.

Nicht zuletzt danke ich den Teilnehmerinnen und Teilnehmern an den Vorstudien und der Hauptuntersuchung, die die z.T. sehr ausführlichen Fragebögen beantworteten. Bei vielen überstieg die Auseinandersetzung mit den Fragebögen das von mir erwartete „übliche Maß“ einer pragmatischen Erledigung dieser Aufgabe. Dieses Engagement motivierte mich in manchmal mühsam erscheinenden Phasen der Auswertung und Interpretation der Daten.

Berlin, den 01.02.2012

Donald Vogel

Inhaltsverzeichnis

	Seite
1 Einleitung.....	1
1.1 Aufbau der Arbeit.....	3
1.2 Problemstellung.....	5
1.3 Begriffsklärungen.....	7
1.4 Einordnung der Thematik.....	8
2 Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit den Eltern.....	11
2.1 Vorverlagerung des Schuleintritts.....	11
2.2 Ausbau der Kindertagesbetreuung.....	12
2.3 Kompensatorische Bildung und Erziehung.....	13
2.4 Geforderte Eltern.....	14
2.5 Kritik an Hilfesystemen.....	17
2.6 Ansätze zur Personalentwicklung.....	19
3 Stand der Forschung zur Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz.....	21
3.1 Qualifikation - vertikal gruppiert.....	21
3.2 Berufliche Entwicklung als Erwerb von Zertifikaten.....	24
3.3 Berufliche Entwicklung aus Sicht der Kompetenzforschung.....	26
3.4 Berufliche Entwicklung aus Sicht der Expertiseforschung.....	29
3.5 Entwicklung von Handlungskompetenz für frühe Förderungen.....	32
3.6 Wissensdomänen in der Förderung frühkindlicher Entwicklung.....	37
3.7 Untersuchung effektiver Förder- und Erziehungspraktiken.....	39
3.8 Anforderungen an berufliche Handlungskompetenz im Frühbereich.....	41
3.9 Forschungsfragen zur beruflichen Entwicklung im Frühbereich.....	46
4 Die Vorstudie: Entwicklung des Fragebogens für die Hauptstudie.....	47
4.1 Die Seminarreihen 2002 bis 2003 und ihre Teilnehmer.....	47
4.2 Fragestellungen der Vorstudie.....	49
4.3 Untersuchungskonzeption und –methode der Vorstudie.....	50
4.3.1 Datenmodifikation: Kategorisierung von Teilnehmerangaben.....	53
4.3.2 Strukturierende Analyse der Kenntniseinschätzungen.....	68
4.4 Ergebnisse: Kenntniseinschätzungen als abhängige Variable.....	70
4.4.1 Beschreibung der Kenntniseinschätzungen zu t1.....	70
4.4.2 Struktur der Kenntniseinschätzungen zu t1.....	75

4.4.3	Vorhersage auf Kenntniseinschätzungen aus Indikatoren zu t1	78
4.5	Begründungsbezüge, Erfahrungsgrundlagen und Absichten zu t1.....	81
4.6	Berufsgruppen, Berufsdisziplinen und Institutionsformen.....	83
4.7	Veränderungen im Verlauf der Seminarreihe bis t2 und bis t3	84
4.7.1	Beschreibung der Veränderungen der Kenntniseinschätzungen	84
4.7.2	Inhaltsbereiche der Begründungen der Kenntniseinschätzungen.....	85
4.7.3	Struktur der Kenntniseinschätzungen zu t2.....	88
4.7.4	Kompetenzfokus und Verläufe der Kenntniseinschätzungen.....	90
4.7.5	Erfüllung der Erwartungen und Absichten zur Umsetzung.....	93
4.8	Interpretation und Neugestaltung von Fragen und Antwortvorgaben.....	95
5	Theoretische Erweiterungen mit Folgerungen für ergänzende Messungen.....	106
5.1	Perzeptuelles Lernen als zentraler Prozess der Seminarreihe	106
5.2	Diskrepanzerleben durch perzeptuelles Lernen.....	109
5.3	Deklaratives Wissen zur Validierung der Selbsteinschätzungen	112
5.4	Zusammenwirken mit den Eltern als mögliche Einstellungsänderung	114
5.5	Meinung zum Bindungseinfluss als mögliche Einstellungsänderung	117
5.6	Haltung als Berater als mögliche Einstellungsänderung	119
5.7	Erprobung der ergänzenden Messinstrumente	119
6	Die Hauptstudie: Untersuchung der Seminarreihen ab 2007.....	120
6.1	Die Seminarreihen ab 2007 und ihre Teilnehmer.....	120
6.1.1	Form und Inhalte der Seminarreihe in der Treatmentstichprobe.....	120
6.1.2	Formen und Inhalte der Seminarreihen in der Kontrollstichprobe.....	122
6.1.3	Teilnehmer an den Seminarreihen in der Hauptstudie ab 2007	127
6.1.4	Repräsentativität der Stichproben der Hauptstudie	131
6.2	Untersuchungskonzeption und -methode der Hauptstudie.....	134
6.2.1	Design der Datenerhebung in der Hauptstudie.....	134
6.2.2	Ablauf der Datenerhebung und Realisierung des Designs	136
6.2.3	Eingesetzte Erhebungsinstrumente in der Hauptstudie	143
6.2.4	Verfahrensweisen mit Rohdaten und bei Datenmodifikationen.....	145
6.2.5	Kategorierungen von Angaben zu assoziativen Fragen	147
6.2.6	Strukturierungen von Angaben zu Fragen mit Antwortvorgaben	157
6.2.7	Statistische Verfahren der Datenanalyse	171
7	Ergebnisse der Hauptstudie 1: Inhaltsbereiche des Kompetenzfokus	174
7.1	Analyse der Kenntnisgrundlagen zu t1	174
7.2	Vorhersage auf die Kenntniseinschätzungen aus Indikatoren zu t1	178
7.3	Gewichtige und vorhersagekräftige Indikatoren zu t1 und im Verlauf.....	186
7.3.1	Erfahrung als Mutter/Vater; langjährige berufliche Erfahrung.....	186
7.3.2	Entwicklungspsychologisches Wissen aus Weiterbildungen	187

7.3.3	Prozedurales Wissen zur Erstellung von Video-Episoden	191
7.3.4	Erfahrungswissen zu Entwicklungsabschnitten von Kindern	193
7.3.5	Vorgehensweisen und Ziele gegenüber den Eltern	198
7.4	Komponenten subjektiver Kompetenz im Frühbereich.....	210
8	Ergebnisse der Hauptstudie 2: Wirkungen der Seminarreihe.....	214
8.1	Die Wirkung der Seminarreihe als Zunahme von Kompetenz.....	214
8.1.1	Selbsteinschätzungen zur Kompetenzentwicklung	214
8.1.2	Die Kenntniseinschätzungen als Kompetenzeinschätzung.....	218
8.1.3	Zunahme der Kenntnisse als nicht-linearer Prozess	223
8.2	Selbst- und Fremdeinschätzung der Kompetenzformen im Vergleich.....	227
8.3	Wirkung der Seminarreihe als Veränderung von Wissen	231
8.3.1	Deklaratives Wissen zu Grundformen frühkindlicher Bindung	232
8.3.2	Veränderungen kindbezogenen assoziativen Wissens	235
8.3.3	Veränderungen prozeduralen Wissens zur Video-Erstellung.....	239
8.3.4	Deklaratives Wissen zu rechtlichen Grundlagen.....	242
8.4	Wirkung der Seminarreihe als Veränderung kognitiver Strukturen.....	246
8.4.1	Zielintentionen zur Erweiterung der Kenntnisse im Verlauf.....	246
8.4.2	Vorsätze zur Umsetzung des Gelernten im Verlauf	251
8.4.3	Erfüllung der Erwartungen in der Treatmentstichprobe.....	257
8.4.4	Änderung der Einstellung zu Vorgehensweisen und Zielen	258
8.4.5	Änderung der Einstellung zum Einfluss von Bindung	262
8.4.6	Einschätzungen und Angaben der Teilnehmer zu Wirkungen	265
8.5	Vergleiche mit Wirkungen in Kurstypen der Kontrollgruppe.....	270
9	Zusammenfassung der Ergebnisse und Interpretation	284
10	Diskussion.....	311
11	Literaturverzeichnis	318
12	Abkürzungsverzeichnis.....	331
13	Abbildungsverzeichnis.....	332
14	Tabellenverzeichnis	333
15	Gliederung des Anhangs	335
16	Erklärung	336
17	Curriculum Vitae	337

1 Einleitung

Das Spektrum an grundständigen pädagogischen, sozialen und therapeutischen Ausbildungen in Deutschland, die unter anderem auch für Tätigkeiten mit Kindern im Handlungsfeld früher fallbezogener Interventionen qualifizieren, ist breit und vielfältig (vgl. z.B. Vereinigung für Interdisziplinäre Frühförderung, kurz: VIFF 2001, S. 13). In den Curricula dieser Ausbildungen werden eingrenzende Festlegungen der Qualifikation auf bestimmte Zielgruppen, Lebensphasen oder soziale Handlungsfelder weitgehend vermieden (Breitbandausbildungen; vgl. z.B. Janssen 2011, S. 12). Spezialisierungen auf eine Arbeit mit Kindern und ihren Eltern erfolgen überwiegend erst nach der grundständigen Berufsausbildung (VIFF 2001, S. 14).

Hierfür hat sich ein großes Angebot an Fort- und Weiterbildungen entwickelt, die ergänzendes, vertiefendes oder zusätzliches Wissen über kindliche Entwicklung, Entwicklungsabweichungen, Verhaltensstörungen, Möglichkeiten der Einflussnahme auf Entwicklungsprozesse und Konzepte des Zusammenwirkens mit Eltern offerieren. Der erfolgreiche Abschluss solcher Seminare wird häufig als Zusatzqualifikation bezeichnet. Die Motive zum Erwerb von Zusatzqualifikationen reichen von der überlegten Auswahl zur persönlichen beruflichen Entwicklung bis hin zur Auflage des Arbeitgebers oder der Optimierung der Bewerbungschancen. Von wenigen Ausnahmen abgesehen sind diese Angebote der Erwachsenenbildung interdisziplinär und multiprofessionell ausgerichtet, stehen also vielen oder allen in dem Handlungsfeld früher fallbezogener Interventionen tätigen Berufsgruppen ebenso offen wie Berufsgruppen aus angrenzenden Handlungsfeldern wie z.B. Erziehern¹ in Kindertageseinrichtungen.

Verbunden mit erheblichen Ausweitungen staatlicher, halbstaatlicher und privater Angebote für Kinder vor Schuleintritt (z.B. durch den Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz 1996, den 2008 beschlossenen Rechtsanspruch auf einen Krippenplatz ab 2013) wird ein Bedarf an verbesserter Qualifizierung für das Tätigkeitsfeld der Frühpädagogik gesehen (Bertelsmann-Stiftung 2006). Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (kurz: BMBF) sowie die Robert Bosch Stiftung in Kooperation mit dem

¹ Die Bezeichnungen Erzieher und Therapeut werden im Singular meistens in weiblicher Form verwandt, da beide Berufe in Bezug auf Kinder vorwiegend von Frauen ausgeübt werden. Der Plural wird als geschlechtsneutral gesehen und auf den Zusatz „-innen“ verzichtet. Bei anderen Berufsbezeichnungen wird der Einfachheit halber die Form verwandt, die im Kontext passt. Mit diesen Entscheidungen sollen weder Frauen noch Männer diskriminiert werden.

Deutschen Jugendinstitut (kurz: DJI) riefen daher 2008 eine Initiative ins Leben, die sich zum Ziel setzte, die Transparenz, Qualität und Durchlässigkeit im frühpädagogischen Aus-, Fort- und Weiterbildungssystem zu verbessern (Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte - kurz: WiFF). Um die „neuen Aufgaben bewältigen zu können, bedarf es einer umfassenden Aus-, vor allem aber auch einer gezielten Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte, die auf neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen der frühkindlichen Bildung basieren“ (WiFF 2010, S. 3).

Die WiFF fokussiert ihr Vorgehen disziplinar auf frühe Pädagogik in Kindertageseinrichtungen, vorrangig auf die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Erziehern, deren kindbezogene Tätigkeit im Schwerpunkt auf Gruppen ausgerichtet ist. Dies ist angesichts des Umfangs der Aufgabe dieser Weiterbildungsinitiative (neben dem kompletten Ausbildungssektor 983 erfasste Weiterbildungsanbieter; Behr & Walter 2010, S. 7) und die für Kindertageseinrichtungen zu bewältigenden Anforderungen nachvollziehbar.

Das primäre Thema dieser Arbeit sind Wirkungen der Seminarreihe „Entwicklungspsychologische Beratung von Eltern mit Säuglingen und Kleinkindern“ (kurz: EPB), die ein fallbezogenes und videogestütztes Konzept zur Elternberatung auf bindungstheoretischer Grundlage zum Gegenstand hat. Fallbezogene frühe Interventionen im Bereich der Jugendhilfe sind kein zentrales Thema der an Kindertageseinrichtungen orientierten WiFF. Dennoch ordnen sich die Fragestellungen dieser Arbeit in die Thematiken der Weiterbildungsinitiative ein.

Pietsch, Ziesemer und Fröhlich-Gildhoff (2010, S. 78) ziehen zum Abschluss ihrer Expertise im Rahmen der WiFF zur „Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen“ das Fazit, dass „die Kompetenzentwicklung von Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Aus- und Weiterbildung sowie die Wirkung der Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen systematisch empirisch erfasst werden“ sollten, „um gezielt Rückschlüsse für gute und wirkungsvolle Konzepte der Aus- und Weiterbildung zu ziehen“.

Dieses Ziel, einen Beitrag zur Ermittlung wirkungsvoller Konzepte der Aus- und Weiterbildung zum Zusammenwirken mit den Eltern im Frühbereich zu leisten, entspricht einem der Anliegen, die zu den in dieser Arbeit dargestellten empirischen Studien führten. Speziell geht es dabei um Fragen, wie sich entwicklungspsychologisches Wissen über frühe Kindheit wirksam vermittelt lässt und welche Auswirkungen diese Vermittlung auf Überzeugungen zur kindlichen Entwicklung und Auffassungen zum Zusammenwirken mit den Eltern hat. Dieses sind auch für frühpädagogische Aus-, Fort- und Weiterbildungen wichtige Themen.

Für fallbezogene frühe Interventionen, häufig Frühförderung oder Frühtherapie genannt, besteht keine entsprechende empirische und theoretische Auseinandersetzung mit Fort- und Weiterbildung, die im Umfang mit der WiFF vergleichbar wäre. Auch deshalb bezieht sich diese Arbeit auf Analysen und Argumentationen der WiFF. Dabei wird davon ausgegangen, dass Fort- und Weiterbildungen zur Frühpädagogik, Frühförderung und Frühtherapie Schnittmengen bei Themen und Teilnehmern (kurz: TN) sowie Referentinnen aufweisen. Dies liegt bei gemeinsamen Aufgaben wie der Inklusion von Kindern mit Behinderungen oder dem Kinderschutz nahe, ebenso bei disziplinübergreifenden Fragen wie Prozessen der frühkindlichen Entwicklung oder dem Zusammenwirken mit Eltern und nicht zuletzt bei pädagogischen fallbezogenen Interventionen nach Ansätzen der Heilpädagogik. Aber auch darüber hinaus richtet sich der Weiterbildungsmarkt zur frühkindlichen Entwicklung nicht nach Disziplinen, sondern auch nach fachfremden Faktoren wie der Finanzierbarkeit und Nachfrage. Im Weiteren wird daher auf der Grundlage dieser Betrachtungsweise nicht immer zwischen Fort- und Weiterbildungen für Frühpädagogik, Frühförderung und Frühtherapie unterschieden, sondern von Fort- und Weiterbildungen im Frühbereich gesprochen bzw. davon ausgegangen, dass in Zitaten, in denen eine dieser Bezeichnungen genannt wird, die anderen Bezeichnungen jeweils mitgedacht werden können.

Die Vorüberlegungen zu dieser Arbeit gingen wie die WiFF davon aus, dass der frühpädagogische Weiterbildungsmarkt „undurchsichtig und schwer zu beurteilen“ ist (WiFF 2010, S. 3). Bisher fehlt es zur Einschätzung von Aus-, Fort- und Weiterbildungen im Bereich frühkindlicher Entwicklung weitgehend an empirischen Grundlagen, die eine Beurteilung ihrer Wirkweisen ermöglichen; und „ohne solide empirische Basis bleibt die Diskussion um den Fortschritt im Bereich der frühpädagogischen Weiterbildung ein rein bildungsphilosophisches Spiel“ (Greiner 2010, S. 8). Nicht ausreichend untersucht ist z.B., „wie Bildungsprozesse in Fortbildungen ablaufen“ (Rabe-Kleberg 2010, S.17). Kobelt Neuhaus (2010, S. 26) weist darauf hin, dass im Bereich der Frühpädagogik bisher „die elementarsten Qualitätsaspekte einer Weiterbildung, wie beispielsweise die Veränderung der eigenen Haltung beziehungsweise pädagogischen Einstellung, nicht oder nur unzureichend operationalisiert werden“ können.

1.1 Aufbau der Arbeit

Eine Frage dieser Arbeit ist, ob die Seminarreihe EPB messbare Veränderungen bei ihren TN bewirkt, welche dies sind und wie sie entstehen. Hierfür wurden im Rahmen

einer Vorstudie (drei Messzeitpunkte) Operationalisierungen von Fragen und Antwortvorgaben zur Messung der von den TN empfundenen und beschriebenen Wirkungen entwickelt (Treatment-Stichprobe Vorstudie; Seminarreihen EPB von 2002 bis 2003; N=101; kurz: TSV).

Überlegungen zu den Ergebnissen der Vorstudie führten zu Hypothesen für die Hauptstudie, die durch die einleitenden Überlegungen zur Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit den Eltern sowie zum Stand der Forschung nicht ausreichend gestützt wurden. Daher wurde die Arbeit um ergänzende theoretische Bezüge zur Vorbereitung der Hauptstudie nach der Darstellung der Ergebnisse der Vorstudie erweitert.

Zusätzlich erwiesen sich zur Prüfung der Hypothesen weitere Operationalisierungen von Fragen und Antwortvorgaben über die Ergebnisse Messinstrumente der Vorstudie hinaus als notwendig. Deshalb wurde auf eine ältere, im Rahmen der Berlin-Forschung geförderte Studie (ein Messzeitpunkt) zurückgegriffen (Löwer 1987), an der der Verfasser dieser Arbeit beteiligt war (Vogel, Rauh & Jordan 1990), um im Rahmen einer neuen Analyse der Daten dieser Studie weitere Itemblöcke (Plural: IBe; Singular: IB) und empirisch erprobte Fragen und Antwortvorgaben zu entwickeln (Stichprobe Berlin-Forschung; Befragung von Akteuren der Frühförderung zum Zusammenwirken mit Eltern 1987; N=127; kurz: BF). Die theoretische Argumentation im Verlauf der Arbeit bezieht sich an verschiedenen Stellen auch auf Ergebnisse der ergänzenden qualitativen Studie zu dieser Fragebogenerhebung. Weitere Operationalisierungen von Fragen, Itemblöcken und Antwortvorgaben anhand von Publikationen und ergänzenden Befragungen, die vorbereitend nur begrenzt empirisch erprobt werden konnten (N=25), komplettierten die Entwicklung der Fragebögen für die Hauptstudie.

Die Hauptstudie bezog sich auf eine Gesamt-Stichprobe (GS) von N=226. Die GS gliederte sich in die Treatment-Stichprobe (TS: TN der Seminarreihen EPB von 2007 bis 2009; N = 125; vier Messzeitpunkte) und die Kontroll-Stichprobe (KS: TN in anderen Kursen und Einzelpersonen; Erhebung von 2007 bis 2009; N = 101; zwei Messzeitpunkte; t1 in der TS und der KS waren identisch, während t2 in der KS dem zeitlichen Abstand von t4 in der TS entsprach - jeweils Ende der Seminarreihe bzw. des Erhebungszeitraums nach neun bis zehn Monaten). Erst die Hauptstudie untersuchte messbare Veränderungen der TN der TS im Vergleich zu TN der KS. Als Voraussetzung hierfür erfolgte in der Hauptstudie zunächst eine Prüfung der Güte der eingesetzten Itemblöcke, d.h. ob die Entwicklung von Operationalisierungen gelungen war. Zur Erweiterung der Datenbasis dieser Prüfung wurde bezogen auf einen Itemblock zusätzlich

noch auf eine vom Verfasser dieser Arbeit durchgeführte Nachbefragung zu einem Seminar zum Kinderschutz in Hamburg (Vogel 2009) Bezug genommen (Hamburger Stichprobe; Nachbefragung der TN am Zertifikatskurs „Kinderschutzfachkraft § 8a SGB VIII“ 2010; N=223; kurz: HS).

Eine Zusammenfassung der oben genannten Abkürzungen sowie einiger weiterer findet sich am Ende dieser Arbeit unter Gliederungspunkt 12.

1.2 Problemstellung

Die Auswertung der Vor- und Hauptstudie konzentrierte sich besonders auf den ersten Messzeitpunkt t1. Seine Betrachtung ermöglichte zum einen die Ermittlung einer Baseline zu dem in der Seminarreihe „Entwicklungspsychologische Beratung von Eltern mit Säuglingen und Kleinkindern“ (EPB) angebotenen Wissen (Eingangskenntnisse). Dies kann für die Didaktik weiterer Seminardurchführungen und Schwerpunktsetzungen im Curriculum der Seminarreihe EPB und weiterer Fortbildungsreihen aufschlussreich sein. Zum anderen wurde die Frage betrachtet, wie TN in der TS und der KS zum Beginn des Erhebungszeitraumes ihr Erfahrungswissen einschätzten und ob Zusammenhänge mit ihren Folgeeinschätzungen zu späteren Messzeitpunkten bestanden.

Seminare in der Erwachsenenbildung zur frühkindlichen Entwicklung sind in besonderer Weise Begegnungsstätten von empirischem Wissen, das im Rahmen wissenschaftlicher Erkenntnismethoden gewonnen wurde und intersubjektiv bestätigt ist, und individuellem Erfahrungswissen, das auf persönlichen und beruflichen Prozessen basiert, deren Erkenntnismethoden und Verfahren intersubjektiver Bestätigung bislang wenig expliziert sind. Diesem individuellen Erfahrungswissen wird in der beruflichen Praxis eine erhebliche Bedeutung zugeschrieben (z.B. dürfte ein Bewerbungsverfahren zur Besetzung einer ausgeschriebenen beruflichen Position im Frühbereich ohne Rekurs auf die individuelle berufliche Erfahrung in der Frühpädagogik, Frühförderung oder Frühtherapie so gut wie nicht vorkommen). Trotz dieses Stellenwertes von individuellem Erfahrungswissen in der beruflichen Praxis wird es in Fort- und Weiterbildungen zum Erwerb von Zusatzqualifikationen allenfalls randständig als Dimension beruflicher Entwicklung gefasst.

Strasser und Gruber (2002) kritisieren aus Sicht der Kompetenz- und Expertise-Forschung, dass Zusatzqualifikationen für Berater und Therapeuten fast ausschließlich nach Interventionsmethoden und -schulen konzeptualisiert werden, die die Entwicklung der Kompetenz des Beraters mit seinem Erfahrungswissen im Laufe seiner beruflichen und

persönlichen Sozialisation weitgehend ausblenden. „Es ist auffällig, dass in der Therapieforschung bei dem Bemühen um die Identifizierung der Wirkfaktoren von Beratung und Psychotherapie selten die spezifische Kompetenz des Therapeuten beachtet wird.“ (Strasser & Gruber 2002, S. 10). Die allenfalls frei konstruierte, eher implizite Einbeziehung individueller Kompetenz bzw. individuellen Erfahrungswissens trifft weitgehend auch für die Fort- und Weiterbildung und Wirkungsforschung im Bereich fallbezogener früher Interventionen zu. Zusatzqualifikationen bleiben so ein additives und statisches Baukastensystem der Kompetenzentwicklung (grundständige Ausbildung plus Zusatzqualifikation „X“ plus Zusatzqualifikation „Y“ etc.), das die Person des Beraters und seine Erfahrung außer Acht lässt.

Die Vernachlässigung der Untersuchung von Erfahrungswissen hat, neben Problemen der Operationalisierung, im Bereich der Frühpädagogik und früher Interventionen auch forschungspraktische Gründe. Wissenschaftliche Studien zur beruflichen Tätigkeit in diesem Handlungsfeld werden teilweise abgelehnt, weil sie z.B. eine zusätzliche Belastung während der Arbeit darstellen (Vogel, Rauh, Jordan 1990, S. 79), der Individualität der Kinder und Akteure nicht gerecht werden (a.a.O. S. 70) oder Ängste auslösen, wie z.B. vor einer Bewertung der beruflichen Kompetenz, vor Vergleichen mit anderem Fachpersonal, vor der Verletzung des Datenschutzes oder vor Kontrollmaßnahmen des Arbeitgebers (Lanners 2002, S. 123). Gruber und Rehl (2005, S. 2) sehen darüber hinaus eine Geringschätzung akademischen Wissens in der pädagogischen Praxis als Hürde.

Diese „Kluft zwischen Theorie und Praxis“ (Gruber & Rehl 2005, S. 2) ist wahrscheinlich einer der Gründe, die dazu beitragen, dass im deutschsprachigen Raum, wenn überhaupt, vorwiegend explorativ-qualitative Studien mit einem geringen N in diesem Forschungsgebiet realisiert werden (vgl. z.B. Seemann 2003; „Frühfördern als Beruf“; N=12). Auch Speck stellte bereits 1995 (S. 127) eine „Vernachlässigung wissenschaftlich-theoretischer Orientierungen“ auf dem Gebiet der Interventionen in frühkindliche Entwicklung fest und hielt dies „für eine kritische Entwicklung.“

Die Ansiedlung von Studien zum Erfahrungswissen in regelmäßig durchgeführten Seminarreihen der Fort- und Weiterbildung vermeidet gegenüber direkten Untersuchungen in der Arbeitswelt der Frühpädagogik und frühen Interventionen einige dieser untersuchungspraktischen Schwierigkeiten. Nicht nur kann ein größeres N realisiert und eine zusätzliche Belastung während der Arbeitszeit ausgeschlossen werden, sondern bei Wahrung des Datenschutzes auch administrativen Hürden (Genehmigungen durch Be-

hörden und Arbeitgeber) und arbeitsplatzbezogenen Befürchtungen aus dem Weg gegangen werden. Zudem kann die Unterstützung der Untersuchung durch die Referentinnen, die als in dem Gegenstandsbereich kompetent wahrgenommen werden, zur Akzeptanz des Anliegens der Untersuchung durch die TN beitragen.

1.3 Begriffsklärungen

Die Studien gingen davon aus, dass Beratungen von Eltern im Zusammenhang mit Fragen zu ihren Kindern in den beruflichen Tätigkeiten aller einbezogenen TN vorkamen. Diese Annahme wurde in der Hauptuntersuchung direkt erfragt und bestätigte sich, nicht nur in der Treatmentstichprobe (TS) sondern auch in der Kontrollstichprobe (KS). Allerdings zeigte sich auch, dass die zeitlichen Anteile und praktischen Gelegenheiten zur Elternberatung je nach Art der Berufsausübung verschieden waren. Dennoch wurden die TN verallgemeinernd alle als Berater gesehen und so bezeichnet, unabhängig davon, ob ihre Tätigkeit ansonsten im Selbstverständnis, nach der Berufsbezeichnung oder tatsächlich eher diagnostisch, therapeutisch, fördernd, pädagogisch, pflegerisch, sozial unterstützend oder fortbildnerisch ausgerichtet war. In Bezug auf die „Treatmentstichprobe Voruntersuchung“ (TSV) und die „Treatmentstichprobe der Hauptuntersuchung“ (TS) war diese definitorische Setzung weniger problematisch, da für alle TN durch die Teilnahme an derselben Seminarreihe ein gemeinsames Merkmal der zumindest zeitweisen Betonung von entwicklungspsychologischer Beratung bestand. Schwieriger war die Bezeichnung als Berater bezogen auf die TN der „Kontrollstichprobe der Hauptuntersuchung“ (KS), die nur theoretisch zustimmten, dass es für sie vorstellbar wäre an der Seminarreihe „Entwicklungspsychologische Beratung von Eltern mit Säuglingen und Kleinkindern“ (EPB) teilzunehmen. Daher war die Vergleichbarkeit dieser TN schwächer ausgeprägt. Die Bezeichnung als Berater musste, neben der Bestätigung beraterischer Anteile in ihrer Tätigkeit in der Befragung selbst, einfach als plausibel akzeptiert werden.

Der Einsatz von Fragebögen in den Untersuchungen wurde im Vorspann der Untersuchungsinstrumente wiederholt mit dem Anliegen der Evaluation begründet, sowohl in der TSV als auch in der „Gesamtstichprobe der Hauptuntersuchung“ (GS). Diese Bezeichnung zielte auf eine prägnante Verständlichkeit des Anliegens für die TN. Es handelte sich bei den Untersuchungen aber nur um Befragungen zur Wirkung der Seminarreihen. Eine Evaluation würde, je nach Definition, zusätzlich eine Kosten-Nutzen-Analyse erfordern, also den Vergleich der Kosten und des Nutzens zwischen verschie-

denen Interventionsformen. Die Kosten der Seminare durchführungen wurden aber nicht thematisiert.

EPB wird gegenüber Interessenten als Weiterbildung angekündigt. Die Bezeichnung Weiterbildung ist in der Frühpädagogik oder bezogen auf frühe Interventionen kaum definiert, geschweige denn geregelt. Bisher gibt es in der WiFF pragmatische Vorschläge, „die Bezeichnung Weiterbildung erst ab einer Dauer von etwa 20 Tagen gelten zu lassen“ und „eine Vorbereitungs-, eine Durchführungs- und Nachbereitungsphase“ vorauszusetzen (Kobelt Neuhaus 2010, S. 25), verbunden mit Überlegungen an Qualitätsanforderungen, wie z.B. den „Fokus auf den Dozenten, auf die Dozentin als wichtiges Qualitätskriterium“ zu setzen (Hippel & Grimm 2010, S. 7). Gesellschaftlich anerkannte Weiterbildungen erfordern im Rahmen einer Professionsentwicklung aber mehr als nur definitorische Umschreibungen. Erforderlich sind z.B. eine Festlegung der Weiterbildungszeiten, der Weiterbildungsinhalte, eine Prüfungsordnung und Vereinbarungen mit Finanzierungsträgern zu den monetären Folgen der bestandenen Prüfung (vgl. Bundesärztekammer 2011).

Da diese für Weiterbildungen notwendigen Festlegungen im Frühbereich nicht bestehen, wird im Weiteren die Bezeichnung Weiterbildung bezogen auf EPB nicht verwandt, sondern einfach von Seminarreihen gesprochen. Ansonsten unterscheidet die Arbeit nicht zwischen Fort- und Weiterbildungen, sondern folgt dem Sprachgebrauch der Praxis und verwendet meist die Bezeichnung Weiterbildung ohne definitorische Festlegung.

1.4 Einordnung der Thematik

Seminarreihen wie „Entwicklungspsychologische Beratung von Eltern mit Säuglingen und Kleinkindern“ (EPB), die auf die Unterstützung gelungener Interaktionen zwischen Eltern und Kindern zielen, unterliegen der Annahme einer weitreichenden Wirkungskette. Das Ziel von EBP ist die Einflussnahme auf die Feinfühligkeit der Eltern (Ainsworth, Bell & Stayton 1974), die sich auf die Bindungsqualität der Kinder, gefasst als Attachment (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall 1978), auswirken soll.

Die Wirkungskette beginnt mit der Festlegung des Curriculums (vgl. z.B. Bertram & Pascal 2002). Die Zusammensetzung und der notwendige Umfang von Curricula zur Erreichung gesetzter Ziele für die TN sind meist nicht empirisch geprüft, sondern Ergebnis von Expertenfestlegungen, die am Stand der Forschung und des Erfahrungswissens orientiert sind. Dies trifft auch auf das Curriculum von EPB zu. Die Evidenz zu

den Inhalten des Curriculums von EPB wird in dieser Arbeit nicht thematisiert.

Die Wirkungskette setzt sich fort mit der erforderlichen Ausbildung, Vergleichbarkeit und Konstanz der Referentinnen zur Vermittlung der Inhalte des Curriculums und der Strukturierung des Vermittlungsprozesses (vgl. z.B. Mandl, Kopp & Dvorak 2004). Auch diese Aspekte der Lehr-Lernforschung liegen nicht im Fokus der Fragestellungen der Vor- und Hauptstudie dieser Arbeit, werden aber im Untersuchungsverlauf teilweise aufgegriffen.

Wesentlich in der Wirkungskette ist die Aneignung der angebotenen Seminarinhalte durch die TN, also die Integration des Lernstoffes in ihre Wissensstrukturen. Dies ist das Thema dieser Arbeit, verbunden mit Erprobungen zur Messung dieses Prozesses.

Die Wirkungskette umfasst danach, ob und wie die Aneignung der Inhalte der Seminarreihe durch die TN zu angestrebten Veränderungen ihrer Handlungen in der beruflichen Praxis führt, also in welcher Weise eine Umsetzung erfolgt. Hiermit befassen sich Praxisprojekte nach Abschluss der Seminarreihen EPB (vgl. Ziegenhain, Fries, Bütow, Derksen & Vogel 2004a, S. 16ff). In dieser Arbeit wird diese Frage nur für den Zeitraum des Seminarverlaufes aufgegriffen.

Erst dann berührt die Wirkungskette die zentrale Frage, ob die Effekte bei den TN zu angestrebten Veränderungen bei den Eltern und bei Interaktionen zwischen Eltern und Kind führen. Bezogen auf EPB ist dieser Schritt noch nicht direkt untersucht (vgl. aber Ziegenhain, Dreisörner & Derksen 1999). Es liegen jedoch zahlreiche empirische Studien und systematische Reviews vor, die sich auf denselben theoretischen Referenzrahmen wie EPB beziehen und signifikant positive Wirkungen von Interventionen auf die Entwicklung von Feinfühligkeit und Bindungsqualität feststellen (vgl. z.B. Doughty 2007; Bakersmans-Kranenburg, IJzendoorn & Juffer 2003).

Schließlich steht am Ende der Wirkungskette, wie sich die veränderten Handlungen von Eltern und ihre Interaktionen mit dem Kind auf die Entwicklung des Kindes kurz-, mittel- und langfristig auswirken. Großangelegte Studien, z.B. die des National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) belegen den Zusammenhang von elterlicher Feinfühligkeit mit der Entwicklung von kindlicher Bindungsqualität (vgl. z.B. Roßbach, Klunzniok & Isenmann 2008, S. 55). Welchen Stellenwert diese Bindungsqualität in der Entwicklung des Kindes hat, ist eine Folgefrage (vgl. z.B. Grossmann & Grossmann 2006).

Das skizzierte lineare Modell eines Wissenstransfers mit Folgen für die kindliche Entwicklung vereinfacht die Komplexität der stattfindenden sozialen Prozesse erheblich.

Denn Referentinnen und TN, TN und Eltern sowie Eltern und Kinder beziehen sich zwar jeweils in den verschiedenen Phasen der Wirkungskette in Mikroprozessen direkt aufeinander, agieren aber auch in Meso-, Exo- und Makrosystemen (Bronfenbrenner 1981), die den Prozess des Wissenstransfers variieren können; z.B. kann bedeutsam sein, wie die institutionelle Einbettung des TN die Erprobung neuen Wissens unterstützt.

Ihre langjährigen Auseinandersetzung mit elterlichen Vorstellungen („ideas“) zur Entwicklung von Kindern begann Goodnow (1988, S. 286) mit entwicklungspsychologischen Überlegungen zum Einfluss der „ideas“ auf kindliche Entwicklung. Ihre Analysen führten sie aber in die Sozialpsychologie (und andere wissenschaftliche Disziplinen). Denn sie stellte fest, dass elterliche Auffassungen zur kindlichen Entwicklung nur begrenzt als Wirkfaktoren innerhalb des Mikrosystems Eltern und Kind verstanden werden können. Vielmehr haben sie als soziale Kognitionen oft auch einen funktionalen Wert in Bezug auf sich selbst und andere (a.a.O., S. 309). Um sich z.B. für die Elternrolle zu motivieren ist die Erwartung nützlich, dass sich nicht geschätzte Charakteristika des Kindes im Gegensatz zu den geschätzten im Lauf der Entwicklung verändern (bzw. beeinflussen lassen). Oder es können z.B. Elternrollen unterschiedlich bestimmt werden, je nachdem, ob eine soziale Konstruktion vorherrscht, die kindliche Entwicklung als vulnerabel oder als robust darstellt (Goodnow & Collins 1990, S. 77).

Auch diese Arbeit begann mit entwicklungspsychologischen Überlegungen zu subjektiven Theorien (vgl. z.B. Groeben & Scheele 2002) von Akteuren in frühen Interventionen und führte in der Abfolge der Studien und Überlegungen zu Fragen des Wissenstransfers, der Entwicklung von Erfahrungswissen und seinem Stellenwert in der beruflichen Entwicklung.

2 Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit den Eltern

„Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht. Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft“ (Art. 6, Abs. 2 GG). Diese Vorschrift des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland ist ein Grundrecht, das die Autonomie der Eltern in ihren Entscheidungen für die seelische und geistige Entwicklung sowie Bildung des Kindes schützt. Dem natürlichen Recht der Eltern sind nur dann durch die staatliche Gemeinschaft Grenzen gesetzt, wenn durch ein grobes Elternversagen das Kindeswohl in Gefahr ist. Die starke rechtliche Stellung der Eltern ist mit der Pflicht zur Pflege und Erziehung des Kindes verbunden, nicht mit einem Auftrag zur Bildung. Ein subjektives Recht des Kindes auf bestmögliche Bildung und Förderung besteht insofern nicht (vgl. Peschel-Gutzeit 2006). Bis zum Schuleintritt erfährt das Kind die Bildung, die ihm seine Eltern angedeihen lassen wollen. Erst mit Schuleintritt tritt die staatliche Gemeinschaft durch die Schulpflicht (abgeleitet aus Art. 7, Abs. 1 GG) mit einem Recht zur Bildung quasi gleichberechtigt neben die Eltern.

2.1 Vorverlagerung des Schuleintritts

Dieses rechtliche Verhältnis von Eltern und staatlicher Gemeinschaft besteht unverändert. Aber ausgelöst oder zumindest beschleunigt durch Ergebnisse von Studien wie TIMSS II 1995 (Trends in International Mathematics and Science Study) und insbesondere PISA 2000 (Programme for International Student Assessment), in denen Schüler in Deutschland im internationalen Vergleich durchschnittlich weniger gut als erwartet abschnitten, wird kindliche Entwicklung auch vor Schuleintritt immer stärker aus dem Blickwinkel früher Bildung gesehen. „Obwohl der Bereich Frühpädagogik selbst in der PISA-Studie nicht untersucht wurde, gaben die Ergebnisse Hoffnung, dass qualitative Verbesserungen in der frühkindlichen Bildung auch auf den Bereich Schule ausstrahlen würden“ (Rabe-Kleberg 2010, S. 16). Durch verschiedene Reformen wurde seitdem versucht, elterliche Erziehung frühzeitiger durch Bildungsangebote der staatlichen Gemeinschaft zu ergänzen. Im Rahmen dieser Entwicklung entstand der Begriff der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft (vgl. z.B. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, kurz: BMFSJ 2005; 12. Kinder- und Jugendbericht).

Bereits 1997 beschloss die Konferenz der Kultusminister der Länder (kurz: KMK) „Maßnahmen in den Ländern zu ermöglichen, die zur Reduktion der teilweise hohen

Zurückstellungsquoten beitragen und Eltern zur vorzeitigen Einschulung ihrer Kinder als ‘Kann-Kinder’ ermutigen“ (KMK 1997). Diesem Beschluss folgten die Bundesländer in unterschiedlicher Weise. Berthold (2008, S. 13) stellte in einer Recherche für den Nationalen Bildungsbericht 2008 im Auftrag des DJI fest, „dass der Trend aktuell eher weg von der verspäteten Einschulung hin zur früheren Aufnahme von Kindern in die Grundschule verläuft“, obwohl der frühere Schuleintritt nach Daten von PISA 2000 für die Schulkarriere zu früh eingeschulter Kinder eher nachteilig ist (Hagemeister 2009). Zusätzlich führten die meisten Bundesländer (je nach Bundesland verschieden) ab ca. 2004 Sprachstanderhebungen beginnend mit dem Alter von ca. vier Jahren in Kindertageseinrichtungen ein (vgl. Fried 2004). Die Teilnahme ist überwiegend verpflichtend und bei nicht ausreichendem individuellen Ergebnis können Auflagen zur Sprachentwicklungsbegleitung bzw. zu Sprachfördermaßnahmen erteilt werden (vgl. Lisker 2010, S. 46).

2.2 Ausbau der Kindertagesbetreuung

Der 2008 vom deutschen Bundestag beschlossene Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz für Kinder unter drei Jahren ab 2013 führte zu einem erheblichen Ausbau des Platzangebotes in der Tagesbetreuung für die Jüngsten. Bundesweit waren am Stichtag 1. März 2009 bereits ca. 414 000 Kinder unter drei Jahren in einer Tageseinrichtung oder wurden durch eine Tagespflegeperson betreut. Dies entsprach einer durchschnittlichen Besuchsquote von 20,2% (Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2010, S. 10). Die Besuchsquote ist als Anteil aller Kinder dieser Jahrgänge in Deutschland definiert. 2008 lag sie für Kinder unter drei Jahren noch bei 17,6%. Bis 2013 soll die Besuchsquote auf ca. 35% steigen; dies entspräche in etwa 750 000 Plätzen für Kinder unter drei Jahren.

Regional wiesen die Besuchsquoten noch erhebliche Unterschiede zwischen den bundesweit 413 Kreisen in Deutschland auf. Generell lagen sie in den westlichen Bundesländern niedriger (ca. von 5% bis 25%) und in den östlichen Bundesländern einschließlich Berlin höher (ca. von 35% bis 50%). Erwartet wird, dass Eltern dieses Angebot überwiegend für Kinder in der Altersspanne von ein bis drei Jahren nutzen werden; aber auch für Kinder unter einem Jahr wird eine erhöhte Besuchsquote vorhergesagt (durchschnittlich angenommene Besuchsquote von bis zu 5%). Für Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren besteht bereits eine Besuchsquote von etwas mehr als 90% mit Unterschieden zwischen den Bundesländern von ca. 85% bis 95% (Statistische Ämter des

Bundes und der Länder 2010, S. 8).

Für die kommenden Jahre wird mit einem erhöhten Personalbedarf für die Tagesbetreuung von Kindern unter drei Jahren gerechnet (Rauschenbach & Schilling 2010). Einzelne Bundesländer gaben bereits regionale Studien in Auftrag, um vorherzusagen, wie der Personalbedarf gedeckt werden kann (Sell & Kersting 2010).

Vier Jahre vor dem Beschluss des Bundestages zum quantitativen Ausbau des Platzangebotes für Kinder unter drei Jahren verabschiedeten die Jugendministerkonferenz (kurz: JMK) und die KMK 2004 einen „Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“. Dieser Rahmen legte fest, dass alle Bundesländer in Deutschland Bildungspläne für die vorschulische Kindertagesbetreuung zu entwickeln haben. Die Länder bestimmen den Altersbereich der Kinder selbst, für den diese Pläne gelten sollen. Von den 16 inzwischen vorliegenden Bildungsplänen gaben zwölf an, von Geburt an gültig zu sein, aber nur vier berücksichtigten explizit Bildungsprozesse von Kindern bis zu drei Jahren (Behr 2010). Ein Grund für die geringe Berücksichtigung der unter Dreijährigen in den Bildungsplänen lag in der zeitlichen Abfolge der Beschlussfassungen der bundespolitischen Instanzen; die Ausarbeitung der Bildungspläne durch die Länder begann früher als der Ausbau der Tagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren.

2.3 Kompensatorische Bildung und Erziehung

Urban (2010, S. 29) sieht die Bekämpfung von Kinderarmut und wirtschaftlicher Benachteiligung als eine wesentliche Triebfeder des Ausbaus frühpädagogischer Tagesbetreuung. Der Benachteiligung von Kindern soll durch kompensatorische Erziehung und Bildung begegnet werden. Sowohl in der Studie PIRLS 2001 (Progress in International Reading Literacy Study) als auch in der Studie IGLU 2006 (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung) erreichten z.B. Kinder, die länger als ein Jahr eine vorschulische Einrichtung besuchten, in den meisten beteiligten Ländern in der vierten Klasse eine höhere Lesekompetenz als Kinder mit einer kürzeren bzw. keiner Inanspruchnahme eines solchen Angebots (Bos, Hornberg, Arnold, Faust, Fried, Lankes, Schwippert & Valtin 2007). Auch für die Studie EPPE (Effective Provision of Pre-School Education; vgl. Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart 2004), einer groß angelegten Längsschnittuntersuchung in England (N=ca.3000), fassen Roßbach und Weinert (2008, S. 23) zusammen: „Je länger der Besuch der untersuchten vorschulischen Einrichtung dauert, desto besser ist der Entwicklungsstand der Kinder zu Schulbeginn in

den Bereichen Vorläuferfähigkeiten für Lesen, früher Zahlbegriff, sprachliche Fähigkeiten, nonverbales Schlussfolgern und in räumlicher Bewusstheit.“ Insgesamt betrachtet betonte das EPPE-Projekt allerdings auch „den bedeutenden Einfluss der Familie auf die kindliche Entwicklung“ (a.a.O., S. 25).

Inzwischen liegen zahlreiche randomisierte Studien mit Kontrollgruppen vor (vgl. Melhuish 2004), die aufzeigten, dass sich der Besuch einer vorschulischen Einrichtung auf die soziale und kognitive Entwicklung von Kleinkindern positiv auswirkte, wenn die Tagesbetreuung eine hohe Qualität aufwies (überwiegend gemessen mit der Early Childhood Environmental Rating Scale - Revised Edition; Harms, Clifford & Cryer, 1998). Besonders sozial benachteiligte Kinder profitierten vom Besuch einer qualitativ hochwertigen Kindertageseinrichtung. In den meisten Studien, wie auch in EPPE, war die Effektstärke des Besuchs einer Kindertageseinrichtung nicht so groß wie die Effektstärke von eltern- bzw. familienbezogenen Variablen (z.B. Bildungsabschluss, sozioökonomischer Status der Eltern, Home Learning Environment, Feinfühligkeit der Eltern etc.). Der Zusammenhang der kindlichen Entwicklung mit Variablen der Eltern erwies sich stets als stärker als der Zusammenhang mit Variablen außerfamiliärer Betreuung. Allerdings konnten in einigen der Variablen mögliche genetische Anteile der Eltern (z.B. Temperament) von Faktoren der elterlichen Interaktion nicht getrennt werden (Maccoby 2000). Melhuish (2004) argumentiert, dass, wenn genetische Faktoren in diesen Vergleichen herausgefiltert werden könnten, sich der Unterschied zwischen den Zusammenhängen von elterlichen Variablen und kindlicher Entwicklung einerseits und Kindertagesbetreuung und kindlicher Entwicklung andererseits als weniger erheblich erweisen würde. Dennoch: die starken Zusammenhänge von kindlicher Entwicklung und elterlichen Variablen stellen ein zentrales Argument von Konzepten zur Förderung der Entwicklung des Kindes dar, die Eltern nicht nur mit einbeziehen, sondern sie als entscheidenden Faktor der Wirksamkeit von Förderung begreifen.

Urban (2010, S. 29) sieht neben diesen kompensatorischen Absichten aber auch das ökonomische Motiv „Mütter stärker in den Arbeitsmarkt zu integrieren“. Denn je länger die Unterbrechung der Erwerbstätigkeit durch die vorwiegend mütterliche Betreuung eines Kindes andauerte, umso größer waren die späteren Gehaltsnachteile (vgl. hierzu z.B. BMFSJ 2009).

2.4 Geforderte Eltern

„Eltern unter Druck“ betitelten Merkle und Wippermann (2008) eine Darstellung der

Ergebnisse einer von ihnen im Auftrag der Konrad-Adenauer-Stiftung durchgeführten qualitativ-ethnomethodologischen Untersuchung, die sie als für Eltern in Deutschland repräsentativ einschätzten (Interviews N=100 mit Eltern von Kindern von 0 bis 16 Jahren; Fragebögen N=502 mit Eltern von Kindern von 0 bis 17 Jahren). Die Autoren differenzierten ihren Befund über Eltern nach sieben Sinus-Milieus[®] (erschlossen aus drei Hauptdimensionen: Werte, Lebensstil und soziale Lage), die sie mit Typisierungen bezeichneten (drei Leitmilieus: Etablierte, Postmaterielle, Moderne Performer; zwei Mainstream-Milieus: Bürgerliche Mitte, Konsum-Materialisten und zwei Hedonistische Milieus). Je Milieu deuteten sie mittels hermeneutischer Rekonstruktion die elterliche Lebenswelt und den von Eltern empfundenen Druck anders, entlang von Kategorien wie Organisation des Familienlebens, Stellenwert des beruflichen Erfolgs, Partnerschaftsverständnis, Vereinbarkeitsdilemma (Familie und Beruf), Erziehungsverständnis, Sicht des gesellschaftlichen Stellenwerts von Kindern, Betreuungsarrangements und Stellenwert von Förderung und Bildung für Kinder.

Zusammenfassend konstatierten die Autoren, dass viele Eltern in ihrer Elternrolle verunsichert waren und sich „mit Blick auf die eigene Erziehungsqualität meist eine Defizitdiagnose“ stellten (a.a.O. S. 33). Zwar böten Leitbilder der Großeltern und Eltern noch starke Referenzen zur Orientierung, aber Prozesse der Pluralisierung und Individualisierung führten in der Mehrzahl der Milieus zu Abgrenzungen von tradierten Rollenfestlegungen der klassischen Kernfamilie, verbunden mit Veränderungen in der Bewältigung von Erziehungsaufgaben. Heutige Eltern würden für ihre Kinder „nach praktischen und kurzfristig wirksamen Rezepten für kurzfristig anstehende Probleme“ suchen (Henry-Huthmacher 2008, S. 14; Einführung zur oben genannten Studie). „Enge Bindungen und langfristiger Zusammenhalt wie in der klassischen Familie passen zunehmend weniger in Wirtschaft und Gesellschaft, die von Kurzfristigkeit und Flexibilität geprägt ist“ (a.a.O. S. 3).

Parallel wüchsen die gesellschaftlichen Erwartungen an Eltern zur Gewährleistung des Kindeswohls und der Bildung von Kindern. Genannt wurden z.B. die in den letzten Jahren deutlich gestiegene Anzahl von Kinderschutzfällen (vgl. BMFSJ 2009, S. 4) und ein neu entstandener „Markt mit unterstützenden Lernmaterialien für Grundschüler der dritten und vierten Klasse“, der die Gymnasialempfehlung befördern soll (Merkle & Wipermann 2008, S. 35). In einigen der Milieus (Etablierte, Moderne Performer, Bürgerliche Mitte, teilweise Postmaterielle) betrieben Eltern eine intensive Frühförderung ihrer Kinder. „Es geht schlichtweg darum, einen Vorsprung vor anderen zu haben - und

damit, so die Grundeinstellung, kann man nicht früh genug anfangen. Gestützt wird dies durch populäre Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie, Lernforschung und der Gehirnforschung („Synapsenvernetzung“), dass Kinder im Alter bis sechs Jahre besonders aufnahmefähig sind. Eltern wollen dieses Zeitfenster nutzen. Zum Normbild guter moderner Eltern gehört offenbar, „Architekten der Kindergehirne“ zu sein.“ (Merkle & Wippermann 2008, S. 55). Eltern würden „weniger als Filter“ fungieren, „der die Leistungsanforderungen abmildert, denn als Katalysator, der die Leistungsmotivation antreibt“ (Henry-Huthmacher 2008, S. 13; bezogen auf Anforderungen der Schule).

Als Hintergrund dieser Entwicklung wurden Rahmenbedingungen der gegenwärtigen deutschen Gesellschaftsformation (Mobilität, Bedingungen der Erwerbstätigkeit, Flut an Erziehungsratgebern und Elternzeitschriften etc.) und Auswirkungen des demografischen Wandels durch niedrige Geburtenraten genannt (z.B. Geschwisterlosigkeit, Mangel an Spielkameraden, „Verinselung“ von Kindheit in der Lebensgestaltung von Erwachsenen). Ein Erfahrungstransfer zwischen den Generationen, wie Kinder verschiedener Entwicklungsabschnitte sind und wie sie sich entwickeln, kann unter diesen Rahmenbedingungen erschwert sein. Zum Beispiel wohnen Großeltern oft nicht mehr in regionaler Nähe ihrer Kinder, wenn diese Eltern werden, oder können Teenager Eltern werden, ohne zuvor jemals an jüngeren Geschwistern den Umgang mit Kindern erprobt zu haben.

Als Auftragsstudie der Stiftung einer politischen Partei, in der die Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse durch eine Vertreterin des Auftraggebers erfolgte, wollte die Untersuchung von Merkle und Wippermann (2008) Einfluss auf Familienpolitik nehmen, deren „Hauptaugenmerk auf dem Kindeswohl liegt“, wobei die „Eltern leicht aus dem Blickfeld“ geraten (Henry-Huthmacher 2008, S. 1). Mit diesem Ziel wurden Deutungen teilweise gewollt pointiert formuliert (z.B. „Zauberformel Frühförderung“; a.a.O., S. 12) und methodische Schwächen in Kauf genommen (z.B. keine Vergleichsgruppe von Eltern aus einer anderen Gesellschaftsformation; keine Operationalisierung des Konstrukts „Druck“).

Die Beschreibungsmuster „Druck“ und „Verunsicherung“ sind kaum geeignet, alle in der Studie aufgezeigten Phänomene elterlicher Handlungen kohärent zusammenzufassen. Dies mindert aber nicht, dass die Studie versuchte, die Begrenzungen einer disziplinären Sicht von Frühpädagogik und frühen Interventionen zu vermeiden, indem sie gesellschaftliche Trends zusammenhängend betrachtete.

Die elterliche Nutzung ergänzender Angebote zur frühen Förderung der Entwicklung

ihrer Kinder hat zugenommen. Dies geht über die von Merkle und Wippermann (2008) genannten Beispiele des nicht subventionierten Marktes (FasTracKids[®]; Baby's Best Start in Sprachzentren, z.B. Helen Doron), der sich auf Kinder ohne vermutete Entwicklungsbeeinträchtigen bezieht, hinaus.

2.5 Kritik an Hilfesystemen

Die Deutsche Gesellschaft für Sozialpädiatrie und Jugendmedizin (DGfSJ) äußerte sich in einer Pressemitteilung (2006) besorgt, dass „zu viele Kinder zu viele Förder- und Therapiemaßnahmen“ erhalten. Sie ging von 30% eines Geburtsjahrganges aus. Diese Sorge bezog sich auf den Markt insgesamt, schloss also staatliche und halbstaatliche Angebote mit ein (Jugendhilfe und Gesetzliche Krankenkassen). Als Erklärung wurde eine „maximale Erwartungshaltung“ der Eltern genannt.

In einer Forsa-Umfrage (2010) im Auftrag der Techniker Krankenkasse (TK) bezogen auf Schulkinder zwischen sechs und 18 Jahren gaben fast die Hälfte der befragten Eltern an, dass ihr Kind „schon einmal therapeutische Unterstützung bekommen hat“. Mehr als jedes vierte Kind erhielt „Sprachtherapie (Logopädie), fast jedes fünfte Ergotherapie“ und ebenso viele Kinder Physiotherapie. „Mindestens eins von zehn Kindern wurde psychotherapeutisch betreut“. Im Vergleich zu den Kindern, die keine therapeutische Unterstützung erhielten, waren bei den Kindern mit therapeutischer Unterstützung diejenigen überrepräsentiert, „die täglich mehr als zwei Stunden fernsehen“ und „seltener mit Freunden spielen als andere“. 37% der Kinder „spielen maximal eine Stunde täglich mit anderen Kindern“.

Ulich (2003, S. 122) wies in einer Analyse „zur Weiterentwicklung des Systems der Tageseinrichtungen“ des BMFSJ darauf hin, dass es „leicht zu einer „Pathologisierung“ von sozial und sprachlich benachteiligten Kindern und von mehrsprachig aufwachsenden Kindern“ kommt. Auch Hollmann, langjähriger Sprecher der Bundesarbeitsgemeinschaft Sozialpädiatrischer Zentren, kritisierte in einem Expertendisput in der Zeitschrift „Gehirn und Geist“ (2007, S. 26) zu ergotherapeutischen Interventionen für Kinder, „dass in einigen Bereichen zu viel therapiert wird“. Er brachte dies nicht nur mit einer „völlig überzogenen Therapiegläubigkeit“ (a.a.O., S. 27) gegenüber kindbezogenen ergotherapeutischen Interventionen, deren Wirkung „wissenschaftlich nicht belegt ist“ (ebd., S. 27), in Zusammenhang, sondern auch mit der ihnen zugrunde liegenden Entwicklungstheorie (gemeint war der Entwicklungsbaum nach Ayres 2002), auf deren Grundlage Handlungen mit dem Kind abgeleitet würden, die eine „Zeit- und Ressour-

cenverschwendung für das Kind, die Therapeuten, die Eltern und nicht zuletzt die Krankenkassen“ bedeuteten (a.a.O., S. 26). Er stellte damit nicht alle Versuche der Unterstützung kindlicher Entwicklung durch Ergotherapie in Frage, sondern bezweifelte nur, wie andere Autoren auch (vgl. z.B. Bundesärztekammer 2005, S. A 3614), deren spezifische Wirksamkeit. „Das Denkgerüst der jeweiligen Therapierichtung unterscheidet sich, aber für das Kind wirken die Maßnahmen letztlich ähnlich“ (a.a.O., S. 28). Insbesondere sah Hollmann das Konstrukt der Wahrnehmungsstörungen kritisch, das „schwammig“, und „diagnostisch kaum fassbar“ sei, und dennoch „für alle möglichen Symptomatiken eingesetzt“ würde (ebd., S. 28). Es impliziert, „dass es sich um ein klares Krankheitsbild handelt, das nur durch Fachleute und spezielle Therapien in den Griff zu bekommen“ sei (ebd., S. 28). Hollmann bezeichnete die Vermutung von Wahrnehmungsstörungen als „eine regelrechte Seuche in Kindergärten und Schulen“ (ebd., S. 28). Außerdem wies er darauf hin, dass Ärzte „mit den Fachbegriffen der Ergotherapeuten oft nicht viel anfangen“ könnten, „weil sie eine andere Ausbildung genossen“ hätten und „daher auch nicht in der Lage“ seien, „deren Aussagen ernsthaft auf Sinn und Unsinn abzuklopfen“ (ebd. S. 28). Schließlich wurde in dem Expertendisput „eine Tendenz bei Erziehern“ thematisiert, vermutete Entwicklungsprobleme von Kindern „bei Therapeuten abzuladen“ (a.a.O., S. 27). Auch der jährlich erscheinende Heil- und Hilfsmittelreport der Gmünder Ersatzkasse berichtete, dass „die Initiative zur Verordnung von Ergotherapie sehr häufig von Betreuungspersonen in Kindergärten und Schulen ausgeht. Viele Erziehungsberechtigte, vor allem Mütter, werden hierdurch beunruhigt und verunsichert“ (Scharnetzky, Deitermann, Hoffmann & Glaeske 2005, S. 81). Im darauf folgenden Jahr charakterisierte der Report die Entwicklung der Nachfrage bereits als angebotsinduziert (Deitermann, Kemper, Hoffmann & Glaeske 2006, S. 38).

Formal betrachtet sind frühe ergotherapeutische, logopädische oder physiotherapeutische Interventionen im Bereich des Gesundheitswesens nicht in die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft der Eltern mit Kindertageseinrichtungen einbezogen, da sie auf anderen Rechtsgrundlagen erfolgen. Sie sind als „funktionelle Trainings“ im Rahmen der gesundheitlichen Entwicklung des Kindes konzeptualisiert. Faktisch wirken sie aber vielfach an der Erziehung und Bildung von Kindern mit, gerade wenn es um sozial bedingte Entwicklungsverzögerungen geht. Als Lösungsvorschläge zur Vermeidung konkurrierender Angebote zur Ergänzung der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit den Eltern werden meist eine sozialraumorientierte „systematische Verzahnung von Gesundheits- und Jugendhilfesystem vor Ort“ (Sann 2006, S. 15) und eine „Vernetzung

aller relevanten Akteure“ (a.a.O. 2006, S. 17) gefordert.

Angesichts der diskutierten Herausforderungen für Eltern und teilweisen Fehlentwicklungen in Hilfesystemen hat die Zielsetzung einer frühen Stärkung elterlicher Kompetenz an Bedeutung gewonnen, um sie besser darauf vorzubereiten, Herausforderungen mit ihrem Kind selbst zu regulieren. Damit verbunden ist die Aufgabe, dieses Anliegen besser in der Aus-, Weiter- und Fortbildung im Frühbereich zu verankern. Hier ordnet sich der Ansatz der „Entwicklungspsychologischen Beratung von Eltern mit Säuglingen und Kleinkindern“ (EPB) ein. Die Seminarreihe möchte Akteure in den Hilfesystemen darin weiterbilden, frühzeitig die Selbstkompetenz der Eltern zu fördern.

2.6 Ansätze zur Personalentwicklung

Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung (kurz: BayBE) spricht von „Coaching für Familien“ als zentralem Element der Modernisierung, innerhalb dessen „Kindertageseinrichtungen auch ein vielfältiges Angebot zur Stärkung von Eltern offensiv vorhalten und anbieten“ (BayBE 2006, S. 39). Der BayBE geht zu seiner Realisierung von einer stärkeren Integration von Jugendhilfeangeboten in Kindertageseinrichtungen aus, um lokale „Kompetenzzentren für Kinder und Familien“ (ebd. 2006, S. 39) entstehen zu lassen (orientiert an „Early Excellence Centres“ in England).

Das BMFSJ (2011, S. 1) stellte in einer Online-Publikation fest, dass Aufgaben der Familienbildung von Fachkräften „unterschiedlicher Berufsgruppen, Ausbildungsgänge und -niveaus“ erfüllt werden, die eine Vielfalt verschiedener „fachlicher Kompetenzen in die Praxis“ einbringen. Allerdings deckten diese „nicht sowohl das gesamte Spektrum der fachlichen als auch der (erwachsenen-) pädagogischen Anforderungen“ ab. Das BMFSJ fördert daher aktuell Weiterbildungen zum „Elternberater/Familienbegleiter“ als Qualifizierungsprogramm für Multiplikatoren. In diesen sollen bis 2014 bis zu 4000 Elternberater geschult und parallel ein wissenschaftlich fundiertes, bundesweit gültiges Curriculum entwickelt werden. Zur Auswahl der TN dieser Weiterbildungen setzte das BMFSJ Kriterien bezüglich des „Ausbildungsstands, der Berufserfahrung und der Vernetzung mit weiteren Trägern und Einrichtungen“ ein (BMFSJ 2011, S. 3).

Pettinger und Rollik (2005, S. 172), deren Bericht der Online-Publikation des BMSFJ zugrunde lag, beziehen sich auch auf das Modellprojekt „Entwicklungspsychologische Beratung von Eltern mit Säuglingen und Kleinkindern“ (EPB). In diesem „wurden in den letzten Jahren vergleichbare Methoden entwickelt; es wäre sinnvoll, sie in einem

präventiven, Gemeinwesen orientierten Rahmen von Familienbildung weiter zu erproben“ (ebd., S. 172).

In Modellprojekten wie EPB oder „Elternchance ist Kinderchance - Elternbegleitung in den Bildungsverläufen von Kindern“ (Elternberater; s. o.) geht es um Fragen der Personalentwicklung in großem Umfang. Das Wissen des Personals soll passgenauer zu „fachlichen als auch ... (erwachsenen-)pädagogischen Anforderungen“ (s.o.) vertieft und erweitert werden. Den Rahmen hierfür bilden allgemeine Kriterien der Eignung (Ausbildungsstand, Berufserfahrung, bestehende Praxiseinbindung), Anforderungsprofile (Beschreibung der späteren praktischen Aufgaben) sowie Annahmen, welches Wissen und welche praktische Erprobung des Wissens zur Erfüllung der Anforderungsprofile erforderlich sind und wie dieses Wissen vermittelt werden kann.

Je nach Weiterbildung variieren die Annahmen zur Eignung, die formulierten Anforderungsprofile, das angebotene Wissen und die Vermittlungsformen des Wissens, auch bei ähnlichen Zielgruppen (vgl. z.B. Weiterbildungen zur Eltern-Kind-Begleitung: zur „Prager-Eltern-Kind-Programm[®]“, kurz: PEKiP[®], -Gruppenleiterin, zur „Gesellschaft für Geburtsvorbereitung, Familienbildung und Frauengesundheit - Bundesverband e.V.“, kurz GfG, -Familienbegleiterin[®] oder zur „Sichere Ausbildung Für Eltern“, kurz: SAFE[®]-Mentorin; zusammenfassend dargestellt in „Frühe Kindheit“ 03, 2007).

Zu empirischen Vergleichen solcher Weiterbildungen, die die Eingangsvoraussetzungen, Eingangskennnisse, den notwendigen Umfang zur Zielerreichung oder die geeignetsten Vermittlungsformen untersuchen, um diese schrittweise einzugrenzen und zu optimieren, kommt es nicht. Dies ist bei privatwirtschaftlich organisierten Angeboten, die oft nur indirekt durch arbeitsmarktpolitische Instrumente zur Förderung der Wiedereingliederung in das Berufsleben staatlich gefördert werden, nachvollziehbar. Sie müssten freiwillig an empirischen Vergleichen teilnehmen. Bei staatlich geförderten Programmen wie „Elternchance ist Kinderchance“ jedoch könnte die Teilnahme an empirischen Vergleichen eine Auflage darstellen.

Mit der Zunahme des gesellschaftlichen Stellenwerts von Erziehung und Bildung in früher Kindheit und ihrer staatlichen Förderung wird es vermutlich auch zu einer Forderung nach Zunahme von vergleichender empirischer Forschung in diesem Bereich kommen.

3 Stand der Forschung zur Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz

Zumindest in den USA, der „Leitkultur“ für empirische sozialwissenschaftliche Forschung, gewinnt die empirische Forschung zu Effekten von Aus- und Weiterbildungen im Frühbereich langsam an Gewicht. Anfänglich fokussierte sie auf die Frage, ob mehr Aus- und Weiterbildung zu einer besseren Qualität in der Frühpädagogik und damit zu besseren Entwicklungsergebnissen bei Kindern, führt. Whitebook (2003, S. 19) gelangte in einem Literaturreview zu der Einschätzung, „that teacher preparation at the four-year college degree level is the best way to achieve such quality.“ Allerdings konnte sie nur auf wenige Studien zurückgreifen, denn „relatively few studies have dealt directly with this question“ (a.a.O. S. 3). Auch gab es zum Zeitpunkt des Reviews nur wenige „experimental designs or longitudinal studies“ in diesem Forschungsgebiet. Eine viel beachtete Studie zu dieser Fragestellung („More is better“; a.a.O. S. 5) wird exemplarisch dargestellt.

3.1 Qualifikation - vertikal gruppiert

Early et al. (2007) unterzogen sieben gut vergleichbare, umfangreiche empirische Studien zur frühen Förderung von Vorschulkindern einer Sekundäranalyse, um von der formalen Ausbildung der Erzieher auf die gemessene Qualität des vorschulischen Angebots (classroom quality) und den gemessenen Entwicklungsstand der Kinder in drei Entwicklungsbereichen vorherzusagen (academic outcomes).

Die in den USA durchgeführten Studien waren alle neueren Datums (nur eine knapp älter als zehn Jahre). In ihnen wurden entweder dieselben oder vergleichbare Messinstrumente eingesetzt. Zur Operationalisierung der Qualität des vorschulischen Angebots kam in sechs der Studien die „Early Childhood Environmental Rating Scale - Revised Edition“ (kurz: ECERS - R; Harms, Clifford & Cryer 1998) zum Einsatz, mit der sieben Bereiche der Gestaltung von Betreuung und Erziehung im vorschulischen Angebot eingeschätzt wurden (Platz und Ausstattung, Betreuung und Pflege, sprachliche kognitive Anregung, Aktivitäten, Interaktionen, Strukturierung der pädagogischen Arbeit, Zusammenwirken von Eltern und Erzieher). Die Erhebung des Entwicklungsstandes der Kinder zielte in allen Studien auf das passive Sprachverständnis, die frühen Lesefertigkeiten und auf frühe analytische Fertigkeiten, jeweils gemessen mit den gleichen oder ähnlichen Testverfahren (z.B. Peabody Picture Vocabulary Test, Woodcock-Johnson Tests of Achievement). Die eingesetzten Verfahren erfüllten, gemessen an Gütekriterien

für Testverfahren und Ratings, hohe Anforderungen.

Fünf der Stichproben der Kinder (und damit auch der vorschulischen Angebote bzw. Erzieher) waren Zufallsstichproben aus einer bekannten Grundgesamtheit und groß genug, um als repräsentativ zu gelten (das N der Kinder lag in keiner der Studien unter 600, in einer Studie waren es mehr als 1000). Das mittlere Alter der Kinder bei Beginn der Früherziehung (t1) variierte zwischen den Studien von drei bis 4;8 Jahren und zum Zeitpunkt der Vorhersage (t2) von 4;7 bis 5;2 Jahren. Die Dauer der Früherziehung reichte von minimal vier Monaten bis zu maximal ca. zwei Jahren. Die Stichprobengröße der Erzieher streute über die Studien von 76 bis 887 Erzieher (je nachdem, ob ganze Kindergruppen mit ihrer Erzieherin oder einzelne Kinder mit ihrer Erzieherin die Grundeinheit der Stichprobenziehung darstellten).

Erhoben wurden in allen sieben Studien mögliche Einflussfaktoren auf die Qualität des vorschulischen Angebots (z.B. Gruppengröße, Personalschlüssel, täglicher Zeitumfang der Kinderbetreuung, Anteil weißer Kinder in der Gruppe, ethnische Zugehörigkeit der Erzieherin etc.); ebenso mögliche Einflussfaktoren auf den Entwicklungsstand der Kinder (z.B. Geschlecht, Bildungsstand der Mutter, Armut, ethnische Zugehörigkeit des Kindes, Entwicklungsstand bei Beginn der Früherziehung etc.). Diese möglichen Einflussfaktoren dienten in der Sekundäranalyse als Kontrollvariablen.

Der formale Ausbildungsstand der Erzieherin konnte bei ausreichenden Gruppengrößen in vier Bildungsstufen untergliedert werden: Abschluss an einer High School, Abschluss in einer weiterführenden Ausbildung ohne Bachelor zur Assistenz von Erziehern, Abschluss mit einem Bachelor und Abschluss mit einem Master oder PhD. Zusätzlich wurden weitere Gruppierungen vorgenommen: in eine zweistufige Variable (mit bzw. ohne Bachelor) und eine dreistufige Variable (die für die Gruppe verantwortliche Erzieherin hatte mit einem Master abgeschlossen): 1. zur Frühpädagogik oder kindlichen Entwicklung; 2. in einer anderen pädagogischen Ausrichtung wie Vor-, Grundschul- oder Sonderpädagogik; 3. in einer nicht pädagogischen Disziplin wie Psychologie, Soziologie, Biologie oder Betriebswirtschaft.

In der statistischen Analyse wurden die sieben Studien getrennt gehalten. Die Stärke der Sekundäranalyse lag in den relativ einheitlichen Datensätzen und besonders in dem einheitlichen methodischen Vorgehen bei der Datenanalyse. Fehlende Daten wurden mittels logistischer oder multipler Regression aufwendig geschätzt (nach einem von Schafer 1997 und Schafer & Graham 2002 ausgearbeitetem Verfahren). Jede der drei auf die Auswirkung der Qualifikation der Erzieherin bezogenen Forschungsfragen erforderte

für jede Studie die Berechnung eines hierarchischen linearen Modells für jede der vier vorherzusagenden Variablen: Qualität des vorschulischen Angebotes und Entwicklungsstand der Kinder in drei Bereichen, jeweils unter Einbezug der Kontrollvariablen. Wenn statistisch signifikante Assoziationen vorlagen, wurden abschließend die Effektstärken berechnet, um die statistische Signifikanz zur Stichprobengröße und Standardabweichung ins Verhältnis zu setzen.

Die erste Hypothese nahm an, dass generell eine höhere Ausbildungsstufe der verantwortlichen Erzieherin (lead teacher) eine bessere Qualität des vorschulischen Angebotes und die größeren Entwicklungsfortschritte der Kinder in den drei gemessenen Entwicklungsbereichen vorhersagte. In nur acht von 27 Analysen zeigte sich ein signifikanter Zusammenhang, davon in zwei Analysen sogar ein Effekt in negativer Richtung (höhere Ausbildung signifikant assoziiert mit weniger positivem Ergebnis). Die sechs Effekte in erwarteter Richtung ließen kein eindeutiges Muster erkennen.

Die zweite Hypothese nahm spezieller an, dass die höchste Ausbildungsstufe der verantwortlichen Erzieherin mit einem Abschluss in Frühpädagogik oder kindlicher Entwicklung eine bessere Qualität des vorschulischen Angebotes und die größeren Entwicklungsfortschritte der Kinder in den drei gemessenen Entwicklungsbereichen vorhersagte. Nur in zwei von 19 Analysen deutete sich ein solcher Effekt an.

Die dritte Hypothese versuchte bei Erziehern mit mindestens einem Bachelor-Abschluss zu differenzieren, ob ein Abschluss in Frühpädagogik oder „kindlicher Entwicklung“ eine bessere Qualität des vorschulischen Angebotes und die größeren Entwicklungsfortschritte der Kinder in den drei gemessenen Entwicklungsbereichen vorhersagte. Nur eine von 23 Analysen ergab einen signifikanten Effekt in der erwarteten Richtung.

Die Autoren der Studie waren selbst überrascht davon, dass sie empirisch weder einen Zusammenhang zwischen den Ausbildungsstufen der Erzieher und der Qualität des vorschulischen Angebotes noch zwischen den Ausbildungsstufen der Erzieher und dem Entwicklungsstand der Kinder in den drei kognitiven Bereichen (passives Sprachverständnis, frühe Lesefertigkeiten und frühe analytische Fertigkeiten) aufzeigen konnten. Sie hielten an ihrer Überzeugung fest, dass es der „besten“ Erzieher bedarf, um Kindern optimale Entwicklungen zu ermöglichen. Die Studie warf aber die Frage auf, ob die Bildungsstufe der Erzieher, gemessen an ihrer formalen Qualifikation, wirklich eines der wesentlichen Merkmale von „besten Erziehern“ war.

Möglicherweise bezieht sich der Vorteil einer formal höheren Bildungsstufe auf andere Aspekte frühpädagogischer Tätigkeit als auf die kindliche Entwicklung, z.B. die Kon-

zeption der Einrichtung, die mit ECERS - R nicht erfasst wird (vgl. deutsche Fassung Kindergarten-Einschätz-Skala, kurz: KES-R; Tietze, Schuster, Grenner & Roßbach 2007, S. 7); oder auf das Zusammenwirken mit den Eltern, das mit ECERS - R nur wenig differenziert eingeschätzt wird; diese Subskala hat in ECERS - R mit $\alpha = .63$ nach Cronbach die geringste Reliabilität der sieben Subskalen (a.a.O. 2007, S. 63). Aber diese Relativierungen mindern nicht, dass die Studie die Plausibilität der Annahme, die Qualität der frühkindlichen Bildung hänge eng mit der formalen Qualifikation der Fachkräfte zusammen, schwächt.

Die vier abhängigen Variablen der Untersuchung entsprachen weitgehend den gesellschaftlichen Erwartungen, die mit der Ergänzung frühkindlicher Bildung durch die staatliche Gemeinschaft verbunden sind. Auch die 16 Bildungspläne in Deutschland zielen neben anderem zentral auf die Verbesserung kindlicher Leistungen in den drei gemessenen kognitiven Bereichen, die die Schulbereitschaft der Kinder verbessern sollen. Und dass die Qualität frühkindlicher Tagesbetreuung eine notwendige Rahmenbedingung hierfür ist und mit den eingesetzten Verfahren reliabel gemessen werden kann, entspricht dem Stand der frühpädagogischen Forschung (vgl. z.B. Elliott 2006).

3.2 Berufliche Entwicklung als Erwerb von Zertifikaten

Maxwell, Feild und Clifford (2006) kritisierten, dass es kein grundsätzliches Einverständnis in der empirischen Forschung zur Wirkung von Aus- und Weiterbildung gibt, wie berufliche Entwicklung definiert und gemessen wird. Üblicherweise würde unterschieden nach (1) der Anzahl der Jahre in der Grundausbildung, (2) ob in dieser Grundausbildung Inhalte zur kindlichen Entwicklung vermittelt wurden, (3) ob eine Zertifizierung erreicht wurde und (4) ob eine spezielle Weiterbildung (training) zur frühkindlichen Entwicklung abgeschlossen wurde. Durch die Vielzahl der verschiedenen Ausbildungsgänge und möglichen Weiterbildungen würden in solchen groben Klassifizierungen viele Aus- und Weiterbildungselemente miteinander vermischt, die nicht gleich gesetzt werden könnten.

Als für die frühpädagogische Forschung ungeeignete Variable wurde die zertifizierte Berufsbezeichnung eingeschätzt. Sie sei eine grobe Beschreibung eines Status, der, einmal erreicht, gesellschaftlich als konstant definiert würde. Da der Status weitere berufliche Erfahrungen nicht widerspiegelt, stellt er bestenfalls eine ungenaue Markierung berufspraktischer Fähig- und Fertigkeiten dar. Gasbarro (2008, S. 4) stellte hierzu zusammenfassend fest: „Teacher qualifications and credentials (e.g. BA degrees) have

failed to predict child academic success.”

Zwar gibt es unterschiedlich akzentuierte Einschätzungen zur prädiktiven Bedeutsamkeit der Zertifizierungsstufe; in der empirischen frühpädagogischen Forschung ist aber die Tendenz erkennbar, nach anderen Konstrukten zu suchen, die den Stand der beruflichen Entwicklung besser erfassen sollen (Zaslow, Tout, Maxwell & Clifford 2004). Dieses dient nicht nur der Forschung, sondern der Präzisierung der Antworten auf die Frage, wie Grundausbildungen im Frühbereich zu Angebotsqualität führen können. Antworten auf diese Frage hätten Folgen für die Gestaltung der Grundausbildungen und für den Zuschnitt von Weiterbildungen. Für beide besteht die Leitfrage, wie „Theorievermittlung und Praxisorientierung ... miteinander verknüpft werden“ müssen (Diller 2010, S. 17). Hierfür sollen Modelle entstehen, die Frühpädagogen besser befähigen, „to successfully implement evidence-supported practices“ (Gasbarro 2008, S. 5).

Wird die in der Einleitung dieser Arbeit dargelegte Wirkungskette von Weiterbildung zugrunde gelegt, fällt auf, dass in den Zielen der Verbesserung von Aus- und Weiterbildung einerseits oft die praxisbezogene Vermittlung von Wissen über kindliche Entwicklung betont wird („strong foundational knowledge of child development“; a.a.O. 2008, S. 7). Andererseits werden aber in Wirksamkeitsuntersuchungen zur Aus- oder Weiterbildung bevorzugt Beobachtungsinstrumente eingesetzt, die die situative Handlungsebene erfassen (häufig z.B. mit der „Caregiver Interaction Scale“ von Arnett 1989) und nicht mögliche Veränderungen des Wissens bei den Teilnehmern. Damit wird ein Schritt in der Wirkungskette übersprungen und der Frühpädagoge in der Umsetzung seines Wissens als „black box“ konzipiert. Dies liest sich wie ein Nachhall einer behavioralen Wissenschaftskonzeption.

Kreader, Ferguson und Lawrence (2005, S. 2) bemerkten z.B. in einer Kurzzusammenstellung zum „impact of training and education for caregivers of infants and toddlers“, dass es auch eine Studie gäbe, die „provider knowledge“ und „self-reported changes“ als Effekte von „training“ maßen. „It is not clear whether effects found using either of these measures corresponds to effects on quality seen with observational measures“ (ebd. S. 2). Ob zwischen selbsteingeschätztem Wissen und Handlungen sowie Handlungen eines Frühpädagogen und der pädagogischen Praxisqualität in einer Einrichtung Bezüge bestehen, ist eine mögliche Frage; jedoch kann das Ziel des Einsatzes „of these measures“ (ebd. S. 2) auch einfach darin bestehen, den Prozess der Wissensaufnahme, eventuellen -transformation und -integration in -strukturen zu erhellen, um Abläufe der beruflichen Weiterbildung zu verstehen. Ob sich die Auseinandersetzung mit empi-

rischem Wissen direkt in Handlungen der Teilnehmer überträgt, oder nur in intendierte Handlungstendenzen, die z.B. zu Klärungsprozessen mit Kollegen führen können, nicht aber zu direkten kindbezogenen Handlungen, ist eine wichtige Frage an die „black box“, die zu Restrukturierungen der Aus- oder Weiterbildung führen könnte.

3.3 Berufliche Entwicklung aus Sicht der Kompetenzforschung

Die WiFF orientiert sich zur Einschätzung beruflicher Entwicklung am Konstrukt der Handlungskompetenz. Auch „Weiterbildungsangebote sollen die Handlungskompetenz der Erzieherinnen und Erzieher fördern, damit sie die konkreten Bedarfe von Kindern und Eltern erkennen und deren Entwicklungsprozesse unterstützen können“ (Diller 2010a, S. 17). Diese Ausrichtung am Konstrukt der Handlungskompetenz ist einerseits fachlich, andererseits aber auch berufspolitisch begründet. Bereits im Jahr 2000 wurde in der KMK-Rahmenvereinbarung für die Ausbildung von Erziehern das Konstrukt der Handlungskompetenz eingeführt. Ziel der Ausbildung ist der Erwerb einer beruflichen Handlungskompetenz mit den Dimensionen „Fach- und Methoden- sowie Human- und Sozialkompetenz“ (vgl. z.B. Janssen 2010).

Die Entwicklung von definierten und operationalisierten Stufen der Handlungskompetenz soll das System von Aus-, Weiter- und Fortbildungen vertikal durchlässiger und anschlussfähiger machen (Diller 2010b, Rudolph 2010). Dies betrifft z.B. die Anschlussfähigkeit von der Fachschule zur Hochschule, die Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen, den Wechsel zu einem anderen Beruf bzw. einer anderen beruflichen Qualifikation oder die Anerkennung berufsbegleitender Weiterbildungsmaßnahmen. Auch die horizontale Anerkennung von Kompetenzen zwischen verschiedenen Berufen, zwischen den Bundesländern und im europäischen Rahmen soll optimiert werden.

Das Referenzsystem bildet der 2008 vom Europäischen Parlament verabschiedete Europäische Qualifikationsrahmen (EQR) sowie seine nationale Anwendung auf Deutschland, der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR), der sich in Erprobung befindet (vgl. Diller 2010b). Zunächst werden alle formalen Qualifikationen des deutschen Bildungssystems in den Bereichen Schule, berufliche Bildung, Hochschulbildung und Weiterbildung einbezogen. In zukünftigen Schritten sollen auch Ergebnisse des informellen Lernens berücksichtigt werden. Für die Anerkennung von Kompetenzen wird ein Punktesystem zur Bewertung von Leistungen, das „European Credit Transfer System“ zugrunde gelegt werden. In seiner Anwendung auf Deutschland soll dadurch das bisher

weitgehend getrennte System dualer Berufsausbildung und akademischer Bildung durchlässiger werden; auch berufliche Erfahrungen und Weiterbildungen sollen durch Credits Anerkennung finden. Bestandteil dieses Konzeptes ist eine Modularisierung der Aus-, Weiter- und Fortbildung. Zertifizierte Module des Kompetenzerwerbs bilden dann die Grundlage für Anerkennungen des Erreichens definierter Kompetenzstufen. Das EQR definiert acht Kompetenzniveaus als Stufen des Könnens und der Handlungsfähigkeit. Ob solche Setzungen der politischen Willensbildung auf empirische Ergebnisse, fachliche Erfahrungen und gewachsene Strukturen der Aus-, Weiter- und Fortbildung beziehbar sind, muss sich langfristig noch erweisen. Ein Blick über Europa hinaus zeigt, dass viele Staaten der USA sich für weniger Kompetenzstufen für frühpädagogische Fachkräfte entscheiden (Bellm 2008, S. 7).

„Der Kompetenzbegriff ist theorie relativ, d.h. er hat nur innerhalb der spezifischen Konstruktion einer Theorie von Kompetenz eine definierte Bedeutung“ (Erpenbeck & Rosenstiel 2007, S. römisch XX). Als Konzept der Wissenschaft ist die Kompetenzforschung eher ein Forschungsprogramm, in dem methodisch und theoretisch heterogene Ansätze auf der Basis eines kleinsten gemeinsamen Nenners zusammengefasst werden. Lang-von Wins (2007, S. 765) wies darauf hin, dass sich wichtige Grundlagen der Kompetenzforschung aus der Arbeitspsychologie entwickelt haben. „Da die Arbeitspsychologie einen Schwerpunkt auf die gestaltende Erforschung der modernen Industriearbeit legte, verwundert es nicht, dass sich methodisch ausgefeilte Aufgaben- und Anforderungsanalysen zunächst in diesem Kontext finden“ (a.a.O. 2007, S. 762). Er ging davon aus, dass „der Kompetenzbegriff nicht unbedingt mit dem psychologischen Begriff der Eignung gleichzusetzen ist“, sah aber bei eingehender Betrachtung „mehr Gemeinsamkeiten als Unterschiede zwischen beiden Konzepten (2007, S. 763)“.

Erpenbeck und Rosenstiel (2007) fassten verbindende Merkmale der Kompetenzforschung, den kleinsten gemeinsamen Nenner, zusammen. Der Ausgangspunkt von Fragestellungen zur Kompetenz ist der Bedarf, nicht ein Phänomen. Kompetenzforschung sieht die Qualifikation, also den formal zertifizierten Berufsabschluss, als einen Bestandteil von Kompetenz, der auch Auskunft über Wissen und Fertigkeiten einer Person gibt. Kompetenzforschung versucht darüber hinaus zu ermitteln, welche weiteren Merkmale der Selbstorganisation die Qualifikation einer Person konkretisieren bzw. erweitern. Hierzu zählen unterschiedliche Ausprägungen der Fähigkeit, des Könnens, des Handelns, des anwendbaren Wissens, der Erfahrung oder der Motivation. Diese werden nicht als kontextspezifisch begrenzt gesehen. Vielmehr werden sie über viele konkrete

Anwendungskontexte wirksam. Sie beeinflussen im selbstregulierten Lernen die berufliche Entwicklung. Diese Entwicklung kann kurze oder lange Zeitspannen umfassen. Sie wird aus Sicht der Kompetenzmessung als Zeitreihe betrachtet.

Der Kompetenzbegriff ist vergleichsweise spät auf die berufliche Entwicklung in sozialen und pädagogischen Handlungsfeldern bezogen worden. Als Fixpunkt hierfür wird oft der einflussreiche Beitrag für die Organisation for Economic Co-operation and Development (kurz: OECD) von Weinert (1999) genannt, in dem er das Konstrukt für den Bereich Bildung, auch der beruflichen Bildung, vorschlug.

Im Gegensatz zu der skizzierten Sichtweise von Kompetenz legte ein Schwerpunktprogramm der Deutschen Forschungsgemeinschaft (kurz: DFG), „Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen“, ein Kompetenzverständnis zugrunde, dass Kompetenzen als „kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen“ definierte, „die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen beziehen. Sie werden durch Erfahrung und Lernen erworben und können durch äußere Interventionen beeinflusst werden“ (vgl. Grollmann & Jude 2008, S. 142). Ein so spezifisch gefasstes Konstrukt von Kompetenz stand im Widerspruch zu Ansätzen, die übergreifende Klassifikationen wie „Fach-, Methoden- sowie Human- und Sozialkompetenz“ favorisierten (zur Kontroverse zwischen beiden Lagern vgl. z.B. Jude & Klieme 2008). Übergreifende Klassifikationen von Kompetenzen bergen die Gefahr in sich, an den primären Zielen von Bildungsmaßnahmen und den zentralen Gegenständen von Bildungsprozessen „vorbeizumessen. Je globaler angelegt ein Kompetenzkonstrukt ist, desto vielfältiger werden Ursachen für Unterschiede sein, die man in diesem Konstrukt beobachten kann - und desto schwieriger ist es, die Wirkung von spezifischen Bildungsmaßnahmen zu beurteilen“ (Hartig 2008, S. 23). Erpenbeck und Rosenstil (2007, S. römisch XIII) verwarfen diese Sichtweise einer kontextspezifischen Kompetenz, da sie ihrer Auffassung nach den Kompetenzbegriff zu sehr ausweitet und ihn mit spezifischen Fertigkeiten gleichsetzt.

Ein Aspekt der Kontroverse betraf den unterschiedlichen Bedarf in verschiedenen Handlungsfeldern. Bei gut definierten Aufgaben wie in der Industriearbeit, die die Kompetenzforschung geprägt haben, können Fragen der Selektion und Eignung zu einer besseren Effizienz in der Aufgabenbewältigung beitragen. Dies setzt voraus, dass das Ziel der Tätigkeit eindeutig messbar ist (z.B. die produzierte Stückzahl hoher Qualität mit wenig Ausschuss). Bei schlecht definierten Aufgaben wie in der Entwicklungsberatung oder der Entwicklungsförderung von Kindern, bei denen die Festlegung von Zie-

len, ihre Messung und ihre Wege der Zielerreichung viele Freiheitsgrade beinhalten, sind Selektion und Eignung bislang kaum ein Thema. Vielmehr lag der Bedarf in der Präzisierung von Anforderungsprofilen, die bei gegebenen Zielgewichtungen eher zur Erreichung dieses Zielspektrums beitragen können.

3.4 Berufliche Entwicklung aus Sicht der Expertiseforschung

Die Expertiseforschung bezieht sich wie das oben genannte DFG-Forschungsprojekt zu Kompetenzmodellen auf spezifische Domänen des Wissens und Handelns. Expertise kann auch einfach als Spezialkompetenz bezogen auf eine Domäne des Wissens und Handelns bezeichnet werden. Diese Spezialkompetenz ist das entscheidende Merkmal eines Experten. Er zeichnet sich durch die Fähigkeit zu kompetentem Handeln in komplexen, meist beruflichen Situationen seiner Wissensdomäne aus; und dieses Handeln ist nicht einmalig oder zufällig, sondern in vergleichbaren Situationen immer wieder reproduzierbar. Gruber (2007; S. 2) wählte als Bezeichnung für diese Spezialkompetenz den Begriff der Handlungskompetenz und machte damit deutlich, dass sich Kompetenz- und Expertiseforschung nicht nur begrifflich, sondern teilweise auch in ihrem Gegenstandsbereich überschneiden. Beide befassen sich mit Bedingungen der Entwicklung guter beruflicher Leistungen, allerdings aus unterschiedlich akzentuierten Perspektiven. Ein Experte wird weitgehend unabhängig von seiner Qualifikation über die Methode des kontrastiven Vergleichs definiert. In diesem erfolgt eine Gegenüberstellung von Novizen und Experten, um zu ermitteln, worin sich diese beiden Gruppen bezogen auf spezifische Aufgaben genau voneinander unterscheiden. Gelingt diese Differenzierung wird gefragt, welche Prozesse es dem Experten ermöglichen, im Vergleich zu Novizen deutlich überlegene Leistungen zu zeigen. Das Methodenarsenal zur Ermittlung von Prozessen des Wissens und des Handelns von Experten ist ähnlich offen wie in der Kompetenzforschung (z.B. reicht es vom lauten Denken in der Aufgabenbewältigung bis hin zu psychometrischen Verfahren der Selbsteinschätzung).

Die Entstehungsphase der spezifischen Expertiseforschung wird Mitte des letzten Jahrhunderts angesiedelt. Sie begann mit dem Vergleich von Schach-Großmeistern (als Experten) mit Schachspielern unterschiedlichen Geübtheitsgrades (vgl. Gobet & Charness 2006). Allerdings können Wurzeln der Expertiseforschung auch deutlich früher angesetzt werden (vgl. Amirault & Branson 2006), denn die Strukturierung der Wissensvermittlung durch die Einteilung in „Meister und Lehrling“ in einer Domäne hat tiefe historische Wurzeln (z.B. in der Organisation von Handwerksgilden).

In der jüngeren Entstehungsphase der Expertiseforschung konnten am Beispiel der Beherrschung des Schachspiels zentrale Elemente von Expertise als Prozesse der Wahrnehmung und des Gedächtnisses identifiziert werden. Experten gelang es im Gegensatz zu Novizen, domänenspezifische Information rasch wahrzunehmen, weitgehend fehlerfrei zu erinnern und wiederzugeben. Das experimentelle Grundmodell bestand in einer sehr kurz dauernden Präsentation von Informationen, die dann frei reproduziert werden mussten. Experten gelang dies nahezu perfekt, während Novizen hierbei schnell an Grenzen stießen. Die geringere Leistungsfähigkeit ihres Gedächtnisses war auf den begrenzten Umfang des Kurzzeitspeichers zurückzuführen. Die weit bessere Gedächtnisleistung von Experten konnte durch die auf Erfahrung beruhende bessere Organisation von Wissen durch Chunking erklärt werden (Chase & Simon, 1973). Diese führte zu einer sehr effizienten Mustererkennung nur in diesem begrenzten Bereich der Wahrnehmung, nicht darüber hinaus.

Die methodische Grundidee der empirischen Analyse überlegener spezifischer Leistungen durch verschiedenste Methoden, die bei ausreichender Präzision zur Eingrenzung aussagekräftiger Aufgaben und zu experimentellen Designs damit führte, wurde inzwischen auf verschiedenste Domänen erfolgreich angewandt (Sport, Musik, Medizin etc.); erfolgreich heißt hierbei im Sinne von Erkenntnisgewinn über Verläufe des Entstehens überlegenen individuellen Erfahrungswissens, nicht nur in der Erkennung von Mustern, sondern auch in der Planung, Organisation und Ausführung von Handlungen.

Zwar schließt die Kompetenzforschung die Einbeziehung von Erfahrungswissen in die Kompetenzermittlung nicht aus, aber sie thematisiert Erfahrungswissen nicht so explizit wie die Expertiseforschung, deren zentrales Thema der Verlauf des Erwerbs überlegenen Erfahrungswissens ist. Die Verlaufsanalyse beruflicher Entwicklung bezieht sich inzwischen nicht mehr ausschließlich auf absolute Experten, sondern auch auf relative Experten (vgl. Chi 2006, S. 22); es geht nicht mehr nur um Höchstleistungen, sondern auch um durchschnittlich bessere Leistungen.

Erfahrungswissen in einer Wissensdomäne im Sinne der Expertiseforschung umfasst mehr als die Automatisierung von Handlungen durch Üben. Es erstreckt sich auch auf implizites Wissen (tacit knowledge; Polanyi 1985), das nur schwer verbalisiert werden kann. Edsley (2006, S. 633ff) entwarf ein Modell über verschiedene Komponenten impliziten Wissens. Zu diesem zählte auch die situative Aufmerksamkeit in Prozessen des Scannens relevanter Informationen, die treffsichere Wahrnehmung dieser Informationen, ihre rasche Interpretation und die Verbindung von Erwartungen mit dieser Infor-

mation über den weiteren Verlauf der Situation. Diese raschen Informationsverarbeitungsprozesse werden in der Entwicklung zum Experten optimiert.

Aus der Analyse von meistens querschnittlichen Untersuchungen des Erwerbs von Expertise in verschiedenen Domänen leitet die Expertiseforschung verallgemeinerte Regeln ab, die domänenübergreifend Gültigkeit beanspruchen. Expertise entsteht z.B. nicht durch jede Form von Praxiserfahrung. Sie hängt nicht oder nur sehr gering mit der zeitlichen Dauer der beruflichen Tätigkeit in einer Domäne zusammen (Ericsson & Lehmann 1996; McDaniel, Schmidt & Hunter 1988). Vielmehr hat sie eine wohlorganisierte Wissensbasis zur Grundlage, die das überlegene Lösungsverhalten von Experten in schwierigen Situationen in ihrer Domäne prägt. Dies gilt für verschiedenste Informationsmodi, wie visuelle oder verbale Informationen. Experten erkennen und selektieren nicht nur problemrelevante Informationen effizienter; bei ungewöhnlichen Fragestellungen investieren sie im Vergleich zu Novizen am Anfang mehr Zeit für die Problemerkennung. Da sie über ein reichhaltiges Repertoire an Strategien zur Problemlösung verfügen, können Experten zumindest für Teilschritte einer Problemlösung auf bewährte Lösungsmuster zurückgreifen. Wo die Novizen mühsam neue Lösungswege konstruieren müssen, können Experten schnell und mit geringer Fehlerrate schlecht definierte Probleme in mehrere gut definierte Teilprobleme zerlegen. Auch verfügen Experten über bessere Selbstbeobachtungsfähigkeiten, was sie dazu befähigt, den eigenen Problemlöseprozess zu kontrollieren und zu steuern.

Der Erwerb von Expertise setzt vorsätzliches Üben (*deliberate practice*; vgl. Ericsson 2006, S. 691ff) voraus. Dieses vorsätzliche Üben ist zwar teilweise selbstreguliert, erfordert aber eine Sequenzierung der zu bewältigenden Schwierigkeitsstufen und einen Lehrer, Trainer, Meister etc., der gezielt Rückmeldungen zum Übungsstand geben kann. Diese Rückmeldung erfolgt in einigen Domänen (z.B. Sport, Musik) auch in Form von Wettbewerben. Ohne diese Strukturierung des Erwerbs von Expertise kommt es trotz umfangreichen vorsätzlichen Übens zu einer Stagnation des Lernprozesses über das Wissen und Handeln in der Domäne. In der Regel dauert der Erwerb eines hohen Grades von Expertise zehn Jahre. Danach sind Verbesserungen kaum noch möglich.

Untersuchungen von Expertise in sozialen oder pädagogischen Domänen sind noch selten. Ackerman und Beier (2006, S. 162) fassen in ihrem Beitrag zu psychometrischen Ansätzen der Expertiseforschung im Handbuch zu „Expertise and Expert Performance“ zusammen, dass die Expertise zu interpersonalen Aufgaben bisher vernachlässigt wurde. Aus ihrer Sicht hat sich die psychometrische Expertiseforschung bislang mit zwei

Formen von Expertise befasst; Aufgaben mit einem hohen Anteil perzeptueller und motorischer Komponenten und Aufgaben, die hauptsächlich Wissensdomänen und Fertigkeiten erfordern. „In addition there is another one that has not received anywhere the same level of attention - namely expertise in interpersonal tasks.“ Sie stellten fest, dass in den USA eine starke Zunahme an Arbeitsplätzen stattgefunden hat, die hochgradig interpersonale Skills erfordern. Zu diesen zählten sie den „child care worker“ (ebd., S. 162) und konstatierten einen Mangel an Untersuchungen der psychometrischen Expertiseforschung hierzu. „To date there is too little available information on even how to identify and describe expert performance in this domain“ (ebd. S. 162).

Dass Vorgehensweisen der Expertiseforschung auch in pädagogischen Handlungsfeldern dazu führen können, Voraussetzungen der guten Beherrschung von Handlungsanforderungen zu präzisieren, zeigte ihr Einsatz in der Lehrerforschung (Bromme 1992), insbesondere bezogen auf die situative Mustererkennung im Unterrichtsverlauf und die daran anschließenden Problemlösungsprozesse. Strasser und Gruber (2008) bezogen Erkenntnisse der Expertiseforschung auch auf die berufliche Entwicklung von Erziehungsberatern, Gruber und Rehl (2003) auf die Tätigkeit von Sozialarbeitern im Umgang mit Fällen von Kindeswohlgefährdung. Ein gemeinsames Ziel dieser Studien in pädagogischen Handlungsfeldern war es, Rückschlüsse auf die Aus- und Weiterbildung für beraterische und pädagogische Aufgaben zu ermöglichen. Denn die Untersuchung von Expertiseentwicklung führt nicht nur zu Modellen der Organisation der individuellen Wissensbasis einschließlich Erfahrungswissens in Mikroprozessen, sondern auch zu Konzepten der Stufenabfolge von Wissensorganisation in individuellen Makroprozessen (Gruber 2007). Insbesondere diese Modelle zur Entwicklung wohlorganisierten Handelns in aufeinander aufbauenden Erfahrungsabfolgen prädestiniert die Expertiseforschung zur Anwendung auf Domänen, deren Weiterbildungsformen noch weitgehend ungeordnet sind.

3.5 Entwicklung von Handlungskompetenz für frühe Förderungen

Da die Ausrichtung auf eine Arbeit mit Kindern und ihren Eltern überwiegend erst nach der grundständigen Berufsausbildung (VIFF 2001, S. 14) erfolgt, kommt der Weiterbildung zur Fundierung und Strukturierung erster praktischer Erfahrungen im Frühbereich eine besondere Bedeutung zu. Sie prägt wahrscheinlich die Interpretation des individuellen Erfahrungswissens im Frühbereich erheblich mit. Da Weiterbildung in der Frühpädagogik, Frühförderung und Frühtherapie „im Unterschied zum Ausbildungs-

sektor mehr oder weniger ungeregelt“ (Diller 2010a, S. 16) ist, wächst mit zunehmender Beteiligung der staatlichen Gemeinschaft an der Bildung und Erziehung von Kindern vor Schuleintritt das öffentliche Interesse an der Qualität und Wirksamkeit dieser Weiterbildungen.

In einer aktuellen Befragung im Handlungsfeld der Frühförderung in Bayern (N=596 Frühförderer) wurden zur Frage „In meiner Arbeit kann ich auf folgende beschriebene Konzepte zurückgreifen“ 26 Konzepte, die eher dem Kind zugeordnet wurden, und acht Konzepte, die eher den Eltern zugeordnet wurden, als Antwortvorgaben angeboten. Nicht nur nutzten die Antwortenden diese insgesamt 34 Kategorien vollständig, sondern gaben in der Rubrik „Andere“ noch weitere Konzepte an (Held, Höck, Thurmair & Wolf 2011). Allein auf der Grundlage dieser Antworten konnten über 100 verschiedene Nennungen unterschieden werden. Selbst wenn berücksichtigt wurde, dass manchmal dasselbe Konzept verschieden bezeichnet wird, fiel die Anzahl der Nennungen kaum unter 100. Die Fort- und Weiterbildungen, die zur Anwendung dieser Konzepte ausbildeten, differierten nicht nur im zeitlichen Umfang und in den Teilnahmevoraussetzungen erheblich, sondern auch danach, welche Theorien und praktischen Vorgehensweisen mit welchen Vermittlungsformen in ihnen behandelt wurden. Die Antworten verdeutlichteten den bestehenden Markt der Zusatzqualifikationen, der keine Orientierung zur Bildung einer wohlgeordneten Wissensbasis bietet.

Bei den Konzepten, die den Eltern zugeordnet wurden, dominierte z.B. die „klientenzentrierte Gesprächsführung“ (46,5 % der antwortenden Frühförderer). Mit weitem Abstand folgten Angaben wie „Entwicklungspsychologische Beratung von Eltern mit Säuglingen und Kleinkindern“ (13,8 %), „videogestützte Beratung“ (entweder als „Video Home Training“ oder als „Marte Meo“; 11,9 %), „Triple-P“ (9,4 %) und „Heidelberger Elterntraining“ (7%). Ob es aus Sicht der Frühfördererin sinnvoll ist, sich in „Entwicklungspsychologischer Beratung von Eltern mit Säuglingen und Kleinkindern“ (EPB) schulen zu lassen (16 Tage Unterricht) oder in „Marte Meo“ (6 Tage Unterricht) oder in beiden Ansätzen, ist weitgehend beliebig. Entscheidet er/sie sich für beides, besteht keine gegenseitige Anerkennung zwischen den Lerninhalten der Angebote. Mit dem Einsatz von Video würde er/sie sich doppelt befassen und wahrscheinlich in unterschiedlicher Weise. Eine sinnvolle Integration dieser Ansätze hätte er/sie selbst zu leisten bzw., falls die Eltern sich mit den Grundlagen seiner/ihrer Beratung bzw. Intervention befassen sollten, die Eltern.

Die Konzepte, die den Kindern zugeordnet wurden, waren nicht übersehbar. Fast die

Hälfte der Befragten nannte „Psychomotorik“ (47,3%), dicht gefolgt von „Sensorische Integration nach Ayres“ (43,3%). Mit der Weiterbildung in Psychomotorik konnte ein zweitägiges Seminar gemeint sein, sie konnte aber auch unterteilt in verschiedene Blockseminare 160 Unterrichtseinheiten beinhalten. Eine Weiterbildung in „Sensorischer Integration nach Ayres“ umfasst je nach Anbieter und Ausrichtung mindestens ca. 300 Unterrichtseinheiten (für medizinische Therapeuten) oder bis zu 200 Unterrichtseinheiten (für pädagogische Berufsgruppen). Hat Psychomotorik vorrangig Kinder im vorschulischen und schulischen Bereich als Zielgruppe, so richten sich Förderungen des Kindes nach dem Konzept „Sensorische Integration nach Ayres“ an das gesamte Altersspektrum der Kindheit (ab 4 Monate). Welcher Stellenwert dem Zusammenwirken mit den Eltern in der Arbeit nach diesen beiden Konzepten gegeben wird, ist nicht eindeutig expliziert. Beide Ansätze gehen von einer direkten Wirkung ihrer vermittelten Interventionskonzepte auf kindliche Entwicklung aus, ohne dass die Eltern für die Wirkung nach diesen Konzepten von unmittelbarer Bedeutung wären (zu möglichen Folgen solcher Konzeptualisierungen vgl. Gliederungspunkt 2.5). Wenn ein Frühförderer sich entscheidet, beide Weiterbildungen zu absolvieren, kann er/sie, gemessen am Konzept der Zusatzqualifikationen, als besonders kompetent angesehen werden. Ob diese Entscheidung allerdings zu einer wohlorganisierten Wissensbasis über kindliche Entwicklung beiträgt, ist fraglich. Denn beide Konzepte behandeln, gemessen am Stand entwicklungspsychologischer Forschung, nicht nur zentrale Themen frühkindlicher Entwicklung wie Bonding und Attachment allenfalls randständig, sondern regen auch Konzeptbildungen zum Zusammenwirken mit den Eltern kaum an (vgl. z.B. Zentrum für integrative Förderung und Fortbildung 2011; „Elternarbeit, Umgang mit den Eltern“ als freiwilliger Wahlbaustein des modularen Weiterbildungskonzeptes „Sensorische Integration“).

Die VIFF (2005, S. 4) empfiehlt als Referenzrahmen zur Weiterbildung in Frühförderung ein Curriculum im Umfang von 400 Unterrichtseinheiten á 45 Minuten innerhalb von drei Jahren mit aufeinander aufbauenden Modulen entsprechend der vom Curriculum vorgegebenen Lernbereiche. Das Curriculum sieht als Teilnahmevoraussetzung neben der grundständigen Ausbildung entweder eine „berufsspezifische Weiterbildung für die Arbeit mit Kindern in den ersten Lebensjahren“ oder zwei „Jahre Berufserfahrung in der Frühförderung oder einem der Frühförderung verwandten Handlungsfeld, insbesondere Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Familien“ vor. Insgesamt betrachtet geht das Curriculum von einer Expertisebildung zur frühen Förderung von Kin-

dern von minimal fünf Jahren aus (zwei Jahre berufliche Erfahrung plus Weiterbildung über drei Jahre). Dabei bleibt unberücksichtigt, ob Zeiten der Grundausbildung, die mindestens drei Jahre dauert, in diesem Modell angerechnet werden. Bemerkenswert sind grobe Übereinstimmungen mit curricularen Festlegungen anderer Weiterbildungskonzepte für den Frühbereich (z.B. Bobath/Kinder, mit 400 Unterrichtseinheiten, d.h. 320 Stunden und insgesamt mindestens acht Wochen Unterricht, meistens über zwei Jahre verteilt; Eingangsvoraussetzung zwei Jahre Berufserfahrung).

Baumeister und Gieser (2011) führten eine bundesweite und systematische Befragung von Fortbildungsträgern zu frühpädagogischen Angeboten im Rahmen der WiFF durch, die sich auf nach Kriterien ausgewählte 8693 Angebote bezog. Sie unterschieden nach Seminaren (kurz- bis mittelfristige Dauer), Fortbildungsreihen (länger) und sonstigen Angeboten (speziell organisierte Lernformen wie z.B. E-Learning oder teambezogene Fortbildungen). 84,6 % der Angebote fielen in die Rubrik Seminare, 6,9 % in die Kategorie Fortbildungsreihen und nur 0,9% in die Restgruppe „Sonstige Angebote“. Fortbildungsreihen spielten in den Nennungen der oben skizzierten Befragung von Held et al. (2011) vermutlich eine größere Rolle, soweit sich dies aus den Bezeichnungen erschließen ließ. Da auch „Entwicklungspsychologische Beratung von Eltern mit Säuglingen und Kleinkindern“ (EPB) eine Fortbildungsreihe darstellt, werden diese etwas eingehender betrachtet, um Vergleiche zu ermöglichen.

Die 595 (6,9%) von Baumeister und Gieser (2011, S. 20) erfassten Fortbildungsreihen dauerten im Durchschnitt „15,3 Kalendertage“, „wobei der Median bei zwölf Tagen“ lag. In nur 179 (31%) dieser Fortbildungsreihen wurde eine Praxisanwendung, meist zwischen den Kursblöcken, gefordert (a.a.O., S. 21). In 81,4% der Fortbildungsreihen konnte ein Zertifikat bzw. Titel verliehen werden, bei den Seminaren nur in 3,1% der Angebote (a.a.O., S. 24). Allerdings fanden nur in 52,4% der Fortbildungsreihen Lern-erfolgskontrollen statt (a.a.O., S. 25), sodass in 47,6% der Fortbildungsreihen eine reine Teilnahme genügte.

In einer inhaltsanalytischen Auswertung der genannten Themen der Seminare, Fortbildungsreihen und sonstigen Angebote, die auf der Grundlage der Jahresprogramme erfolgte, ordneten Baumeister und Gieser (2011, S. 34) 64,5% dem Bereich „Förderung der Kinder in Tageseinrichtungen“ zu und nur 8,2% dem Thema „Zusammenarbeit mit Eltern und anderen Akteuren im Sozialraum“ (ebd. S. 34).

Innerhalb des Bereiches „Förderung der Kinder in Tageseinrichtungen“ ergab die Kategorisierung folgende Rangfolge von Themen: (1) ästhetisch-kulturelle Bildung (883

mal), (2) Kinder im Alter bis zu drei Jahren (839 mal), (3) Entwicklungspsychologie und Entwicklungsprozesse von Kindern (719 mal), (4) Mathematisch-naturwissenschaftlich-technische Bildung (664 mal), (5) Beobachtung und Dokumentation kindlicher Lern- und Entwicklungsprozesse sowie Entwicklungsdiagnostik (589 mal) und (6) Spracherziehung und Sprachförderung (458 mal) (ebd., S. 34).

In den Themen 2, 3, 5 und 6 bestätigte sich die in der Einleitung dieser Arbeit vermutete Schnittmenge zwischen Fort- und Weiterbildungen der Frühpädagogik und fallbezogenen Interventionen, weniger jedoch bezogen auf die durch die Veranstalter genannten Zielgruppen und die Berufe der Referentinnen; allerdings waren die Nennungen zu den Berufen der Referentinnen lückenhaft (2488 fehlende Angaben) und die Darstellung der Zielgruppen und Referentinnen trennte nicht nach Seminaren und Fortbildungsreihen.

Dass nur 8,2% der Seminare, Fortbildungsreihen und „Sonstigen Angebote“ dem Thema „Zusammenarbeit mit Eltern und anderen Akteuren im Sozialraum“ gewidmet waren, ließ erkennen, dass Anforderungen bezogen auf Eltern, wie sie z.B. der „Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan“ formuliert, bisher durch Weiterbildungen kaum vertieft werden können.

Die Analyse von Baumeister und Gieser (2011) zu angebotenen Fort- und Weiterbildungen im Bereich Frühpädagogik ist aufschlussreich, da sie nicht an Erziehungsphilosophien oder pädagogischen Konzepten orientiert war, sondern einfach versuchte, die formale Struktur von Fort- und Weiterbildung im Frühbereich (zeitlicher Umfang, Lernerfolgskontrollen, Praxiseinbindung etc.) zu sondieren. Auffällig war allerdings, dass z.B. Voraussetzungen für eine Teilnahme an Fortbildungsreihen nicht Gegenstand ihrer Betrachtung waren. Zwar wurden modulare Fortbildungsreihen diskutiert (insgesamt 77; S. 20), aber Ansätze einer Sequenzbildung zur Entwicklung individuellen Erfahrungswissens waren nicht zu erkennen und wurden nicht erörtert.

Dies aber ist ein wesentlicher Kritikpunkt am System der Zusatzqualifikationen, die sich an der Nachfrage orientieren. Wann ist welche Vertiefung des Erfahrungswissens für den Lernerfolg sinnvoll? Im System der Zusatzqualifikationen können einander widersprechende Fort- und Weiterbildungen problemlos parallel absolviert werden (z.B. ein Programm, das die offene Gruppenarbeit betont und eines bezogen auf Kinder mit Behinderungen, das diese offene Gruppenarbeit ablehnt, weil das Kind mit Behinderung dadurch überfordert ist). Auch sind im System der Zusatzqualifikationen Überschneidungen vorprogrammiert, in denen dieselben Inhalte mehrfach durchlaufen werden müssen.

3.6 Wissensdomänen in der Förderung frühkindlicher Entwicklung

Die Expertiseforschung orientiert sich in ihren Eingrenzungen von Wissensdomänen eher an Grundformen menschlicher Betätigung wie z.B. Sport oder Musik, und übergreifenden fachlichen Disziplinen, wie z.B. Medizin oder Mathematik. Innerhalb dieser Wissensdomänen befasst sie sich zwar auch mit verschiedenen beruflichen Handlungsformen innerhalb einer Disziplin, wie z.B. mit Krankenschwestern (nurses) und Ärzten, folgt aber nicht dem System formaler Qualifikationsfestlegungen innerhalb einer bestimmten Gesellschaftsformation. Von Interesse ist, was Personen innerhalb einer Wissensdomäne empirisch nachweisbar und reproduzierbar gut können, und nicht, ob ihnen bescheinigt wurde, dass sie eine Prüfung im Bereich dieser Wissensdomäne bestanden haben. Für das gute Können ist das Erfahrungswissen entscheidend, nicht die formale Qualifikation.

Der Entwicklungstrend zu einer immer weiter voranschreitenden Spezialisierung in einer arbeitsteiligen Gesellschaft hat im Bereich der Förderung frühkindlicher Entwicklung zu einer ausgeprägten Differenzierung von grundständigen Berufen geführt, die sich entlang ihrer formalen Qualifikation Teilbereichen kindlicher Entwicklung widmen. Sie orientieren sich an speziellen Wissensdomänen über kindliche Entwicklung, z.B. zur Motorik, Sprache oder Wahrnehmung. Innerhalb dieser Wissensdomänen wird von Finanzierungsträgern anhand formaler Qualifikationen entschieden, welche Berufsgruppen in den so geordneten Wissensdomänen berechtigt sind, vergütete Leistungen zu erbringen, und welche nicht. Grundlage hierfür ist nicht das Können, sondern die formale Qualifikation. Beispielsweise unterscheidet die Arbeitsgemeinschaft der Spitzenverbände der gesetzlichen Krankenkassen (2007, S. 14) im Bereich der Wissensdomäne „Intervention in die sprachliche Entwicklung“ zwischen ca. zehn zulassungsfähigen und ca. zehn nicht zulassungsfähigen Berufsgruppen. Andere berufliche Strukturierungen von Wissen im Bereich der Pädagogik teilen die Spezialisierung auf kindliche Entwicklung nach Formen der Beeinträchtigung von Kindern ein (Sehen, Hören, geistige Entwicklung). Eine Integration dieser verschieden akzentuierten Wissensdomänen wird in der beruflichen Praxis über die Organisation interdisziplinärer Teams verschiedener Professionen versucht.

Personal ohne formale berufliche Qualifikation, wie die in der Studie von Early et al. (2007) gebildete Gruppe „Abschluss an einer High School“, können als ungelernete Kräfte in Deutschland keine „lead teacher“ in öffentlich geförderten Einrichtungen sein.

Allenfalls kommt es hier in speziellen ergänzenden Programmen auch zum Einsatz von Laienhelfern, wie z. B. bei ehrenamtlichen Lesepaten in Kindertagesstätten oder bei dem Hausbesuchsprogramm „Opstapje“. In letzterem werden ausländische Mütter nach kurzer Schulung und unter Supervision für die Förderung von Kindern ab zwei Jahren mit dem Argument der kulturellen Passung in sozial belasteten ausländischen Familien eingesetzt (DJI 2004).

Erziehung und Bildung von Kindern stellt eine lang tradierte Form menschlicher Tätigkeit dar und bildet somit aus Sicht der Expertiseforschung eine Wissensdomäne. Wie allerdings die Wissensrepräsentationen der beruflich in dieser Domäne tätigen Berufsgruppen aufgebaut und strukturiert sind und was ein überlegenes Handeln gemessen an Entwicklungsergebnissen der Kinder darstellt, ist aus Sicht der Expertiseforschung weitgehend ungeklärt.

In einer Interviewstudie befragten Vogel et al. (1990) 23 Therapeuten und Pädagogen verschiedener Berufsgruppen (Physio-, Musik-, Ergotherapeuten, Logopäden, Psychologen und Sondererzieher) nach jeweils mehreren Hospitationen pro Therapeutin bzw. Pädagogin zu ihren Auffassungen über die Entwicklung und Entwicklungsförderung von Kindern mit Behinderung (halbstrukturierte Intensivinterviews). Alle von ihnen beobachteten Fördersitzungen fanden mit Kindern bis zu einem Entwicklungsstand von maximal sechs Jahren statt, mit Schwerpunkt im Altersbereich von vier bis sechs Jahren. Die Behinderungen der 56 beobachteten Kinder waren unterschiedlich. Jeweils eine Fördersitzung pro Therapeutin bzw. Pädagogin wurde videografiert.

Um einen möglichst konkreten Bezugsrahmen für die Interviewfragen zu gewährleisten, wählten Vogel et al. (1990) nach zuvor festgelegten Kriterien drei Situationstypen aus jeder Videoaufzeichnung für die jeweilige Therapeutin bzw. Pädagogin aus, nämlich eine angeleitete Beschäftigung, eine Konfliktszene und eine Freispielszene. Die Interviewfragen bezogen sich jeweils zunächst auf die gemeinsam betrachteten Videoszenen, dann, zum Vergleich, auf die in den Hospitationen bei der Therapeutin bzw. Pädagogin zusätzlich beobachteten Kinder und schließlich auf allgemeine Auffassungen zur Förderung und Entwicklung der angesprochenen Kinder. Thematisch konzentrierten sich die Aussagen entlang des Interviewleitfadens auf Einschätzungen der bisherigen, jetzigen und zukünftigen Entwicklung des Kindes.

Erwartete Unterschiede der Berufsgruppen zeigten sich in ihrer Nennung von Entwicklungsfortschritten des Kindes. Jede Berufsgruppe bezog sich schwerpunktmäßig auf den von ihr speziell betrachteten Entwicklungsbereich, z.B. die Physiotherapeuten auf moto-

rische oder die Logopäden auf sprachliche Entwicklungsfortschritte. Überraschend war allerdings, dass jede Berufsgruppe die meisten Aussagen zu einem Entwicklungsbereich machte, der als "Eigeninitiative, Ausdauer und Offenheit für Anregungen" zusammenfasst wurde. Dieses Ergebnis bestätigte sich in der Analyse der Aussagen zur aktuellen Entwicklung des Kindes (Inhaltsbereich Entwicklungsbeobachtung). Auch hier fielen die jeweiligen Schwerpunkte der Berufsgruppen in ihren Aussagen wesentlich geringer ins Gewicht als bei der Konstatierung von Entwicklungsfortschritten.

Untersuchungen wie die von Vogel et al. (1990) legen nahe, dass es im Handlungsfeld früher kindbezogener Förderungen überwiegend um Entwicklungsbereiche übergreifende Kompetenzen geht. Erst danach folgen in geringerem Umfang Spezialisierungen auf bestimmte Phänomene kindlicher Entwicklung. Nach den Ergebnissen von Vogel et al. ist ein Element der Wissensdomäne zur Förderung kindlicher Entwicklung in einem ausgeprägten Können der Entwicklungsbeobachtung zu suchen; und das Wissen, das mit diesem Element des Könnens zusammenzuhängen scheint, liegt in der Entwicklungsbeobachtung motivationaler Eigenheiten des Kindes, die als "Eigeninitiative, Ausdauer und Offenheit für Anregungen" benannt wurden.

3.7 Untersuchung effektiver Förder- und Erziehungspraktiken

Ein die EPPE-Studie ergänzendes Projekt kann aufgrund der Art seiner Stichprobenziehung der Expertise-Forschung zugerechnet werden. Die Studie „Researching Effective Pedagogy in the Early Years“ (kurz: REPEY) untersuchte in den 14 (von 141 an EPPE beteiligten) Kindertageseinrichtungen, in denen sich gemäß der EPPE-Studie die Kinder am besten entwickelt hatten, die Komponenten der Förder- und Erziehungspraxis dieser Institutionen, die wahrscheinlich zu diesem Erfolg beitrugen (Siraj-Blatchford, Sylva, Muttock, Gilden & Bell 2002). Qualitative Daten wurden mit in der EPPE-Studie gefundenen Einzelkorrelationen zwischen Subskalen der kindbezogenen Tests mit Subskalen aus den Messinstrumenten ECERS-R und ECERS-E (E für extension; vier Subskalen, die ECERS-R erweitern) in Zusammenhang gebracht (mittels eines als „interrogative Triangulation“ bezeichneten Verfahrens). In die qualitativen Daten flossen Auswertungen von Interviews mit Erziehern und Leitern (N=42) sowie Eltern (N=107) ebenso ein wie transkribierte Protokolle zum Handeln der Erzieher in Situationen mit den Kindern (N=204; mehr als 400 Stunden). Da die Kinder, deren gemessene überdurchschnittliche Entwicklungsfortschritte zur Auswahl der Einrichtungen führten, inzwischen nicht mehr in den Einrichtungen waren, wurde die Konstanz der Qualität die-

ser Einrichtungen erneut kontrolliert (z.B. keine Fluktuation des Personals, gleiches oder besseres Resultat in ECERS-E). So sollte sicher gestellt werden, dass sich die Exzellenz der Einrichtungen nicht verändert hatte.

Die Auswahl der Einrichtungen als „best practice“-Modelle beruhte also zunächst auf der empirischen Grundlage des gemessenen Entwicklungsstandes der Kinder, die allerdings zum Zeitpunkt der Nachuntersuchung die Einrichtung bereits wieder verlassen hatten. Dennoch verleiht die Auswahlmethode den ermittelten Merkmalen einer effektiven frühkindlichen Erziehung und Bildung für Kinder ab drei Jahren ein besonderes Gewicht. Sie können teilweise auch als Kompetenzprofil einer guten Erzieherin für diesen Altersbereich gefasst werden. Denn die Erzieher wurden als empirisch ermittelte Experten betrachtet. Zum Kompetenzvergleich mit einer Kontrollgruppe von Novizen kam es allerdings nicht. In den Ergebnissen fokussierte die Studie auf vier Bereiche (Siraj-Blatchford et al. 2002, S. 10):

Erstens legten die Erzieher großen Wert auf die verbalen Interaktionen mit den Kindern. Gemeint waren damit Situationen des „sustained shared thinking“, oder, in den Worten von Bruner (1996) die „joint involvement episodes“. Äußerungen der Kinder wurden in ihren situativen Bezügen unmittelbar verstanden, aufgegriffen und durch offenes Fragen in Dialoge entwickelt. Dies setzte genaue Kenntnisse über die Inhalte, mit denen sich Kinder auseinandersetzen, voraus (z.B. bestimmte Tiere und Tierlaute, bestimmte Pflanzen oder Wasser; eben Themen, die im Curriculum als Lernaufgaben der Kinder beschrieben waren). Allerdings stellten nur 5,1 % der Fragen der Erzieher offene Fragen zu solchen Themen dar.

Zweitens sammelten die Erzieher fortlaufend Informationen über die Entwicklung des Kindes (bezeichnet als „formative assessment“). Gemeint war z.B. das regelmäßige Dokumentieren von Lernfortschritten des Kindes durch die Erzieherin. Diese Dokumentation setzte fortwährende Entwicklungsbeobachtungen der Erzieher voraus. Die Ergebnisse dieses Vorgehens flossen in Handlungen der Erzieherin gegenüber dem Kind ein (z.B. in die Themenwahl für Interaktionen) und dienten in der Reflektion der Erzieherin der Anpassung ihres formulierten Förderplans und ihrer situationsbezogenen Handlungsplanung.

Drittens: die Erzieher pflegten eine Erziehungspartnerschaft mit den Eltern und berücksichtigten die Art und Weise der Erziehung des Kindes durch die Eltern in der häuslichen Umgebung. Die Erzieher waren sehr bemüht, gemeinsam unterstützte Erziehungsziele mit den Eltern zu erreichen. Bei sozial benachteiligten Familien besuchten die Er-

zieher in diesen effektiven Einrichtungen die Eltern auch zuhause, um die Eltern zu beraten, wie sie das Lernen der Kinder unterstützen könnten. Siraj-Blatchford et al. (2002) gewichteten dieses Zusammenwirken von Erziehern und Eltern besonders stark, indem sie feststellten, dass sich die Abstimmung mit den Eltern selbst dann auf die kindliche Entwicklung positiv auswirkte, wenn die oben skizzierten Erziehungsprinzipien nicht oder kaum zur Anwendung kamen. Wie die Autoren der Studie REPEY diese widersprüchliche Einschätzung erklärten, wurde von Siraj-Blatchford et al. (2002) nicht genauer erläutert.

Schließlich hatten die effektivsten Einrichtungen ein klares Konzept von Verhaltensregeln und Disziplin. Freispiel und direktes Lernen wechselten einander ab. Konflikte mit den Kindern griffen die Erzieher, so stellen Siraj-Blatchford et al. (2002) fest, im Sinne eines „sustained shared thinking“ auf. Z.B. kam es wiederholt zu einem gemeinsamen Nachdenken über die Konflikte anhand von Geschichten aus Kinderbüchern. Dieses Vorgehen wurde von Siraj-Blatchford et al. (2002) allerdings nur benannt, ohne das konkrete Vorgehen durch Episoden genau zu illustrieren, so dass die Dialoge zwischen Kindern und Erziehern schwer vorstellbar bleiben. Einfacher nachzuvollziehen ist, dass sich in vielen der transkribierten Protokolle zum Handeln der Erzieher Episoden fanden, in denen störende Kinder entweder abgelenkt oder deutlich aufgefordert wurden, aufzuhören.

Elliott (2006) fasste die Ergebnisse von REPEY unter Berücksichtigung zahlreicher weiterer Studien knapp zusammen. “Key elements of this pedagogy were the richness and appropriateness of staff interactions with children and their scaffolding strategies, especially guiding, modeling and questioning. Other key factors linked to children’s developmental outcomes were staff knowledge of children’s learning needs and their knowledge and understanding of curriculum” (S. 29). Diese fokussierende Zusammenfassung erwähnt allerdings nicht das von Siraj-Blatchford et al. (2002) mindestens ebenso betonte Zusammenwirken der Erzieher mit den Eltern.

3.8 Anforderungen an berufliche Handlungskompetenz im Frühbereich

Die quantitative Ausweitung des staatlichen Angebotes außerfamiliärer Betreuung für Kinder unter drei Jahren hat zu einer Intensivierung der fachlichen Diskussion über die erforderlichen Handlungskompetenzen der in die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern einbezogenen Fachkräfte geführt (vgl. Behr 2010; Suess 2011; Horacek, Böhm, Klein, Thyen & Wagner 2008; Deutsche Liga für das Kind 2008; Ge-

sellschaft für seelische Gesundheit in der frühen Kindheit, kurz: GAIMH, 2008). In dieser Diskussion treffen, z.B. bezogen auf die Erzieherin, verschiedene Verständnisse von Handlungskompetenz aufeinander, die mit unterschiedlich betonten Aufgaben in der Entwicklung des Kindes verknüpft sind.

Schäfer (2008, S. 5ff) charakterisierte als ein Verständnis von Handlungskompetenz der Erzieherin die „Versuche, grundschulpädagogische Konzepte in den Bereich der frühen Kindheit zu verlängern.“ Diesem Modell ist auch die oben skizzierte Studie von Siraj-Blatchford et al. (2002) zuzurechnen. Zwar wird in Abwandlung des Settings formalisierten schulischen Lernens die individuell entwicklungsangemessene, auch spielerische Förderung von Grundkenntnissen der Sprache, früher Lesefertigkeiten und früher analytischer Fertigkeiten betont; aber das Ziel der handelnden Erzieherin ist auf ein Konstrukt gerichtet, das die Beziehung von Erzieherin und Kind nicht thematisiert, sondern nur einen Lernstoff, ein „Unterrichtsfach“.

Viel Aufmerksamkeit hat in diesem Verständnis von Handlungskompetenz die Förderung früher Lesefertigkeiten erfahren. Sie gelten als ein guter Prädiktor späterer Lesefertigkeit (Justice, Mashburn, Hambre & Pianta 2008). Ähnlich zur REPEY - Studie zeigte das „Pathways to Literacy Project“, dass Erzieher in Kindertageseinrichtungen ein „sustained shared thinking“ durch offene Fragen selten ermöglichten; dieses trat beim häuslichen Lesen des Kindes mit den Eltern häufiger auf als zwischen Kind und Erzieherin (Hindman, Connor, Jewkes & Morrison 2008).

Gasbarro (2008, S. 10) kritisierte den aus ihrer Sicht bestehenden „uneven focus on literacy skill“ und forderte eine stärkere Hinwendung der Forschung zur frühen Förderung analytischen Denkens von Kindern durch Erzieher (z.B. bezogen auf physikalische Eigenschaften von Objekten, wie z.B. Gewicht und Volumen; vgl. Duncan et al. 2007). Solche Forderungen verdeutlichen, dass sich möglicherweise Parallelen zwischen der Erzieher- und der Lehrerforschung entwickeln werden. Denn die Kompetenzforschung bezogen auf Lehrer konzentrierte sich in den letzten Jahren auf den Mathematik-Lehrer (vgl. Baumert & Kunter 2006). Eine solche Ausrichtung der frühpädagogischen Forschung auf die Kompetenz von Erziehern zur Förderung analytischen Denkens geht von einem Instruktionsmodell der Vermittlung von Wissen aus und blendet den Aspekt der Qualität der Beziehung von Kind und Erzieherin weitgehend aus.

Auch frühtherapeutische Ansätze, wie die Förderung der sensorischen Integration des Kleinkindes nach Ayres (2002), richten ihre Aufmerksamkeit auf ein Ziel, bei dem eine spezifische physische oder psychische Funktion des Kindes trainiert werden soll. Auch

in diesen Konzepten wird die Beziehung von Erzieherin (hier meist als Therapeutin bezeichnet) und Kind durch das orientierende Konstrukt nicht thematisiert. In dieser Grundstruktur ähneln sie frühpädagogischen Auffassungen; nicht jedoch im längerfristig verfolgten Ziel der Entwicklungsförderung, das über die Unterstützung der Entwicklung schulischer Fertigkeiten hinausgeht.

Je jünger das außerfamiliär betreute Kind ist, umso weniger passt als Konzeption der Handlungskompetenz einer Erzieherin die einer frühen Grundschullehrerin. Im frühesten Kindesalter ist der Aufbau von qualitativ vollen dyadischen Interaktionen zwischen Erzieherin und Kind das wesentliche pädagogische Ziel, da es den Rahmen schafft bzw. die Voraussetzung dafür ist, dass überhaupt ein Bildungsinhalt thematisiert werden kann, auf den dann die gemeinsame Aufmerksamkeit gerichtet wird. Dieser Aufbau eines flüssigen Interaktionsrahmens ist eingebettet in die Bindungsentwicklung des Kindes. Die Handlungskompetenz einer Erzieherin bedeutet in diesem Stadium der Entwicklung des Kleinkindes daher vorrangig, dass die Erzieherin einen guten Beziehungsaufbau zum Kleinkind zum Inhalt ihres „Unterrichts“ macht. Sie kann in diesem Prozess zur wichtigen Bindungsperson des Kindes werden (vgl. Ahnert 2007).

Mit diesem Fokus auf die Beziehungsqualität zwischen Erzieherin und Kleinkind sind Fragen zur Feinfühligkeit der Erzieherin verbunden. Dabei soll sie einerseits eine Bindungsperson sein und andererseits dies nur als zeitweise professionelle Rolle verstehen, mit der sie nicht zu den natürlichen Bindungspersonen des Kindes in Konkurrenz tritt. „In das Anforderungsprofil gehören unter Bindungsaspekten emotionale Verfügbarkeit, Feinfühligkeit und der Ausschluss schwerwiegender Traumatisierungen in der eigenen Biografie“ (Horacek et al. 2008, S. 10). Um dies praktisch zu gewährleisten, werden z.B. „Selbsterfahrung und Supervision“ (ebd. S. 10) als Bestandteil der Ausbildung gefordert. „Um den Anforderungen an eine adäquate Säuglings- und Kleinkinderpflege und -krankenpflege gerecht zu werden, ist das Curriculum um ein Modul zu diesem Thema zu ergänzen“ (a.a.O. S. 11).

Die Konzeptualisierung der persönlichen Erfahrungsgrundlagen der Erzieherin als Bestandteil ihrer Handlungskompetenz und als unverzichtbarem Thema von Aus- und Weiterbildung stellt im Kontext von Frühpädagogik und frühen Interventionen eine Besonderheit dar. Anders als im Modell der Qualifikation und Zusatzqualifikation (als Lernen der Anwendung von Methoden bestimmter Schulen) wird die Frage einer persönlichen Eignung bzw. Eignungsentwicklung der Person aufgeworfen und individuelles Erfahrungswissen und berufliche Entwicklung aufeinander bezogen. Die Frage der

persönlichen Eignung und Eignungsentwicklung ist in der Praxis im Frühbereich immer schon implizit von Bedeutung gewesen, ist aber in der Formulierung von Konzepten früher Förderung als Anwendung von Methoden nicht explizit Bestandteil dieser Methoden selbst (zu den Methoden vgl. Abschnitt 3.5).

Welche Formen von Aus- und Weiterbildung zur Entwicklung einer hinreichenden Beziehungskompetenz im Frühbereich führen können, ist aus wissenschaftlicher Sicht noch weitgehend unbekannt; ebenso ob ein ergänzendes Modul kombiniert mit Supervision diese Aufgabe erfüllen könnte. Die GAIMH (2005) empfahl für alle im Frühbereich tätigen Berufsgruppen für die Fort- und Weiterbildung Angebote in Begleitung, Beratung und Psychotherapie. Als curriculare Inhalte benannte sie z.B. das Bindungsverhalten des Kindes, die Feinfühligkeit der Eltern, das Erkennen und das angemessene Eingehen auf die Bedürfnisse und die Signale des Kindes, das Erkennen und das angemessene Eingehen auf die Bedürfnisse und die Signale der Mutter, des Vaters etc. und legte den Umfang fest; z.B. im Fall der Beratung von Eltern mit Kleinkindern auf ca. 150 Stunden, organisiert in Modulen über einen Zeitraum von ein bis zwei Jahren. Diese GAIMH-Standards basieren auf Expertenerfahrungen ohne die Grundlage empirischer Forschung.

Aus der Sicht eines Modells von Handlungskompetenz im Frühbereich, die das persönliche Erfahrungswissen und die Eignungsentwicklung zur Gestaltung angemessen balancierter Beziehungen zu Kind und Eltern einschließt, erscheint eine Beschränkung solcher Standards auf den Altersbereich bis drei Jahre allerdings verkürzt.

Dies verdeutlichte z.B. der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan (BayBE), einer der vier geltenden Bildungspläne, die explizit Bildungsprozesse nicht nur von Kindern zwischen drei und sechs Jahren sondern auch von Kindern unter drei Jahren berücksichtigten. Er trennte nicht zwischen Krippen- und Kindergarten-Kindern (BayBE, S. 52) und bezog darüber hinaus dezidiert Kinder mit erhöhtem Entwicklungsrisiko und (drohender) Behinderung in den Bildungsprozess ein (a.a.O., S. 153ff). Wahrscheinlich im Zusammenhang mit dem expliziten Einbezug frühester Kindheit und von Kindern mit Behinderungen wurde eine Beschränkung auf kurzfristige Ziele für den Schuleintritt (Sprache, frühe Lesefertigkeiten und analytische Fertigkeiten) vermieden, ohne deren Bedeutung in Frage zu stellen. Als anzustrebende Basiskompetenzen wurden motivationale, soziale, emotionale, kognitive und physische Komponenten kindlicher Entwicklung bis hin zur Selbstwahrnehmung und zur Qualität der Bindung beschrieben, die auch Ziele wie z.B. die Selbstregulation (a.a.O., S. 57) oder die Entwicklung von Resili-

enz (a.a.O., S. 81ff) umfassten. Eingebettet in dieses Bild kindlicher Entwicklung fanden der Themenbezug frühpädagogischer Prozesse (a.a.O., Curriculum, S. 172ff) und seine Gestaltung in planerischen und interaktiven erzieherischen Schlüsselprozessen ihren Platz (a.a.O., S. 400ff). Als solche wurden neben der Moderation von Bildungs- und Erziehungsprozessen auch die Gestaltung der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern und die systematische Beobachtung und Dokumentation von Lern- und Entwicklungsprozessen gesehen.

Auch Grossmann und Grossmann (2006) beschränkten die Bedeutung von Bindungsprozessen für die kindliche Entwicklung nicht auf die früheste Kindheit. Sie sahen „Bindung und Bildung“ über die früheste Kindheit hinaus als untrennbar miteinander verbunden. Bindung schafft aus ihrer Sicht nicht nur psychische Sicherheit, sondern wirkt motivational auch auf die kognitive Entwicklung ein. Im Einklang mit dieser Sicht stehen Studien, die aufzeigen, dass Messungen der emotionalen Qualität eines Fördersettings für außerfamiliär betreute Kinder und die Qualität der Beziehung zwischen Erzieherin und Kind die kognitiven und sozial-emotionalen Entwicklungsergebnisse des Kindes besser vorhersagten als strukturelle Komponenten der Frühpädagogik oder die Stufe der Erzieherausbildung (vgl. z.B. Howes, Burchinal, Pianta, Bryant, Early, Clifford & Barbarin 2008).

Beide Anforderungsprofile, das des frühpädagogischen Lehrers und das der beziehungs-sensiblen Bindungsperson, brauchen nicht im Widerspruch zueinander zu stehen. Auf der Grundlage einer biosozioökologischen Sicht kindlicher Entwicklung (Bronfenbrenner & Morris 2006) versuchte z.B. Mashburn (2008), bezogen auf vier Jahre alte Vorschulkinder, sowohl die emotionale Unterstützung durch die Erzieherin als auch die Qualität ihres instruktionalen und organisationalen Handelns in einem Vorhersagemodell auf kindliche Entwicklungsergebnisse zu verbinden. Suess (2011, S. 19) wies

allerdings darauf hin, dass sich im Entwicklungsverlauf die „Anforderungen an die pädagogische Fachkraft enorm“ ändern; gefordert sind zunächst ein „individuelles Eingehen auf die Kleinen“ und später „eher gruppenorientierte Strategien“ (ebd. S. 19).

In der unterschiedlichen Gewichtung von notwendigen Kompetenzen in Anforderungsprofilen im Frühbereich gibt es neben Differenzen auch konsensuale Punkte. Diese umfassen mindestens drei Bereiche: ein ausgeprägtes Wissen über kindliche Entwicklung, die Kompetenz zur genauen Beobachtung kindlichen Handelns und das Zusammenwirken mit den Eltern. Das Fundament dieser Kompetenzen bildet das Wissen über kindliche Entwicklung, zu dem neben Kenntnissen über die entwicklungsangemessenen Auf-

gaben des Kindes auch die Beziehungsgestaltung mit dem Kind gehört. Wie sich diese Kompetenzen im pädagogischen Handlungsfeld entwickeln und wie diese Entwicklung durch Weiterbildung optimiert werden kann, ist Gegenstand dieser Arbeit.

3.9 Forschungsfragen zur beruflichen Entwicklung im Frühbereich

Die Unterstützung früher kindlicher Entwicklung durch Bildung, Erziehung, Förderung und Therapie wird zunehmend als öffentliche Aufgabe gesehen, die neben das natürliche Recht der Eltern zur Gestaltung der Entwicklung des Kindes tritt. Zur Vorbereitung auf die Wahrnehmung dieser öffentlichen Aufgabe werden in sehr heterogenen Formen Aus- und Weiterbildungen für verschiedene Berufsgruppen angeboten. Wie diese Aus- und Weiterbildungen auf ihre Teilnehmer wirken ist aus Sicht empirischer Forschung weitgehend unbekannt. Die formale Qualifikation als einmal erworbene Grundausbildung gibt nur wenig oder keine Auskunft über die weitere berufliche Entwicklung und die Kompetenz der Akteure in der Wahrnehmung dieser öffentlichen Aufgabe. Gegenwärtige Forschungsrichtungen versuchen, berufliche Entwicklung in professionellen Handlungsfeldern der frühen Bildung, Erziehung, Förderung und Therapie von Säuglingen, Babys und Kleinkindern als Kompetenzentwicklung zu operationalisieren. Umstritten ist dabei, ob diese Kompetenzentwicklung bereichsübergreifend (z.B. unabhängig von besonderen Belastungen der Kindesentwicklung oder der Eltern) oder spezifisch (dann auch als Expertise gefasst) erfolgt. Diese Kontroverse ist auf dem Hintergrund, dass zu Wirkungen von Aus- und Weiterbildung im Frühbereich auf die Akteure kaum empirische Studien vorliegen, nicht zu entscheiden.

Diese Arbeit will einen Beitrag zu der Frage leisten, wie Weiterbildung im Frühbereich auf ihre Teilnehmer wirkt. Damit soll eine Forschungslücke zumindest teilweise gefüllt werden, die zur Ausgestaltung von Aus- und Weiterbildung im Frühbereich besteht. Praktisch noch bedeutsamer ist der Zusammenhang der Wirkungen von Aus- und Weiterbildung auf ihre Teilnehmer mit Entwicklungsergebnissen der Kinder. Diese weitreichende Frage stellt aber eine Folgethematik dar, die in dieser Arbeit nicht untersucht wird. Zunächst müssen Wirkungen von Aus- und Weiterbildungen bestimmt werden, um überhaupt operationalisiert untersuchen zu können, ob ihre Ergebnisse auf kindliche Entwicklung wirken. Bekannt ist bisher, dass die Qualität des Settings der Bildung, Erziehung, Förderung und Therapie für die Entwicklung sozial benachteiligter Kinder entscheidend ist. Aber was zur Herstellung dieser Qualität durch Aus- und Weiterbildung entscheidend beigetragen werden kann, ist weitgehend unbekannt.

4 Die Vorstudie: Entwicklung des Fragebogens für die Hauptstudie

Das BMFSJ förderte ab 2001 ein Modellprojekt mit dem Ziel, ein Curriculum für ein entwicklungspsychologisch fundiertes Beratungsmodell zu entwickeln, das in der Weiterbildung für Berufstätige in verschiedenen Handlungsfeldern der Jugendhilfe, aber auch darüber hinaus, einsetzbar ist (vgl. Ziegenhain et al. 2004a). In einer zweiten Phase dieses Modellprojekts kam es zur Erprobung des Curriculums im Rahmen von Seminarreihen von 2002 bis 2003. Die TN entstammten unterschiedlichen Handlungsfeldern früher Interventionen bezogen auf Kinder und Eltern. Die Vorstudie (gefördert durch die Stiftung Bildung und Behinderung; inzwischen umbenannt in Heidehof-Stiftung) bezog sich auf diese Seminarreihen. Sie diente der Entwicklung von Grundlagen für eine spätere Untersuchung der Wirksamkeit dieser Seminarreihe (Hauptstudie).

4.1 Die Seminarreihen 2002 bis 2003 und ihre Teilnehmer

Der Interventionsansatz „Entwicklungspsychologische Beratung von Eltern mit Säuglingen und Kleinkindern“ (EPB) zielt auf die Förderung der frühen Eltern-Kind-Beziehung (Ziegenhain, Fries, Bütow & Derksen 2004b). Das Konzept verknüpft bindungstheoretische Annahmen und Befunde zur elterlichen Feinfühligkeit mit entwicklungspsychologischem Wissen über Bedürfnisse, Kompetenzen und Ausdrucksverhaltensweisen von Neugeborenen, Säuglingen und Kleinkindern. Die Beratung ist ressourcenorientiert, erfolgt videogestützt und konzentriert sich auf Verhaltensbeschreibungen aus der Perspektive des Kindes. Sie hat zum Ziel, zur Prävention von Entwicklungsstörungen und Verhaltensauffälligkeiten beizutragen.

Die Vermittlung der Inhalte des Curriculums erstreckte sich in den ursprünglichen Seminarreihen von 2002 bis 2003 über eine Gesamtzeit von 14 Seminartagen, die sich in drei Blöcke gliederten (Seminarblöcke A, B und C). Block A dauerte sechs Tage (Teile 1-3 des Curriculums), Block B zwei Tage (Supervision der praktischen Übungsphase) und Block C wiederum sechs Tage (Teil 4 des Curriculums) (vgl. Tab. 1, entnommen aus Ziegenhain et al. 2004a, S. 7).

Die drei Seminarblöcke wurden in einem Zeitraum von jeweils 7.5 bis 9.5 Monate realisiert. Im Verlauf der Semindurchführungen kam es zu leichten Variationen der Zeitanteile der Seminarinhalte, u.a. aufgrund des Erfahrungsprozesses der vier Referentinnen und der je Seminarreihe unterschiedlichen Zusammensetzung der Teilnehmer (TN). Die Anordnung der Inhalte in der Seminarreihe und ihre Gestaltung konnte aber

konstant gehalten werden.

Tab. 1: Ursprüngliche Verteilung der Seminarblöcke auf 14 Seminartage

Block A: Curriculumteile 1-3						Block B		Block C: Curriculumteil 4					
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Entwicklungspsychologische Grundlagen		Klinische Entwicklungspsychologie		Beratungsmodell		Supervision der Übungsphase		Zusammenfassende Supervision der Beratungserfahrungen, theoretische Erweiterung und Vertiefung der Bindungstheorie					

Anmerkung: Seminarreihe Entwicklungspsychologische Beratung (EPB) 2002 bis 2003

Inhalte der Seminarreihe

In der ersten Woche (Seminarblock A) stand während der beiden Eröffnungstage die Beobachtung weitgehend störungsfreier Eltern-Kind-Interaktionen im Vordergrund, immer bezogen auf oder illustriert durch Videosequenzen. Zu den Themen gehörten z.B. Feinzeichen von Regulation und Belastetheit des Kindes, intuitives Elternverhalten, das Konzept der Feinfühligkeit und Grundlagen der Bindungstheorie. Dieser Fokus erweiterte sich thematisch am dritten Tag (z.B. Bindungsrepräsentationen im Erwachsenenalter; Familiengeschichte als Ressource für die Beratung und Einführung in das Modell der videogestützten Beratung). Die folgenden Tage dienten der Vertiefung des Beratungsansatzes (z.B. Auswahl und Auswertung von Videosequenzen als Grundlage der Beratung; Vereinbarungen mit Eltern und Kooperationspartnern; Dokumentation entwicklungspsychologischer Beratung). Parallel bzw. schrittweise damit verbunden fanden die Vermittlung von Kenntnissen über Interaktionsstörungen statt (z.B. Regulationsstörungen; Missverständnisse in der Interaktion; hochunsichere Bindungen, Warnzeichen im Kontext drohender Vernachlässigung und Misshandlung). Schließlich erfolgte eine Vorbereitung der TN auf die eigene Erprobung des Beratungsmodells in ihrer beruflichen Praxis.

Nach ca. vier bis sechs Monaten kamen die TN für eine durch die Referentinnen angeleitete zweitägige Fallsupervision erneut zusammen (Seminarblock B). In dieser stellte jeder TN eine eigene exemplarische Umsetzung des Beratungsmodells vor. Die Referentinnen und anderen TN befragten und berieten die/den TN zu dieser Umsetzung. Die abschließende Woche (Seminarblock C), drei bis sechs Monate nach Seminarblock B, diente in den ersten beiden Tagen der Vertiefung der Kenntnisse über Interaktionsstörungen und der Verknüpfung mit den praktischen Erfahrungen der TN (z.B. Praxisfragen und Bindungstheorie; hochunsichere Bindung und Bindungsstörung). Daneben fand erneut die Thematisierung von Beratungsfällen der TN während der

gesamten Woche statt. Ca. ab dem dritten Tag rückten Fragen der Implementierung des Beratungsmodells in die berufliche Praxis der TN in den Fokus (z.B. System der Jugendhilfe; Schaffung von Netzwerken). Schließlich grenzten Diskussionen ein, wofür das Beratungsmodell geeignet ist und wofür nicht (z.B. nicht für die Beratung bei psychischen Erkrankungen der Eltern oder nicht bei kinderneuropsychiatrischen Störungen).

Die Teilnehmer an den Seminarreihen von 2002 bis 2003

Im Projektzeitraum fanden sieben Kursdurchführungen mit insgesamt 101 TN statt (M=14.43 TN pro Kurs, Min.=13, Max.=16). 93 der TN waren weiblich (92.08%) und acht männlich. Das mittlere Lebensalter der TN lag bei etwas mehr als 43 Jahren (M=43.13 Jahre, SD=7.87 Jahre).

Die TN verfügten über eine große Berufserfahrung (70% der TN hatten ihre erste Berufsausbildung bis 1990 abgeschlossen); ebenso war die angegebene Erfahrung in Jahren in der Arbeit mit Kindern umfangreich (bei knapp 65% der TN länger als 10 Jahre). Die TN arbeiteten mit zwei Ausnahmen in dem jeweiligen Bundesland der Kursdurchführung: Mecklenburg-Vorpommern, Berlin, Bayern, Rheinland-Pfalz, Thüringen und Nordrhein-Westfalen. Die Ausnahmen bildeten jeweils ein TN aus dem Saarland und aus Brandenburg.

4.2 Fragestellungen der Vorstudie

Am konkreten Beispiel einer wiederholt praktizierten Weiterbildung im Bereich der frühen Kindheit („Entwicklungspsychologische Beratung von Eltern mit Säuglingen und Kleinkindern“; EPB) sollten die auf die Inhalte dieser Weiterbildung bezogenen, von den TN selbst eingeschätzten Vorkenntnisse erfasst werden (Baseline). Auf der Grundlage dieser von den TN selbst eingeschätzten Vorkenntnisse interessierte darüber hinaus der von den TN eingeschätzte weitere Verlauf ihrer Kenntnisse.

Dabei wurden die Kenntniseinschätzungen als eine Beurteilung eigenen Wissens auf der Grundlage von Ausbildung und Erfahrung der TN gesehen. Es sollte versucht werden, Indikatoren für diese von den TN selbst eingeschätzten Vorkenntnisse und den eingeschätzten Kenntnisverlauf zu ermitteln und diese Indikatoren zu systematisieren. Die Wissens- und Erfahrungsindikatoren könnten einerseits vorwiegend formaler Natur sein (z.B. Anzahl der Berufsjahre, Jahre in der Arbeit mit Kleinkindern, Berufsabschlüsse, Art der Institution, in der die TN tätig waren). Oder sie könnten in eher informellen As-

pekten der Tätigkeit der TN liegen (z.B. Alter der Kinder, mit denen überwiegend gearbeitet wurde; oder die überwiegenden Anlässe, die zur Tätigkeit mit den Kindern und Eltern führten). Darüber hinaus könnten sie aber auch vorwiegend subjektiver Natur sein (z.B. Gründe, warum an der Seminarreihe teilgenommen wurde).

Schließlich bestand auch eine methodische Fragestellung. Inwieweit waren die in der Voruntersuchung gestellten Fragen und Antwortvorgaben überhaupt geeignet, das Wissen und die Erfahrung der TN sowie den Kenntnisverlauf bezogen auf die Seminarinhalte zu erfassen. Da die Antwort auf diese Frage unbekannt war, enthielten die eingesetzten Fragebögen neben Fragen mit Antwortvorgaben eine Reihe offener Fragen, die qualitativ ausgewertet werden sollten, um für die Hauptuntersuchung zu einem Satz geeigneter Fragen und Antwortvorgaben zu gelangen, die auch eine komplexe statistische Analyse erlaubten.

4.3 Untersuchungskonzeption und –methode der Vorstudie

Die Erhebungsinstrumente, das Design und die Datenerhebung

In der Vorstudie kamen drei Fragebögen zum Einsatz. Zentral für die Vorbereitung der Hauptuntersuchung war der hier an dritter Stelle dargestellte Fragebogen. Da aber in der Auswertung des dritten Fragebogens und in der Entwicklung der Erhebungsinstrumente für die Hauptuntersuchung auch auf die beiden anderen Fragebögen Bezug genommen wurde, werden diese ebenfalls kurz beschrieben.

Ein Fragebogen mit zwölf Fragen zur Person wurde nur einmal zum Beginn der Seminarreihe (t1) eingesetzt. Der Bogen erfragte soziodemografische Daten wie den Namen und die Anschrift des/der TN, sein/ihr Geburtsdatum und Geschlecht, das Bundesland, in dem er/sie tätig waren, in welcher Institution er/sie derzeit arbeitete (sechs Vorgaben, z.B. Frühförderstelle, Erziehungsberatungsstelle, Sonstiges), seit wann er/sie mit Kindern arbeitete (vier Antwortstufen: bis <zwei, zwei bis <fünf, fünf bis <zehn Jahre und länger), drei Gründe, warum Eltern kleiner Kinder die Institution, in der die/der TN tätig war, aufsuchten (ohne Vorgaben), das Lebensalter der Kinder, mit denen er/sie überwiegend arbeitete (vier Stufen: 0 bis <3, 3 bis <6, 6 bis <9 Jahre und älter; vierstufige Rangfolge je Stufe möglich, von überwiegend bis gar nicht) seine/ihre Berufsausbildungen (zwölf Vorgaben, z.B. Logopäde, Erzieher, Sonstiges) und wann und wo diese abgeschlossen wurden (Ost-, Westdeutschland, Ausland), sowie sein/ihr berufliches Selbstverständnis (fünf vorgegebene Kategorien, z.B. psychotherapeutisch, sozialpädagogisch, Sonstiges; dreistufige Rangfolge möglich, von trifft hauptsächlich zu bis gar

nicht) (vgl. Anhang A; Fragebogen 1).

Dieser Fragebogen erfasste die unabhängigen Variablen (UVn), die zum einen der Beschreibung der Stichprobe dienten und zum anderen zu einer Varianzaufklärung der abhängigen Variablen (AVn) beitragen sollten.

Getrennt davon kam am Ende jedes Seminarblocks ein zweiter Fragebogen zum Einsatz, der die Zufriedenheit mit der Kursdurchführung erheben sollte (sieben Fragenkomplexe zu den Seminarinhalten, der Seminarleitung, -gestaltung und -organisation; außerdem ob der/die TN den Kurs weiterempfehlen würde, welche weiteren Themenbereiche er/sie sich gewünscht hätte und welche Anregungen zum Seminar er/sie gab). Die Ergebnisse dieses Fragebogens wurden im Zusammenhang dieser Arbeit nur bezogen auf die Kursinhalte ergänzend genutzt („Welche Themenschwerpunkte fanden Sie wichtig, haben Ihnen gefehlt, waren unnötig“). Da der Fragebogen anonymisiert eingesetzt wurde, konnte er den anderen Fragebögen je Person nicht zugeordnet werden (vgl. Anhang A; Fragebogen 2).

Der dritte Fragebogen mit 14 Fragen (vgl. Anhang A; Fragebogen 3) wurde zum Beginn der Seminarreihe (t1), am Ende der ersten Seminarwoche (t2) und am Ende der Seminarreihe (t3) eingesetzt. Er forderte zu einer Selbsteinschätzung der Kenntnisse der TN in zwölf vierstufigen Skalen auf (gut, zufriedenstellend, kaum, gar nicht). Dieser „Itemblock Kenntniseinschätzungen Voruntersuchung“ (IB KEV) wird im Folgenden je Item mit der jeweiligen Kurzbezeichnung des Items wiedergegeben:

1. Ich habe Kenntnisse zur Bindungsentwicklung in den ersten Lebensjahren (kurz: „Bindungsentwicklung“).
2. Ich habe Kenntnisse über Schrei-, Schlaf- und Essstörungen in den ersten Lebensjahren (kurz: „Störungen in ersten Lj“).
3. Ich weiß, nach welchen theoretischen Konzepten ich die Beziehungsentwicklung zwischen Kind und Eltern beobachte und einschätze (kurz: „Beziehungsentwicklung“).
4. Ich bin in Verhaltensbeobachtung der Interaktionen von Kindern und Eltern geschult (kurz: „Verhaltensbeobachtung“).
5. Ich weiß, wie ich bei der Erstellung von Videoaufnahmen auf das Interaktionsgeschehen zwischen Kindern und Eltern fokussieren kann (kurz: „Erstellung Video Fokus“).
6. Für die Beziehungsentwicklung zwischen Eltern und Kleinkindern verfüge ich über Beratungskompetenz (kurz: „Beratungskompetenz“).
7. Ich habe Kenntnisse über frühkindliche Regulationsentwicklung (kurz: „frühkindliche Regulation“).
8. Über meine eigene Wahrnehmung von und Reaktion auf Interaktionsgeschehen zwischen Eltern und Kindern habe ich reflektiert (kurz: „Reflexion Wahrnehmung“).
9. Ich habe Kenntnisse über die rechtlichen und strukturellen Möglichkeiten der Jugendhilfe (kurz: „Möglichkeiten Jugendhilfe“).

10. Ich habe Kenntnisse über allgemeine Entwicklung in der frühen Kindheit (kurz: „allgemeine Entwicklung“).
11. Ich habe Kenntnisse über ein Beobachtungssystem zur Einschätzung elterlicher Feinfühligkeit (kurz: „elterliche Feinfühligkeit“).
12. In der Beobachtung kindlicher Feinzeichen von Angeregtheit/Belastetheit kenne ich mich aus (kurz: „kindliche Feinzeichen“).

Die Kenntnisfragen bezogen sich mit einer Ausnahme spezifisch auf die Kursinhalte. Ein Item fragte unspezifisch nach Kenntnissen zur allgemeinen Entwicklung in der frühen Kindheit. Diese Thematik wurde in der gefragten Reichweite in der Seminarreihe nicht vertiefend behandelt, sondern allenfalls weitere Aspekte der kindlichen Entwicklung in den Falldiskussionen berührt (z.B. kognitive Entwicklung, motorische Entwicklung) oder bei Nachfrage ein kurzer Überblick gegeben. Insofern konnte dieses Item zur Prüfung herangezogen werden, inwieweit in den erwarteten Veränderungen der Kenntniseinschätzungen nach Kursinhalten und nach nicht behandelten Themen differenziert wurde. Erwartet wurde, dass von den TN zu diesem Item keine Kenntniszunahme eingeschätzt würde.

Zusätzlich erhob der Fragebogen in offenen Fragen weitere Angaben. Bezogen auf die zwölf Kenntniseinschätzungen erfragte er Begründungen; „Bitte begründen Sie, warum Sie Ihre Kenntnisse in den oben genannten Kenntnisbereichen so eingeschätzt haben“. Unabhängig von den Kenntniseinschätzungen zielte eine Frage auf die Erfassung von Plänen zur Umsetzung des Gelernten („Welche realistischen Planungen zur Umsetzung der im Kurs erworbenen Kenntnisse haben Sie?“). Darüber hinaus sollten sechs vorgegebene Kategorien danach gewichtet werden, wie die Umsetzung des Gelernten in die Praxis erfolgen würde (dreistufige Rangfolge von „trifft hauptsächlich zu“ über „trifft teilweise zu“ bis „trifft nicht zu“). Zusätzlich wurde am Ende der ersten und zweiten Kurswoche gefragt, ob die TN ihre Kenntnisse rückblickend eher unter- oder überschätzt bzw. aus ihrer Sicht realistisch eingestuft hätten. Schließlich konnten die TN in offenen Antworten rückmelden, ob die Kursinhalte ihren Erwartungen entsprochen hatten. Die TN wurden gebeten zu ergänzen, was sie zusätzlich hätten lernen wollen und was sie für ihre Praxis besonders benötigten.

Die Austeilung der Fragebögen erfolgte durch die Referentinnen im Seminar (zu t1, t2 und t3). Nachdem die Fragebögen von den TN ausgefüllt worden waren, wurden sie von den Referentinnen eingesammelt. Zu t2 kam es in einem Seminarblock zu einem kompletten Datenausfall (N=15), da eine Referentin die Fragebögen nicht austeilte. Das Ausfüllen je Messzeitpunkt nahm durchschnittlich ca. 30 Minuten in Anspruch; kein TN

verweigerte die Beantwortung. Vielmehr gaben sich viele TN bei der Beantwortung der offenen Fragen erkennbar Mühe, weil, wie einige schriftlich und auch mündlich versicherten, sie die Fortsetzung der Seminarreihe als regelmäßiges Weiterbildungsangebot unterstützen wollten. Dies kompensierte, dass die Fragebögen von ihnen teilweise auch als lästig empfunden wurden.

4.3.1 Datenmodifikation: Kategorisierung von Teilnehmerangaben

Die Antworten auf die offenen Fragen wurden in Aussagelisten transkribiert. Aussagelisten lagen vor zu „Gründen der Suche nach professioneller Hilfe“ (Fragebogen 1; nur zu t1), „Begründungen der Kenntniseinschätzungen“ (Fragebogen 3; zu t1, zu t2 und zu t3), „Rückblickende Betrachtung der Kenntniseinschätzungen“, „Erfüllung der Erwartungen“ (beide Fragebogen 3; zu t2 und zu t3) und „Planungen zur Umsetzung“ (Fragebogen 3; zu t1, zu t2 und zu t3). Sie werden in den folgenden Abschnitten inhaltlich ausgeführt. Die Aussageliste „Planungen zur Umsetzung“ diente ausschließlich der qualitativen Illustration der Überlegungen der TN und der Formulierung von Items für die Hauptuntersuchung.

Bezogen auf diese Aussagelisten konnten fünf einfache Kategoriensysteme entwickelt werden. Drei dieser Kategoriensysteme kamen als Grundlage für Ratings durch zwei Auswerter je TN zum Einsatz, zwei beschränkt auf t1 und eines über t1 hinaus. Dies ermöglichte, einen Teil der qualitativen Informationen in eine explorative quantitative Analyse einzubeziehen. Allerdings abstrahierten die Kategoriensysteme stark, sodass ihre Zusammenhänge ab t2 nicht ausreichend konkret interpretiert werden konnten. Die explorative Datenanalyse bezog sich daher im Schwerpunkt auf t1, um Anregungen für Hypothesen und zur Gestaltung und Platzierung von Fragen für die Hauptuntersuchung zu gewinnen.

Zum anderen führten die Aussagelisten und Kategoriensysteme zur Entwicklung von Antwortvorgaben für die Hauptuntersuchung. Auf der Grundlage der Anzahl der Aussagen je Inhaltsbereich konnten Rangfolgen von Inhaltsbereichen einer Aussageliste gebildet werden. So wurde versucht, die Auseinandersetzung der TN mit dem Seminarverlauf zu porträtieren. Außerdem ermöglichten die Aussagelisten eine inhaltsanalytische Vollständigkeitsbetrachtung je Inhaltsbereich, was zu Ergänzungen der Itemlisten für die Hauptuntersuchung beitrug. Schließlich dienten die Aussagelisten zur Illustration des von den TN wahrgenommenen Lernprozesses und zur Interpretation der quantitativen Analysen.

Ratings der TN wurden zu den „Gründen der Suche nach professioneller Hilfe“, zu den „Begründungen der Kenntniseinschätzungen“ und zur „Erfüllung der Erwartungen“ durchgeführt.

Gründe für das Aufsuchen professioneller Hilfe; t1; Fragebogen 1

Die einfache Nennung des Einrichtungstyps, in der die/der jeweilige TN zum Zeitpunkt der Durchführung der Seminarreihe tätig war, enthielt keine Informationen über das tatsächliche Anforderungsprofil der Tätigkeit der TN.

Tab. 2: Auswahl der genannten Gründe des Aufsuchens der Institution zu t1

• Betreuung, Nachbetreuung und Entwicklungsdiagnostik für Frühgeborene	• Hilfe und Beratung zur kindgerechten Entwicklung
• altersgerechte Versorgung; Interesse an der gesunden Entwicklung	• Überlastung, Überforderung der Mutter/der Eltern
• Aussichtslosigkeit/Notsituation der Eltern	• Auffälligkeiten im Verhalten
• Erziehungsschwierigkeiten	• familiäre Probleme
• Einweisung durch das Jugendamt	• Erkrankung der Eltern
• entwicklungsbegleitende Frühförderung	• Vermutung einer Behinderung
• Essstörungen	• Entwicklungsverzögerung des Kindes
• Hilfe und Unterstützung bei Behinderung	• Kontaktsuche für die Kinder
• Kontakt/Austausch zu anderen betroffenen Eltern	• Verdacht auf Gewalt gegen Kinder durch Eltern oder Dritte
• Hilfe bei Alltagsbewältigung mit Kind	• Schwangerenberatung
• psychische Störung der Mutter	• wirtschaftliche und rechtliche Fragen
• minderjährige Mütter	• Probleme in der Interaktion
• chronische Erkrankungen	• Schlafstörungen
• Schreikind	• Überweisung vom Kinderarzt
• emotionale Störungen	• akute Erkrankung des Kindes
• Ratlosigkeit der Eltern	• Diagnostik, Beratung, Therapie
• Auffälligkeiten im Kindergarten	• Trennung/Scheidung
• Hilfen zur Erziehung	• Trotzphase der Kinder
• wohnungslose Mütter	• Suchtproblematik der Eltern
• ältere Geschwister	• medizinische Versorgung
• Störung der Mutter-Kind-Bindung, der Eltern-Kind-Interaktion	• Beratung der Mütter nach Geburt des Kindes
• PEKiP®-Angebot	• betreutes Wohnen
• symbiotische Beziehung Mutter/Kind, die zu Ängsten des Vaters führt	

Daher wurde auch nach Gründen des Aufsuchens der Einrichtung durch Eltern kleiner Kinder aus der Sicht der TN gefragt („Nennen Sie bitte drei Gründe, warum Eltern klei-

ner Kinder ihre Institution aufsuchen“), um zumindest Anhaltspunkte für das Anforderungsprofil der Tätigkeiten der TN aus ihrer subjektiven Perspektive zu erhalten. Die offene Frage (vorgegeben waren lediglich 1., 2. und 3. mit jeweils einer Linie) beantworteten insgesamt 100 TN. Genannt wurden 299 Gründe ($M=2.99$ Gründe pro TN; $SD=1.22$). Das Spektrum der genannten Gründe wird in Tabelle 2 wiedergegeben.

Viele der Gründe wurden von unterschiedlichen TN in gleicher Weise genannt, z.B. Zuweisung durch das Jugendamt (15x), minderjährige Mutter (5x) oder Schrei-, Schlaf- und Essstörungen (12x). Die Liste ist informativ, da in der Jugendhilfe, anders als in der Medizin, kein verbindlicher Standard zur Klassifikation von Diagnosen herrscht. Ein Beratungsfall konstituiert sich nicht, wie in der Medizin, auf der Grundlage eines international oder zumindest bundesweit geltenden Bezugssystems von Diagnosen, die als Merkmale der Zielgruppe der Beraterin erfragt werden könnten. Die Liste bietet daher einen Ansatzpunkt zur Entwicklung von Antwortkategorien im professionellen Frühbereich der Jugendhilfe, die die Sicht der Anlässe zum Aufsuchen der Institution aus der Perspektive der professionellen Akteure erfasst (vgl. auch Fragebogen der Hauptuntersuchung, t1 Frage 10 und t4 Frage 8).

Kategorisierung der zu t1 genannten Gründe des Aufsuchens der Institution

Im ersten Schritt der Analyse der 299 durch die TN genannten Gründe des Aufsuchens der Institution konnten vier Kategorien zu ihrer Zusammenfassung ermittelt werden. Neben den beiden in Tabelle 3 aufgeführten Kategorien „Bezug auf Kind oder Beziehung“ ($N_{\text{Aussagen}}=95$; 31.7% der Aussagen) und „Bezug auf Eltern oder soziales Umfeld“ ($N_{\text{Aussagen}}=139$; 46.5% der Aussagen) waren dies zunächst auch die Kategorien „Bezug auf Zugangsverfahren“ ($N_{\text{Aussagen}}=32$; 10.7% der Aussagen) und „Bezug auf Institutionsangebot“ ($N_{\text{Aussagen}}=33$; 11.1% der Aussagen).

Die voneinander unabhängige Zuordnung der Gründe zu diesen vier Kategorien durch zwei Auswerter ergab eine Übereinstimmung der Zuordnungen von $r=.79$ (Spearman). Durch eine Zusammenfassung der vier zu zwei Kategorien (1=Bezug auf Kind oder Beziehung und Bezug auf Eltern oder soziales Umfeld; 2=Bezug auf Zuweisungsverfahren und Bezug auf Institutionsangebot) gelang eine Steigerung der Übereinstimmung der beiden Auswerter auf $r=.92$ (Spearman). Abweichungen wurden durch Diskussion geklärt.

Im zweiten Schritt wurde erprobt, ob diese vier Kategorien ein zuverlässiges Rating jedes TN nach der überwiegenden Tendenz der von ihm genannten Gründe des Aufsu-

chens der Institution ermöglichten. Im Ergebnis zeigte sich zum einen, dass nur wenige TN überwiegend Gründe der Kategorien „Bezug auf Zugangsverfahren“ (6% der TN) und „Bezug auf Institutionsangebot“ (8% der TN) nannten. Für die quantitative Analyse wurden daher diese beiden Kategorien zu einer zusammengefasst (Bezug auf Zugangsverfahren oder Institutionsangebot; vgl. Tab. 3).

Zum anderen enthielten die genannten Gründe des Aufsuchens der Institution mehrerer TN keine überwiegende Tendenz. Daher wurde die Ratingskala um Kategorie 3 (gemischte Gründe; vgl. Tab. 3) ergänzt. Ihre Einordnung erfolgte zwischen die auf die Eltern und das soziale Umfeld bezogenen Gründe (Kategorie 2; vgl. Tab. 3) und die auf die Institution oder Zuweisung bezogenen Gründe (Kategorie 4; vgl. Tab. 3), sodass sich die Kategorien entlang der Dimension Kindnähe (Kategorie 1 und 2) bis Kindferne (Kategorie 3 und 4) interpretieren ließen. Die Übereinstimmung zwischen den Ratings der beiden voneinander unabhängigen Auswerter betrug für diese vier Kategorien (vgl. Tab. 3) $r=.85$ (Spearman). Abweichungen wurden durch Diskussion geklärt.

Tab. 3: Rating der TN nach genannten Gründen des Aufsuchens der Institution zu t1

Nr.	Kategorie	Inhalt der Kategorie	N _{TN}	%
1.	Bezug auf Kind oder Beziehung	Symptomatik des Kindes oder eine auffällige Eltern-Kind-Beziehung: z.B. psychosomatische Auffälligkeiten der Kinder; Ess-, Schlaf-, Schreistörungen der Kinder; Störung der Mutter-Kind-Bindung	33	33
2.	Bezug auf Eltern oder soziales Umfeld	Gründe, die bei den Eltern angesiedelt waren oder in der sozialen Situation des Kindes lagen: z.B. Überforderung und Hilflosigkeit der Eltern, Notsituation der Eltern, Erziehungsschwierigkeiten	28	28
3.	gemischte Gründe	gleichgewichtig kombinierte Aussagen, die sowohl auf die Kategorien 1 und 2, 1 und 4 oder 2 und 4 Bezug nahmen	25	25
4.	Bezug auf Zugangsverfahren oder Institutionsangebot	Zuweisung, Empfehlung oder Auflage: z.B. Auflage des Jugendamtes, Überweisung des Arztes; Institutionsangebot: z.B. entwicklungsbegleitende Frühförderung, Nachbetreuung und Entwicklungsdiagnostik für Frühgeborene	14	14
	Summe	Anzahl der Teilnehmer (TN)	100	100

Anmerkung: N_{Aussagen}=299 zu t1

Kategorisierung der Begründungen der Kenntnisseinschätzungen zu t1; Fragebogen 3

Die TN nannten zu t1, zu t2 und zu t3 Begründungen, warum sie ihre Kenntnisse in den

zwölf Items so wie vorgenommen eingeschätzt hatten.

Dies taten zu t1 98 TN in 201 Aussagen, soweit sich diese in zählbare Sinneinheiten unterteilen ließen ($M=2.05$ Aussagen je TN; $SD=1.08$). Die Entwicklung eines Kategoriensystems (vgl. Tab. 4) zur Zusammenfassung der Aussagen erwies sich als schwierig, da die inhaltlichen Bezüge in den Aussagen oft vielfältig waren.

Die Zuordnung der Aussagen zu den Kategorien fiel daher nur knapp reliabel aus; $r=.70$ (Spearman). 52 der Aussagezuordnungen der Auswerter wichen zunächst voneinander ab, sodass nur 74.13% der Aussagen sofort übereinstimmend zugeordnet werden konnten. Ein großer Anteil der Aussagen fiel in die Sammelkategorie „Bezug gemischt“ (31.8%; vgl. Tab. 4). Abweichungen wurden durch Diskussion geklärt.

Tab. 4: Kategorisierung der Begründungen der Kenntniseinschätzungen zu t1

Nr.	Kategorie	Inhalt der Kategorie	N _{Aussagen}	%
1.	Bezug Wissen	Kenntnisse, Theorie, Wissen, Ausbildung, Weiterbildung, Fortbildung, Literaturstudium, Rechtsgrundlagen	37	18.4
2.	Bezug Praxis	Art der Praxistätigkeit, Team, Beratung durch Kollegen, Erfahrungsaustausch, Erfahrung, Berufserfahrung, Klientel, Auftrag, Beratungstätigkeit, Erfahrung mit Video	85	42.3
3.	Bezug Selbst/Sonstiges	Eigene persönliche Erfahrungen, Interesse, persönliche Einschätzung	15	7.5
4.	Bezug gemischt	Bezug auf Kategorie 1/2, 1/3, 2/3	64	31.8
	Summe	Anzahl der Aussagen	201	100

Anmerkung: $N_{TN}=97$

Die Aussagenverteilung zeigte, dass der hauptsächliche Bezug der Begründungen in der praktischen Tätigkeit lag. Dieser überwiegende Praxisbezug wurde vereinzelt allerdings auch in Frage gestellt; z.B. „Vieles stammt aus der Erfahrung der täglichen Arbeit in der Frühförderung; ob diese Kenntnisse jedoch wissenschaftlich immer gesichert sind, weiß ich nicht.“ Oder: „Langjährige Berufserfahrung und Seminar und Fortbildung und Selbstreflexion haben mich zu dem Punkt gebracht, dass das, was ich tue und schon kann, verfeinert und systematisiert gehört.“ Oder: „Eigene Erfahrungen (jugendliche Mutter) und heutige Erkenntnisse ergeben noch keine Kompetenz in der Beratung un-

terschiedlichster Eltern-Kind-Konstellationen.“

Ein möglicher Grund für die schwierige Zuordnung der Aussagen lag vermutlich in der Frage nach „Begründungen“. „Begründungen“ fragen nach vermuteten Zusammenhängen durch den jeweiligen TN. Selbst wenn diese Zusammenhänge bestehen sollten, begründeten die Antworten die Kenntniseinschätzungen nicht im Sinne einer Ursache. Sie nannten rückblickend mögliche Grundlagen für die Einschätzung der Kenntnisse oder sie bezogen sich vorausschauend auf denkbare Zielsetzungen zur Verbesserung der Kenntnisse; teilweise stellten sie auch einen Zusammenhang mit dem Konstrukt der eigenen Kompetenz zur entwicklungspsychologischen Beratung her.

In der Hauptuntersuchung wurde daher versucht, diese auf die Einschätzung der eigenen Kenntnisse bezogenen Überlegungen der TN in rückblickende und vorausschauende Gedanken zu strukturieren (vgl. Fragebogen Hauptuntersuchung t1 bis t4 Frage A, E und F; in der Treatmentstichprobe ab t2 auch Frage K).

Tab. 5: Kompetenzfokus in den Begründungen der Kenntniseinschätzungen zu t1

Nr.	Kategorie	Inhalt der Kategorie	N _{TN}	%
1.	Feststellung Defizit	z.B. genaue Kenntnisse fehlen; wenig fachspezifische Vorkenntnisse vorhanden; bisher kaum mit kleinen Kindern gearbeitet; anderer Altersbezug; Videobereich ziemlich neu für mich	50	51.6
2.	Neutrale / gemischte Feststellung	z.B. entspricht meiner persönlichen Einschätzung; Kompetenz- und Defizitfeststellung	21	21.6
3.	Feststellung Kompetenz	Lange berufliche Erfahrung; Zusatzausbildungen, Fortbildungen; eigene persönliche Erfahrung (Sohn war Schreikind); da ich täglich mit Müttern und Babys arbeite, habe ich Erfahrung im Beobachten und Begleiten der Mütter und ihrer Babys, was ihre gemeinsame Entwicklung anbetrifft	26	26.8
	Summe	Anzahl der Teilnehmer (TN)	97	100

Anmerkung: N_{Aussagen}=201

Der Einschätzung der Begründungen jedes TN zu t1 lag ein einfaches Kategoriensystem zugrunde (vgl. Tab. 5). Nicht der Inhaltsbereich der Aussage interessierte, sondern ausschließlich, ob eine Defizitfeststellung oder eine Kompetenzfeststellung getroffen wurde. Die Übereinstimmung der Zuordnungen der TN zwischen zwei Auswertern lag bei

$r=.78$ (Spearman). Abweichungen wurden durch Diskussion geklärt.

Kategorisierung der Begründungen der Kenntniseinschätzungen zu t2

Die Kommentare zu den Kenntniseinschätzungen zu t2 (vgl. Tab. 6) nahmen teilweise noch Bezug auf die Grundlagen der Kenntnisse wie zu t1 (vgl. Kategorie 3 in Tab. 5). Aber überwiegend fokussierten sie auf den durchlaufenen Lernprozess in den beiden ersten Seminarblöcken, entweder als Modell der Kenntniszunahme (vgl. Kategorie 1 in Tab. 6) oder als Modell der Verunsicherung (vgl. Kategorie 4 in Tab. 6); z.B. „die neue Theorie macht auch unsicher in Bezug auf das, was man bisher wusste“; oder: „in der Auseinandersetzung mit der Thematik ist mir jedoch deutlich geworden, wie wenig ich tatsächlich vorher wusste. Insofern bin ich zum jetzigen Zeitpunkt verunsichert“.

Tab. 6: Kategorisierung der Begründungen der Kenntniseinschätzungen zu t2

Nr.	Kategorie	Inhalt der Kategorie	N _{Aussagen}	%
1.	Kenntniszunahme	z.B. neues Wissen erlangt; neue Kenntnisse erworben	59	51.8
2.	Praxis fehlt noch	z.B. dass noch einiges getan werden muss; noch nicht in der Praxis erprobt	29	25.4
3.	neutral/gemischt	z.B. langjährige Berufserfahrung; entspricht meiner persönlichen Einschätzung	16	14.0
4.	Verunsicherung	z.B. eine gewisse Verunsicherung ist gegeben; ich bin zum jetzigen Zeitpunkt verunsichert	10	8.8%
	Summe	Anzahl der Aussagen	114	100%

Anmerkung: $N_{TN}=86$

Die Kategorien führten zur Formulierung der Frage E zu t2 und der Antwortvorgaben hierzu im Fragebogen der Hauptuntersuchung („Auf welcher Grundlage haben Sie Ihre Kenntnisse in den oben genannten Bereichen so eingeschätzt“; als Grundlagen wurden (jeweils eingeleitet durch „Aufgrund einer“) genannt: „Zunahme bzw. Differenzierung meines Wissens“; „Auffrischung meiner beruflichen Erfahrungen mit Kleinkindern und ihren Eltern“; „persönlichen Verunsicherung meines bisherigen Verständnisses durch die neuen Kenntnisse“ und „anderen Grundlage“; je Grundlage war eine vierstufige Skala von „trifft nicht zu“ über „trifft eher nicht zu“, „trifft eher zu“ bis „trifft zu“ vorgegeben).

Die Einschätzung der TN nach der überwiegenden Tendenz ihres Begründungsbezuges

wurde im Rahmen dieser Untersuchung ab t2 nicht mehr vorgenommen, da im Durchschnitt nur noch 1.3 Aussagen je TN vorlagen. Außerdem bezogen sich die Begründungen noch auf unterschiedliche Inhaltsbereiche, nämlich auf rückblickende Grundlagen zur beruflichen oder privaten Sozialisation und auf den aktuell erlebten Lernprozess.

Die Übereinstimmung der beiden Auswerter bei der Anwendung des Kategoriensystems (vgl. Tab. 6) lag bei $r=.86$ (Spearman). Abweichungen wurden durch Diskussion geklärt. In den Kommentaren zum Kenntnisstand stand die Kenntniszunahme im Vordergrund (51.8% aller Begründungen), gefolgt von Bedenken, wie diese neuen Kenntnisse in die berufliche Praxis umgesetzt werden könnten (25,4% aller Begründungen).

Kategorisierung der Begründungen der Kenntniseinschätzungen zu t3

In den Kenntnisbegründungen am Ende des Gesamtkurses kamen keine Aussagen über Verunsicherung mehr vor. Die vierte Kategorie („Verunsicherung“) wurde daher durch eine neue Kategorie ersetzt: „Verbesserung in der Zwischenzeit“ (z.B. „geübt, gelesen, erfolgreich angewandt“; vgl. Tab. 7).

Tab. 7: Kategorisierung der Begründungen der Kenntniseinschätzungen zu t3

Nr.	Kategorie	Inhalt	N _{Aussagen}	%
1.	Kenntniszunahme	z.B. neues Wissen erlangt; neue Kenntnisse erworben	54	37.0
2.	Praxis fehlt noch	z.B. dass noch einiges getan werden muss; noch nicht in der Praxis erprobt	44	30.1
3.	neutral/gemischt	z.B. langjährige Berufserfahrung; entspricht meiner persönlichen Einschätzung	31	21.2
4.	Verbesserung in der Zwischenzeit	z.B. geübt, gelesen, erfolgreich angewandt	17	11.7
	Summe	Anzahl der Aussagen	146	100%

Anmerkung: N_{TN}=97

Die Übereinstimmung der Auswerter bei der Anwendung dieses Kategoriensystems betrug $r=.83$ (Spearman). Abweichungen wurden durch Diskussion geklärt.

Im Vergleich zu den Angaben nach der ersten Woche fiel die prozentuale Abnahme des Anteils der Kommentare zur Kenntniszunahme auf (vorher 51.8% der Begründungen, jetzt 37%) und die Zunahme des Fokus auf die Umsetzung, entweder als „Praxis fehlt noch“ (30.1%) oder als „in der Zwischenzeit verbessert“ (11.7%; zusammen 41.8%).

Nach der ersten Woche lag der Anteil der Kommentare zur Umsetzung mit 25.4% der Aussagen noch deutlich niedriger, d.h., dass im Kursverlauf vermutlich zunächst ein Schwerpunkt im Wissenserwerb lag, der dann zunehmend durch Überlegungen zur Anwendung des Wissens in Beratungssituationen abgelöst wurde.

Kategorisierung der Angaben zur Implementierung; t1, t2 und t3; Fragebogen 3

Die Frage, wie die Umsetzung der erworbenen Kenntnisse erfolgen würde, als „persönliche Eigeninitiative“, als „Teamprojekt“, als „trärgestützte Gesamthausinitiative“, als „hauserntes Projekt“, als „hausinternes neues Angebot“ oder als „Erweiterung eines bestehenden hausinternen Angebotes“, konnte mit „trifft hauptsächlich zu“, „trifft teilweise zu“ oder „trifft nicht zu“ beantwortet werden.

Tab. 8: Cluster der Antworten zur Umsetzung der erworbenen Kenntnisse zu t1

	Cluster 1	Custer 2	Cluster 3
persönliche Eigeninitiative	1.58	2.46	1.42
Erweiterung eines bestehenden hausinternen Angebotes	1.13	1.57	2.29
trärgestützte Gesamthausinitiative	1.23	2.00	1.00
hausinternes neues Angebot	2.46	1.21	1.17
hauserntes Projekt	1.00	1.11	1.04
Teamprojekt	1.27	1.21	2.17
N _{TN}	48	28	24

Anmerkung: N_{TN}=100

Interpretation der Cluster:

Cluster 1: hausinternes neues Angebot;

Cluster 2: persönliche Eigeninitiative mit Unterstützung des Trägers und Hauses;

Cluster 3: Erweiterung eines bestehenden Angebotes als Teamprojekt

Die Gewichtungen der sechs Antwortvorgaben zu t1 je TN wurden einer Clusteranalyse (ohne Iteration) mit der Vorgabe von drei Clustern unterzogen (vgl. Tab. 8). Die Häufigkeitsverteilungen der Gewichtungen der TN ließen vermuten, dass die sechs Antwortvorgaben wie drei Gegensatzpaare interpretiert wurden. „Hausinternes neues Angebot“ und „Erweiterung eines bestehenden hausinternen Angebotes“ konnten so verstanden werden, dass sie sich als Alternativen gegenseitig ausschlossen; ebenso „Teamprojekt“ und „persönliche Eigeninitiative“. Nur die Items „hauserntes Projekt“ und „trärgestützte Gesamthausinitiative“ schlossen sich eindeutig nicht gegenseitig aus; aber „Umsetzung als hauserntes Projekt“ wurde so gut wie nicht gewählt (nur ein TN markierte dieses Item als „trifft hauptsächlich zu“ und insgesamt fünf TN zu verschiedenen Zeitpunkten als „trifft teilweise zu“).

Die Lösung der Clusteranalyse ließ sich einfach interpretieren. Jedes der drei Cluster hatte ein Leitmerkmal (Cluster 1 „hausinternes neues Angebot“ mit 2.46; Cluster 2 „persönliche Eigeninitiative“ mit 2.46 und Cluster 3 „Erweiterung eines bestehenden hausinternen Angebotes“ mit 2.29) und zwei Cluster ein das Leitmerkmal ergänzendes Merkmal (Cluster 2 „trärgestützte Gesamthausinitiative“ mit 2.00 und Cluster 3 „Teamprojekt“ mit 2.17; vgl. Tab. 8). Die Ausprägungen auf den anderen fünf (Cluster 1) bzw. vier Items (Cluster 2 und 3) fielen deutlich geringer aus und konnten vernachlässigt werden. Die Bezeichnungen der Cluster 2 und 3 wurden mit dem Inhalt des jeweils bestimmenden Items kombiniert.

Durch eine Transformation der Antworten zur Implementierung auch zu t2 und t3 entlang dieser drei zusammenfassenden Antwortkategorien konnten diese in die weitere statistische Analyse des Verlaufs der Antwortvarianzen in der Voruntersuchung einbezogen werden. Die drei Kategorien dienten auch als Grundlage zur Formulierung der Antwortvorgaben in Frage G III im Fragebogen der Hauptuntersuchung (t1 bis t3; zu t4 Frage I III). Die Frage lautete: „Bitte bringen Sie die folgenden Aussagen zur Umsetzung je Überschrift in eine Rangfolge von drei Abstufungen“ (Antwortmöglichkeiten entlang der Abstufung: 1=trifft am meisten zu; 2=trifft teilweise zu; 3=trifft am wenigsten zu und 4=durchgestrichen mit der Bedeutung „trifft gar nicht zu“). Als orientierende Überschrift wurde „Einbettung der Umsetzung“ mit der Aufforderung vorgegeben, bitte eine Rangfolge der vorgegebenen Antworten zu bilden. Die Antwortvorgaben lauteten: „Die Umsetzung wird als Teamkonzept verwirklicht werden“; „Die Umsetzung ist nicht für ein Team geplant, wird aber in einem kooperierenden Netzwerk mit Kollegen aus anderen Einrichtungen verwirklicht werden“ und „Die Umsetzung wird vorwiegend über meine persönliche Eigeninitiative verwirklicht werden“.

Kategorisierung der Erfüllung der Erwartungen

Die Erfüllung der Erwartungen der TN an den Kurs wurden anhand der Kommentare der TN zu Frage 13 (t2 und t3; „Skizzieren Sie bitte, welche Kursinhalte Sie erwarten bzw. ob die Kursinhalte Ihren Erwartungen entsprochen haben“) nach einem einfachen Kategoriensystem eingeschätzt („erfüllt; neutral/gemischt; nicht erfüllt“). Die Kommentare fielen meist eindeutig aus; z.B. „Kursinhalte haben meinen Erwartungen entsprochen“ („erfüllt“); oder „Mir fehlen noch mehr theoretische Kenntnisse bzw. Vermittlungen zur Bindungsentwicklung und zu Bindungsstörungen“ („nicht erfüllt“); oder: „Für mich wäre wichtig, weiter im Austausch zu bleiben; vielleicht in Form von Super-

vision, die bekomme ich nicht in meiner Einrichtung“ („neutral/gemischt“). Die Einschätzung der TN nach der überwiegenden Tendenz der von ihnen genannten Erfüllung der Erwartungen durch zwei unabhängige Auswerter gelang zu t2 mit einer Übereinstimmung von $r=.89$ (Spearman) und zu t3 mit einer Übereinstimmung von $r=.91$ (Spearman). Abweichungen wurden durch Diskussion geklärt.

Zu t2 lagen nur von 46 TN Angaben vor; zum einen aufgrund des Datenausfalls in einem kompletten Kurs (N=15) und zum anderen, weil nicht alle TN die offene Frage beantworteten. Bezogen auf die 46 antwortenden TN wurden die Erwartungen von 36 TN (64.3%) erfüllt, 14 TN (25%) machten neutrale Aussagen und nur 6 TN (10.7%) äußerten, dass ihre Erwartungen nicht erfüllt wurden. Zu t3 sah das Bild ähnlich aus (N=85). Die Erwartungen von 56 TN (65.9%) wurden erfüllt, 24 TN (28.2%) machten neutrale Aussagen hierzu und nur 5 TN (5.7%) äußerten, dass ihre Erwartungen nicht erfüllt wurden. In der Hauptuntersuchung wurde die Frage „Haben die Kursinhalte Ihre Erwartungen bisher erfüllt?“ direkt gestellt (zu t2 und zu t3 als Frage I und zu t4, unter Auslassung von „bisher“, als Frage 22).

Kategorisierung der zertifizierten beruflichen Abschlüsse und Weiterbildungen

49.5% der TN nannten zwei Berufsabschlüsse. Dabei wurden allerdings auch Weiterbildungen bzw. Zusatzqualifikationen als Berufsabschlüsse angegeben; z.B. Psychodrama-Assistentin, Gruppenleiterin im PEKiP®, Familientherapeutin etc. Zusätzlich führten vereinigungsbedingte Anerkennungen von Berufsabschlüssen zu Doppelnennungen (z.B. Krippenerzieherin/Erzieherin). Aber auch die Bereinigung der Angaben nach den Kriterien „nur staatlich anerkannte Berufsabschlüsse“ und „keine vereinigungsbedingten Anerkennungen sehr inhaltsähnlicher Ausbildungen“ ergab einen immer noch hohen Anteil von 37.6% der TN mit zwei staatlich anerkannten Berufsabschlüssen (in einem Fall wurden sogar drei genannt: Diplom-Sozialpädagogin, Diplom-Psychologin, Physiotherapeutin). Die häufigsten Zweifachnennungen resultierten aus den Kombinationen Erzieherin und Diplom-Sozialpädagogin (zehn Nennungen) und Erzieherin und Heilpädagogin (sechs Nennungen). Bei Einbezug der als zweiter Berufsabschluss notierten Weiterbildungen wurde in zehn Nennungen eine Kombination aus Erstberuf und psychotherapeutischer Zusatzausbildung deutlich (z.B. Sozialpädagogin und systemische Familientherapeutin).

Klassifiziert nach dem zuletzt erworbenen staatlich anerkannten Berufsabschluss nahmen folgende Berufsgruppen an den Kursen teil (N=101; vgl. Abb. 1): Diplom-Sozial-

pädagogen (n=27; 26.7%), Diplom-Psychologen (n=29; 28.7%), Heilpädagogen (n=12; 11.9%), Erzieher (n=12; 11.9%), Diplom-Pädagogen (n=9; 8.9%) und Sonstige (n=12; 11.9%), d.h. zwei Pädiater, zwei Ergotherapeuten, Logopädin, Physiotherapeutin, Hebamme, Diplom-Theologin, Lehrerin, Motopädin, Mototherapeutin, Musiktherapeutin.

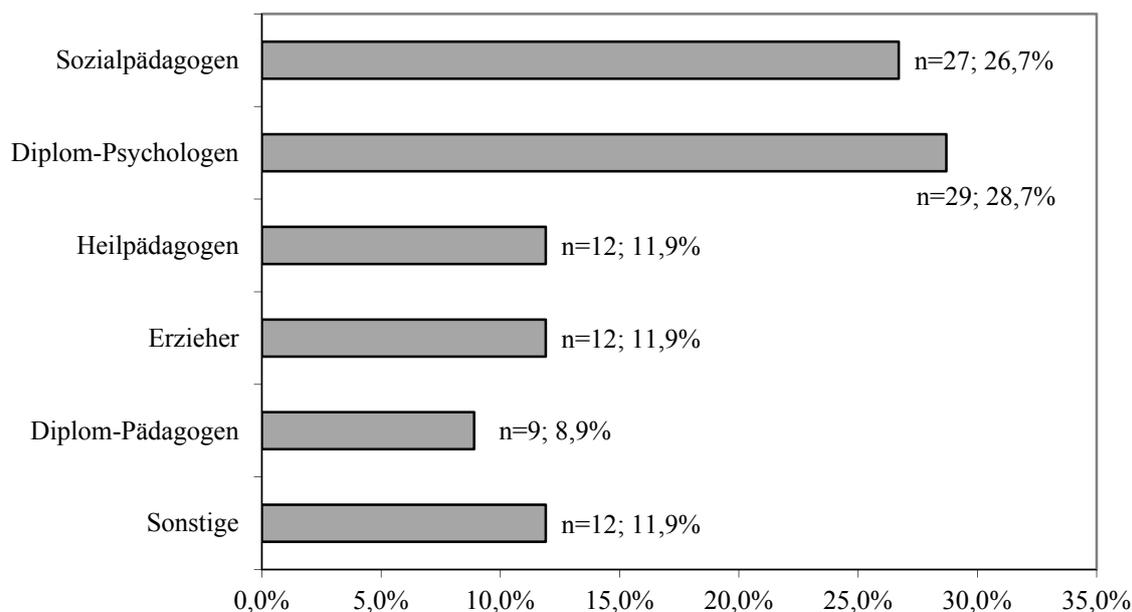


Abb. 1: Zuletzt erworbene grundständige Berufsabschlüsse der TN der Vorstudie

Diese Zusammenfassung berücksichtigte weitere mögliche Unterteilungen nicht, z.B. dass bei den Heilpädagogen zwischen einem Fachschulabschluss und einem Fachhochschulabschluss unterschieden werden konnte; oder dass in die Berufsgruppe der Diplom-Pädagogen auch Diplom-Rehabilitationspädagogen gruppiert wurden. Auch reduzierte diese Zusammenfassung die Vielfalt der beruflichen Werdegänge nach den genannten zuletzt zertifizierten Abschlüssen. Ergänzend werden daher einige weitere von den TN genannte Erstberufe aufgeführt: Kinderkrankenschwester, Kirchenmusikerin, Gymnastiklehrerin, Arzhelferin, Justizangestellte; darüber hinaus einige der als Berufsabschlüsse aufgeführten Zusatzqualifikationen: Tanztherapeutin, Elterntainerin, Lerntherapeutin, Familien- und Jugendberaterin, Ehe- und Lebensberaterin, Familienhebamme, Geburtsvorbereiterin, Babymassage-Kursleiterin, Trauerbegleiterin und Kinderbuchübersetzerin.

Die Vielfalt der genannten beruflichen Entwicklungen verdeutlichte die sehr unterschiedlichen beruflichen Zugangswege zum Handlungsfeld der Beratung im Bereich

kindlicher Entwicklung.

Kategorisierung des beruflichen Selbstverständnisses

Ergänzend zu den Berufsausbildungen wurde nach dem beruflichen Selbstverständnis in der jetzigen Berufsausübung gefragt. 100 TN beantworteten diese Frage mit 179 Nennungen, davon 106 mal mit „trifft hauptsächlich zu“ und 73 mal mit „trifft teilweise zu“; 95 TN konnten aufgrund ihrer Angaben einem überwiegenden Selbstverständnis zugeordnet werden: psychotherapeutisch (n=31; 31%), medizinisch-therapeutisch (n=5; 5%), heil- und sonderpädagogisch (n=22; 22%) und sozialpädagogisch (n=37; 37%). Fünf TN konnten aufgrund ihrer Angaben keinem dieser Selbstverständnisse zugeordnet werden (drei „psychologisch“, einmal „medizinisch-sozialarbeiterisch“, einmal „erwachsenbildnerisch“; 5%).

Insbesondere die häufige Nennung eines psychotherapeutischen Berufsverständnisses fiel auf. Dies war aus der Nennung der Berufsabschlüsse nicht zu erkennen (dort benannten zehn TN psychotherapeutische Abschlüsse, darunter vier mit Approbation). Zum Teil mag dabei eine Rolle gespielt haben, dass die Vorgaben des Fragebogens zu weiteren Differenzierungen nur durch die Kategorie „Sonstiges“ (Selbstverständnis) aufforderten. So ordneten drei Diplom-Psychologen ihre Grundrichtung als „psychologisch“ unter dieser Kategorie ein. Gemeint war damit, wie sie erläuterten, eine vorwiegend entwicklungsdiagnostische und beratend-begleitende Tätigkeit. Damit wurde ein Hinweis gegeben, dass mit „psychotherapeutischem Selbstverständnis“ nicht in jedem Fall eine psychotherapeutische Berufsausübung im gesetzlichen Sinne (Approbation) gemeint sein musste.

Der Selbsteinschätzung der TN wurde eine Fremdeinschätzung durch die Auswerter gegenübergestellt, die vereinfachend zwischen vier Berufsdisziplinen unterschied (N=101; vgl. Abb. 2): psychologische (n=30; 29.7%), sozialpädagogische (n=28; 27.7%), medizinische bzw. medizinisch-therapeutische (n=10; 9.9%) und pädagogische Berufsdisziplinen (n=32; 31.7%). Nur eine TN (Diplom-Theologin) wurde in dieser Form der Klassifikation der Kategorie „Sonstige“ zugeordnet (obwohl die Grenzziehung zwischen Seelsorge und Psychologie im Handlungsfeld der Beratung fließend ist und eine Zuordnung zu psychologisch ebenso vertretbar gewesen wäre). Die Einteilung nach Berufsdisziplinen entsprach im Wesentlichen den Angaben nach Berufsgruppen, ordnete aber die dort unter „Sonstige“ genannten Berufsgruppen einer Disziplin zu, indem sie die Sammelbezeichnung medizinische bzw. medizinisch-therapeutische Berufe eröffnete.

Außerdem wurde im Einzelfall eine Einordnung abweichend vom Berufsabschluss zugelassen, wenn die Ausbildungskombination und die aktuelle Berufsausübung dafür sprachen (z.B. eine Kinderkrankenschwester, die zusätzlich Diplom-Psychologin war und im medizinisch-pflegerischen Bereich arbeitete unter medizinisch bzw. medizinisch-therapeutisch).

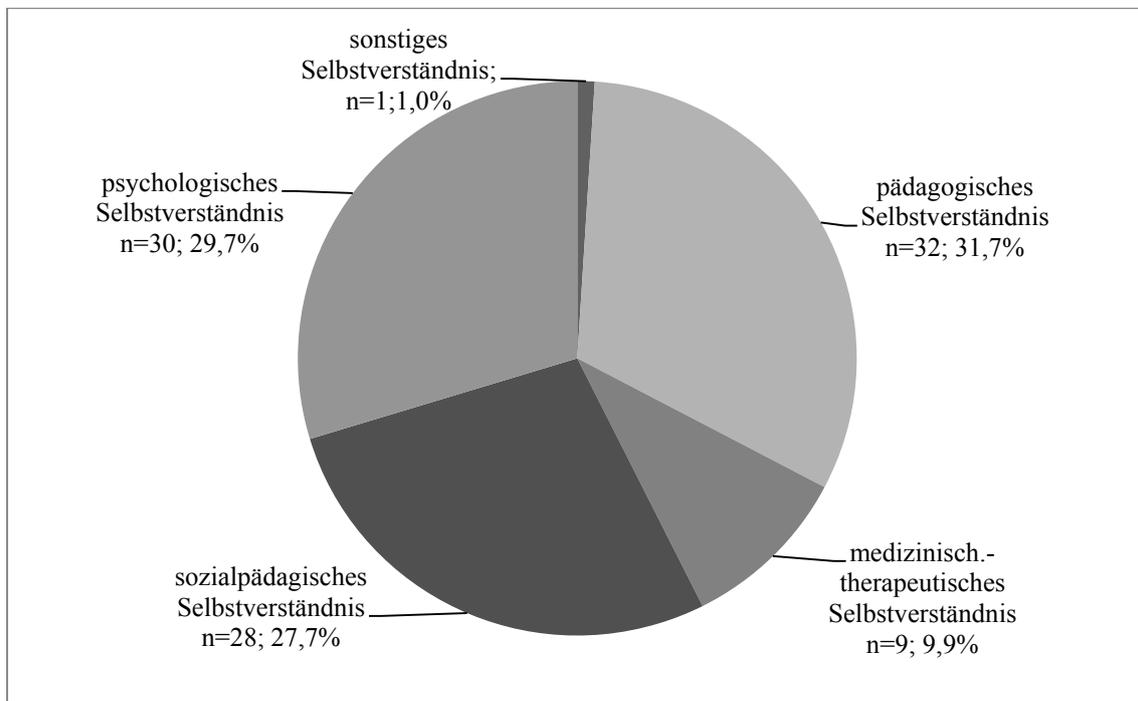


Abb. 2: Berufsdisziplinen der TN der Vorstudie

Alle drei Formen der Darstellung (Berufsabschlüsse, berufliches Selbstverständnis, Berufsdisziplinen) machten deutlich, dass die Seminarreihe zu ca. 90% (weibliche) Diplom-Psychologen, Diplom-Sozialpädagogen und Diplom-Pädagogen (diese in verschiedenen grundständigen Ausbildungsformen) erreichte. Die Unterschiede zwischen den Gruppierungen nach Berufsabschluss, beruflichem Selbstverständnis und Berufsdisziplinen sowie der Umfang an zwei und drei Berufsabschlüssen und die Nennung diverser Zusatzqualifikationen ließ eine wenig ausgeprägte Trennschärfe der Berufe nach dem Kriterium der formalen Qualifikation in diesem Handlungsfeld erkennen. Auch gibt es keine verbindliche professionsbezogene Zuordnung des Aufgabenbereiches entwicklungspsychologischer Beratung. Vielmehr ist sie Bestandteil verschiedener Formen der Berufsausübung.

Kategorisierung der Institutionsformen

Ähnlich fließende Grenzen wie bei den beruflichen Qualifikationen waren bei den von

den TN genannten Institutionsformen, in denen sie tätig waren, zu bemerken. Eine erste Zuordnung führte zur Unterteilung (N=101) in Förderkinderkärten (n=2; 2%), Familienbildungsstätte (n=6; 5.9%), Gesundheitseinrichtung (n=5; 5%), Erziehungsberatungsstelle (n=37; 36.6%), Mutter-Kind-Einrichtung (n=11; 10.9%), Familienhilfe (n=6; 5.9%), Sozialpädiatrisches Zentrum (n=11; 10.9%) und Frühförderstelle (n=23; 22.8%). Diese Einteilung ließ unberücksichtigt, dass zusätzlich einige spezifische Handlungsfelder genannt wurden, z.B. die Schwangerschafts- und Konfliktberatung (kurz: SKB; § 219 StGB), die Sozialpädagogische Familienhilfe (kurz: SPFH; § 31 SGB VIII / KJHG) oder der Kinderschutz (kurz: KSZ; § 8a SGB VIII / KJHG), für die es zwar grundlegende gesetzliche Regelungen gibt, die aber keine eigene Institutionsform festlegen. Sie wurden der Einrichtungsform zugeordnet, in der sie angesiedelt waren (z.B. SKB und KSZ der Erziehungsberatungsstelle) bzw. unter einem generelleren Begriff zusammengefasst (SPFH unter Familienhilfe). Letzteres traf z.B. auch auf eine Volkshochschule zu, die in einem Familienzentrum Elternkurse anbot (zugeordnet als Familienbildungsstätte unter Familienhilfe).

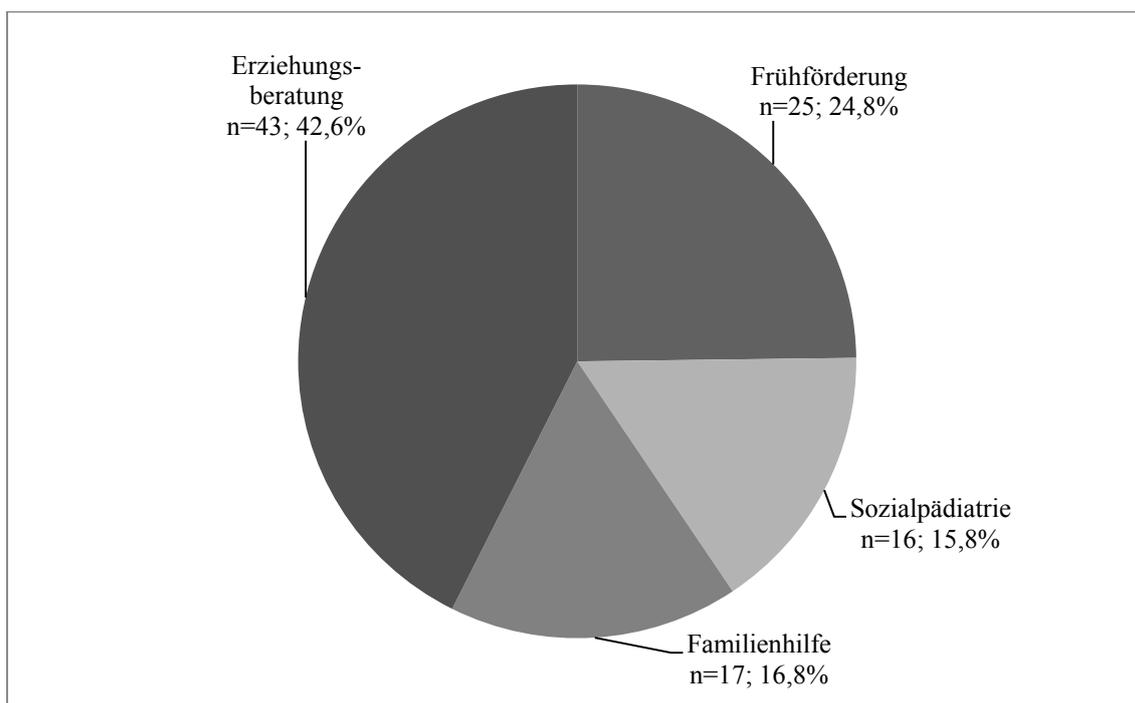


Abb. 3: Institutionsformen, in denen die TN der Vorstudie tätig waren

Vereinfachend wurde schließlich zwischen vier Angebotsbereichen unterschieden (N=101; vgl. Abb. 3): Frühförderung (n=25; 24.8%); Erziehungsberatung (n=43; 42.6%); Sozialpädiatrie (n=16; 15.8%) und Familienhilfe (n=17; 16.8%). Dabei wurden Förderkinderergärten der Frühförderung zugeordnet (kindbezogener, überwiegend päd-

gogischer Förderansatz), Gesundheitseinrichtungen der Sozialpädiatrie (kindbezogener, überwiegend medizinisch-therapeutischer Ansatz unter ärztlicher Leitung) und Familienbildung sowie Mutter-Kind-Einrichtungen der (im weitesten Sinne) Familienhilfe (sozialpädagogische und/oder präventive familienbezogene Ansätze). Ohne ergänzende Zuordnung blieb die Erziehungsberatungsstelle (Beratungsansatz in Konfliktlagen).

Eingrenzung des Altersschwerpunktes der Kinder je Teilnehmer

Außerdem gaben die TN je Altersschwerpunkt der Kinder (0 bis <3 Jahre; 3 bis <6 Jahre; 6 bis <9 Jahre und älter) an, ob sie „überwiegend“, „teilweise“, „selten“ oder „gar nicht“ mit diesen Kindern arbeiteten. Da 97 der TN jeweils eine Altersgruppe als „überwiegend“ kennzeichneten, wurde nur diese Angabe berücksichtigt und nicht einbezogen, ob sie „teilweise“, „selten“ oder „gar nicht“ mit anderen Altersgruppen arbeiteten (Altersschwerpunkt; N=97: 0 bis <3 Jahre, n=37; 38%; 3 bis <6 Jahre, n=28; 29%; überwiegend älter als 6 Jahre, n=32; 33%).

4.3.2 Strukturierende Analyse der Kenntniseinschätzungen

Eine Reliabilitätsanalyse nach Cronbach bezogen auf den „Itemblock Kenntniseinschätzungen Voruntersuchung“ (IB KEV) auf der Basis der Rohwerte der Antworten aller TN unter Einbezug aller zwölf Items zeigte, dass der IB KEV zu t1 genügend reliabel war (Alpha=.81; N=97); ebenso zu t2 (Alpha=.83; N=83) und zu t3 (Alpha=.81; N=95). Mit Ausschluss des Items strukturelle „Möglichkeiten Jugendhilfe“ hätte zu jedem Messzeitpunkt eine bessere Reliabilität erzielt werden können: zu t1 Alpha=.84 (N=97), zu t2 Alpha=.86 (N=83) und zu t3 Alpha=.82 (N=95). Da es sich um eine explorative Datenanalyse handelte und der Bezug zur Jugendhilfe ein wesentliches Anliegen der Seminarreihe war, verblieb das Item strukturelle „Möglichkeiten Jugendhilfe“ zunächst in dem IB KEV.

Um zu prüfen, ob die Varianz der Antworten über die TN und alle zwölf Items des IB KEV normal verteilt war, wurden alle Antworten zu den Items des IB KEV in einer Faktorenanalyse (Hauptkomponenten) mit Vorgabe eines Faktors zusammengefasst. Dabei ersetzen Mittelwerte die fehlenden Antworten (bezogen auf einzelne Items minimal 2 und maximal 7 Werte). Die Faktorenladungen je Messzeitpunkt erwiesen sich als normal verteilt. Der Kolmogorov-Smirnov (kurz: K-S) One-Sample-Test erreichte kein Signifikanzniveau.

Allerdings ließ die Häufigkeitsverteilung zwischen den jeweils zusammengefassten

Antwortstufen „gar nicht“ und „kaum“ sowie „zufriedenstellend“ und „gut“ bereits zu t1 nur für zehn Items eine ausreichende Schwierigkeit erkennen, d.h. dass sich in diesen Items mindestens 20% der Antworten auf einem der beiden Pole „gar nicht und kaum“ oder „zufriedenstellend und gut“ befanden. Dies galt anfänglich nicht für das Item „Erstellung Video Fokus“ bei dem nur 17.2% der Antworten im Bereich „zufriedenstellend“ und „gut“ lagen; ebenso nicht für das Item „Kenntnisse allgemeine Entwicklung“, bei dem nur 13.1% der Antworten im Bereich „gar nicht“ und „kaum“ lagen. In diesem Item und im Item „Kenntnisse frühe Bindungsentwicklung“ wurde die Antwortmöglichkeit „gar nicht“ von keinem TN genutzt. Ansonsten waren in jedem Item auch die beiden äußeren Stufen in das Antwortspektrum einbezogen; über alle zwölf Items lagen 12.16% aller gegebenen Antworten bei „gar nicht“ und 9.3% aller gegebenen Antworten bei „gut“.

Die Häufigkeitsverteilung je Item des IB KEV zu t2 ließ zwischen den jeweils zusammengefassten Stufen „gar nicht“ und „kaum“ sowie „zufriedenstellend“ und „gut“ bereits für elf Items eine schlechte Schwierigkeit erkennen, d.h. dass sich weniger als 20% der Antworten auf dem Pol „gar nicht“ und „kaum“ befanden. Die Ausnahme bildete Item strukturelle „Möglichkeiten Jugendhilfe“, bei dem zu t2 noch 31.7% der Antworten im Bereich „gar nicht“ und „kaum“ lagen. Alle anderen elf Items wurden bereits zu t2 fast nur noch im Bereich „zufriedenstellend“ bis „gut“ beantwortet. Nur in diesem Teilbereich der Skala („zufriedenstellend“ und „gut“) war die Schwierigkeit ausreichend.

Bei der Häufigkeitsverteilung je Item zum Messzeitpunkt t3 bestand zwischen den jeweils zusammengefassten Stufen „gar nicht“ und „kaum“ sowie „zufriedenstellend“ und „gut“ für alle zwölf Items eine schlechte Schwierigkeit. Nur noch in drei Items überwog die Antwort „zufriedenstellend“; in dem Item „Kenntnisse Störungen in den ersten Lebensjahren (Lj)“ (57.7%), dem Item „Beratungskompetenz Beziehungsentwicklung“ (53.6%) und dem Item strukturelle „Möglichkeiten Jugendhilfe“ (59.2%). In dem Teilbereich „zufriedenstellend bis gut“ bestand aber immer noch eine ausreichende Schwierigkeit (je Stufe mindestens 20% der Antworten).

Mit diesen eingeschränkten Antwortvarianzen zu t2 (maximales SD der Items=.79; minimales SD=.47) und t3 (maximales SD der Items=.61; minimales SD=.47) wurden aus explorativem Interesse zwar inferenzstatistische Analysen gerechnet (z.B. Varianzanalysen mit der abhängigen Variable IB KEV), aber durch die eingeschränkte Datenqualität (geringe Antwortvarianz; abstrakte unabhängige Variablen, die in ihren Zusammen-

hängen schwer zu deuten waren) blieb die Aussagekraft der Ergebnisse eingeschränkt. Außerdem war die Varianzhomogenität häufig verletzt. Daher werden diese Analysen hier nur dann dargestellt, wenn sie für die Überlegungen zur Hauptuntersuchung wichtig waren.

4.4 Ergebnisse: Kenntniseinschätzungen als abhängige Variable

4.4.1 Beschreibung der Kenntniseinschätzungen zu t1

Der Vergleich der Items der Kenntniseinschätzungen zu t1 anhand der Rangfolge der Mittelwerte (vgl. Abb. 4; $N_{TN}=99$) zeigte, dass die Kenntnisse zu kursspezifischen Inhalten zum Beginn der Seminarreihe insgesamt eher niedrig eingeschätzt wurden („kaum“ Kenntnisse; vgl. Abb. 4; 1=gar nicht; 2=kaum; 3=zufriedenstellend; 4=gut).

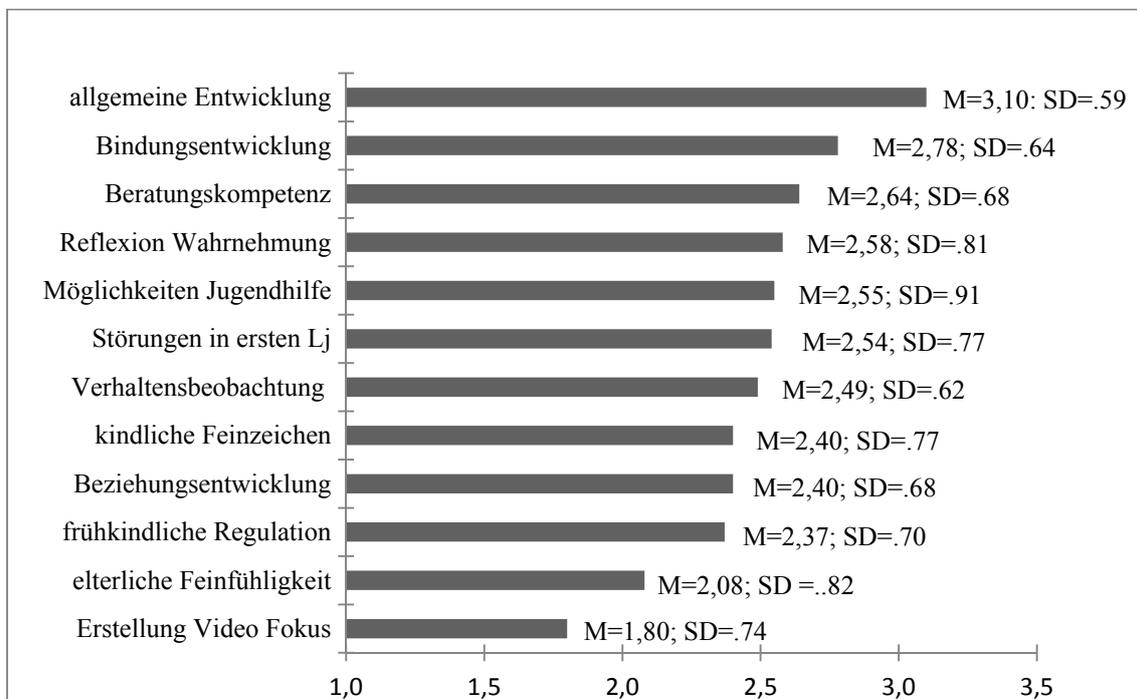


Abb. 4: Mittelwerte der Kenntniseinschätzungen der TN der Vorstudie zu t1

Dies traf auf folgende Items zu: „Erstellung Video Fokus“; $M=1.8$; $SD=.74$; Beobachtungssystem „elterliche Feinfühligkeit“; $M=2.08$; $SD=.82$; und Kenntnisse „frühkindliche Regulation“; $M=2.37$; $SD=.70$. Dagegen wurden allgemeiner formulierte Kenntnisbereiche durchschnittlich in Richtung zufriedenstellend eingeschätzt; dies galt für die Items Kenntnisse „allgemeine Entwicklung“; $M=3.1$; $SD=.59$; Beratung „Beziehung“ ($M=2.64$; $SD=.68$) und „Reflexion Wahrnehmung“; $M=2.58$; $SD=.81$. Als ein allgemeiner Kenntnisbereich wurde auch Kenntnisse frühe „Bindungsentwicklung“ als eher zu-

friedenstellend eingestuft; $M=2.78$; $SD=.64$. Im Mittelfeld der Rangfolge, zwischen „kaum“ (Antwortstufe 2) und „zufriedenstellend“ (Antwortstufe 3) lagen die Items strukturelle „Möglichkeiten Jugendhilfe“; $M=2.55$; $SD=.91$; Kenntnisse zu „Störungen in“ den „ersten Lebensjahren (Lj)“ $M=2.54$; $SD=.77$; geschulte „Verhaltensbeobachtung“; $M=2.49$; $SD=.62$; Beobachtung „kindlicher Feinzeichen“ $M=2.4$; $SD=.77$ und Beratungskompetenz „Beziehungsentwicklung“; $M=2.4$; $SD=.68$. Eine Kenntnisaussage, die zum Beginn des Kurses von den TN als überwiegend gut eingeschätzt wurde, gab es nicht (vgl. Abb. 4).

Zusätzlich zu dieser quantitativen Darstellung der Eingangskennntnisse wurde versucht, das inhaltliche Spektrum der genannten Herkunft der Kenntnisse differenzierter zu betrachten. Eine induktiv erschlossene Einteilung von Inhaltsbereichen der schriftlichen Begründungen diente zu ihrer Auswertung ($N_{\text{Aussagen}}=201$).

Folgende Inhaltsbereiche der Begründungen konnten ermittelt werden: Ausbildung; Fort- und Weiterbildung; Erfahrung mit Videoeinsatz; Jugendhilfe; Literaturstudium; Dauer der Berufserfahrung; persönliche Erfahrung; Kenntnisse über den Altersbereich 0 bis <3 Jahre; Beratung; Schrei-, Schlaf-, Essstörungen; Bindungsentwicklung, Mutter-Kind-Beziehung, frühkindliche Entwicklung; Verhaltens- und Interaktionsbeobachtung; Reflexion und Regulationsstörungen.

Die Kategorisierung der Begründungen nach den Inhaltsbereichen erfolgte durch zwei voneinander unabhängige Auswerter. Die sich je Inhaltsbereich ergebende Anzahl der Begründungen wich zwischen den beiden Auswertern voneinander ab. Die größte Abweichung mit ± 14 Aussagen lag z.B. in dem Inhaltsbereich Fort- und Weiterbildung, der bei einem Auswerter 74 und bei dem anderen 88 Aussagen umfasste. Diese Abweichung ging auf Unterschiede der Mehrfachzuordnungen von komplexen Aussagen der TN zu den Inhaltsbereichen zwischen den beiden Auswertern zurück. Trotz dieser Unterschiede in der genauen Anzahl der zugeordneten Aussagen je Inhaltsbereich zeigte sich aber eine fast identische Rangfolge der Inhaltsbereiche zwischen den beiden Auswertern (abgeleitet aus der Rangfolge der Häufigkeiten je Auswerter). Der Zusammenhang der je Auswerter ermittelten Rangfolge der Inhaltsbereiche erwies sich als hoch; $r=.92$ (Spearman).

Bei beiden Auswertern fanden sich auf den ersten drei Plätzen Begründungsbezüge zur Berufserfahrung, zur Fort- und Weiter- sowie zur Ausbildung. Während die Nennungen von Berufserfahrung (z.B. „22 Jahre Berufserfahrung“) und Ausbildung (z.B. „Studium, entwicklungspsychologische Vorlesungen“) in der Tendenz eher allgemein blieben,

wurden einige Fortbildungen sehr spezifisch benannt (z.B. „Pikler“, „Papousék“, „Video-Home-Training“); als Weiterbildungen wurden zumeist eine „systemische Ausbildung“, vereinzelt auch eine „analytische Ausbildung“ angeführt.

Neben diesen Nennungen von Weiterbildungen fanden sich aber auch Anmerkungen zum Mangel an Fortbildung im Frühbereich wie: „Fortbildung ist in dem Bereich wenig“; oder: „bisher hat sich kein spezieller Kurs gefunden“. Einige Weiterbildungen wurden auch hinterfragt: „Ich mache derzeit eine Ausbildung in systemischer Therapie, die mir Beobachtungs-Schablonen anbietet, allerdings nicht im Eltern-Kleinkind-Bereich“. Auch auf Lücken in den Berufsausbildungen wurde verwiesen: „In der Ausbildung war die frühkindliche Entwicklung kein spezieller Bereich“. Oder: „keine spezifische Ausbildung zur Entwicklungspsychologie“. Oder: „im Studium werden allgemeine Infos zur Bindungstheorie vermittelt“. Insgesamt entstand der Eindruck, dass, von wenigen Ausnahmen abgesehen, eine strukturierte, berufsvorbereitende oder auch berufsbegleitende Aus- bzw. Weiterbildung zur frühkindlichen Entwicklung weitgehend fehlt. Dadurch wurde implizit eine Erwartung an den Kurs formuliert. Es sollten breite Kenntnisse zur Entwicklung in den ersten Lebensjahren vermittelt werden; und damit waren wahrscheinlich nicht ausschließlich entwicklungspsychologische Kenntnisse gemeint.

Auf den weiteren Rängen (4-7) der Inhaltsbereiche der Begründungen folgten Aussagen zu Beratungserfahrungen, zu professionellen Erfahrungen mit dem Altersbereich 0 bis <3 Jahre, zu persönlichen Erfahrungen mit diesem Altersbereich und zu Kenntnissen der Bindungsentwicklung oder der Entwicklung der Mutter-Kind-Beziehung bzw. zur frühkindlichen Entwicklung allgemein. Damit waren, mit Ausnahme der persönlichen Erfahrungen, genau die Items der Kenntniseinschätzungen angesprochen, die als „zufriedenstellend“ eingeschätzt wurden, nämlich Kenntnisse „allgemeine Entwicklung“, Kenntnisse frühe „Bindungsentwicklung“ und die „Beratungskompetenz“ zur Beziehungsentwicklung. Zur frühkindlichen Entwicklung wurden teilweise explizite Kenntnisfeststellungen getroffen; z.B. „Arbeitsschwerpunkt frühe Kindheit“, oder: „Da ich täglich mit Müttern und ihren Babys zu tun habe und die Mütter berate, habe ich Erfahrung im Beobachten und Begleiten der Mütter und ihrer Babys, was ihre gemeinsame Entwicklung betrifft“. Seltener waren Kommentare wie: „Meine entwicklungspsychologischen Kenntnisse sind eher allgemein und vielleicht auch veraltet/Bindungstheorie“.

Eine mangelnde Kenntnis wurde eher so ausgedrückt: „bisher wenig Kontakt mit Klein-

kindern“; oder: „bisher kaum mit so kleinen Kindern gearbeitet“; oder: „ich habe wenig praktische Erfahrung mit Kindern unter 3 Jahre und wenig spezifische Kenntnisse über diesen Altersbereich“. Feststellungen dieser Art fanden sich häufig.

Kommentare zur Beratungskompetenz erfolgten in in drei Richtungen. Entweder (1) es fehlte an Beratungserfahrung allgemein; oder (2) sie war vorhanden, aber die Beratung von Eltern mit Kleinkindern wurde als Spezialfall betrachtet, der besondere Kenntnisse und Erfahrungen voraussetzte. Die dritte Variante (3) drückte eine Beratungskompetenz mit Eltern allgemein aus, die für sich genommen als so fundiert gesehen wurde, dass sie auf verschiedene Zielgruppen übertragen werden konnte (3). Beispiele waren: (1) „Hatte kaum oder wenig Beratungsfunktion“. Oder: „Ich komme immer wieder an Grenzen in der Beratung von Eltern und fühle mich dann hilflos“. Dagegen: (2) „Aufgrund meiner Ausbildung zur systemischen Familientherapeutin und meiner langjährigen Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und Eltern verfüge ich über Beratungskompetenz. Allerdings sind meine Kenntnisse im Bereich der frühen Kindheit nicht ausreichend, um Beratung dementsprechend anzubieten“; und schließlich, als Beispiel allgemeiner Beratungskompetenz: (3) „Ich arbeite seit 11 Jahren im Bereich Beratung und Begleitung von Familien und seit drei Jahren mit Jugendlichen und verfüge durch die systemische Ausbildung über Beratungs- und Reflexionskompetenz.“

Die Häufigkeit der Nennung persönlicher Erfahrung überraschte; z.B. „Sohn war Schreikind“; oder „eigene Erfahrung (jugendliche Mutter)“; oder „Ich habe einiges gelesen und zehn Jahre Berufserfahrung und ein 17-monatiges Kind“. Die logisch komplementäre Feststellung „ich habe keine eigenen Kinder“ fand sich dagegen zur Begründung eines Erfahrungs- oder Kenntnisdefizites nicht. In der Zusammenstellung der Begründungen lasen sich diese Feststellungen, ähnlich wie das Literaturstudium, wie eine Bekräftigung der Aussagen, dass eine spezifische Ausbildung zum Bereich frühkindlicher Entwicklung fehlte.

Auf den Rängen 8-10 folgten Aussagen zu den Inhaltsbereichen Verhaltens- und Interaktionsbeobachtung, Erfahrung mit Video und Literaturstudium. Damit wurde (abgesehen vom Literaturstudium) auf Kenntnisbereiche Bezug genommen, die in der Rangfolge der Kenntniseinschätzungen im Mittelfeld oder im unteren Bereich rangierten. Die Verhaltens- und Interaktionsbeobachtung wurde teilweise noch als Bestandteil der Berufsausübung dargestellt; z.B. „Meine Erfahrungen in der Erziehungsberatungsstelle sind vorwiegend mit Kindern ab ca. drei Jahre, sodass ich mich hier speziell der Verhaltensbeobachtung und Interaktion im Beratungsgeschehen

widme“. Aber die Fokussierung auf Interaktionsbeobachtung mittels Videoaufzeichnung wurde überwiegend nicht praktiziert; z.B. „keine spezielle Schulung im Hinblick auf Videoaufnahmen“, oder: „kaum Erfahrung mit videogestütztem Arbeiten“. Die Sonderstellung des Videoeinsatzes zur Beratung deutete sich auch in der Darstellung der Kenntnisstruktur anhand der Faktorenladungen an (vgl. Tab. 9). Das Item „Erstellung Video Fokus“ ($r=.44$) lud, neben „Beobachtung kindlicher Feinzeichen“ ($r=.43$), am schwächsten auf der Faktorenstruktur. Dass diese Arbeitsweise möglicherweise quer zur gängigen Beratungspraxis liegt, zeigte sich auch in den schriftlichen Begründungen der Kenntnisse; z.B. „Beratungsarbeit mit Eltern und älteren Kindern, drei eigene Kinder, kaum Videoerfahrungen“.

Schließlich folgten die Inhaltsbereiche Reflexion, Jugendhilfe, Schrei-, Schlaf- und Essstörungen und Regulationsstörungen. Dass Reflexion im Gegensatz zum Rang im Mittelwertvergleich (dort „Reflexion Wahrnehmung“ und Interaktionsgeschehnisse; Rang 4; vgl. Abb. 4) in den schriftlichen Kommentaren erst hier auftauchte, war wahrscheinlich dadurch zu erklären, dass sie durch die häufige Nennung von Weiterbildungen (auf den ersten Rängen) schon implizit mit erwähnt wurde, ebenso durch die Nennung der persönlichen Erfahrungen (Rang 6). Denn dies wurde wiederholt in Verbindung gebracht; z.B. „Ansonsten versuche ich mich als Elternteil in Beziehung zu meinen Kindern zu hinterfragen“; oder: „...verfüge durch die systemische Arbeit über Beratungs- und Reflexionskompetenz“.

Die Kenntniseinschätzung der strukturellen und rechtlichen „Möglichkeiten“ der „Jugendhilfe“ (Rang 5 = nahezu „zufriedenstellend“) entsprach nicht der Häufigkeit ihrer Kommentierung. Insgesamt wurde sie nur in vier Kommentaren erwähnt, entweder als bekannt; z.B. „Mir sind die rechtlichen und strukturellen Möglichkeiten in der Jugendhilfe bekannt, da wir alle Paragraphen der AHZE bedienen“ (AZHE: Allgemeine Hilfen zur Erziehung, §§ 27 ff SGB VIII, Anm. des Verf.); oder als weitgehend unbekannt „wenig Berührung mit rechtlichen Möglichkeiten“. Ihre Sonderstellung in der Kenntnisstruktur wurde auch durch eine Faktorenanalyse deutlich (vgl. Tab. 9). Sie fügte sich als Kenntnisbereich nicht „harmonisch“ in die Kenntnisstruktur ein.

Aufschlussreich war, dass Schrei-, Schlaf- und Essstörungen sowie Regulationsstörungen in den freien Kommentierungen so gut wie gar nicht erwähnt wurden. In keiner Weise wurden darüber hinaus kindliche Feinzeichen und elterliche Feinfühligkeit angesprochen. In den Kenntniseinschätzungen fanden sie sich allerdings auf mittleren oder hinteren Positionen. Dies kann dahingehend interpretiert werden, dass sie als

Konzepte für die eigene professionelle Tätigkeit noch weitgehend unvertraut waren. Diese Kenntnisse sprachen aber Kernbereiche des Kursinhaltes an. Die vorhandenen durchschnittlichen, wissenschaftlich gestützten Kenntnisse hierzu können daher als allenfalls vage interpretiert werden.

4.4.2 Struktur der Kenntniseinschätzungen zu t1

In einer Faktorenanalyse für die Kenntniseinschätzungen zu t1 (unter Einschluss des Items „Möglichkeiten Jugendhilfe“) ohne Vorgabe der Faktorenzahl ergaben sich drei Faktoren, mit denen 58.7% der Varianz der Antworten aufgeklärt werden konnten. Der erste Faktor (Eigenvalue 4.30) erklärte 36.2% der Varianz, der zweite Faktor (Eigenvalue 1.22) 12.1% der Varianz und der dritte Faktor (Eigenvalue 1.24) noch 10.4% der Varianz (vgl. Tab. 9).

Tab. 9: Struktur der Kenntniseinschätzungen in der Vorstudie zu t1

	mit „Möglichkeiten Jugendhilfe“			ohne „Möglichkeiten Jugendhilfe“		
	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3
Beratungskompetenz	.77	.11	-.09	.76	.15	.08
Verhaltensbeobachtung	.75	.10	.31	.71	.08	.35
Reflexion Wahrnehmung	.73	.13	-.01	.67	.02	.31
allgemeine Entwicklung	.66	.25	-.01	.70	.34	-.02
Erstellung Video Fokus	.44	.23	.28	.37	.16	.40
Bindungsentwicklung	.17	.80	.05	.13	.77	.26
Störungen in ersten Lj	.15	.76	-.01	.16	.82	.09
frühkindliche Regulation	.12	.76	.30	.02	.60	.59
Beziehungsentwicklung	.51	.60	-.19	.49	.60	.10
Möglichkeiten Jugendhilfe	.17	.14	-.80			
elterliche Feinfühligkeit	.26	.45	.62	.28	.09	.67
kindliche Feinzeichen	.42	.28	.43	.10	.20	.84
Varianzaufklärung in %	36.2%;	12.1%;	10.4%;	39.5%	12.3%	9.5%
Eigenwert	4.30	1.22	1.24	4.31	1.31	1.01

Anmerkung: N = 101: Interpretation: Faktor 1=Beratungskompetenz und Reflexion;
Faktor 2=Kenntnisse zu kindlicher Entwicklung;
Faktor 3=Unsicherheit in speziellen Kenntnissen

Auf dem ersten Faktor lud das Item „Beratungskompetenz“ Beziehungsentwicklung am höchsten (vgl. Tab. 9). Mit den Begriffen „Beziehungsentwicklung“ zwischen Eltern und Kleinkindern und „Beratungskompetenz“ hatte es einen erwachsenenzentrierten Fokus. Dazu passte, dass auch das Item geschulte „Verhaltensbeobachtung“ mit der

zweithöchsten Ladung auf diesem Faktor lud. Auch in diesem Item wurden die Eltern genannt; ebenso entsprach die „Reflexion“ der eigenen „Wahrnehmung“ und „der Reaktion auf Interaktionsgeschehnisse zwischen Kindern und Eltern“ dieser Perspektive. Erst bei dem Item zu Kenntnissen über die „allgemeine Entwicklung“ in der frühen Kindheit fiel die Höhe der Faktorladung ab; letzteres noch deutlicher beim Item „Erstellung Video Fokus“. Dieses Item war in der Struktur der Kenntniseinschätzungen noch schwer zuordenbar und lud auf allen drei Faktoren niedrig.

Der erste Faktor konnte entsprechend des am höchsten ladenden Items zusammenfassend „Beratungskompetenz und Reflexion“ genannt werden.

Faktor 2 (Eigenvalue 1.22)klärte 12.1% der Varianz der Antworten auf. Die Faktorladungen (vgl. Tab. 9), die ihn prägten, waren Kenntnisse frühe „Bindungsentwicklung“, Kenntnisse über „Störungen in den ersten Lebensjahren (Lj)“ und Kenntnisse zur Entwicklung „frühkindlicher Regulation“. Alle drei Items fokussierten stark auf Inhaltsbereiche der frühen Entwicklung des Kindes. Daher wurde dieser Faktor als Betonung der auf das Kleinkind bezogenen Kenntnisse interpretiert und mit „Kenntnisse zu kindlicher Entwicklung“ benannt. Das Item Konzepte zur Einschätzung von „Beziehungsentwicklung“ lud niedriger auf diesem Faktor und passender Weise ähnlich hoch auf Faktor 1; denn in der Wortwahl wurde von der Einschätzung der „Beziehungsentwicklung“ von Eltern und Kleinkindern gesprochen, die auch im Item zur „Beratungskompetenz“ genannt wurde, das Faktor 1 prägte.

Schließlich zeigte sich in Faktor 3 (Eigenvalue 1.24), der 10.4% der Varianz aufklärte, eine heterogene Struktur der Kenntniseinschätzungen (vgl. Tab. 9). Am höchsten, aber negativ, lud das Item strukturelle „Möglichkeiten“ der „Jugendhilfe“. Bereits bei der Reliabilitätsanalyse des „Itemblocks Kenntniseinschätzungen Voruntersuchung“ (IB KEV) fiel auf, dass die Antwortvarianz dieses Items zu diesem Zeitpunkt quer zu den anderen Antwortvarianzen lag, d.h. von vielen TN gegensätzlich zu den anderen Antworttendenzen beantwortet wurde. Das Item Beobachtungssystem zur „elterlichen Feinfühligkeit“ lud zwar stärker auf diesem dritten Faktor, aber auch noch relativ hoch auf dem zweiten Faktor „Kenntnisse zur kindlichen Entwicklung“. Wahrscheinlich schaffte das Wort Beobachtungssystem die Uneindeutigkeit, da damit Spezialkenntnisse angedeutet waren. Schließlich wurde das Item Beobachtung „kindlicher Feinzeichen“ diesem Faktor, wenn auch mit einer vergleichsweise niedrigen Ladung, zugeordnet. Es lud aber fast gleichhoch auch auf Faktor 1 und etwas auf Faktor 2. Alle drei Items wurden im Vergleich zu Faktor 1 und 2 als besondere Kenntnisse zusammengefasst und

Faktor 3 mit „Unsicherheit in speziellen Kenntnissen“ benannt. Die Bezeichnung Unsicherheit nahm Bezug auf die hohe negative Ladung des bestimmenden Items.

Sprachliche Analyse der Items bezogen auf die Faktorenstruktur

In fünf der zwölf Items fand sich die Kombination der beiden Stichworte „Kind und Eltern“. Vier der so formulierten Items luden auf Faktor 1 „Beratungskompetenz und Reflexion“ am höchsten; und das fünfte Item mit beiden Stichworten lud zwar in Faktor 2 höher, aber mit einer im Verhältnis zu den Ladungen der anderen Items dieses Faktors geringen Ladung und gleichzeitig einer ähnlich hohen Ladung auf Faktor 1.

Zwei der zwölf Items enthielten die Stichworte „erste Lebensjahre“. Sie luden beide hoch auf Faktor 2. Das dritte auf diesem Faktor 2 hoch ladende Item enthielt zwar nicht die Stichworte „erste Lebensjahre“, dafür aber das Stichwort „frühkindlich“.

Von den vier verbleibenden Items enthielten zwei kein Stichwort, das auf „Kind“, „erste Lebensjahre“ oder „frühkindlich“ verwies. Sie luden beide hoch auf Faktor 3.

Die Stichworte „frühe Kindheit“ und „kindlich“ der beiden verbleibenden Items schienen in dieser Begriffsmatrix zu unspezifisch zu sein, um von den TN eindeutig zugeordnet werden zu können.

Durch den Ausschluss des Items strukturelle „Möglichkeiten“ der „Jugendhilfe“ konnte die Reliabilität des „Itemblocks Kenntnisseinschätzungen Voruntersuchung“ (IB KEV) verbessert werden (von $\alpha=.81$ auf $\alpha=.84$; $N=97$). Das Item lud negativ auf dem Faktor 3 und war für diesen Faktor mit einer hohen Ladung bestimmend. Dieses Item fügte sich in die gesamte Struktur der Kenntnisseinschätzungen nicht homogen ein. Das Item gehörte entweder in eine andere Wissensdomäne oder es musste in der Formulierung direkten Bezug auf „Kind und Eltern“, „erste Lebensjahre“ oder „frühkindliche Entwicklung“ nehmen.

Wurde das Item „Möglichkeiten Jugendhilfe“ zu t1 aus dem IB KEV herausgenommen, so blieb die Faktorenstruktur erhalten (vgl. Tab. 9). In allen drei Faktoren wechselte je ein Item die Position um einen Rang, d.h. die Faktorenladungen veränderten sich geringfügig. Die Varianzaufklärung erhöhte sich um 2.6% auf insgesamt 61.3%, was insbesondere Faktor 1 betraf (plus 3.3%) und minimal Faktor 2 (plus 0.2%). Die Varianzaufklärung durch Faktor 3 sank (minus 0.9%). Ob sich der Faktor 3 „Unsicherheit in speziellen Kenntnissen“ durch eine andere Formulierung der Items, d.h. Anreicherung durch passende, oben aufgeführte Bezugsstichworte, auflöst, konnte sich in der Hauptuntersuchung erweisen.

4.4.3 Vorhersage auf Kenntniseinschätzungen aus Indikatoren zu t1

In einer schrittweisen hierarchischen multiplen linearen Regressionsanalyse wurde versucht, auf die mit Vorgabe eines Faktors zusammengefasste Antwortvarianz (Faktorladungen) der abhängigen Variable (AV) „Itemblock Kenntniseinschätzungen Voruntersuchung“ (IB KEV) zu t1 vorherzusagen (vgl. Tab. 10). Als unabhängige Variablen (UV) kamen zum Einsatz: zum einen intervallskalierte Angaben zur Person (Lebensalter in Jahren, Berufserfahrung seit dem ersten Berufsabschluss in Jahren); ordinalskalierte UV (seit wann mit Kindern gearbeitet wurde in vier Stufen: <2, 2 bis <5, 5 bis <10 Jahre, länger; das Alter der Kinder, mit denen überwiegend gearbeitet wurde in drei Stufen: <3; 3 bis 6; älter 6 Lebensjahre) und bipolare UV, die sich ordinal interpretieren ließen (Geschlecht). Zum anderen wurden Variablen einbezogen, die durch Auswertungen der schriftlichen Kommentare der TN quantifiziert werden konnten und bei denen ein ordinal interpretierbares Rating zu den einzelnen TN vorlag (Tendenz der genannten Gründe, warum Eltern kleiner Kinder die Institution aufsuchen in drei Stufen: Eltern/Kind; gemischt; Institution/Zuweisung; interpretiert als mehr bzw. weniger auf Kind und Eltern bezogen; subjektiver Kompetenzfokus in den Begründungen der Kenntniseinschätzungen in drei Stufen: Defizit; gemischt/neutral; Kompetenzfokus interpretiert als mehr oder weniger stark eingeschätzte subjektive Kompetenzfeststellung).

Tab. 10: Vorhersage auf die Kenntniseinschätzungen in der Vorstudie zu t1

Variable	B	SE B	T	R ²
1. Schritt				
Kompetenzfokus	.56	.12	4.84***	.21***
2. Schritt				
Altersschwerpunkt der Kinder	-.23	.11	-2.05*	.25***
Nicht in der Gleichung				
Lebensalter der Teilnehmer	.10	.12	1.07	
Berufserfahrung der Teilnehmer	-.01	-.01	-.10	
Erfahrung mit Kindern	.13	.15	1.35	
Gründe des Aufsuchens der Institution	-.09	-.10	-.95	
Geschlecht	-.04	-.04	-.39	

Anmerkung: schrittweise hierarchische multiple lineare Regressionsanalyse zur Vorhersage der zu einem Faktor zusammengefassten Antwortvarianz des IB KEV;

*** p<.001, * p<.05; N = 95

Die Varianz der Kenntniseinschätzungen zu den zwölf Themen zu Kursbeginn erwies sich als signifikant vorhersagbar (p<.001) und zwar vor allem durch den subjektiven

Kompetenzfokus (vgl. Tab. 10), d.h. ob die TN in den Begründungen ihrer Kenntniseinschätzungen eher ein Defizit oder eine Kompetenz zum Ausdruck brachten. Zur Vorhersage trug auch die Variable „Altersschwerpunkt der Kinder, mit denen überwiegend gearbeitet wurde“ signifikant bei ($p < .05$). Die weiteren fünf möglichen Vorhersagevariablen lieferten keinen zusätzlichen Beitrag zur Vorhersage der Eingangseinschätzungen der Teilnehmerkenntnisse. Damit zeigte sich ein Ansatzpunkt für Überlegungen zur Hauptuntersuchung, wonach gefragt werden musste, um individuelle Erfahrungsgrundlagen für Kenntniseinschätzungen der TN zu erfassen. Neben der selbst eingeschätzten Kompetenz lag dieser Ansatzpunkt im überwiegenden Altersschwerpunkt der Kinder, mit dem die TN über Erfahrung verfügten.

In einer einfaktoriellen ANOVA mit der unabhängigen Variable (UV) Kompetenzfokus (in drei Gruppen) und den Kenntniseinschätzungen als abhängige Variable (AV; Faktorladungen bei Vorgabe eines Faktors) zeigte sich ein signifikanter Unterschied der Mittelwerte zwischen den Gruppen; $F(2;95)=13.09$; $p < .001$. Gruppe 1 ($n=49$) signalisierte in den Begründungen Defizite, Gruppe 2 ($n=21$) nannte gemischte/neutrale Begründungen und Gruppe 3 ($n=25$) verwies in ihren Begründungen auf Kompetenz. Ausschlaggebend für den Unterschied zwischen den drei Gruppen war Gruppe 3. Sie signalisierte einerseits in ihren Begründungen Kompetenz und nahm andererseits signifikant höhere Einschätzungen zu ihren Kenntnissen vor als die beiden anderen Gruppen. Die Begründungen, in denen Kompetenzfeststellungen geäußert wurden, umfassten zum einen z.B. lange berufliche Erfahrung oder Zusatzqualifikationen bzw. Fortbildungen, also Merkmale der beruflichen Sozialisation. Auf der Grundlage des hochsignifikanten Zusammenhanges mit den Faktorladungen der Kenntniseinschätzungen entstand die Frage, inwieweit der Kompetenzfokus und die Kenntniseinschätzungen weitgehend dasselbe waren. Die Variable Kompetenzfokus erklärte bereits im ersten Schritt des Vorhersagemodells den größten Teil der Varianz mit einem gewichtigen B; $B=.56$. Der Altersschwerpunkt der Kinder trug im Vergleich dazu nur noch wenig zum Vorsagemodell bei; $B=-.23$. Andererseits fiel die Vorhersage mit $R^2=.25$ (entspricht 25% der Gesamtvarianz) nicht sehr hoch aus. Allerdings beinhaltete das Vorhersagemodell auch nur wenige Variablen.

Auch inhaltlich betrachtet bestand die Gefahr einer zirkulären Vorhersage („Ich schätze mich kompetent ein, weil ich mich kompetent einschätze“). Die Begründungen der Kenntniseinschätzungen umfassten allerdings auch Aspekte persönlicher Erfahrungen (vgl. Tab. 5) und gingen damit über die berufliche Kompetenzfeststellung hinaus. Kom-

petenzfeststellungen waren in den Begründungen der TN weiter und heterogener gefasst als die Inhaltsbereiche der Kenntniseinschätzungen in dem IB KEV. Insofern konnte die Vorhersage auf die Varianz des IB KEV durch die Tendenz der Begründungen teilweise auch nicht zirkulär sein.

Aufschlussreich war auch, dass weder das Lebensalter oder die Berufserfahrung der TN noch ihre Erfahrung in der Arbeit mit Kindern in Berufsjahren wesentlich zur Vorhersage der Selbsteinschätzung ihrer Kenntnisse beitrugen. Die allgemeine Berufserfahrung rangierte nach der Häufigkeit der Nennung in den schriftlichen Begründungen der Kenntniseinschätzungen zu t1 auf Platz eins und die spezifische Berufserfahrung (Erfahrungen mit dem Altersbereich 0-<3Jahre) auf Platz fünf.

Diese drei UV wiesen wahrscheinlich zu hohe Interkorrelationen auf und wurden daher in dieses Modell zur linearen Vorhersage nicht mit einbezogen. Festgestellt werden konnte allerdings, dass das B von .13 der UV Erfahrung mit Kindern in Jahren in Relation zu den nicht in das Modell einbezogenen UVn am größten ausfiel.

Die Korrelationen dieser drei Erfahrungsvariablen wurden getrennt einzeln ermittelt, um aus ihren Zusammenhängen Erkenntnisse für die Form ihrer Erfragung in der Hauptuntersuchung zu gewinnen. Das Lebensalter der TN und ihre Berufserfahrung in Jahren korrelierten hoch; $r=.70$; $p<.001$; $N=100$; das Lebensalter der TN mit der Anzahl in Jahren, die mit Kindern gearbeitet wurde (in 4 Erfahrungsklassen gruppiert), geringer; $r=.44$, $p<.001$; $N=101$. Auch die Berufserfahrung in Jahren hing mit der Anzahl in Jahren zusammen, die bereits mit Kindern gearbeitet wurde (gruppiert in zwei Erfahrungsklassen, bis zu 5 Jahre, mehr als 5 Jahre); $r=.49$, $p<.001$; $N=98$. Während das Lebensalter und die Berufserfahrung (als Anzahl der Jahre nach der letzten grundständigen Ausbildung) als allgemeine Erfahrungsmerkmale wahrscheinlich in jeder Stichprobe hoch miteinander korrelieren würden, versprach eine genaue Erfragung der spezifischen Erfahrung mit Kindern einen Erfahrungsaspekt zu erschließen, der teilweise unabhängig von den allgemeinen Erfahrungsmerkmalen war.

Die drei Fragen operationalisierten Erfahrung entlang der gleichen Dimension: die in Jahren gemessene Dauer der Erfahrung. Für die Hauptuntersuchung wurde daher überlegt, eine Frage zu ergänzen, die in der Antwort nicht auf die Dauer, sondern auf die Intensität der Erfahrung mit Kindern zielte (vgl. Frage 9a zu t1 und Frage 7a zu t4 in der Hauptuntersuchung: „Wie schätzen Sie Ihr Erfahrungswissen mit Entwicklungsabschnitten von Kindern ein, das Sie durch Ausbildung oder beruflich oder persönlich erworben haben“; als Entwicklungsabschnitte wurden benannt: Säuglinge und Babys,

Kleinkinder, Vorschulkinder und Schulkinder; zu jedem Entwicklungsabschnitt bestanden die Antwortmöglichkeiten: „überwiegend lückenhaft“, „eher lückenhaft“, „eher vollständig“ und „überwiegend vollständig“).

In einer weiteren einfaktoriellen ANOVA mit der unabhängigen Variable (UV) „Altersschwerpunkt der Kinder“ (Alter der Kinder, mit denen überwiegend gearbeitet wurde in drei Gruppen: <3; 3 bis 6; älter 6 Lebensjahre) und den Kenntniseinschätzungen als AV (Faktorladungen bei Vorgabe eines Faktors) zeigte sich kein signifikanter Effekt. Zwar lagen die durchschnittlichen Faktorenladungen der Kenntniseinschätzungen der TN höher, die überwiegend mit Kindern unter drei Jahren arbeiteten ($M=.23$; $n=36$), als die der TN, die überwiegend mit Kindern von 3 bis 6 Jahren arbeiteten ($M=-.16$; $n=28$) oder der TN, die überwiegend mit älteren Kindern arbeiteten ($M=-.18$; $n=29$); aber der Prüfwert $F(1.8)$ verfehlte ein Signifikanzniveau ($p=.17$; $df=2$). Entsprechend deutete auch eine Korrelation zwischen der Varianz der Faktorenladungen der Kenntniseinschätzungen und den drei Stufen des Altersschwerpunktes der Kinder, mit denen die TN überwiegend arbeiteten, nur tendenziell einen Zusammenhang an ($r=-.18$; $p=.09$). Die Korrelation fiel negativ aus, da ein niedriger Altersschwerpunkt mit eher höheren Faktorenladungen korrelierte und umgekehrt (was bereits durch die negative Polung von B in der Regessionsanalyse deutlich wurde; $B=-.23$). Die negative Polung resultierte aus dem Zusammenhang, dass TN mit einem niedrigen Altersschwerpunkt (Kinder <3 Jahre) höhere Einschätzungen ihrer Kenntnisse vornahmen.

4.5 Begründungsbezüge, Erfahrungsgrundlagen und Absichten zu t1

Die Begründungsbezüge in den Kommentaren zu den Kenntniseinschätzungen enthielten nur nominal skalierte Informationen und mussten daher getrennt von der Regressionsanalyse betrachtet werden. Ein Begründungsbezug unterschied, ob eher ein Zusammenhang mit Wissen im Sinne der Nutzung von Informationsquellen außerhalb der eigenen beruflichen Praxis ($n=18$), mit der eigenen beruflichen Praxis ($n=42$) oder eher gemischt bzw. auf den TN selbst bezogen ($n=38$) benannt wurde ($N_{\text{Gesamt}}=98$).

Ein Zusammenhang bestand z.B. zum Altersschwerpunkt der Kinder, mit denen überwiegend gearbeitet wurde (χ^2 -Test). Die Assoziation war signifikant; $\chi^2(4)=11.37$; $p<.05$; $N=98$. Deutlich mehr TN als erwartet, die überwiegend mit Kindern bis zu drei Jahren arbeiteten, nahmen in ihren Begründungen Bezug auf Wissen. Dies taten TN, die überwiegend mit Kindern älter als drei Jahre arbeiteten, weniger als erwartet. Umgekehrt nahmen letztere in ihren Kenntnisbegründungen deutlich mehr als erwartet

Bezug auf sich selbst oder führten gemischte Gründe an.

Die Begründungsbezüge der TN hingen zu t1 auch signifikant mit den Antworten auf die Frage zur Implementierung der erworbenen Kenntnisse zusammen (vgl. Tab. 11). Dies zeigte eine zweifaktoriellen ANOVA mit den unabhängigen Variablen (UVn) „Begründungsbezug zu t1“ und „Implementierung zu t1“ sowie der abhängigen Variable (AV) „Itemblock Kenntniseinschätzungen Voruntersuchung“ (IB KEV) zu t1. Signifikant war der Haupteffekt ($p < .05$). Dies ging auf die Interaktion zwischen „Begründungsbezug zu t1“ und „Implementierung zu t1“ zurück.

Tab. 11: Gruppenunterschiede in den Kenntniseinschätzungen in der Vorstudie zu t1

Quelle der Varianz	df	QS	MS	F
Haupteffekt	4	8.66	2.17	2.49*
Implementierung	2	4.25	2.12	2.44
Begründungsbezug	2	4.23	2.12	2.43
Implementierung x Begründungsbezug	4	11.80	2.95	3.39*
Erklärt	8	20.46	2.56	2.94**
Residuen	85	74.06	.87	

Anmerkung: zweifaktorielle ANOVA mit den UVn „Begründungsbezug zu t1“ und „Implementierung zu t1“ sowie der AV „zu einem Faktor zusammengefasste Antwortvarianz des Itemblocks Kenntniseinschätzungen Voruntersuchung“ (IB KEV) zu t1;
** $p < .01$, * $p < .05$; N = 94

Die TN, die ein „hausinternes neues Angebot“ planen und im Begründungsbezug auf ihre berufliche Praxis und sich selbst bzw. gemischte Überlegungen hinwiesen, schätzten ihre Kenntnisse im Vergleich durchschnittlich signifikant höher ein. Dagegen schätzten die TN, die ihre persönliche Eigeninitiative mit Unterstützung des Trägers und Hauses angaben und im Begründungsbezug auch vorwiegend ihre Praxis und sich selbst bzw. gemischte Überlegungen nannten, ihre Kenntnisse deutlich geringer ein. Und die TN, die die Erweiterung eines bestehenden Angebotes als Teamprojekt planen, schätzten ihre Kenntnisse, wenn sie sich in der Begründung auf Praxis bezogen, hoch ein; wenn sich ihre Begründungen aber auf sich selbst bezogen oder gemischte Überlegungen beinhalteten, schätzten sie ihre Kenntnisse niedriger ein.

Auch die von TN genannten Gründe von Eltern kleiner Kinder für das Aufsuchen der Institution enthielten nur nominal skalierte Informationen und wurden daher nicht-parametrisch betrachtet (χ^2 -Test). Sie standen in einem signifikanten Zusammenhang mit dem Altersschwerpunkt der von den TN betreuten Kindern; $\chi^2(6)=20,88$; $p=.001$; N=100.

TN mit einem Betreuungsschwerpunkt bei Kindern älter als sechs Jahre nannten mehr

als erwartet Gründe, die auf das Kind (45,2%) oder auf die Eltern fokussierten (38,7%), aber kaum gemischte (6,6%) oder institutionelle Gründe bzw. Gründe der Zuweisung (9,7%). Dagegen führten TN mit dem Betreuungsschwerpunkt Kinder 0 bis 3 Jahre kaum Gründe an, die auf das Kind fokussierten (10,8%), aber mehr als erwartet Gründe, die auf die Eltern (37,8%) zielten, gemischten Inhalts waren (29,7%) oder das Institutionsangebot bzw. die Zuweisungsform (21,6%) nannten. Bei TN mit dem Betreuungsschwerpunkt Kinder >3 bis <6 Jahre lag der Schwerpunkt bei gemischten Gründen (40,7%), gefolgt von Aussagen, die auf das Kind fokussierten (37,0%), weniger auf die Eltern (14,8%). Aussagen über die Zuweisung oder das institutionelle Angebot wurden von ihnen kaum gemacht (7,4%).

Der Zusammenhang warf die Frage nach einer Attributionstendenz auf: je älter die Kinder waren, mit denen gearbeitet wurde, umso häufiger wurde ein Kindbezug bei den Gründen des Aufsuchens ihrer Institution genannt und je jünger die Kinder waren, mit denen gearbeitet wurde, umso seltener wurde ein Kindbezug bei den Gründen des Aufsuchens ihrer Institution angeführt. Dieses Attributionsmuster entsprach einem Stereotyp: in der frühen Kindheit lag der Grund für das Aufsuchen professioneller Hilfe eher bei den Eltern; in der schulbezogenen Kindheit lag er eher bei den Kindern.

Zur Illustration werden zwei schriftliche Kommentare von TN im Zusammenhang einer anderen Frage der Fragebögen zitiert (Frage 14, Ende 2. Woche, zur Selbsteinschätzung der Anfangskenntnisse). „Vor allem die Fokussierung auf das Kind ist neu. Bis jetzt fand eher ein intuitiver Einsatz von Konzepten statt, jetzt ist das bewusster. Feinzeichen zu lesen, habe ich überhaupt erst hier gelernt“. Oder: „Es ist viel Übung erforderlich, entwicklungspsychologische Merkmale zu deuten, besonders das Baby in den Vordergrund zu stellen und die Perspektive des Babys zu übernehmen, nicht nur die der Mutter.“

4.6 Berufsgruppen, Berufsdisziplinen und Institutionsformen

Auch die Kategorisierungen der TN nach grundständigen beruflichen Abschlüssen (fünf Berufsgruppen und Sonstige; vgl. Abb. 1), Berufsdisziplinen (vier Berufsdisziplinen ohne Sonstige; vgl. Abb. 2) und Institutionsformen, in denen sie arbeiteten (vier Institutionsformen; vgl. Abb. 3), enthielten nur nominal skalierte Informationen und wurden daher getrennt von der Regressionsanalyse betrachtet.

Angenommen wurde, dass weder der grundständige berufliche Abschluss, noch die Berufsdisziplin oder die Institutionsform, in der die TN tätig waren, zu einem signifi-

kanten Unterschied in der Höhe der Einschätzung der Eingangskenntnisse führen würde. Die Grundlage dieser Annahme lag in der Heterogenität der Zugangswege in der beruflichen Sozialisation der TN begründet, die schon in der Kategorisierung der Berufe und des beruflichen Selbstverständnisses deutlich geworden war; auch hatte die Einteilung in Institutionsformen eher fließende Grenzen zwischen Einrichtungstypen nahe gelegt.

In je einer ANOVA mit den fünf Berufsgruppen (und Sonstige), den vier Berufsdisziplinen bzw. den vier Institutionsformen als jeweilige unabhängige Variable (UV) und den zu einem Faktor zusammengefassten Kenntnisseinschätzungen zu t1 als abhängige Variable (AV) zeigte sich erwartungsgemäß kein signifikanter Unterschied, weder zwischen den Berufsguppen, noch zwischen den Berufsdisziplinen und ebenso nicht zwischen den Institutionsformen. Alle drei Analysen lagen im Ergebnis deutlich entfernt von einem Signifikanzniveau. Dieses Ergebnis entsprach der Annahme von Maxwell, Feild und Clifford (2006), dass die zertifizierte Berufsbezeichnung eine für die frühpädagogische Forschung wenig geeignete Variable ist (vg. Gliederungspunkt 3.2).

4.7 Veränderungen im Verlauf der Seminarreihe bis t2 und bis t3

4.7.1 Beschreibung der Veränderungen der Kenntnisseinschätzungen

Während zu Kursbeginn der Durchschnitt der Mittelwerte der Kenntnisseinschätzungen über alle Items bei $M=2.48$; $SD=.14$ lag, betrug er am Ende des Kurses $M=3.56$; $SD=.12$. Die eingeschätzte durchschnittliche Kenntnisszunahme umfasste ca. einen Skalenpunkt; $M=1.08$; $SD=.36$. Die wesentlich größere Steigerung fand zwischen t1 und t2 statt, durchschnittlich um $M=.7$ Skalenpunkte, und die im Verhältnis deutlich kleinere zwischen t2 und t3; durchschnittlich um $M=.4$ Skalenpunkte (vgl. Abb. 5; $N=99$).

Die Kenntnisszunahme war abhängig von der Höhe der angegebenen Eingangskenntnisse. Je höher die Kenntnisse zum Beginn des Kurses eingeschätzt wurden, umso weniger Möglichkeiten bestanden entsprechend der Skala 1-4 (1=gar nicht; 2=kaum; 3=zufriedenstellend; 4=gut), die geschätzte Steigerung der Kenntnisse darzustellen. Obwohl die Kenntnisszunahme je Item unterschiedlich groß ausfiel, verschob sich die ursprüngliche Rangfolge der Items zum Beginn des Kurses im Vergleich zum Kursende nicht.

Die Kenntnisszunahme von t1 zu t3 über alle TN war für jedes der Items signifikant (t-Tests für abhängige Stichproben). Dies galt selbst für das Item, das zu Kontrollzwecken in den Fragebogen aufgenommen wurde; „Kenntnisse allgemeine Entwicklung“. Aller-

dings fand die signifikante Kenntniszunahme hier nicht wie bei den anderen Items in der ersten Kurswoche ($p > .20$), sondern erst im weiteren Verlauf von t_2 zu t_3 statt; $t(82) = 5.79$; $p < .001$. Die Kenntniszunahme bei diesem Item fand nicht im Zusammenhang mit der Theorievermittlung zur Bindungsentwicklung in der ersten Kurswoche statt, sondern offenbar erst in Verbindung mit den Fallbesprechungen in der Supervision und bei den punktuellen Erweiterungen (z.B. Entwicklungspsychologie der 2-3-jährigen) in der zweiten Kurswoche.

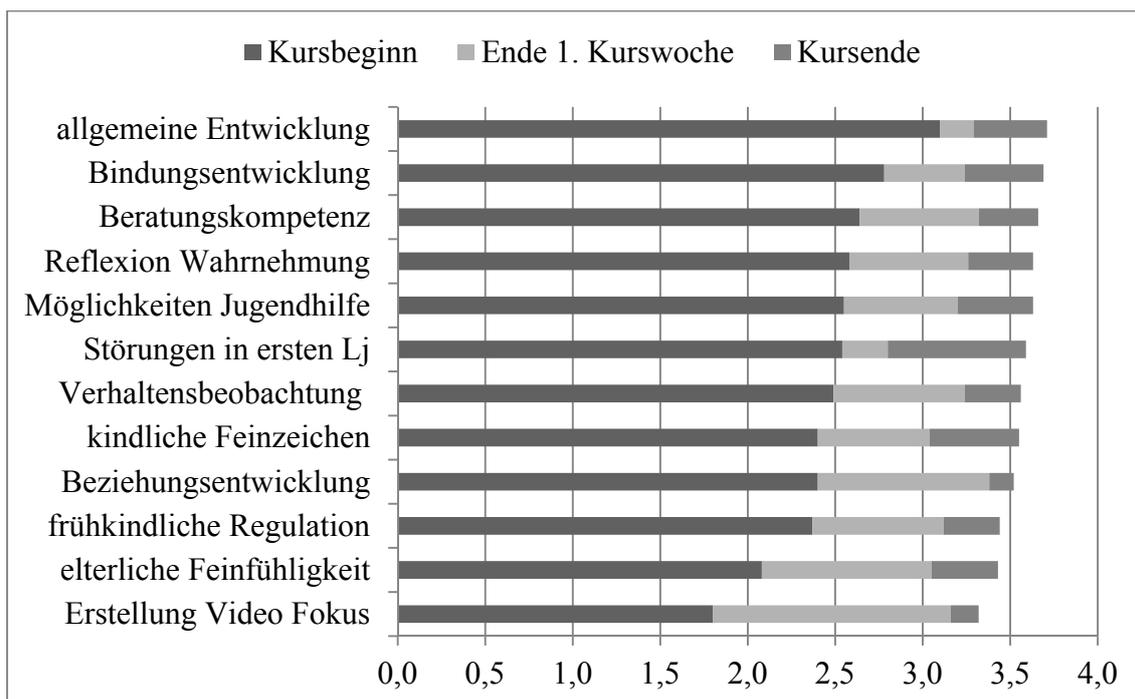


Abb. 5: Kenntniszuwachs der Teilnehmer über den Kursverlauf

Besonders groß war die Kenntniszunahme in dem Item „Erstellung Video Fokus“, und das vorrangig in der ersten Kurswoche, deutlich weniger auch in der zweiten Kurswoche. Ähnliches galt für die Items Beobachtungssystem „elterliche Feinfühligkeit“, Kenntnisse über die Entwicklung „frühkindlicher Regulation“, Beobachtung und Einschätzung der „Beziehungsentwicklung“ zwischen Kind und Eltern und geschulte „Verhaltensbeobachtung“.

4.7.2 Inhaltsbereiche der Begründungen der Kenntniseinschätzungen

Die Auswertung der schriftlichen Begründungen der TN zu ihren Kenntnisangaben bestätigte und differenzierte dieses Bild.

Die 114 Aussagen von 72 TN am Ende der ersten Kurswoche ($M = 1.58$; $SD = .79$) und

die 146 Aussagen von 79 TN am Ende des Kurses ($M=1.85$; $SD=.84$) wurden einer Häufigkeitszählung nach Inhaltsbereichen unterzogen. Berücksichtigt wurden nur Aussagen, in denen ein Inhaltsbereich eindeutig benannt wurde; $N_{\text{Aussagen}}=80$ für t_2 und t_3 zusammen. Nach beiden Abschnitten der Kursdurchführung bezogen sich die häufigsten Aussagen auf dieselben vier Inhaltsbereiche: Einsatz von Video (26 Aussagen; 32.5%), Beobachten (21 Aussagen; 26.25%), Beratung (17 Aussagen; 21.25%) und Wissen über frühkindliche Entwicklung (16 Aussagen; 20%).

Am Ende der ersten Kurswoche kommentierten die TN am häufigsten die Kenntniszunahme im Beobachten; z.B. „Ich konnte vor allem die Wahrnehmung schulen“. Dabei beschrieben sie das Beobachten zum einen als Sensibilisierung; z.B. „Sensibilisierung für genaues Beobachten“; oder: „im Kurs werden vor allem durch die Videobeispiele meine Wahrnehmung von Feinzeichen beim Kind und von Feinfühligkeit bei den Eltern geschult und sensibilisiert“; zum anderen aber als die Fassung des Beobachteten in Sprache; z.B. „das Gefühl, unfassbare Dinge benennen zu können“. Hierbei lagen „Beobachten“ und „Erwerb neuen Wissens“ eng beieinander; z.B. „ich habe begonnen zu lernen, meine intuitiven Einschätzungen zu konkretisieren und zu strukturieren“. Teilweise fassten die TN diesen Lernprozess auch als Aktualisierung bereits vorhandener Kenntnisse; z.B. „habe bisher erworbenes Wissen noch mal bewusst abrufen können; einiges erinnert, was mir vorher nicht so bewusst war“; oder: „habe viele Kenntnisse aufgefrischt oder wurde bestätigt in unbewusstem, intuitivem Wissen“. Schließlich beschrieben die TN den Kenntniserwerb auch als Wissensstrukturierung; z.B. „Ich habe festgestellt, dass meine bisherigen Kenntnisse z. T. relativ unverbunden nebeneinander bestanden. Das hat sich nun sehr geändert.“; oder: „Ich habe in der Woche durch die Videobilder und theoretischen Ausführungen noch einmal Verknüpfungen/Verbindungen hergestellt“.

Am Ende des Kurses (t_3) waren die Kommentare zum Beobachten zwar vergleichsweise noch häufig, fielen aber knapp und feststellend aus; z.B. „Die Ausbildung hat mir geholfen, einige Dinge gut zu beobachten.“; oder: „Ich habe sehr gutes Handwerkszeug zur Beobachtung und Einschätzung im Kurs bekommen“. Dadurch erschien der Lernprozess des Beobachtens am Ende des Kurses als weitgehend abgeschlossen.

Mit dem Beobachten eng verbunden war der praktische Einsatz von Video, der nach der ersten Woche ebenso relativ häufig kommentiert wurde (10.5% aller Begründungen zu t_2) wie am Ende des Kurses (11% aller Begründungen zu t_3). Diese Beziehung von Videoeinsatz und Lernen des Beobachtens wurde am Ende der ersten Woche auch in den

Kommentaren der TN deutlich; z.B. „an den videogestützten Beispielen konnte ich meine Wahrnehmung schärfen“; oder: „in den Videosequenzen konnte ich zunehmend besser die oben genannten Beobachtungen treffen“. Der Schritt vom Lernen des Beobachtens anhand von nicht durch die TN erstellten Videos in der ersten Woche zum Einsatz von durch die TN selbst erstellten Videos bis zum Ende des Kurses führte zu veränderten Kommentaren. Am Ende der zweiten Kurswoche stand nicht mehr die Verbindung von Video mit Beobachtung im Vordergrund, sondern eher die Verbindung von Video mit Beratung; z.B. „der Umgang mit Videoaufnahmen war für mich neu“; oder: „Videoarbeit ist neu für mich, ich benötige mehr Zeit“; oder: „meine Kenntnisse bei der Erstellung von Videoaufnahmen sind noch begrenzt, Beratung in dieser Hinsicht noch zu wenig geübt“. Diese Verbindung erschien durch die Art der Kommentare als nicht immer abgeschlossen.

Diese Einschätzung durch die Auswerter hing mit einem für einen Teil der TN offenen Ende der Übung bzw. Verinnerlichung des Beratungsmodells zusammen. Bereits nach der ersten Kurswoche verwiesen einige TN wiederholt auf die noch fehlende Beratungspraxis; z.B. „ich habe im Bereich Beratung mehr theoretisches Wissen erworben, welches ich jetzt anwenden möchte“; oder: „Ich habe gute theoretische Grundlagen erhalten, die mir ein sicheres Gefühl in Beratungssituationen geben können; hoffentlich“. Diese Art der Kommentierung änderte sich am Ende des Kurses nur teilweise. Einige TN verwiesen auch dann weiterhin darauf, dass sie sich als Berater noch nicht sicher fühlten; z.B. „die in der Weiterbildung erworbenen theoretischen und praktischen Kenntnisse und Fähigkeiten konnten in der Berufspraxis noch nicht ausreichend angewandt und trainiert werden“; oder: „zum Punkt Beratung: noch zu wenig Übung auf dem Gebiet“. Andererseits war für andere TN auch dieser Lernprozess zu einem vorläufigen Abschluss gelangt; z.B. „Ich fühle mich in der Lage, diese Fähigkeiten in Behandlungssituationen anzuwenden. Die im Kurs gewonnenen Kenntnisse haben viele Fragen für mich geklärt, logische Kette geschlossen“; oder: „Vorherige Erfahrungen in der videogestützten Beratung haben sich als gute Basis erwiesen, die ich auch nutzen und gezielt auf Säuglings- und Kleinkinderbereich ausbauen kann“.

Schließlich bezogen sich die Kommentare auf den Wissenserwerb zur frühkindlichen Entwicklung, dies allerdings zumeist knapp und feststellend; z.B. „Kursinhalte haben viele Kenntnisse über Entwicklung, Bindung, Eltern-Kind-Interaktion gebracht“; oder: „Inhalte der ersten Kurswoche haben meine Kenntnisse über Babys und Kleinkinder verbessert“. Ein inhaltlicher oder quantitativer Unterschied in diesen Kommentaren im

Kursverlauf war nicht zu erkennen. Allenfalls wurde am Ende des Kurses ein Prozess der Verfestigung des neu erworbenen Wissens angedeutet; z.B. „theoretisches Wissen hat sich in der zweiten Woche gefestigt. Durch Angucken der Videos verfestigt sich das Wissen, es prägen sich Bilder hierzu ein.“.

Auffällig an den Kommentaren der TN zu ihren Kenntniseinschätzungen war, dass nach der ersten Kurswoche das Wissen zu rechtlichen und strukturellen Möglichkeiten der Jugendhilfe, trotz Zunahme der durchschnittlichen Höhe der Kenntniseinschätzungen im Item „Möglichkeiten Jugendhilfe“ (vgl. Abb. 5), noch unkommentiert blieb und erst am Ende des Kurses vereinzelt darauf Bezug genommen wurde (4% aller Begründungen); z.B. „bei dem juristisch/rechtlichen Bereich gute Ideen, die man noch im Weiteren vervollständigen kann“; dagegen: „mit Jugendhilfestrukturen muss ich mich erst noch befassen“; oder: „rechtliche Möglichkeiten noch nicht genug bekannt“. Diese Kommentare erweckten den Eindruck, dass erst im Gesamtprozess des Kurses Bezüge zur Jugendhilfe entstanden, sei es, dass sie überhaupt erst als relevant wahrgenommen wurden, oder dass Verbindungen in praktischen Einzelfallbetrachtungen entstanden.

4.7.3 Struktur der Kenntniseinschätzungen zu t2

Es wurde auch statistisch überprüft, ob nicht nur eine Zunahme der Kenntniseinschätzungen stattfand, sondern ob sich die Struktur der Kenntniseinschätzungen verändert hatte. Erwartet wurden Faktoren, die sich inhaltlich eindeutiger interpretieren ließen als zum Beginn des Kurses.

In einer Faktorenanalyse (Hauptkomponenten, Varimax) mit den Kenntniseinschätzungen zu t2 ohne Vorgabe der Faktorenzahl ergaben sich drei Faktoren, mit denen 60.1% der Varianz der Antworten aufgeklärt werden konnte. Der erste Faktor (Eigenvalue 4.8) bildete 40.0% der Varianz ab, der zweite Faktor (Eigenvalue 1.3) klärte 10.8% der Varianz auf und der dritte Faktor (Eigenvalue 1.11) noch 9.3% der Varianz (vgl. Tab. 12).

Faktor 1 beinhaltete nur Items, die sich auf die frühkindliche Entwicklung bezogen. Er konnte, entsprechend zum Faktor 2 zu t1 „Kenntnisse zur kindlichen Entwicklung“, als eine Kenntnisstruktur interpretiert werden, in der wiederum „Kenntnisse zur kindlichen Entwicklung“ zum Ausdruck gebracht wurden. Im Unterschied zu t1 integrierte dieser Faktor jetzt zusätzlich die beiden Items Beobachtung „kindlicher Feinzeichen“ (aus dem vorherigen Faktor 3 zu t1 „Unsicherheit in speziellen Kenntnissen“) und Kenntnisse „allgemeine Entwicklung“ in der frühen Kindheit (aus dem vorherigen Faktor 1 zu t1 „Beratungskompetenz und Reflexion“).

Daneben zeigte sich ein Faktor 2, der jetzt noch deutlicher als zu t1 vorwiegend Items beinhaltete, in denen die Stichworte „Kind“ und „Eltern“ genannt wurden, während Faktor 1 nur aus Items bestand, die ausschließlich die Begriffe „Kind“ oder „Entwicklung“ beinhalteten. Faktor 2 gewann diese Eindeutigkeit, indem das Item theoretische Konzepte zur Einschätzung der „Beziehungsentwicklung“ hinzu kam (zu t1 im Faktor 2 „Kenntnisse zur kindlichen Entwicklung“) und das Item Kenntnisse zur „allgemeinen Entwicklung“ jetzt im Faktor 1 angesiedelt war. So nannte nur das Item Beobachtungssystem zur „elterlichen Feinfühligkeit“ (neu im Faktor 2, zu t1 noch im Faktor 3) nicht „Kind“ und „Eltern“, sondern nur „Eltern“ (vgl. Tab. 12), aber das Kind ist im Konzept der Feinfühligkeit ohnehin impliziert.

Tab. 12: Struktur der Kenntniseinschätzungen in der Vorstudie zu t2

	Mit „Möglichkeiten Jugendhilfe“			Ohne „Möglichkeiten Jugendhilfe“	
	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 1	Faktor 2
Bindungsentwicklung	.77	.30	.04	.31	.77
frühkindliche Regulation	.75	.26	-.33	.33	.71
Störungen in den ersten Lj	.74	.26	.13	.28	.73
kindliche Feinzeichen	.70	.38	-.13	.41	.68
allgemeine Entwicklung	.65	-.01	.29	-.04	.71
Beziehungsentwicklung	.22	.74	.08	.74	.22
Verhaltensbeobachtung	.39	.73	-.19	.75	.37
Reflexion Wahrnehmung	.22	.67	-.08	.67	.23
Elterliche Feinfühligkeit	.02	.65	.09	.63	.01
Erstellung Video Fokus	.26	.62	-.27	.67	.24
Beratungskompetenz	.28	.55	.35	.48	.32
Möglichkeiten Jugendhilfe	.04	-.02	.86		
Varianzaufklärung in %	40.0	10.8	9.3	44.3	10.8
Eigenwert	4.80	1.30	1.11	4.88	1.19

Anmerkung: N = 83: Interpretation: Faktor 1=Kenntnisse zu kindlicher Entwicklung;
Faktor 2=Beziehungsentwicklung und Interaktion;
Faktor 3=Möglichkeiten Jugendhilfe

Es wäre zu überprüfen, ob sich dies nach einer Neuformulierung des Items bestätigen oder ändern würde (neu: „Elterliche Feinfühligkeit in der Interaktion zwischen Kleinkind und Eltern kann ich sehr gut erkennen und einschätzen“). Da drei der Items in diesem Faktor 2 das Stichwort „Interaktion“ enthielten und zwei das Stichwort „Beziehungsentwicklung“ wurde der Faktor 2 jetzt „Beziehungsentwicklung und Interaktion“

genannt. Denn das den zu t1 entsprechenden Faktor prägende Item „Beratungskompetenz“ Beziehungsentwicklung mit dem Stichwort „Beratung“ lud jetzt nur noch schwach auf diesem neu strukturierten Faktor.

Immer noch unverbunden stand das Item strukturelle „Möglichkeiten Jugendhilfe“ und bildete sogar einen eigenen Faktor 3, der entsprechend benannt wurde. Wie eindeutig das Item aus der Kenntnisstruktur insgesamt heraus fiel, wurde dadurch deutlich, dass die Faktorladung auf diesem Faktor die im Vergleich zu allen anderen Ladungen höchste war, und dadurch, dass das Item auf den beiden anderen Faktoren so gut wie gar nicht lud.

Wurde das Item strukturelle „Möglichkeiten Jugendhilfe“ zu t2 aus dem IB KEV herausgenommen, blieben in einer zweifaktoriellen Lösung Faktor 1 und Faktor 2 mit denselben Items erhalten. In beiden Faktoren wechselten je zwei Items Rangpositionen, d.h. die Faktorenladungen verschoben sich. Aber die Interpretation änderte sich nicht. Die Varianzaufklärung sank allerdings durch den Wegfall des 3. Faktors um 5% auf insgesamt 55.1%. Der Faktor 1 klärte jetzt mehr Varianz auf (Faktor 1 plus 4.3% auf 44.3%). Bedeutsamer war, dass nun die verbleibenden beiden Faktoren die Positionen tauschten. Faktor 2 „Beziehungsentwicklung und Interaktion“ wurde zum Faktor 1 mit entsprechend größerer Varianzaufklärung und Faktor 1 „Kenntnisse zur kindlichen Entwicklung“ wurde zum Faktor 2 mit der kleineren Varianzaufklärung, womit eine Entsprechung zu t1 entstand. D.h. Faktor 3 „strukturelle Möglichkeiten Jugendhilfe“ nahm durch seine gegenläufigen Korrelationen einen die Interpretation verzerrenden Einfluss auf die in Faktor 1 und Faktor 2 sehr eindeutig gegliederte Kenntnisstruktur. Auch dies sprach dafür, das Item aus dem „Itemblock Kenntniseinschätzungen Voruntersuchung“ (IB KEV) heraus zu nehmen.

Bemerkenswert war, dass nach einem nur sechstägigen Einführungsseminar eine klare Untergliederung in zwei Faktoren, nämlich einen Faktor, der ausschließlich Kenntniseinschätzungen zur kindlichen Entwicklung beinhaltet, und einen Faktor, der Kenntniseinschätzungen zur Beziehungsentwicklung und Interaktion von Kind und Eltern beinhaltet, entstand.

4.7.4 Kompetenzfokus und Verläufe der Kenntniseinschätzungen

Zum Zeitpunkt t1 ermöglichten die beiden Variablen „Kompetenzfokus“ (kategorisiert nach „Defizit“, „gemischt/neutral“ und „Kompetenz“) und „Altersschwerpunkt der Kinder, mit denen die TN arbeiteten“ (kategorisiert in „<3 Jahre“, „3-6 Jahre“ und „äl-

ter“) die beste Vorhersage auf die zu einem Faktor zusammengefasste Antwortvarianz der Kenntniseinschätzungen (Faktorladungen zu t1). Bezogen auf diese beiden Variablen wurde mit einer univariaten zweifaktoriellen ANOVA mit Messwiederholung (t1, t2 und t3) geprüft, ob sie als unabhängige Variablen (UV) im Zusammenhang mit den jeweils zu einem Faktor zusammengefassten Antwortvarianzen zu den Kenntniseinschätzungen (Faktorladungen zu t1, t2 und t3) über alle drei Messzeitpunkte standen. (vgl. Tab. 13).

Tab. 13: Gruppenunterschiede im Verlauf der Kenntniseinschätzungen von t1 bis t3

Quelle der Varianz	df	QS	MS	F
Gruppenvergleiche				
Konstanter Term	1	.42	.42	.29
Altersschwerpunkt der Kinder	2	.71	.36	.24
Kompetenzfeststellung	2	2.11	1.05	.71
Altersschwerpunkt x Kompetenzfeststellung	4	3.8	.95	.64
Fehler innerhalb der Gruppen	67	99.52	1.49	
Messwiederholung				
Zeit	1.73	3.43	1.99	2.37
Altersschwerpunkt der Kinder x Zeit	3.45	.77	.22	.27
Kompetenzfeststellung x Zeit	3.45	17.04	4.93	5.87***
Altersschwerpunkt x Kompetenzf. x Zeit	6.91	5.40	.68	.78
Fehler innerhalb der Gruppen	115.7	97.16	.84	

Anmerkung: Zweifaktorielle ANOVA mit Messwiederholung mit den UV „Kompetenzfokus“ und „Altersschwerpunkt der Kinder“ und der AV „zu einem Faktor zusammengefasste Antwortvarianz des IB KEV zu den Messzeitpunkten t1, t2 und t3“ (N=76)

Univariate Varianzhomogenität nach Bartlett Box F für t2 $p < .001$; Sphärizität nach Mauchly $p < .01$

*** $p < .001$ (Greenhouse-Geisser; Reduzierung der Freiheitsgrade)

Aufgrund des geringeren N zum Zeitpunkt t2 wurden nur 76 TN in die Varianzanalyse einbezogen. Der Verletzung der Sphärizität konnte durch die Reduzierung der Freiheitsgrade (vgl. df in Tab. 13; Greenhouse-Geisser Korrektur) begegnet werden. Bestehen blieb eine Verletzung der univariaten Varianzhomogenität zu t2 und die eingeschränkte Varianz zu t3. Beides wurde aus der Perspektive akzeptiert, dass Varianzanalysen als robust und wenig fehleranfällig gelten.

In den Gruppenvergleichen zu t1 bestätigte sich der zuvor in einer einfaktoriellen Varianzanalyse nur bezogen auf t1 (mit $N_{t1}=95$) ermittelte signifikante Unterschied in der Höhe der Kompetenzeinschätzungen zwischen den Gruppen „Defizit“ ($n_{t1}=49$), „gemischt/neutral“ ($n_{t1}=25$) und „Kompetenz“ ($n_{t1}=21$) nicht. Dies kann mit dem kleineren N ($N=76$), das in diese Varianzanalyse mit Messwiederholung einbezogen wurde, zusammenhängen (Gruppengrößen jetzt: $n_{\text{Defizit}}=42$; $n_{\text{gemischt}}=18$ und $n_{\text{Kompetenz}}=16$).

In den multivariaten Tests zeigten sich signifikante Effekte von „Zeit“ ($F(2;66)=3.44$;

$p < .05$; $\eta^2 = .09$; Pillai-Spur) und der Interaktion von „Zeit“ mit dem „Kompetenzfokus“; $F(4;134) = 7.09$; $p < .001$; $\eta^2 = .18$; Pillai-Spur. Der Interaktionseffekt von „Zeit“ mit dem „Kompetenzfokus“ war deutlich stärker als der reine Effekt von „Zeit“. In den Innersubjekteffekten bestätigte sich ein alleiniger Effekt von „Zeit“ nicht. Dagegen zeigte sich aber der Interaktionseffekt von „Zeit“ mit dem „Kompetenzfokus“ in den Innersubjekteffekten erneut (vgl. Tab. 13).

Den Verlauf der Mittelwerte der Faktorladungen über die drei Messzeitpunkte in den drei Teilnehmergruppen „Defizit“ ($n=42$), „gemischt/neutral“ ($n=18$) und „Kompetenz“ ($n=16$) gibt Abb. 6 wieder.

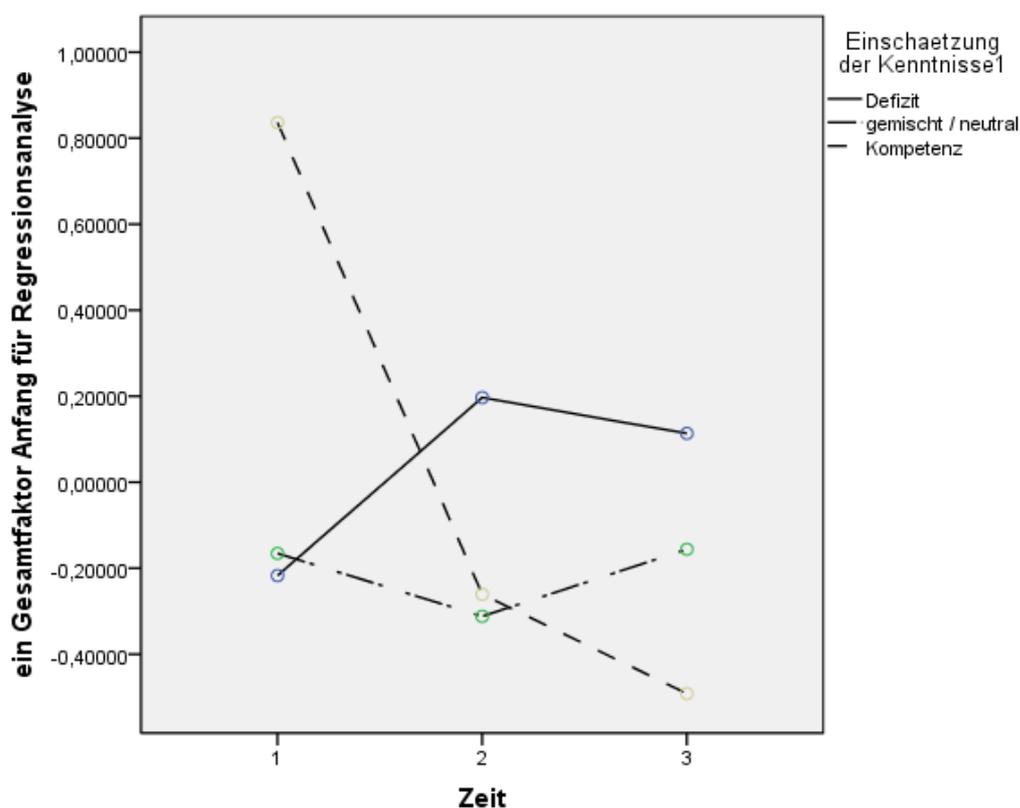


Abb. 6: Verlauf der Kenntniseinschätzungen nach Gruppen des Kompetenzfokus

Die Mittelwerte der Faktorladungen der Kenntniseinschätzungen der Teilnehmergruppe „gemischt/neutral“ ($n=18$) änderten sich über die drei Messzeitpunkte kaum. Gegenläufig gestaltete sich aber die Entwicklung der Mittelwerte der Faktorladungen der beiden Teilnehmergruppen „Defizit“ ($n=42$) und „Kompetenz“ ($n=16$) über die Zeit. Diese Gegenläufigkeit führte zum signifikanten Interaktionseffekt der beiden Variablen „Zeit“ und „Kompetenzfokus“.

Während der Mittelwert der Faktorladungen der Kenntniseinschätzungen der Teilneh-

mergruppe „Defizit“ (n=42) von t1 zu t2 stieg, sank relativ dazu der Mittelwert der Faktorladungen der Kenntniseinschätzungen der Teilnehmergruppe „Kompetenz“ (n=16). Die höheren durchschnittlichen Kenntniseinschätzungen der Teilnehmergruppe „Kompetenz“ zu t1 führten im Vergleich zu den Kenntniseinschätzungen der beiden anderen Teilnehmergruppen zu einer „Regression zur Mitte“. Im Vergleich der Teilnehmergruppen relativierte sich die Höhereinschätzung der Gruppe „Kompetenz“ bereits zu t2. Dagegen zeigte die Entwicklung der Mittelwerte der Faktorladungen der großen Teilnehmergruppe „Defizit“ einen Kenntniszuwachs, der den erwarteten subjektiv eingeschätzten Lernerfolg widerspiegelte.

Schließlich verdeutlichte die Entwicklung der Mittelwerte der Faktorladungen der Kenntniseinschätzungen, dass von t2 zu t3 kaum noch Veränderungen erfolgten. Dies zeigte die Grenzen der eingesetzten vierstufigen Skala der Kenntniseinschätzungen auf (1=gar nicht; 2=kaum; 3=zufriedenstellend; 4=gut), die den TN nach t2 zu wenig Möglichkeiten bot, ihre Einschätzung der weiteren Kenntniseentwicklung darzustellen.

4.7.5 Erfüllung der Erwartungen und Absichten zur Umsetzung

Die Voruntersuchung konzentrierte sich auf die Ermittlung von Indikatoren der Ausbildung und Erfahrung von TN für ihre Kenntniseinschätzungen zu Kursbeginn. Die Kategorisierung der Angaben und Antworten der TN hierzu bezogen sich überwiegend auf eine rückblickende Perspektive. Da die Seminarreihe „Entwicklungspsychologische Beratung von Eltern mit Säuglingen und Kleinkindern“ (EPB) auf die Anwendung von neu vermittelten Kenntnissen in der beruflichen Praxis ausgerichtet ist, sollten auch Fragen und Antwortvorgaben ermittelt werden, die eine gegenwärtige und/oder vorausschauende Perspektive der TN erforderten und ihre Einschätzungen der Seminarerfahrungen berücksichtigten. Dies traf auf die freien Kommentare der TN zur „Erfüllung der Erwartungen“ (t2 und t3) und ihre Angaben zu den „Absichten der Umsetzung“ (t1, t2 und t3) zu. Um für die Hauptuntersuchung einzuschätzen, ob und wie sich diese im Kursverlauf im Rahmen der Voruntersuchung änderten, wurden auch sie ausgewertet. Allerdings unterlag ihre Analyse statistischen Einschränkungen (stark reduzierte Anzahl der TN bei „Erfüllung der Erwartungen“ und zu geringe Zellbesetzungen in den erwarteten Häufigkeiten bei „Absichten zur Umsetzung“; χ^2 -Test).

Die Erfüllung der Erwartungen (kategorisiert nach „erfüllt“, „neutral“ und „nicht erfüllt“) unterschied sich zwischen t2 (N=56) und t3 (N=85) nach dem Wilcoxon Matched Pairs (kurz: WMP)-Test nicht signifikant. Für 46 TN lagen Angaben zu beiden Zeit-

punkten (t2 und t3) vor. 26 der 46 TN (56.5%) änderten ihre Beurteilung von t2 zu t3 nicht (21 „erfüllt“, 4 „neutral“ und 1 „nicht erfüllt“), aber es gab auch 20 Wechsler (43,5%), davon 10 zu „erfüllt“, 8 zu „neutral“ und 2 zu „nicht erfüllt“. Der hohe Anteil der Wechsler ließ vermuten, dass bei vollständigeren Angaben durch die TN die „Erfüllung der Erwartungen“ auch aussagekräftig über ihren Lernerfolg sein könnten. In der Hauptuntersuchung wurden durch die direkte Erfragung der „Erfüllung der Erwartungen“ vollständige Angaben angestrebt (gefragt wurde zu t2 und t3: „Haben die Kursinhalte bisher Ihre Erwartungen erfüllt“ und am Kursende zu t4 „Haben die Kursinhalte Ihre Erwartungen erfüllt“; die Antwortvorgaben waren: „nicht erfüllt“, „wenig erfüllt“, „ziemlich erfüllt“ und „ganz erfüllt“; vgl. zu t2 und t3 Frage I, zu t4 Frage 22).

Die Absichten zur Umsetzung (kategorisiert nach „hausinternes neues Angebot“, „persönliche Eigeninitiative mit Unterstützung des Trägers und Hauses“ und „Erweiterung eines bestehenden Angebotes als Teamprojekt“) unterschieden sich zwischen allen drei Zeitpunkten signifikant (χ^2 -Test; vgl. Tab. 14).

Tab. 14: Unterschiede der Absichten zur Umsetzung im Verlauf von t1 bis t3

Zeitraum	χ^2	p<	erwartete Häufigkeit n<5; Anzahl der Zellen von 9	N
t1 bis t2	$\chi^2(4)=13.63$	.01	3	84
t2 bis t3	$\chi^2(4)=15.87$	.01	4	76
t1 bis t3	$\chi^2(4)=11.07$	.05	2	90

Zwischen t1 und t2 hielten nur wenige TN an ihrer ursprünglichen Absicht zur Umsetzung fest, insbesondere an der Absicht „hausinternes neues Angebot“. Deutlich mehr TN als zu t1 entschieden sich zu t2 für die Absicht „persönliche Eigeninitiative mit Unterstützung des Trägers und Hauses“ (vgl. Tab. 15).

Tab. 15: Veränderungen der Absichten zur Umsetzung im Verlauf von t1 bis t3

		Messzeitpunkt					
		t1		t2		t3	
		N	%	N	%	N	%
Kategorie	Hausinternes neues Angebot	48	48,0	9	10,6	13	14,4
	Persönliche Eigeninitiative	28	28,0	55	64,7	45	50,0
	Bestehendes Angebot als Teamprojekt	24	24,0	21	24,7	32	35,6
	Summe	100	100	85	100	90	100

Zu t3 änderten sich die Planungen der TN zur Umsetzung im Vergleich zu t2 weniger offensichtlich; erkennbar war allerdings eine Abnahme der Absicht „persönliche Eigeninitiative mit Unterstützung des Trägers und Hauses“ und eine Zunahme der Absicht „Erweiterung eines bestehenden Angebotes als Teamprojekt“.

Die starke Veränderung von t1 zu t2 konnte als Anpassung der TN an das zu t2 besser als zu t1 bekannte Beratungskonzept „Entwicklungspsychologische Beratung von Eltern mit Säuglingen und Kleinkindern“ (EPB) interpretiert werden. Allerdings entschieden sich in der Veränderung zu t2 deutlich mehr TN für die „persönliche Eigeninitiative“. Dies ließ sich auch so deuten, dass zu t2 Zweifel an der Möglichkeit der Einbettung der Umsetzung in das Praxisgefüge entstanden. Diese Lesart passte zu einer Prozessinterpretation der Verunsicherung.

Zu t3 zeigte sich eine fast gleichgewichtige Aufteilung der Stichprobe. 50% der TN, deutlich mehr als zu t1, entschieden sich für die „persönliche Eigeninitiative“; und die andere Hälfte der TN wählte entweder das „hausinterne neue Angebot“ (14.4%; deutlich weniger TN als zu t1) oder die Absicht der „Erweiterung eines bestehenden Angebotes als Teamprojekt“ (35.6%). Die zuletzt genannte Absicht hatte von t1 zu t3 um 11,6% zugenommen.

4.8 Interpretation und Neugestaltung von Fragen und Antwortvorgaben

Kenntniseinschätzungen

Der „Itemblock Kenntniseinschätzungen Voruntersuchung“ (IB KEV) erwies sich zu t1, t2 und t3 als ein für die kursbezogene Einschätzung von Kenntnissen reliables Messinstrument. Die vierstufige Antwortskala je Item (1=gar nicht; 2=kaum; 3=zufriedenstellend; 4=gut) führte zu jedem der drei Messzeitpunkte zu normal verteilten Antworten. Aber sowohl die Formulierung der Items als auch die Antwortskala bedurften einer Optimierung. Denn die Antworten auf die Items streuten nur zu Kursbeginn gut; bereits zu t2 war die Decke höchster Selbsteinschätzung fast vollständig erreicht. Als Messinstrument zum Einsatz über mehrere Messzeitpunkte eignete sich der IB KEV daher in dieser Form nur eingeschränkt.

Selbsteinschätzungen „liegen in der Regel immer über den Mittelwerten der jeweiligen Skala“ (Bergmann 2007, S.196ff). Auch in der Literatur zur Konstruktion von Fertigkeiten- und Kenntnisskalen wird berichtet, dass bei Fertigkeiten und Kenntnissen, die von „nearly all learners“ gelernt werden können, die interindividuelle Varianz „tends to decline with task practice“ (Ackerman & Beier 2006, S. 151).

Um diesen Messproblemen zu begegnen, wurde in der Hauptuntersuchung eine rechtslastige Skala mit acht Antwortstufen zur Selbsteinschätzung von Kenntnissen eingesetzt. Nur die ersten beiden Antwortstufen ermöglichten dann Defiziteinschätzungen („stimmt: sehr wenig“; „stimmt wenig“), die in der Regel von berufserfahrenen TN in Weiterbildungen ohnehin kaum genutzt werden. Bereits die dritte der acht Antwortstufen beinhaltet eine Zustimmung zu Kenntnissen („stimmt: teilweise; dann: eher ziemlich als teilweise, ziemlich, eher ziemlich als völlig, fast völlig, völlig“), sodass die Zustimmungsspanne zu Kenntnissen sechs feinstufige Differenzierungen ermöglichte. Zusätzlich wurde in die Formulierung der Items einheitlich die Bewertung „sehr gut“ für jeden Kenntnisbereich, d.h. für jedes Item, aufgenommen, um ein hohes Niveau von Kenntnissen als einheitliche Orientierung zur Selbsteinschätzung vorzugeben. Ob diese Vorkehrungen ausreichten, um auch nach einem Prozess der Kenntniserweiterung von mindestens neun Monaten genügend Antwortvarianz zu erhalten, musste sich in der Hauptstudie erweisen.

Die Erkenntnisse aus der Analyse der Faktorenstrukturen des „Itemblocks Kenntniseinschätzungen Voruntersuchung“ (IB KEV) zu t1 und t2, insbesondere der sprachlichen Einflüsse auf die Faktoren, flossen in die Überarbeitung der Formulierung der Items für die Hauptstudie ein. Ausgliedert wurde das Item strukturelle „Möglichkeiten Jugendhilfe“ (vgl. Frage 13 zu t4 und Frage 14 zu t1 im Fragebogen der Hauptuntersuchung). Ein Item zur Ernährungsberatung übernahm die Funktion eines Kontrollitems in den Kenntniseinschätzungen (vgl. Punkt D Item g: „In Fragen einer ausgewogenen frühkindlichen Ernährung kann ich sehr gut beraten“; alle Messzeitpunkte). Ernährungsberatung ist kein Thema im Curriculum von „Entwicklungspsychologische Beratung von Eltern mit Säuglingen und Kleinkindern“ (EPB) und wurde, wenn überhaupt, nur beim Thema Essstörungen berührt. Das Item liegt am Rand der erfragten Wissensdomäne.

Inhaltliche Erweiterungen erfuhr der IB KEV durch die Aufnahme drei neuer Items, die dazu beitragen sollten, den Lernprozess vollständiger zu erfassen. Denn durch die Items wurden Handlungs- und Planungsebenen angesprochen, die erst in einem fortgeschrittenen Stadium des Erprobens von EPB zum Tragen kommen. Dies betraf die Auswahl geeigneter Video-Episoden (vgl. Punkt D Item m: „Aussagekräftige Videoausschnitte über das Interaktionsgeschehen zwischen Kleinkind und Eltern kann ich für die Beratung sehr gut auswählen“; alle Messzeitpunkte), die Übersetzung der Wahrnehmung frühkindlichen Verhaltens in Sprache (vgl. Punkt D Item i: „Was ein Säugling oder Kleinkind durch nicht sprachliches Verhalten ausdrückt, kann ich für Eltern oder Be-

zugspersonen sehr gut in verständliche Worte fassen“; alle Messzeitpunkte) und die Prozesswahrnehmung im Beratungsverlauf (vgl. Punkt D Item n: „Ich kann im Prozess der entwicklungspsychologischen Beratung sehr gut einschätzen, wenn dieses Angebot für Eltern eines Kleinkindes nicht mehr ausreicht“; alle Messzeitpunkte).

Erfahrungsvariablen

Die Faktorenanalyse zu den Selbsteinschätzungen der Kenntnisse in dem „Itemblock Kenntnisseinschätzungen Voruntersuchung“ (IB KEV) zu t1 ergab drei Faktoren. Die zu einem Faktor zusammengefasste Antwortvarianz des IB KEV stand zu t1 mit nur zwei unabhängigen Variablen in signifikantem Zusammenhang, einer Erfahrungsvariable und dem aus den Begründungen erschlossenen Kompetenzfokus.

Der Zusammenhang der Kenntnisseinschätzungen mit der Erfahrungsvariable „Altersschwerpunkt der Kinder, mit denen gearbeitet wurde“ war aus der Perspektive der Annahme spezifischen Erfahrungswissens unmittelbar einleuchtend. Aber dieser Zusammenhang bestätigte sich nicht im weiteren Verlauf der Kenntnisseinschätzungen in der Voruntersuchung. Dies konnte an der eingeschränkten Antwortvarianz ab t2 gelegen haben; denn die Decke höchster Kenntnisseinschätzung wurde bereits zu diesem Zeitpunkt fast vollständig erreicht. Als Annahme für die Hauptuntersuchung wurde formuliert, dass unter der Voraussetzung einer größeren Antwortvarianz zu den späteren Messzeitpunkten ein Zusammenhang zwischen dem „Altersschwerpunkt der Kinder, mit denen gearbeitet wurde“ und den Kenntnisseinschätzungen bestehen würde.

Die TN nannten in ihren Begründungen zu den Kenntnisseinschätzungen am häufigsten Berufserfahrung, Fort- und Weiterbildung und Ausbildung (Rang 1 bis 3). Durch die Berufserfahrung in Jahren konnte, im Gegensatz zu einigen schriftlichen Begründungen der TN, die Varianz der Kenntnisseinschätzungen zu t1 nicht vorhergesagt werden. Der „Altersschwerpunkt der Kinder, mit denen gearbeitet wurde“, beinhaltete offenbar einen stärker eingrenzbaeren Bezug zum eingeschätzten Erfahrungswissen. Auch einige TN begründeten ihre Kenntnisseinschätzungen mit diesen Hinweisen auf vorhandene bzw. nicht vorhandene Erfahrungen mit dem frühen Altersbereich (Rang 4 bis 7).

Die Dauer der Berufserfahrung mit Kindern wurde eventuell zu grob erhoben (vier Stufen: bis zu 2, bis zu 5, bis zu 10 Jahre und länger). Die Differenzierung im unteren Bereich (2 Jahre) traf in dieser Stichprobe kaum zu (insgesamt 4 TN gaben bis zu 2 Jahre an). Wenn der Fragebogen allerdings in einer Vergleichsgruppe mit Novizen eingesetzt werden sollte (z. B. Studenten, Auszubildende), dann sollte gerade bei kurzer Erfah-

rungsdauer auch die Erfragung der Dauer der Berufserfahrung mit Kindern nicht ausgeblendet werden. Ericsson (2006, S. 691) weist darauf hin, dass, wenn überhaupt, die Differenzierung kurzer Erfahrungsdauer (die ersten zwei Jahre) zu nachweisbaren Zusammenhängen mit der Entwicklung basaler Expertise führt.

Erprobt wurde in der Hauptuntersuchung daher eine horizontale Skala mit sieben Markierungen (von links war die zweite Markierung mit 1 Jahr, die dritte mit 3 Jahre usw. bis zur fünften Markierung mit 9 Jahre bezeichnet; rechts neben der Skala stand „und länger“, sodass der linke Anfangspunkt Null und der rechte Endpunkt 10 Jahre und länger bedeuteten). Den Erfahrungsbereich großer Dauer (bis zu 10 Jahre; länger) weiter zu differenzieren, war nach Ergebnissen der Expertiseforschung nicht erforderlich.

Eine Besonderheit der Stichprobe der Voruntersuchung lag darin, dass sich 97 TN darauf festlegten, nur einen Altersbereich als in ihrer praktischen Arbeit überwiegend zu kennzeichnen. Daher wurde in der Regressionsanalyse die Information, mit welchen Kindern welchen Alters die TN „teilweise“, „selten“ oder „gar nicht“ arbeiteten, nicht weiter berücksichtigt. In anderen Stichproben könnten, je nach Form der Antwortvorgaben und des Erfahrungsspektrums der TN, auch zwei oder mehr Altersgruppen als überwiegend zutreffend gekennzeichnet werden. Löwer (1987) unterteilte Antwortvorgaben zu dieser Frage in vier Abstufungen („bis unter 2“, „2 bis unter 4“, „4 bis unter 6“ und „älter als 6 Jahre“) und ließ zwei Angaben je Altersgruppe zu. Nur 29 % der 121 Therapeuten ihrer Stichprobe entschieden sich dafür, ausschließlich eine Altersgruppe als diejenige zu kennzeichnen, mit der sie überwiegend arbeiteten.

Im Rahmen der Kursthematik interessieren einerseits feine Abstufungen im Altersbereich unter sechs Jahren, also mit welcher Altersgruppe von jungen Kindern im Schwerpunkt gearbeitet wurde. Andererseits könnten genaue Abstufungen durch übermäßige Differenzierung die Entscheidung für einen Erfahrungsschwerpunkt auch erschweren. Mit diesen methodischen Abwägungen war die Frage verbunden, wie genau die Repräsentationen der TN zu ihrem Erfahrungswissen sind. Die bisherige Frage grenzte z.B. keinen Zeitraum ein, also ob sich der Erfahrungsschwerpunkt z.B. auf den letzten Monat, das zurück liegende Jahr oder einen noch größeren Zeitraum beziehen sollte. Vielmehr wurde eine bilanzierende Selbsteinschätzung insgesamt gemachter Erfahrungen erfragt.

Die Frage wurde für die Hauptuntersuchung zwar leicht modifiziert (Hervorhebung von „überwiegend“ durch Unterstreichung und Kursivdruck sowie Ergänzung einer Instruktion, die eine Entscheidung für einen Erfahrungsschwerpunkt erbat); aber eine Zeit-

raumeingrenzung in der Frage oder durch die ergänzende Instruktion erfolgte auch dort nicht. Verändert wurden aber die Antwortvorgaben (drei Stufen: „bis unter drei Jahre“, „drei bis unter sechs Jahre“ und „älter“). Neben jeder Stufe stand nun eine Skala mit den Antwortstufen „überwiegend“, „teilweise“, „selten“ und „gar nicht“ (vgl. Fragen 8a zu t1 und 6a zu t4 im Fragebogen der Hauptuntersuchung). Diese Entscheidung ging davon aus, dass altersbezogene Repräsentationen zum Erfahrungsschwerpunkt der TN eher grob sind und eine Einteilung, die sich an der institutionellen Gliederung von Krippe, Kindergarten und Schule orientierte, diesen Repräsentationen am besten entsprach. Ausserdem wurde so methodisch ermöglicht, dass bei mehreren gleichgewichtigen Nennungen auch jede Skala in der statistischen Analyse einzeln verwendet werden konnte. Zusätzlich wurde nun die Bitte um Entscheidung für einen altersbezogenen Erfahrungsschwerpunkt in einer Folgefrage zugespitzt und nochmals darauf hingewiesen, einen Altersschwerpunkt festzulegen (vgl. Fragen 8b zu t1 und 6b zu t4 im Fragebogen der Hauptuntersuchung).

Die Fragen nach der „Dauer der Berufserfahrung in der Arbeit mit Kindern“ und „mit welcher Altersgruppe von Kindern im Schwerpunkt gearbeitet wurde“ könnten im Kern zwei unterscheidbare Aspekte einer subjektiven Erfahrungsdimension beinhalten: die verallgemeinerte Berufserfahrung (z.B: Erfahrungen mit Eltern, institutionellen Settings) und deren Konkretisierung auf die Entwicklungsbesonderheiten und Probleme einer Altersgruppe von Kindern.

Die Annahme einer subjektiven Erfahrungsdimension bestätigte sich aber in der Voruntersuchung nicht. Der Erfahrungsschwerpunkt mit einer Altersgruppe von Kindern scheint bedeutsamer zu sein als die verallgemeinerte kindbezogene Erfahrungsdauer. Dennoch konnte vermutet werden, dass beide Erfahrungsgrundlagen in eine generalisierte Einschätzung der persönlichen Erfahrungsintensität einfließen. Zur Prüfung dieser Vermutung wurde in der Hauptuntersuchung nach der Erfahrungsintensität bezogen auf vier Entwicklungsabschnitte gefragt (ohne Altersangabe): „Säuglinge und Babys“, „Kleinkinder“, „Vorschulkinder“ und „Schulkinder“. Die Frage lautete: „Wie schätzen Sie ihre berufliche und/oder persönliche Erfahrungsintensität mit diesen Entwicklungsabschnitten von Kindern ein“; eine Antwortskala mit „überwiegend lückenhaft“, „eher lückenhaft“, „eher vollständig“ und „überwiegend vollständig“ stand rechts neben jedem der Entwicklungsabschnitte (vgl. Frage 9a zu t1 und 7a zu t4 im Fragebogen der Hauptuntersuchung). Zusätzlich wurde die Bitte um Entscheidung für einen Entwicklungsabschnitt als Erfahrungsschwerpunkt in einer Folgefrage intensiviert und darum

gebeten, diesen Entwicklungsabschnitt festzulegen (vgl. Frage 9b zu t1 und 7b zu t4 im Fragebogen zu der Hauptuntersuchung).

Mit diesem Fragespektrum wurde gesichert, dass mehrere Erfahrungsauskünfte erteilt wurden. So konnte die als für die Kenntniseinschätzungen, aber auch darüber hinaus, wichtig angenommene Erfahrungsdimension vertieft exploriert werden.

Kompetenzfokus

Aus der Einschätzung der Begründungen zu den Kenntniseinschätzungen zu t1 wurde, auf der Grundlage der in den Begründungen enthaltenen Kompetenzfeststellungen, die Variable „Kompetenzfokus“ erschlossen, kategorisiert in „Defizit“, „gemischt/neutral“ und „Kompetenz“. Zwei Auswerter schätzten die Begründungen je TN nach diesen Kategorien ein und ordneten jeden TN einer dieser drei Kategorien zu. Diese Variable (Rating der TN nach der Tendenz der Kompetenzfeststellung in ihren Begründungen) hatte die größte Vorhersagekraft auf die Gesamtvarianz der Kenntniseinschätzungen zum Beginn des Kurses und hing auch mit dem Verlauf der Kenntniseinschätzungen über die Zeit zusammen. Insofern erwies sich die Variable als bedeutsam; aber sie war nicht einfach zu interpretieren.

Denn das Spektrum des Themenkatalogs der Begründungen der Kenntniseinschätzungen zu t1 fiel vielfältig aus. Kompetenzfeststellungen flossen z.B. ein in Aussagen über die Dauer oder Art der Berufserfahrung, über absolvierte Fort- und Weiterbildungen oder Ausbildungen, über Beratungserfahrungen, persönliche Erfahrungen, Erfahrungen mit jungen Kindern, Erfahrungen mit Mutter-Kind-Beziehungen, Erfahrungen mit frühkindlicher Entwicklung und Erfahrungen mit Bindungsentwicklung etc. Der Kompetenzfokus konnte also vielfältig interpretiert werden, z.B. als Berufsrollenkompetenz oder als persönliche Kompetenz durch Lebenserfahrungen unterschiedlicher Ausprägung.

In den Fragebogen der Hauptuntersuchung wurden daher zwei direkte Fragen zur Selbsteinschätzung von Kompetenz aufgenommen, um diese getrennt von den Kenntniseinschätzungen zu erheben und zu ermitteln, ob bzw. wie stark sie mit Kenntniseinschätzungen zusammenhingen. Beide Fragen in der Hauptuntersuchung spezifizierten den Kompetenzbegriff, indem sie ihn direkt auf „Entwicklungspsychologische Beratung von Eltern mit Säuglingen und Kleinkindern“ (EPB) bezogen, und versuchten damit generalisierte Kompetenzannahmen der TN auf einen bestimmten Anwendungskontext zu beziehen.

Eine Selbsteinschätzung fragte z.B. direkt nach der „Beherrschung des Konzeptes der entwicklungspsychologischen Beratung“ (vgl. Frage A, zu allen vier Messzeitpunkten im Fragebogen der Hauptuntersuchung). Vorgegeben war eine Skala mit zehn Antwortstufen von 1 (keine Kompetenz) bis 10 (sehr gute Kompetenz). Sie wurde den Kenntniseinschätzungen zusätzlich zu assoziativen Aufgaben vorangestellt. Dieser Anordnung lag die Annahme zugrunde, dass im Verlauf der Beantwortung der Fragen die vorausgestellten Fragen auf die nach folgenden Fragen Einfluss nehmen, da die Fragen jeweils die Möglichkeit eröffneten, auf verschiedene Aspekte der Selbstwahrnehmung zu fokussieren. Durch Frage A wurde die Einschätzung einer allgemeinen Kompetenz in EPB vorweg genommen, sodass, so die Annahme, diese nach mehreren Fragen zur Reflexion des Wissens immer weniger stark in die Beantwortung der Kenntniseinschätzungen einfluss und stärker auf Wissens Elemente fokussiert werden konnte.

Eine zweite Selbsteinschätzung in der Hauptuntersuchung lehnte sich an das Fünfphasenmodell von Dreyfus und Dreyfus (1987) an (vgl. Frage K zu t2 und t3 und Frage M zu t4 in der Hauptuntersuchung). Das Fünfphasenmodell beinhaltet ein Stufenmodell der Entwicklung beruflicher Spezialkompetenz, in dem es aufeinander aufbauende Kompetenzgrade unterscheidet:

- (1) den Neuling bzw. Novizen, der ein eingeschränktes und unflexibles Verhalten bei überwiegend noch prozeduralem Lernen zeigt (bezogen auf EPB gefasst als: „Ich verfüge über erste Grundbegriffe und kann Aspekte des Vorgehens realisieren, aber kaum auf meine Arbeit beziehen“);
- (2) den fortgeschrittenen Anfänger, der über den reinen Ablauf hinaus erstes deklaratives Wissen entwickelt und wichtige Situationsaspekte berücksichtigt, aber diese noch nicht hinsichtlich ihrer Wichtigkeit unterscheiden kann (bezogen auf EPB gefasst als: „Ich verfüge über integriertes Grundwissen und ansatzweise vollständige Handlungsmöglichkeiten, aber der Bezug auf meine Arbeit fällt mir noch schwer“);
- (3) die Kompetenzphase, in der verschiedene Wissensformen integriert und mit Zielen bzw. Plänen für Handlungen verbunden werden (bezogen auf EPB gefasst als: „Mein Wissen und meine Handlungsmöglichkeiten sind eher vollständig und routinemäßig verfügbar, aber der Einsatz in der Arbeit ist noch wenig variabel“);
- (4) die Gewandtheitsphase, in der Handlungspläne ohne bewusste Überlegungen schnell ausgewählt und realisiert werden können (bezogen auf EPB gefasst als: „Meine Handlungsmöglichkeiten in der Arbeit sind vollständig und variabel. Ich kann gezielt mit Handlungsvarianten experimentieren“);

(5) und das Expertentum, bei dem der Ausführende intuitiv, flüssig, flexibel und effizient handelt, ohne die situativen Abläufe genau benennen zu können; qualitativ wirkt sein Handeln als von Leichtigkeit geprägt (bezogen auf EPB gefasst als: „Meine Handlungsweise in vielfältigen Arbeitssituationen ist stabil und flexibel“).

Die Frage, die diesen Antwortmöglichkeiten vorangestellt wurde, lautete: „Die Beherrschung des Konzeptes der entwicklungspsychologischen Beratung erfolgt in einer Abfolge von fünf Stufen (einfaches bis sehr versiertes Kompetenzniveau I - V). Welchem Kompetenzniveau würden Sie sich zum jetzigen Zeitpunkt zuordnen? Entscheiden Sie sich bitte für eine Antwort.“

Berufliche und soziodemografische Merkmale der Teilnehmer

In der Voruntersuchung bestand zu t1 kein Zusammenhang zwischen den Kenntniseinschätzungen und den Merkmalen der beruflichen Ausbildung und Tätigkeit der TN (Kategorisierung der TN nach „Berufsgruppen“ und nach „Institutionsformen“, in denen sie tätig waren). Ebenso zeigte sich zu t1 kein Zusammenhang zwischen dem beruflichen Selbstverständnis (Kategorisierung der TN nach „Berufsdisciplinen“) und den Kenntniseinschätzungen.

Dennoch wurden diese Merkmale der beruflichen Tätigkeit der TN in der Hauptuntersuchung erneut in vergleichbarer Form erhoben (vgl. zu „Berufsgruppen“ zu t1 Frage 11 und zu t4 Frage 9; zu „Institutionsformen“ zu t1 Frage 6 und zu t4 Frage 5; zu „Berufsdisciplinen“ zu t1 Frage 13 und zu t4 Frage 11). Nach den Ergebnissen der Voruntersuchung konnte zwar davon ausgegangen werden, dass diese Merkmale der TN in keinem Zusammenhang mit den Kenntniseinschätzungen standen, aber die Erhebung der Merkmale war für die Beschreibung der Stichprobe und mögliche Vergleiche zwischen der Vor- und der Hauptuntersuchung erforderlich.

In der Annahme, dass möglicherweise die Merkmale der beruflichen Tätigkeit in der Voruntersuchung zu grob erhoben wurden und dies dazu beitrug, dass kein Zusammenhang zwischen ihnen und den Kenntniseinschätzungen bestand, wurde die Betrachtung der beruflichen Tätigkeit der TN in der Hauptuntersuchung mit zusätzlichen Fragen erweitert und differenziert. Gefragt wurde z.B. nach der „Form der Berufsausübung“ (die Frage lautete: „Wie würden Sie die Art und Weise, in der sie mit Kindern tätig sind, einordnen“. Die Antwortvorgaben waren: „diagnostisch“, „therapeutisch“, „fördernd“, „pädagogisch“, „pflegerisch“ und „andere“; jede der Antwortvorgaben konnte auf einer Skala von „nie“, über „selten“, „gelegentlich“, „oft“ bis „sehr oft“ beantwortet werden;

eine Instruktion forderte dazu auf, sich „bitte nur für eine überwiegende Form“ zu entscheiden; vgl. zu t1 Frage 15a und zu t4 Frage 12a. Dieselbe Frage mit für die Tätigkeit mit Eltern passenden Antwortvorgaben wurde zu t1 und t4 gestellt; vgl. zu t1 Frage 15b und zu t4 Frage 12b).

Gefragt wurde in der Hauptuntersuchung z.B. auch nach der Möglichkeit der Elterkontakte in der beruflichen Tätigkeit der TN (die Frage lautete: „Besteht im Rahmen Ihrer Tätigkeit die Möglichkeit, regelmäßig mit den Eltern oder einem Elternteil zusammen zu treffen“. Die Antwortvorgaben waren: „nein“ oder „ja“. Danach folgte „wenn ja“ und die ergänzende Frage: „Nehmen Eltern diese Möglichkeit wahr“ mit den Antwortmöglichkeiten „vereinzelt wenige Eltern“, „die Minderzahl der Eltern“, „die Mehrzahl der Eltern“ und „fast alle Eltern“. Die Folgefrage war mit der Instruktion verbunden, sich bitte für eine Antwort zu entscheiden; vgl. zu t1 Frage 17 a und b und zu t4 Frage 15 a und b in der Hauptuntersuchung).

In den Begründungen der Kenntniseinschätzungen durch die TN kam mehrfach die Erwähnung der eigenen Erfahrung als Elternteil, zumeist als Mutter, als Grundlage für die Kenntniseinschätzungen zur frühkindlichen Entwicklung vor. Diese Annahme eines Zusammenhanges zwischen professionellen Kenntnissen und persönlichen Erfahrungen als Elternteil wird auch in der Literatur, überwiegend kritisch, diskutiert, z.B. bezogen auf die Frage, ob „Mütterlichkeit“ in der beruflichen Entwicklung im Frühbereich eine Art „hidden curriculum“ darstellt (vgl. z.B. Rabe-Kleberg 2006, S. 101). In dieser Diskussion kann bisher kaum auf empirische Studien zurückgegriffen werden. Daher wurde in den soziodemografischen Fragen in der Hauptstudie direkt nach diesem Aspekt des Familienstatus gefragt (die Frage lautete: „Sind Sie Mutter, Vater bzw. elterliche Bezugsperson“. Die Antwortvorgaben waren „nein“ und „ja“. Zu „ja“ konnte eine Angabe zu „seit wievielen Jahren“ ergänzt werden und danach zu „wenn ja, von“ angekreuzt werden, ob von „einem“, „zwei“ oder „mehr Kindern“; vgl. zu t1 Frage 5 und zu t4 Frage 4).

Um vergleichend zu dieser soziodemografischen Angabe zu erheben, welche Bedeutung der Erfahrung als Elternteil in den Kenntniseinschätzungen zugeschrieben wurde, wurde zu t1 direkt nach den Kenntniseinschätzungen in der Hauptuntersuchung eine Gewichtung dieser Erfahrungsgrundlage erfragt (die Frage lautete: „Auf welcher Grundlage haben Sie Ihre Kenntnisse in den oben genannten Bereichen so eingeschätzt“; eine der Antwortvorgaben war: „aufgrund meiner persönlichen Erfahrung als Mutter/Vater“; geantwortet werden konnte auf einer Skala von „trifft nicht zu“ über „trifft eher nicht

zu“ und „trifft eher zu“ bis „trifft zu“).

Begründungsbezug, Stereotyp, Erwartungen und Absichten

Die Ausprägung der Kenntniseinschätzungen standen zu t1 in signifikantem Zusammenhang mit den Ausprägungen der Begründungsbezüge und mit den Absichten der Implementierung (vgl. Tab. 11). Dieses Ergebnis der Vorstudie führte zu der Annahme, dass sich die Veränderungen der Einschätzungen der TN im Seminarprozess nicht nur auf eine Zunahme von Kenntnissen erstreckte; vielmehr könnten die veränderten Kenntniseinschätzungen auch mit neuen Einschätzungen zur Begründung von Kenntnissen oder mit Veränderungen der Implementierungsabsichten verbunden sein.

Um Wechselwirkungen von Begründungen und Kenntniseinschätzungen aussagekräftiger erfassen zu können, wurden für die Hauptuntersuchung die von den TN benannten Grundlagen („Begründungen“) ihrer Kenntniseinschätzungen als Items formuliert (vgl. Frage E zu allen Messzeitpunkten). Da sich die genannten Grundlagen in der Voruntersuchung je Messzeitpunkt veränderten, wurde dies in der Hauptuntersuchung je Messzeitpunkt porträtiert. Um die Gewichtung der Grundlagen für die Kenntniseinschätzungen der TN in der Treatmentstichprobe (TS) und der Kontrollstichprobe (KS) transparenter und statistisch auswertbar zu fassen, wurde in der Hauptuntersuchung zu jeder der Grundlagen eine vierstufige Skala ergänzt (Antwortmöglichkeit von „trifft nicht zu“, „eher nicht zu“, „eher zu“ bis „trifft zu“).

Die Frage zur Erfüllung der Erwartungen wurde in der Hauptuntersuchung zu t2, t3 und t4 direkt gestellt („Haben die Kursinhalte Ihre Erwartungen erfüllt“; vgl. Frage I zu t2 und t3, Frage 22 zu t4) und zwar mit den Antwortvorgaben „nicht“, „wenig“, „ziemlich“ und „ganz“ (zu t1 in der TS und insgesamt in der KS wurde diese Frage nicht eingesetzt, da sie ohne Prozesserleben nicht beantwortbar war).

Auch die Variable der Implementierungsabsicht, die in der Voruntersuchung im Seminarprozess zwischen allen Messzeitpunkten signifikanten Veränderungen unterlag, wurde in der Hauptuntersuchung eingehender betrachtet. Zum einen wurde sie allgemein gestellt („Wie schätzen Sie die Umsetzungsmöglichkeiten für Ihre im Kurs erworbenen Kenntnisse ein“; die Antwortvorgaben waren: „begrenzt“, „eher begrenzt“, „eher weitreichend“ und „weitreichend“; vgl. Frage G a zu t1, t2 und t3 und Frage I a zu t4 in der Hauptuntersuchung); zum anderen aber auch spezifischer für drei Bereiche (Überschriften): Umsetzungseinschätzungen bezogen auf die „Zielgruppe“, die „Gestaltung“ und die „Einbettung“ (vgl. Frage G.b zu t1, t2 und t3 und Frage I.b zu t4 in der Hauptunter-

suchung; die Antwortvorgaben werden in den theoretischen Erweiterungen mit Folgerungen für ergänzende Messungen erläutert; vgl. Gliederungspunkt 5.2).

In der Hauptuntersuchung wurden dagegen die von Beratern genannten Gründe des Aufsuchens ihrer Institution nicht direkt weiter verfolgt. Ihre Kategorisierung hatte zu der Vermutung geführt, dass die Antworten stark durch Stereotypen geleitet waren. Die Identifizierung und Modifikation übergeneralisierender Stereotypen in der Praxis früher Förderungen und Interventionen als Aufgabe von Weiterbildungen bildet ein eigenes Thema (vgl. z.B. Behr 2010, S. 14), dass in dieser Arbeit nicht weiter verfolgt wird. Andererseits hängen stereotype Wahrnehmungen auch mit wenig integriertem Erfahrungswissen zusammen. Die Veränderung von solchen Wahrnehmungen ist gemäß der qualitativen Analyse der Antworten der TN zu den offenen Fragen in der Vorstudie eine der Wirkungen von „Entwicklungspsychologischer Beratung von Eltern mit Säuglingen und Kleinkindern“ (EPB). Insofern wird dieses Thema dann doch, allerdings indirekt, im Folgenden durch die Hinzuziehung ergänzender theoretischer Grundlagen reflektiert.

5 Theoretische Erweiterungen mit Folgerungen für ergänzende Messungen

5.1 Perzeptuelles Lernen als zentraler Prozess der Seminarreihe

Ein zentraler Gegenstand der Seminarreihe „Entwicklungspsychologische Beratung von Eltern mit Säuglingen und Kleinkindern“ (EPB) ist die Schulung der Beobachtung frühkindlichen Verhaltens bzw. der Interaktion zwischen Kind und Bezugsperson in situativen Kontexten (Füttern, Baden, Windeln wechseln etc.). Diese Schulung der Wahrnehmung wird auch als „Lesen lernen“ des frühkindlichen Verhaltens bzw. der Eltern-Kind-Interaktion bezeichnet (vgl. z.B. Derksen & Lohmann 2009).

Thiel (1997) wies darauf hin, dass Verhalten generell ein äußerst flüchtiger Beobachtungsgegenstand ist. „Er ist sehr komplex, verändert sich ständig und existiert nur, solange er stattfindet“ (a.a.O., S. 348). Dies begrenzt innersubjektiv die Möglichkeiten des Vergleichs von Verhaltensbeobachtungen mit zeitlichem Abstand, denn die Grundlage der Entsprechung bilden schemenhafte, instabile Erinnerungen, die nicht nach Bedarf in identischer Form aktualisiert werden können. Der Wahrnehmungsgegenstand kann nicht hinreichend fixiert und wiederholt geprüft werden. Auch intersubjektiv ist der verlässliche Bezug auf ein einmalig gemeinsam wahrgenommenes Verhaltensphänomen fragil; er setzt simultan kongruente Schemata des Sehens und der Interpretation des Gesehenen voraus.

Thiel (1997) verglich das Wahrnehmen von Verhalten durch ein Subjekt mit dem Vorgang der videotecnischen Aufzeichnung von Verhalten. Die Aufzeichnung fixiert ein annähernd ikonisch äquivalentes Abbild des Verhaltens, das beliebig oft reproduzierbar ist. Dieses ermöglicht rekursive Prüfungsvorgänge durch den Wahrnehmenden, der so in die Lage versetzt wird, den flüchtigen Beobachtungsgegenstand aktiv in eine reliable mentale Repräsentation zu überführen, die sich dem tatsächlichen Ablauf der aufgezeichneten Episode immer mehr annähern kann. Darüber hinaus schafft die aufgezeichnete Episode die Möglichkeit, dass auch intersubjektiv ein Referenzrahmen entsteht, der die gegenseitige Prüfung zwischen Beobachtern ermöglicht. Es kann Schritt für Schritt verfolgt werden, ob tatsächlich dasselbe Verhalten und derselbe Ablauf wahrgenommen wurden. Beide Prozesse, der innersubjektive und der intersubjektive Vergleich bezogen auf einen reproduzierbaren Verhaltensablauf, verbessern die Möglichkeit des Entstehens stabiler mentaler Repräsentationen beim Wahrnehmenden selbst.

Die videotecnische Aufzeichnung ist dabei keinesfalls ein passiver Vorgang. Bereits in der Vorbereitung einer Szene bis hin zur Selektion von Perspektive und Kamerafokus

wird die Aufnahme aktiv gestaltet; durch Schnitt und Montage besteht die Möglichkeit, Abläufe nach eigenem Erkenntnisinteresse zu verdichten. Insofern kann nur von einer annähernden ikonischen Äquivalenz der Videoaufnahme gesprochen werden. Ungleich größer ist nach Thiel (1997) jedoch die Aktivität des Wahrnehmenden im Wahrnehmungsprozess. Er erweitert das Gesehene durch eine „kognitive Rekonstruktion, die auf Sinnstrukturen (Begriffssystemen) basiert“ (Thiel 1997, S. 354). Dabei sind für Thiel (1997) Begriffe und Begriffssysteme nicht notwendigerweise sprachlich und explizit, sondern Begriffsschemata im Sinne von Piaget.

Der Bezug von Gesehenem zu Wahrnehmung und Sprache ist Gegenstand vielfältiger erkenntnistheoretischer, psychologischer oder auch linguistischer Betrachtungen. Die Expertiseforschung fasst z.B. das Verhältnis von mentalen Repräsentationen zu Bezeichnungen (Begriffssystemen) im Wahrnehmungsvorgang anders akzentuiert als Thiel (1997). Sie thematisiert überwiegend das Phänomen, dass nachgewiesenes implizites Wissen von seinem Anwender zunächst gar nicht in Worte gefasst werden kann, also zunächst überhaupt nicht auf Bezeichnungen oder Begriffe bezogen ist. Wahrnehmung wird als „Mustererkennung“ getrennt von sprachlichen Bezeichnungen modelliert (vgl. z.B. Gruber & Rehr 2003, S. 14). Da kein Bezug auf sprachliche Bezeichnungen genommen wird, entsteht die Frage, wie die Muster in den mentalen Repräsentationen beschaffen sind und inwieweit das Lernen von Bezeichnungen für die Organisation dieser Muster bedeutsam ist.

Strasser und Gruber (2002) gehen z.B. bezogen auf implizites Erfahrungswissen von Beratern von einem Modell des dynamischen Gedächtnisses aus, dass die episodische Speicherung, also eine bildhafte Ikonizität, in der Kompetenzbildung annimmt. Entscheidend sind episodische Definitionen, „die sich auf konkrete, von den Lernenden als relevant eingeschätzte Erlebnisse beziehen und zugleich Vorschläge darüber enthalten, wie Wissen konkret genutzt werden kann“ (a.a.O., S. 18). Diese episodischen Definitionen verfeinern sich ständig durch den Vergleich ähnlicher Situationen. Strasser und Gruber (2002) betonen dabei, wie z.B. auch Steiner (2004), die Auseinandersetzung mit Fällen. Diese hilft auf der Basis gemachter Erfahrung relevante Wissensstrukturen zu reorganisieren. Als spezifische Form der Speicherung von Episoden werden von Gruber (2002) „Episodic Memory Organization Packets“ (E-MOPs) nach Kolodner (1983) angenommen. E-MOPs bilden generalisierte Episoden ab, „indem sie Normen für Episoden mit erkennbaren und immer wieder auftretenden Ähnlichkeiten angeben“ (Strasser & Gruber, 2002, S. 19). Die jeweiligen Einzelepisoden werden nach ihren spezifischen

Abweichungen eingeschätzt. Diese Repräsentationsform führt dazu, dass neue Situationen aufgrund des Erfahrungswissens zu ähnlichen Situationen analysiert und so ökonomisch und flexibel bewältigt werden können. Inwieweit generalisierte Episoden noch szenisch und bildhaft repräsentiert werden können (was wahrscheinlich eine umfangreiche lexikalische Speicherung erfordern würde), oder ob nicht abstrahierende Prozesse auf der Grundlage von Zeichensystemen (Diagramme, Metaphern; vgl. Steiner 2004, S. 163ff) anzunehmen sind, führen Strasser und Gruber (2002) nicht aus.

In den in dieser Arbeit dargestellten Studien kamen ausschließlich Fragebögen zum Einsatz, die Fragen sprachlich formulierten und überwiegend sprachlich gefasste Antworten vorgaben. Daher konnte die Frage nach der Form ikonischer Repräsentationen des Erfahrungswissens nicht untersucht werden. Um aber den von den TN in der Voruntersuchung beschriebenen Prozess der Wahrnehmungsdifferenzierung zumindest teilweise zu erfassen, wurden über Antwortskalen hinaus (auch in diese kann nicht-sprachlich gefasstes Erfahrungswissen einfließen) auch assoziative Aufgaben (vgl. Rothe 2006) eingesetzt. Dabei wurde ähnlich zu Thiel (1997) angenommen, dass ikonische Repräsentationsformen und sprachliche Bezeichnungen nicht völlig getrennt sind.

Vorgegeben wurde eine einführende Instruktion (vgl. Frage B zu t1 und t2; „In der Entwicklungspsychologie sind nachvollziehbare Beobachtungen eine wesentliche Grundlage für Wissen. Nachfolgend werden Sie Stichworte lesen“), die zu einer Aufgabenstellung führte („Schreiben Sie bitte schlagwortartig alles Wissen auf, das Ihnen dazu einfällt“). Schließlich folgte ein Stimulus („beobachtbares frühkindliches Bindungsverhalten“) mit vorgegebenen Linien für die frei zu formulierenden Antworten. Diese Frageform fand nicht nur zur Messung perzeptueller Differenzierungen (vgl. auch Frage B zu t3 und t4; „beobachtbares auffälliges Verhalten von Kleinkindern bei Kindeswohlgefährdung“), sondern ebenso zur Erfassung von Veränderungen des prozeduralen Wissens Anwendung (vgl. Frage B zu t1 und t3; „Wie gehen Sie beim Erstellen einer aussagekräftigen Videoaufnahme zur Interaktion von Kleinkind und Eltern vor? Nennen Sie bitte schlagwortartig alle wichtigen Schritte und Aspekte, die Sie bei der vorbereitenden Absprache und dem Kameraeinsatz beachten“; und Frage C zu t2 und t4; „Wie lenken Sie in einer entwicklungspsychologischen Beratung das Gespräch mit den Eltern so, dass gemeinsam die kindliche Perspektive nachvollzogen wird? Nennen Sie bitte schlagwortartig alle wichtigen Gesprächsthemen und Frageninhalte, die Sie bei der Einleitung und Vertiefung dieses Beratungsabschnittes beachten“).

Zusätzlich kamen Fragen zur bisherigen Erfahrung mit Video-Feedback (vgl. Frage C a zu t1: „Haben Sie schon selbst mit einer Videokamera Interaktionen zwischen Menschen gefilmt, um die Aufnahme oder Ausschnitte daraus als Video-Feedback einzusetzen?“; Antwortmöglichkeit „ja“ oder „nein“) und zur Selbsteinschätzung des Prozesses der Wahrnehmungsdifferenzierung zum Einsatz (vgl. Telefoninterview nach t2 und t4, Frage 1.1: „Bezieht sich diese Veränderung“ der Wahrnehmung „eher auf Kleinkinder“ oder „auf Eltern“ oder „auf Interaktionen zwischen beiden“ oder auf „Anderes“? Auf was mehr und auf was weniger? Bitte bilden Sie eine Rangfolge“; oder Frage 1.2: „Was hat sich verändert“; Antwortvorgaben waren: „ich nehme mehr wahr“; „ich nehme genauer wahr“; „ich habe mehr innere Bezugsbilder zum Vergleich“; „ich weiß mehr, worauf ich meine Aufmerksamkeit richte“; „ich weiß mehr, wie lange ich was aufmerksam beobachte“; „ich habe mehr Begriffe, die meine Wahrnehmung orientieren“; Antwortmöglichkeit jeweils in vier Stufen: „nein“, „eher nein“, „eher ja“ und „ja“). Damit wurde vermutet, dass die TN zumindest teilweise Mechanismen perzeptuellen Lernens an sich selbst beobachten konnten. Zu diesen Mechanismen gehören z.B. Verschiebungen in der Aufmerksamkeitsgewichtung, Differenzierungsprozesse in der Stimuluseinprägung (auch durch Kategorienbildung), Verbesserungen in der Ausblendung irrelevanter Informationen und Sequentierungen bzw. Stückelungen in der Informationsaufnahme (vgl. z.B. Goldstone 1998).

Die intensive Befragung zur Veränderung der Wahrnehmung im Seminarprozess erfolgte in der Annahme, dass es der Prozess des perzeptuellen Lernens war, der bereits zu t2 zu einem Diskrepanzerleben führte, das mit kognitiven Restrukturierungen aufgelöst wurde. Denn in der Voruntersuchung zeigten sich zu t2 signifikante Veränderungen in den entsprechenden Begründungsbezügen der Kenntniseinschätzungen und in den Absichten zur Implementierung. Als Hypothese wurde formuliert, dass perzeptuelles Lernen im Seminarprozess ab t2 zu einer kognitiven Dissonanz (Festinger 1957) führte, die durch einen Einstellungswandel harmonisiert wurde. Um diesen Einstellungswandel empirisch zu belegen, wurde der Fragebogen zu t1 und t4 durch Itemblöcke (IBe) ergänzt, die diesen Einstellungswandel operationalisieren sollten.

5.2 Diskrepanzerleben durch perzeptuelles Lernen

Die Analyseeinheit von Diskrepanztheorien, denen auch die Dissonanztheorie nach Festinger (1957) zugerechnet werden kann, sind Kognitionen; zu diesen zählen Meinungen, Attitüden, Glaubensweisen oder auch Wissensseinheiten. Wenn zwei oder mehrere Kog-

nitionen, die in einem relevanten Verhältnis zueinander stehen, widersprüchlich sind, entsteht eine Dissonanz bzw. Diskrepanz. Besonders mäßige Diskrepanzen können durch eine Einstellungsänderung gelöst werden. Sehr starke Diskrepanzen führen eher zu einem Ignorieren der widersprechenden Kognition, ebenso sehr schwache (für einen Überblick zur Dissonanztheorie vgl. z.B. Harmon-Jones & Mills 1999). Die Schlussweise der Dissonanztheorie ist retrospektiv. Die Stärke der Dissonanz lässt sich nur über eine erfolgte Einstellungsänderung ermitteln.

Welche Kognitionen durch den Prozess der Wahrnehmungsdifferenzierung bei den TN nicht mehr kongruent waren, konnte durch die Vorstudie kaum genauer eingrenzt werden, insbesondere weil die Antworten abstrakt ausfielen. Möglich erschien, dass ein Widerspruch zwischen zunehmender, noch nicht sprachlich gefasster Wahrnehmungsdifferenzierung und eigenen Kompetenzeinschätzungen (sprachlichen Begründungsbezüge) entstand. Aber ebenso könnten die Einschätzung der eigenen Kompetenzzunahme und die Antizipation der Möglichkeiten des Einsatzes dieser Kompetenz bei der Umsetzung (Implementierung) in Widerspruch geraten sein.

Um diesbezüglich Präzisierungen zu ermöglichen, wurde in der Hauptuntersuchung ergänzend zur Dissonanztheorie auf das Modell der intentionalen Handlungssteuerung Bezug genommen (Gollwitzer & Malzacher 1996), da dieses die Analyseeinheit der Kognitionen genauer fasst. Dieses Modell unterscheidet zwischen Zielintentionen (Absichten) und Realisierungsintentionen (Vorsätzen). Zielintentionen beschreiben ein allgemeines Vorhaben („Ich möchte X erreichen“); Vorsätze dagegen sind spezifischer. In ihnen wird eine erwünschte Handlung mit konkreteren Bedingungen verknüpft („Wenn Situation Y eintritt, werde ich die Handlung Z ausführen“). Sowohl Zielintentionen als auch Vorsätze können beide zum Erreichen eines Zieles beitragen, aber sie beruhen auf unterschiedlichen psychologischen Prozessen. Zielintentionen beinhalten das Abwägen verschiedener Wünsche und formulieren einen eher vagen angestrebten Endzustand. Vorsätze dagegen beziehen sich konkreter auf die Ausführung einer Handlung und benennen Bedingungen, in denen gehandelt werden soll. Intentionen gelten als gute Prädiktoren für Verhalten, erklären aber nur bis zu 20% der Varianz der tatsächlichen Handlungen (Fishbein & Ajzen, 1975); Vorsätze dagegen können zu deutlich besseren Vorhersagen von Handlungen führen (vgl. Seifert 2001, S. 38ff).

Zur Erfassung von Zielintentionen wurden in der Hauptuntersuchung, abgeleitet aus der Voruntersuchung, sechs Antwortvorgaben formuliert, ergänzt durch eine unspezifische siebente Antwortmöglichkeit, falls weitere Zielintentionen bestanden haben sollten (vgl.

Frage F, alle Messzeitpunkte; „Was haben Sie sich aufgrund der Einschätzung Ihres Kenntnisstandes vorgenommen?“; die Antwortvorgaben waren: „entwicklungspsychologisches Wissen erweitern“, „Beobachten früher Eltern-Kind-Interaktionen üben“, „Einsatz von Video üben“, „Beratungsvorgehen üben“, „mehr Erfahrungen in der eigenen Interaktion mit Kleinkindern sammeln“, „mein eigenes Bindungsmuster bewusster machen“ und „Weiteres“; je Zielintention konnte mit „trifft nicht zu“, „trifft eher nicht zu“, „trifft eher zu“ und „trifft zu“ geantwortet werden). Die Einschätzungen zu Zielintentionen bildeten in der Hauptuntersuchung den „Itemblock Zielintentionen“ (IB ZI).

Nach einer Frage zur „allgemeinen Einschätzung der Umsetzungsmöglichkeiten“ (vgl. Frage G a, alle Messzeitpunkte; „Wie schätzen Sie die Umsetzungsmöglichkeiten für Ihre im Kurs erworbenen Kenntnisse ein“; die Antwortmöglichkeiten waren: „begrenzt“, „eher begrenzt“, „eher weitreichend“ und „weitreichend“) folgten in dem neu formulierten Messinstrument, abgeleitet aus der Voruntersuchung, je drei Vorsätze zu den Überschriften „Zielgruppe“, „Gestaltung der Umsetzung“ und „Einbettung der Umsetzung“ (vgl. Frage G b, alle Messzeitpunkte; die vorgegebenen Vorsätze zur „Zielgruppe“ lauteten: „Ich werde die erworbenen Kenntnisse in individuellen Beratungen mit Eltern von Kleinkindern einsetzen“, „Ich werde die erworbenen Kenntnisse für Eltern von Kleinkindern einsetzen, aber kaum individuelle Beratungen mit Eltern durchführen“ und „Ich werde die erworbenen Kenntnisse in individuellen Beratungen mit Eltern von älteren Kindern einsetzen“; die vorgegebenen Vorsätze zur „Gestaltung der Umsetzung“ lauteten: „Ich werde den zentralen Aspekt des entwicklungspsychologischen Beratungskonzeptes, die Formulierung der kindlichen Perspektive, umsetzen“, „Ich werde ausgesuchte Elemente des entwicklungspsychologischen Beratungskonzeptes, wie z.B. die Videounterstützung, umsetzen“ und „Ich werde allgemeine Prinzipien des entwicklungspsychologischen Beratungskonzeptes wie z.B. die gemeinsame Beobachtung mit den Eltern, umsetzen“; die vorgegebenen Vorsätze zur „Einbettung der Umsetzung“ lauteten: „Die Umsetzung wird als Teamkonzept verwirklicht werden“, „Die Umsetzung ist nicht für ein Team geplant, wird aber in einem kooperierenden Netzwerk mit Kollegen aus anderen Einrichtungen verwirklicht werden“ und „Die Umsetzung wird vorwiegend über meine persönliche Eigeninitiative verwirklicht werden“; je Überschrift sollte anhand der Antwortvorgaben eine Rangfolge gebildet werden; die Antwortvorgaben für die Rangfolgenbildung waren: „trifft am meisten zu“, „trifft teilweise zu“ und „trifft am wenigsten zu“; da mit unvollständigen Angaben gerechnet wurde, gab es eine weitere Antwortvorgabe: „durchgestrichen heißt: trifft gar nicht zu“).

Die Interpretation dieser Absichten als Vorsätze nahm in Kauf, dass es sich um unvollständige Vorsätze handelte. Vollständige Vorsätze benennen die Situation der beabsichtigten Umsetzung genauer (z.B. mit Orts- und Zeitangabe). Dies vorweg zu formulieren ist aber nur individualisiert möglich. Da die Vorsätze für alle TN zutreffen sollten, konnte eine solche Konkretisierung hier nicht erfolgen. Die Anordnung der Vorsätze erfolgte je Überschrift nach ihrer Nähe zu dem in der Seminarreihe „Entwicklungspsychologische Beratung von Eltern mit Säuglingen und Kleinkindern“ (EPB) vermittelten Konzept, von „sehr nah“ zu „teilweise nah“ bis hin zu „wenig nah“. Diese Anordnung konnte ordinal interpretiert werden.

5.3 Deklaratives Wissen zur Validierung der Selbsteinschätzungen

Die Voruntersuchung erfragte neben objektivierbaren Merkmalen der beruflichen Sozialisation der TN ausschließlich Selbsteinschätzungen der eigenen Kenntnisse. Ohne Möglichkeiten der Validierung dieser Selbsteinschätzungen blieb die Interpretation der Ergebnisse jedoch begrenzt, da sie nicht mit unabhängigen Kriterien geprüft werden konnte. Neben Fremdeinschätzungen bildet ein mögliches Prüfkriterium für Selbsteinschätzungen abfragbares, deklaratives Wissen. Daher wurden in der Hauptstudie Wissensfragen zur Erfassung deklarativen Wissens eingesetzt.

Allerdings läßt sich Wissen zu frühkindlichen Interaktionen im Sinne von Fakten, das für planerisches und situatives Handeln in Beratungskontexten unmittelbar relevant wäre, kaum identifizieren. Zwar ist z.B. die Information, dass Kleinkinder am Ende des ersten Lebensjahres „im Durchschnitt drei mit ihnen eng verbundene Bezugspersonen“ haben (Grossmann & Grossmann 2006, S. 15), eindeutig, aber für das Verständnis von Bindungsprozessen nicht zentral. Allenfalls weist dieses Wissen darauf hin, dass für die Entwicklung des Kindes zur Risikominderung mehrere eng verbundene Bezugspersonen vorteilhaft sind. Es gibt weitere Fakten, wie z.B. dass bis zu 60% der Kinder in Deutschland unsichere Bindungserfahrungen machen (vgl. Rauh 2000). Dieses epidemiologische Wissen ist bedeutsam, z.B. wenn über die Zunahme von „Bindungsstörungen“ spekuliert wird, ohne dies durch historisch vergleichende Messungen belegen zu können. Aber auch dieses Wissen liegt nicht im Kernbereich der Inhalte der Seminarreihe „Entwicklungspsychologische Beratung“ (EPB).

Die Festlegung des zu erfragenden deklarativen Wissens erfolgte in enger Abstimmung mit einer der Referentinnen der Seminarreihe EPB. In einer Erprobung der daraus entwickelten Fragen in einem auslaufenden Bobath-Kurs/Kinder zeigte sich, dass die von

der Referentin mitgestalteten Fragen von den TN nicht einfach so verstanden wurden, wie sie gemeint waren. Z.B. wurde eine Frage nach den „organisierten Bindungsformen“, eine in der Bindungsforschung verbreitete Terminologie, mit einem Alltagsverständnis zu organisierten Bindungsformen beantwortet („Freundschaft, Ehe, Vereinsleben“ etc.). Die schließlich eingesetzten Fragen zielten auf die von Ainsworth et al. (1978) entwickelte Taxonomie frühkindlicher Bindungsmuster, auf die frühkindliche Regulation von Verhaltenssystemen und auf elterliche Feinfühligkeit; vgl. Frage I zu t1: „Wie viele Grundformen frühkindlicher Bindung werden in der Bindungsforschung unterschieden“; als Antwort konnte „weiß ich nicht“ oder eine Anzahl genannt werden, wobei sowohl die Antwort „drei“ als auch „vier“ als richtig bewertet wurde, da neben den Bindungsmustern „sicher“, „unsicher-vermeidend“ und „unsicher-ambivalent“ (vgl. Ainsworth et al. 1978) das Bindungsmusters „desorganisiert“ als eigene Grundform erst später in die Bindungsforschung eingeführt wurde (vgl. Main & Solomon, 1990); zu Frage H zu t2: „Nennen Sie bitte die vier Systeme zur Klassifikation und Beschreibung der Regulation frühkindlicher Befindlichkeit nach Heidelise Als“ wurden als Antwortmarkierung vier Linien vorgegeben; richtig waren die Antworten „autonomes System“, „motorisches System“, „System der Schlaf- und Wachzustände“ und „interaktives System“ (vgl. Als 1982); zu Frage H zu t3: „Nennen Sie bitte die Dimensionen der Beschreibung elterlicher Feinfühligkeit nach Mary Ainsworth“ wurden als Antwortmarkierung ebenfalls vier Linien vorgegeben; richtige Antworten waren „Wahrnehmen der Signale und Bedürfnisse des Kindes“, „angemessenens Interpretieren dieser Signale“, „prompte Reaktion auf die Signale“ und „angemessene Reaktion auf die Signale“ (vgl. Ainsworth et al. 1974). Schließlich wurde Frage I zu t1 und zu t4 in anderer Form wiederholt (vgl. Frage G zu t4): „Nennen Sie bitte die Grundformen frühkindlicher Bindung, die in der Bindungsforschung unterschieden werden“; als Antwortmarkierung war eine durchgehende Linie vorgegeben; genannt werden sollten die drei bzw. vier Bindungsmuster.

Auch zu den Rechtsgrundlagen im Bereich der Jugendhilfe wurde deklaratives Wissen erfragt. Die Seminarreihe behandelt dieses, da die Akteure in öffentlich geförderten Hilfesystemen Auftragshandelnde der staatlichen Gemeinschaft sind, auch wenn ihnen direkt nur die Eltern als scheinbar alleinige Auftraggebende gegenüber treten. Die Frage hierzu war folgende: „Welche der folgenden Paragraphen aus dem Kinder- und Jugendhilfegesetz/SGB VIII sind für die Anwendung und Finanzierung entwicklungspsychologischer Beratungen bedeutsam“ (vgl. Frage H zu t1 und t4); als Multiple-Choice-

Antworten waren die §§ 7, 8a, 16, 19, 28, 46, 52 und 59 vorgegeben, wovon die §§ 8a, 16, 19 und 28 richtige Antworten darstellten. Die in der Auswertung der Voruntersuchung aus dem „Itemblock Kenntniseinschätzungen Voruntersuchung“ (IB KEV) ausgegliederte Kenntniseinschätzung zu „Möglichkeiten“ der „Jugendhilfe“ wurde also in der Hauptuntersuchung getrennt von dem „Itemblock Kenntniseinschätzungen“ (IB KN) erfragt und erlaubte nun einen direkten Vergleich zwischen Wissen und Kenntniseinschätzungen. Die Frage zu „Möglichkeiten“ der „Jugendhilfe“ lautete in der Hauptuntersuchung: „Haben Sie Kenntnisse über die rechtlichen und strukturellen Möglichkeiten der Jugendhilfe?“, geantwortet werden konnte entlang einer Skala von „überwiegend lückenhaft“, „eher lückenhaft“, „eher vollständig“ und „überwiegend vollständig“ (vgl. Frage 14 zu t1 und Frage 13 zu t4).

5.4 Zusammenwirken mit den Eltern als mögliche Einstellungsänderung

Um eine angenommene Einstellungsänderung in dem Zusammenwirken mit den Eltern nachweisen zu können, wurden zwei Itemblöcke eingesetzt, die aus einer Studie von Löwer (1987) zu Auffassungen über Elternarbeit im Frühbereich abgeleitet wurden. Der Verfasser dieser Arbeit war Mitbetreuer dieser Studie. Ein Einstellungswandel durch die Teilnahme an der Seminarreihe EPB wurde entweder in Richtung der Auffassungen über das Zusammenwirken mit den Eltern oder in Richtung der Auffassungen über kindliche Entwicklung, vielleicht auch in beide Richtungen, vermutet.

Löwer (1987) befragte 127 Therapeuten und Pädagogen zu ihrem „tatsächlich praktizierten“ und zu ihrem „ideal gewünschten Zusammenwirken mit den Eltern“. In der Befragung kamen drei Itemblöcke zum Einsatz (vgl. Anhang C, Fragebogen 2 des Projektes „Therapeutische Maßnahmen für behinderte Kinder in Berlin“; Studie BF): Ein „Itemblock zu den Zielen der Elternarbeit“ (IB Ziele Elternarbeit; vgl. Frage 22, Teil I: „Welchen Zielen dient die von Ihnen oder Ihrer Institution durchgeführte Elternarbeit“; zehn Items und „Sonstiges“ waren vorgegeben sowie eine dreistufige Antwortskala je Item mit den Antwortmöglichkeiten „nie“, „selten“ und „häufig“), ein Itemblock zur „gewünschten Einbeziehung der Eltern in die Förderung des Kindes“ („IB Wunsch Elterneinbezug“; vgl. Frage 3, Teil II: „In welchem Maße würden Sie die Eltern in die Therapie Ihres Kindes miteinbeziehen wollen“; sechs Items waren vorgegeben mit je einer vierstufigen Antwortskala „bei allen“, „bei einigen“ und „bei wenigen Eltern“ sowie „im allgemeinen nein“) und ein „Itemblock zu den Schwerpunkten der Elternarbeit“ (IB Schwerpunkte Elternarbeit; vgl. Frage 6, Teil II: „Welche Schwerpunkte sollte

die Elternarbeit Ihrer Meinung nach haben“; neun Items und „Andere Schwerpunkte“ waren vorgegeben sowie je Item eine dreistufige Antwortskala mit den Antwortmöglichkeiten von „sehr bedeutsam“ über „bedeutsam“ zu „weniger bedeutsam“).

Löwer (1987, S. 44) entschied sich in ihrer Auswertung der Antworten im Rahmen des Projektes der Berlin-Forschung ausschließlich für nicht-parametrische Verfahren. Die Originaldaten dieser Studie standen dem Verfasser dieser Arbeit zur Verfügung, da er die Studie mitbetreute, und wurden für die Analyse der Reliabilität der IBe durch den Verfasser dieser Arbeit genutzt. Er führte auf der Grundlage der Rohwerte der Antwortausprägungen Reliabilitätsanalysen nach Cronbach durch, die von Löwer (1987) nicht vorgenommen worden waren. Der „IB Ziele der Elternarbeit“ erwies sich mit zehn Items in dieser neu durchgeführten Analyse als reliabel; Alpha nach Cronbach=.79, N=111. Allerdings konnte diese Reliabilität durch Entfernung von zwei Items noch verbessert werden (Entfernung von: „Darstellen der eigenen Arbeitsweise“ und „Anleitung der Eltern zur Förderung ihres Kindes im Sinne von Co-Therapie“). Bei den verbleibenden acht Items war eine Steigerung der Reliabilität nicht mehr möglich; Alpha nach Cronbach=.82, N=111.

Der „IB Schwerpunkte der Elternarbeit“ war in der Analyse durch den Verfasser dieser Arbeit mit neun Items nicht reliabel; Alpha nach Cronbach=.68, N=108. Nach Herausnahme zweier Items (Entfernung von: „Gespräche mit den Eltern, um die Situation der Familie kennenzulernen und eine tragfähige Beziehung zu ihnen herzustellen; Informationsaustausch und persönliches Kennenlernen“ und Entfernung des Items „Gespräche zur emotionalen Entlastung der Eltern; Bewältigungshilfe, Anbahnen von Bejahungsprozessen“) konnte eine knapp zufriedenstellende Reliabilität erreicht werden; Alpha nach Cronbach=.71, N=109.

Während der „IB Ziele der Elternarbeit“ im Fragebogen von Löwer (1987) dem tatsächlich praktizierten Zusammenwirken mit den Eltern zugeordnet war, fand sich der „IB Schwerpunkte der Elternarbeit“ im Fragebogen von Löwer (1987) unter der Überschrift der „idealen Gestaltung der Elternarbeit“, wurde also als gewünschtes Zusammenwirken erfragt. Die Trennung zwischen Realität und Wunsch erwies sich in der Studie von Löwer (1987) als schwierig. Die Antwortvarianzen der beiden IBe waren nach einer Auswertung durch den Verfasser dieser Arbeit bei Festlegung auf einen Faktor signifikant miteinander korreliert; $r=.32$, $p<.01$. Auch las sich die Trennung von „Zielen“ und „Schwerpunkten“ der Elternarbeit wie eine Trennung von Zwecken und Mitteln. Das Verhältnis von Zwecken und Mitteln ist aber fließend (vgl. Brandtstädter & Montada,

1980). Ziele bzw. Zwecke können in pädagogischen Handlungsfeldern zu Mitteln werden und umgekehrt. Daher wurden für die Hauptuntersuchung beide IBe zum „Itemblock Vorgehensweisen und Ziele im Zusammenwirken mit den Eltern“ (IB VZ) zusammengeführt. Aus den 15 verbleibenden Items konnte in Abstimmung mit Referentinnen der Seminarreihe „Entwicklungspsychologische Beratung von Eltern mit Säuglingen und Kleinkindern“ (EPB) der IB VZ mit 14 Items konstruiert werden (vgl. Frage 16 zu t1 und Frage 14 zu t4: „Welche Vorgehensweisen und Ziele verfolgen Sie in Ihrem Zusammenwirken mit den Eltern (ohne Anspruch auf Vollständigkeit)“; vorgegeben waren 14 Items, jeweils verbunden mit einer Antwortskala von „nie“ über „selten“, „gelegentlich“, „oft“ bis zu „sehr oft“).

Damit wurde die Konzeption von Löwer (1987), praktizierte und gewünschte Vorstellungen der Akteure in frühen Interventionen zur Elternarbeit direkt aufeinander bezogen zu erfassen, nicht übernommen. Aber die Idee, dass insbesondere die gewünschte Form des Zusammenwirkens mit Eltern das Erfahrungswissen des Akteurs zum Ausdruck bringt, an welchem Konzept kindlicher Entwicklung er/sie sich orientiert, erschien plausibel.

In einem „kurativen Paradigma“, das von einer direkten Wirkung der Akteurin/des Akteurs auf kindliche Entwicklung ausgeht, wird der Einbezug von Eltern weniger betont (vgl. Schlack 1998, S. 24). In einem „systemisch-ökologischem Paradigma“ dagegen, das von indirekteren Wirkungen von Interventionen ausgeht, die insbesondere über die Eltern vermittelt werden, ist der Einbezug der Eltern unverzichtbar (ebd. S. 24).

Daher wurde der „IB Wunsch Elterneinbezug“ (IB WE) zusätzlich in die Hauptuntersuchung als Itemblock aufgenommen (vgl. Frage 22 zu t1 und Frage 20 zu t4; „In welchem Maße würden Sie idealerweise die Eltern bzw. zentrale Bezugsperson in Ihre Tätigkeit mit dem Kind einbeziehen wollen“; vorgegeben waren sieben Items, jeweils versehen mit der Antwortskala „in Einzelfällen“, „in der Minderzahl der Eltern“, „in der Mehrzahl der Eltern“ und „bei fast allen Eltern“). Die von Löwer (1987) zu der ähnlich formulierten Frage verwendeten sechs Items erwiesen sich in der Stichprobe der Berlin-Forschung (BF) als nicht reliabel; Alpha nach Cronbach=.30; N=104). Durch Ausschluss zweier Items („Ich möchte mich nur auf die Arbeit mit dem Kind - ohne Anwesenheit der Eltern - konzentrieren“ und „Ich möchte den Eltern gezielte Programme zum alltagserleichternden und fördernden Umgang mit ihrem Kind vermitteln“) näherte sich die Realität aber einem akzeptablen Niveau an; Alpha nach Cronbach=.67; N=106. Die vier verbleibenden Items wurden in ihrer Formulierung leicht modifiziert (z.B. die

Formulierung in Item 4 des „IB Wunsch Elterneinbezug“, „Eltern als Co-Therapeuten“, in dem „IB Wunsch Elterneinbezug“ ersetzt durch „Eltern als Beobachter“) und drei Items ergänzt („die Eltern dabei haben, um diagnostisch ein Bild vom Verhalten und der Entwicklung des Kindes zu gewinnen“; „in Anwesenheit der Eltern und des Kindes das kindliche Verhalten in seiner Bedeutung für die Entwicklung des Kindes beschreiben“ und „in schwierigen Situationen mit dem Kind ohne die Eltern arbeiten“).

5.5 Meinung zum Bindungseinfluss als mögliche Einstellungsänderung

Als Wirkung der Seminarreihe „Entwicklungspsychologische Beratung von Eltern mit Säuglingen und Kleinkindern“ (EPB) wurde auch eine Einstellungsänderung zum Einfluss von Bindung auf die Entwicklung von Kindern angenommen. Um diese zu messen, ergänzte der „Itemblock Meinung zum Einfluss von Bindung auf die Entwicklung von Kindern“ (IB MB) zur Sichtweise kindlicher Entwicklung den „Itemblock Vorgehensweisen und Ziele im Zusammenwirken mit den Eltern“ (IB VZ) und den „Itemblock Wunsch Einbezug Eltern“ (IB WE). Erfragt wurde eine Meinung (kein Wissen), da die Frage auf die zusammenfassende Bewertung von Wissen als Einstellung zielte (vgl. Frage J zu t1 und Frage K zu t4 in der Hauptuntersuchung: „Was ist Ihre Meinung zum Einfluss von Bindung auf die Entwicklung von Kindern“; vorgegeben waren zehn Items als Feststellungen, denen mit auf einer Skala von „sehr wenig“ über „wenig“, „teils-teils“, „ziemlich“ bis „völlig“ zugestimmt werden konnte).

Die Formulierung der Items lehnte sich eng an einen Artikel der im deutschsprachigen Raum sehr renommierten Bindungsforscher Grossmann und Grossmann (2006) an. In diesem fanden sich an Ergebnissen empirischer Forschung orientierte, knappe und anschauliche Aussagen zu Zusammenhängen von Bindungsqualität und Entwicklungsergebnissen. Die Itemformulierung wird an drei Beispielen verdeutlicht:

Aus dem Wortlaut der Grossmanns „die Qualitäten des Miteinanders sind - aus der Sicht der Bindungsforschung - der Schlüssel zum Verständnis geringer oder großer Bereitschaft zur Teilhabe auch an anspruchsvollen Lernprozessen“ (a.a.O. 2006, S. 12) wurde das Item „Die Qualität der Bindung ist der Schlüssel zur Teilhabe an anspruchsvollen Lernprozessen“ (kurz: „Schlüssel Teilhabe Lernen“); und aus „der Umgang mit der äußeren Wirklichkeit wird über explorierendes Erkunden und selbstvergessenes Spiel, das besonders intensiv in Situationen psychischer Sicherheit auftritt, bereits sehr früh in zwischenmenschlichen Erfahrungen verankert“ (a.a.O. 2006, S. 14) wurde das Item „Erst eine sichere Bindung führt zum selbstvergessenen, herausfordernden Spiel

eines Kindes“ (kurz: selbstvergessenes Spiel).

Als Kontrollitem wurde eine Aussage so formuliert, dass sie nach den von Grossmann und Grossmann (2006) berichteten Ergebnissen der Bindungsforschung nicht eindeutig entschieden werden konnte. Aus dem Wortlaut der Grossmanns „im Intelligenztest, der keine gravierende psychische Bedrohung im bindungspsychologischen Sinne darstellt, unterscheiden sich sichere und unsichere Kinder dagegen nicht“ (a.a.O. 2006, S. 16) wurde das Item „Die Intelligenz eines Kindes entfaltet sich dann vollständig, wenn es sicher gebunden ist“ (kurz: Entfaltung Intelligenz).

Einerseits unterscheiden sich sicher und unsicher gebundene Kinder „in Situationen psychischer Belastung darin, ob ihnen dann ihre Aufmerksamkeit, die sich auf die inneren Gefühlskonflikte richtet, genügend Spielraum für die Nutzung ihrer Intelligenz ermöglicht“ (a.a.O. 2006, S. 16). Auf dieser Grundlage konnte der Aussage mit Blick auf das Verb „entfaltet“ „völlig“ zugestimmt werden. Andererseits stellt ein Intelligenztest für ein Kind „keine gravierende psychische Bedrohung“ oder „psychische Belastung“ dar. Wenn „Intelligenz eines Kindes“ mit der Situation eines Intelligenztestes verbunden wird, konnte dem Item auch „sehr wenig“ zugestimmt werden. Abwägungen wie diese trugen dazu bei, in der einleitenden Frage zum „Itemblock Meinung zum Einfluss von Bindung auf die Entwicklung von Kindern“ (IB MB) nicht auf „Wissen“ mit der Implikation von „richtig“ oder „falsch“ zu fokussieren, sondern eben auf eine „Meinung“, der mehr oder weniger zugestimmt werden konnte.

Bis auf das letztgenannte Beispiel zielten alle Items auf empirische Ergebnisse zum positiven Einfluss von sicherer Bindung auf motivationale, soziale, emotionale und sprachliche Prozesse. Weitere Items waren: „Wie ein Kind gebunden ist, wirkt sich langfristig auf seine Bereitschaft aus, sich anzustrengen“ (kurz: Bereitschaft Anstrengung); „Einfluss auf die psychische Entwicklung eines Kindes kann nur nehmen, wer eine Bindung mit ihm hat“ (kurz: Einfluss psychische Entwicklung); „Sichere Bindung ist eine wesentliche Bedingung für interessiert und aufmerksames Lernen“ (kurz: aufmerksames Lernen); „Die frühe Quelle späteren Einfühlungsvermögens liegt in der Qualität der kindlichen Bindung“ (kurz: Quelle Einfühlung später); „Erst eine sichere Bindung führt zu ausgewogener Neugier, Ausdauer, Konzentration und Aufmerksamkeit“ (kurz: Neugier, Ausdauer mehr); „Ein sicher gebundenes Kind sucht sich leichter die Unterstützungen und Hilfen, die es braucht“ (kurz: Suche Unterstützung) und „Ein sicher gebundenes Kind kann seine Gefühle sprachlich klarer zum Ausdruck bringen“ (kurz: Gefühle Ausdruck Sprache).

5.6 Haltung als Berater als mögliche Einstellungsänderung

In Anforderungsprofilen zu notwendigen Kompetenzen für Tätigkeiten im Frühbereich wird häufig auf das Konstrukt Haltung verwiesen (vgl. z.B. Behr 2010, S. 10). Der Begriff Haltung „lädt dazu ein, ihn mit einer Reihe von „Wunschgehalten“ zu füllen“ (ebd. S. 10). Auch Ziegenhain et.al (2004b) nennen dieses Konstrukt bezogen auf die Seminarreihe „Entwicklungspsychologische Beratung von Eltern mit Säuglingen und Kleinkindern“ (EPB), z.B. als „wertschätzende und neugierige Haltung“ (a.a.O., S.155) oder als „Empathie, Feinfühligkeit, Behutsamkeit, Neugier und auch ... Humor“ (a.a.O., S. 156).

Zu t1 (vgl. Frage K) und t4 (vgl. Frage L) in der Hauptuntersuchung kam deshalb auch der „Itemblock Haltung in der Beratung von Eltern zur kindlichen Entwicklung“ (IB HB) zum Einsatz. Die einleitende Frage lautete: „Was ist eine gute Beratung für Eltern? Wie sollte ein guter Berater in ihr handeln? Wie ist Ihre Haltung dazu?“, vorgegeben waren neun Items als Aussagen, denen mit „sehr wenig“, „wenig“, „teils-teils“, „ziemlich“ oder „völlig“ zugestimmt werden konnte. Die Entwicklung der Items erfolgte auf der Grundlage eines informellen Interviews mit einer, gemessen an den Jahren ihrer Tätigkeit, sehr erfahrenen Referentin aus einer Seminarreihe der Kontrollgruppe. Die Formulierung der Items zielte entweder auf den Beziehungsaspekt von Beratungen (z.B. „wenn sich die Eltern wohl fühlen, ist das schon die halbe Beratung“) oder auf die Frage des Einsatzes von Wissen des Beraters zur kindlichen Entwicklung (z.B. „ein Berater sollte besser als die Eltern wissen, was gut für die Entwicklung ihres Kindes ist“).

5.7 Erprobung der ergänzenden Messinstrumente

Sowohl die assoziativen Fragen zum deklarativen und prozeduralen Wissen als auch die neu konstruierten Itemblöcke (IBe) „Meinung zum Einfluss von Bindung auf die Entwicklung von Kindern“ (IB MB) und „Haltung in der Beratung von Eltern zur kindlichen Entwicklung“ (IB HB) konnten in einem auslaufenden Kurs „Bobath/Kinder“ und bei Einzelpersonen erprobt werden; N=25. Beide Itemblöcke erwiesen sich in der eingesetzten Fassung als knapp reliabel; Alpha nach Cronbach für den IB MB=.73 und für den IB HB=.71. Sowohl an den assoziativen Fragen als auch an den beiden IBe wurden darauf hin noch leichte Modifikationen vorgenommen, die zu den in der Hauptuntersuchung verwendeten Fassungen führten.

6 Die Hauptstudie: Untersuchung der Seminarreihen ab 2007

Sieben der Seminarreihen „Entwicklungspsychologische Beratung von Eltern mit Säuglingen und Kleinkindern“ (EPB) fanden im Zeitraum Juli 2007 bis November 2008 im Rahmen des Modellprojektes „Guter Start ins Kinderleben“ der Bundesländer Baden-Württemberg, Bayern, Rheinland-Pfalz und Thüringen, unterstützt durch diese Bundesländer und durch das BMFSJ, statt. Das Gemeinschaftsprojekt der Bundesländer zielte auf die Vernetzung bestehender Hilfsangebote zur Prävention von Vernachlässigung und Kindeswohlgefährdung. Die Weiterentwicklung entwicklungspsychologischer Beratungsangebote war ein Bestandteil dieses Vorhabens (vgl. Universitätsklinikum Ulm 2006). Zusätzlich konnte eine achte Seminarreihe in dem oben genannten Zeitraum in die Untersuchung einbezogen werden, die nach Inhalt und Ablauf den sieben Seminarreihen vollständig entsprach. Sie wurde von der pädagogischen Abteilung der Arbeitsstelle Frühförderung Bayern organisiert.

6.1 Die Seminarreihen ab 2007 und ihre Teilnehmer

6.1.1 Form und Inhalte der Seminarreihe in der Treatmentstichprobe

Form der Seminarreihen „Entwicklungspsychologische Beratung“

Im Vergleich zu den Seminarreihen 2002 bis 2003 der Vorstudie wurden durch eine Neustrukturierung des Kurses zeitliche und inhaltliche Erweiterungen vorgenommen. Die Unterrichtszeit einer Seminarreihe erstreckte sich jetzt über insgesamt 16 Seminartage (vorher 14) bzw. 128 Unterrichtseinheiten (vorher 112). Diese gliederten sich in vier Blöcke (vorher drei); jeder Block umfasste vier Tage (vgl. Anhang C; 4 x 4 Tage Übersicht).

Die Durchführung der jeweils vier Seminarblöcke je Seminarreihe erfolgte in einem Zeitraum von jeweils zehn Monaten; nur eine der Seminarreihen erstreckte sich über einen etwas kürzeren Zeitraum von acht Monaten. Zwischen den Seminarblöcken lag ein durchschnittlicher zeitlicher Abstand von ca. drei Monaten. Die Inhalte aller Seminarreihen und ihre Zeitanteile orientierten sich an einem festgelegten Curriculum (vgl. Anhang C; 4 x 4 Tage Übersicht). Abweichungen hiervon ereigneten sich gemäß den Berichten der Referentinnen nicht.

Inhalte der Seminarreihen „Entwicklungspsychologische Beratung“

Die Schwerpunkte des ersten Seminarblocks der Seminarreihe „Entwicklungspsycholo-

gische Beratung von Eltern mit Säuglingen und Kleinkindern“ (EPB) bildeten Grundlagen der Entwicklungspsychologie der frühen Kindheit (z.B. Feinzeichen der Befindlichkeit des Kindes; Intuition und Wissen im elterlichen Verhalten; Bindungstheorie), Anregungen zur Selbstreflexion (z.B. eigene Familiengeschichte als Ressource für die Beratung, Bindungsrepräsentation im Erwachsenenalter), die Auswahl und die Auswertung von Videosequenzen sowie erste Grundlagen des Beratungsmodells. Am Ende des ersten Seminarblocks erhielten die TN den Auftrag zu einer Hausarbeit (Videoaufnahme mit Auswahl einer gelungenen Interaktionssequenz zwischen Kind und Bezugsperson; Beantwortung eines Begleitbogens zu der ausgewählten Videoaufnahme).

Der zweite Seminarblock umfasste Schwerpunkte der klinischen Entwicklungspsychologie der frühen Kindheit (z.B. Regulationsstörungen, hochunsichere Bindung und Bindungsstörungen, frühe Missverständnisse in der Interaktion), erste Fallsupervisionen, Aspekte des Beratungsprozesses (z.B. ressourcenorientiertes Arbeiten, Analyse von Stärken und Schwächen) und Besprechungen der zwischen den Blöcken erstellten Fallarbeiten (z.B. Beratung mit Video-Feedback zu gelungenen Interaktionssequenzen).

Der dritte Seminarblock enthielt Themen zur Entwicklungspsychologie der Zwei- bis Dreijährigen (z.B. Bindungsmuster und Bindungsstrategien), Warnzeichen im Kontext drohender Vernachlässigung oder Misshandlung, rechtliche und strukturelle Grundlagen der Jugendhilfe, Handlungsfeldanalysen, weitere Fallsupervisionen und Überlegungen zur Implementierung des Beratungsmodells. Außerdem beinhaltete der Seminarblock Aspekte der Elternberatung bei noch nicht gelungenen Interaktionssequenzen zwischen Kind und Bezugsperson sowie den Auftrag an die TN zu einer weiteren Hausarbeit. Für diese sollte eine vollständige Beratung der Bezugsperson durchgeführt und schriftlich, unter Bezug auf Videoausschnitte, dokumentiert werden.

Im letzten (vierten) Seminarblock fand eine komprimierte Wiederholung zum Thema Entwicklungspsychologie der Zwei- bis Dreijährigen statt. Außerdem beinhaltete der Block Ausführungen zum CARE-Index (Child-Adult-Relationship-Index; Crittenden 2005; vgl. auch Künster 2007), einem System zur Bewertung sowohl des mütterlichen wie des Kindverhaltens in einer etwa dreiminütigen „freien“ Interaktion zwischen Mutter und Säugling/Kleinstkind. Darüber hinaus wurden die Beobachtung und Interpretation von Trennungen im Säuglings- und Kleinkindalter und besondere familiäre Konstellationen thematisiert (z.B. bei Behinderung des Kindes oder bei psychischer Erkrankung der Eltern). Schließlich enthielt dieser Seminarblock auch weitere Fallsupervisionen und Hinweise zum Beratungsprozess.

Arbeitsformen in der Seminarreihe waren Videopräsentationen, Beobachtung, Analyse von Videosequenzen, Kleingruppenarbeit und Fallarbeit mit Supervision. Zu jedem Seminarblock standen Materialien und weiterführende Texte zur Verfügung. Die TN sollten die Möglichkeit haben, während der Seminarreihe zwischen den Seminarblöcken elterliche Bezugspersonen von Kleinkindern zu beraten. Der Abschluss der Seminarreihe mit Zertifikat setzte eine dokumentierte Beratung inklusive Präsentation voraus. Die Teilnahme an der Seminarreihe war kostenpflichtig.

6.1.2 Formen und Inhalte der Seminarreihen in der Kontrollstichprobe

In der Voruntersuchung wurde keine Kontrollgruppe realisiert. Die Aufmerksamkeit bei der Planung der Vorstudie bezog sich weitgehend auf den Aufbau der Seminarreihe „Entwicklungspsychologische Beratung von Eltern mit Säuglingen und Kleinkindern“ (EPB) und die Erkundung ihrer möglichen Wirkungen, ohne diese mit Blick auf andere Seminarreihen im Frühbereich zu relativieren. Aber ohne Kontrollgruppe konnten die Effekte im Verlauf der betrachteten Seminarreihe EPB im Sinne einer Evidenzbasierung kaum bewertet werden, da der Vergleich zu anderen Seminarreihen fehlte. Daher sollte in der Hauptuntersuchung die gleichzeitige Betrachtung einer Vergleichsgruppe verwirklicht werden, um zu ermitteln, ob die möglichen Effekte über den Seminarzeitraum auch ohne Weiterbildung bzw. durch Weiterbildungen in anderer Form und mit anderen Inhalten auftreten. Die einzige Bedingung bei der Ziehung der Kontrollstichprobe lag darin, dass sie im Frühbereich angesiedelt war und ihre TN entwicklungspsychologische Beratungen im weiteren Sinne durchführten.

Mit der Unterstützung dieses Anliegens durch zwei Arbeitsstellen Frühförderung (in Bayern und in Hessen) und durch die Koordinationsstelle der Kinder- und Jugendambulanz/ Sozialpädiatrischen Zentren in Berlin gelang die Realisierung einer Kontrollstichprobe (KS). Durch ihre Vermittlung sagten Referentinnen anderer Seminarreihen im Frühbereich zu, parallel zur Durchführung der Studie in der Treatmentstichprobe die auf der Grundlage der Vorstudie entwickelten Fragebögen auch in den von ihnen im Frühbereich durchgeführten Seminarreihen einzusetzen. Die in die Kontrollgruppe einbezogenen Kurstypen werden im Folgenden dargestellt.

Kurstyp: Einführung in die Frühförderung

Die „Einführung in die Frühförderung“ (EFF) wird regelmäßig durch die Arbeitsstelle Frühförderung Bayern, Pädagogische Abteilung, angeboten. Der Kurs richtet sich an

Mitarbeiter bayerischer Frühförderstellen, die im Laufe des zurückliegenden Jahres in der Frühförderung in Bayern neu angefangen haben; einbezogen werden können auch neue Mitarbeiter aus Institutionen, die in dem System der bayerischen Frühförderung mitwirken, wie z.B. integrative Einrichtungen der Tagesbetreuung von Kindern mit Behinderungen und/oder Entwicklungsverzögerungen. Die Seminarreihe hat eine orientierende Zielsetzung ohne festen theoretischen Bezugspunkt. Über die Inhalte von Frühförderung hinaus soll auch die Vernetzung von Mitarbeitern verschiedener Institutionen der Frühförderung gefördert werden.

Der Kurs EFF umfasste 81 Unterrichtseinheiten, die in drei Blöcken realisiert wurden (Auftaktwoche, Halbwoche zur Hälfte des Zeitraumes, Abschlusswoche). Die Realisierung der drei Kursblöcke erstreckte sich über einen Zeitraum von acht Monaten. Die Inhalte des Kurses wurden in der Teilnahmebestätigung wie folgt zusammengefasst:

1. Förderung des Kindes (31 Unterrichtseinheiten):
Entwicklungsdiagnostik, Sensomotorik in der Frühförderung, Spiel und Spielmaterial, Förderschwerpunkt und -plan, Bilanz zum Förderprozess und Abschluss
2. Zusammenarbeit mit den Eltern (31 Unterrichtseinheiten):
Prozessgestaltung in der Zusammenarbeit: Erstgespräch, Diagnosemitteilung, bilanzierende Gespräche; fachliche Beratung/Entwicklungsberatung, helfende Gespräche, Absprachen und Vereinbarungen sowie das Thema Behinderung
3. Medizinische Therapie in der Frühförderung (4 Unterrichtseinheiten)
4. Fallsupervision in kleinen Gruppen (12 Unterrichtseinheiten)

Die Arbeitsformen im Kurs waren Referate und Diskussionen, Arbeit in Kleingruppen, Rollenspiele und Fallsupervisionen in kleinen Gruppen. Die Fallsupervision fand ohne Einsatz von Video statt.

Die Anmeldung zur Kursteilnahme erfolgte über die Arbeitsstelle Frühförderung Bayern, Pädagogische Abteilung. Die Teilnahme war kostenfrei.

Kurstyp: Früherkennung und Frühtherapie von Kindern mit Autismus

Die Arbeitsstelle Frühförderung Bayern bot die Seminarreihe „Früherkennung und Frühtherapie von Kindern mit Autismus“ (FEA) in Kooperation mit Referentinnen des Instituts für Autismus-Forschung Hans Kehrer e.V. an. Der Kurs richtete sich an Mitarbeiter bayerischer Frühförderstellen und anderer vorschulischer Einrichtungen, die mit Kinderärzten und Therapeuten kooperierten. Die Seminarreihe wird über die Arbeitsstelle Frühförderung Bayern wiederholt angeboten. Die Konzeption der Seminarreihe hat eine lerntheoretische und verhaltenstherapeutische Orientierung.

In der Einleitung der Kursankündigung wurde betont, wie wichtig ein früher Beginn der Intervention bei Kindern mit Autismus ist. Dies und die Teilnahmevoraussetzungen ließen vermuten, dass zumindest implizit auch die frühe Kindheit ein thematischer Schwerpunkt des Kurses war.

Die Weiterbildung umfasste insgesamt neun Ausbildungseinheiten, acht Kurse á 20 Stunden und ein Abschlusscolloquium. Im Erhebungszeitraum fanden vier Module á 20 Stunden statt, sodass die TN ca. 80 Stunden unterrichtet wurden. Die Inhalte des Kurses umfassten gemäß Seminarankündigung:

1. Diagnostik und Differentialdiagnostik mit Schwerpunkt Früherkennung
2. Aufbau von Lern- und Arbeitsverhalten nach verhaltenstherapeutischen Prinzipien, Entwicklung von Lernprogrammen
3. Aufbau von Imitation, Interaktion, Kommunikation, alternative Kommunikationssysteme, Sprache
4. Wahrnehmungsauffälligkeiten, -verarbeitung, spezielle therapeutische Ansätze
5. Selbständigkeit, Basisfähigkeiten im Alltag, in der Familie, in Einrichtungen
6. Verhaltensprobleme autistischer Kinder (Stereotypien, Rituale, Selbststimulation, Aggressionen, Selbstverletzung)
7. Spezielle Probleme von kleinen Kindern mit Autismus nach Asperger oder „high functioning“ Autismus
8. Trainingsprogramme für kleine autistische Kinder und ihre Eltern

Arbeitsformen in dem Kurs waren Präsentationen, Kleingruppenarbeit, Rollenspiel, Lernprogrammerstellung, Beobachtung, Analyse von Videosequenzen und Fallarbeit mit Supervision. Zu jedem Kurs wurde ein umfangreiches Angebot an Materialien und weiterführenden Texten angeboten.

Die TN sollten die Möglichkeit haben, während der Weiterbildung mit einem Kind mit Autismus zu arbeiten. Voraussetzung für den Abschluss des Kurses mit Zertifikat war eine abgeschlossene Fallarbeit inklusive Präsentation mit einem Kind.

Die Teilnahme war kostenpflichtig. Die Anmeldung zur Teilnahme am Kurs erfolgte über die Arbeitsstelle Frühförderung Bayern.

Kurstyp: Unterstützte Kommunikation in der Frühförderung

Die Seminarreihe „Unterstützte Kommunikation in der Frühförderung“ (UKF) wurde durch die Arbeitsstelle Frühförderung Hessen in Kooperation mit der International Society for Augmentative and Alternative Communication Deutschland e.V. angeboten. Der Kurs richtete sich an Mitarbeiter hessischer Frühförderstellen und Mitarbeiter anderer Institutionen in Hessen, die an der Frühförderung von Kindern mitwirkten. Die Seminarreihe wird über die Arbeitsstelle Frühförderung Hessen wiederholt angeboten. Die

Konzeption der Seminarreihe hat eine kommunikationstheoretische Orientierung.

Die Einleitung der Seminarankündigung verwies darauf, dass „schon sehr früh vielfältige Probleme in der Verständigung“ auftreten können. Außerdem widmete sich ein Seminarblock (1 Tag) der „Interaktions- und Kommunikationsentwicklung und deren Störungen in der frühen Kindheit“. Beides ließ vermuten, dass die frühe Kindheit ein thematischer Schwerpunkt des Kurses war.

Die Seminarreihe umfasste vier zweitägige und fünf eintägige Ausbildungsblöcke über einen Zeitraum von ca. neun Monaten, also insgesamt 13 Tage. Dieser Umfang entsprach bei acht Unterrichtseinheiten am Tag insgesamt gut 100 Unterrichtseinheiten.

Die Inhalte des Kurses wurden in der Kursankündigung wie folgt benannt:

1. Interaktions- und Kommunikationsentwicklung und deren Störungen in der frühen Kindheit
2. Einstellung und Haltung im professionellen Förderprozess
3. Körpereigene Kommunikation und sprachunterstützende Gebärden; Bilder und Symbole in der Kommunikation
4. Technische Kommunikationshilfen
5. Verstehende Diagnostik in der Unterstützten Kommunikation
6. Eltern- und Umfeldarbeit
7. Einzelfallvorstellung

Der Fortbildungskurs konnte nur insgesamt belegt werden. Die Anmeldung erfolgte über Arbeitsstelle Frühförderung Hessen. Die Teilnahme war kostenpflichtig.

Kurstyp: Bobath/Kinder

Die Weiterbildung „Bobath/Kinder“ wird in Deutschland über 25 Kurszentren angeboten, die in der Gemeinsamen Konferenz der deutschen Bobath-Kurse e.V. zusammengeschlossen sind. Die Kurszentren unterscheiden sich allerdings in der Frequenz, in der sie die Weiterbildung Bobath/Kinder anbieten, erheblich. Der Kurs richtet sich vorrangig an Physiotherapeuten. Je Kurszug können in der Regel auch bis zu zwei Ergotherapeuten und/oder Logopäden teilnehmen. Vereinzelt absolvieren auch Ärzte die Seminarreihe vollständig. Andere Berufsgruppen können am Kurs nicht teilnehmen. Für sie werden wesentlich kürzere Einführungen in das Konzept „Bobath/Kinder“ angeboten (in der Regel ca. zwei Tage). Voraussetzung für die Teilnahme an der Weiterbildung Bobath/Kinder sind zwei Jahre Berufserfahrung in der Arbeit mit Kindern mit Behinderungen oder Entwicklungsverzögerungen.

Die ursprüngliche theoretische Konzeption des Kurses, der in Deutschland seit ca. 50 Jahren etabliert ist, orientierte sich vorrangig an neurophysiologischen Grundlagen der

motorischen Entwicklung von Kindern, insbesondere von Kindern mit Cerebralparese. Das Behandlungskonzept zielt inzwischen auch auf Kinder mit Entwicklungsverzögerungen. Die theoretische Orientierung des Kurses umfasste von Beginn an weit mehr als eine neurophysiologische Ausrichtung und band pädagogische, psychologische und soziologische Grundlagen zur kindlichen Entwicklung mit ein.

In den Praxisbezügen des Kurses Bobath/Kinder sollen in jedem Kurszug verschiedene Entwicklungsabschnitte berücksichtigt werden (Säuglinge/Babys, Kleinstkinder/Kleinkinder, Vorschulkinder, Schulkinder und in Ausnahmen auch Jugendliche). Insofern konnte davon ausgegangen werden, dass die frühe Kindheit in den beiden einbezogenen Kursen Bobath/Kinder thematisiert wurde.

Der Kurs Bobath/Kinder umfasst mindestens 400 Unterrichtseinheiten á 45 Minuten (320 Stunden). Diese wurden in den einbezogenen Kursen in vier Blöcken realisiert (2 x 3 Wochen, 2 x 2 Wochen), die sich über einen Zeitraum von 9 ½ Monaten verteilten. Die Inhalte des Kurses sind in der Information zum „Curriculum Bobath/Kinder“ (Gemeinsame Konferenz der deutschen Bobath-Kurse e.V., Stand 2004) ausführlich beschrieben. Sie umfassen folgende Lernbereiche:

1. Bobath-Konzept
2. Entwicklung
3. Haltung und Bewegung
4. medizinische Grundlagen
5. pädagogische, psychologische und soziologische Grundlagen
6. Befund- und Behandlungsplanung
7. therapeutisches Vorgehen

Als Arbeitsformen in den beiden Kurszügen wurden Vortrag und Präsentation, Unterrichtsgespräch, Diskussion mit Moderation, themenzentrierte Gruppen- und Einzelarbeit, praktisches Üben, supervidiertes praktisches Arbeiten mit Patienten, Erörterung und Analyse von Fallbeispielen, Demonstrationen, kreativitätsfördernde Methoden und strukturierte Anleitung zur Selbstreflexion eingesetzt. Die supervidierte Arbeit mit Patienten umfasste mindestens 100 Unterrichtseinheiten (75 Stunden), die Vermittlung zu den Lernbereichen mindestens 200 Unterrichtseinheiten (150 Stunden). Neben verschiedenen Lernerfolgskontrollen musste jeder TN eine qualifizierende Hausarbeit mit Videodokumentation zu einem Fall erstellen.

Die Anmeldung zum Kurs erfolgte über eine zentrale Bewerberregistratur (ZBR), die Vorschlagslisten mit möglichen Teilnehmern an die Kurszentren sendet. Die Kursleiter trafen die Entscheidung über eine Teilnahme der Bewerber, in der sie neben dem bishe-

rigen beruflichen Werdegang der Bewerberin auch die Zusammensetzung der Teilnehmergruppe berücksichtigten (z.B. Abdeckung eines Spektrums an Institutionen, in denen die Teilnehmer tätig waren). Die Teilnahme am Kurs Bobath/Kinder war kostenpflichtig.

6.1.3 Teilnehmer an den Seminarreihen in der Hauptstudie ab 2007

In der Vorstudie hatte sich gezeigt, dass die Variablen „grundständige Berufsabschlüsse der TN“ und „Institutionsformen, in denen die TN arbeiteten“ in keinem Zusammenhang mit den Einschätzungen der Eingangskennnisse durch die TN standen. Beide Variablen werden im Folgenden aus Gründen des Vergleichs mit der Vorstudie dargestellt und um die Treatmentstichprobe (TS) und Kontrollstichprobe (KS) nach diesen Merkmalen der TN zu charakterisieren. In die spätere Analyse von Zusammenhängen mit den Kenntnisseinschätzungen der TN in der Hauptstudie werden sie als Variablen nicht einbezogen.

Die Teilnehmer in der Treatmentstichprobe

Die Treatmentstichprobe (TS) in der Hauptuntersuchung umfasste 125 Teilnehmer (TN) in acht Seminarreihen (M=15.63 TN pro Seminarreihe; Min.=14, Max.=18). 113 (90.4%) der TN waren weiblich und zwölf (9.6%) männlich. Das durchschnittliche Lebensalter der TN lag bei etwas weniger als 44 Jahren (M=43.85 Jahre; SD=7.16 Jahre). Die TN verfügten über viel Berufserfahrung, die als Zeitdauer seit der letzten grundständigen Ausbildung definiert wurde (M=17.19 Jahre; SD=8.43 Jahre; N=93). 69.4% der TN (N=87) gaben an, mehr als zehn Jahre Erfahrung in der Arbeit mit Kindern zu haben.

Die TN arbeiteten in dem jeweiligen Land der Kursdurchführung (Baden-Württemberg, Bayern, Rheinland-Pfalz und Thüringen). Fast alle TN entschieden sich, soweit bekannt, aufgrund ihrer eigenen Wahl zur Teilnahme an der Seminarreihe. Nur in Einzelfällen kam es vor, dass sie aufgrund einer Entscheidung des Arbeitgebers zur Teilnahme angehalten wurden (z.B. einige Mitarbeiter aus Jugendämtern). Die Teilnahme an der Hauptuntersuchung war integraler Bestandteil der Seminarteilnahme.

Auf die Frage zu t1, ob die TN ihre Berufsausübung gegenüber den Eltern auch als beratende Tätigkeit einordnen würden (vgl. Frage 15 b), antworten 100% (N=125) der TN mit mindestens gelegentlich; nie: n=0; gelegentlich: n=7 (5,8%); oft: n=25 (20,7%); sehr oft: n=89 (73,6%). Die Voraussetzung zur Teilnahme an der Hauptuntersuchung,

die Durchführung von Beratungen in der Praxis, wurde also von allen TN erfüllt.

Grundständige berufliche Abschlüsse der Teilnehmer in der Treatmentstichprobe

Wurde der letzte grundständige Berufsabschluss zugrunde gelegt, bildeten in der TS die Diplom-Sozialpädagogen (inklusive Diplom-Sozialarbeiter) die größte Gruppe der TN (43.2%; N=54). Es folgten die Berufsgruppen der Erzieher (14.4%; N=18), der Diplom-Pädagogen (11.2%; N=14), der Diplom-Psychologen (10.4%; N=13) und der Heilpädagogen (7.2%; N=9). Als sonstige Berufsgruppen (13.6%; N=17) wurden Ärztin (N=6), Hebamme (N=4), Ergotherapeutin (N=2), Physiotherapeutin, Kinderkrankenschwester, Sonderpädagogin und Andere (N=2) genannt. Einen Überblick über die von den TN zuletzt erworbenen grundständigen Berufsabschlüsse in der TS (N=125) im Vergleich zu den zuletzt von den TN in der Vorstudie erworbenen grundständigen Berufsabschlüssen (N=101) gibt Abb. 7.

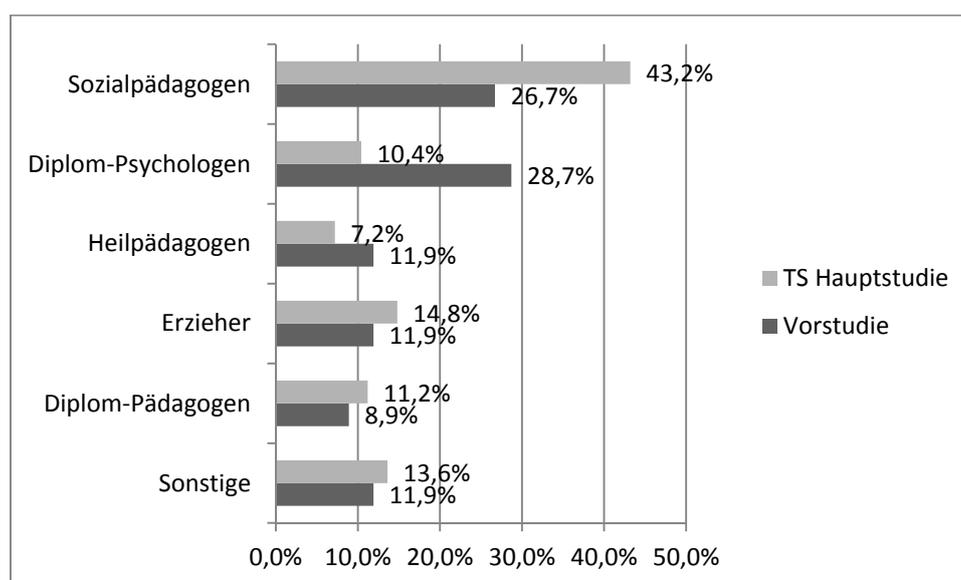


Abb. 7: Vergleich der grundständigen Berufsabschlüsse in der Vorstudie und der TS

Abbildung 7 verdeutlicht, dass mit der Weiterbildung „Entwicklungspsychologische Beratung von Eltern mit Säuglingen und Kleinkindern“ (EPB) in den Seminarreihen ab 2007 ein ähnliches Spektrum an Berufsgruppen im Vergleich zur Vorstudie erreicht wurde. Unterschiede der beiden Stichproben lagen im Anteil der teilnehmenden Diplom-Psychologen (relativ weniger in der Hauptstudie als in der Vorstudie) und im Anteil der teilnehmenden Sozialpädagogen (relativ mehr in der Hauptstudie als in der Vorstudie).

Auch im Ausmass der Nennungen eines Vorberufes zeigte sich eine große Vergleichbarkeit zwischen den TN der Vorstudie und den TN der TS in der Hauptstudie. In der

TS der Hauptstudie notierten 34.4% der TN eine weitere grundständige formale Qualifikation vor dem zuletzt erworbenen grundständigen Berufsabschluss (N=43; z.B. Erzieherin, Kinderkrankenschwester, Heilpädagogin). In der Vorstudie lag der Anteil der TN mit einer weiteren grundständigen formalen Qualifikation vor der zuletzt erworbenen grundständigen Berufsausbildung fast gleichhoch bei 37,6%.

Institutionsformen der beruflichen Tätigkeit der Teilnehmer in der Treatmentstichprobe

In der TS wurden als Handlungsfelder der beruflichen Tätigkeit am häufigsten genannt: Frühförderstelle (N=22; 17.6%; in der Vorstudie 24.8%), Jugendamt (N=22; 17.6%; in der Vorstudie so nicht kategorisiert), Jugendhilfe (N=22; 17.6%; in der Vorstudie als Familienhilfe kategorisiert: 16.8%) und Erziehungsberatungsstelle (N=10; 8%; in der Vorstudie 42.6%). Andere von den TN notierte Institutionen (24.8%; N=31) waren: Kindertagesstätte (N=12), Klinik (N=8), Sonderschule (N=7), Praxis (N=2) und Sozialpädiatrisches Zentrum (N=2); weitere TN (14.4%; N=18) gaben z.B. Schwangerenkonfliktberatung, Suchtberatung oder Arbeitsstelle Frühförderung an.

Der Versuch einer Zuordnung der genannten Institutionen zu den gesetzlichen Grundlagen, auf denen ihre Finanzierung basiert, zeigte, dass in der TS ca. 78% der TN (N=97) im Rahmen der Jugend- und Sozialhilfe (SGB VIII; SGB XII) tätig waren und nur 17% der TN (N=21) im Bereich Gesundheit einschließlich Pflege (SGB V; SGB XI; Öffentlicher Gesundheitsdienst); die Tätigkeit von ca. 5% der TN (N=7) musste anderen Finanzierungsformen zugeordnet werden (z.B. Schwangerenkonfliktberatung).

Wie schon in der Vorstudie wurde die Zuordnung der TN zu einer Institutionsform als fließend eingeschätzt. Beispielsweise gaben 5.6% der TN (N=7) an, gleichzeitig in zwei Institutionsformen tätig zu sein (z.B. Erziehungsberatungsstelle und Frühförderstelle oder Mutter-Kind-Einrichtung und Gemeinschaftspraxis). Nach Wechseln des Beschäftigungsverhältnisses von TN zwischen verschiedenen Institutionsformen im Frühbereich im Verlauf ihrer beruflichen Sozialisation wurde sowohl in der Vorstudie als auch in der Hauptstudie nicht gefragt. Diese Auskunft könnte zusätzlich über fließende Grenzen zwischen den Institutionsformen als Merkmal der TN Auskunft geben.

Zwar zeigte sich in der TS der Hauptstudie eine etwas andere Zusammensetzung der TN bezogen auf die Institutionsformen, in denen sie tätig waren (z.B. deutlich weniger TN aus Erziehungsberatungsstellen). Aber dies dürfte auf die Vergleichbarkeit der Stichproben der Vorstudie und der TS der Hauptstudie keinen Einfluss haben, zumal ein Zusammenhang zwischen den Kenntniseinschätzungen und den Institutionsformen, in de-

nen der TN tätig waren, in der Vorstudie nicht bestand.

Die Teilnehmer an den Seminarreihen in der Kontrollstichprobe

Die Kontrollstichprobe (KS; N=101) in der Hauptuntersuchung umfasste sechs Erhebungsgruppen (M=16.83 TN je Erhebungsgruppe; Min.=12; Max.=20), davon vier bestehend aus TN verschiedener Kurstypen, die, wie die Seminarreihe EPB, in der Erwachsenenbildung Grundlagen und Konzepte für Interventionen in der frühen Kindheit vermittelten: „Bobath/Kinder“ (n=35), ein Kurs in Baden-Württemberg (N=18) und ein Kurs in Berlin (n=17); „Einführung in die Frühförderung“ (n=19) in Bayern; „Früherkennung und Frühtherapie von Kindern mit Autismus“ (n=15) in Bayern und „Unterstützte Kommunikation in der Frühförderung“ in Hessen (n=12). Eine weitere Gruppe, „Einzelteilnehmer in der Kontrollgruppe“ (n=20), nahm im Erhebungszeitraum an keiner umfangreichen Weiterbildung teil, sondern fasste einzelne Berufstätige zusammen, die in der Region Berlin-Brandenburg im Bereich entwicklungspsychologischer Beratung arbeiteten. Eine frühere Seminarteilnahme an einem der oben genannten Kurse einschließlich „Entwicklungspsychologischer Beratung von Eltern mit Säuglingen und Kleinkindern“ (EPB) konnte bei diesen TN vorliegen, was tatsächlich aber nur in wenigen Fällen dieser Gruppe der Fall war.

93% der TN in der KS waren weiblich und 7% männlich (N=100; eine fehlende Angabe). Das durchschnittliche Lebensalter der TN lag bei 38.7 Jahren (SD=10.6 Jahre; N=95), die durchschnittliche Berufserfahrung bei 12.7 Jahren (SD=10.6 Jahre). Im Vergleich zu der TS lag der Anteil der TN, die seit mehr als zehn Jahren mit Kindern arbeiteten, deutlich niedriger (38.8%).

Die Entscheidung der TN zur Teilnahme an den Kurstypen in der KS fiel freiwillig. Auflagen von Arbeitgebern zur Teilnahme kamen, soweit bekannt, nicht vor. Auf die Frage zu t1, ob die TN ihre Berufsausübung gegenüber den Eltern auch als beratend einordnen würden (vgl. Frage 15 b), antworteten 99% (N=99) mit mindestens gelegentlich; nie: n=1 (1%); gelegentlich: n=7 (7%); oft: n=33 (33%); sehr oft: n=59 (59%). Auch in der Kontrollstichprobe wurde also die Voraussetzung zur Teilnahme an der Hauptuntersuchung, die Durchführung von Beratungen in der Praxis, mit Ausnahme eines Teilnehmers von allen TN erfüllt.

Grundständige berufliche Abschlüsse der Teilnehmer in der Kontrollstichprobe

Die größte Gruppe in der KS bildeten Physiotherapeuten (38.6%; N=39), gefolgt von

Heilpädagogen (13.9%; N=14), Diplom-Sozialpädagogen (12.9%; N=13), Diplom-Psychologen (10.9%; N=11), Erziehern (7.9%; N=8) und Ergotherapeuten (5.9%; N=6). Zehn TN nannten einen anderen Berufsabschluss (9.9%). Dies waren Diplom-Pädagogen (N=4), Ärzte (N=2), Logopäden (N=2), eine Kinderkrankenschwester und eine Sonderpädagogin. 21.78% der TN nannten einen Zweitberuf (N=22; z.B. Erzieherin, Kinderkrankenschwester, Diplom-Sozialpädagogin).

Die Zusammensetzung der KS der Hauptstudie unterschied sich nach dem Kriterium des zuletzt erworbenen grundständigen Berufsabschlusses von der TS in der Hauptstudie durch die Einbeziehung der Kursreihe Bobath/Kinder. An dieser nahmen fast ausschließlich Physiotherapeuten teil. Ohne den Kurstyp Bobath/Kinder ähnelte auch die KS in ihrer Zusammensetzung nach Berufsgruppen der TS stark. Der Anteil der TN mit einem zuletzt absolvierten medizinisch geprägten grundständigen Berufsabschluss lag durch die Einbeziehung der Kursreihe Bobath/Kinder deutlich höher als in der TS, nämlich bei ca. 50%.

Institutionsformen der beruflichen Tätigkeit der Teilnehmer in der Kontrollstichprobe

Auch in der KS wurde am häufigsten die Frühförderstelle (34.7%; N=35) genannt, gefolgt von Praxis (17.6%; N=22), Sozialpädiatrischem Zentrum (17.6%; N=9), Sonderschule (8%; N=9) und Kindertagesstätte (4.3%; N=5). In der Antwortvorgabe „Andere Institutionen“ (17.8%; N=18) notierten die TN z.B. schulvorbereitende Einzelhilfe für Hörbehinderte, Mitarbeiterin in einem Forschungsprojekt, Rehabilitations-Zentrum und Förderverein für Kinder mit Autismus.

Der Versuch einer Zuordnung der genannten Institutionen zu den gesetzlichen Grundlagen, auf denen ihre Finanzierung basiert, zeigte, dass in der KS ca. 59% (N=60) im Rahmen der Jugend- und Sozialhilfe tätig waren und ca. 31% (N=31) im Bereich Gesundheit; ca. 10% der TN mussten anderen Finanzierungsformen zugeordnet werden (N=10), wie z.B. Schule.

In der KS waren 6.9% der TN (N=7) gleichzeitig in zwei Institutionsformen tätig, z.B. in einer Frühförderstelle und einer Praxis oder in einer Frühförderstelle und einer Werkstatt für Menschen mit Behinderung.

6.1.4 Repräsentativität der Stichproben der Hauptstudie

Sowohl die Treatmentstichprobe (TS) als auch die Kontrollstichprobe (KS) der Hauptuntersuchung waren als Stichproben selbstselektiv und damit auch ihre Zusammen-

fassung als Gesamtstichprobe (GS). Daher wurde die Zusammensetzung der TN in der Hauptuntersuchung mit der Zusammensetzung der TN in anderen Stichproben nach Lebensalter und Geschlecht sowie nach ihrer Erfahrung als Eltern verglichen. Die Frage war, ob die TS und die KS der Hauptuntersuchung für im Handlungsfeld früher Interventionen tätige Berufsgruppen einigermaßen repräsentativ waren.

Als Vergleichsgruppen dienten die TN der Voruntersuchung und die TN einer Studie mit deutlich anderer Zielsetzung, aber ähnlicher Zielgruppe. Die Stichprobe der Voruntersuchung (TSV) wurde bereits dargestellt, ebenso die Treatment- und die Kontrollstichprobe der Hauptuntersuchung nach Lebensalter, Geschlecht und beruflichen Abschlüssen. Für den Vergleich fehlen aber Angaben zur „Hamburger Stichprobe“ (HS). Sie wird daher an dieser Stelle kurz vorgestellt.

Die Hamburger Stichprobe

Eine durch die Hamburger Behörde für Soziales, Familie, Gesundheit und Verbraucherschutz geförderte Wirkungsbefragung zum Zertifikatskurs „Kinderschutzfachkraft § 8a SGB VIII in Hamburg“ Mitte 2009 führte zu 223 zurückgesandten und auswertbaren Fragebögen von 433 TN, die angeschrieben werden konnten (Vogel 2009). Dies waren 41.37% (N=223) der Grundgesamtheit aller Hamburger TN, die an dem Zertifikatskurs teilgenommen hatten (N=539) und stellte einen Rücklauf von 51.5% (N=223) der angeschriebenen TN (N=433) dar. Es gab keinen Hinweis darauf, dass sich die nicht befragten oder nicht antwortenden TN in irgendeiner Weise von den antwortenden TN unterscheiden würden. Daher wurde die Stichprobe der antwortenden TN (N=223) aufgrund der hohen Rücklaufquote (51.5%) als repräsentativ für die Grundgesamtheit der Hamburger TN, die am Zertifikatskurs „Kinderschutzfachkraft § 8a SGB VIII“ teilgenommen hatten (N=539), betrachtet.

Die TN waren zum Zeitpunkt der Studie durchschnittlich 44.8 Jahre alt (SD=8.21) und seit ihrer letzten grundständigen Berufsausbildung im Durchschnitt 16 Jahre berufstätig. 37.3% der TN verneinten, selbst eine elterliche Bezugsperson zu sein. 60% der TN waren Diplom-Sozialpädagogen und 20% Erzieher; die weiteren TN wiesen andere grundständige Berufsabschlüsse auf.

Ein Drittel der TN arbeitete in Kindertagesstätten, ein Viertel im Handlungsfeld „Hilfen zur Erziehung“ und 15% im „Allgemeinen sozialen Dienst“. Weniger als 10% der TN waren jeweils in der „offenen Kinder- und Jugendarbeit“, der „Elternbildung“ oder anderen Handlungsfeldern, überwiegend in der Jugendhilfe, tätig. Größtenteils arbeiteten

die TN „ambulant“ oder „teilstationär“, z.T. aber auch „in der häuslichen Umgebung“ (17%). In geringem Umfang arbeiteten sie auch „stationär“ oder „anders“. Mehr als die Hälfte der TN arbeitete sehr oft mit Kindern bis zum Schuleintritt und weniger als die Hälfte sehr oft mit Kindern nach Schuleintritt. Gut zwei Drittel der TN arbeiteten „als insoweit erfahrene Fachkraft“ im Sinne des § 8a SGB VIII. Eine Besonderheit dieser Hamburger Stichprobe im Vergleich zu der Voruntersuchung und der Hauptuntersuchung lag in der noch höheren Beteiligung von Diplom-Sozialpädagogen.

Vergleich der Stichproben nach Lebensalter, Geschlecht und Elternschaft

In einer einfaktoriellen ANOVA mit dem unabhängigen Faktor „Drei Stichproben: TS, TSV und HS“ (N=438) zeigte sich bei gegebener Varianzhomogenität nach Levene kein signifikanter Unterschied der drei Gruppen im Lebensalter; TS: N=119, M=43.85, SD=7.16; TSV: N=100, M=43.13, SD=7.87 und HS: N=219, M=44.77, SD=7.90. Wurde dagegen die Kontrollstichprobe (KS) der Hauptuntersuchung in den unabhängigen Faktor „Vier Stichproben: „TS, TSV, HS und KS“ (N=538) einbezogen, war die Varianzhomogenität nach Levene verletzt; $F(3;538)=9.86$; $p<.001$. Die TN der Kontrollstichprobe der Hauptuntersuchung ($M_{\text{Lebensalter}}=38.69$; $SD=10.58$) waren durchschnittlich signifikant jünger als die TN der anderen drei Stichproben $F(3;538)=11.92$, $p<.001$. Zwischen allen vier Stichproben bestand kein signifikanter Unterschied in der Geschlechterverteilung; K-S Two-Sample-Test.

Entsprechend ihres durchschnittlich jüngeren Alters waren die TN der KS der Hauptuntersuchung seltener selbst Eltern als die TN der Treatmentstichprobe (TS) der Hauptuntersuchung; K-S Two-Sample-Test; $Z=1.98$; $p \leq .001$. Die TN der TS der Hauptuntersuchung und die TN der Hamburger Stichprobe (HS) unterschieden sich in ihrem Anteil an elterlichen Bezugspersonen dagegen nicht signifikant. Waren in der Treatmentstichprobe 74.2% der TN elterliche Bezugspersonen, so waren es in der Kontrollstichprobe nur 47.5%. In der Hamburger Stichprobe lag der Anteil elterlicher Bezugspersonen bei 62.7%.

Der signifikante Unterschied zwischen der TS und der KS der Hauptuntersuchung im Anteil elterlicher Bezugspersonen war teilweise auf den Unterschied im Lebensalter zwischen den beiden Stichproben zurückzuführen. Wurde der Vergleich auf TN älter als 30 Jahre beschränkt, bestand zwischen der HS, der TS und der KS kein signifikanter Unterschied mehr in den Antworten zur Frage „elterliche Bezugsperson“. Bei der Interpretation der Ergebnisse der Hauptuntersuchung ist zu berücksichtigen, dass in der

Treatmentstichprobe ein deutlich höherer Anteil der TN „elterliche Bezugspersonen“ war als in der Kontrollstichprobe.

Beurteilung der Repräsentativität der Stichproben in der Hauptuntersuchung

In der Stichprobenziehung gelang es, ein breites Spektrum an Weiterbildungen im Frühbereich einzubeziehen. In der Treatmentgruppe konnten mehrere Seminarreihen des Kurses „Entwicklungspsychologische Beratung von Eltern mit Säuglingen und Kleinkindern“ (EPB) in mehreren Bundesländern befragt werden. Die Seminarreihen wurden von verschiedenen (überzeugten) Referentinnen durchgeführt. Die TN der Treatmentgruppe unterschieden sich im Vergleich zu zwei anderen Stichproben von im Frühbereich tätigen Beratern nicht. Nach den Kriterien Lebensalter, Geschlecht und Elternschaft fielen die Stichproben der Voruntersuchung, der Hamburger Untersuchung und der Treatmentuntersuchung sehr vergleichbar aus.

Für die Hauptuntersuchung kann daher bezogen auf die Treatmentstichprobe von einer Repräsentativität ausgegangen werden. Diese muss allerdings, insbesondere auf der Grundlage des Vergleichs zur Kontrollstichprobe der Hauptuntersuchung, spezifiziert werden. Die Repräsentativität bezieht sich auf Weiterbildungen im Frühbereich, die im Schwerpunkt von sozialpädagogisch orientierten Berufsgruppen nachgefragt werden. Die Nachfrager wiesen eine große Dauer der Berufstätigkeit auf (mindestens fünf Jahre) und waren, zumindest gelegentlich, beratend tätig. Eine Repräsentativität gilt nicht für Berufsanfänger (jünger als 30 Jahre) und nicht für Berufstätige, die sich dem Berufsausstieg nähern (ab ca. 55 Jahre).

Die Repräsentativität der Kontrollstichprobe ist vorsichtiger zu beurteilen. Ihre Zusammensetzung war heterogener. Zwar erstreckte auch sie sich auf mehrere Bundesländer, Weiterbildungen und Seminarleiter. Aber die TN der Kontrollstichprobe waren jünger und, damit verbunden, überwiegend noch keine Eltern (beides traf besonders auf die Kurstypen „Bobath/Kinder“ und „Einführung in die Frühförderung“ zu). Außerdem richtete sich eine Weiterbildung an eine eher medizinisch ausgebildete Zielgruppe (Physiotherapeuten; Bobath/Kinder).

6.2 Untersuchungskonzeption und -methode der Hauptstudie

6.2.1 Design der Datenerhebung in der Hauptstudie

In dem quasiexperimentellen Design der Untersuchung erhielt die Treatmentstichprobe

(TS) eine spezifische Unterrichtung und Anleitung in „Entwicklungspsychologische Beratung von Eltern mit Säuglingen und Kleinkindern“ (EPB), die Kontrollgruppe(n) (KS) erhielt(en) andere Weiterbildungen, aber ebenso bezogen auf kleine Kinder und ihre Eltern. Eine der Kontrollstichproben erhielt im Erhebungszeitraum keine Weiterbildung, war aber mit kleinen Kindern und ihren Eltern in beratender Weise tätig. Der Vergleich zwischen der TS und der KS fand auf der Grundlage von Prä-Post-Messungen (t1 und t4) statt. Integraler Bestandteil des Designs waren Verlaufsmessungen in der TS zu zwei weiteren Messzeitpunkten, t2 und t3 (vgl. Anhang C, Design 1: Messungen in der TS; und Design 1a: Messungen in der KS) (vgl. Tab. 16).

Tab. 16: Design für die Hauptstudie nach Art der Erhebungen von t1 bis t4

		Messzeitpunkte					
		t1	t2	kurz nach t2	t3	t4	kurz nach t4
Art der Erhebung	TS Fragen zur Person und Tätigkeit	x				x	
	TS Fragen zu Einschätzungen und Planungen (Lernprozess)	x	x		x	x	
	TS Telefoninterviews zum Lernprozess			x			x
	TS Fremdeinschätzung zur Kompetenz			x			x*
	KS Fragen zur Person und Tätigkeit	x				x	
	KS Fragen zu Einschätzungen und Planungen (Lernprozess)	x				x	

Anmerkung: TS und KS für Treatment- und Kontrollstichprobe; x*= nicht realisiert

Die zweite Messung in der KS lag, wie die vierte Messung in der TS, nach einem Zeitraum von neun bis zehn Monaten. Zur besseren Verständlichkeit wird diese zweite Messung in der KS im Weiteren nicht KS_{t2} sondern KS_{t4} genannt, um die Entsprechung des zeitlichen Abstandes der Prä-Post-Messungen in der TS und der KS zu verdeutlichen.

Zu den weiteren Bestandteilen des Designs gehörten Telefoninterviews mit TN der TS kurz nach t2 (N=83) und kurz nach t4 (N=60) (vgl. Tab. 16); ebenso sollte es Fremdeinschätzungen zufällig ausgewählter TN durch die Referentinnen auf der Grundlage der Skala von Frage A „Generelle Kompetenzeinschätzung“ (GK), Frage F zu Zielintentionen („Itemblock Zielintentionen“), Frage K zur „Einschätzung des Kompetenzniveaus“ (HK für Handlungkompetenz) und Frage 9 zu t1 (Frage 7 zu t4) zu „Erfahrungswissen

mit Entwicklungsabschnitten von Kindern“ sowie sieben ausgesuchten Items des Itemblocks Kenntniseinschätzungen (IB KN) kurz nach t2 (N=64) und kurz nach t4 geben. Die Formulierungen der Items wurden entsprechend der Perspektive der Referentinnen modifiziert. Entgegen der ursprünglichen Planung konnten aber die Fremdeinschätzungen nach t4 nicht realisiert werden.

Den Zuweisungen der einzelnen Fragen zu den Messzeitpunkten lagen vier methodische Überlegungen zugrunde. Erstens wurde die Ermittlung einer Baseline zu kursrelevantem Wissen bzw. kursrelevanten Einschätzungen der TN in der TS und der KS angestrebt. Zweitens sollte jeweils ein Prä-Post-Vergleich für die TS und für die KS ermöglicht werden (vor der Vermittlung von Wissen im Vergleich zu nach der Vermittlung von Wissen bzw. ohne Vermittlung von Wissen). Und drittens sollte zu einem Teil der Antworten der Verlauf möglicher Veränderungen in der Seminarreihe in der TS über vier Messzeitpunkte verfolgt werden können. Schließlich und viertens sollte ein Vergleich zwischen der TS und der KS zu den Messzeitpunkten t1 und t4 möglich sein.

Diese vier methodischen Überlegungen konnten im Design allerdings nicht für alle Variablen vollständig realisiert werden (vollständig z.B. für die Kenntniseinschätzungen). Die Zuweisung einiger Fragen zum entsprechenden Messzeitpunkt, z.B. Fragen zum deklarativen Wissen, erlaubte nur Vergleiche zwischen der TS und der KS, nicht aber zum Verlauf in der TS; z.B. bei der Frage „Nennen Sie bitte die vier Systeme zur Klassifikation und Beschreibung der Regulation frühkindlicher Befindlichkeit nach Heide-lise Als“ (kurz: „Regulationssysteme“), die in der TS nur zu t2 gestellt wurde (vgl. Frage H zu t2 in der TS der Hauptuntersuchung) und in der KS nur zu t1 (vgl. Frage K zu t1 in der KS in der Hauptuntersuchung); oder bei der Frage „Nennen Sie bitte die Dimensionen der Beschreibung elterlicher Feinfühligkeit nach Mary Ainsworth“ (kurz: „Dimensionen Feinfühligkeit“), die in der TS nur zu t3 (vgl. Frage H in der TS der Hauptuntersuchung) und in der KS nur zu t4 gestellt wurde (vgl. Frage K zu t4 in der KS der Hauptuntersuchung).

6.2.2 Ablauf der Datenerhebung und Realisierung des Designs

Die acht Seminarreihen in der Treatmentstichprobe (TS) fanden in Ostalbkreis, Pforzheim und Sigmaringen (Baden-Württemberg), in München, Erlangen und Traunstein (Bayern), in Ludwigshafen (Rheinland-Pfalz) und in Jena (Thüringen) statt. Die Organisation lag beim Universitätsklinikum Ulm, Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie (Ärztlicher Direktor Prof. Dr. Fegert; fachliche Leitung der Seminarreihe Prof. Dr. Zie-

genhain). Das Klinikum stellte vor Beginn der jeweiligen Seminarreihe die Liste der angemeldeten TN der Untersuchungsleitung (dem Autor) zur Verfügung.

An der Durchführung der Seminarreihen in der TS beteiligten sich acht Referentinnen (zwei je Seminarreihe; einige Referentinnen waren in mehreren Seminarreihen aktiv). Die rechtzeitige Verteilung der Fragebögen an die Referentinnen erfolgte über zwei in Berlin ansässige Referentinnen; dies galt ebenso für die Instruktion der anderen Referentinnen, z.B. wie gegenüber den TN zur Teilnahme an der Untersuchung geworben werden sollte. Fünf schriftliche Erläuterungen für die Referentinnen (zum Design der Untersuchung in der Treatmentstichprobe und in der Kontrollstichprobe, zum Gesamt-ablauf der Untersuchung, zu den Telefoninterviews mit TN und zu den Einschätzungen von TN durch die Referentinnen; vgl. Anhang C) ergänzten diese Instruktion.

Die Fragebögen wurden von den Referentinnen zu t1 jeweils am ersten Tag der Seminarreihen ausgeteilt und, nach Beantwortung durch die TN, wieder eingesammelt. In einer der acht Seminarreihen geschah dies erst am dritten Tag des ersten Seminarblocks. Zu t2, t3 und t4 wurde der Fragebogen jeweils am letzten Tag des letzten Seminarblocks ausgeteilt und nach der Beantwortung durch die TN von den Referentinnen wieder eingesammelt. Je Seminarblock sandten die Referentinnen die beantworteten Fragebögen wenige Tage später an die Untersuchungsleitung.

Die Seminarreihen in der Kontrollstichprobe (KS) fanden in Berlin, Maulbronn (Baden-Württemberg), München (Bayern; zwei Kurse) und Dieburg (Hessen) statt; zusätzlich beantworteten Einzelpersonen aus dem Raum Berlin und Brandenburg den Fragebogen. Die Referentinnen der Seminarreihen konnten durch die Unterstützung von zwei Arbeitsstellen Frühförderung (Bayern und Hessen), der Koordinationsstelle der Kinder- und Jugendambulanzen/Sozialpädiatrische Zentren in Berlin und der Referentinnen aus der Treatmentstichprobe zur Teilnahme an der Untersuchung gewonnen werden.

Die Instruktion der Referentinnen der Seminarreihen in der Kontrollstichprobe fand telefonisch statt oder erfolgte durch eine der Referentinnen aus der Treatmentstichprobe. Eine schriftliche Unterstützung der Instruktion in der Kontrollstichprobe gab es nicht.

Die Austeilung, Beantwortung und Einsammlung des Fragebogens zu t1 erfolgte in der Kontrollstichprobe zum Beginn der Seminarreihen. Zu t4 wurde der Fragebogen jeweils am letzten Tag des Seminarblocks ausgeteilt, beantwortet und eingesammelt (Abweichungen hiervon werden im Folgenden beschrieben). Je Seminarblock sandten die Referentinnen die eingesammelten Fragebögen wenige Tage später an die Untersuchungslei-

tung.

Realisierung des Designs in der Treatmentstichprobe

Die vier Messzeitpunkte in der TS konnten, mit Ausnahme der zweiten Fremdeinschätzung zu t₄, vollständig realisiert werden. Die Zahl der TN nahm über die Messzeitpunkte ab (N_{t1}=125; N_{t2}=116; N_{t3}=112; N_{t4}=109). Einige TN beendeten ihre Teilnahme an der Seminarreihe vorzeitig, z.B. aufgrund einer Erkrankung; andere TN schieden zwar nicht aus, beantworteten den Fragebogen aber nicht in der Seminarzeit, sondern nahmen ihn mit und versäumten die Zusendung an die Referentinnen. Weitere TN mussten aus terminlichen Gründen die Reihenfolge der Seminarblöcke ändern und wurden daher aus der Untersuchung ausgeschlossen (z.B. lagen für N=7 nur Fragebögen ab t₂ vor). Die „experimentelle Mortalität“ in der TS fiel dennoch mit insgesamt 12.8% aller TN (N=16) in einer Größenordnung aus, die die Aussagekraft der Ergebnisse nicht einschränken dürfte, zumal keine Systematik der Ausfälle erkennbar war.

Die Beantwortung der in der TS in die Auswertung einbezogenen Fragebögen (N=462) erfolgte zu 98% (N=453) während der Seminarzeit in Anwesenheit von Referentinnen und damit unter weitgehend kontrollierten Bedingungen. Nur 2% (N=9) der Fragebögen wurden den Referentinnen postalisch zugestellt (mitgenommene Fragebögen).

Die Beantwortung des Fragebogens zu t₁ und t₄ dauerte minimal ca. 40 Minuten, überwiegend jedoch bis zu einer Stunde. Sie stellte für die Mehrheit der TN eine intensive Auseinandersetzung mit vielen der Fragen dar; ein flüchtiges Ausfüllen war kaum möglich. Angesichts dieser Anforderung fiel die Akzeptanz des Fragebogens gut aus. Einige Referentinnen berichten von ihrem Eindruck, dass ein Teil der Fragen auch der Reflexion über den Lernprozess der TN diene und damit integraler Bestandteil der Seminarreihe wurde. Nur vereinzelt hörten die Referentinnen kritische Kommentare durch die TN. Diese bezogen sich in wenigen Seminarblöcken im Schwerpunkt auf die Wissensfragen („Das ist ja wie in der Schule hier“). Während der Dateneingabe entstand der Eindruck, dass zu t₄ die Sorgfalt des Ausfüllens der Fragebögen im Vergleich zu den vorherigen Messzeitpunkten nachließ.

Die Beantwortung der Fragebögen zu t₂ und t₃ dauerte 20 bis 30 Minuten, im Vergleich zu t₁ und t₄ also nur die Hälfte der Zeit. Insgesamt betrachtet erschien aber der zeitliche Aufwand von durchschnittlich ca. drei Stunden je TN zur Beantwortung der Fragebögen im Vergleich zur Unterrichtszeit in der TS (128 Unterrichtseinheiten) verhältnismäßig (2.5% der Unterrichtszeit).

Nur TN in der TS wurden kurz nach t2 und kurz nach t4 telefonisch zu zusammenfassenden Angaben und Einschätzungen zu ihrer Kursteilnahme befragt. Gemäß Design sollte mindestens ca. ein Drittel der TN (N=40) erreicht werden (vgl. Anhang C; Design Messungen in der TS). Tatsächlich gelang es kurz nach t2, ca. zwei Drittel der TN zu kontaktieren (N=83; 66,4% der TS), und kurz nach t4 ca. die Hälfte der TN (N=60; 48% der TS). Nur einer der erreichten TN lehnte die zusätzliche telefonische Befragung zu t2 ab.

Nach Abschluss des zweiten Blocks der Seminarreihe EBP, in der Abfolge also kurz nach dem Messzeitpunkt t2, schätzten die Referentinnen zufällig ausgewählte TN (N=64) auf der Grundlage der ersten eingereichten Falldokumentation ein (vgl. Anhang C; Instruktion für Referentinnen 2: Fremdeinschätzung). Den Rahmen der Zufallsauswahl bildete die Festlegung der Supervisionsgruppe mit bis zu acht TN je Referentin. Die Referentinnen erfuhren die Namen der einzuschätzenden TN erst vor Beginn des zweiten Blocks der Seminarreihe. Die Zufallsauswahl sollte verhindern, dass sich Referentinnen spontan für vermeintlich leichter einzuschätzende TN entschieden. Jeder Referentin wurden je Seminarreihe vier TN zugeteilt, d.h. in acht Durchführungen erfuhren jeweils zwei Referentinnen jeweils vier Namen von TN; N=64). Eine aus Reliabilitätsgründen zusätzlich geplante Zweiteinschätzung für je zwei TN anhand von Items des „Itemblocks Kenntnisseinschätzungen“ wurde durch die Referentinnen nicht realisiert. Referentinnen, die nur eine Seminarreihe durchführten, führten maximal vier Fremdeinschätzungen durch; eine Referentin war an drei Kursdurchführungen beteiligt, sodass sie zwölf Fremdeinschätzungen realisierte.

Realisierung des Designs in der Kontrollstichprobe

Der Einsatz des Fragebogens zu t1 und t4 konnte in vier verschiedenen Kurstypen realisiert werden, die, neben anderen Zielen, auch Wissen über die „frühkindliche Entwicklung“ vermittelten. Zusätzlich wurde der Fragebogen zu t1 und t4 von Einzelpersonen beantwortet, die zwar entwicklungspsychologisch beratend tätig waren, aber in dem Erhebungszeitraum an keiner umfangreichen Weiterbildung teilnahmen (Teilnehmer an der Hauptuntersuchung ohne Treatment). Die Kontrollgruppe setzte sich also aus folgenden Untergruppen zusammen:

- TN im Kurstyp „Einführung in die Frühförderung“ (EFF): Die erste Erhebung (t1) erfolgte mit Kursbeginn am 22.10.2007. Die zweite Erhebung (t4) fand am Ende des Kurses am 13.06.2008 statt, sodass ein Zeitraum von acht Monaten

zwischen den beiden Erhebungen lag. In dieser Zeit fanden drei Kursteile statt, die sich über 81 Unterrichtseinheiten erstreckten.

- TN im Kurstyp „Früherkennung und Frühtherapie von Kindern mit Autismus“ (FEA): Die erste Erhebung (t1) erfolgte Mitte September 2007 und die zweite (t4) im Abschlusscolloquium im Juni 2008. Zwischen den beiden Erhebungen lagen 9 ½ Monate. In dieser Zeit fanden vier Module á 20 Unterrichtseinheiten statt, sodass die TN an ca. 80 Unterrichtseinheiten teilnahmen.
- TN im Kurstyp „Unterstützte Kommunikation in der Frühförderung“ (UKF): Die erste Erhebung (t1) erfolgte am Anfang des Kurses Ende September 2007 und die zweite am Kursende (t4) Anfang Juni 2008, sodass neun Monate zwischen den beiden Zeitpunkten der Erhebung lagen. In dieser Zeit fanden 9 Kursteile statt, die sich über gut 100 Unterrichtseinheiten erstreckten.
- TN im Kurstyp „Bobath/Kinder“: Die beiden Seminarreihen wurden an zwei verschiedenen Kursorten durchgeführt. Zum einen am Kursort Berlin durch „Kindesförderung und -integration durch stadtteilnahe Sozialpädiatrie e.V.“ (K.i.d.s.S. e.V.) und zum anderen am Kursort Maulbronn durch das „Sozialpädiatrische Zentrum Maulbronn“. Der Kurs in Berlin begann am 05.09.2007 (t1) und endete am 24.06.2008 (t4). Zwischen beiden Befragungszeitpunkten lagen ca. 9½ Monate. Der Kurs Maulbronn begann am 03.03.2008 (t1) und endete am 13.10.2008 (t4). Zwischen den beiden Zeitpunkten der Befragung lagen ca. 8 ½ Monate. In diesen Zeiträumen fanden in beiden Kurszügen vier Unterrichtsblöcke statt, die sich über gut 400 Unterrichtseinheiten erstreckten.
- TN ohne Treatment: Der Erhebungszeitraum begann im September 2007 und endete im Oktober 2008. Die Termine mit diesen Einzelteilnehmern (ENZ) an der Hauptstudie wurden individuell vereinbart und jeweils darauf geachtet, dass zwischen t1 und t4 ein Zeitraum von ca. 9 Monaten lag. Es konnte ausgeschlossen werden, dass während dieses Zeitraums von diesen Einzelteilnehmern eine umfangreiche Weiterbildung absolviert wurde, nicht jedoch, dass eine Teilnahme an kurzen Fortbildungen (maximal 2 Tage) stattfand.

Die Gruppe der Einzelpersonen rekrutierte sich zum einen aus TN eines zweitägigen Einführungskurses einer Referentin in der Treatmentstichprobe in Potsdam (N=8); zum anderen aus durch die Koordinationsstelle der Kinder- und Jugendambulanzen/Sozialpädiatrische Zentren in Berlin benannte Personen, deren zumindest teilweise ent-

wicklungspsychologisch beratende Tätigkeit mit Kindern und Eltern bekannt war. Von 15 kontaktierten Personen sagten nur drei ab. Die Absagen beinhalteten keine inhaltlichen Bedenken, sondern ausschließlich zeitliche und organisatorische Gründe.

Acht mögliche TN in der Kontrollstichprobe (8.3% bezogen auf N=109) entschieden sich ausdrücklich gegen eine Teilnahme an der Untersuchung, zwei weil sie noch nicht mit Kindern arbeiteten und zwei weil sie den Datenschutz nicht gewährleistet sahen und die Fragen unpassend bzw. schwierig oder nicht zu beantworten einschätzten; eine weitere TN, weil sie gleichzeitig an einer der Seminarreihen in der Treatmentstichprobe (TS) teilnahm. Drei weitere mögliche Einzelteilnehmer entschieden sich aus organisatorischen Gründen gegen eine Teilnahme. Für den Kurstyp „Unterstützte Kommunikation in der Frühförderung“ (UKF) lag eine Teilnehmerliste über 22 TN vor, von denen zu t1 nur zwölf einen ausgefüllten Fragebogen einreichten. Explizite Gründe zu einer Ablehnung der Teilnahme an der Untersuchung meldete die Referentin nicht.

Die Anzahl der TN nahm auch in der Kontrollstichprobe (KS) zwischen den beiden Messzeitpunkten ab ($N_{t1}=101$; $N_{t4}=70$). Diese Abnahme ($N=31$) umfasste 30.7% der TN und war ungleichmäßig über die Untergruppen verteilt. Erheblich war die Abnahme in der Seminarreihe „Unterstützte Kommunikation in der Frühförderung“ ($N_{t1}=12$; $N_{t4}=4$; Abnahme um 66.7%) und in der Seminarreihe „Früherkennung und Frühtherapie von Kindern mit Autismus“ ($N_{t1}=15$; $N_{t4}=7$; Abnahme um 53.3%). Die Beantwortung des Fragebogens zu t4 konnte in diesen Seminarreihen nicht wie zu t1 in der Seminarzeit realisiert werden. Die Instruktion der Referentinnen fand zudem nur über Email bzw. über andere Referentinnen statt. Der ebenfalls erhebliche Rückgang des Rücklaufes in der Gruppe „Einzelteilnehmer“ ($N_{t1}=20$; $N_{t4}=12$; Abnahme um 40%) lag daran, dass einige TN nach einem Zeitraum von neun Monaten nicht mehr erreichbar waren. Auf postalische Anfragen oder Emails erfolgte keine Reaktion. Vollständiger fiel der Rücklauf zu t4 in den Kurstypen „Bobath/Kinder“ ($N_{t1}=35$; $N_{t4}=32$; Abnahme um 8.6%) und „Einführung in die Frühförderung“ aus ($N_{t1}=19$; $N_{t4}=15$; Abnahme um 21%). In diesen Seminarreihen erfolgte die Beantwortung des Fragebogens innerhalb der Seminarzeit am Anfang und am Ende der Seminarreihen.

Die Referentinnen der Seminarreihen „Früherkennung und Frühtherapie von Kindern mit Autismus“ (FEA) und „Einführung in die Frühförderung“ (EFF) machten aufgrund von Beanstandungen von TN Einwände zum Datenschutz. Einige TN sahen den Datenschutz nur dann gewährleistet, wenn Name, Anschrift, Geburtsdatum und Angabe zum Geschlecht auf einem abtrennbaren Blatt dem Fragebogen vorangestellt waren. Die ver-

änderte Version des Fragebogens erfüllte diese Anforderung, ohne dass Fragen oder die Abfolge der Fragen hierfür verändert werden mussten. Der Fragebogen wurde während der laufenden Untersuchung für diese beiden Seminarreihen modifiziert (für EFF bereits zu t1, da dies zeitlich noch möglich war; und für FEA zu t4).

Zusammenfassende Einschätzung der Objektivität der Messungen

Zu t1 fand die Beantwortung des Fragebogens in der Treatmentstichprobe (TS) und in der Kontrollstichprobe (KS) unter weitgehend kontrollierten Bedingungen statt, in den einbezogenen Seminarreihen während der Unterrichtszeit zum Beginn des ersten Seminarblocks und bei den „Einzelteilnehmern“ (ENZ) im Beisein der Überbringer des Fragebogens. Nur 4.9% der TN (N=5) beantworteten zu t1 den Fragebogen außerhalb der Seminarzeit (N=2 in FEA; N=3 in ENZ).

Zu t4 fand die Beantwortung des Fragebogens in der TS und in den Kurstypen „Bobath/Kinder“ (beide Kursorte) und „Einführung in die Frühförderung“ während der Unterrichtszeit am Ende des letzten Seminarblocks und damit ebenfalls unter weitgehend kontrollierten Bedingungen statt. Dies traf aber nicht für die Seminarreihen in der KS „Früherkennung und Frühtherapie von Kindern mit Autismus“ (FEA) und „Unterstützte Kommunikation in der Frühförderung“ (UKF) zu; aus beiden Kurstypen zusammen antworteten zu t4 insgesamt nur elf TN. In beiden Seminarreihen nahmen die TN den Fragebogen nach Hause mit und sandten ihn den Referentinnen nach ein bis zwei Wochen zu. Von den „Einzelteilnehmern“ (ENZ) konnten zu t4 50% (N=6) der antwortenden TN (N=12) aufgesucht werden und beantworteten auch zu t4 den Fragebogen im Beisein des Überbringers.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass zu t1 die Datenerhebung für das angestrebte Untersuchungsdesign fast vollständig unter kontrollierten Bedingungen realisiert werden konnte. Für die TS der Hauptuntersuchung galt diese Vollständigkeit auch zu t2, t3 und t4. Die Datenerhebung in der KS unterlag aber einigen Einschränkungen. Zu t4 konnte eine weitgehende Vollständigkeit der Datenerhebung unter kontrollierten Bedingungen nur für die Seminarreihen „Bobath/Kinder“ und „Einführung in die Frühförderung“ (EFF) erreicht werden. In FEA und UKF lag die Ausfallquote der Beantwortung des Fragebogens zu t4 bei über 50% der TN; in ENZ bei 40%. Diese Unsicherheitsfaktoren werden bei der Datenauswertung bzw. deren Interpretation berücksichtigt werden.

6.2.3 Eingesetzte Erhebungsinstrumente in der Hauptstudie

Die Erhebungsinstrumente wurden den TN in Form eines umfangreichen Fragebogens und eines Telefoninterviews angeboten.

Die ersten vier Fragen des Fragebogens dienten der zuverlässigen Identifikation der TN (Kursort, Datum, Name, Geburtsdatum). Sie wurden zu t1 und t4 in der TS und der KS durch Angaben zur Anschrift ergänzt. Die Angaben zu zwei dieser Fragen dienten als Variablen für den Kursort bzw. das Lebensalter. Eine erläuternde schriftliche Einleitung zum eigentlichen Fragebogen erfolgte nur zu t1; ab t2 wurde einleitend lediglich um vollständige Angaben zu den folgenden Instrumenten gebeten.

In der KS waren geringfügige Veränderungen in der Formulierung der Einleitung erforderlich, da sich die TN nicht nur aus Seminarreihen rekrutierten, sondern auch aus unterschiedlichen fallbezogenen Handlungsfeldern im Frühbereich ohne Seminarteilnahme. Die TN in der KS bestätigten vor ihrer Teilnahme, dass sie potentiell an der Seminarreihe EPB teilnehmen könnten, was auch aufgrund der Angaben zu ihrer Tätigkeit und/oder ihrer Teilnahme an Seminaren zur frühkindlichen Entwicklung plausibel wurde.

Angaben zur Person und zur Tätigkeit wurden zu t1 als Variablen und zu t4 zur Prüfung der Konstanz dieser Variablen erhoben. Zu t1 handelte es sich um 17 Fragen bzw. Fragenkomplexe, wovon zwei der „Itemblock Vorgehensweisen und Ziele im Zusammenwirken mit den Eltern“ (IB VZ) und der „Itemblock Wunsch nach Einbezug der Eltern“ (IB WE) waren. Von den weiteren 15 Fragen erhoben zwei die Aus- und Fortbildung der TN (grundständige berufliche Abschlüsse; entwicklungspsychologische Fortbildungen), drei persönliche Angaben bzw. Einschätzungen der TN (ob sie „elterliche Bezugsperson“ waren, ihr „berufliches Selbstverständnis“ und ihr „Erfahrungswissen mit Entwicklungsabschnitten von Kindern“) und zehn Angaben zur beruflichen Tätigkeit der TN (z.B. „Art der Einrichtung“; „Anlässe der Tätigkeit“; „Alter der Kinder, mit denen sie überwiegend arbeiteten“; „Form der Tätigkeit“ sowie „Form und Häufigkeit des Kontaktes mit Eltern“). Um mögliche Einflüsse im Zeitraum der Seminarreihe zu kontrollieren, wurden die Einflussvariablen am Anfang und am Ende der Seminarreihe erhoben (z.B., um einen Wechsel der Einrichtung oder der Arbeitsform zu erfassen).

Der zweite Teil des Fragebogens (Kenntnisse, Einschätzungen und Planung) zielte mit durchschnittlich elf Fragen je Messzeitpunkt auf die Erfassung des Lernprozesses. Dieser Teil umfasste zu t1 drei Itemblöcke: den „Itemblock Kenntniseinschätzungen“, den

„Itemblock Meinung zum Einfluss von Bindung auf die Entwicklung von Kindern“ und den „Itemblock Haltung als Berater“. Während der Itemblock „Kenntniseinschätzungen“ zu allen vier Messzeitpunkten in der Treatmentstichprobe plazierte wurde, erfolgte die Zuweisung der beiden Itemblöcke „Meinung zum Einfluss von Bindung“ und „Haltung als Berater“ in der Treatmentstichprobe nur zu den Messzeitpunkten t1 und t4 (entsprechend zur Kontrollstichprobe nur als Prä-Post-Messung).

Fünf Fragen bzw. Fragenkomplexe wurden über alle vier Messzeitpunkte in gleicher Weise erhoben; dies waren der Itemblock „Kenntniseinschätzungen“, der Itemblock „Zielintentionen“, die „allgemeine Einschätzung zur Umsetzung“ und die „Vorsätze“ (drei zur Zielgruppe, drei zur Gestaltung der Umsetzung und drei zur Einbettung der Umsetzung). Darüber hinaus wurden ab t2 drei weitere Fragen bzw. Fragenkomplexe eingeführt; „Welche ergänzenden bzw. vertiefenden Fortbildungen würden Sie sich wünschen, um Ihre Kompetenz zur Anwendung von EPB zu stärken“ („Fortbildungswünsche“); „Welchem Kompetenzniveau würden Sie sich zum jetzigen Zeitpunkt zuordnen“ („Kompetenzniveau Handlungskompetenz“) und „Haben die Kursinhalte bisher Ihre Erwartungen erfüllt“ („Erfüllung der Erwartungen“).

Vier Fragenkomplexe variierten über die Messzeitpunkte. Dies war zum einen Frage E; „Auf welcher Grundlage haben Sie Ihre Kenntnisse in den oben genannten Bereichen so eingeschätzt?“ („Grundlagen der Kenntniseinschätzungen“). Zum anderen war dies je Messzeitpunkt eine Frage zum deklarativen Wissen. Sie veränderte sich entsprechend der vermittelten Inhalte im Verlauf des Kurses; z.B.: „Welche der folgenden Paragraphen aus dem Kinder- und Jugendhilfegesetz/SGB VIII sind für die Anwendung und Finanzierung entwicklungspsychologischer Beratungen bedeutsam“ („bedeutsame Paragraphen“; zu TS_{t1}, TS_{t4}, KS_{t1} und KS_{t4}); oder: „Wie viele Grundformen frühkindlicher Bindung werden in der Bindungsforschung unterschieden“ („frühkindliche Bindungsformen - Anzahl“) zu TS_{t1} und KS_{t1}; oder: „Nennen Sie bitte die Grundformen frühkindlicher Bindung, die in der Bindungsforschung unterschieden werden“ („frühkindliche Bindungsformen - Benennung“; zu TS_{t4} und KS_{t4}); oder: „Regulationssysteme“ (zu TS_{t2} und KS_{t1}) und „Dimensionen Feinfühligkeit“ (zu TS_{t3} und KS_{t4}).

Schließlich wurde je Messzeitpunkt je eine Frage zum assoziativen Wissen und zum prozeduralen Wissen gestellt. Die Einordnung der Fragen folgte ebenfalls der Vermittlung von Inhalten im Verlauf des Kurses (z.B.: „beobachtbares, frühkindliches Bindungsverhalten“ zu TS_{t1}, TS_{t2}, und KS_{t1}); oder: „Erstellen einer aussagekräftigen Videoaufnahme“ zu TS_{t1}, TS_{t3}, und KS_{t1}); oder: „Gesprächslenkung zum Nachvollzug der

kindlichen Perspektive“ zu TS_{t2} , TS_{t4} , und KS_{t4} und „beobachtbares, auffälliges Verhalten bei Kindeswohlgefährdung“ zu TS_{t3} , TS_{t4} , und KS_{t4}).

6.2.4 Verfahrensweisen mit Rohdaten und bei Datenmodifikationen

Nach Eingabe der Angaben aus Fragebögen mit vollständigen Personendaten verblieben je Messzeitpunkt in bis zu vier Seminarblöcken der Treatmentstichprobe der Hauptuntersuchung durchschnittlich zwei bis drei Fragebögen ohne Personendaten (insgesamt $N_{t2}=10$; $N_{t3}=11$ und $N_{t4}=11$). Durch die getrennte Zusendung der Fragebögen je Seminarblock lagen maximal bis zu 18 Fragebögen eines Kurszuges ohne Personenangaben vor. Die Zuordnung erfolgte auf Grundlage der Handschriften der TN. Anhand markanter Kennzeichen des Schriftbildes, insbesondere in den handschriftlichen Texten zum assoziativen Wissen, schätzten zwei Auswerter unabhängig voneinander die Übereinstimmung des Schriftbildes mit der Handschrift zu t1 ein. Die beiden Auswerter erzielten in ihren voneinander unabhängigen Zuordnungen vollständige Übereinstimmung.

Zu fünf Fragebögen ab t2 in der Treatmentstichprobe fand sich keine übereinstimmende Handschrift zu t1. Aufgrund der vollständig vorliegenden Teilnehmerlisten konnten sie TN zugeordnet werden, die die Seminarreihe mit dem zweiten Seminarblock begonnen hatten. Diese Fragebögen wurden allerdings wegen fehlender Werte zu t1 aus der Dateneingabe ausgeschlossen.

Antworten zwischen vorgegebenen Antwortstufen der Skalen wurden bei der Dateneingabe auf die jeweils niedrigere Antwortstufe herabgestuft (z.B. 2,5 auf 2), also eher Unterschätzungen als Überschätzungen in Kauf genommen. Dies betraf in der Gesamtstichprobe (GS) der Hauptstudie insgesamt 31 Zwischenwerte ($N_{TS}=21$; $N_{KS}=10$), die insbesondere in der zehnstufigen Antwortskala zur „Generellen Kompetenzeinschätzung“ (Frage A über vier Messzeitpunkte) und der fünfstufigen Antwortskala zur „Einschätzung des Kompetenzniveaus“ (Frage K ab t2 über drei Messzeitpunkte) auftraten.

Erschlossene Korrekturen und Vervollständigungen fehlender Angaben

Zu t1 und t4 zielten einige der Fragen auf aufeinander beziehbare Antworten. Dies galt für die zwei Fragen zu t1 und t4 zum „Alter der Kinder, mit denen sehr oft gearbeitet wurde“ (zu t1 die Fragen 8a und 8b) und zum „Erfahrungswissen mit Entwicklungsabschnitten von Kindern“ (zu t1 die Fragen 9a und 9b) sowie für die Frage nach „Anlässen der Tätigkeit“ mit Kindern und/oder Eltern (zu t1 Frage 10). In letzterer Frage 10 wurden die allgemeinen „Anlässe der Tätigkeit“ („Prävention“; „Beeinträchtigung des Kin-

des“ und „Beeinträchtigung der elterlichen Sorge /Verantwortung“; Frage 10a) in der Folgefrage 10b durch je vier Unterkategorien differenziert.

TN, die in Frage 8a deutlich machten, mit welcher Altersgruppe sie „sehr oft“ arbeiten, ließen die Beantwortung von 8b („Festlegung auf eine Altersgruppe“) häufig aus. Entsprechendes galt für 9a und 9b („Erfahrungswissen mit Entwicklungsabschnitten von Kindern“). Soweit die Beantwortung von 8b aus der Beantwortung von 8a eindeutig zu erschließen war, wurde diese Antwort auf 8b übertragen ($N_{GS}=35$; $N_{TS}=32$; $N_{KS}=3$). Entsprechendes galt für 9a und 9b ($N_{GS}=35$; $N_{TS}=20$; $N_{KS}=15$). Wenn allerdings in den Angaben zu Frage 8a oder 9a zwei Altersgruppen bzw. Entwicklungsabschnitte gleichgewichtig als „sehr oft“ gekennzeichnet wurden, konnte in 8b (entsprechend 9b) keine Antwort übertragen werden. Gleichgewichtige Antworten in 8a oder 9a führten zur Eingabe „fehlende Angabe“.

Ähnlich zu den Fragen 8b und 9b übersprangen viele TN in der Frage 10 („Anlässe der Tätigkeit“) die vorangestellte allgemeinere Frage häufig und beantworteten gleich die Unterkategorien der Folgefrage. Wenn die Angaben in den Unterkategorien verdeutlichten, welcher allgemeine „Anlass der Tätigkeit“ der/des TN überwog, wurde die Antwort auf die vorangestellte allgemeine Frage 10a zum überwiegenden „Anlass der Tätigkeit“ ergänzt ($N_{TS}=26$; $N_{KS}=3$).

Weitere Abgleiche konnten zu t1 zwischen der Frage 5 („Sind Sie Mutter, Vater bzw. elterliche Bezugsperson“) und der Frage E, Unterpunkt f („Aufgrund meiner persönlichen Erfahrung als Mutter/Vater“), vorgenommen werden. Die Beantwortung von Frage 5 mit „Nein“ führte dazu, dass Frage E, Unterpunkt f, mit „trifft nicht zu“ beantwortet werden sollte. Zwei Abweichungen von dieser logischen Entsprechung wurden korrigiert. Umgekehrt ergab sich aus der Beantwortung von Frage E, Unterpunkt f, mit „trifft nicht zu“, dass Frage 5 mit „Nein“ beantwortet werden sollte. Drei fehlende Antworten zu Frage 5 konnten so ergänzt werden.

Zusammenfassung von Antwortstufen

Zusammenfassungen von Antwortstufen erfolgten aus zwei Gründen. Bei der Frage „Besteht im Rahmen Ihrer Tätigkeit die Möglichkeit, regelmäßig mit den Eltern oder einem Elternteil zusammen zu treffen“ (zu t1 Frage 17; zu t4 Frage 15) mit einer Untergliederung der Antwortvorgabe in „nein“ und „ja“ und darauf folgend die Frage „wenn ja“, konnte „nein“ als erste Antwortstufe und die folgenden Antworten zu der Frage „wenn ja“ als weitere (ordinale) Antwortstufen interpretiert werden. Die Antwort

„Nein“ auf die vorangestellte allgemeine Frage wurde mit „bei keinen Eltern besteht die Möglichkeit zum Zusammentreffen“ gleichgesetzt und mit den vier Antwortstufen der Folgefrage bei „ja“ zu fünf Antwortstufen verbunden.

Ein weiterer Grund für Zusammenfassungen von Antwortstufen lag in zu geringen Häufigkeiten in einer Antwortstufe. Diese wurden mit einer weiteren Antwortstufe zusammengefasst, wenn die zusammengefassten Antwortstufen inhaltlich sinnvoll interpretierbar waren und durch die Zusammenfassung auf nur wenig Information verzichtet werden musste. Dies traf z.B. auf Frage 9a zu („Wie schätzen Sie ihr Erfahrungswissen mit Entwicklungsabschnitten von Kindern ein, das Sie durch Ausbildung oder beruflich oder persönlich erworben haben“). Die Stufe „überwiegend lückenhaft“, die kaum genutzt wurde (N=5), konnte mit „eher lückenhaft“ zu „mindestens eher lückenhaft“ zusammengefasst werden.

Berechnete Ergänzungen

Bei Datenreduktionen von Itemblöcken mit ausreichender Reliabilität (Cronbachs Alpha) und gegebener Normalverteilung (K-S One-Sample-Test) mittels Faktorenanalyse ersetzte die automatische Eintragung von Mittelwerten fehlende Daten, da nur wenige Ergänzungen von Antworten erforderlich waren. Bezogen auf alle Itemblöcke lag die maximale Anzahl fehlender Daten in einem Item in der Treatmentstichprobe (TS) bei zwölf und in der Kontrollstichprobe (KS) bei acht fehlenden Antworten. Diese Höchstzahl trat in beiden Stichproben bei demselben Item in dem „Itemblock Kenntniseinschätzungen“ auf („Bei der Erstellung von Videoaufnahmen kann ich sehr gut auf das Interaktionsgeschehen zwischen Kleinkind und Eltern fokussieren“).

6.2.5 Kategorierungen von Angaben zu assoziativen Fragen

Kindbezogene assoziative Angaben

Die zuerst von den TN zu beantwortende assoziative Frage (Frage B zu t1 und zu t2 in der Treatmentgruppe; in der Kontrollgruppe nur zu t1) lautete: „In der Entwicklungspsychologie sind nachvollziehbare Beobachtungen eine wesentliche Grundlage für Wissen. Nachfolgend werden Sie Stichworte lesen. Schreiben Sie bitte schlagwortartig alles Wissen auf, das Ihnen dazu einfällt“. Als Stimulus zur Beantwortung der Frage war fett gedruckt folgende Wortfolge zu lesen: „beobachtbares frühkindliches Bindungsverhalten“. Danach folgten unterbrochene Linien für schriftliche Antworten.

Die Auswertung der Antworten führte zur Codierung von fünf Variablen. Variable 1 un-

terschied die TN danach, ob sie auf die Frage schriftlich antworteten oder nicht (nein/ja). TN ohne Antwort auf die Frage erhielten die Codierung 1. Diese Codierung trat selten auf; TN mit Antworten auf die Frage die Codierung 2 (vgl. Tab 17).

Tab. 17: Variable Stimulus frühkindliches Bindungsverhalten „Notation nein/ja“

	TS t1		TS t2		KS t1		GS t1	
	N _{TN}	%	N_{TN}	%	N_{TN}	%	N_{TN}	%
TN mit Antworten	119	95.2	114	98.3	91	90.1	210	92.9
TN ohne Antwort	6	4.8	2	1.7	10	9.9	16	7.1
Summe	125	100	116	100	101	100	226	100

Da die antwortenden TN nicht nur einzelne Begriffe, sondern auch Kurzbeschreibungen von Handlungen nannten, lag Variable 2 die Zählung der notierten Sinneinheiten (Begriffe, zusammenhängende Wortfolgen) zugrunde. Mehrfache Nennungen eines Begriffes oder einer Sinneinheit zählten nur einmal. Für alle antwortenden TN galt als Codierungsregel die Anzahl der Sinneinheiten plus 1; die Codierung 1 war TN ohne schriftliche Reaktion vorbehalten.

Durchschnittlich notierten die reagierenden TN in der GS neun bis zehn Begriffe bzw. Sinneinheiten, maximal 21. Die reagierenden TN in der TS nannten durchschnittlich zehn Begriffe bzw. Sinneinheiten, maximal 21, die TN in der KS durchschnittlich neun Begriffe, maximal 20.

Die Variable 3, ebenso wie Variable 5, basierte auf Einschätzungen durch zwei voneinander unabhängige Auswerter. In Variable 3 wurde auf einen Teilbereich des Stimulus fokussiert: auf „beobachtbares (frühkindliches Bindungs)-verhalten“. Eingeschätzt wurde zunächst die Verhaltensnähe der genannten Begriffe bzw. Sinneinheiten. Diese Einschätzung durch die beiden voneinander unabhängigen Auswerter erfolgte nach den Kategorien „keine Nennung“ (1), „vorwiegend verhaltensfern“ (2), „vorwiegend verhaltensorientiert“ (3) und „vorwiegend verhaltensnah“ (4):

Beispiele für genannte verhaltensferne Begriffe und Sinneinheiten waren

- Konstrukte hoher Abstraktion wie „Mutterliebe, Urvertrauen, Echtheit, Wahrnehmungsfähigkeit, Empathie, Bindungsmuster“ (überwiegend Substantive)
- Namensnennungen von Theorievertretern wie „Bowlby, Ainsworth, Spitz, Brisch, Mead“
- Begriffe und Sinneinheiten ohne Verhaltensbezug wie „Geburt, Geburtskomplikationen, Gewicht, Video-Home-Training, Kindchenschema, Bindungstheorien, schädliche Bedingungen, Gefährdungsmerkmale“

Beispiele für genannte verhaltensorientierte Begriffe und Sinneinheiten waren

- Beobachtungskategorien mittlerer Abstraktion wie „Spiel Eltern-Kind, Rituale, Umweltinteresse, Kommunikation, Regulation, Vater-Kind-Interaktion, Mutter-Kind-Interaktion“
- Entwicklungsdomänen wie „Motorik, Sprache, emotionale Entwicklung, Spiel, soziale Entwicklung, sicheres Bindungsverhalten“

Beispiele für genannte verhaltensnahe Begriffe und Sinneinheiten waren

- Konstrukte niedriger Abstraktion wie „Blickkontakt, Zärtlichkeiten, Konzentration, Ausdauer, Mimik, Gestik, Körpersprache, Körperkontakt, Nachahmung, Angst, Stress, Fremdeln
- Verben wie „weinen, schreien, lächeln, wegdrehen, saugen, wegstoßen, kneifen, hauen, beißen, schmusen, streicheln“

Jede/jeder TN erhielt auf dieser Analysebasis auch einen individuellen Wert für ihre/seine vorwiegende Antworttendenz, und zwar in Form eines Ratings über alle vier Kategorien. Das Rating der Antworten je TN richtete sich nach folgenden Definitionen der Kategorien: (1) keine Nennung; (2) vorwiegend verhaltensfern ($\leq 33\%$ verhaltensnahe oder verhaltensorientierte Begriffe und Sinneinheiten aller vom einzelnen TN genannten Begriffe und Sinneinheiten); (3) vorwiegend verhaltensorientiert ($> 33\%$ bis $\leq 67\%$ verhaltensnahe oder verhaltensorientierte Begriffe und Sinneinheiten aller vom einzelnen TN genannten Begriffe und Sinneinheiten); (4) vorwiegend verhaltensnah ($> 67\%$ verhaltensnahe oder verhaltensorientierte Begriffe und Sinneinheiten aller vom einzelnen TN genannten Begriffe und Sinneinheiten). Mit diesen Definitionen stimmte die Zuordnung der TN zu den Kategorien korrelativ (Spearman) mit $r=.87$ ($N_{t1}=210$) zwischen zwei voneinander unabhängigen Auswertern überein. Die Antworten der voneinander abweichend zugeordneten TN wurden diskutiert und eine Einigung der Auswerter über ihre Zuordnung erzielt.

Tab. 18: Variable „Teilstimulus beobachtbares Verhalten“

		TS t1		TS t2		KS t1		GS t1	
		N _{TN}	%	N_{TN}	%	N_{TN}	%	N_{TN}	%
Kategorie	keine Nennung	6	4.8	2	1.7	10	9.9	16	7
	vorwiegend verhaltensfern	31	24.8	42	36.6	36	35.6	67	26.6
	vorwiegend verhaltensorientiert	34	27.2	36	31.3	30	29.7	64	28.3
	überwiegend verhaltensnah	54	43.2	35	30.4	25	24.8	79	45.1
	Summe	125	100	116	100	101	100	226	100

Die Verteilung der TN über die Kategorien in der Treatmentstichprobe (TS) zu t1 und t2, der Kontrollstichprobe (KS) zu t1 und der Gesamtstichprobe (GS) zu t1 gibt Tabelle 18 wieder. Die Zuordnung der TN zu den Kategorien (vgl. Tab. 18) verdeutlichte eine relative Gleichverteilung der TN über die Kategorien „überwiegend verhaltensfern“, „überwiegend verhaltensorientiert“ und „überwiegend verhaltensnah“, sowohl in der TS zu t1 und zu t2 als auch in der KS und in der GS jeweils zu t1. Allerdings fiel auf, dass zu t1 in der TS relativ mehr TN der Kategorie „überwiegend verhaltensnah“ zugeordnet wurden als in der KS und relativ mehr TN in der KS der Kategorie „überwiegend verhaltensfern“ als in der TS. Darüberhinaus veränderte sich die Zuordnung zu diesen beiden Kategorien in der TS von t1 zu t2 auffällig, während die Veränderung des relativen Anteils der TN in den Kategorien „keine Nennung“ und „vorwiegend verhaltensorientiert“ von t1 zu t2 gering ausfiel.

In Variable 4 wurde auf den zweiten Teilbereich des Stimulus fokussiert, nämlich auf „beobachtbares frühkindliche(s) Bindung(s)verhalten“. Die Auswertung bezog sich auf Begriffe und Sinneinheiten, die Aussagen der Bindungstheorie, wie sie im Curriculum der Seminarreihe EPB dargestellt werden, wiedergaben. Nur diese Begriffe und Sinneinheiten im Sinne des Seminarkonzepts wurden gezählt, ohne dass in diesem Teil der Auswertung ihre Verhaltensnähe oder Verhaltensferne eine Rolle spielte. Beispiele für solche Begriffe und Sinneinheiten waren:

- Grundaussagen zum prototypischen Verhaltenssystem „Bindung“ in früher Kindheit, wie „sichere Basis, rückversichernde Blicke, Waage der beiden Verhaltenssysteme Sicherheit und Exploration, Feinfühligkeit“; die isolierte Nennung von Verhaltensweisen wie „lächeln, lachen, kneifen, verstecken etc.“ ohne situativen Bezug auf die physische An- bzw. Abwesenheit der Bezugsperson wurde nicht gewertet
- Taxonomische Begriffe für Bindungsformen, wie „sichere Bindung, unsicher-vermeidende Bindung, unsicher-ambivalente Bindung, hochunsichere Bindung“ (auch Teilbegriffe wurden gewertet, wie „sicher, unsicher, desorganisiert“, oder Unterscheidungen nach primären und sekundären Bindungspersonen; nicht jedoch umgangssprachliche Beschreibungen, wie „ängstliche Bindung oder Trennungsangst“)
- methodische Begriffe der Bindungstheorie, wie „Fremde-Situationstest, Adult Attachment Interview“
- Benennung von Wissenschaftlern, deren Name eng mit der Bindungstheorie verbunden ist, wie „Bowlby, Ainsworth oder Spitz (im deutschen Sprachraum auch Brisch)“
- zusammenfassende Begriffe, wie „Bindungsstrategien, Bindungsqualität, Bindungssystem, Bindungstheorie, Bindungsstile, Bindungstyp, Motivations-

system“

- Konzepte wie „Personenpermanenz, zielkorrigierte Partnerschaft, Passung, Distanzlosigkeit“

Die Zählung mit diesen Vorgaben je TN führte zu einer ausreichend hohen Korrelation der Häufigkeiten nach Spearman zwischen den Auswertungen zweier voneinander unabhängiger Auswerter ($r=.72$; $N_{t1}=161$). Die voneinander abweichenden Häufigkeiten wurden diskutiert und eine Einigung der Auswerter über die zu codierende Häufigkeit erzielt.

Durchschnittlich notierten die reagierenden TN in der GS zu t1 zwei Begriffe bzw. Sinneinheiten zum Teilstimulus „frühkindliche Bindung“, ebenso in der TS und der KS. In beiden Stichproben der Hauptuntersuchung war der Anteil der TN zu t1, die keine auf die Bindungstheorie bezogenen Begriffe nannten, hoch; in der TS $N=60$ (48%) und in der KS $N=42$ (41.6%). Die Spannweite der Anzahl der theoriebezogenen Nennungen lag in der TS mit 7 Begriffsnennungen (Maximum=8) und der KS mit 8 Begriffsnennungen (Maximum=9) ähnlich hoch. Zu t2 änderte sich das Bild in der TS. Die TN der TS ($N=116$) nannten zu t2 durchschnittlich neun auf die Bindungstheorie bezogene Begriffe. Allerdings war die Spannweite der Nennungen mit 20 Begriffen groß (Maximum=21).

Schließlich zielte Variable 5 („Genauigkeit Bindungswissen“) je TN auf eine Einschätzung der assoziativen Angaben nach dem Ausmaß ihrer Nähe zur Bindungstheorie und ihrer Klarheit im Theoriebezug. Vier Kategorien konnten induktiv erschlossen werden: (1) „kein theoretischer Begriff verwendet und keine Sinneinheit mit Bezug zur Bindungstheorie genannt“; (2) „ausschließlich Begriffe und Sinneinheiten genannt, die für Aussagen der Bindungstheorie zur frühkindlichen Bindung im Sinne des Seminar-konzepts nicht spezifisch sind“ (z.B. Echtheit, Wahrnehmungsfähigkeit); (3) „ein bis drei Begriffe oder Sinneinheiten genannt, die Wissen über frühkindliche Bindung im Sinne des Seminar-konzepts implizieren“ (z.B. Bowlby, Ainsworth, Fremdeln); (4) „mehr als drei Begriffe und Sinneinheiten genannt, die Wissen über frühkindliche Bindung im Sinne des Seminar-konzepts beinhalten“ (z.B. sichere Basis, Fremde-Situationstest, sichere Bindung).

Die Einstufung der Antworten je TN nach diesen Kategorien ergab zwischen den zwei voneinander unabhängigen Auswertern eine korrelative Überstimmung nach Spearman von $r=.70$ ($N_{t1}=210$). Die Antworten der voneinander abweichend zugeordneten TN wurden diskutiert und eine Einigung über ihre Zuordnung erzielt. Die Verteilung der

TN über die Kategorien in der Treatmentstichprobe (TS) zu t1 und t2, der Kontrollstichprobe (KS) zu t1 und der Gesamtstichprobe (GS) zu t1 gibt Tabelle 19 wieder.

Tab. 19: Variable „Einschätzung der Genauigkeit des Bindungswissens“

		TS t1		TS t2		KS t1		GS t1	
		N _{TN}	%	N_{TN}	%	N_{TN}	%	N_{TN}	%
Kategorie	keine Nennung	6	4.8	4	2.6	10	9.9	16	7.6
	einfache Begriffe	54	43.1	59	51.3	34	33.7	88	38.4
	impliziertes Wissen	53	42.5	40	34.8	49	48.5	102	45.1
	strukturiertes Wissen	12	9.6	13	11.3	8	7.9	20	8.9
Summe		125	100	116	100	101	100	210	100

Die Zuordnung der TN zu den Kategorien (vgl. Tab. 19) ließ keine augenfälligen Unterschiede zwischen der TS und der KS erkennen. Ebenso schienen die Unterschiede zwischen der TS zu t1 und der TS zu t2 nicht erheblich zu sein.

Die bis hierhin dargestellte Frage zu kindbezogenem assoziativen Wissen wurde zu t3 und t4 anders gestellt (Frage B zu t3 und t4). Sie lautete: „In der Entwicklungspsychologie sind nachvollziehbare Beobachtungen eine wesentliche Grundlage für Wissen. Nachfolgend werden Sie Stichworte lesen. Schreiben Sie bitte schlagwortartig alles Wissen auf, das Ihnen dazu einfällt.“ Es folgte fett gedruckt der Stimulus: „beobachtbares auffälliges Verhalten von Kleinkindern bei Kindeswohlgefährdung.“ Danach folgten unterbrochene Linien für schriftliche Antworten.

Die Auswertung der Antworten im Rahmen dieser Arbeit beschränkte sich auf die Codierung, ob die Frage schriftlich beantwortet wurde oder nicht (nein/ja) und auf die Zählung der Anzahl der notierten Sinneinheiten. In der TS antworteten zu t3 und t4 alle TN auf diese Frage (N_{t3}=112; N_{t4}=109). In der KS antworteten zu t4 von 70 an der Hauptstudie noch teilnehmenden TN 65 diese Frage (92.9%). Nur fünf TN (7.1%) in der KS zu t4 reagierten nicht auf die Frage; GS umfasste also noch N=182, davon antwortend N=177 (97.3%) und davon nicht antwortend N=5 (2.7%).

Mehrfache Nennungen eines Begriffes oder einer Sinneinheit zählten nur einmal. TN ohne Antwort auf die Frage erhielten die Codierung 1; für alle antwortenden TN galt: Anzahl der Sinneinheiten plus 1. Durchschnittlich notierten die reagierenden TN in der TS zu t3 zehn Begriffe bzw. Sinneinheiten, maximal 26. Auch zu t4 schrieben die TN in der TS im Durchschnitt zehn Begriffe auf, maximal 23. Die TN in der KS notierten zu t4 im Durchschnitt deutlich weniger Begriffe bzw. Sinneinheiten, nämlich sechs. Die

Spannweite lag in der KS zu t4 bei 16 Begriffen (Max.=17) und in der TS bei 22 Begriffen (Max.=23).

Assoziative Angaben zum prozeduralen Wissen

Frage C zu t1 (Abschnitt b) und zu t3 lautete: “Wie gehen Sie beim Erstellen einer aussagekräftigen Videoaufnahme zur Interaktion von Kleinkind und Eltern vor? Nennen Sie bitte schlagwortartig alle wichtigen Schritte und Aspekte, die Sie bei der vorbereitenden Absprache und dem Kameraeinsatz beachten. Nehmen Sie sich bitte ca. zwei Minuten Zeit“ (kurz: „Begriffe Erstellung Video“). Danach folgten unterbrochene Linien für schriftliche Antworten.

Die Auswertung der Antworten führte zur Codierung von drei Variablen. Variable 1 unterschied, ob die TN auf die Frage schriftlich antworteten oder nicht (nein/ja).

Auf die Frage, wie die TN „beim Erstellen einer aussagekräftigen Videoaufnahme zur Interaktion von Kleinkind und Eltern“ vorgehen würden („Begriffe Erstellung Video“), reagierten in der GS zu t1 35.8% der TN (N=81 von N=226) mit der Nennung von Begriffen bzw. Sinneinheiten. Dagegen notierten 64.2% (N=145 von N=226) der TN in der GS zu t1 nichts.

In der TS reagierten auf die Frage „Begriffe Erstellung Video“ zu t1 40.8% der TN (N=51 von N=125) mit der Nennung von Begriffen, 59.2% (N=74) notierten zu t1 nichts. In der KS waren es zu t1 29.7% der TN (N=30 von N=101), die reagierten, während 70.3% der TN (N=71) nichts notierten.

In der TS zu t3 zeigte sich in der Reaktion auf die Frage „Begriffe Erstellung Video“ ein ganz anderes Bild. 99,1% (N=111 von N=112) beantworteten zu diesem Messzeitpunkt die Frage und notierten Begriffe bzw. Sinneinheiten.

Da die antwortenden TN kaum einzelne Begriffe, sondern hauptsächlich Kurzbeschreibungen von Handlungen nannten, lag Variable 2 die Zählung der notierten Sinneinheiten zugrunde. Mehrfache Nennungen einer Sinneinheit wurden nur einmal gezählt. TN ohne Antwort auf die Frage erhielten die Codierung 1; für die antwortenden TN galt: Anzahl der Sinneinheiten plus 1. In der GS zu t1 notierten die reagierenden TN (N=81) durchschnittlich drei bis vier Sinneinheiten. Die Spannweite der Anzahl dieser Sinneinheiten lag bei 16 Begriffen bzw. Sinneinheiten (Maximum=17). In der TS zu t1 erfolgten durch die reagierenden TN (N=51) durchschnittlich vier Notierungen (Spannweite=16; Maximum=17), in der KS (N=30) dagegen durchschnittlich nur drei Notierungen mit einer geringeren Spannweite von 12 Begriffen bzw. Sinneinheiten (Maxi-

mum=13).

Um die Variable „Begriffe Erstellung Video in drei Gruppen“ in Varianzanalysen einbeziehen zu können, wurden die TN in drei Gruppen transformiert: kein Begriff (1), (orientiert am Median) ein bis fünf Begriffe (2) und sechs bzw. mehr Begriffe (3). Die durch diese Zuordnung der TN entstandenen Gruppengrößen zeigt Tabelle 20.

Tab. 20: Variable „Begriffe Erstellung Video nach Anzahl“

		TS t1		KS t1		GS t1	
		N _{TN}	%	N _{TN}	%	N _{TN}	%
Gruppe	kein Begriff	74	59.2	71	70.3	145	64.2
	ein bis fünf Begriffe	22	17.6	16	15.8	38	16.8
	Sechs und mehr Begriffe	29	23.2	14	13.9	43	19
	Summe	125	100	101	100	226	100

Wie schon in Variable 1 (ob die TN reagierten oder nicht) zeigte sich zu t3 in der TS in Variable 2 ein deutlicher Unterschied im Vergleich zu t1. Die auf die Frage „Begriffe Erstellung Video“ in der TS zu t3 reagierenden TN (N=111; 99,1%) notierten durchschnittlich sieben Begriffe bzw. Sinneinheiten (zu t1 waren es nur vier). Auch fiel die Spannweite der Anzahl der Nennungen mit 11 Begriffen bzw. Sinneinheiten zu t3 (Maximum=12) geringer aus als zu t1 (Spannweite=16; Maximum=17).

Die Auswertung zur Variable 3 konzentrierte sich auf die durch Unterstreichung hervorgehobenen „wichtigen Schritte und Aspekte“ der vorbereitenden Absprache und des Kameraeinsatzes sowie zusätzlich auf eine erkennbare Abfolge, wie sie durch die Frage „wie gehen Sie vor“ und die Begriffe „Erstellen“ und „Schritte“ erfragt wurde. Folgende Kategorien kamen zum Einsatz: (1) keine Antwort; (2) einen Fragebereich teilweise beantwortet, entweder „vorbereitende Absprache“ oder „Kameraeinsatz“; (3) beide Fragebereiche teilweise beantwortet, sowohl „vorbereitende Absprache“ als auch „Kameraeinsatz“; (4) beide Fragebereiche teilweise beantwortet, sowohl „vorbereitende Absprache“ als auch „Kameraeinsatz“ sowie ein „stringenter Ablauf“ erkennbar.

Beispiele für genannte Sinneinheiten zur vorbereitenden Absprache waren:

- im Vorfeld Eltern informieren; Rahmenbedingungen klären (Zeit, Raum, anwesende Personen); Beantwortung von Fragen zur Aufnahmesituation und zum Datenschutz; Erklärung, warum Videoaufnahme; schriftliche Einwilligung in Aufzeichnung; schriftliche Zustimmung über spätere Verwendung der Aufzeichnung; teilnahmsloses Verhalten bei Kameraeinsatz erklären

Beispiele für genannte Sinneinheiten zum Kameraeinsatz waren:

- Standort der Kamera planen; auf Licht achten; Akustik; Stativ benutzen; alle Geräte vorher ausprobieren; Probeaufnahmen; kein Gespräch mit dem Filmmenden; Gewöhnung des Kindes an die Situation mit Kamera; Alltagssituation mit Kind (Wickeln, Spiel); Entfernung der Spielsituation zur Kamera planen; Möglichkeit Gesichter heran zu zoomen

Ein Beispiel eines TN für eine erkennbare Abfolge war:

- Aufklärung über Ablauf, Zweck und Verwendung der Aufnahmen; Einverständniserklärung einholen; Terminabsprache; Vorbesprechung, welche Situation wann, wie lange und warum; technische Ausstattung vorbereiten; prüfen, ob alles funktioniert; zu Hause bei der Familie alles vorbereiten; alles aufbauen und vorbereiten; Lichtverhältnisse bzw. Beleuchtung prüfen, Akustik prüfen; Aufwärmphase mit Kind und Eltern; Videoaufnahmen; Abschluss und Abschied; Nachbesprechung anbieten

Um für jeden TN einen individuellen Wert für Variable 3 zu erhalten, wurde von den beiden Auswertern eingeschätzt, welche Antwortkategorie bei dem TN vorherrschend war. Das Rating der Antworten je TN nach den vier Kategorien durch zwei voneinander unabhängige Auswerter führte zu einer Korrelation der beiden Ratings nach Spearman von $r=.71$ ($N_{t1}=81$). Die Antworten der voneinander abweichend zugeordneten TN wurden diskutiert und eine Einigung über ihre Zuordnung zwischen den Auswertern erzielt.

Tab. 21: Variable „Begriffe Erstellung Video nach Kategorien“

		TS t1		TS t3		KS t1		GS t1	
		N_{TN}	%	N_{TN}	%	N_{TN}	%	N _{TN}	%
Kategorie	keine Antwort	74	59.2	1	0.9	71	70.3	145	64.2
	Anwort ein Fragebereich	21	16.8	56	50	13	12.9	34	15
	Antwort beide Fragebereiche	21	16.8	42	38.4	11	10.9	32	14.2
	stringenter Ablauf erkennbar	9	7.2	12	10.7	6	5.9	15	6.6
	Summe	125	100	112	100	101	100	226	100

Die Verteilung der TN über die Kategorien in der Treatmentstichprobe (TS) zu t1 und t3, der Kontrollstichprobe (KS) zu t1 und der Gesamtstichprobe (GS) zu t1 gibt Tabelle 21 wieder. Die Verteilung der TN über die Kategorien verdeutlichte, dass zu t1 zwar relativ mehr TN in der TS antworteten als in der KS. Aber die relative Verteilung über die Kategorien „einen Fragebereich teilweise beantwortet“, „beide Fragebereiche teilweise beantwortet“ und „beide Fragebereiche teilweise beantwortet und stringenter Ablauf erkennbar“ fiel zu t1 in der TS und KS ähnlich aus. Zu t3 waren aber in der TS

deutliche Veränderungen in der absoluten und relativen Anzahl der TN erkennbar, die den Kategorien „einen Fragebereich teilweise beantwortet“ und „beide Fragebereiche teilweise beantwortet“ zugeordnet wurden. Zu t3 fanden sich zusammengefasst 88.4% der TN in diesen beiden Kategorien. Zu t1 waren es dagegen zusammengefasst nur 33.6% der TN (vgl. Tab. 21).

Frage C zu t2 und zu t4 lautete: „Wie lenken Sie in einer entwicklungspsychologischen Beratung das Gespräch mit den Eltern so, dass gemeinsam die kindliche Perspektive nachvollzogen wird? Nennen Sie bitte schlagwortartig alle wichtigen Gesprächsthemen und Frageninhalte, die Sie bei der Einleitung und Vertiefung dieses Beratungsabschnittes beachten. Nehmen Sie sich bitte ca. zwei Minuten Zeit“. Danach folgten unterbrochene Linien für schriftliche Antworten.

Die Auswertung der Antworten zu dieser Frage („Gesprächslenkung kindliche Perspektive“) im Rahmen dieser Arbeit beschränkte sich auf die Codierung, ob die Frage schriftlich beantwortet wurde oder nicht (nein/ja) und auf die Zählung der Anzahl der notierten Sinneinheiten.

Auf die Frage, wie die TN bei der „Gesprächslenkung“ zum Nachvollzug der „kindlichen Perspektive“ vorgehen würden, reagierten in der TS zu t2 96.6% der TN (N=112 von N=116) mit der Nennung von Begriffen bzw. Sinneinheiten. Nur 3.4% (N=4) notierten in der TS zu t2 zu dieser Frage nichts.

In der GS zu t4 reagierten auf die Frage „Gesprächslenkung“ zum Nachvollzug der „kindlichen Perspektive“ 86.1% der TN (N=155 von N=180) mit der Nennung von Begriffen. 13.9% (N=25) der TN notierten zu dieser Frage zu t4 nichts. In der TS zu t4 beantworteten alle TN (N=109; 100%) die Frage zur „Gesprächslenkung“ zum Nachvollzug der „kindlichen Perspektive“. In der KS waren es zu t4 dagegen nur 64.8% der TN (N=46 von N=71), die reagierten, während 35.2% der TN (N=25) nichts notierten.

Bei der Zählung der Begriffe bzw. Sinneinheiten zu der Frage „Gesprächslenkung“ zählten mehrfache Nennungen nur einmal. TN ohne Antwort auf die Frage erhielten die Codierung 1; für alle anderen TN galt: Anzahl der Sinneinheiten plus 1.

Die TN der TS notierten zu t3 als Antwort auf die Frage zur „Gesprächslenkung“ durchschnittlich fünf Begriffe (Spannweite=16; Maximum=17). Zu t4 nannten die TN der TS im Durchschnitt sieben Begriffe (Spannweite=21; Maximum=22). Die TN der KS notierten dagegen zu t4 zur Frage der „Gesprächslenkung“ durchschnittlich nur fünf Begriffe (Spannweite=20; Maximum=21). In der zusammengefassten Stichprobe GS lag die durchschnittliche Anzahl der Nennungen zur Frage der „Gesprächslenkung“ bei

sechs bis sieben Begriffen (Spannweite=21; Maximum=22).

6.2.6 Strukturierungen von Angaben zu Fragen mit Antwortvorgaben

Die Reliabilität (Alpha nach Cronbach) aller eingesetzten Itemblöcke wurde zu allen Messzeitpunkten ihres Einsatzes bezogen auf die Treatmentstichprobe (TS), die Kontrollstichprobe (KS) und die Gesamtstichprobe (GS) geprüft. Die Prüfungen bezogen sich im Einzelnen auf folgende Itemblöcke (IBe):

- „Kenntniseinschätzungen“ (IB KN; in der TS zu t1, zu t2, zu t3 und zu t4; in der KS und in der GS nur zu t1 und zu t4)
- „Zielintentionen“ (IB ZI; in der TS zu t1, zu t2, zu t3 und zu t4; in der KS und in der GS nur zu t1 und zu t4)
- „Vorgehensweisen und Ziele im Zusammenwirken mit den Eltern“ (IB VZ; in der TS, in der KS und in der GS nur zu t1 und zu t4)
- „Wunsch nach Einbezug der Eltern“ (IB WE; in der TS, in der KS und in der GS nur zu t1 und zu t4)
- „Meinung zum Einfluss von Bindung auf die kindliche Entwicklung“ (IB MB; in der TS, in der KS und in der GS nur zu t1 und zu t4)
- „Haltung als Berater“ (IB HB; in der TS, in der KS und in der GS nur zu t1 und zu t4)

Im Rahmen der Prüfungen der Reliabilität der Itemblöcke konnten einige Itemblöcke neu strukturiert werden, indem sie auf die Items reduziert wurden, die am meisten zu ihrer Reliabilität beitrugen. Dies wird im Folgenden dargestellt.

Mit dem Ziel, Strukturierungen von Angaben zu Fragen mit Antwortvorgaben zu erreichen, werden nach den Itemblöcken auch die Angaben zum beruflichen Selbstverständnis betrachtet, um, entsprechend zur Voruntersuchung, zu einfachen Kategorisierungen dieser Variable zu gelangen.

Itemblock Kenntniseinschätzungen

Der „Itemblock Kenntniseinschätzungen“ (IB KN) bestand in der Hauptuntersuchung aus 14 Items. Die Antwortskala ermöglichte eine Zustimmung unterschiedlichen Grades zur Aussage jedes Items. Die Stufen der Zustimmung reichten (nach der Vorgabe von „stimme zu“) von „sehr wenig“ über „wenig“, „teilweise“, „eher ziemlich als teilweise“, „ziemlich“, „eher völlig als ziemlich“, „fast völlig“ bis „völlig“ (acht Antwortstufen). Jedes Item enthielt in seiner Formulierung die Bewertung „sehr gut“, um die Anforderung für eine vollständige Zustimmung hoch zu setzen (z.B. „Ich habe sehr gute Kenntnisse über den Prozess und die Funktionen der Bindungsentwicklung in den ersten Le-

bensjahren“; oder: „Innerhalb der Verhaltenssysteme frühkindlicher Regulation kann ich Feinzeichen von Anregung/Zuwendung und Belastung/Abwendung sehr gut erkennen“). Der Itemblock erfragte Einschätzungen zu in der Seminarreihe „Entwicklungspsychologische Beratung“ (EPB) vermitteltem Wissen.

Die Reliabilität des „Itemblocks Kenntnisseinschätzungen“ fiel zu t1 für die TS unter Einbezug aller 14 Items hoch aus ($\text{Alpha}_{t1}=.92$; $N=108$). Sie ließ sich durch den Ausschluss eines Items noch leicht verbessern (auf $\text{Alpha}_{t1}=.93$; $N=108$). Dieses Item („In Fragen einer ausgewogenen frühkindlichen Ernährung kann ich sehr gut beraten“; kurz: „Beratung frühkindliche Ernährung“) war dem Itemblock nur hinzugefügt worden, um zu prüfen, wie spezifisch die Kenntnisseinschätzungen der TN auf die Inhalte der Seminarreihe bezogen waren. Denn in der Seminarreihe spielte die frühkindliche Ernährung allenfalls bei „Schrei-, Schlaf- und Essstörungen“ eine marginale Rolle. Intuitiv passte das Item bereits zum Beginn der Seminarreihe auch für die TN nicht in ihre erwartete Wissensdomäne entwicklungspsychologischer Beratung; oder es wurde im bestehenden Kenntnisspektrum der TN einer anderen Wissensdomäne zugeordnet.

Auch in der KS konnte durch den Ausschluss des oben genannten Items zu t1 eine leicht verbesserte Reliabilität erzielt werden (mit dem oben genannten Item $\text{Alpha}_{t1}=.93$; $N=87$; ohne das oben genannte Item $\text{Alpha}_{t1}=.94$; $N=87$). Dies traf auch auf die GS zu (mit dem Item $\text{Alpha}_{t1}=.93$; $N=195$; und ohne das Item $\text{Alpha}_{t1}=.94$; $N=195$).

Für die weitere Auswertung blieb das Item daher aus dem „Itemblock Kenntnisseinschätzungen“ ausgeschlossen und seine Entwicklung im Kursverlauf wurde einzeln betrachtet.

Mit den verbleibenden 13 Items fiel die Reliabilität des „Itemblocks Kenntnisseinschätzungen“ in der TS zu den weiteren Messzeitpunkten auch hoch aus ($\text{Alpha}_{t2}=.92$; $N=113$; $\text{Alpha}_{t3}=.92$; $N=109$ und $\text{Alpha}_{t4}=.92$; $N=108$). Dies galt auch für die KS ($\text{Alpha}_{t1}=.94$; $N=87$ und $\text{Alpha}_{t4}=.94$; $N=70$) und die GS ($\text{Alpha}_{t1}=.94$; $N=195$ und $\text{Alpha}_{t4}=.95$; $N=178$).

In einer Faktorenanalyse mit den Angaben (Rohwerten) der TN zu den 13 Items des Itemblocks Kenntnisseinschätzungen zu t1 ergaben sich zwei Faktoren. Sie wurden zunächst nur auf das Vorliegen einer Normalverteilung je Faktor geprüft und werden in dieser Arbeit erst zu einem späteren Zeitpunkt dargestellt. In beiden Faktoren in der GS, in der TS und in der KS war die Normalverteilung der Faktorladungen nicht verletzt.

Itemblock Zielintentionen

Der Itemblock Zielintentionen (IB ZI) bestand in der Hauptuntersuchung aus sieben Items. Da aber zum siebenten Item („Weiteres“) fast keine Angaben erfolgten, wurde es in die Prüfung der Reliabilität des Itemblocks nicht einbezogen. Die Prüfung der Reliabilität bezog sich also auf sechs Items. Die Antwortskala je Item erfragte eine Ablehnung bzw. Zustimmung zur Aussage des Items. Die Stufen der Ablehnung bzw. Zustimmung reichten von „trifft nicht zu“, „trifft eher nicht zu“ über „trifft eher zu“ bis „trifft zu“ (vier Antwortstufen). Die Antwortvorgaben zur Frage „Was haben Sie sich aufgrund der Einschätzung Ihres Kenntnisstandes vorgenommen“ lauteten: „entwicklungspsychologisches Wissen erweitern“, „Beobachten früher Eltern-Kind-Interaktionen üben“, „Einsatz von Video üben“, „Beratungsvorgehen üben“, „mehr Erfahrungen in der eigenen Interaktion mit Kleinkindern sammeln“ und „mein eigenes Bindungsmuster bewusster machen“. Der Itemblock erfragte die Ausprägungen einer spontanen Planung je TN zum individuellen Üben bzw. zur Wissensvertiefung in Reaktion auf die eigene Selbsteinschätzung des seminarbezogenen Kenntnisstandes.

Bestehend aus nur sechs Items erwies sich der „Itemblock Zielintentionen“ zu t1 als knapp reliabel (TS $\text{Alpha}_{t1}=.70$; N=118; KS $\text{Alpha}_{t1}=.74$; N=94 und GS $\text{Alpha}_{t1}=.73$; N=212). Diese knapp ausreichende Reliabilität behielt der „Itemblock Zielintentionen“ in der TS zu t2 ($\text{Alpha}_{t2}=.72$; N=111), t3 ($\text{Alpha}_{t3}=.72$; N=107) und t4 bei ($\text{Alpha}_{t4}=.74$; N=100). Auch in der KS und GS zu t4 erwies sich der „Itemblock Zielintentionen“ als knapp reliabel (KS: $\text{Alpha}_{t4}=.75$; N=66; GS: $\text{Alpha}_{t4}=.72$; N=166). Eine Verbesserung der Reliabilität durch Ausschluss eines der sechs Items war zu keinem Messzeitpunkt möglich. Daher blieben alle sechs Items in dem Itemblock.

Der Itemblock stellte einen für die Hauptuntersuchung spezifisch entwickelten Itemblock dar, der mit einer zwar akzeptablen, aber niedrigen Reliabilität kaum Potential für einen Einsatz über diese Hauptuntersuchung hinaus hat. Er wurde aber trotz seiner knappen Reliabilität in die weitere Analyse einbezogen, auch weil er neben dem „Itemblock Kenntniseinschätzungen“ einen wichtigen zusätzlichen parametrischen Bezugspunkt für die Verlaufsanalyse über vier Messzeitpunkte in der TS bildete.

Das Verhältnis zwischen Zustimmung und Ablehnung (Schwierigkeit der Items) lag in der TS zu t1 in diesem Itemblock in drei Items unter 20% auf dem Pol der Ablehnung („entwicklungspsychologisches Wissen erweitern“, „Beobachten früher Eltern-Kind-Interaktionen üben“ und „Beratungsvorgehen üben“). Die Trennschärfe sank in der TS zu t1 im Minimum auf $r=.24$ („Beratungssituationen üben“). In der KS war der „Item-

block Zielintentionen“ zu t1 stabiler. Nur in einem Item lag die Schwierigkeit unter 20% auf dem Pol der Ablehnung (Item „entwicklungspsychologisches Wissen erweitern“). Die Trennschärfe fiel nur in einem Item leicht unter $r=.30$ (Item „Einsatz von Video üben“).

Itemblock Vorgehensweisen und Ziele im Zusammenwirken mit den Eltern

Der „Itemblock Vorgehensweisen und Ziele im Zusammenwirken mit den Eltern“ (IB VZ) bestand in der Hauptuntersuchung aus 14 Items. Diese nannten knapp Vorgehensweisen und Ziele im Zusammenwirken mit den Eltern, wie sie von im Frühbereich Tätigen formuliert wurden (Löwer 1987). Die Antwortskala je Item ermöglichte eine Kennzeichnung, wie häufig die in der Aussage genannte Vorgehensweise bzw. das in der Aussage genannte Ziel in der eigenen Tätigkeit verfolgt wurde. Die Antwortstufen reichten von „nie“, über „selten“, „gelegentlich“ und „oft“ bis „sehr oft“ (fünf Antwortstufen). Der Itemblock erfragte das generalisierte Bild der/des TN, dass sie/er von ihrem/seinem Zusammenwirken mit Eltern im Frühbereich hatte.

Die 14 Items des „Itemblocks Vorgehensweisen und Ziele“ erwiesen sich in der TS zu t1 als insgesamt gut reliabel ($\text{Alpha}_{t1}=.87$; $N=119$). Durch Ausschluss von vier Items konnte die Reliabilität noch leicht erhöht werden (auf $\text{Alpha}_{t1}=.89$; $N=119$). In der KS fiel die Reliabilität mit 14 Items des „Itemblocks Vorgehensweisen und Ziele“ zu t1 gleich so aus, dass sie nicht verbessert werden konnte ($\text{Alpha}_{t1}=.88$; $N=92$), aber auch mit Ausschluss der in der TS entfernten vier Items lag sie in der KS immer noch ausreichend hoch ($\text{Alpha}_{t1}=.86$; $N=92$).

Folgende vier Items wurden aus dem „Itemblock Vorgehensweisen und Ziele“ für die weitere Analyse ausgeschlossen: „Durch die Eltern Informationen über Verhalten und Entwicklung des Kindes ermitteln“; in der TS und in der KS lagen bei diesem Item auf dem Antwortpol „nie, selten, gelegentlich“ weniger als 20% der Angaben der TN. „Anregungen vermitteln, die den Alltag des Kindes erleichtern (praktische Hilfen, Hilfsmittel)“; die Trennschärfe dieses Items fiel nach der „corrected item total correlation“ in der TS und in der KS unter $r=.40$ und lag damit niedriger als in den anderen Items des Itemblocks. „Informationen in Sachfragen geben (z.B. sozialrechtlich, finanziell, andere Institutionen)“; in der TS fiel die Trennschärfe dieses Items mit $r<.25$ deutlich schwächer aus, als in den anderen Items des Itemblocks. In der KS lagen auf dem Antwortpol „nie, selten, gelegentlich“ dieses Items weniger als 20% der Angaben der TN. „Die Offenheit für mögliche Hilfs- und Unterstützungsangebote fördern“; in der TS fiel die

Trennschärfe dieses Items mit $r=.31$ geringer als in den anderen Items des Itemblocks; in der KS zeigte sich dagegen eine ausgewogene Antwortverteilung zu diesem Item, in dem 48% der Angaben der TN auf dem Antwortpol „nie, selten, gelegentlich“ lagen; allerdings bestand auch hier im Vergleich zu den anderen Items des Itemblocks eine niedrig ausgeprägte Trennschärfe von $r=.38$. Ausschlaggebend für den Ausschluss dieses Items war der Vergleich zu den Antwortverteilungen und Trennschärfen der verbleibenden zehn Items in der TS.

Mit Ausschluss dieser vier Items lag in der TS mit Ausnahme des Items „Informationen über die Eltern und die Qualität ihres Umgangs mit dem Kind gewinnen“ die Trennschärfe aller Items dieses Itemblocks deutlich über $r=.50$.

Der auf zehn Items reduzierte „Itemblock Vorgehensweisen und Ziele im Zusammenwirken mit den Eltern“ war in der TS, in der KS und in der GS zu beiden Messzeitpunkten (t1 und t4) gut reliabel (TS: $\text{Alpha}_{t1}=.89$, $N=119$; $\text{Alpha}_{t4}=.86$, $N=103$; KS: $\text{Alpha}_{t1}=.86$, $N=92$; $\text{Alpha}_{t4}=.82$; $N=70$; GS: $\text{Alpha}_{t1}=.87$, $N=211$; $\text{Alpha}=.83$; $N=173$).

In einer Faktorenanalyse mit den Angaben (Rohwerte) der TN zu den 10 Items des Itemblocks Vorgehensweisen und Ziele zu t1 ergaben sich zwei Faktoren. Sie wurden zunächst nur auf das Vorliegen einer Normalverteilung je Faktor geprüft und werden in dieser Arbeit erst zu einem späteren Zeitpunkt dargestellt. In beiden Faktoren in der GS, in der TS und in der KS war die Normalverteilung der Faktorladungen nicht verletzt.

Exkurs: Itemblock Vorgehensweisen und Ziele in der Hamburger Stichprobe

Der „Itemblock Vorgehensweisen und Ziele im Zusammenwirken mit den Eltern“ (IBVZ) konnte in der Wirkungsbefragung zum Zertifikatskurs „Kinderschutzfachkraft § 8a SGB VIII in Hamburg“ Mitte 2009 (vgl. Gliederungspunkt 6.14) in der Form eingesetzt werden, die sich in der TS der Hauptuntersuchung als am meisten reliabel erwiesen hatte, d.h. in der Zusammensetzung mit zehn Items. Der „Itemblock Vorgehensweisen und Ziele“ erwies sich unter Einbezug aller dieser zehn Items auch in der Hamburger Stichprobe (HS) auf Anhieb als gut reliabel ($\text{Alpha}=.92$; $N=207$), ohne dass eine Verbesserung der Reliabilität durch Ausschluss eines Items möglich gewesen wäre.

Die Angaben der TN in der GS der Hauptstudie, auch differenziert nach TS und KS, wurden mit den Angaben der TN der HS zu einer Stichprobe zusammengefasst. In der Datenreduktion unter Vorgabe eines Faktors konnten 50,65% der Varianz aufgeklärt werden (Eigenwert des Faktors=5.07). Die Faktorladungen erwiesen sich als normal verteilt (KS-Z One-Sample-Test).

Eine univariate einfaktorielle ANOVA (N=449) mit der unabhängigen Variable (UV) „Zwei Gruppen: GS und HS“ und der abhängigen Variable (AV) „Faktorladungen des Itemblocks Vorgehensweisen und Ziele“ führte bei gegebener Varianzhomogenität nach Levene zu keinem signifikanten Ergebnis. Die Gesamtstichprobe (GS) der Hauptstudie und die Hamburger Stichprobe (HS) waren in ihren Antwortverteilungen in dem „Itemblock Vorgehensweisen und Ziele“ ähnlich; allerdings näherte sich der Vergleich einer Signifikanz an ($p < .10$).

Die Vergleichbarkeit der Angaben der TN der HS im „Itemblock Vorgehensweisen und Ziele“ mit den Angaben der TN in der Hauptstudie zu diesem Itemblock blieb auch bei Trennung der GS in die TS und die KS bestehen. In einer univariaten einfaktoriellen Varianzanalyse mit dem Faktor „Drei Gruppen: TS, KS und HS“ wurde auch ein Signifikanzniveau knapp verfehlt ($p < .10$). Die drei Gruppen TS, KS und HS unterschieden sich in ihren Antwortverteilungen in dem „Itemblock Vorgehensweisen und Ziele“ nicht signifikant voneinander.

Ein möglicher Grund für die Annäherung an die Signifikanz wurde darin gesehen, dass der Anteil der TN, die überwiegend mit Kindern nach Schuleintritt arbeiteten (vgl. Gliederungspunkt 6.14), in der HS größer war als in der TS und KS. Trotz dieser Einschränkung war die gegebene Vergleichbarkeit der drei Stichproben in ihren Angaben im „Itemblock Vorgehensweisen und Ziele“ ein zusätzlicher Hinweis, dass die Stichproben der Hauptstudie repräsentativ für TN in Weiterbildungen im Bereich der Jugendhilfe waren (vgl. Gliederungspunkt 6.14).

Itemblock Wunsch nach Einbezug der Eltern

Der „Itemblock Wunsch nach Einbezug der Eltern“ (IB WE) wurde durch folgende Frage eingeleitet: „In welchem Maße würden Sie idealerweise die Eltern bzw. zentrale Bezugsperson in Ihre Tätigkeit mit dem Kind einbeziehen wollen“. Die Antwortvorgaben bestanden in der Hauptuntersuchung aus sieben Items (z.B. „die Eltern als Beobachter an meiner Tätigkeit mit dem Kind teilnehmen lassen“; oder: „den Eltern während meiner Tätigkeit mit dem Kind Anregungen geben, wie sie auch mit dem Kind umgehen können“). Die Antwortskala je Item ermöglichte eine Zustimmung unterschiedlichen Grades zur Aussage des Items. Die Stufen der Zustimmung reichten von „in Einzelfällen“, über „bei der Minderzahl der Eltern“, „bei der Mehrzahl der Eltern“ bis „bei allen Eltern“ (vier Antwortstufen). Der Itemblock erfragte die gewünschte Intensität des Zusammenwirkens mit den Eltern unabhängig von den bestehenden realen Möglichkeiten

der/des TN in seiner tatsächlichen Tätigkeit.

Der „Itemblock Wunsch nach Einbezug der Eltern“ in der TS zu t1 war nicht ausreichend reliabel ($\text{Alpha}=.61$; $N=110$). Dies lag an dem Item „In schwierigen Situationen mit dem Kind ohne die Eltern arbeiten“, das negativ mit den anderen Items korrelierte. Durch Ausschluss des Items wurde die notwendige Reliabilität in der TS zu t1 knapp erreicht ($\text{Alpha}=.70$; $N=111$), durch Umpolung des oben genannten Items nicht ($\text{Alpha}=.69$; $N=111$). In der KS zu t1 war unter Ausschluss des oben genannten Items eine ausreichende Reliabilität gegeben ($\text{Alpha}_{t1}=.76$; $N=94$); ebenso in der GS ($\text{Alpha}_{t1}=.73$; $N=211$).

Zu t4 zeigte sich aber, dass der „Itemblock Wunsch nach Einbezug der Eltern“ in der TS auch unter Ausschluss des oben genannten Items nicht ausreichend reliabel war ($\text{Alpha}=.66$; $N=97$), während sich der Itemblock in der KS auch zu t4 bewährte ($\text{Alpha}=.81$; $N=68$).

Der Grund für die mangelnde Reliabilität in der TS lag wahrscheinlich in der situativen Präsenz des Kindes in der Beratungssituation, die sechs der sieben Items des Itemblocks unterstellten. Die Idee, dass im Wunsch nach Einbezug der Eltern in die eigene Tätigkeit mit dem Kind die Konzeption des Beraters zu Möglichkeiten der Einflussnahme auf die kindliche Entwicklung fokussiert deutlich wird, ist wahrscheinlich zu eng gefasst. Sie passt z.B. nicht zum Handlungsfeld des Kinderschutzes.

Da der „Itemblock Vorgehensweisen und Ziele im Zusammenwirken mit den Eltern“ den „Itemblock Wunsch nach Einbezug der Eltern“ in Bezug auf die Reliabilität deutlich übertraf und da beide Itemblöcke mit ihren Items auf ein und denselben Inhaltsbereich zielten (Vorstellungen über die Art des Zusammenwirkens mit den Eltern), erhielt für die Analyse der „Itemblock Vorgehensweisen und Ziele“ den Vorzug. Der Itemblock „Wunsch nach Einbezug der Eltern“ wurde daher in der weiteren Analyse nur zu t1 einbezogen, da er zu diesem Messzeitpunkt für die TS, die KS und die GS mit sechs Items ausreichend reliabel war.

Itemblock Meinung zum Einfluß von Bindung auf die Entwicklung von Kindern

Der „Itemblock Meinung zum Einfluß von Bindung auf die Entwicklung von Kindern“ (IB MB) wurde durch folgende Frage eingeleitet: „Was ist Ihre Meinung zum Einfluss von Bindung auf die Entwicklung von Kindern“. Die Antwortvorgaben bestanden in der Hauptuntersuchung aus zehn Items (z.B. „Wie ein Kind gebunden ist, wirkt sich langfristig auf seine Bereitschaft aus, sich anzustrengen“; oder: „Die Qualität der Bindung

ist der Schlüssel zur Teilhabe an anspruchsvollen Lernprozessen“). Die Antwortskala je Item ermöglichte eine Zustimmung unterschiedlichen Grades zur Aussage des Items. Die Stufen der Zustimmung reichten (nach der Vorgabe von „stimme zu“) von „sehr wenig“, über „wenig“, „teils-teils“, „ziemlich“ bis „völlig“ (fünf Antwortstufen). Dieser Itemblock erfragte die Überzeugung der/des TN zum Stellenwert einer sicheren Bindung für die qualitätsvolle motivationale, soziale, emotionale und kognitive Entwicklung des Kindes.

Der „Itemblock Meinung zum Einfluß von Bindung“ war zu t1 in der TS reliabel ($\text{Alpha}_{t1}=.73$; $N=117$). Durch Ausschluss des Items „Einfluss auf die psychische Entwicklung eines Kindes kann nur nehmen, wer eine Bindung mit ihm hat“ konnte die Reliabilität des „Itemblocks Meinung zum Einfluss von Bindung“ jedoch erhöht werden ($\text{Alpha}_{t1}=.75$; $N=117$). Die Formulierung des Items erwies sich als unpräzise. Es fehlte offenbar die wichtige Ergänzung „förderlich“. Ohne diese Ergänzung war das Item missverständlich; denn natürlich kann auch ohne Bindung Einfluss auf die psychische Entwicklung eines Kindes genommen werden, z.B. durch Gewalt. Dies wurde von einer/einem aufmerksamen TN auch kritisch notiert. Bei einem Neueinsatz des Items sollte es heißen: „Förderlichen Einfluss auf die psychische Entwicklung eines Kindes kann nur nehmen, wer eine Bindung mit ihm hat“.

In der KS zeigte sich derselbe Zusammenhang wie in der TS. Mit dem oben genannten Item war der „Itemblock Meinung zum Einfluss von Bindung“ zwar reliabel ($\text{Alpha}_{t1}=.77$; $N=90$), aber mit Ausschluss des Items konnte die Reliabilität verbessert werden ($\text{Alpha}_{t1}=.78$; $N=90$); ebenso in der GS (mit dem Item $\text{Alpha}_{t1}=.75$; $N=207$; ohne das Item $\text{Alpha}_{t1}=.77$; $N=207$).

Zu t4 war der IB MB mit den verbliebenen neun Items ausreichend reliabel, sowohl in der TS ($\text{Alpha}_{t4}=.80$; $N=101$) als auch in der KS ($\text{Alpha}_{t4}=.80$; $N=67$) und in der GS ($\text{Alpha}_{t4}=.81$; $N=168$).

In der TS zu t1 hatten vier der neun Items keine ausreichende Schwierigkeit. Wurde „teils-teils“ der Antwortskala dem Pol der Ablehnung zugerechnet, so zeigten in der TS zu t1 vier der neun Items keine ausreichende Schwierigkeit, d.h. weniger als 20% der Antwortvarianz fiel auf diesen Pol. Dies waren: „Die Quelle späteren Einfühlungsvermögens liegt in der Qualität der frühkindlichen Bindung“ („sehr wenig“ und „wenig“ plus „teils-teils“ führten zu nur zu 17.9% Ablehnung); „Erst eine sichere Bindung führt zu ausgewogener Neugier, Ausdauer, Konzentration und Aufmerksamkeit“ („sehr wenig“ und „wenig“ plus „teils-teils“ führten nur zu 9.8% Ablehnung); „Ein sicher gebun-

denes Kind sucht sich leichter die Unterstützungen und Hilfen, die es braucht“ („sehr wenig“ und „wenig“ plus „teils-teils“ führten nur zu 8.9% Ablehnung) und „Ein sicher gebundenes Kind kann seine Gefühle klarer zum Ausdruck bringen“ („sehr wenig“ und „wenig“ plus „teils-teils“ führten nur zu 16.9% Ablehnung). Die Trennschärfe der neun Items lag aber nur bei einem Item unter $r=.30$ („Ein sicher gebundenes Kind sucht sich leichter die Unterstützungen und Hilfen, die es braucht“; $r=.29$).

In der KS verletzte nur ein Item das Kriterium der Schwierigkeit („Ein sicher gebundenes Kind sucht sich leichter die Unterstützungen und Hilfen, die es braucht“). Nur 17.5% der Angaben fielen hier auf den Pol der Ablehnung, inklusive teils-teils. Dieses Item zeigte auch die geringste Trennschärfe mit $r=.37$; alle anderen Items hatten eine größere Trennschärfe.

Trotz dieser Einschränkungen in vier Items wurden insgesamt neun Items des „Itemblocks Meinung zum Einfluss von Bindung“ in die Analyse einbezogen, da durch sie eine genügende Reliabilität gegeben war, sowohl in der TS, in der KS und in der GS zu t1 und zu t4.

Itemblock Haltung als Berater

Der „Itemblock Haltung als Berater“ (IB HB) wurde durch folgende Frage eingeleitet: „Was ist eine gute Beratung zur kindlichen Entwicklung für Eltern? Wie sollte ein guter Berater in ihr handeln? Wie ist Ihre Haltung dazu“. Die Antwortvorgaben bestanden in der Hauptuntersuchung aus neun Items (z.B. „Ein Berater sollte besser als die Eltern wissen, was gut für die Entwicklung ihres Kindes ist“; oder: „Wer viele Fragen stellt und wenig Lösungen weiß, ist kein guter Berater“). Die Antwortskala je Item ermöglichte eine Zustimmung unterschiedlichen Grades zur Aussage des Items. Die Stufen der Zustimmung reichten nach der Vorgabe von „stimme zu“ von „sehr wenig“, über „wenig“, „teils-teils“, „ziemlich“ bis „völlig“ (fünf Antwortstufen). Dieser Itemblock erfragte die Überzeugung der/des TN, ob sie/er in entwicklungspsychologischen Beratungen eher eine neutrale Position („Haltung“) unabhängig von ihrem/seinem Wissen zur kindlichen Entwicklung einnehmen würde, oder ob sie/er auf der Basis ihres/seines Wissens in Widerspruch zu den elterlichen Überzeugungen zur kindlichen Entwicklung treten würde.

Der „Itemblock Haltung als Berater“ war zu t1 in der TS nicht ausreichend reliabel ($\text{Alpha}_{t1}=.57$; $N=113$). Die Reliabilität ließ sich auch durch Ausschluss von vier der neun Items kaum verbessern ($\text{Alpha}_{t1}=.63$; $N=113$). Schrittweise wurden ausgeschlossen:

„Wer viele Fragen stellt und wenig Lösungen weiß, ist kein guter Berater“ ($\text{Alpha}_{t1}=.58$; $N=114$); „Ein Berater, der seine Prognose zur Entwicklung des Kindes im Beratungsverlauf nie äußert, macht den Eltern etwas vor“ ($\text{Alpha}_{t1}=.59$; $N=115$); „Ein Berater, der immer nur positiv über das Kind spricht, dem glauben die Eltern nicht“ ($\text{Alpha}_{t1}=.60$; $N=116$) und „Entwicklungserwartungen der Eltern sollte durch den Berater nicht widersprochen werden, auch wenn sie völlig überzogen sind“ ($\text{Alpha}_{t1}=.61$; $N=116$).

Diese mangelnde Reliabilität zeigte sich bezogen auf neun Items ebenso in der KS ($\text{Alpha}_{t1}=.63$; $N=94$) und der GS ($\text{Alpha}_{t1}=.60$; $N=207$). Reduziert auf fünf Items lag Alpha für den „Itemblock Haltung als Berater“ auch hier nicht im reliablen Bereich (KS $\text{Alpha}_{t1}=.64$; $N=95$). In der GS lag mit den neun Items gleich die bestmögliche Reliabilität vor (GS $\text{Alpha}_{t1}=.60$; $N=207$).

Entweder wurde das Konstrukt Haltung nicht gut operationalisiert, oder ein einheitliches Konstrukt Haltung passte nicht für die heterogene Zusammensetzung der TN in den Stichproben. Die Prüfung dieser Vermutung zeigte, dass der „Itemblock Haltung als Berater“ für einen einzelnen Kurstyp in der KS besser passte, nämlich den Kurs Bobath/Kinder. Durch Reduktion der neun Items auf sechs Items ließ sich für den Kurstyp Bobath/Kinder eine ausreichende Reliabilität erreichen ($\text{Alpha}=.76$; $N=35$). Der Kurstyp Bobath/Kinder war bezogen auf die Ausgangsqualifikation seiner TN homogener als die anderen Kurstypen. Je Kurs wurden fast nur Physiotherapeuten zugelassen; nur ergänzend konnten ein bis zwei Logopäden oder Ergotherapeuten teilnehmen.

Für diese Untersuchung erwies sich der „Itemblock Haltung als Berater“ als ungeeignet und wurde daher nicht in die weitere Analyse einbezogen.

Normalverteilung der Antwortvarianzen in den Itemblöcken

Geprüft mit dem K-S One-Sample-Test erwiesen sich zu t_1 alle zuvor dargestellten Itemblöcke in der TS, in der KS und in der GS als normal verteilt (alle n.s.). Dies wurde als ein weiterer Beleg für die Repräsentativität der Stichproben in der Hauptuntersuchung gesehen (vgl. Gliederungspunkt 6.14).

Auch zu t_2 , zu t_3 und zu t_4 zeigte sich in der TS in keinem Itemblock eine signifikante Abweichung von der Normalverteilung. Aber zu t_4 galt dies nicht für die Itemblöcke in der KS. Alle Testungen der Itemblöcke auf Abweichung von der Normalverteilung fielen in der KS zu t_4 mit mindestens $p<.05$ signifikant aus (dies traf auf den „Itemblock Meinung zum Einfluss von Bindung“ zu; bei allen anderen Itemblöcken war die Abweichung von der Normalverteilung mit $p<.01$ noch ausgeprägter).

Da zu t4 für die TS (mit acht Kursdurchführungen an acht verschiedenen Seminarorten durch acht verschiedene Referentinnen) die Normalverteilung der Antwortvarianzen für alle Itemblöcke gegeben war, wurde angenommen, dass sich zu t4 in der KS die Antwortvarianzen zwischen den Kurstypen so heterogen entwickelt hatten, dass die KS keine homogene Stichprobe mehr bildete, weswegen die Normalverteilung verletzt war. Aufgrund der Teilnehmerverluste in der KS von t1 (N=101) zu t4 (N=70) blieben zu t4 nur drei Kurstypen mit ausreichend N, um dies zu prüfen. Dies waren die Kurstypen „Bobath/Kinder“ und „Einführung in die Frühförderung“ (EFF) sowie die Gruppe der „Einzelteilnehmer“ (ENZ).

Für jede dieser drei Teilnehmergruppen war zu t4 die Annahme der Normalverteilung der Antwortvarianzen für alle Itemblöcke nicht verletzt (K-S One-Sample-Test n.s.), obgleich auch der Kurstyp Bobath/Kinder an zwei Kursorten und mit verschiedenen Referentinnen durchgeführt worden war. Dies bestätigte die Annahme, dass sich in der KS zu t4 die Antwortvarianzen je Kurstyp auseinander entwickelt hatten. Sie waren zu t4 über die Kurstypen so heterogen, dass die Kurstypen nicht mehr zusammengefasst werden konnten, ohne die Annahme der Normalverteilung zu verletzen.

Einerseits zeigte dies, dass die Itemblöcke genügend differenzierten, um diese Veränderung je Kurstyp zu erfassen; andererseits führte diese Entwicklung je Kurstyp dazu, dass die KS als zusammengefasste Gruppe zu t4 inferenzstatistisch nur noch nicht-parametrisch mit der TS verglichen werden konnte. Parametrische Analysen zu t4 waren nur bezogen auf einen Kurstyp möglich.

Streuung der Antwortvarianzen auf der Ebene der Items nach t1

In der Treatmentstichprobe der Voruntersuchung (TSV) fiel die Antwortvarianz in den vierstufigen Antwortskalen (1=gar nicht; 2=kaum; 3=zufriedenstellend; 4=gut) des „Itemblocks Kenntnisseinschätzungen Voruntersuchung“ (IB KEV) bereits zu t2 klein aus (maximale SD bezogen auf alle 12 Items =.79). Zu t3 war die Antwortvarianz noch geringer (maximale SD bezogen auf alle 12 Items=.61).

Daher wurde vor Analysen bezogen auf die Itemblöcke ab t2 in der Hauptuntersuchung die Streuung der Antworten je Item jedes Itemblocks in der TS geprüft. Eine Prüfung in der KS zu t4 war nicht erforderlich, da zu ihr zu t4 aufgrund nicht gegebener Normalverteilung keine parametrischen Analysen durchgeführt wurden. Eine Betrachtung der Antwortstreuung zu t4 bezogen auf Kurstypen in der KS erfolgte nur dann, wenn diese tatsächlich mit der TS verglichen wurden.

Im „Itemblock Vorgehensweisen und Ziele“ streuten die Angaben der TN in der TS zu t4 auf den fünfstufigen Antwortskalen (1=nie, 2=selten, 3=gelegentlich, 4=oft, 5=sehr oft) zu den Items ausreichend, von einer minimalen SD von .76 bis zu einer maximalen SD von 1.05.

Auch die Varianz der Angaben je Item im „Itemblock Kenntniseinschätzungen“ zu t2, t3 und t4 in der TS war ausreichend groß (achtstufige Antwortskalen von 1=sehr wenig über 2=wenig, 3=teilweise, 4=eher ziemlich als teilweise, 5=ziemlich, 6=eher völlig als ziemlich, 7=fast völlig bis 8=völlig). Alle 14 Items des Itemblocks wiesen zu t2 eine $SD > 1.00$ auf. Zu t3 lag die minimale SD bei .89 und die maximale SD bei 1.28. Auch zu t4 streuten die Angaben zu den Items des IB KN in der TS genügend (minimale $SD = .80$; maximale $SD = 1.14$).

Die Varianz der Angaben der TN auf der Ebene der Items ab t2 in dem „Itemblock Zielintentionen“ (vier Antwortstufen: „1=trifft nicht zu“, „2=trifft eher nicht zu“, „3=trifft eher zu“ und „4=trifft zu“) war eingeschränkter als in dem „Itemblock Kenntniseinschätzungen“, aber ausreichend. Zu t2 lag die minimale SD bei .64 und die maximale SD bei 1.00, zu t3 minimal bei $SD = .64$ und maximal bei $SD = .97$ und zu t4 minimal bei $SD = .66$ und maximal bei $SD = .91$.

Schließlich war auch die Streuung der Angaben der TN zu t4 je Item in dem „Itemblock Meinung zum Einfluss von Bindung“ in der TS genügend; minimale $SD = .67$; maximale $SD = .99$.

Der „Itemblock Wunsch nach Einbezug der Eltern“ wurde zu t4 nicht mehr in parametrische Analysen einbezogen.

Berufliches Selbstverständnis

In der Hauptuntersuchung wurde das berufliche Selbstverständnis ähnlich zur Vorstudie erfragt („Wie würden Sie die Grundrichtung Ihrer jetzigen Berufsausübung einordnen“), aber mit mehr Antwortvorgaben versehen („psychologisch“, „psychotherapeutisch“, „medizinisch“, „medizinisch-therapeutisch“, „pädagogisch“, „sozialpädagogisch“, „sonderpädagogisch“, „heilpädagogisch“, „pflegerisch“, „erwachsenenbildnerisch“ und „andere Grundrichtung“). Die Vielzahl der Antwortvorgaben resultierte zum Einen aus der Erfahrung in der Vorstudie, dass einige TN die wenigen Vorgaben in der Vorstudie differenzierten. Zum anderen sollte durch die Vorgaben ermöglicht werden, dass die TN Kombinationen beruflicher Selbstverständnisse deutlich machen konnten. Denn mit der Vielzahl an Vorberufen der TN, die bereits die TN in der Vorstudie aufgewiesen hatten,

und einem bezogen auf die beruflichen Sozialisation spätem Erhebungszeitpunkt, konnte ein Spektrum an beruflichen Selbstverständnissen der TN erwartet werden, das sich nicht ausschließlich an dem zuletzt absolvierten grundständigen beruflichen Berufsabschluss orientierte. Die Antwortskala wurde mit der Bitte eingeleitet, eine Rangfolge für drei Grundrichtungen zu bilden. Hierfür standen je Grundrichtung die Antwortmöglichkeiten „gar nicht“, „trifft kaum zu“, „trifft teilweise zu“ und „trifft hauptsächlich zu“ zur Verfügung.

In der TS beantworteten zu t1 125 TN die Frage nach ihrem beruflichen Selbstverständnis mit 634 Gewichtungen. Je TN wurden durchschnittlich 2.38 Grundrichtungen mit mindestens „trifft teilweise zu“ eingestuft. Von diesen (N=298) entfielen 53% der Nennungen auf „trifft teilweise zu“ ($n_{\text{Gewichtungen}}=150$) und 47% auf „trifft hauptsächlich zu“ ($n_{\text{Gewichtungen}}=148$).

In der KS beantworteten zu t1 101 TN die Frage nach ihrem beruflichen Selbstverständnis mit 510 Gewichtungen. Durchschnittlich wurden 2.62 Grundrichtungen mit mindestens „trifft teilweise zu“ eingestuft. Von diesen (N=245) Rangzuweisungen entfielen 51.4% ($n_{\text{Gewichtungen}}=126$) auf „trifft teilweise zu“ und 48.6% ($n_{\text{Gewichtungen}}=119$) auf „trifft hauptsächlich zu“.

In der TS überwog bei „trifft hauptsächlich zu“ ($n_{\text{Gewichtungen}}=148$) ein sozialpädagogisches Selbstverständnis (37.8%; $n=56$), gefolgt von einem pädagogischen (17.6%; $n=26$), heilpädagogischen (12.2%; $n=18$) und psychologischen (10.8%; $n=16$). Das Profil der Qualifikationen (nach dem zuletzt erworbenen grundständigen Berufsabschluss) umfasste zu 76% pädagogische Abschlüsse. Im Vergleich zur grundständigen Ausbildung war das pädagogische Selbstverständnis etwas schwächer ausgeprägt. Inklusive pädagogischer Spezialisierungen in der Grundausbildung markierten 67.6% der TN ein hauptsächlich pädagogisches Selbstverständnis.

In der Antwortstufe „trifft teilweise zu“ ($n_{\text{Gewichtungen}}=150$) überwog dann ein pädagogisches Selbstverständnis (20%; $n=30$), gefolgt von einem psychotherapeutischen (16.7%; $n=25$) und einem psychologischen (15.3%; $n=23$). Wurden alle pädagogischen Spezialisierungen in das pädagogische Selbstverständnis einbezogen (heilpädagogisch 10.7%, $n=16$; sozialpädagogisch 10%, $n=15$; erwachsenenbildnerisch 10%, $n=15$ und sonderpädagogisch 6.7%, $n=10$), verstanden 57.4% der TN aus der TS ihre Grundrichtung als teilweise pädagogisch.

In der KS überwog bei „trifft hauptsächlich zu“ ($n_{\text{Gewichtungen}}=119$) ein medizinisch-therapeutisches Selbstverständnis (38.7%; $n=46$), gefolgt von einem heilpädagogischen

(19.3%; n=23) und einem pädagogischen (16%; n=19). Das Profil der Qualifikationen nach der zuletzt abgeschlossenen grundständigen Berufsausbildung umfasste zu 44.5% medizinisch-therapeutische Abschlüsse. Wie in der TS wichen auch in der KS die Angaben zum beruflichen Selbstverständnis vom Profil der grundständigen Berufsausbildungen ab. Die berufliche Sozialisation schien zu Erweiterungen des beruflichen Selbstverständnisses über die Grundqualifikation hinaus zu führen.

In der Antwortstufe „trifft teilweise zu“ ($n_{\text{Gewichtungen}}=126$) stand an erster Stelle ein pädagogisches Selbstverständnis (20.6%; n=26), gefolgt von einem sozialpädagogischen (17,5%; n=22) und einem psychologischen Selbstverständnis (16.7%; n=21). Wurden alle pädagogischen Spezialisierungen in das pädagogische Selbstverständnis einbezogen (mit heilpädagogisch 8.7%, n=11; erwachsenenbildnerisch 6.4%, n=8 und sonderpädagogisch 10.3%, N=13), so verstanden 63.5% der TN in der KS ihre Grundrichtung als teilweise pädagogisch.

Um das Spektrum der Grundrichtungen zwischen den TN zu vergleichen, wurden die Gewichtungen zum beruflichen Selbstverständnis je TN addiert (1=gar nicht; 2=kaum; 3=teilweise; 4=hauptsächlich). Gewichtet ein TN alle zehn vorgegebenen Grundrichtungen mit „gar nicht“, wurde als Summe der Gewichtungen zehn erreicht. Wurde nur eines der vorgegebenen Selbstverständnisse mit „trifft hauptsächlich zu“ bewertet, ergab sich als Summe der Gewichtungen 13. Die Summen wurden in drei Gruppen unterteilt (<15=fokussiertes berufliches Selbstverständnis; 15 bis 16=erweitertes berufliches Selbstverständnis und >16 = multiples berufliches Selbstverständnis). Entlang dieser Einteilung gaben in der TS 15.2% der TN ein eher fokussiertes berufliches Selbstverständnis an (n=19), 60% (n=75) ein erweitertes berufliches Selbstverständnis und 24% ein multiples berufliches Selbstverständnis (n=30).

In der KS notierten 9.9% ein eher fokussiertes berufliches Selbstverständnis (n=10), 64.4% ein erweitertes berufliches Selbstverständnis (n=65) und 25.7% ein multiples berufliches Selbstverständnis (n=26).

Da sich in der Vorstudie gezeigt hatte, dass die Variable „Berufsdisciplinen“ (Kategorisierung des beruflichen Selbstverständnisses der TN) in keinem Zusammenhang mit den Einschätzungen der Eingangskennnisse durch die TN stand, wurde die Kategorisierung des beruflichen Selbstverständnisses der TN als nominal skalierte Variable in den Analysen der Hauptstudie nicht eingesetzt. Sie kam in der Hauptstudie aber als ordinal interpretierbare Variable „Spektrum der Grundrichtungen“ mit drei Stufen zum Einsatz: 1=fokussiert(es), 2=erweitert(es) und 3=multiples berufliches Selbstverständnis.

6.2.7 Statistische Verfahren der Datenanalyse

Prüfungen der Reliabilität der Itemblöcke erfolgten immer auf Basis der Rohwerte nach Cronbach (Alpha). Zur Testung der Normalverteilung der Angaben der TN wurde je Itemblock eine Faktorenanalyse mit den Rohwerten mit Vorgabe eines Faktors durchgeführt. Zu der Verteilung der sich ergebenden Faktorladungen erfolgte dann eine Prüfung mit dem Kolmogorov-Smirnov (kurz: K-S) One-Sample-Test auf Normalverteilung der Faktorladungen.

Fehlende Werte wurden in den allen Faktorenanalysen durch Mittelwerte ersetzt, da sich diese Datenergänzungen auf nur wenige TN der jeweiligen Stichprobe (<5% der TN) und nur wenige Werte in den Itemblöcken je Messzeitpunkt bezogen. Faktorenanalysen ohne Vorgabe einer Anzahl von Faktoren erfolgten nach dem Rotationsverfahren Varimax.

In ein- oder mehrfaktoriellen Varianzanalysen ohne Messwiederholung wurde immer die Voraussetzung der Varianzhomogenität nach Levene geprüft. Lag diese vor, wird dies nicht berichtet; berichtet werden nur Verletzungen der Varianzhomogenität. Bestanden Alternativen zur Vermeidung der Verletzung der Varianzhomogenität, z.B. in Gruppenvergleichen zwischen der TS und Kurstypen in der KS, wurde der Vergleich der Gruppe gewählt, mit dem die Varianzhomogenität gewahrt blieb. Bestanden keine Alternativen galt die Erfahrung, dass Varianzanalysen ohne Messwiederholung relativ robust gegenüber Verletzungen sind. Post-hoc Tests wurden bei gegebener Varianzhomogenität mit dem Duncan-Test und bei nicht gegebener Varianzhomogenität mit dem Bonferroni-Test durchgeführt.

Ein- oder mehrfaktorielle Varianzanalysen mit Messwiederholung gelten als empfindlich gegenüber Verletzungen der Zirkularitätsannahme (Sphärizität). Daher wurde die Zirkularität bei Varianzanalysen mit Messwiederholung immer mit dem Mauchly-Test geprüft. Verletzungen der Sphärizität werden berichtet. Ihnen wurde mit der Methode der Korrektur der Freiheitsgrade nach Greenhouse-Geisser begegnet. Lag keine Verletzung der Sphärizität vor, wird dies nicht berichtet. Bei der Testung auf multivariate Effekte in Varianzanalysen mit Messwiederholung wurde in der Regel der Test nach Pillai-Spur gewählt. Nur Abweichungen von der Wahl des Pillai-Spur-Testes werden berichtet. Effekte in den Trendanalysen zu den Verläufen der Mittelwerte werden nur dann dargestellt, wenn dies für die Fragestellung relevant war.

Multivariate Varianzanalysen erfolgten nur über zwei Messzeitpunkte (t1 im Vergleich

zu t4). Eine Prüfung der abhängigen Variablen auf Normalverteilung (Faktorladungen der Faktoren zu zwei Messzeitpunkten) fand einzeln je Faktor statt. Nur Verletzungen der Annahme der Normalverteilung werden berichtet. Auch wurde die Homogenität der Kovarianzmatrizen mit dem Box-M Test geprüft. Nur Verletzungen dieser Homogenität werden berichtet.

In Regressionsanalysen wurde immer die schrittweise Methode der Analyse gewählt. Die Zuweisung der unabhängigen Variablen zur Zusammenhangsanalyse erfolgte auf einmal, sodass die schrittweise Auswahl der mit der abhängigen Variable zusammenhängenden unabhängigen Variablen durch die Analysemethode erfolgte. Da für Ergebnisse von Regressionsanalysen aufgrund der für das Vorhersagemodell entscheidenden Interkorrelationen wichtig ist, welche Prädiktoren in das Modell einbezogen werden und welche nicht, wurden die auf einmal zugewiesenen unabhängigen Variablen nach inhaltlichen und methodischen Kriterien gewählt. Vermieden wurde der Einbezug von unabhängigen Variablen in eine Analyse, die sich im Informationsgehalt zu stark überschneiden (z.B. bei „beobachtbares frühkindliches Bindungsverhalten“: Variable 1 „Begriffe notiert ja/nein“ und Variable 2 „Anzahl der notierten Begriffe“; die Information von Variable 1 ist in Variable 2 enthalten, da in ihr „kein Begriff notiert“ als 1 codiert wurde und die Information „Begriff notiert“ in der Anzahl der notierten Begriffe eingeschlossen war). Auch wurde bei der Auswahl berücksichtigt, ob ein empirischer Zusammenhang von Variablen bereits bekannt war (z.B. Lebensalter, Berufserfahrung und Anzahl der Jahre, in denen mit Kindern gearbeitet wurde; vgl. Vorstudie). Für die Regressionsanalyse ausgewählt wurde die unabhängige Variable, deren Information spezifischer war (z.B. die Berufserfahrung anstatt des Lebensalter). Nach der Beurteilung der unabhängigen Variablen anhand dieser vorrangig methodischen Kriterien erfolgten Einschätzungen der ausgewählten Variablen nach theoretischen Überlegungen, z.B. nach welchen Inhaltsbereichen sie gruppiert werden konnten (z.B. nach Wissen, beruflicher Erfahrung oder Merkmalen der aktuellen Berufstätigkeit). Das Ziel der beschriebenen Vorgehensweisen lag in der Begrenzung der Anzahl der unabhängigen Variablen, die gleichzeitig einer Regressionsanalyse zugewiesen wurden. Sie sollte in einem ausgewogenen Verhältnis zur Stichprobengröße stehen.

Clusteranalysen wurden nur auf der Basis von Rohwerten durchgeführt, um die TN nach ihren Angaben zu einer Variablen in maximal drei Gruppen zu gruppieren. Jede Clusteranalyse erfolgte ohne Iteration.

Bei nichtparametrischen Vergleichen zweier unabhängiger Stichproben wurde der KS

Two-Sample-Test dann gegenüber dem U-Test nach Mann und Whitney bevorzugt, wenn bei der zu testenden Variable eine begrenzte Anzahl von Kategorien vorlag. Beim U-Test treten in diesem Fall eine hohe Anzahl geteilter Rangplätze, also nicht eindeutige Rangfolgen auf (Bühl & Zöfel 1996, S. 274). Testungen auf Signifikanz erfolgten immer zweiseitig.

Vergleiche zwischen der TS und ausgewählten Untergruppen der KS bezogen auf Itemblöcke wurden nur zu t1 mit parametrischen Verfahren vorgenommen, da nur zu diesem Messzeitpunkt eine Normalverteilung für die GS bzw. die TS und die zusammengefassten Kurstypen vorlag. Parametrische Verfahren konnten bezogen auf Kurstypen auch noch zu den Unterschieden der Mittelwerte zwischen t1 und t4 eingesetzt werden, da zu beiden Zeitpunkten normal verteilte Antwortvarianzen je Kurstyp vorlagen (t-Test für abhängige Stichproben; intraindividueller Vergleich über die Zeit).

Zu t4 konnte ein Vergleich zwischen den Gruppen bezogen auf die Rohwerte der Items nur nicht-parametrisch vorgenommen werden, da eine gemeinsame normal verteilte Antwortvarianz der Gruppen nicht mehr vorlag. Zur Frage, ob Veränderungen zwischen t1 und t4 zu signifikanten Unterschieden zwischen den Kurstypen zu t4 führten (interindividueller Vergleich zu t4), wurden daher die Rangfolgen der Antwortausprägungen je Item zwischen den ausgewählten Kurstypen verglichen (Vergleich unabhängiger Stichproben mit dem U-Test bzw. bei mehr als zwei unabhängigen Stichproben mit dem H-Test).

7 Ergebnisse der Hauptstudie 1: Inhaltsbereiche des Kompetenzfokus

In der Vorstudie zeigte sich ein starker Zusammenhang der Variable „Kompetenzfokus“ mit den Kenntniseinschätzungen der TN. Der „Kompetenzfokus“ wurde aus „Begründungen“ der TN zu ihren Kenntniseinschätzungen erschlossen. Diese Begründungen bezogen sich zu t1 rückblickend auf verschiedene Erfahrungsgrundlagen der TN, die in der Vorstudie nur qualitativ ermittelt und auf der Grundlage von Häufigkeiten ihrer Nennung durch die TN in Rangfolgen gebracht werden konnten. Da aber in der Vorstudie Einschätzungen zu den Grundlagen der Kenntniseinschätzungen nicht direkt erfragt wurden, war die Datenbasis zur Bildung der Rangfolgen unvollständig. Nicht jede/jeder TN hatte sich in ihren/seinen Begründungen auf jede der insgesamt von allen TN genannten Inhaltsbereiche bezogen.

Um die in der Vorstudie ermittelten Gewichtungen von Erfahrungsgrundlagen in assoziativ genannten Inhaltsbereichen durch die TN zu prüfen, wurden diese Gewichtungen zu Inhaltsbereichen in der Hauptstudie zu t1 direkt erfragt. Es sollte ermittelt werden, ob sich bei direkter Erfragung der Erfahrungsgrundlagen nach vorgegebenen Inhaltsbereichen Übereinstimmungen mit bzw. Abweichungen von den Ergebnissen der Vorstudie zeigten.

7.1 Analyse der Kenntnisgrundlagen zu t1

Zu jedem Messzeitpunkt gaben die TN an, auf welcher Grundlage sie ihre Kenntnisse in dem „Itemblock Kenntniseinschätzungen“ eingeschätzt hatten. Die Antwortvorgaben unterschieden sich von Messzeitpunkt zu Messzeitpunkt. Zu t1 nahmen sie auf zurückliegende Erfahrungsgrundlagen Bezug, da noch keine Auseinandersetzung mit den Inhalten der Seminarreihe begonnen hatte. Ab t2 nahmen sie überwiegend Bezug auf mögliche Grundlagen der von den TN selbst eingeschätzten Veränderungen der Kenntnisse, also auf den wahrgenommenen Lernprozess durch die Teilnahme an der Seminarreihe.

Auf einer vierstufigen Skala von „trifft nicht“, „trifft eher nicht zu“, „trifft eher zu“ bis „trifft zu“ konnten zu den Erfahrungsgrundlagen Angaben erfolgen. Die Instruktion bat darum, jede Zeile zu beantworten. Zu der ergänzenden Vorgabe „Aufgrund anderer Grundlagen“ erfolgten kaum Eintragungen. Sie werden in der Darstellung daher auch nicht berücksichtigt.

Vorgegeben waren sieben Erfahrungsgrundlagen. Die prozentualen Zustimmungen zu

diesen Erfahrungsgrundlagen werden in Tab. 22 wieder gegeben. In der Tabelle wurden die Angaben „trifft eher zu“ und „trifft zu“ als Zustimmung zusammengefasst (zu „eher ja“).

Tab. 22: Zustimmung der Teilnehmer zu den Kenntnisgrundlagen zu t1

	TS			KS		
	Rang	% von N eher ja	N	Rang	% von N eher ja	N
berufspraktische Erfahrung mit Kleinkindern	1	89.5	124	1	90.8	98
langjährige berufliche Erfahrung	2	87.0	123	3	69.6	99
Wissen aus Fort- und Weiterbildungen	3	78.2	124	2	79.0	100
autodidaktisch erworbenes Wissen	4	70.1	117	4	65.7	96
persönliche Erfahrung als Mutter/Vater	5	67.8	124	7	39.8	98
Wissen aus der Grundausbildung	6	65.6	122	5	54.1	98
Erfahrung im persönlichen Umfeld	7	58.7	121	6	48.5	97

Sowohl in der TS (N=124) als auch in der KS (N=100) wurde die Erfahrungsgrundlage „Aufgrund meiner berufspraktischen Erfahrung mit Kleinkindern und ihren Eltern“ am höchsten gewichtet. An zweiter Stelle folgte in der TS „Aufgrund meiner langjährigen beruflichen Erfahrung“, in der KS dagegen „Aufgrund von Wissen aus Fort- und Weiterbildungen“ (diese Grundlage wurde in der TS an dritter Stelle gewichtet).

Auffallend an dem Profil der Gewichtungen war, dass die TN der TS als signifikant ältere Teilnehmergruppe die persönlichen Erfahrungsgrundlagen („langjährige berufliche Erfahrung“, „persönliche Erfahrung als Mutter/Vater“) stärker gewichteten als die TN der KS. Aus dieser Sicht überraschte, dass die TN der KS „Aufgrund von Wissen aus meiner Grundausbildung“ noch weniger zustimmten als die TN der TS. Denn der zeitliche Abstand der TN der KS zum Abschluss ihrer Grundausbildung war wahrscheinlich aufgrund des durchschnittlich jüngeren Alters geringer. Die TN der TS und der KS stimmten weitgehend darin überein, die Grundlage „Aufgrund von Wissen aus meiner Grundausbildung“ als weniger bedeutsam einzuschätzen.

Am Ende der Rangfolge der Grundlagen stand in der KS „Aufgrund meiner persönlichen Erfahrung als Mutter/Vater“. Diese Erfahrungsgrundlage wurde von den TN der TS höher gewichtet. Dies hing wahrscheinlich damit zusammen, dass sich in der TS mehr elterliche Bezugspersonen befanden als in der KS.

Um den Unterschied zwischen der TS und der KS differenzierter zu betrachten, wurden

die Gewichtungen von „Aufgrund meiner persönlichen Erfahrung als Mutter/Vater“ nur für elterliche Bezugspersonen unter Ausschluss von TN, die keine elterlichen Bezugspersonen waren, ermittelt. Durch die Beschränkung der Auswertung auf elterliche Bezugspersonen (N=137) änderten sich die Rangpositionen der Gewichtungen.

Tab. 23: Zustimmung teilnehmender Eltern zu den Kenntnisgrundlagen zu t1

	TS			KS		
	Rang	% von N eher ja	N	Rang	% von N eher ja	N
persönliche Erfahrung als Mutter/Vater	1	92.4	91	2	84.4	45
langjährige berufliche Erfahrung	2	91.3	91	5	71.1	45
berufspraktische Erfahrung mit Kleinkindern	3	88.0	91	1	93.3	45
Wissen aus Fort- und Weiterbildungen	4	77.0	91	3	78.3	46
autodidaktisch erworbenes Wissen	5	71.8	85	4	72.1	43
Wissen aus der Grundausbildung	6	61.8	89	7	34.1	44
Erfahrung im persönlichen Umfeld	7	57.9	88	6	59.1	44

Elterliche Bezugspersonen der TS (N=91) sahen ihre „persönliche Erfahrung als Mutter/Vater“ als wichtigste Grundlage ihrer Kenntniseinschätzungen. Erst danach folgte die „langjährige berufliche Erfahrung“ (vgl. Tab. 23). Die elterlichen Bezugspersonen der KS (N=46) gewichteten ihre „persönliche Erfahrung als Mutter/Vater“ nach den „berufspraktischen Erfahrungen mit Kleinkindern“ am zweithöchsten. Insgesamt fiel auf, dass die Ränge der Gewichtungen der Erfahrungsgrundlagen zwischen den elterlichen Bezugspersonen der TS und der KS in keiner Position identisch waren. Größere prozentuale Abweichungen zwischen der TS und der KS fanden sich zu „langjährige berufliche Erfahrungen“ und zu „Wissen aus der Grundausbildung“.

Für die TN, die keine elterlichen Bezugspersonen waren, zeigte sich, dass sie, nur für sich betrachtet, das „Wissen aus der Grundausbildung“ (nach den „berufspraktischen Erfahrungen mit Kleinkindern“ und dem „Wissen aus Fort- und Weiterbildungen“) höher gewichteten als die TN, die elterliche Bezugspersonen waren (vgl. Tab. 24).

Die Rangfolge der Gewichtungen war in der TS (N=32) und in der KS (N=52) fast identisch (nur „langjährige berufliche Erfahrung“ und „autodidaktisch erworbenes Wissen“ wechselten zwischen den Positionen 4 und 5). Größere prozentuale Abweichungen fanden sich ausschließlich bei „langjährige berufliche Erfahrung“ und bei „Erfahrung im persönlichen Umfeld“ in den hinteren Positionen.

Tab. 24: Zustimmung teilnehmender Nicht-Eltern zu den Kenntnisgrundlagen zu t1

	TS			KS		
	Rang	% von N eher ja	N	Rang	% von N eher ja	N
berufspraktische Erfahrung mit Kleinkindern	1	93.8	32	1	90.2	51
Wissen aus Fort- und Weiterbildungen	2	81.3	32	2	78.8	52
Wissen aus der Grundausbildung	3	75.0	32	3	71.1	52
langjährige berufliche Erfahrung	4	74.2	31	5	50.0	52
autodidaktisch erworbenes Wissen	5	64.5	31	4	58.8	51
Erfahrung im persönlichen Umfeld	6	56.1	31	6	49.2	51
persönliche Erfahrung als Mutter/Vater	7	0	32	7	0	51

Der Vergleich der Gewichtungen der Einschätzungen der Grundlagen zeigte, dass übereinstimmend zwischen der TS und der KS sowie zwischen elterlichen Bezugspersonen und TN, die keine elterlichen Bezugspersonen waren, „Erfahrung im persönlichen Umfeld“ und „autodidaktisch erworbenes Wissen“ relativ niedrig gewichtet wurden. Dies galt auch für „Wissen aus der Grundausbildung“, das nur von TN, die keine elterlichen Bezugspersonen waren, als relativ bedeutsam eingeschätzt wurde. Dagegen gaben die TN den „berufspraktischen Erfahrungen mit Kleinkindern“ und dem „Wissen aus Fort- und Weiterbildungen“ durchgängig ein eher hohes Gewicht.

Vergleich der Gewichtungen der Grundlagen mit den Ergebnissen der Vorstudie

In der Vorstudie fanden sich die häufigsten Nennungen zu den Erfahrungsgrundlagen „langjährige Berufserfahrung“, „Wissen aus der Grundausbildung“ und „Wissen aus Fort- und Weiterbildungen“. Ihre hohe Gewichtung relativiert sich durch die Ergebnisse der Hauptstudie, in der „berufspraktische Erfahrungen mit Kleinkindern“ deutlich stärker als Erfahrungsgrundlage betont wurden als in Vorstudie. Auch bestätigt die Hauptstudie nicht die Bedeutung der Grundausbildung aus der Sicht der TN. Diese hatte in der Vorstudie als „Begründung“ einen hohen Rang eingenommen. In der Hauptstudie wurde sie nur von TN, die keine Eltern waren, etwas stärker gewichtet.

Übereinstimmungen zwischen der Vor- und Hauptstudie zeigten sich dagegen in den hohen Gewichtungen der TN von „Wissen aus Fort- und Weiterbildungen“ und „langjähriger beruflicher Erfahrung“.

Der größte Unterschied zwischen der Vor- und Hauptstudie lag in der Betonung der Kenntnisgrundlage der „persönlichen Erfahrung als Mutter/Vater“ durch teilnehmende

Eltern. Eine Bedeutungszuschreibung zu dieser Erfahrungsgrundlage hatte sich in der Vorstudie zwar angedeutet. Dort lag sie aber nach der Häufigkeit ihrer Nennung auf einem mittleren Rang. Aber der Stellenwert, dem diese Erfahrungsgrundlage von Eltern in der TS und in der KS gegeben wurde, trat erst durch die direkte Erfragung in der Hauptstudie in Erscheinung.

7.2 Vorhersage auf die Kenntniseinschätzungen aus Indikatoren zu t1

Die TN der Vorstudie nannten in ihren „Begründungen“ der Kenntniseinschätzungen eine Vielzahl weiterer Erfahrungsgrundlagen, die zu ihrem eingeschätzten Kenntnisstand zu t1 aus ihrer Sicht beitrugen. Zum Teil konnten darin Spezifizierungen der in der Hauptstudie erfragten sieben allgemeinen Antwortvorgaben zu Grundlagen der Kenntniseinschätzungen gesehen werden, z.B. wenn anstatt „berufspraktischer Erfahrungen mit Kleinkindern“ die selbst eingeschätzte „Erfahrung mit dem Altersbereich 0 bis <3 Jahre“ genannt wurde. Zum Teil bezogen sich die „Begründungen“ der TN in der Vorstudie aber auch auf andere Grundlagen, die sich kaum eindeutig auf die in der Hauptstudie zu t1 vorgegebenen sieben Erfahrungsgrundlagen beziehen ließen, z.B. wenn eine „Erfahrung mit Videoeinsatz“ genannt wurde.

Daher wurde versucht mit einem breiten Spektrum möglicher Erfahrungsgrundlagen auf den eingeschätzten Kenntnisstand der TN der Hauptstudie zu t1 vorherzusagen. So sollten den Gewichtungen der Erfahrungsgrundlagen durch die TN statistische Zusammenhänge zwischen möglichen Grundlagen der Kenntniseinschätzungen und dem eingeschätzten Kenntnisstand gegenüber gestellt werden. Dieser Vergleich, so die Annahme, konnte zu einer Spezifizierung der von den TN gewichteten allgemeinen Erfahrungsgrundlagen und/oder zu einer Eingrenzung des von ihnen genannten Spektrums der Inhaltsbereiche, auf die sie sich bezogen, führen.

Gruppierung der Indikatoren nach Inhaltsbereichen zur Vorhersage zu t1

In schrittweisen, hierarchischen, multiplen, linearen Regressionsanalysen wurde versucht, auf die mit Vorgabe eines Faktors zusammengefasste Antwortvarianz des „Itemblocks Kenntniseinschätzungen“ zu t1 in der GS, der TS und der KS vorherzusagen (aufgeklärte Varianz des Faktors: GS 57.2%; TS 56.7%; KS 58.6%).

Die zu einem Faktor zusammengefasste Antwortvarianz wurde in diesen Analysen aus Vergleichsgründen gewählt. Denn auch die TN hatten ihre Gewichtungen der Erfahrungsgrundlagen auf ihren eingeschätzten Gesamtkenntnisstand bezogen, nicht auf Teil-

bereiche. Außerdem konnte durch dieses Vorgehen, zumindest formal, ein Vergleich mit der Voruntersuchung vorgenommen werden, in der sich ja neben dem Kompetenzfokus eine weitere Variable als zur Vorhersage auf die Kenntniseinschätzungen geeignet erwiesen hatte: der „Altersschwerpunkt der Kinder, mit denen gearbeitet wurde“. Es sollte geprüft werden, ob diese Variable auch in den Stichproben der Hauptstudie zur Vorhersage beitrug.

Für die Vorhersagen wurden 35 Variablen als Prädiktoren ausgewählt. Ohne Berücksichtigung als Prädiktor blieb die „generelle Kompetenzeinschätzung“ (GK). Auf der Grundlage der Ergebnisse der Vorstudie wurden die Kenntniseinschätzungen zumindest zu einem großen Anteil auch als Kompetenzeinschätzungen gesehen. Es sollte nicht entlang derselben Dimension (Kompetenzeinschätzung) vorhergesagt werden.

Aufgrund der großen Anzahl der Variablen erfolgte eine Aufteilung in drei inhaltliche Bereiche: Wissen (11 Variablen), Erfahrungsgrundlagen (14 Variablen) und Tätigkeitsmerkmale (10 Variablen). Je Inhaltsbereich (Anzahl 3) wurden in den drei Stichproben GS, TS und KS Regressionsanalysen gerechnet, insgesamt also neun. Diese neun Regressionsanalysen werden an dieser Stelle nicht je Analyse dargestellt. Sie können aber beim Autor angefordert werden. Aus jeder dieser Regressionsanalysen wurden im weiteren Vorgehen immer nur maximal die beiden stärksten Prädiktoren für die weitere Analyse gewählt..

Durch diese Auswahl konnte ein zusammengesetztes Modell der stärksten Prädiktoren aus drei Inhaltsbereichen gebildet werden. Mit den Variablen dieses zusammengesetzten Modells wurde erneut eine Regressionsanalyse bezogen auf die je Stichprobe zu einem Faktor zusammengefasste Antwortvarianz des Itemblocks Kenntniseinschätzungen gerechnet. Nur diese drei Regressionsanalysen werden hier dargestellt.

Der erste der drei Inhaltsbereiche bestand aus Variablen mit Bezug auf Wissen der TN. Die ausgewählten Variablen des Inhaltsbereiches Wissen waren im einzelnen:

(1) Selbsteinschätzung zu strukturellen „Möglichkeiten“ der „Jugendhilfe“ (4 Antwortstufen); (2) „Paragrafen der Jugendhilfe“ (Anzahl richtiger Angaben), (3) „Anzahl der Bindungsformen“ (richtig/falsch); (4) „beobachtbares frühkindliches Bindungsverhalten - Anzahl der Begriffe“; (5) „beobachtbares frühkindliches Verhalten“ (Einschätzung der TN nach 4 Kategorien); (6) Begriffe zur „frühkindlichen Bindung - Anzahl der Begriffe“; (7) „Genauigkeit des Bindungswissens“ (Einschätzung der TN nach 4 Kategorien); (8) Erfahrung mit „Video-Feedback“ (ja/nein); (9) Begriffe zur „Erstellung einer Video-Episode - Anzahl der Begriffe“; (10) „Erstellung einer Video-Episode“ (Einschätzung

der TN nach 4 Kategorien) und (11) Itemblock „Meinung zum Einfluss von Bindung“ (ein Faktor; Varianzaufklärung GS 36%, TS 33%, KS 37.6%).

Die Zuordnung der Variablen „(1) Selbsteinschätzung der strukturellen Möglichkeiten der Jugendhilfe“, Erfahrung mit „(8) Video-Feedback“ und „(11) Itemblock zur Meinung zum Einfluss von Bindung“ zum Bereich Wissen war weniger eindeutig als die der anderen Variablen. Die beiden Variablen „Möglichkeiten Jugendhilfe“ und „Itemblock Meinung zum Einfluss von Bindung“ wurden bei der Zuordnung zum Inhaltsbereich Wissen als wissensbasierte Einschätzungen der TN interpretiert. Und die Variable Erfahrung mit „(8) Video-Feedback“ als eine Auskunft der TN über ihr prozedurales Wissen betrachtet.

Der zweite der drei Inhaltsbereiche bestand aus Variablen mit Bezug zu rückblickenden Erfahrungsgrundlagen der TN. Die Variablen waren im einzelnen:

(1) „Erfahrungswissen Säuglinge und Babys“ (4 Antwortstufen); (2) „Erfahrungswissen Kleinkinder“ (4 Antwortstufen); (3) „Erfahrungswissen Vorschulkinder“ (4 Antwortstufen); (4) „Erfahrungswissen Schulkinder“ (4 Antwortstufen); (5) „entwicklungspsychologische Fortbildung“ (ja/nein); (6) „Erfahrungsgrundlage Grundausbildung“ (4 Antwortstufen); (7) „Erfahrungsgrundlage Weiterbildung“ (4 Antwortstufen); (8) „Erfahrungsgrundlage autodidaktisch“ (4 Antwortstufen); (9) „Erfahrungsgrundlage berufspraktische Erfahrung mit Kleinkindern“ (4 Antwortstufen); (10) „Erfahrungsgrundlage langjährige berufliche Erfahrung“ (4 Antwortstufen); (11) „Erfahrungsgrundlage Erfahrung als Mutter/Vater“ (4 Antwortstufen); (12) „Erfahrungsgrundlage Erfahrung im persönlichen Umfeld“ (4 Antwortstufen); (13) Dauer der Berufserfahrung in Jahren; (14) Dauer der beruflichen Erfahrung mit Kindern (elf Antwortstufen; 1=1 Jahr; 11=mehr als 10 Jahre).

Die Zuordnung der Variablen Erfahrungsgrundlage „(5) entwicklungspsychologische Fortbildung“ hätte vielleicht auch zum Inhaltsbereich Wissen erfolgen können. Die Variable wurde hierfür aber als in ihrem Informationsgehalt (ja/nein) als zu unspezifisch eingeschätzt und eher als rückblickende Auskunft zu Erfahrungsgrundlagen in der beruflichen Sozialisation gesehen, wie sie auch in der Variable „(6) Grundlage Weiterbildung“ in diesem Inhaltsbereich erfragt wurde.

Der dritte der drei Inhaltsbereiche bestand aus Variablen mit einem eher gegenwärtigen Bezug auf die berufliche Tätigkeit der TN. Die Variablen waren im einzelnen:

(1) „Altersschwerpunkt der Kinder 0-<3 Jahre“ (5 Antwortstufen); (2) „Altersschwerpunkt der Kinder 3-<6 Jahre“ (5 Antwortstufen); (3) „Altersschwerpunkt der Kinder >6

Jahre“ (5 Antwortstufen); (4) „Anlass der Tätigkeit als Prävention“ (5 Antwortstufen); (5) „Anlass der Tätigkeit durch kindliche Beeinträchtigung“ (5 Antwortstufen); (6) „Anlass der Tätigkeit durch elterliche Beeinträchtigung“ (5 Antwortstufen); (7) „Spektrum der angegebenen Grundrichtungen“ (Einteilung in drei Stufen nach Anzahl der angegebenen Grundrichtungen); (8) „Möglichkeiten des Zusammentreffens mit den Eltern“ (5 Antwortstufen); (9) Itemblock „Vorgehensweisen und Ziele im Zusammenwirken mit den Eltern“ (ein Faktor; Varianzaufklärung GS 46.6%, TS 49.5%, KS 45%); (10) Itemblock „Wunsch nach Einbezug der Eltern“ (ein Faktor: Varianzaufklärung GS 41.8%, TS 40.1%, KS 44.8%)

Vorhersagemodelle auf die Kenntnisseinschätzungen zu t1

Das sich ergebende Vorhersagemodell ist aus Tab. 25 ersichtlich. Es klärte 37% der Varianz auf ($R^2=.37$) und war hoch signifikant ($p<.001$), wie auch jeder der insgesamt fünf Schritte. In das Modell einbezogen wurden alle fünf Variablen, die für das zusammengesetzte Modell aus den neun vorher gerechneten Regressionsanalysen abgeleitet worden waren. Den größten Beitrag zur Vorhersage leistete der Prädiktor „Erfahrung Video-Feedback“ ($Beta=.34$), dicht gefolgt vom Prädiktor „Vorgehensweisen und Ziele“ ($Beta=.33$), der auch noch relativ gewichtig zur Vorhersage beitrug. Verglichen mit diesen beiden Prädiktoren trugen die drei weiteren in das Modell einbezogenen Prädiktoren deutlich weniger zur Vorhersage bei.

Tab. 25: Vorhersage der Kenntnisseinschätzungen in der GS zu t1

Variable	Beta	SE R	T	R ²
1. Schritt				
Erfahrung Video-Feedback	.34	.94	5.39***	.16
2. Schritt				
Vorgehensweisen und Ziele	.33	.88	5.58***	.26
3. Schritt				
Erfahrungswissen Vorschulkinder	.23	.85	3.74***	.31
4. Schritt				
Entwicklungspsychologische Fortbildung	.21	.83	3.39***	.35
5. Schritt				
Grundlage Wissen aus Weiterbildungen	.16	.82	2.69***	.37

Anmerkung: schrittweise, hierarchische, multiple, lineare Regressionsanalyse zur Vorhersage der zu einem Faktor zusammengefassten Antwortvarianz des IB KN zu t1 in der GS

*** $p<.001$

Entsprechend zur schrittweisen, hierarchischen, multiplen, linearen Regressionsanalyse für die GS wurde versucht, mit denselben fünf Prädiktoren eine Vorhersage auf die mit

Vorgabe eines Faktors zusammengefasste Antwortvarianz des Itemblocks Kenntniseinschätzungen der TS und der KS zu machen.

Das Ergebnis für die TS ist in Tab. 26 wiedergegeben. Es klärte 34% der Varianz auf ($R^2=.34$). Wieder erwiesen sich die Variablen „Vorgehensweisen und Ziele“, jetzt im ersten Schritt (Beta=.46), und „Erfahrung Video-Feedback“ (Beta=.30) im zweiten Schritt als am relativ bedeutsamsten. Anders war diesmal, dass schon im dritten Schritt die Variable „Grundlage Wissen aus Weiterbildungen“ (Beta=.22) und die Variablen „Teilnahme an entwicklungspsychologischer Fortbildung“ und „Erfahrungswissen mit Vorschulkindern“ gar nicht in das Vorhersagemodell einbezogen wurden.

Tab. 26: Vorhersage der Kenntniseinschätzungen in der TS zu t1

Variable	Beta	SE R	T	R ²
1. Schritt				
Vorgehensweisen und Ziele	.46	.90	5.47***	.22
2. Schritt				
Erfahrung Video-Feedback	.30	.86	3.65***	.30
3. Schritt				
Grundlage Wissen aus Weiterbildungen	.22	.83	2.64**	.34
Nicht in der Gleichung				
Entwicklungspsychologische Fortbildung				
Erfahrungswissen Vorschulkinder				

Anmerkung: schrittweise hierarchische multiple lineare Regressionsanalyse zur Vorhersage der zu einem Faktor zusammengefassten Antwortvarianz des IB KN zu t1 der TS;
 *** $p < .001$, ** $p < .01$

Das Ergebnis für die KS ist in Tabelle 27 wiedergegeben. Es klärte 37% der Varianz auf ($R^2=.37$). Wie in der GS trug der Prädiktor „Erfahrung Video-Feedback“ (Beta=.41) im ersten Schritt am stärksten zur Vorhersage der Antwortvarianz bei. Diesmal war „Erfahrungswissen Vorschulkinder“ (Beta=.35) im zweiten Schritt gewichtiger für die Vorhersage als alle anderen Prädiktoren. „Erfahrungswissen Vorschulkinder“ wurde in der GS erst im dritten Schritt in das Vorhersagemodell einbezogen und in der TS gar nicht.

Die beiden Prädiktoren „Teilnahme entwicklungspsychologische Fortbildung“ (Beta=.23) und „Vorgehensweisen und Ziele“ (Beta=.20) wurden zwar im dritten und vierten Schritt in das Vorhersagemodell einbezogen, erwiesen sich aber für die Vorhersage der Kenntniseinschätzungen in der KS als etwas weniger bedeutsam. Gar nicht in das Vorhersagemodell einbezogen wurde in der KS die Variable „Grundlage Wissen aus

Fort- und Weiterbildung“.

Tab. 27: Vorhersage der Kenntniseinschätzungen in der KS zu t1

Variable	Beta	SE R	T	R ²
1. Schritt				
Erfahrung Video-Feedback	.41	.94	4.23***	.17
2. Schritt				
Erfahrungswissen Vorschulkinder	.35	.87	3.83***	.29
3. Schritt				
entwicklungspsychologische Fortbildung	.23	.85	2.46**	.34
4. Schritt				
Vorgehensweisen und Ziele	.20	.83	2.27*	.37
Nicht in Gleichung				
Grundlage Wissen aus Weiterbildungen				

Anmerkung: schrittweise hierarchische multiple lineare Regressionsanalyse zur Vorhersage der zu einem Faktor zusammengefassten Antwortvarianz des IB KN zu t1 in der KS;
 *** p<.001; ** p<.01; * p<.05

In der Komposition der verschiedenen Vorhersagemodelle in der Voranalyse war im Inhaltsbereich Erfahrungsgrundlagen immer mindestens ein Prädiktor vertreten, der sich auf das Erfahrungswissen mit bestimmten Entwicklungsabschnitten von Kindern bezog. Dabei konnte je nach Stichprobe die Ausprägung des Erfahrungswissens mit Säuglingen und Babys, Kleinkindern, Vorschulkindern oder auch Schulkindern vertreten sein (vgl. z.B. Tab. 25: Schritt 3 und Tab. 27: Schritt 2 im zusammengesetzten Vorhersagemodell). Nicht die Angaben, in welchem Lebensalter die Kinder waren, mit denen überwiegend gearbeitet wurde, waren, wie in der Vorstudie, für die Vorhersage bedeutsam, sondern die subjektive Einschätzung des eigenen Erfahrungswissens mit bestimmten Entwicklungsabschnitten von Kindern. Dieses Erfahrungswissen konnte durch „Ausbildung, beruflich oder persönlich“ erworben worden sein (so lautete die Formulierung der Frage 9a zu t1; vgl. Gliederungspunkt 4.8: Erfahrungsvariablen).

Des Weiteren wurden in jedes Vorhersagemodell im Inhaltsbereich Erfahrungsgrundlagen entweder die „Teilnahme an entwicklungspsychologischer Fortbildung“ oder die „Grundlage Wissen aus Weiterbildungen“ oder beide Variablen einbezogen (vgl. Tab. 25: Schritt 4 und 5; Tab. 26: Schritt 3; Tab. 27: Schritt 3). Dabei war die etwas spezifischere Auskunft, ob an einer entwicklungspsychologischen Fortbildung teilgenommen worden war, in der GS und in der KS minimal gewichtiger als die allgemeine Auskunft, ob „Wissen aus Weiterbildungen“ als Grundlage der Kenntniseinschätzungen angesehen wurde. Allerdings trug in der TS nur die letztgenannte Auskunft zur Vorhersage bei und

nicht ob an einer entwicklungspsychologischen Fortbildung teilgenommen worden war. Neben dem eingeschätzten „Erfahrungswissen über bestimmte Entwicklungsabschnitte von Kindern“, der „Teilnahme an entwicklungspsychologischer Fortbildung“ und der „Grundlage Wissen aus Weiterbildungen“, die jeweils nicht in allen drei Stichproben in das Vorhersagemodell aufgenommen wurden, erwiesen sich die beiden Prädiktoren „Erfahrung Video-Feedback“ und „Vorgehensweisen und Ziele“ übereinstimmend in allen drei Stichproben für die Vorhersage bedeutsam (vgl. Tab. 25: Schritt 1 und 2; Tab. 26: Schritt 1 und 2; Tab. 27: Schritt 1 und 4). Allenfalls wurde der Zusammenhang von „Vorgehensweisen und Ziele“ mit den Kenntniseinschätzungen in der KS etwas relativiert, da die Variable hier erst im vierten Schritt einbezogen wurde. Aber sie blieb auch in dieser Regressionsanalyse Bestandteil des Vorhersagemodells.

Durch die Teilnehmer gewichtete Erfahrungsgrundlagen und die Vorsagemodelle

Für die von den TN am höchsten gewichtete Erfahrungsgrundlage „Aufgrund meiner berufspraktischen Erfahrung mit Kleinkindern und ihren Eltern“ konnte eine Entsprechung zu zwei Variablen der Vorhersagemodelle gesehen werden. Zum einen waren dies die „Vorgehensweisen und Ziele im Zusammenwirken mit den Eltern“. Zumindest ein Teil der von den TN gewichteten eigenen berufspraktischen kind- und elternbezogenen Erfahrungen schien in ihre Angaben zum „Itemblock Vorgehensweisen und Ziele“ einzufließen. Zum anderen konnte eine relative Übereinstimmung zwischen der hohen Gewichtung der „berufspraktischen Erfahrung mit Kleinkindern und ihren Eltern“ durch die TN und dem Vorhersagebeitrag des Prädiktors „Erfahrungswissen Vorschulkinder“ angenommen werden.

Eine weitere relative Übereinstimmung zwischen den Gewichtungen der Erfahrungsgrundlagen durch die TN und den Vorhersagemodellen lag in der Bedeutung von Fort- und Weiterbildung für die eingeschätzten Kenntnisse.

Die beiden Variablen zur Fort- und Weiterbildung waren bei der Auswahl der in die Regressionsanalysen einbezogenen Variablen dem Inhaltsbereich „rückblickende Erfahrungsgrundlagen“ zugeordnet worden, ebenso wie die Variable „Erfahrungswissen Vorschulkinder“. Die Variable „Vorgehensweisen und Ziele“ wurde dagegen in der Vorauswahl dem Inhaltsbereich „Merkmale der Tätigkeit der TN“ zugeordnet und die Variable „Erfahrung Video-Feedback“ dem Inhaltsbereich Wissen. Insofern trugen alle drei Inhaltsbereiche zur Vorhersage bei.

Die Variable „Erfahrung Video-Feedback“ wurde als Indikator für prozedurales Wissen

gesehen. Diese Variable fand in den Gewichtungen der Erfahrungsgrundlagen durch die TN keine Entsprechung. Vermutet werden kann, dass das mit „Erfahrung Video-Feedback“ verbundene prozedurale Wissen im Rahmen von Fort- und Weiterbildungen erworben worden sein könnte.

In den Gewichtungen der Erfahrungsgrundlagen durch die TN hatten die Variablen „langjährige Berufserfahrung“ und, aus Sicht der TN als Eltern, „Erfahrung als Mutter/Vater“ einen hohen Stellenwert. Beide Variablen waren in der Vorauswahl in den Inhaltsbereich rückblickende Erfahrungsgrundlagen einbezogen worden, trugen aber nicht zur Vorhersage der Kenntniseinschätzungen bei. Dies konnte für die Variable „langjährige Berufserfahrung“ erwartet werden, die bereits in der Voruntersuchung keinen Beitrag zur Vorhersage der Kenntniseinschätzungen leistete. Auch entsprach die fehlende Vorhersagekraft dieser Variable Ergebnissen der Expertiseforschung.

Zu der Variablen „Erfahrung als Mutter/Vater“ und Kenntniseinschätzungen zu entwicklungspsychologischer Beratung liegen dagegen keine empirischen Ergebnisse aus der Expertiseforschung vor. Aus Sicht der Expertiseforschung betrachtet könnten in der Erfahrungsgrundlage „Erfahrung als Mutter/Vater Elemente einer „deliberate practice“ liegen, allerdings bezogen auf einen bestimmten Entwicklungsabschnitt aufgrund der Entwicklungsgeschwindigkeit von Kindern nur von kurzer Dauer.

Da die TN als Eltern der Erfahrungsgrundlage „Erfahrung als Mutter/Vater“ ein sehr hohes Gewicht beimaßen, wurde der Zusammenhang dieser Variable mit den Kenntniseinschätzungen im Folgenden noch einmal zu t1 und darüber hinaus im Verlauf über vier Messzeitpunkte mit anderen statistischen Verfahren untersucht. Einbezogen in diese Analyse wurde „langjährige Berufserfahrung“, da auch sie von den TN hoch gewichtet wurde. Erst danach wurden die Variablen betrachtet, die zur Vorhersage der Kenntniseinschätzungen im zusammengesetzten Modell der Regressionsanalysen zur Vorhersage beitrugen.

Insgesamt betrachtet, verriet die Komposition der in den Modellen zur Vorhersage der Kenntniseinschätzungen einbezogenen Prädiktoren zu t1, dass für die Vorhersage nicht nur andere Selbsteinschätzungen der TN (eigenes Bild von den Vorgehensweisen und Zielen im Zusammenwirken mit den Eltern, Erfahrungswissen mit Entwicklungsabschnitten von Kindern) bedeutsam waren, sondern auch Auskünfte zu ihrer beruflichen Sozialisation (Fort- und Weiterbildung) und berufspraktischen Erfahrungen (Arbeit mit Video-Feedback).

7.3 Gewichtige und vorhersagekräftige Indikatoren zu t1 und im Verlauf

7.3.1 Erfahrung als Mutter/Vater; langjährige berufliche Erfahrung

Es sollte ermittelt werden, ob TN, die ihre „Erfahrung als Mutter/Vater“ als Grundlage für ihre Kenntnisse sahen, zu t1 und zu den weiteren drei Messzeitpunkten höhere Kenntnisse angaben als die TN, die über diese Erfahrung nicht verfügten oder keine Grundlage in dieser Erfahrung für ihre Kenntnisse sahen. Gleichzeitig bestand die Frage, ob TN, die „langjährige Berufserfahrung“ als Grundlage für ihre Kenntnisse sahen, zu t1 und zu den weiteren drei Messzeitpunkten höhere Kenntnisse angaben als die TN, die über diese Erfahrung nicht verfügten oder in dieser Erfahrung keine Grundlage für ihre Kenntniseinschätzungen sahen.

In drei getrennten univariaten zweifaktoriellen Varianzanalysen für die GS, für die TS und für die KS mit den unabhängigen Variablen (UVn) „persönliche Erfahrung als Mutter/Vater“ und „langjährige Berufserfahrung“ sowie der abhängigen Variable (AV) „zu einem Faktor zusammengefasste Antwortvarianz des Itemblocks Kenntniseinschätzungen zu t1“ zeigte sich kein signifikanter Effekt einer der beiden unabhängigen Variablen und auch keine Interaktion zwischen ihnen. In der GS (N=225) deutete sich allerdings eine Tendenz zu einem Zusammenhang der beiden UVn mit der AV an ($p < .10$).

In getrennten univariaten einfaktoriellen Varianzanalysen wurde jeweils ein signifikanter Einfluss beider Variablen auf die Kenntniseinschätzungen zu t1 deutlich; „persönliche Erfahrung als Mutter/Vater“ $F(3;222)=3.85$; $p < .05$; $\eta^2=.05$; „langjährige berufliche Erfahrung“; $F(3;222)=4.82$; $p < .01$; $\eta^2=.06$. Der Post-Hoc-Test zeigte, dass elterliche Bezugspersonen, die ihre „persönliche Erfahrung als Mutter/Vater“ als Grundlage ihrer Kenntniseinschätzungen mit „trifft zu“ markierten, zu t1 durchschnittlich signifikant höhere Kenntniseinschätzungen notierten als TN, die keine elterlichen Bezugspersonen waren („trifft nicht zu“). Ebenso schätzten TN, die ihre „langjährige berufliche Erfahrung“ als Grundlage ihrer Kenntniseinschätzungen mit „trifft zu“ gewichteten, ihre Kenntnisse durchschnittlich signifikant höher ein, als TN, die diese mit „trifft eher nicht zu“ oder „trifft nicht zu“ markierten.

Allerdings verfehlten beide Variablen in der TS zu t1 ein Signifikanzniveau. In der KS zu t1 bestand nur für „langjährige berufliche Erfahrung“ ein signifikanter Effekt auf die AV „Itemblock Kenntniseinschätzungen“; $F(3;95)=2.94$; $p < .05$; $\eta^2=.09$. Hierzu trug wahrscheinlich die eher U-förmige Verteilung des Lebensalters der TN in dieser Stichprobe bei. Durch sie wurden die niedrigeren Kenntniseinschätzungen der jüngeren TN

mit weniger beruflicher Erfahrung mit den höheren Kenntniseinschätzungen der älteren TN mit mehr beruflicher Erfahrung kontrastiert.

Schließlich wurde in einer zweifaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung in der TS (N=122) geprüft, ob die beiden Variablen „persönliche Erfahrung als Mutter/Vater“ und „langjährige berufliche Erfahrung“ auch noch über vier Messzeitpunkte des Itemblocks Kenntniseinschätzungen wirksam waren. Weder zeigten sich signifikante multivariate Effekte, Innersubjekteffekte noch Zwischensubjekteffekte.

Beide Variablen „persönliche Erfahrung als Mutter/Vater“ und „langjährige berufliche Erfahrung“ hatten zwar zu t1 in den getrennten Varianzanalysen einen Einfluss auf die Höhe der Kenntniseinschätzungen. Aber die Effektstärke dieses Einflusses erwies sich als gering. Und in der Varianzanalyse mit Messwiederholung über den Verlauf der Kenntniseinschätzungen über zehn Monate waren beide Variablen nicht bedeutsam.

7.3.2 Entwicklungspsychologisches Wissen aus Weiterbildungen

Es sollte ermittelt werden, ob die TN, die „Wissen aus Fort- und Weiterbildungen“ zu t1 als Grundlage für ihre Kenntnisse sahen, zu t1 und in der TS zu den weiteren drei Messzeitpunkten höhere Kenntnisse angaben als die TN, die dieser Grundlage nicht oder weniger zustimmten. Gleichzeitig bestand die Frage, ob die TN, die der Frage zur „Teilnahme an entwicklungspsychologischer Fortbildung“ zu t1 zustimmten, zu t1 und in der TS zu den weiteren drei Messzeitpunkten höhere Kenntnisse angaben als die TN, die dieser Frage nicht zustimmten. Außerdem interessierte, inwieweit die Angaben zu der Grundlage „Wissen aus Fort- und Weiterbildungen“ und zu „Teilnahme entwicklungspsychologische Fortbildung“ unterschiedliche Informationen enthielten.

78.2% (N=97) der TN der TS und 79% (N=79) der TN der KS markierten „Wissen aus Fort- und Weiterbildungen“ als Grundlage ihrer Kenntniseinschätzungen mit mindestens „trifft eher zu“. Spezifischer befragt, ob „sie schon einmal an einer entwicklungspsychologisch orientierten Fortbildung teilgenommen“ hatten, antworteten dagegen nur 23,1% (N=28) der TN der TS und 29% (N=29) der TN der KS mit „ja“. Die erläuternden Angaben („Wenn ja, an welcher“) zu diesen Antworten verdeutlichten, dass die Bezeichnung „entwicklungspsychologisch“ weit gefasst verstanden wurde (eher allgemein als Fortbildungen, die auf Kinder bezogen waren). Genannt wurden z.B. das verhaltenstheoretisch begründete und auf Schulkinder bezogene IntraActPlus-Konzept (vgl. z.B. Jansen & Streit 2006), gestalttherapeutische Fortbildungen, Psychomotorik oder auch PEKiP® (vgl. Höltershinken & Scherer 2004).

Alle TN der TS, die „Teilnahme entwicklungspsychologische Fortbildung“ bejahten (N=28), beantworteten die Grundlage „Wissen aus Fort- und Weiterbildungen“ entweder mit „trifft eher zu“ (N=10) oder „trifft zu“ (N=18). Die allgemeinere Einschätzung der Grundlage „Wissen aus Fort- und Weiterbildungen“ beinhaltete die spezifischere Auskunft zur „Teilnahme an entwicklungspsychologischer Fortbildung“ vollständig. Ein Vergleich der Angaben der TN der TS zwischen „Teilnahme entwicklungspsychologische Fortbildung“ (ja/nein) und der Grundlage „Wissen aus Fort- und Weiterbildungen“ (4 Stufen) mit dem χ^2 -Test zeigte einen signifikanten Unterschied zwischen beiden Antwortverteilungen; $\chi^2(3)=15,37$; $p=.01$; $N=120$. TN, die „Teilnahme entwicklungspsychologische Fortbildung“ bejahten, lehnten weniger als erwartet die Grundlage „Wissen aus Fort- und Weiterbildungen“ mit „trifft eher nicht zu“ oder „trifft nicht zu“ ab. Und TN, die „Teilnahme entwicklungspsychologische Fortbildung“ verneinten, stimmten mehr als erwartet „Wissen aus Fort- und Weiterbildungen“ mit „trifft eher zu“ oder „trifft zu“ als Grundlage zu.

Auch in der KS fand sich eine Überschneidung der Angaben zu den beiden Fragen; nur wenige TN der KS (N=3), die auf „Teilnahme entwicklungspsychologische Fortbildung“ mit „ja“ antworteten (N=29), markierten in „Wissen aus Fort- und Weiterbildungen“ „trifft eher nicht zu“. Allerdings näherte sich in der KS der Unterschied zwischen den beiden Antwortverteilungen einem Signifikanzniveau nur an (χ^2 -Test; $p<.20$).

Eine univariate zweifaktorielle Varianzanalyse für die GS (N=218) mit den unabhängigen Variablen (UVn) „Wissen aus Fort- und Weiterbildungen“ und „Teilnahme entwicklungspsychologische Fortbildung“ sowie der abhängigen Variable (AV) „zu einem Faktor zusammengefasste Antwortvarianz des Itemblocks Kenntniseinschätzungen zu t1“ (IB KN) führte zu einem signifikanten Haupteffekt; $F(6;212)=10.12$; $p<.001$; $\eta^2=.22$. Auch die Effekte beider UVn fielen signifikant aus; „Wissen aus Fort- und Weiterbildungen“ $F(3;212)=6.53$; $p<.001$; $\eta^2=.09$; und „Teilnahme entwicklungspsychologische Fortbildung“ $F(1;212)=6.2$; $p<.05$; $\eta^2=.03$.

Die TN der GS, die „Teilnahme entwicklungspsychologische Fortbildung“ bejahten, machten zu t1 durchschnittlich signifikant höhere Kenntniseinschätzungen als TN, die eine Teilnahme verneinten.

Ein Post-Hoc-Test zu der Grundlage „Wissen aus Fort- und Weiterbildungen“ machte deutlich, dass TN, die „trifft zu“ angaben, ihre Kenntnisse zu t1 signifikant höher einschätzten, als TN, die nur „trifft eher zu“, „trifft eher nicht zu“ oder „trifft nicht zu“

markierten. Signifikante Unterschiede zwischen den letztgenannten Faktorstufen bestanden nicht.

In der KS führte das entsprechende Design einer Varianzanalyse zwar zu einem signifikanten Haupteffekt; $F(6;92)=5.81$; $p<.001$; $\eta^2=.28$; aber nur die UV „Teilnahme entwicklungspsychologische Fortbildung“ erwies sich als signifikant; $F(1;92)=6.01$; $p<.05$; $\eta^2=.06$.

Für die TS wurde eine zweifaktorielle Varianzanalyse für die AV IB KN mit Messwiederholung (vier Messzeitpunkte t1 bis t4, bezeichnet als „Zeit“) mit den Faktoren „Wissen aus Fort- und Weiterbildungen“ und „Teilnahme entwicklungspsychologische Fortbildung“ durchgeführt. Die Entwicklung der Mittelwerte der Faktorladungen über die vier Messzeitpunkte für die Variable „Teilnahme entwicklungspsychologische Fortbildung“ in der TS gibt Abbildung 8 wieder.

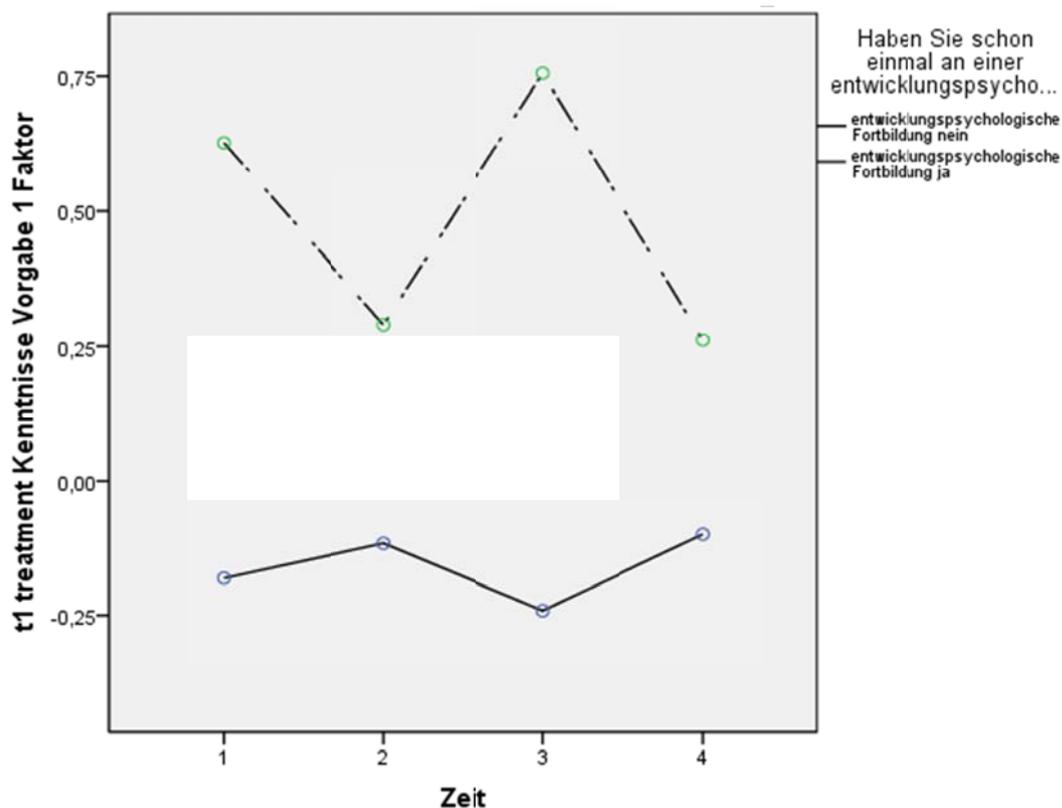


Abb. 8: Entwicklung der Kenntnisse der TN mit und ohne spezifische Fortbildung

Die Gleichheit der Kovarianzenmatrizen war allerdings signifikant verletzt; $F(50;7741)=1.4$; $p<.05$. Die multivariaten Tests führten sowohl für „Teilnahme entwicklungspsychologische Fortbildung“ als auch für „Wissen aus Fort- und Weiterbildungen“ in Interaktion mit dem Faktor „Zeit“ zu signifikanten Resultaten. Angesichts

der Verletzung der Varianzhomogenität in diesem Design konnten diese Effekte nicht als aussagekräftig interpretiert werden. Bortz (2005) sieht für den Fall der Verletzung der Varianzhomogenität nach dem Box-Test die multivariaten Tests als robuster an als die Tests der Innersubjekteffekte, die für beide Faktoren in Interaktion mit dem Faktor „Zeit“ signifikant ausfielen. In den multivariaten Tests fiel die Effektstärke der Interaktion von „Zeit“ mit „Teilnahme entwicklungspsychologische Fortbildung“ höher aus; $\eta^2=.10$. Die Effektstärke der Interaktion von „Zeit“ mit der Grundlage „Wissen aus Fort- und Weiterbildungen“ lag niedriger; $\eta^2=.05$.

Die TN, die „Teilnahme an entwicklungspsychologischer Fortbildung“ verneinten (vgl. Abb. 7; die untere, nicht unterbrochene Linie; N=97), schätzten zu allen vier Messzeitpunkten ihre Kenntnisse niedriger ein als die TN, die diese Frage bejahten (vgl. Abb. 7, die obere, unterbrochene Linie; N=28). Die Schwankungen der Kenntniseinschätzungen über die Messzeitpunkte fielen bei den TN, die ihre Kenntnisse höher einschätzten („entwicklungspsychologische Fortbildung ja“), stärker aus als bei den TN, die sie niedriger einschätzten („entwicklungspsychologische Fortbildung nein“).

In den Regressionsanalysen zur Vorhersage der AV IB KN zu t1 in der GS und in der KS (vgl. Tab. 25 und Tab. 27) erwies sich die Variable „Teilnahme entwicklungspsychologische Fortbildung“ als vorhersagekräftiger als die Variable „Grundlage Wissen aus Fort- und Weiterbildungen“. Auch in der oben dargestellten zweifaktoriellen Varianzanalyse zeigte die Variable „Teilnahme entwicklungspsychologische Fortbildung“ in der Interaktion mit „Zeit“ eine größere Effektstärke auf die Kenntniseinschätzungen als die Variable „Grundlage Wissen aus Fort- und Weiterbildungen“. Und schließlich zeigte sich, dass die Angabe zur Grundlage „Wissen aus Fort- und Weiterbildungen“ zwischen den TN wenig unterschied. Fast vierfünftel der TN bejahten sie. Daher wird in weiteren Analysen die Variable „Teilnahme entwicklungspsychologische Fortbildung“ gegenüber der Variable „Wissen aus Fort- und Weiterbildungen“ bevorzugt. Sie wurde in der Information, die sie beinhaltet, als spezifischer angesehen.

Hierfür sprach auch, dass in der KS im Rahmen einer univariaten Varianzanalyse zu t1 die Variable „Teilnahme entwicklungspsychologische Fortbildung“ in signifikantem Zusammenhang mit den Kenntniseinschätzungen stand, die Variable „Grundlage Wissen aus Fort- und Weiterbildungen“ jedoch nicht. Die im Vergleich der Variablen stärkere Differenzierung der Antwortstufen in „Grundlage Wissen aus Fort- und Weiterbildungen“ brachte keine zusätzliche Information. Offenbar differenzierte die zweistufige Antwortmöglichkeit zu „Teilnahme entwicklungspsychologische Fortbildung“ („ja“

oder „nein“) hinreichend.

7.3.3 Prozedurales Wissen zur Erstellung von Video-Episoden

Es sollte ermittelt werden, ob die TN, die die Frage zu „Erfahrung Video-Feedback“ zu t1 bejahten, zu t1 und in der TS zu den weiteren drei Messzeitpunkten höhere Kenntnisse angaben als die TN, die diese Frage verneinten. Zum Vergleich wurde in die Analysen die Variable „Begriffe Erstellung Video nach Anzahl in drei Gruppen“ (vgl. Tab. 20) einbezogen. Zwar war anzunehmen, dass eine teilweise Überlappung zwischen den TN, die „Erfahrung Video-Feedback“ bejahten und den zwei der drei Gruppen bestand, die Nennungen zur Frage der „Erstellung einer Video-Episode“ gemacht hatten. Aber die Variable „Begriffe Erstellung Video in drei Gruppen“ differenzierte in Gruppe 2 („ein bis fünf Begriffe genannt“) und Gruppe 3 („sechs und mehr Begriffe genannt“) etwas mehr als die bloße Angabe „ja“ zu „Erfahrung Video-Feedback“ und wurde deshalb in die Analyse einbezogen.

Auf die Frage, ob die TN „schon selbst mit einer Videokamera Interaktionen zwischen Menschen gefilmt“ hatten, „um die Aufnahme oder Ausschnitte daraus als Video-Feedback einzusetzen“, antworteten zu t1 in der GS 25.9% (N=58) der TN mit „ja“; in der TS waren es 23.4% (N=29) und in der KS 29% (N=29). Als Baseline für die Seminarreihe EPB konnte festgehalten werden, dass ca. ein Viertel der TN mit Vorerfahrungen zum Video-Feedback teilnahmen.

Auf die Folgefrage, wie die TN „beim Erstellen einer aussagekräftigen Videoaufnahme zur Interaktion von Kleinkind und Eltern“ vorgehen, antworteten mehr TN als auf die Frage zur „Erfahrung mit Video-Feedback“. In der GS waren es 35.8% (N=81) der TN, die mit der Nennung von Begriffen bzw. Sinneinheiten reagierten; 64.2% (N=145) der TN notierten nichts. In der TS nannten 40.8% der TN (N=51) Begriffe, also deutlich mehr TN als auf die Frage zur „Erfahrung mit Video-Feedback“ mit „ja“ reagiert hatten. In der KS nannten 29.7% (N=30) der TN Begriffe. Als Baseline für die Seminarreihe EPB konnte festgehalten werden, dass etwas mehr als ein Drittel der TN in kurzer Zeit Elemente ihres prozeduralen Wissens zur Erstellung aussagekräftiger Videoaufnahmen schriftlich konkretisieren konnten.

Für die TS wurde eine zweifaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung (vier Messzeitpunkte bezeichnet als „Zeit“) mit der AV „Itemblock Kenntniseinschätzungen“ (je Messzeitpunkt zu einem Faktor zusammengefasste Antwortvarianz) und den UVn „Erfahrung Video-Feedback“ und „Begriffe Erstellung Video in drei Gruppen“ durch-

geführt. In diesem Design war nur die Gleichheit der Fehlervarianzen zu t2 nicht gegeben, wohl aber zu den anderen Messzeitpunkten.

In den multivariaten Tests zeigte sich eine signifikante Interaktion von „Zeit“ und „Erfahrung Video-Feedback“; $F(3;116)=3.31$; $p<.05$; $\eta^2=.08$. Sowohl der Faktor „Zeit“ ($p<.10$) als auch die Interaktion zwischen den Faktoren „Begriffe Erstellung Video in drei Gruppen“ und „Zeit“ ($p<.20$) sowie die Interaktion zwischen allen drei Faktoren ($p<.10$) näherten sich einem Signifikanzniveau an, fielen in diesem Design aber nicht signifikant aus.

In den Innersubjekteffekten war der Effekt von „Zeit“ signifikant; $F(3;118)=2.74$; $p<.05$; $\eta^2=.02$; ebenso die Interaktion von „Zeit“ mit „Erfahrung Video-Feedback“; $F(3;118)=3.72$; $p<.05$; $\eta^2=.03$. Gemäß der Innersubjektkontraste konnte diese Interaktion zwischen „Zeit“ und „Erfahrung Video-Feedback“ linear interpretiert werden; $F(1;118)=6.83$; $p<.05$; $\eta^2=.06$ (vgl. Abb. 9; „Video-Feedback nein“ = untere, nicht unterbrochene Linie; N=96; „Video-Feedback ja“ = obere, gestrichelte Linie; N=29).

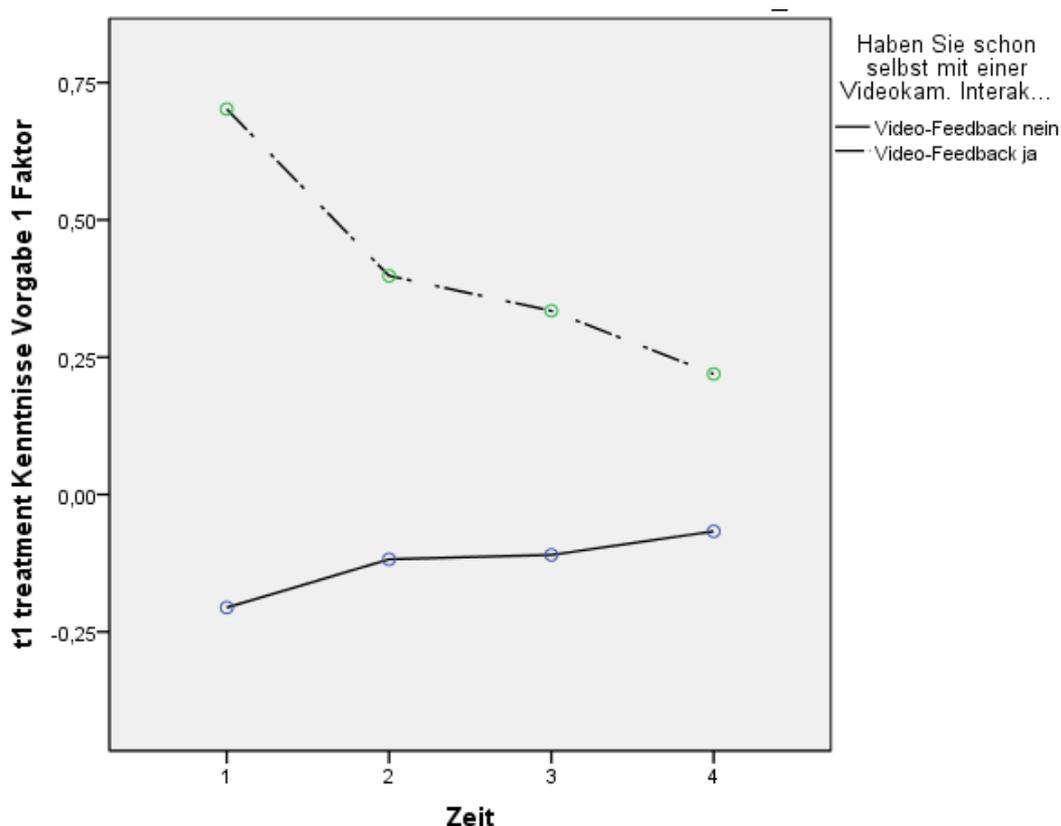


Abb. 9: Entwicklung der Kenntnisse der TN mit und ohne Vorerfahrung mit Video

Die Zwischensubjekteffekte, geprüft in einer getrennten univariaten zweifaktoriellen Varianzanalyse ohne Messwiederholung nach demselben Design, führten zu einem sig-

nifikanten Haupteffekt; $F(5;118)=4.35$; $p<.01$; $\eta^2=.16$. Der Faktor „Erfahrung Video-Feedback“ erwies sich als signifikant; $F(1;118)=10.84$; $p<.01$; $\eta^2=.08$. Der Faktor „Begriffe Erstellung Video“ war dagegen nicht signifikant; ebenso nicht die Interaktion der Faktoren. Dies wurde in einer univariaten zweifaktoriellen Varianzanalyse mit dem gleichen Design für die KS zu t1 nur teilweise bestätigt. In diesem Design zeigte sich ein signifikanter Haupteffekt; $F(5;94)=4.54$; $p<.01$; $\eta^2=.19$. Aber für keinen der Faktoren „Erfahrung Video-Feedback“ und „Begriffe Erstellung Video in drei Gruppen“ lag ein signifikanter Effekt vor. Anders verhielt sich dies für die GS zu t1. Die univariate zweifaktorielle Varianzanalyse führte zu einem signifikanten Haupteffekt; $F(5;218)=8.07$; $p<.001$; $\eta^2=.16$. Außerdem erreichte der Effekt für den Faktor „Erfahrung Video-Feedback“ ein hohes Signifikanzniveau; $F(1;218)=13.47$; $p<.001$; $\eta^2=.06$. Für den Faktor „Begriffe Erstellung Video in drei Gruppen“ bestand kein signifikanter Effekt.

„Erfahrung Video-Feedback“ wurde in den Regressionsanalysen sowohl in der GS (vgl. Tab. 25) als auch in der KS (vgl. Tab. 27) als Prädiktor in die Vorhersage auf die Kenntnisseinschätzungen einbezogen und stand in der TS als Faktor in der Varianzanalyse mit Messwiederholung in signifikantem multivariaten Zusammenhang mit dem Verlauf der Kenntnisseinschätzungen. Vorerfahrungen mit Video-Feedback waren nicht nur für die anfänglichen Kenntnisseinschätzungen der TN bedeutsam, sondern auch für den Verlauf der Kenntnisseinschätzungen in der Seminarreihe „Entwicklungspsychologische Beratung von Eltern mit Säuglingen und Kleinkindern“ (EPB).

7.3.4 Erfahrungswissen zu Entwicklungsabschnitten von Kindern

In die Regressionsanalysen zur Vorhersage der Kenntnisseinschätzungen war in der GS (vgl. Tab. 25) und in der KS (vgl. Tab. 27) die Variable „Erfahrungswissen Vorschulkinder“ in das Vorhersagemodell einbezogen worden, nicht jedoch in der TS (vgl. Tab. 26). Allerdings fiel in den neun zuvor durchgeführten Regressionsanalysen zur Auswahl der Prädiktoren auf, dass in verschiedene Vorhersagemodelle auch die anderen Variablen zum „Erfahrungswissen mit Entwicklungsabschnitten“ von Kindern einbezogen wurden („Säuglinge und Babys“, „Kleinkinder“, „Schulkinder“). Daher wurde in die folgende Analyse nicht nur die Variable „Erfahrungswissen Vorschulkinder“ einbezogen, sondern auch die Angaben der TN zu den anderen Entwicklungsabschnitten von Kindern. Denn es sollte ermittelt werden, ob Schwerpunkte des Erfahrungswissens zu bestimmten Entwicklungsabschnitten von Kindern einen Einfluss auf die Höhe der

Kenntnisangaben hatten.

Die TN schätzten das Ausmaß „ihres Erfahrungswissens mit Entwicklungsabschnitten von Kindern“ ein, „das sie durch Ausbildung oder beruflich oder persönlich erworben“ hatten, eingeteilt nach „Säuglinge und Babys“, „Kleinkinder“, „Vorschulkinder“ und „Schulkinder“. Jeder Entwicklungsabschnitt konnte auf einer vierstufigen Skala mit „überwiegend lückenhaft“, „eher lückenhaft“, „eher vollständig“ oder „überwiegend vollständig“ beantwortet werden. In Tab. 28 wird die Anzahl der zusammengefassten Nennungen von „eher vollständig“ und „überwiegend vollständig“, der Prozentanteil dieser Nennungen bezogen auf alle Nennungen in der jeweiligen Stichprobe und der Rang dieses Prozentanteils in der Stichprobe wiedergegeben.

Die Prozentanteile der Angaben zu den Entwicklungsabschnitten waren in der TS und in der KS sehr ähnlich. Bei den TN der TS gab es einen etwas höheren Prozentsatz an Angaben zur Erfahrung mit Schulkindern. In beiden Gruppen wog mit 17.5% bis 20.7% der Angaben die Erfahrung mit Säuglingen und Babys vergleichsweise gering (vgl. Tab. 28).

Tab. 28: Zustimmung zu Erfahrungswissen mit kindlichen Entwicklungsabschnitten

	GS			TS			KS		
	N Angaben	%	Rang	N Angaben	%	Rang	N Angaben	%	Rang
Säuglinge/Babys	94	18.8	4	51	17.5	4	43	20.7	3
Kleinkinder	134	26.8	2	78	26.7	3	56	26.9	2
Vorschulkinder	156	31.2	1	88	30.1	1	68	32.7	1
Schulkinder	116	23.2	3	75	25.7	2	41	19.7	4
Summe	500	100		292	100		208	100	

Die Antwortstufe „überwiegend lückenhaft“ wurde von den TN kaum genutzt. Daher konnte die Antwortskala mit geringem Informationsverlust in drei Antwortstufen transformiert werden; „überwiegend lückenhaft“ und „eher lückenhaft“ verschmolzen zur Antwortstufe „mindestens eher lückenhaft“.

Die mit der Frage zum Erfahrungswissen mit Entwicklungsabschnitten verbundene Aufforderung, sich „für einen Entwicklungsabschnitt“ zu entscheiden, in dem das „Erfahrungswissen überwiegt“, befolgte ca. ein Viertel der TN nicht. Sie markierten ihr Erfahrungswissen mit zwei oder mehr Entwicklungsabschnitten als gleich gewichtig. Die innere Repräsentation des Erfahrungsspektrums konnte sich zwar an der groben Unterteilung von Entwicklungsabschnitten nach Institutionen (Vorschule, Schule) oder Kon-

ventionen (Säugling, Baby, Kleinkind) orientieren, schien in ihren Unterscheidungen aber fließender zu sein. Daher wurde für die Analyse der Daten der Versuch der Festlegung der TN auf einen Entwicklungsabschnitt, in dem ihr Erfahrungswissen überwog, verworfen.

Um alle von den TN gegebenen Informationen zur Einschätzung ihres Erfahrungswissens zu den vorgegebenen Entwicklungsabschnitten zu berücksichtigen, wurde für die GS eine Clusterzentrenanalyse mit den Angaben der TN (Rohwerte) ohne Iteration durchgeführt. Die Lösung mit einer Vorgabe der Anzahl von drei Clustern erwies sich nach den beiden Kriterien Interpretierbarkeit und Gruppengröße als akzeptabel (N=183).

In der Gruppe 1 (in der GS 42%, N=77; in der TS 33%, N=34; in der KS 54% N=43) schätzten die dort zugeordneten TN ihr Erfahrungswissen zu „Säuglingen und Babys“ sowie „Kleinkindern“ und „Vorschulkindern“ als „eher vollständig“ ein. Ihr Erfahrungswissen umfasste die frühe Kindheit, schloss aber „Schulkinder“, eingeschätzt als „mindestens eher lückenhaft“, aus. Die Gruppe wurde daher als „Erfahrungswissen frühe Kindheit“ bezeichnet.

In der Gruppe 2 (in der GS 13%, N=24; in der TS 17%, N=18; in der KS 8%, N=6) schätzten die dort zugewiesenen TN ihr Erfahrungswissen zu „Kleinkindern“ und „Vorschulkindern“ als „überwiegend vollständig“ ein und ihr Erfahrungswissen zu „Säuglingen und Babys“ sowie „Schulkindern“ als „eher vollständig“. Diese Gruppe betonte das Erfahrungswissen zu Kleinkindern und Vorschulkindern und stufte relativ dazu „Erfahrungswissen Säuglinge und Babys“ sowie „Erfahrungswissen Schulkinder“ als etwas weniger gewichtig ein. Die Gruppe wurde daher als „Erfahrungswissen Klein- und Vorschulkinder“ bezeichnet.

In der Gruppe 3 (in der GS 45%, N=82; in der TS 50%, N=51; in der KS 38%; N=31) markierten die dort zugeordneten TN ihr Erfahrungswissen zu „Vorschulkindern“ und „Schulkindern“ als „eher vollständig“, ihr Erfahrungswissen zu „Säuglingen und Babys“ sowie „Kleinkindern“ aber als „mindestens eher lückenhaft“. Sie setzte im Rahmen der vorgegebenen Kategorien einen Schwerpunkt in der „schulbezogenen Kindheit“ und wurde daher als Gruppe mit „Erfahrungswissen schulbezogene Kindheit“ bezeichnet.

In der TS (N=103) wurde mit einer einfaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung (vier Messzeitpunkte bezeichnet als „Zeit“) ein Zusammenhang des Faktors „Erfahrung mit Entwicklungsabschnitten in drei Gruppen“ mit den AVn „zu einem Faktor zusammengefasste Kenntniseinschätzungen“ von t1 bis t4 geprüft. In den multivariaten

Tests näherte sich die Interaktion von „Zeit“ und „Erfahrung mit Entwicklungsabschnitten in drei Gruppen“ einem Signifikanzniveau an; $p < .10$. Nach dem Test „größte charakteristische Wurzel nach Roy“ fiel sie signifikant aus; $F(3;99)=3.01$; $p < .05$; $\eta^2=.09$. In den Innersubjekteffekten erwies sich der Effekt der Interaktion von „Zeit“ mit „Erfahrung mit Entwicklungsabschnitten in drei Gruppen“ als signifikant; $F(6;100)=2.18$; $p < .05$; $\eta^2=.04$. Die Innersubjektkontraste zeigten, dass diese Interaktion im Verlauf linear interpretiert werden konnte; $F(2;100)=4.55$; $p < .05$; $\eta^2=.01$ (vgl. Abb. 10; Erfahrungswissen frühe Kindheit = mittlere, nicht unterbrochene Linie; $N=34$; Erfahrungswissen Klein- und Vorschulkinder = obere, unterbrochene Linie mit Punkt; $N=18$; Erfahrungswissen schulbezogene Kindheit = untere, unterbrochene Linie; $N=51$).

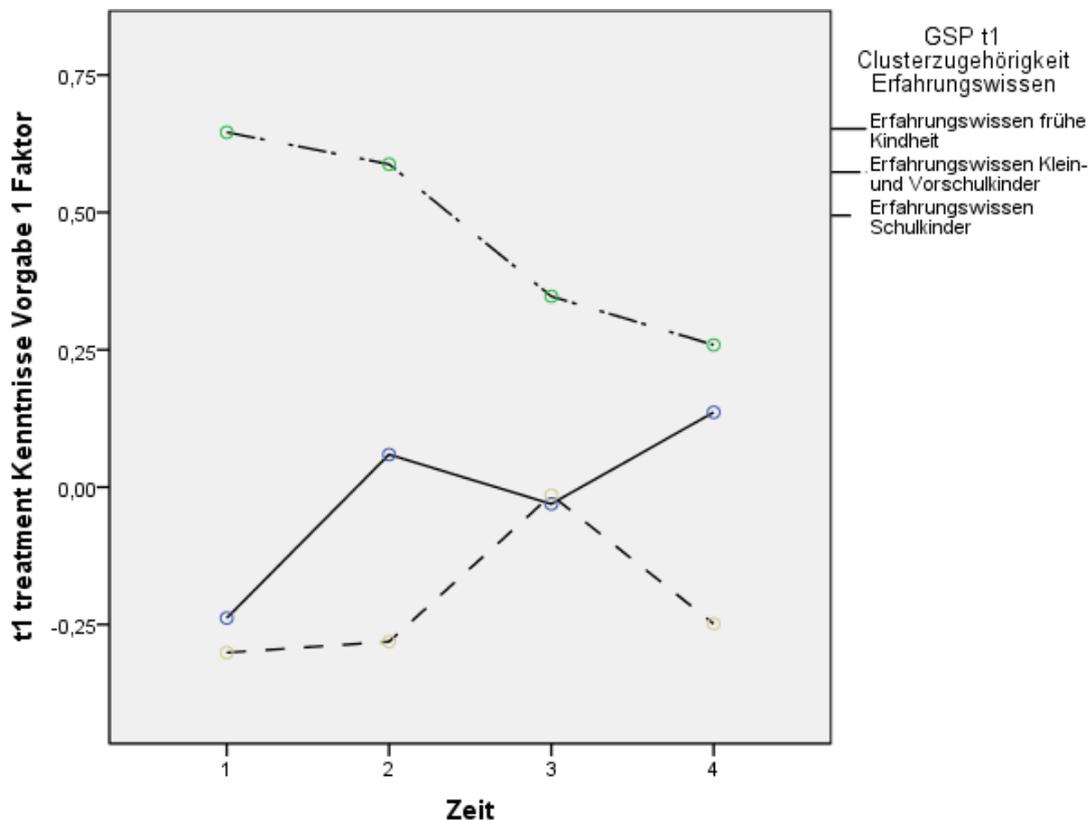


Abb. 10: Entwicklung der Kenntnisse der TN mit verschiedenem Erfahrungswissen

Allerdings fiel der lineare Trend der Mittelwerte der Faktorladungen der Kenntniseinschätzungen für die drei Gruppen der Variable „Erfahrung zu Entwicklungsabschnitten“ verschieden aus. Die Mittelwerte der Gruppe „Erfahrungswissen frühe Kindheit“ ($N=34$) lagen zu t1 zwischen den Werten der beiden anderen Gruppen. Über t2 und t3 stiegen sie diskontinuierlich auf ein höheres Niveau zu t4. Die Mittelwerte der Faktorladungen der Kenntniseinschätzungen der Gruppe „Erfahrungswissen Klein- und Vor-

schulkindern“ (N=18) lagen zu t1 höher als die Werte der beiden anderen Gruppen. Über t2 und t3 sanken sie eher kontinuierlich auf ein niedrigeres Niveau zu t4. Die Mittelwerte der TN der Gruppe „Erfahrungswissen schulbezogene Kindheit“ (N=51) lagen zu t1 niedriger als die Werte der beiden anderen Gruppen. Über t2 und t3 stiegen sie diskontinuierlich auf ein etwas höheres Niveau zu t4. Während also die Mittelwerte für die Gruppen „Erfahrungswissen frühe Kindheit“ und „Erfahrungswissen schulbezogene Kindheit“ über die Messzeitpunkte linear stiegen, fielen sie in der Gruppe „Erfahrungswissen Klein- und Vorschulkinder“ linear ab.

In den Zwischensubjekteffekten kam der Effekt des Faktors „Erfahrung mit Entwicklungsabschnitten in drei Gruppen“ einem Signifikanzniveau nahe; $p < .10$. Diese Annäherung ging nach dem Post-Hoc Test auf die höheren Kenntniseinschätzungen der Gruppe „Erfahrungswissen Klein- und Vorschulkinder“ im Vergleich zu den niedrigeren Kenntniseinschätzungen der Gruppe „Erfahrungswissen schulbezogene Kindheit“ zurück; auch dieser Vergleich näherte sich einem Signifikanzniveau nur an; $p < .10$.

Dieser angedeutete Zwischensubjekteffekt wurde in einer univariaten einfaktoriellen Varianzanalyse gleichen Designs für die GS zu t1 bestätigt. Der Haupteffekt war signifikant; $F(2;180)=9.4$; $p < .001$; $\eta^2=.10$. Der Effekt zwischen den Gruppen ging nach dem Post-Hoc Test auf die höheren Kenntniseinschätzungen der Gruppe „Erfahrungswissen Klein- und Vorschulkinder“ im Vergleich zu den niedrigeren Kenntniseinschätzungen der Gruppe „Erfahrungswissen frühe Kindheit“ ($p < .01$) und „Erfahrungswissen schulbezogene Kindheit“ zurück; $p < .001$.

Auch in der KS zu t1 führte dieses Design zu signifikanten Effekten. Eine univariate einfaktorielle Varianzanalyse ergab einen signifikanten Haupteffekt; $F(2;77)=3.66$; $p < .05$; $\eta^2=.09$. Der Effekt ging nach dem Post-Hoc Test auf die höheren Kenntniseinschätzungen der Gruppe „Erfahrungswissen Klein- und Vorschulkinder“ im Vergleich zu der Gruppe „Erfahrungswissen schulbezogene Kindheit“ zurück; $p < .05$. Der Unterschied zwischen der Gruppe „Erfahrungswissen Klein- und Vorschulkinder“ und der Gruppe „Erfahrungswissen frühe Kindheit“ näherte sich einem Signifikanzniveau nur an; $p < .20$.

Das eingeschätzte „Erfahrungswissen mit Entwicklungsabschnitten“ erwies sich nicht nur in den Regressionsanalysen zu t1 für die GS (vgl. Tab. 25 Schritt 3 „Erfahrungswissen Vorschulkinder“) und für die KS (vgl. Tab. 27 Schritt 2 „Erfahrungswissen Vorschulkinder“) als bedeutsam, sondern auch für den Verlauf der Kenntniseinschätzungen über vier Messzeitpunkte in der TS. Insbesondere das „Erfahrungswissen Klein- und

Vorschulkinder“, aber tendenziell auch das „Erfahrungswissen frühe Kindheit“ hingen mit höheren Kenntniseinschätzungen zu t1 zusammen; das „Erfahrungswissen schulbezogene Kindheit“ dagegen mit niedrigeren Kenntniseinschätzungen.

Das Absinken der Kenntniseinschätzungen der Gruppe „Erfahrungswissen Klein- und Vorschulkinder“ war ein Hinweis, dass TN, die überwiegend einen Erfahrungsschwerpunkt im Kindergartenalter (Kleinkinder und Vorschulkinder) angaben, ihre Kenntnisse zum Erfahrungsschwerpunkt „Säuglinge und Babys“ anfänglich tendenziell überschätzten.

7.3.5 Vorgehensweisen und Ziele gegenüber den Eltern

In die Regressionsanalysen zur Vorhersage der Kenntniseinschätzungen war in der GS (vgl. Tab. 25; 2. Schritt), in der TS (Tab. 26; 1. Schritt) und in der KS (vgl. Tab. 27; 4. Schritt) die Variable „Itemblock Vorgehensweisen und Ziele im Zusammenwirken mit den Eltern“ (IB VZ) in das Vorhersagemodell einbezogen worden. Die Variable beinhaltete die zu einem Faktor zusammengefassten Angaben der TN zu 10 Items dieses Itemblocks. Es sollte ermittelt werden, welche Angaben in der IB VZ auf welche Angaben in den Kenntniseinschätzungen Einfluß nahmen.

Der ausgeprägte Zusammenhang der zu einem Faktor zusammengefassten Antwortvarianz des Itemblocks „Vorgehensweisen und Ziele“ mit der zu einem Faktor zusammengefassten Antwortvarianz des „Itemblocks Kenntniseinschätzungen“ (IB KN) wurde als ein Ergebnis gesehen, das nur interpretiert werden konnte, wenn die spezifischen Zusammenhänge der Antwortvarianzen genauer bekannt waren.

Um diese spezifischen Zusammenhänge zu analysieren, wurde die Zusammenfassung der Antwortvarianzen zu einem Faktor aufgegeben, sowohl für den IB KN als auch für den IB VZ. Die Ein-Faktor-Lösung für den IB KN war gewählt worden, um der Perspektive der TN bei der Gewichtung der Grundlagen der Kenntniseinschätzungen zu entsprechen. Eine allgemeine Entsprechung zwischen der von den TN hoch gewichteten Grundlage „berufspraktische Erfahrungen mit Kleinkindern und ihren Eltern“ und dem zur Vorsage der Kenntniseinschätzungen gut geeigneten „Itemblock Vorgehensweisen und Ziele im Zusammenwirken mit den Eltern“ war bereits vermutet worden. Eine differenziertere Analyse der Antwortvarianzen in beiden Itemblöcken bot jetzt die Möglichkeit, diese Entsprechung zwischen der Gewichtung durch die TN und dem Ergebnis der Regressionsanalysen differenzierter zu untersuchen.

Struktur der Vorgehensweisen und Ziele zu t1

Die Frage, „welche Vorgehensweisen und Ziele“ die TN „in ihrem Zusammenwirken mit den Eltern“ verfolgten, wurde mit Angaben auf einer fünfstufigen Skala von „nie“ bis „sehr oft“ bezogen auf 14 Items beantwortet. Die 14 Items waren aus Gründen der Reliabilität des Itemblocks auf 10 Items reduziert worden (vgl. Gliederungspunkt 6.2.6). Die Angaben der TN (Rohwerte) zu diesen 10 Items wurden jeweils in vier Stichproben einer Faktorenanalyse ohne Vorgabe einer Anzahl von Faktoren unterzogen. Die Ergebnisse der Faktorenanalysen für die GS, die TS und die KS gibt Tabelle 29 wieder. Zum Vergleich werden auch die Ergebnisse für die Hamburger Stichprobe (HS) wiedergegeben. In der HS konnte der „Itemblock Vorgehensweisen und Ziele“ in derselben Form wie in der Hauptstudie, reduziert auf die zehn Items mit der besten Reliabilität in der TS, eingesetzt werden. Die Faktorladungen, die zu einer Abweichung der Zuordnung eines Items von der Faktorstruktur in der GS führten, sind fett markiert (vgl. Tab. 29).

Tab. 29: Struktur der „Vorgehensweisen und Ziele“ in der GS, TS, KS und HS zu t1

	GS		TS		KS		HS	
	Faktor		Faktor		Faktor		Faktor	
	1	2	1	2	1	2	1	2
Gespräche Eltern helfen	.83	.16	.10	.88	.71	.31	.78	.31
Anregung Erziehungsprobleme	.81	.09	.29	.73	.79	-.06	.76	.26
Fragen Zusammenleben Kinder	.69	.26	.44	.50	.69	.20	.78	.32
Qualität des Umgangs Eltern	.65	.22	.22	.59	.73	.13	.83	.13
Stärkung Kompetenz Eltern	.61	.46	.50	.53	.71	.34	.53	.57
Eltern Förderung anleiten	.12	.83	.83	.21	.10	.83	.29	.79
Gemeinsam Kind beobachten	.05	.82	.74	.29	.03	.82	.08	.86
Stärkung Sicherheit Eltern	.39	.69	.80	.27	.44	.67	.41	.72
Deutungen Eltern anreichern	.29	.64	.73	.24	.48	.43	.30	.75
Realistische Erwartungen	.41	.60	.45	.59	.50	.53	.53	.53
Eigenvalue	3.0	3.0	3.2	2.8	4.5	1.4	5.6	1.2
Varianzaufklärung in Prozent	30.4	29.8	31.9	27.9	45.0	13.8	55.8	11.6
Summe Varianzaufklärung in Prozent	60.14		59.8		58.8		67.4	

Anmerkung: GS N=226; TS N=125
KS N=101, HS N=223

Interpretation GS: Faktor 1= Gespräche mit Eltern
Faktor 2= gemeinsamer situativer Kindbezug

In der GS, in der TS und in der KS zu t1 sowie in der HS ergaben sich jeweils zwei Faktoren, die in der GS 60.14% der Varianz (in der TS 59.8%; in der KS 58.8% und in der HS 67.4%) der Antworten aufklärten. Der erste Faktorklärte in der rotierten Lösung in der GS und in der TS etwas mehr als 30% der Varianz auf, in der KS und in der HS

deutlich mehr (KS 45%; HS 55.8%). Der zweite Faktor klärte in der rotierten Lösung in der GS und in der TS etwas weniger als 30% der Antwortvarianz auf, in der KS und in der HS deutlich weniger (vgl. Tab. 29; KS 13.8%; HS 11.6%).

Die Übereinstimmungen der Faktorenlösungen zwischen der GS, der KS und der HS waren groß. Die TS unterschied sich in der Zusammensetzung der Faktoren von den anderen drei Stichproben kaum, wohl aber in der Gewichtung der Faktoren. In der TS wurde aus dem Faktor, der in den drei anderen Stichproben den 1. Faktor bildete, der 2. Faktor. Faktor 1 (in der TS Faktor 2) war in der GS und in der TS (mit leichten Profilunterschieden in der KS und in der HS) geprägt durch die beiden Items „Gespräche als Hilfe für die Eltern zur Bewältigung von Problemen führen“ (kurz: „Gespräche Eltern helfen“) und „Anregungen für Eltern bei Erziehungsproblemen geben“ (kurz: „Anregung Erziehungsprobleme“). Die zwei folgenden Items in diesem Faktor, „Für Fragen, die das Zusammenleben mit Kindern betreffen, zur Verfügung stehen“ (kurz: „Fragen Zusammenleben Kinder“) und „Informationen über die Eltern und die Qualität ihres Umgangs mit dem Kind gewinnen“ (kurz: „Qualität des Umgangs Eltern“), luden in der GS, in der KS und in der HS zwar teilweise weniger hoch auf Faktor 1, ordneten sich ihm aber eindeutig zu, da ihre Ladungen auf Faktor 2 gering waren. Diese Eindeutigkeit bestand für das fünfte Item in diesem Faktor „Elterliche Kompetenzen durch Raum für eigene Entdeckungen zu Problemlösungen stärken“ (kurz: „Stärkung Kompetenz Eltern“) mit Ausnahme der KS nicht, da es auch auf Faktor 2 relativ hoch lud.

Faktor 2 (in der TS Faktor 1) war in allen vier Stichproben bestimmt durch die beiden Items „Eltern in der Förderung des Kindes anleiten“ (kurz: „Eltern Förderung anleiten“) und „Gemeinsam das Kind beobachten und weitere Ziele mit den Eltern beratschlagen“ (kurz: „Gemeinsam Kind beobachten“). Ein weiteres Item, „Eltern mehr Sicherheit im Umgang mit ihrem Kind vermitteln“ (kurz: „Stärkung Sicherheit Eltern“) ordnete sich dem Faktor 2 auch noch relativ eindeutig zu, obwohl es mit Ausnahme der TS auch bereits auf dem anderen Faktor relativ hoch lud. Ebenso noch relativ eindeutig war, mit Ausnahme der KS, die Zuordnung von „Elterliche Deutungen des kindlichen Verhaltens mit genauen Beobachtungen anreichern“ (kurz: „Deutungen Eltern anreichern“). Dagegen fiel die Zuordnung von „Realistische elterliche Erwartungen an die Entwicklung des Kindes fördern“ (kurz: „Realistische Erwartungen“) zu Faktor 2 (in der TS Faktor 1) über alle vier Stichproben ambivalent aus. Das Item lud auf dem jeweils anderen Faktor in allen vier Stichproben auch hoch.

Die in Faktor 1 (bzw. in der TS Faktor 2) zusammengefassten Vorgehensweisen und

Ziele wurden, orientiert an den beiden in der GS und in der TS prägenden Items, als „Gespräche mit Eltern“ interpretiert und der Faktor so benannt („Gespräche mit Eltern“). Auch in der KS und der HS luden diese beiden Items ausreichend hoch auf Faktor 1 und das in diesen Stichproben etwas höher ladende Item „Qualität des Umgangs Eltern“ widersprach der Interpretation des Faktors nicht. In den Zielen und Vorgehensweisen des Faktors „Gespräche mit Eltern“ war die situative Präsenz des Kindes nicht unbedingt erforderlich. Gespräche als Hilfe für die Eltern und Anregungen für Eltern bei Erziehungsproblemen konnten erfolgen, ohne dass das Kind anwesend war. Beide Items fokussierten ausschließlich auf die Eltern, ohne das Kind zu erwähnen.

Dagegen setzte das den Faktor 2 mitprägende Item „Gemeinsam Kind beobachten“ die situative Präsenz des Kindes voraus. Dies traf auf „Eltern Förderung anleiten“ weniger zwingend zu, aber das Item fokussierte mit der Formulierung „in der Förderung des Kindes“ betont auf das Kind. Faktor 2 wurde daher als „gemeinsamer situativer Kindbezug“ interpretiert und der Faktor so benannt („gemeinsamer situativer Kindbezug“).

Struktur der Kenntniseinschätzungen zu t1

Unter der Überschrift „Kenntniseinschätzungen“ standen 14 Kenntnisaussagen. Eine dieser 14 Kenntnisaussagen („Beratung frühkindliche Ernährung“) wurde im Rahmen der Reliabilitätsanalyse aus dem Itemblock entfernt (vgl. Gliederungspunkt 6.2.6). Jede Kenntnisaussage konnte auf einer Antwortskala (mit der Vorbemerkung „trifft zu“) von „sehr wenig“ über „wenig“, „teilweise“, „eher ziemlich als teilweise“, „ziemlich“, „eher völlig als ziemlich“, „fast völlig“ bis „völlig“ (acht Antwortstufen) beantwortet werden.

Die Angaben der TN (Rohwerte) zu t1 zu den 13 Items des Itemblocks wurden in der GS, in der TS und in der KS einer Faktorenanalyse ohne Vorgabe einer Anzahl von Faktoren unterzogen. Die Ergebnisse dieser Faktorenanalysen gibt Tabelle 30 wieder.

In den Faktorenanalysen ergaben sich jeweils zwei Faktoren, die in der GS 68.1% der Antwortvarianz der TN aufklärten; in der TS waren es 68.5% und in der KS 69%.

Faktor 1, der in der GS 57% und in der KS 59% der Antwortvarianz aufklärte, in der TS mit 41% aber deutlich weniger, wurde vor allem durch folgende vier Items geprägt: „Innerhalb der Verhaltenssysteme frühkindlicher Regulation kann ich Feinzeichen von Anregung/Zuwendung und Belastung/Abwendung sehr gut erkennen“ (kurz: „Feinzeichen und Regulation“), „Ich kann die Qualität der Beziehungsentwicklung zwischen Kleinkind und Eltern sehr gut erkennen und einschätzen“ (kurz: „Qualität Beziehungsentwicklung“), „Was ein Säugling oder Kleinkind durch nicht sprachliches Verhalten

ausdrückt, kann ich für Eltern oder Bezugspersonen sehr gut in verständliche Worte fassen“ (kurz: „in verständliche Worte fassen“) und „Elterliche Feinfühligkeit in der Interaktion zwischen Kleinkind und Eltern kann ich sehr gut erkennen und einschätzen“ (kurz: „Elterliche Feinfühligkeit“).

Tab. 30: Struktur der Kenntniseinschätzungen in der GS, der TS und der KS zu t1

	GS		TS		KS	
	Faktor		Faktor		Faktor	
	1	2	1	2	1	2
Feinzeichen und Regulation	.81	.20	.81	.16	.80	.26
Qualität Beziehungsentwicklung	.80	.31	.79	.32	.80	.32
in verständliche Worte fassen	.81	.26	.78	.29	.83	.23
Elterliche Feinfühligkeit	.78	.23	.78	.33	.79	.14
Reflektion eigener Wahrnehmung	.75	.33	.73	.27	.75	.41
Prozess Bindungsentwicklung	.71	.25	.72	.20	.70	.31
Ursachen von SSE Störungen	.69	.31	.71	.20	.67	.22
Entwicklungsstand einschätzen	.68	.27	.70	.29	.66	.43
genaue Verhaltensbeobachtung	.66	.38	.67	.44	.66	.31
anregende offene Frageformen	.25	.90	.22	.92	.28	.89
Fokus Erstellen Videoaufnahme	.26	.86	.25	.85	.28	.88
Auswahl Videoausschnitte	.32	.86	.34	.84	.27	.87
Einschätzen Grenzen Beratung	.41	.66	.32	.74	.54	.55
Eigenvalue	7.44	1.42	5.33	3.56	7.62	1.35
Varianzaufklärung in Prozent	57.2	10.9	40.97	27.53	58.6	10.4
Summe Varianzaufklärung in Prozent	68.1		68.5		69.0	

Anmerkung: GS N=226; TS N=125 Interpretation: Faktor 1 = Einschätzung Beobachtungswissen
KS N=101 Faktor 2 = Einschätzung prozedurales Wissen

Vier weitere Items, in der KS nur drei, luden eindeutig überwiegend auf diesem Faktor: „Über meine Wahrnehmungen der Interaktion zwischen Kleinkind und Eltern kann ich so reflektieren, dass ich sie sehr gut in den Beratungsprozess einbeziehen kann“ (kurz: „Reflektion eigener Wahrnehmung“), „Ich habe sehr gute Kenntnisse über den Prozess und die Funktionen der Bindungsentwicklung in den ersten Lebensjahren“ (kurz: „Prozess Bindungsentwicklung“), „Ich habe sehr gute Kenntnisse über Ursachen und Ausprägungen kindlicher Schrei-, Schlaf-, und Essstörungen in den ersten Lebensjahren“ (kurz: „Ursachen von SSE Störungen“) und „Mit meinen Kenntnissen über frühkindliche Entwicklung kann ich in freier Beobachtung den Entwicklungsstand eines Kleinkindes sehr gut einschätzen“ (kurz: „Entwicklungsstand einschätzen“). Das letztgenann-

te Item lud in der KS nicht mehr eindeutig auf dem Faktor.

Nur ein Item fiel in der Zuordnung zu Faktor 1 insgesamt weniger eindeutig aus: „Ich bin in genauer Verhaltensbeobachtung der Interaktionen von Kleinkind und Eltern sehr gut geschult“ (kurz: „genaue Verhaltensbeobachtung“).

Als verbindender Aspekt der Formulierungen der ersten vier Items des Faktors 1 wurden die Verben „erkennen“ und „fassen“ gesehen, zu denen sich in zwei Items noch das Verb „einschätzen“ gesellte. Der gemeinsame Nenner von „erkennen“, „fassen“ und „einschätzen“ liegt im Prozess der Wahrnehmung. Wahrnehmung in dieser Interpretation ist ein kognitiver Prozess, der sowohl perzeptuelle Zuordnungen („erkennen“) zu Repräsentationen als auch Zuweisungen von Bezeichnungen zu dem Repräsentierten umfasst („in Worte fassen“).

Zu diesem Wahrnehmungsprozess gehört auch die Bewertung des Wahrgenommenen („einschätzen“) und die Reflexion über das Wahrgenommene („Reflexion eigener Wahrnehmung“). Als Zwischenergebnisse dieses Wahrnehmungsprozesses bilden sich „Kenntnisse“. Die Formulierungen der Items „Prozess Bindungsentwicklung“ und „Ursachen von SSE Störungen“ enthalten den Begriff Kenntnisse.

Dies trifft auch auf das Item „Entwicklungsstand einschätzen“ zu, das sich noch relativ eindeutig dem Faktor 1 zuordnete. Allerdings beinhaltet dieses Item mit der Formulierung „in freier Beobachtung“ im Gegensatz zu den anderen Items dieses Faktors den Ansatz einer Definition der Erkenntnisbedingungen. Dies kann eine Erklärung sein, warum das Item weniger stark auf dem Faktor lud.

Das Item „genaue Verhaltensbeobachtung“ beinhaltet das Verb „geschult“ und verlässt damit den Fokus der Wahrnehmung, indem es die Aufmerksamkeit auf „Schulung“ lenkt, ein im Vergleich zu den anderen Items dieses Faktors neuer Aspekt. Dies ist eine Erklärungsmöglichkeit, warum das Item dem Faktor weniger eindeutig zugeordnet war.

Die Items des Faktors 1 legten den Wahrnehmungsprozess nicht auf visuelle Wahrnehmung fest. Aber implizit, z.B. durch die im Fragebogen vorangestellte Frage zum „beobachtbaren frühkindlichen Bindungsverhalten“ oder den im Fragebogen darauf folgenden Bezug auf „Erstellung von Videoaufnahmen“ sowie die Videoaufnahmen betonende Didaktik der Seminarreihe, war naheliegend, dass in der Kommunikation mit den TN (auch mittels des Fragebogens) hauptsächlich die visuelle Wahrnehmung gemeint war. Der Faktor wurde daher „Einschätzung Beobachtungswissen“ genannt. Das Substantiv „Beobachtung“ betont bewusst den visuellen Wahrnehmungsprozess, der insgesamt in der Seminarreihe dominiert.

Faktor 2, der in der GS und in der KS 10% bzw. 11% der Antwortvarianz aufklärte, in der TS mit 28% aber deutlich mehr, war durch zwei Items geprägt: „Verschiedene offene Frageformen zur Anregung des Beobachtens und Nachdenkens von Eltern eines Kleinkindes in der videogestützten Beratung kann ich sehr gut einsetzen“ (kurz: „anregende offene Frageformen“) und „Bei der Erstellung von Videoaufnahmen kann ich sehr gut auf das Interaktionsgeschehen zwischen Kleinkind und Eltern fokussieren“ (kurz: „Fokus Erstellen Videoaufnahme“).

Das Item „Aussagekräftige Videoausschnitte über das Interaktionsgeschehen zwischen Kleinkind und Eltern kann ich für die Beratung sehr gut auswählen“ (kurz: „Auswahl Videoausschnitte“) lud zwar noch eindeutig auf Faktor 2, aber die Ladung auf Faktor 1 war schon etwas ausgeprägter. Und das Item „Ich kann im Prozess der entwicklungspsychologischen Beratung sehr gut einschätzen, wenn dieses Angebot für Eltern eines Kleinkindes nicht mehr ausreicht“ (kurz: „Einschätzen Grenzen Beratung“) ordnete sich dem Faktor 2 zwar noch zu, aber eine mäßige Faktorladung auf Faktor 1 war auch zu beachten.

Die beiden dominierenden Items des Faktors 2 „anregende offene Frageformen“ und „Fokus Erstellen Videoaufnahme“ beinhalten die Verben „einsetzen“ und „fokussieren“. Sie beziehen sich auf Handlungen. Ihr Fokus liegt nicht in der Zuordnung oder Bezeichnung, sondern in ihnen setzten sich die Befragten aktiv zu externalen Vorgängen („zur Anregung des Beobachtens und Nachdenkens von Eltern“; „das Interaktionsgeschehen zwischen Kleinkind und Eltern“) in Beziehung („Frageformen einsetzen“, „auf Interaktionsgeschehen fokussieren“). Die beiden Items enthalten weder die Verben „erkennen“ und „fassen“, noch das Verb „einschätzen“. Ihr Gehalt sind Aktionen.

Dies trifft auch auf das Item „Auswahl Videoausschnitte“ zu, da es sich auch auf „das Interaktionsgeschehen zwischen Kleinkind und Eltern“ bezieht und die Handlung des Auswählens benennt. Allerdings ist der externe Bezug weniger ausgeprägt, da das Item auch die Formulierung „für die Beratung“ beinhaltet. Dieser Aspekt bezieht den Auswählenden und seine Kenntnis über den Auswahlprozess stärker mit ein.

Schließlich ordnete sich dem Faktor 2 das Item „Einschätzen Grenzen Beratung“ zu. Dieses Item enthält durch „sehr gut einschätzen“ einen Wahrnehmungsaspekt. Der Handlungsaspekt ist durch das implizierte Beenden der Beratung nur angedeutet. Wahrscheinlich ordnete sich Item deshalb, aufgrund dieser gegensätzlichen Bezüge, dem Faktor 2 wenig ausgeprägt zu.

Faktor 2 ist von Items geprägt, die sich auf Handlungen gegenüber externalen Vorgän-

gen beziehen. Auch die sich diesem Faktor teilweise zuordnenden Items können so interpretiert werden. Die Handlungen, die in den Items skizziert werden, beinhalten prozedurales Wissen. Faktor 2 wurde daher als „Einschätzung des prozeduralen Wissens“ bezeichnet.

Die Faktorlösungen ohne Vorgabe der Faktorenzahl in dem „Itemblock Kenntniseinschätzungen“ in der GS, in der TS und in der KS waren nahezu identisch. Faktor 1 („Einschätzung Beobachtungswissen“) beinhaltete in allen drei Sichproben dieselben neun Items. Im Vergleich der Rangfolgen der Faktorladungen zu der TS änderte sich in der KS nur die Position eines Items um zwei Rangplätze: „in verständliche Worte fassen“. In der TS befand es sich auf Position drei in Faktor 1 (Faktorladung von .78). In der KS dagegen lag es mit der höchsten Faktorladung auf Position eins (Faktorladung von .83). Auch in der GS war es dieses Item, das im Vergleich zur Rangfolge der Items in der TS seine Position um einen Rangplatz veränderte. In der GS lag es mit einer Faktorladung von .80 auf Platz 2. Alle anderen acht Items hatten relativ zu dieser einen Veränderung der Itemposition in der GS und KS identische Positionen..

Die vier Items in Faktor 2 (Einschätzung des prozeduralen Wissens) in der GS, in der TS und in der KS waren nicht nur identisch, sondern auch ihre Rangplätze in dem Faktor.

Ein Vergleich der Faktorlösungen zu den Kenntniseinschätzungen zu t1 zwischen der Vorstudie und der Hauptstudie zeigte eine eindeutiger und einfacher zu interpretierende Struktur der Kenntniseinschätzungen zu t1 in der Hauptstudie. Zwischen dem Faktor 2 der Vorstudie zu t1 „Kenntnisse zur kindlichen Entwicklung“ und dem Faktor 1 der Hauptstudie zu t1 „Einschätzung Beobachtungswissen“ bestanden inhaltliche Entsprechungen der den Faktoren zugeordneten Items (z.B. im Item „Bindungsentwicklung“ der Vorstudie; vgl. Tab. 9; in der Hauptstudie das Item „Prozess Bindungsentwicklung“; vgl. Tab. 30). Aber durch die Überarbeitung der Formulierung der Items und der Antwortskala ordneten sich die Angaben der TN in der Hauptstudie zu einer Faktorlösung, die sogar im Vergleich zu t2 der Vorstudie wesentlich klarer ausfiel (vgl. Tab. 11 zur Vorstudie). Denn zu t2 in der Vorstudie ordneten sich z.B. noch die Items „Beziehungsentwicklung“ und „Elterliche Feinfühligkeit“ dem Faktor zu, der sich in Hauptstudie als „Einschätzung des prozeduralen Wissens“ formierte.

Noch eindeutiger erwies sich der Informationsgewinn durch die sprachliche Überarbeitung der Items und die Neugestaltung der Antwortskala im Faktor 2 der Hauptstudie. Dieser Faktor wurde zu t1 der Vorstudie mit „Beratungskompetenz und Reflexion“ be-

nannt (vgl. Tab. 9 zur Vorstudie) und zu t2 der Vorstudie mit „Beziehungsentwicklung und Interaktion“ (vgl. Tab. 11 zur Vorstudie). Erst durch die Neuformulierung der Items und die Modifikation der Antwortskala für die Hauptstudie zeigte sich, dass der wesentliche Informationsgehalt des zweiten Faktors, auch in der Vorstudie zu t1 und t2, die Einschätzung prozeduralen Wissens war.

Schließlich erwies sich die Ausgliederung des Items „Möglichkeiten Jugendhilfe“ aus dem „Itemblock Kenntniseinschätzungen“ in der Hauptstudie als richtig. Das Item gehört nicht zur Wissensdomäne entwicklungspsychologische Beratung und wirkte in der Vorstudie verzerrend auf die Faktorstruktur der Kenntniseinschätzungen.

Zusammenhang von Vorgehensweisen und Zielen und Kenntniseinschätzungen

Um die beiden Faktoren des „Itemblocks Kenntniseinschätzungen“ (IB KN) und die beiden Faktoren des „Itemblocks Vorgehensweisen und Ziele“ (IB VZ) auf Zusammenhänge zu überprüfen, wurden die vier Faktoren als Skalen miteinander korreliert.

Alle vier Faktoren korrelierten (Pearson) in der GS niedrig miteinander (minimales $r=.16$; maximales $r=.25$). Entsprechendes galt für die TS (minimales $r=.13$; maximales $r=.28$) und mit einer Einschränkung für die KS (minimales $r=.19$; maximales $r=.24$). Die Einschränkung in die KS betraf den Zusammenhang von Faktor 2 des IB VZ („Gemeinsamer situativer Kindbezug“) mit Faktor 2 des IB KN („Einschätzung prozedurales Wissen“). Diese beiden Faktoren wiesen gar keine Korrelation auf ($r=.01$).

Aufgrund der geringen Korrelationen wurde von einem indirekten Zusammenhang zwischen dem IB VZ und dem IB KN ausgegangen. Das „Erfahrungswissen mit Entwicklungsabschnitten“ von Kindern stand in der GS, in der TS und in der KS zu t1 und über die weiteren Messzeitpunkte im Zusammenhang mit dem IB KN. Es wurde vermutet, dass diese Variable als Kennzeichnung des Erfahrungsschwerpunktes der TN zu Entwicklungsabschnitten auch Einfluss auf ihre Vorgehensweisen und Ziele gegenüber den Eltern nahm.

In der GS (N=183) wurde eine multivariate einfaktorielle Varianzanalyse mit der unabhängigen Variable (UV) „Erfahrungswissen Entwicklungsabschnitte in drei Gruppen“ und den abhängigen Variablen (AVn) „Gespräche mit Eltern“ (Faktor 1 des IB VZ) und „Gemeinsamer situativer Kindbezug“ (Faktor 2 des IB VZ) sowie „Einschätzung Beobachtungswissen“ (Faktor 1 des IB KN) und „Einschätzung prozeduralen Wissens“ (Faktor 2 des IB KN) zu t1 durchgeführt. Es zeigte sich in den multivariaten Tests ein signifikanter Effekt für „Erfahrungswissen Entwicklungsabschnitte in drei Gruppen“;

$F(8;56)=4.26$; $p<.001$; $\eta^2=.09$.

In den Zwischensubjekteffekten war das korrigierte Modell für „Gespräche mit Eltern“ (Faktor 1 des IB VZ) signifikant; $F(2;180)=3.86$; $p<.05$; $\eta^2=.04$. Auch fiel das korrigierte Modell für „Einschätzung Beobachtungswissen“ (Faktor 1 des IB KN) signifikant aus; $F(2;180)=11.63$; $p<.001$; $\eta^2=.11$. Zwischen den anderen AVn und der Variablen „Erfahrungswissen Entwicklungsabschnitte in drei Gruppen“ bestand kein signifikanter Zusammenhang.

Der Post-Hoc-Test zur AV „Gespräche mit Eltern“ (Faktor 1 des IB VZ) machte deutlich, dass der Effekt der UV „Erfahrungswissen mit Entwicklungsabschnitten in drei Gruppen“ in dieser Variable auf den Unterschied der Gruppe „Erfahrungswissen frühe Kindheit“ (N=77) zu den beiden anderen Gruppen „Erfahrungswissen schulbezogene Kindheit“ (N=82) und „Erfahrungswissen Klein- und Vorschulkinder“ (N=24) zurückging (beide Vergleiche $p<.05$). Die TN dieser beiden Gruppen machten in der AV „Gespräche mit Eltern“ durchschnittlich signifikant höhere Angaben als die TN der Gruppe „Erfahrungswissen frühe Kindheit“ (vgl. Abb. 11).

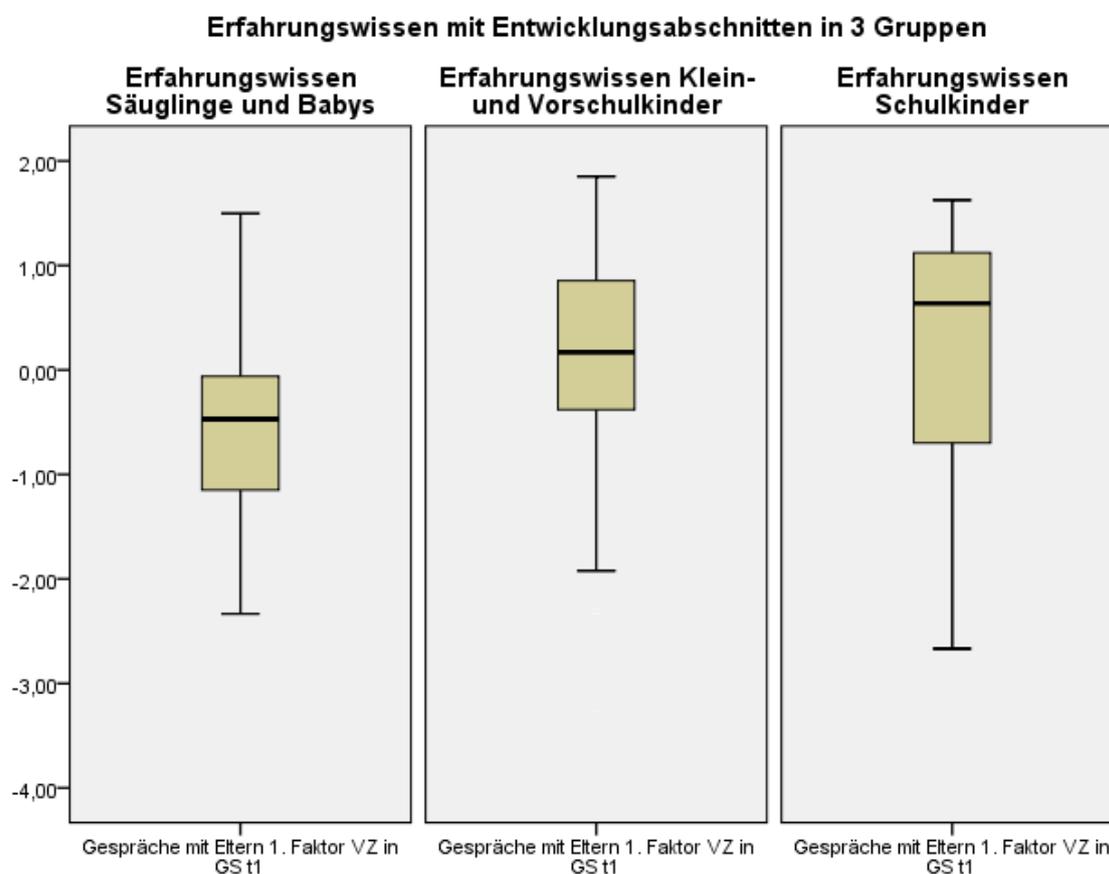


Abb. 11: „Gespräche mit Eltern“ in Gruppen mit verschiedenem Erfahrungswissen

Der Post-Hoc-Test zur AV „Einschätzung des Beobachtungswissens“ (Faktor 1 des IB KN) zeigte, dass der Effekt der UV „Erfahrungswissen Entwicklungsabschnitte in drei Gruppen“ in dieser AV zum Einen am Unterschied der Gruppen „Erfahrungswissen frühe Kindheit“ (N=77) und „Erfahrungswissen schulbezogene Kindheit“ (N=82) zur Gruppe „Erfahrungswissen Klein- und Vorschulkinder“ (N=24) lag; beide Vergleiche $p < .05$. Die TN der Gruppe „Erfahrungswissen Klein- und Vorschulkinder“ machten zur „Einschätzung des Beobachtungswissens“ durchschnittlich signifikant höhere Angaben als die TN der Gruppen „Erfahrungswissen frühe Kindheit“ und „Erfahrungswissen schulbezogene Kindheit“ (vgl. Abb. 10).

Die multivariate einfaktorielle Varianzanalyse für die TS mit demselben Design (N=103) führte in den multivariaten Tests zu einem signifikanten Effekt von „Erfahrungswissen Entwicklungsabschnitte in drei Gruppen“; $F(4;97)=3.26$; $p < .01$; $\eta^2=.12$; Die Gleichheit der Fehlervarianzen (Levene) war in Faktor 1 des IB VZ „Gemeinsamer situativer Kindbezug“ ($p < .05$) verletzt, in den andern drei AVn aber nicht.

In den Zwischensubjekteffekten war das korrigierte Modell für „Gespräche mit Eltern“ (Faktor 2) signifikant; $F(2;100)=3.69$; $p < .05$; $\eta^2=.07$. Ebenso fiel das korrigierte Modell für „Einschätzung Beobachtungswissens“ signifikant aus; $F(2;100)=6.73$; $p < .01$; $\eta^2=.12$. Der Post-Hoc-Test zur AV „Gespräche mit Eltern“ (Faktor 2 des IB VZ) machte deutlich, dass der Effekt der UV „Erfahrungswissen Entwicklungsabschnitte in drei Gruppen“ in dieser AV auf die höheren Mittelwerte der Gruppe „Erfahrungswissen schulbezogene Kindheit“ (N=51) im Vergleich zur Gruppe „Erfahrungswissen frühe Kindheit“ (N=34) zurückging ($p < .05$).

Der Post-Hoc-Test zur AV „Einschätzung Beobachtungswissens“ (Faktor 1 des IB KN) zeigte, dass der Effekt der UV „Erfahrungswissen Entwicklungsabschnitte in drei Gruppen“ in dieser AV an den höheren Mittelwerten der Gruppe „Erfahrungswissen Klein- und Vorschulkinder“ (N=18) im Vergleich zur Gruppe „Erfahrungswissen schulbezogene Kindheit“ (N=51) lag; $p < .01$.

Die multivariate einfaktorielle Varianzanalyse für die KS mit demselben Design (N=80) führte in den multivariaten Tests zu keinem signifikanten Effekt von „Erfahrungswissen Entwicklungsabschnitte in drei Gruppen“. Allerdings fiel der Test „größte charakteristische Wurzel nach Roy“ signifikant aus; $F(4;75)=2.61$; $p < .05$; $\eta^2=.12$. In den Zwischensubjekteffekten war das korrigierte Modell für „Einschätzung Beobachtungswissens“ signifikant; $F(2;77)=5.33$; $p < .01$; $\eta^2=.12$.

Der Post-Hoc-Test zur AV „Gespräche mit Eltern“ (Faktor 2 des IB VZ) verdeutlichte, dass der Effekt der UV „Erfahrungswissen Entwicklungsabschnitte in drei Gruppen“ in dieser AV auf die höheren Mittelwerte der Gruppe „Erfahrungswissen schulbezogene Kindheit“ (N=51) im Vergleich zur Gruppe „Erfahrungswissen frühe Kindheit“ (N=34) zurückging ($p < .05$).

Der Post-Hoc-Test zur AV „Einschätzung Beobachtungswissen“ (Faktor 1 des IB KN) wies auf, dass der Effekt des Faktors „Erfahrungswissen Entwicklungsabschnitte in drei Gruppen“ in dieser AV an den höheren Mittelwerten der Gruppe „Erfahrungswissen Klein- und Vorschulkinder“ (N=6) im Vergleich zur Gruppe „Erfahrungswissen schulbezogene Kindheit“ (N=31) lag; $p < .05$.

Der Vergleich der Effekte in den drei Stichproben zeigte, dass TN mit einem eingeschätzten Mehr an Erfahrung mit „Klein- und Vorschulkindern“ in der GS und der TS, tendenziell auch in KS, ihr „Beobachtungswissen“ signifikant höher einschätzten als TN mit einem eingeschätzten Mehr an Erfahrung in „schulbezogener Kindheit“, aber auch als TN mit einem eingeschätzten Mehr an Erfahrung in „früher Kindheit“. Dieses Ergebnis bestätigte erneut das zuvor berichtete Ergebnis, dass TN, die überwiegend einen Erfahrungsschwerpunkt im Kindergartenalter (Kleinkinder und Vorschulkinder) angaben, ihre Kenntnisse zum Erfahrungsschwerpunkt „Säuglinge und Babys“ anfänglich tendenziell überschätzten. Dieser Effekt der größeren Betonung des „eingeschätzten Beobachtungswissens“ durch TN mit eingeschätztem Erfahrungsschwerpunkt in der Entwicklung von „Klein- und Vorschulkindern“ im Vergleich zu TN der anderen beiden Gruppen war, gemessen an der Effektstärke η^2 , der relativ bedeutsamere Effekt.

Zusätzlich trat ein weiterer Effekt in Erscheinung. Die TN mit einem eingeschätzten Mehr an Erfahrung in „schulbezogener Kindheit“ betonten ihre Kenntnisse zu Gesprächen mit Eltern signifikant stärker als TN mit den eingeschätzten Erfahrungsschwerpunkten „Babys und Säuglinge“ und „Klein- und Vorschulkinder“. Dieser Effekt war, beurteilt nach der Effektstärke η^2 , schwächer ausgeprägt. Er trat aber sowohl in der GS, in der TS und in der KS auf.

Dem Zusammenhang der Angaben der TN in den Itemblöcken „Vorgehensweisen und Ziele“ und „Kenntniseinschätzungen“ lag also ein verschieden gewichteter Bezug der TN zu Entwicklungsabschnitten von Kindern zugrunde. Schon die Vorstudie hatte gezeigt, dass dieser unterschiedliche Bezug zur Entwicklung der Kinder nach Altersgruppen Einfluss auf die Kenntniseinschätzungen zu t1 nahm (dort gefasst als Altersschwerpunkt der Kinder, mit dem die Teilnehmer arbeiteten). Die Hauptstudie zeigte darüber

hinaus, dass dieser Bezug zur Entwicklung der Kinder nach Altersgruppen informativer durch die Erfragung der subjektiven Vollständigkeit des Wissens über Entwicklungsabschnitte der Kinder ermittelt werden konnte. Die Angaben der TN hierzu erwiesen sich in den Regressionsanalysen zu den Kenntniseinschätzungen zu t1 in der Hauptstudie als vorhersagekräftiger als die Angaben der TN zum Altersschwerpunkt der Kinder, mit denen sie arbeiteten. Zusätzlich zeigte die Hauptuntersuchung, dass die subjektive Einschätzung der TN zu ihrem Erfahrungswissen mit Entwicklungsabschnitten über die Kenntniseinschätzungen hinaus auch Einfluss auf die Einschätzung berufspraktischer Dimensionen durch die TN wie den „Vorgehensweisen und Ziele“ gegenüber den Eltern hatte.

7.4 Komponenten subjektiver Kompetenz im Frühbereich

Die Analyse der von den TN hoch gewichteten Grundlagen ihrer Kenntniseinschätzungen und der aus der Vorstudie und zusätzlichen theoretischen Überlegungen abgeleiteten Inhaltsbereiche möglicher Indikatoren zur Vorsage der Kenntniseinschätzungen führte zur Ermittlung von vier Variablen, die in einem Zusammenhang mit den Angaben der TN zu ihren Kenntnissen zu t1 und in der TS über die weiteren drei Messzeitpunkte hinaus standen. Einer dieser Prädiktoren, die „Vorgehensweisen und Ziele im Zusammenwirken mit den Eltern“ hing allerdings über seinen Altersbezug auf Entwicklungsabschnitte von Kindern wiederum selbst mit dem Prädiktor „Erfahrungswissen zu Entwicklungsabschnitten von Kindern“ zusammen, so dass er als Prädiktor der Kenntniseinschätzungen keine zusätzliche Information über die ohne ihn verbleibenden drei Prädiktoren zur Vorhersage der Kenntniseinschätzungen bot. Die Variable „Vorgehensweisen und Ziele“ wurde daher in der weiteren Analyse nicht mehr als unabhängige Variable eingesetzt, sondern nur noch als abhängige Variable. Denn jenseits des Altersbezuges dieser Variable zur kindlichen Entwicklung bot sie auch Informationen über die berufliche Einstellung der TN zum Zusammenwirken mit den Eltern. Eine der Fragestellungen dieser Arbeit zielte ja darauf zu ermitteln, ob durch die Teilnahme an der Seminarreihe Einstellungsänderungen bewirkt wurden. Für diese Fragestellung war die Variable weiterhin geeignet, da sich durch die intensive Auseinandersetzung mit früher Kindheit im Seminarprozess die Einstellung zum Zusammenwirken mit den Eltern ändern konnte, gerade weil ihr auch eine altersbezogene Referenz zu Entwicklungsabschnitten von Kindern zugrunde lag.

Mit der Einordnung der Variable „Vorgehensweisen und Ziele“ als abhängige Variable

blieb aus dem theoretisch festgelegten Inhaltsbereich „Merkmale der Tätigkeit der TN“ keine Variable mehr übrig, die zur Vorhersage von Kenntniseinschätzungen beitrug. Dieses Ergebnis stimmte mit dem Ergebnis der Vorstudie überein, in der die Variablen „Berufsgruppe“, „Institutionsform“ oder „Berufsdisziplin“ in keinem Zusammenhang mit den Kenntniseinschätzungen der TN standen. Merkmale der Tätigkeit und der formalen Qualifikation schienen nicht geeignet zu sein, um Kenntniseinschätzungen und die mit ihnen verbundenen Kompetenzfeststellungen im Frühbereich, in der Vorstudie gefasst als die Variable „Kompetenzfokus“, vorherzusagen.

Die Variablen „Erfahrungswissen zu Entwicklungsabschnitten von Kindern“ und „Teilnahme an entwicklungspsychologischer Fortbildung“ waren dem Inhaltsbereich „rückblickende Erfahrungsgrundlagen“ zugeordnet worden, „Erfahrung mit Video-Feedback“ dagegen dem Inhaltsbereich „Wissen“, also zwei theoretisch unterschiedenen Formen von Wissen. Das Ergebnis der Faktorenanalyse für die Kenntniseinschätzungen zeigte dagegen eine empirisch begründete andere Strukturierungsmöglichkeit von Wissensformen der TN auf, nämlich die Unterscheidung zwischen der „Einschätzung von Beobachtungswissen“ und der „Einschätzung prozeduralen Wissens“. Dies ermöglichte jetzt eine Analyse zur Klärung der Einteilungs- und Zuordnungsfrage, mit welchem Wissen die drei ermittelten Indikatoren zur Vorhersage der Kenntniseinschätzungen eher verbunden waren, mit der „Einschätzung des Beobachtungswissens“ oder mit der „Einschätzung prozeduralen Wissens“.

Für die GS, die TS und die KS wurde jeweils eine lineare Regressionsanalyse mit den drei Prädiktoren „Erfahrung mit Video-Feedback“, „Teilnahme an entwicklungspsychologischer Fortbildung“ und „Erfahrungswissen zu Entwicklungsabschnitten von Kindern“ und der abhängigen Variable „Faktorladungen des Faktors Einschätzung Beobachtungswissen zu t1“ durchgeführt. Sowohl in der GS als auch in der KS enthielt das sich ergebende Vorhersagemodell nur den Prädiktor „Teilnahme an entwicklungspsychologischer Fortbildung“. Die möglichen weiteren beiden Prädiktoren „Erfahrung mit Video-Feedback“ und „Erfahrungswissen zu Entwicklungsabschnitten von Kindern“ waren nicht in der Vorhersagegleichung. In der TS wurde sogar keiner der drei möglichen Prädiktoren in das Vorhersagemodell aufgenommen.

Dieses Ergebnis für die TS stand im Widerspruch zu dem Ergebnis der multivariaten einfaktoriellem Varianzanalyse für die TS zur Analyse des Zusammenhanges der Variablen „Vorgehenweisen und Ziele“ und „Kenntniseinschätzungen“ zu t1, in der ein signifikanter Zusammenhang von „Erfahrungswissen zu Entwicklungsabschnitten von

Kindern“ und der „Einschätzung des Beobachtungswissens“ aufgezeigt worden war. Deshalb wurde der Zusammenhang der Faktorladungen der abhängigen Variable „Einschätzung Beobachtungswissen“ und „Erfahrungswissen zu Entwicklungsabschnitten von Kindern“ varianzanalytisch betrachtet.

In einer zweifaktoriellen Varianzanalyse für die TS mit den UV „Teilnahme an entwicklungspsychologischer Fortbildung“ und „Erfahrungswissen zu Entwicklungsabschnitten von Kindern“ sowie der AV „Faktorladungen des Faktors Einschätzung Beobachtungswissen zu t1“ zeigte sich nur für die UV „Erfahrungswissen zu Entwicklungsabschnitten von Kindern“ ein signifikanter Effekt; $F(2;100)=3.38$; $p<.05$; $\eta^2=.07$. Allerdings deutete sich auch ein signifikanter Interaktionseffekt für den Zusammenhang der Variablen „Erfahrungswissen zu Entwicklungsabschnitten von Kindern“ und „Teilnahme an entwicklungspsychologischer Fortbildung“ an; $F(2;100)=2.73$; $p<.10$; $\eta^2=.06$. Wahrscheinlich führte die zu stark ausgeprägte Interkorrelation zwischen den beiden Variablen „Erfahrungswissen zu Entwicklungsabschnitten von Kindern“ und „Teilnahme an entwicklungspsychologischer Fortbildung“ in der TS dazu, dass keine dieser beiden Variablen in das Vorhersagemodell für die „Faktorladungen des Faktors Einschätzung Beobachtungswissen zu t1“ aufgenommen wurde.

Für die GS, die TS und die KS wurde auch jeweils eine lineare Regressionsanalyse mit den Prädiktoren „Erfahrung mit Video-Feedback“, „Teilnahme an entwicklungspsychologischer Fortbildung“ und „Erfahrungswissen zu Entwicklungsabschnitten von Kindern“ und der abhängigen Variable „Faktorladungen des Faktors Einschätzung prozeduralen Wissens zu t1“ durchgeführt. In der GS trug sowohl der Prädiktor „Erfahrung mit Video-Feedback“ im ersten Schritt als auch der Prädiktor „Teilnahme an entwicklungspsychologischer Fortbildung“ im zweiten Schritt zur Vorhersage der Einschätzung prozeduralen Wissens bei. Das Vorhersagemodell für die GS beinhaltete beide Prädiktoren. In der KS war allerdings nur der Prädiktor „Erfahrung mit Video-Feedback“ im Vorhersagemodell vertreten und in der TS alle drei Prädiktoren, allerdings „Erfahrung mit Video-Feedback“ im ersten Schritt mit dem größten Beta.

Die durchgeführten Regressions- und Varianzanalysen zum Zusammenhang der drei Prädiktoren mit den Faktorladungen der beiden Faktoren der Kenntniseinschätzungen zu t1 werden hier nicht im Einzelnen wiedergegeben, können aber über den Autor dieser Arbeit bezogen werden.

Im Ergebnis zeigte sich, dass der Faktor „Einschätzung des Beobachtungswissens“ überwiegend, aber nicht ausschließlich, durch den Prädiktor „Teilnahme an entwick-

lungspsychologischer Fortbildung“ vorhersagbar war, der Faktor „Einschätzung prozeduralen Wissens“ dagegen überwiegend, aber nicht ausschließlich, durch den Prädiktor „Erfahrung mit Video-Feedback“. Die Variable „Erfahrungswissen zu Entwicklungsabschnitten von Kindern“ zeigte einen Bezug zu beiden Wissensformen ohne überwiegende Zuordnung.

Alle drei Variablen erwiesen sich als Einflusskomponenten für die Ausprägungen der Kenntnisseinschätzungen der TN zu t1 und darüber hinaus als bedeutsam. Die Kenntnisseinschätzungen stellten nach den Ergebnissen der Vorstudie allerdings nicht nur Einschätzungen des Wissens der TN dar, sondern auch Kompetenzeinschätzungen. Um diese beiden Dimensionen der Kenntnisseinschätzungen zu trennen, wurden die in der Hauptstudie direkt erfragten Kompetenzeinschätzungen der TN zu entwicklungspsychologischer Beratung, „generelle Kompetenz“ (GK) und „Kompetenzniveau“ (im folgenden auch als Handlungskompetenz bezeichnet; HK) bisher nicht in die Analyse einbezogen. Sie werden im Folgenden thematisiert. Dabei wird gleichzeitig der Blickwinkel der Analyse gewechselt. Die Fragestellungen zielen im Schwerpunkt nicht mehr auf die Ermittlung bedeutsamer Indikatoren für die Vorkenntnisse der TN, sondern auf die Wirkungen der Seminarreihe „Entwicklungspsychologische Beratung von Eltern mit Säuglingen und Kleinkindern“ (EPB) auf die TN.

8 Ergebnisse der Hauptstudie 2: Wirkungen der Seminarreihe

8.1 Die Wirkung der Seminarreihe als Zunahme von Kompetenz

8.1.1 Selbsteinschätzungen zur Kompetenzentwicklung

In der Vorstudie zeigte sich ein starker Zusammenhang zwischen der Höhe der Kenntniseinschätzungen und dem „Kompetenzfokus“ der TN, nicht nur zu t1 sondern auch im Seminarverlauf. Die in der Vorstudie induktiv erschlossene Variable „Kompetenzfokus“ unterschied allerdings nur drei Kategorien der Selbsteinschätzung der Kompetenz, nämlich „Defizit“, „gemischt/neutral“ und „Kompetenz“. Diese waren als Kompetenzfeststellungen interpretiert worden, ohne dass sie als solche direkt erfragt wurden. Diesen beiden Beschränkungen wurde in der Hauptstudie durch die Konstruktion von zwei direkten Fragen zur Selbsteinschätzung der Kompetenz der TN begegnet, die mehr als nur drei Kategorien als Antwortmöglichkeiten umfassten und so mehr Möglichkeiten zur Differenzierung der Selbsteinschätzung boten. Hierdurch sollten für die Hauptstudie auch die Analysemöglichkeiten zu Kompetenzeinschätzungen der TN verbessert werden. Denn das Konstrukt Kompetenz schien nach den Ergebnissen der Vorstudie nicht nur als Indikator für Kenntniseinschätzungen zu t1 bedeutsam zu sein, sondern auch als zusammenfassende Einschätzung der TN zur Wirkung der Seminarreihe im Verlauf, also als abhängige Variable.

Zwei Fragen forderten die TN auf, ihre Beherrschung des Konzeptes „Entwicklungspsychologische Beratung von Eltern mit Säuglingen und Kleinkindern“ (EPB) einzuschätzen (Frage A, alle Messzeitpunkte in der TS und in der KS und Frage K, Messzeitpunkte t2, t3 und t4, nur in der TS).

Unter der Überschrift „Kompetenzeinschätzung“ (Frage A) unterteilte eine Skala die generelle Kompetenz (GK) der Beherrschung des Konzeptes EPB in zehn Rangstufen (1=keine Kompetenz; 10=sehr gute Kompetenz). Die TN ordneten sich je Messzeitpunkt einer dieser Stufen zu. Weder die Frage noch die Antwortvorgabe grenzten ein, was mit dieser Kompetenz genauer gemeint sein könnte. Damit wurde der Perspektive der Variable „Kompetenzfokus“ in der Vorstudie entsprochen, die sich ja auch auf die verschiedensten Inhaltsbereiche als Grundlagen einer generellen Kompetenzeinschätzung bezogen hatte.

Nur den TN der TS lag zu t2, t3 und t4 eine zweite Frage (Frage K) zur Kompetenzeinschätzung vor. Sie lautete: „Die Beherrschung des Konzeptes der entwicklungspsycho-

logischen Beratung erfolgt in einer Abfolge von fünf Stufen (einfaches bis sehr versiertes Kompetenzniveau I - V). Welchem Kompetenzniveau würden Sie sich zum jetzigen Zeitpunkt zuordnen? Entscheiden Sie sich bitte für eine Antwort“. In den Antwortvorgaben sollten sich die TN hier einer von fünf Stufen (einfaches bis sehr versiertes Kompetenzniveau) zuordnen. Je Stufe der Beherrschung wurden Komponenten des Wissens und/oder der Handlungsmöglichkeiten genannt, die für das jeweilige Kompetenzniveau spezifisch sein sollten. Die Einteilung gab vor, dass eine Abfolge in der Entwicklung der Beherrschung von EPB existiert und dass die Zuordnung für den jeweiligen Zeitpunkt in dieser Entwicklung galt. Die Frage enthielt daher genauere Informationen, was mit Kompetenz gemeint war, als die Frage A. Die Antwortvorgaben lauteten: „(I) Ich verfüge über erste Grundbegriffe und kann Aspekte des Vorgehens realisieren, aber kaum auf meine Arbeit beziehen“; „(II) Ich verfüge über integriertes Grundwissen und ansatzweise vollständige Handlungsmöglichkeiten, aber der Bezug auf meine Arbeit fällt mir noch schwer“; (III) „Mein Wissen und meine Handlungsmöglichkeiten sind eher vollständig und routinemäßig verfügbar, aber der Einsatz in der Arbeit ist noch wenig variabel“; (IV) „Meine Handlungsmöglichkeiten in der Arbeit sind vollständig und variabel. Ich kann gezielt mit Handlungsvarianten experimentieren“ und (V) „Meine Handlungsweise in vielfältigen Arbeitssituationen ist stabil und flexibel“. Da sich die in den Antwortmöglichkeiten gegebenen Informationen im Schwerpunkt auf Handlungsmöglichkeiten bezogen, wurden diese Einschätzungen zur Kompetenz als „Handlungskompetenz“ bezeichnet (HK).

Generelle Kompetenz in entwicklungspsychologischer Beratung: die TS und die KS zu t1 und t4 im Vergleich

Zu t1 unterschieden sich die TS (N=123) und die KS (N=99) in der Einschätzung der „generellen Kompetenz“ (GK) nicht signifikant ($Mdn_{TS}=4$; $Mdn_{KS}=4$).

Dagegen schätzten sich die TN der TS zu t4 in ihrer allgemeinen Kompetenz im Umgang mit „Entwicklungspsychologischer Beratung“ signifikant kompetenter ein als die TN der KS; $Mdn_{TS}=7$; $N=106$ und $Mdn_{KS}=5.5$; $N=64$; K-S Two-Sample-Test; $Z=2.84$; $p<.001$; $N=170$. Das Treatment der TS war, wenn diese Einschätzungen der TN zugrunde gelegt wurden, in der Vermittlung der GK offenbar signifikant wirksamer als die in der KS zusammengefassten Interventionen.

Am Ende des Seminars ordneten sich 89.7% TN der TS (N=101) in der GK den Stufen sechs, sieben und acht zu ($Mdn=7$). Nur sechs TN (5,7%) fanden sich in Stufe 9 der GK

und nur fünf TN (5,6%) in den Stufen vier und fünf. In der KS (N=64; Mdn=5.5) dagegen markierten zu t4 nur die Hälfte der TN in der GK die Stufen sechs und höher; N=32; 50%. Die andere Hälfte der TN wählte die Stufen fünf und niedriger; N=32; 50%.

Die Verteilungen der Kompetenzeinschätzungen wichen zu allen Messzeitpunkten in der TS und in der KS signifikant von einer Normalverteilung ab. Dies lag in der TS an den geringen Häufigkeiten in der jeweiligen Mitte der Verteilungen und zu Kursbeginn an der Linkslastigkeit der Verteilung, am Kursende dagegen an ihrer Rechtslastigkeit. In der KS bestand zu t1 und t4 eine relative Gleichverteilung der Angaben der TN über die Antwortstufen.

Die Entwicklung der subjektiven allgemeinen Kompetenz

Die Entwicklung der GK in der TS verlief über die Messzeitpunkt schrittweise ansteigend (vgl. Abb. 12).

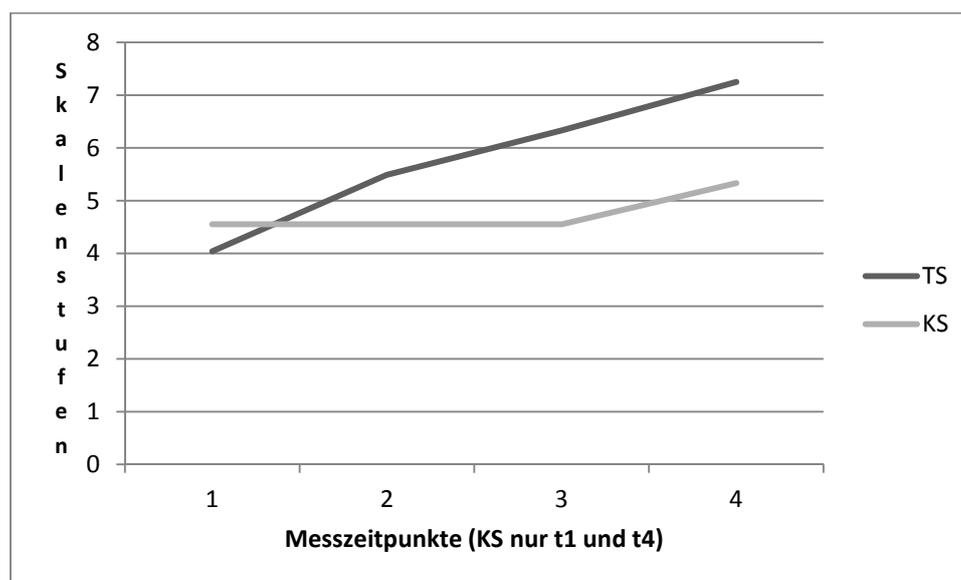


Abb. 12: Einschätzungen der allgemeinen Kompetenz im Verlauf von t1 bis t4

Eine Friedman Two-Way-Anova (kurz: FTWA) führte zu einem signifikanten Ergebnis; $\chi^2(3)=165.07$; $p<.001$; $N=95$. Die Mittleren Rangplätze zeigten eine Zunahme der allgemeinen Kompetenzeinschätzung je Messzeitpunkt; $t1=1.39$; $t2=2.22$; $t3=2.81$; $t4=3.59$.

Aber auch in der KS fand eine signifikante Zunahme in der subjektiven Einschätzung der allgemeinen Kompetenz statt. Der Vergleich von t1 (Mdn=4) zu t4 (Mdn=5.5) in der KS mit dem Wilcoxon Matched Pairs-Test fiel signifikant aus; $Z=-3.68$; $p<.001$; $N=63$.

Diese Zunahme war aber signifikant geringer als in der TS, da sich die TS ja zu t4 von der KS in der Höhe des subjektiven Kompetenzniveaus unterschied.

Die Entwicklung der subjektiven Handlungskompetenz in entwicklungspsychologischer Beratung in der TS

Auch die Entwicklung der Angaben ab t2 zu der Entwicklungsabfolge von Niveaus der Handlungskompetenz (HK) in entwicklungspsychologischer Beratung verlief schrittweise ansteigend. Die Analyse mit einer FTWA ergab ein signifikantes Ergebnis; $\chi^2(2)=68.79$; $p<.001$; $N=89$. Die Mittleren Rangplätze erhöhten sich je Messzeitpunkt; $t_2=1.48$; $t_3=1.99$; $t_4=2.53$.

Zu t2 stuften die TN der TS ($N=113$) ihre Handlungskompetenz überwiegend in Niveau II ein ($Mdn=2$) („Ich verfüge über integriertes Grundwissen und ansatzweise vollständige Handlungsmöglichkeiten, aber der Bezug auf meine Arbeit fällt mir noch schwer“; $N=65$; 57.5%); 14 TN (12.4%) sahen ihre Handlungsmöglichkeiten eingeschränkter bei Niveau I („Ich verfüge über erste Grundbegriffe und kann Aspekte des Vorgehens realisieren, aber kaum auf meine Arbeit beziehen“) und 34 TN (30.1%) verfügten nach ihrer Einschätzung über mehr Handlungsmöglichkeiten (Niveau III; „Mein Wissen und meine Handlungsmöglichkeiten sind eher vollständig und routinemäßig verfügbar, aber der Einsatz in der Arbeit ist noch wenig variabel“; bzw. Niveau IV: „Meine Handlungsmöglichkeiten in der Arbeit sind vollständig und variabel. Ich kann gezielt mit Handlungsvarianten experimentieren“).

Zu t4 stuften die TN der TS ($N=101$) ihre Handlungskompetenz überwiegend in Niveau III ein ($Mdn=3$) („Mein Wissen und meine Handlungsmöglichkeiten sind eher vollständig und routinemäßig verfügbar, aber der Einsatz in der Arbeit ist noch wenig variabel“; $N=51$; 50.5%); 18 TN (17.8%) sahen ihre Handlungsmöglichkeiten eingeschränkter bei Niveau II („Ich verfüge über integriertes Grundwissen und ansatzweise vollständige Handlungsmöglichkeiten, aber der Bezug auf meine Arbeit fällt mir noch schwer“) und 32 TN (31.7%) verfügten nach ihrer Einschätzung über mehr Handlungsmöglichkeiten (Niveau IV; „Meine Handlungsmöglichkeiten in der Arbeit sind vollständig und variabel. Ich kann gezielt mit Handlungsvarianten experimentieren“; bzw. Niveau V; „Meine Handlungsweise in vielfältigen Arbeitssituationen ist stabil und flexibel“).

Zusammenhang zwischen den Kompetenzeinschätzungen in der TS

Da Kompetenzeinschätzungen in der TS ab t2 in zwei verschiedenen Formen erfragt

wurden, konnte die Konvergenzvalidität der individuellen Kompetenzeinschätzungen zwischen der GK und der HK zu diesen drei Zeitpunkten ermittelt werden.

Die Korrelation nach Spearman zwischen den beiden Formen der Kompetenzeinschätzung war zu allen Messzeitpunkten zwar mäßig, aber signifikant; $r_{t2}=.43$; $p<.001$; $N=113$; $r_{t3}=.43$; $p<.001$; $N=109$ und $r_{t4}=.47$; $p<.001$; $N=108$.

Ein Grund für diese niedrigen Zusammenhänge könnte in den unterschiedlichen interindividuellen Bezugsmaßstäben liegen. So entsprachen z.B. zu t4 der Stufe acht in der GK vier Niveaus in der der HK. Ein TN, der sich z.B. zu t4 der hohen Stufe acht in der GK zuordnete, konnte sich in der HK ebenfalls auf dem höchsten Niveau einschätzen; ein anderer mit derselben Zuordnung zu Stufe acht in der GK, konnte sich in dem zweitniedrigsten Niveau der fünf Stufen in der HK einordnen.

Zu diesen interindividuell verschiedenen Bezugsmaßstäben kann beitragen haben, dass den beiden Fragen offenbar unterschiedliche Konstrukte von Kompetenz zugrunde liegen; zum Einen ein quantitatives Modell von Kompetenz (GK) und zum Anderen ein Stufenmodell mit qualitativer Unterscheidung von Teilkompetenzen in den Entwicklungsschritten (HK).

Die Zusammenhänge zwischen der GK und der HK blieben von t2 ($r=.43$) zu t3 ($r=.43$) und von t3 ($r=.43$) zu t4 ($r=.47$) weitgehend konstant.

8.1.2 Die Kenntniseinschätzungen als Kompetenzeinschätzung

Die beiden direkt erfragten Kompetenzeinschätzungen werden im nächsten Unterabschnitt auf ihren Zusammenhang mit den Kenntniseinschätzungen geprüft. Denn die Hauptstudie bot die Möglichkeit, das Ergebnis der Vorstudie, dass Kenntniseinschätzungen auch Kompetenzfeststellungen darstellen, zu replizieren und dabei möglicherweise das „Konstrukt Kompetenz“ für den Frühbereich zu differenzieren.

Vor diesem Schritt werden aber zunächst die Kenntniseinschätzungen selbst, so wie die Einschätzungen zur allgemeinen Kompetenz und zur Handlungskompetenz auch, in ihrem Verlauf über die Messzeitpunkte dargestellt.

Der „Itemblock Kenntniseinschätzungen“ (IB KN) bestand in der Hauptuntersuchung aus 14 Items. Eines davon, „Beratung frühkindliche Ernährung“, wurde aus Gründen der Reliabilität aus dem Itemblock ausgegliedert und sollte als Kontrollitem getrennt in seinem Verlauf betrachtet werden (vgl. Gliederungspunkt 6.2.6). Die Antwortskala je Item ermöglichte eine Zustimmung unterschiedlichen Grades zur Aussage des Items. Die Stufen der Zustimmung reichten (nach der Vorgabe von „stimme zu“) von „sehr

wenig“ über „wenig“, „teilweise“, „eher ziemlich als teilweise“, „ziemlich“, „eher völlig als ziemlich“, „fast völlig“ bis „völlig“ (acht Antwortstufen). Jedes Item enthielt in seiner Formulierung die Bewertung „sehr gut“, um die Anforderung für eine vollständige Zustimmung hoch zu setzen.

Einen Überblick über die Höhe der Kenntniseinschätzungen in der TS zu t1 und den weiteren Verlauf der Kenntniseinschätzungen über die drei folgenden Messzeitpunkte gibt Abbildung 13. Aus Gründen der Übersichtlichkeit werden die statistischen Kennwerte der Angaben der TN je Messzeitpunkt (M; SD) in der Abbildung nicht wiedergegeben. Sie sind aber in Tabelle 31 zusammengefasst.

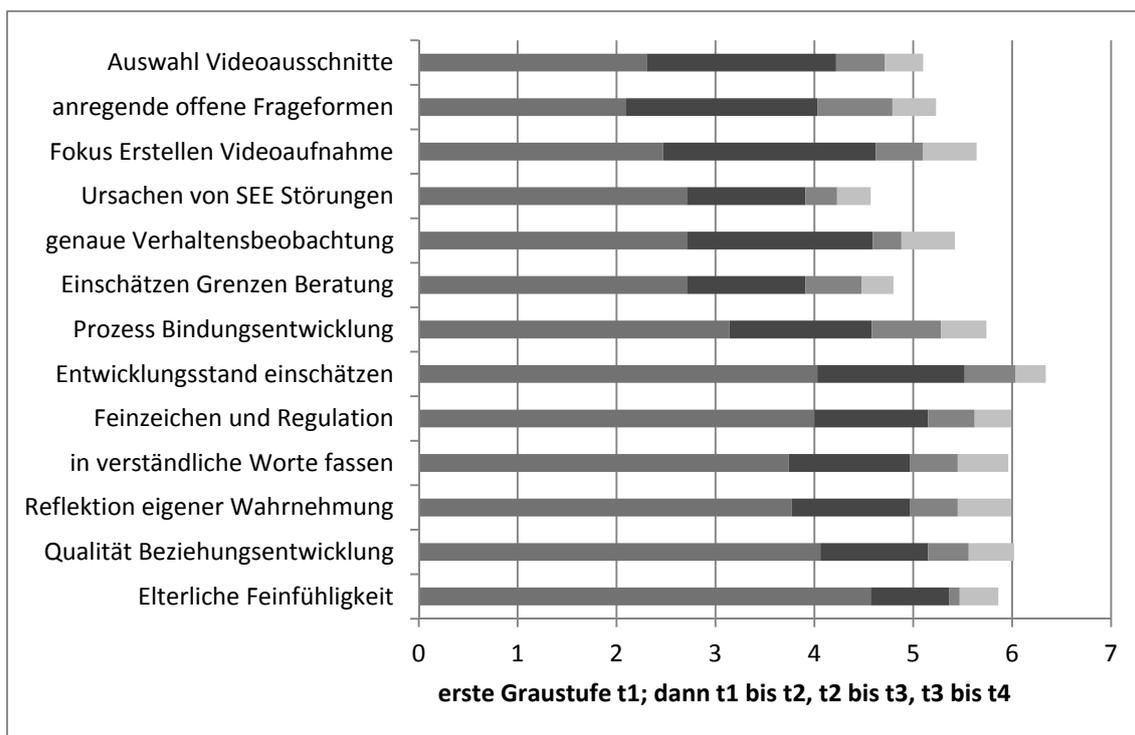


Abb. 13: Kenntniseinschätzungen je Item in der TS im Verlauf von t1 bis t4

Wie in der Vorstudie (vgl. Abb. 3 zur Vorstudie) lag der größte Kenntniszuwachs wieder in Einschätzungen zu Items, die Aspekte des Umgangs mit Video beinhalteten („Auswahl Videoausschnitte“, „Fokus Erstellen Videoaufnahme“). Aber auch die Zunahme in anderen Items, die, wie der Umgang mit Video auch, auf prozedurale Kenntnisse zielten, war erheblich („anregende offene Frageformen“, „genaue Verhaltensbeobachtung“, „Einschätzen Grenzen Beratung“). Relativ dazu fielen die Kenntniszunahmen, die in der Faktorenanalyse zum „Itemblock Kenntniseinschätzungen“ im ersten Faktor „Einschätzung Beobachtungswissen“ zusammengefasst wurden, etwas geringer aus.

Die Abbildung 13 verdeutlicht auch, dass im Lernprozess in der Seminarreihe die

Kenntniszuwächse nach t2 geringer ausfielen. Aber insgesamt betrachtet fanden bis zum Ende der Seminarreihe Kenntniszuwächse statt und die Decke der Antwortskala zur Einschätzung der Kenntniszunahme wurde nicht erreicht.

Tab. 31: Mittelwerte der Kenntniseinschätzungen nach Items von t1 bis t4

Item	t1		t2		t3		t4	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Elterliche Feinfühligkeit	4.57	1.18	5.51	1.08	5.62	1.02	6.01	.92
Qualität Beziehungsentwicklung	4,06	1.22	4.79	1.03	5.20	.89	5.66	.85
Reflektion eigener Wahrnehmung	3,77	1.41	4.93	1.11	5.41	.94	5.95	.81
in verständliche Worte fassen	3,74	1.28	4.91	1.13	5.39	1.03	5.90	.87
Feinzeichen und Regulation	4,00	1,37	5.12	1.06	5.59	.96	5.96	.88
Entwicklungsstand einschätzen	4,03	1.40	4.53	1.20	5.04	1.20	5.35	.99
Prozess Bindungsentwicklung	3.14	1.45	4.53	1.10	5.23	.96	5.69	.93
Einschätzen Grenzen Beratung	2,71	1.96	4.93	1.53	5.50	1.28	5.82	1.19
genaue Verhaltensbeobachtung	2,71	1.52	5.03	1.22	5.32	1.08	5.86	.98
Ursachen von SEE Störungen	2,71	1.38	4.45	1.12	4.77	1.11	5.11	1.04
Fokus Erstellen Videoaufnahme	2,47	1.68	5.10	1.17	5.58	1.13	6.12	1.13
anregende offene Frageformen	2,09	1.61	4.45	1.27	5.21	1.16	5.65	1.02
Auswahl Videoausschnitte	2.31	1.60	5.16	1.27	5.65	1.17	6.04	1.13

Anmerkung: Nt1=125; Nt2=116; Nt3=112 und Nt4=109

Die Kenntniszunahme in dem aus dem „Itemblock Kenntniseinschätzungen“ (IB KN) entfernten 14. Item „Beratung frühkindliche Ernährung“ fiel von t1 zu t2 signifikant aus; t-Test für abhängige Stichproben; $M_{t1}=3.51$; $SD=1.54$; $M_{t2}=4.09$; $SD=1.78$; $t(113)=4.87$; $p<.001$; $N=114$. Auffällig war, dass die Standardabweichung (SD) dieses Items zu t1 ($SD=1.54$) im Vergleich zu den 13 Items des IB KN im Rahmen der Größenordnung aller anderen Standardabweichungen lag, während die SD dieses Items bereits zu t2 ($SD=1.78$) im Vergleich zu allen anderen Standardabweichungen am größten ausfiel.

Auch der Vergleich von t2 mit t3 zu dem aus dem IB KN entfernten Item „Beratung frühkindliche Ernährung“ führte zu einem signifikanten Ergebnis, aber die Differenz der Mittelwerte fiel schon etwas geringer aus als zwischen t1 und t2 ($M_{t2}=4.10$; $SD=1.78$; $M_{t3}=4.44$; $SD=1.68$; $t(106)=3.1$; $p<.01$; $N=107$). Wieder, wie bereits zu t2, fiel die SD dieses Items zu t3 mit 1.68 im Vergleich zu allen anderen Items der Kenntniseinschätzungen am größten aus. Schließlich führte der Vergleich der Angaben der TN zu diesem Item („Beratung frühkindliche Ernährung“) zu t3 und t4 zu einem nicht signifikanten

Ergebnis. Dieser schrittweise Prozess von Messzeitpunkt zu Messzeitpunkt wurde als ein allmähliches Ausgrenzen des Kontrollitems „Beratung frühkindliche Ernährung“ aus der Wissensdomäne „entwicklungspsychologische Beratung“ gesehen. Ein vergleichbarer Prozess der schrittweisen Ausgrenzung aus der Wissensdomäne „entwicklungspsychologische Beratung“ hatte sich in Vorstudie auch für das Item „Möglichkeiten Jugendhilfe“ angedeutet.

Zusammenhänge zwischen dem IB KN und den subjektiven Kompetenzeinschätzungen in den Skalen GK und HK

Da die TN in den Einschätzungen ihrer generellen Kompetenz (GK) und ihrer Handlungskompetenz (HK) für „entwicklungspsychologische Beratung“ eine zusammenfassende Beurteilung ihrer Kompetenz vornahmen, wurde diese Perspektive, wie in den Gewichtungen der Grundlagen der Kenntniseinschätzungen, in der Analyse nachvollzogen und die zu einem Faktor zusammengefasste Antwortvarianz des „Itemblocks Kenntniseinschätzungen“ als Bezugsgröße für den Vergleich der Kompetenzeinschätzungen gewählt. Die Wahl eines Analyseverfahrens mit den sich zu t1 bis zu t4 ergebenden Faktoren des IB KN hätte eine Erweiterung dieser Arbeit auf umfangreiche Fragestellungen zum Lernprozess in der Seminarreihe EPB bedeutet. Die Schwerpunkte der Arbeit lagen aber in der Identifizierung von Indikatoren der Vorkenntnisse der TN, die Einfluss auf den weiteren Verlauf der Kenntniseentwicklung nahmen, und in der Ermittlung von Wirkungen der Seminarreihe. Der Lernprozeß in der Seminarreihe wurde zwar aus den Fragestellungen dieser Arbeit nicht völlig ausgeschlossen, bildete aber eine eigene Fragestellung, die erst in späteren Analysen außerhalb des Kontextes dieser Arbeit aufgegriffen werden sollten.

Tab. 32: Korrelationen der drei Einschätzungen eigener Kompetenz im Verlauf

		t1		t2		t3		t4	
		N	r	N	r	N	r	N	r
TS	IB KN mit GK	123	.62***	116	.51***	110	.67***	106	.49***
	IB KN mit HK			113	.46***	109	.49***	101	.41***
	GK mit HK			113	.43***	107	.43***	98	.47***
KS	IB KN mit GK	99	.60***						

Anmerkung: ***p<.001; r nach Spearman

Die zu einem Faktor zusammengefasste Antwortvarianz des IB KN korrelierte nach Spearman zu t1 mit der GK mit $r=.62$, zu t2 mit $r=.51$, zu t3 mit $r=.67$ und zu t4 mit $r=.49$. In der KS betrug die Korrelation zwischen der zu einem Faktor zusammengefassten Antwortvarianz des IB KN und der GK zu t1 $r=.60$ (vgl. Tab. 32).

Die zu einem Faktor zusammengefasste Antwortvarianz des IB KN korrelierte nach Spearman zu t2 mit der HK mit $r=.46$, zu t3 mit $r=.49$ und zu t4 mit $r=.41$.

Im Unterschied zum Verlauf des Zusammenhangs zwischen der GK und der HK, der von t2 ($r=.43$) zu t3 ($r=.43$) konstant blieb und von t3 ($r=.43$) zu t4 ($r=.47$) nur leicht zunahm, ließen die Verläufe der Zusammenhänge mit dem IB KN ein anderes Muster erkennen.

Das Ausmaß des Zusammenhanges des IB KN und der GK lag anfänglich höher, sowohl in der TS ($r=.62$) als auch in der KS ($r=.60$). Dann nahm das Ausmaß des Zusammenhangs in der TS von t1 zu t2 ab ($r=.51$). Von t2 zu t3 stieg dieser Zusammenhang in der TS wieder an und lag zu t3 noch etwas höher als zu t1 ($r=.67$). Dieselbe Entwicklung von t2 zu t3 deutete sich im Zusammenhang des IB KN und der HK an. Der Zusammenhang nahm von t2 ($r=.46$) zu t3 ($r=.49$) zu. Schließlich fiel der Zusammenhang des IB KN mit der GK von t3 zu t4 in der TS auf sein vergleichsweise niedrigstes Niveau ($r=.49$). Entsprechend sank von t3 zu t4 auch der Zusammenhang zwischen dem IB KN und der HK auf seinen tiefsten Stand ($r=.41$).

Während der Zusammenhang der beiden direkten Kompetenzeinschätzungen konstant bis steigend verlief, fiel der Zusammenhang der beiden direkten Kompetenzeinschätzungen mit dem IB KN nach einem identischen Muster schwankend aus. Vereinfacht ließ sich dieses Verlaufsmuster wie folgt beschreiben: zu t1 erhöht (nur der IB KN mit der GK), zu t2 niedriger, zu t3 erhöht und zu t4 am niedrigsten (ab t2 der IB KN mit der GK und der IB KN mit der HK niedriger, zu t3 höher und zu t4 wieder niedriger).

Der Unterschied des Verlaufs des Zusammenhangs zwischen den beiden direkten Kompetenzeinschätzungen (konstant bis steigend) zum Verlauf der Zusammenhänge zwischen den Kenntniseinschätzungen und den beiden direkten Kompetenzeinschätzungen (schwankend) machte deutlich, dass in die Kenntniseinschätzungen je nach Messzeitpunkt die Kompetenzeinschätzung stärker (t1 und t3) oder schwächer (t2 und t4) einfluss, eine Unterscheidung, die für die Interpretation der Kenntniseinschätzungen und ihres Verlaufs wichtig war.

8.1.3 Zunahme der Kenntnisse als nicht-linearer Prozess

Die schwankende Höhe des Zusammenhangs zwischen den Kenntniseinschätzungen und den direkten Kompetenzeinschätzungen im Verlauf der Seminarreihen führte zu der Frage, ob das Modell der Zunahme von Kenntnissen als schrittweise Steigerung der Zustimmung zu linear geordneten Skalenstufen (vgl. hierzu auch Abb. 13) den durchschnittlichen Lernerfolg aller TN abzubilden vermochte. Denn dieses lineare Modell eines Kenntniswachstums blendete aus, dass neue Kenntnisse auch zu Restrukturierungen von Wissensdonänen führen konnten, die als qualitative Neuorganisation von Wissen und nicht nur als eine schrittweise Zunahme von Kenntnissen interpretiert werden müssten. Daher sollte in Analysen mit den linear steigenden UV GK und HK geprüft werden, ob der intraindividuelle Verlauf der Kenntniseinschätzungen in der AV IB KN als ein linearer Trend interpretiert werden konnte.

In einer einfaktoriellen ANOVA für die TS mit Messwiederholung mit der zu einem Faktor zusammengefassten Antwortvarianz des IB KN zu t1, t2, t3 und t4 und der UV GK wurden die Einschätzungen der TN zu t1 in der GK für diese UV in vier Stufen zusammengefasst (Stufe 1 bis 3 N=59; Stufe 4 N=17; Stufe 5 N=19 und Stufe 6 bis 8 N=28) (vgl. Tab. 33).

Tab. 33: Allgemeine Kompetenz und Kenntniseinschätzungen in der TS im Verlauf

Quelle der Varianz	df	QS	MS	F
Gruppenvergleiche				
GK in vier Gruppen	3	60.76	20.25	6.77***
Fehler innerhalb der Gruppen	119	355.98	2.99	
Messwiederholung				
Zeit	3	2.09	.70	1.06
GK in vier Gruppen x Zeit	9	26.04	2.89	4.34***
Fehler innerhalb der Gruppen	357	235.36	.66	
Innersubjektkontrast linear				
Zeit	1	1.67	1.67	3.16
GK in vier Gruppen x Zeit	3	22.12	7.37	13.97***
Fehler (Zeit)	105	62.83	.53	

Anmerkung: einfaktorielle ANOVA für die TS mit Messwiederholung mit der UV GK in vier Gruppen und der zu einem Faktor zusammengefassten AV IB KN zu den Messzeitpunkten t1 bis t4;

*** $p < .001$; N=109

Die signifikanten Gruppenvergleiche zu t1 bestätigten den Zusammenhang der GK mit der Antwortvarianz des IB KN zu t1. Interessanter war das Innersubjektdesign. In ihm zeigte sich kein signifikanter Einfluss des Faktors Zeit, aber ein signifikanter Effekt durch die Interaktion von Zeit mit der GK in vier Gruppen (vgl. Abb. 14). Erst durch

den Bezug auf die anfängliche Einschätzung der GK ergab sich ein signifikanter Effekt zum Verlauf der Kenntniseinschätzungen. Das intraindividuelle Design fiel nur für diese Interaktion signifikant aus. Auf Grundlage dieser Interaktion konnte der Verlauf der Kenntniszunahme linear interpretiert werden. Ohne das Konstrukt Kompetenz konnten die Veränderungen der Kenntniseinschätzungen über die Zeit weder als Zunahme noch als linearer Verlauf gesehen werden.

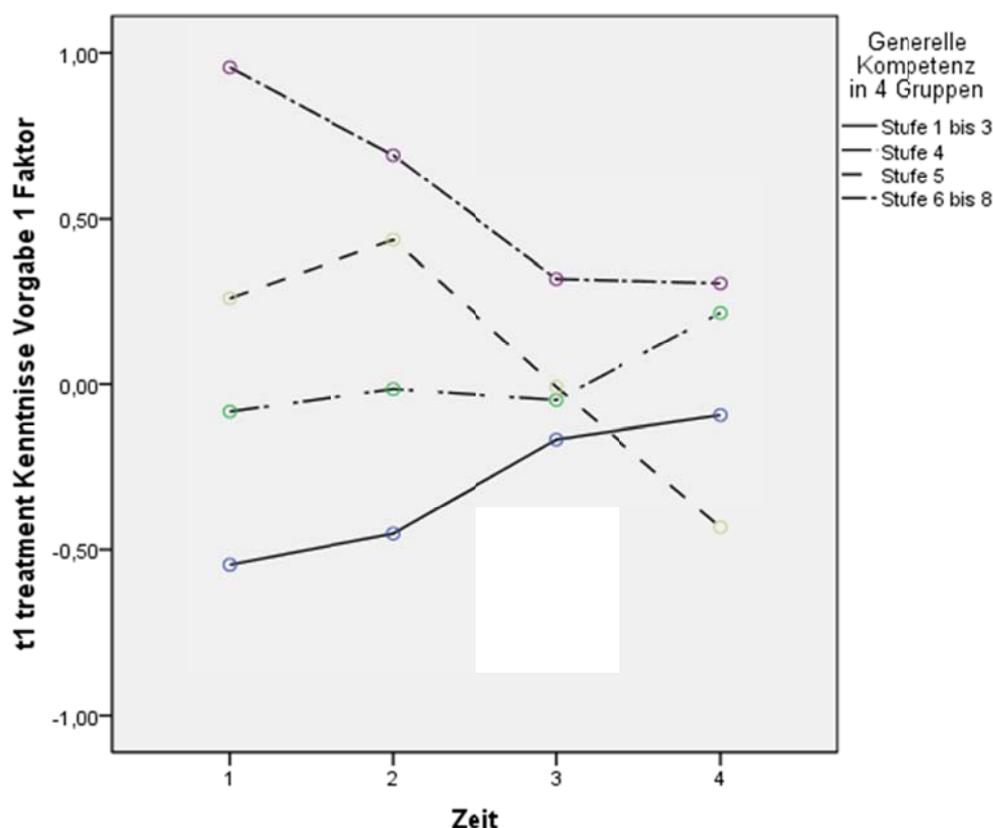


Abb. 14: Verlauf der Kenntnisse nach Stufen der generellen Kompetenz von t1 bis t4

TN, die ihre allgemeine Kompetenz in entwicklungspsychologischer Beratung zu t1 niedrig einstufen (Gruppe „Stufe 1 bis 3“; N=59; Gruppe „Stufe 4“; N=17) schätzten ihre Kenntnisse allmählich steigend ein (vgl. Abb. 14; durchgehende Linie unten; Linie mit Punkt untere Mitte). TN, die ihre allgemeine Kompetenz in entwicklungspsychologischer Beratung zu t1 mittig einstufen (Gruppe „Stufe 5“; N=19) schätzten ihre Kenntnisse bis t2 steigend, danach aber fallend ein (vgl. Abb. 14; gestrichelte Linie, obere Mitte). Und für TN, die ihre allgemeine Kompetenz anfänglich hoch einstufen (Gruppe „Stufe 6 bis 8“; N=28; obere Linie) zeigte sich im Verlauf der Kenntniseinschätzungen der Effekt einer Regression zur Mitte. Der starke Interaktionseffekt von „GK in vier Gruppen“ und „Zeit“ lag also insbesondere in der Entwicklung der Kennt-

niseinschätzungen der Gruppe begründet, die ihre generelle Kompetenz zu entwicklungspsychologischer Beratung anfänglich mittig einstuft (Gruppe „Stufe 5). Ihre Kenntniseinschätzungen entwickelten sich bei multivariater Betrachtung gegenläufig zu den Kenntniseinschätzungen der TN, die ihre generelle Kompetenz anfänglich niedrig einstuften (Gruppe „Stufe 1 bis 3“ und Gruppe „Stufe 4). Das Bild einer linearen Zunahme der Kenntnisse über alle TN, wie sie in Abb. 13 zum Verlauf der Kenntniseinschätzungen je Item nahe gelegt wurde, differenzierte sich also durch die Betrachtung der Verläufe der Kenntniseinschätzungen nach verschiedenen Gruppen der allgemeinen Kompetenz erheblich. Die Modellierung der Kenntniszunahmen als linear steigender Verlauf passte vollständig nur für die TN, die ihre allgemeine Kompetenz für entwicklungspsychologische Beratung anfänglich niedrig einstuften.

Diese Sichtweise wurde durch eine entsprechende Analyse mit der HK bestätigt. In einer einfaktoriellen ANOVA für die TS mit Messwiederholung mit der zu einem Faktor zusammengefassten Antwortvarianz des IB KN zu t2, t3 und t4 und der UV HK wurde geprüft, ob die Veränderung der Kenntniseinschätzungen über die Messzeitpunkte linear verlief. Zu t2 lagen die Einschätzungen der TN zur HK für diese Analyse in vier Stufen vor (Stufe 1 N=14; Stufe 2 N=65; Stufe 3 N=25 und Stufe 4 N=9), da sich zu t2 kein TN der Stufe fünf zuordnet hatte (vgl. Tab. 34).

Tab. 34: Handlungskompetenz und Kenntniseinschätzungen in der TS von t2 bis t4

Quelle der Varianz	df	QS	MS	F
Gruppenvergleiche				
HK	3	71.05	23.68	8.67***
Fehler innerhalb der Gruppen	108	297.86	2.73	
Messwiederholung				
Zeit	2	.28	.14	.83
HK x Zeit	6	10.43	1.74	2.37*
Fehler innerhalb der Gruppen	218	159.59	.73	
Innersubjektkontrast linear				
Zeit	1	.04	.04	.05
HK x Zeit	3	8.95	2.98	4.26**
Fehler (Zeit)	108	76.25	.70	

Anmerkung: einfaktorielle ANOVA für die TS mit Messwiederholung mit der UV HK und der AV IB KN zu den Messzeitpunkten t2, t3 und t4;

* p<.05; **p<.01; *** p<.001; N=109

Im Innersubjektdesign zeigte sich ein im Vergleich zum vorherigen Design mit der GK ein schwächerer signifikanter Effekt durch die Interaktion von Zeit mit der HK, unterteilt in vier Gruppen. Erst durch den Bezug auf die Einschätzung der HK zu t2 ergab sich ein signifikanter Effekt zum Verlauf der Kompetenzeinschätzungen. Das intraindi-

viduelle Design war, entsprechend zur ANOVA mit Messwiederholung bezogen auf die GK (siehe oben), nur für die Interaktion der HK mit dem IB KN signifikant.

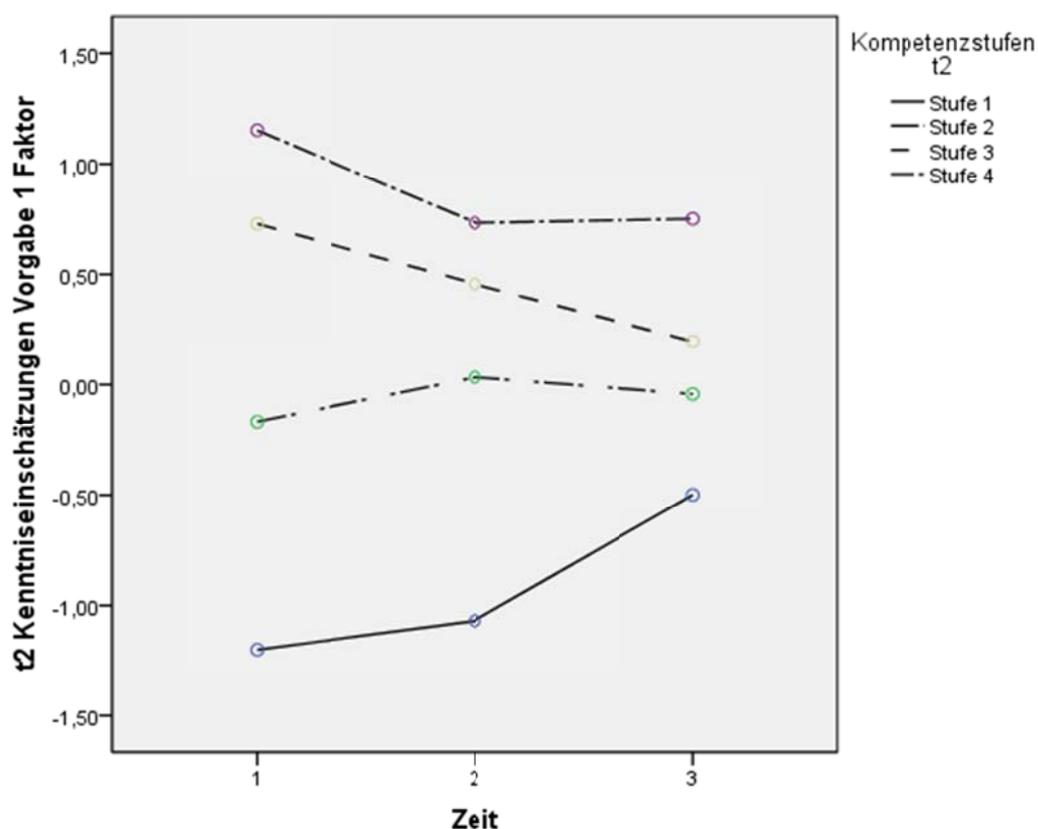


Abb. 15: Verlauf der Kenntnisse nach Stufen der Handlungskompetenz von t_2 bis t_4

Den Verlauf der Mittelwerte der Faktorladungen der Kenntniseinschätzungen über die vier Messzeitpunkte für die vier Stufen der Zuordnung der TN zu der HK zeigt Abbildung 15. TN, die sich in der HK zu t_2 niedrig einstuften (Gruppe Stufe 1; $N=14$; durchgehende Linie) machten allmählich steigende Kenntniseinschätzungen. Dagegen zeigte sich für TN, die sich in der HK zu t_2 in Stufe 2 einstuften ($N=65$; gestrichelte Linie mit Punkt, untere Mitte), kaum eine Veränderung ihrer Kenntniseinschätzungen im weiteren Verlauf. Am auffälligsten fiel der Verlauf der Kenntniseinschätzungen für die Gruppe der TN aus, die sich in der HK zu t_2 der Stufe 3 zuordneten ($N=25$; gestrichelte Linie, obere Mitte). Formal kann diese Zuordnung als mittig gesehen werden, wie die Stufe 5 in der GK, inhaltlich allerdings weniger, da die HK anders als die GK die Abfolge der Stufen als voranschreitenden beruflichen Entwicklungsprozess modellierte. Wie die TN in der Stufe 5 der GK markierten in der HK die TN der Stufe 3 ab t_2 multivariat betrachtet abnehmende Kenntnisse. Allerdings fiel diese Abnahme im Vergleich zur Abnahme der Kenntnisse der Gruppe 5 in der GK deutlich geringer aus; entsprechend führ-

te dieser zur Gruppe 1 gegenläufige Trend zu einem weniger ausgeprägten Effekt. Schließlich zeigte sich in Gruppe 4 (obere gestrichelte Linie mit Punkt) wieder eine Regression zur Mitte wie im Kenntnisverlauf der Gruppe 5 in der GK auch.

Die Analysen zum Verlauf der Kenntniseinschätzungen nach verschiedenen Gruppen der Kompetenzeinstufung zeigte für die Frage der Wirkung der Seminarreihe, dass sie nach Teilnehmergruppen unterschiedlich bewertet werden musste. Das Modell einer stetigen Zunahme von Kenntnissen durch die Teilnahme an der Seminarreihe passte nur für die TN, die ihre Kompetenz für entwicklungspsychologische Beratung anfänglich niedrig einstufen. Wirkungen für andere Teilnehmergruppen mit einer höheren Selbsteinschätzung der Kompetenz lagen nicht in der Zunahme von Kenntnissen. Entweder liessen sich für diese TN keine Wirkungen aufweisen oder sie waren in der Änderung von Einstellungen und Meinungen zu suchen.

8.2 Selbst- und Fremdeinschätzung der Kompetenzformen im Vergleich

Zu t2 konnten für die TN der Seminarreihen „Entwicklungspsychologische Beratung von Eltern mit Säuglingen und Kleinkindern“ (EPB) auch Kompetenzeinschätzungen durch die Referentinnen (=Fremdeinschätzungen der TN) realisiert werden (vgl. Anhang C; Design Messungen in der TS).

Durch diese Fremdeinschätzungen sollte ermittelt werden, ob Selbsteinschätzungen der Kompetenz durch die TN ausschließlich subjektive Beurteilungen des jeweils eigenen beruflichen Entwicklungsstandes in der Anwendung entwicklungspsychologischer Beratung darstellten, oder ob sie eine intersubjektive Entsprechung in der Einschätzung durch die Referentinnen fanden. Darüberhinaus interessierte, ob die Beurteilungen der Referentinnen ausschließlich eine subjektive Beurteilung der TN darstellten, oder ob die Referentinnen in ihren Beurteilungen der Kompetenz der TN intersubjektiv übereinstimmten. Beide Fragen waren für die Beurteilung der bereits aufgezeigten Effekte der Zunahme von Kompetenz in Selbsteinschätzungen durch die TN bedeutsam.

Kurz nach t2 schätzten die Referentinnen 64 zufällig ausgewählte TN anhand eines auf ihre Perspektive zugeschnittenen verkürzten „Itemblocks Kenntniseinschätzungen“ ein. Eine aus Reliabilitätsgründen zusätzlich geplante Zweiteinschätzung für je zwei TN anhand dieses verkürzten „Itemblocks Kenntniseinschätzungen“ wurde durch die Referenten nicht realisiert.

Zwei Einschätzungen einer/eines TN durch zwei Referentinnen konnten aber für zwei andere Skalen realisiert werden. Die Referentinnen schätzten nach für ihre Perspektive

formulierten Skalen zur generellen Kompetenz (GK) und zur Handlungskompetenz (HK) für entwicklungspsychologische Beratung dieselben 64 zufällig ausgewählten TN ein, die sie auch nach dem verkürzten „Itemblock Kenntniseinschätzungen“ beurteilt hatten. Für 30 dieser TN erfolgte nach der Ersteinschätzung der/des TN mit den Skalen GK und HK durch eine Referentin eine getrennte und unabhängige Einschätzung derselben/desselben TN durch eine zweite Referentin mit den Skalen GK und HK.

Den Rahmen der Zufallsauswahl der TN bildete die Festlegung der Supervisionsgruppe mit bis zu acht TN je Referentin. Die Referentinnen erfuhren die Namen der/des einzuschätzenden TN erst vor Beginn des zweiten Blocks der Seminarreihe. Die Zufallsauswahl sollte verhindern, dass sich Referentinnen spontan für vermeintlich leichter einzuschätzende TN entschieden. Jeder Referentin wurden je Seminarreihe vier TN zugeteilt, d.h. in acht Durchführungen erfuhren jeweils zwei Referentinnen die Namen von vier TN (N=64). Referentinnen, die nur eine Seminarreihe durchführten, führten maximal vier Fremdeinschätzungen durch; eine Referentin war an drei Kursdurchführungen beteiligt, so dass sie insgesamt zwölf Fremdeinschätzungen realisierte.

Die Items des Itemblocks Kenntniseinschätzungen zur Fremdeinschätzung

Die Formulierungen der sieben ausgewählten Items für diese Messung entsprachen nach ihrem Inhalt genau den jeweiligen Items in dem Itemblock Kenntniseinschätzungen (IB KN), waren aber so modifiziert, dass sie die Perspektive der Referentinnen einnahmen. Das erste Item lautete z.B. „Die Teilnehmerin fokussiert in den Videoaufnahmen sehr gut auf das Interaktionsgeschehen zwischen Kleinkind und Eltern“ (entsprach dem Item in dem IB KN „Fokus Erstellen Videoaufnahme“). Die weiteren sechs Items waren: „Auswahl Videoausschnitte“, „Feinzeichen und Regulation“, „genaue Verhaltensbeobachtung“, „Elterliche Feinfühligkeit“, „Qualität Beziehungsentwicklung“ und „Reflektion eigener Wahrnehmung“ (vgl. Anhang D; Fremdeinschätzung durch Referentinnen nach t2). Die Auswahl repräsentierte fünf Items, die sich zu t1 dem Faktor „Einschätzung des Beobachtungswissens“ zuordneten und zwei Items, die zu t1 im Faktor „Einschätzung des prozeduralen Wissens“ eingeordnet wurden.

Die sieben Items des Itemblocks „Fremdeinschätzung durch die Referentinnen kurz nach t2“ erwiesen sich als ausreichend reliabel (Alpha nach Cronbach auf der Basis der Rohwerte=.94; N=62). Die zu einem Faktor zusammengefasste Antwortvarianz (Eigenwert=5.26)klärte 75.01 % der Varianz auf. Sie verletzte die Normalverteilung nach dem K-S One-Sample-Test nicht.

Selbst- und Fremdeinschätzungen anhand von Items zur Kenntniseinschätzung

Um eine fast identische Grundlage des Vergleichs von Selbst- und Fremdeinschätzungen zu erreichen, wurde auch für die TN der Itemblock Kenntniseinschätzungen auf dieselben sieben Items zu t2 reduziert, die die Referentinnen als Grundlage ihrer Fremdeinschätzungen verwandten. Nur für die Angaben der TN zu diesen sieben Items erfolgte, auf der Grundlage der Rohwerte, die Ermittlung der Reliabilität und die Zusammenfassung zu einem Faktor mittels einer Faktorenanalyse mit Vorgabe eines Faktors.

Die Antwortverteilungen der TN zu diesen sieben Items in dem verkürzten Itemblock Kenntniseinschätzungen zu t2 erwiesen sich als reliabel; Alpha nach Cronbach=.89; N=63). Die zu einem Faktor zusammengefasste Antwortvarianz (Eigenwert=4.21)klärte 60.1 % der Varianz auf. Sie verletzte die Normalverteilung nach dem K-S One-Sample-Test nicht.

Die Korrelation (nach Pearson) zwischen diesem verkürzten Itemblock der Selbsteinschätzungen der TN (IB KN kurz) zu t2 und der Fremdeinschätzung durch die Referentinnen (IB KN kurz) kurz nach t2 fiel, trotz fast identischer Items, sehr niedrig und nicht signifikant aus; $r=.06$, N=64. Offenbar lagen den Einschätzungen der TN und der Referentinnen zwei nicht vergleichbare psychologische Prozesse zugrunde. Die TN machten Angaben darüber, wie sie ihren eigenen Stand der Entwicklung ihrer Kenntnisse sahen, während die Referentinnen den Stand der TN zu t2 im interindividuellen Vergleich betrachteten.

Erwartungsgemäß schätzten die TN ihre Kenntnisse zu t2 durchschnittlich höher ein als die Referentinnen.

Homogenität der Fremdeinschätzungen nach Items des IB KN

Eine einfaktorielle ANOVA mit der UV „Referentinnen von EPB“ und der AV „Fremdeinschätzung durch die Referentinnen kurz nach t2“ ergab einen signifikanten Effekt; $F(7;64)=5.96$; $p<.001$. Nach dem Post hoc-Test ging dieser auf den Gruppenunterschied von sechs relativ homogen urteilenden Referentinnen (durchschnittlich niedrigere Faktorwerte) gegenüber zwei hiervon abweichenden Referentinnen zurück (durchschnittlich höhere Faktorwerte). Da die einzuschätzenden TN zufällig festgelegt wurden, lagen dem Unterschied offenbar verschiedene Urteilstendenzen der Referentinnen zugrunde. Auffällig war, dass die beiden Referentinnen, die die Kenntnisse der TN im Vergleich zu den anderen Referentinnen deutlich höher einschätzten, zum Zeitpunkt der Untersuchungsdurchführung noch nicht lange zum Team der EPB-Referentinnen gehörten.

Einschätzung der Teilnehmerkompetenz seitens der Referentinnen (GK und HK)

Zusätzlich zur Fremdeinschätzung nach ausgewählten Items des IB KN beurteilten die Referentinnen die TN kurz nach dem Messzeitpunkt t2 auch auf der Grundlage der Skalen der GK und der HK (für die Perspektive der Referentinnen umformulierte Fragen und Antwortvorgaben; vgl. Anhang C, RI 1 Frage A und C). In etwa für die Hälfte dieser Fremdeinschätzungen lagen zur Reliabilitätsbestimmung auch unabhängige Zweiteinschätzungen durch die Co-Referentinnen vor (N=30).

Die Korrelation (nach Spearman) zwischen den Einschätzungen der generellen Kompetenz (GK) zur entwicklungspsychologischen Beratung durch die TN und den Einschätzungen zur GK der TN durch die Referentinnen näherte sich zwar einem Signifikanzniveau an, war aber gering; $r=.21$; $p<.10$; $N=63$. Wieder fiel die Selbsteinschätzung der TN höher aus (Mdn=6) als die Fremdeinschätzung durch die Referentinnen (Mdn=4).

Die Korrelation (nach Spearman) zwischen den Einschätzungen der Handlungskompetenz (HK) durch die TN und durch die Referentinnen war von einem Signifikanzniveau weit entfernt; $N=61$. Diesmal entsprach die Ausprägung der Selbsteinschätzung der TN (Mdn=2) der Höhe der Fremdeinschätzung durch die Referentinnen (Mdn=2). Allerdings konnte die Ursache der geringen Korrelation und der Entsprechung der Höhe der Selbst- und Fremdeinschätzung an einem Bodeneffekt gelegen haben, denn die Varianz der Selbst- und Fremdeinschätzung zu t2 war für die HK gering.

Reliabilität der Fremdeinschätzungen zur GK und HK

Die Reliabilität (Korrelation nach Spearman) zwischen den Ersteinschätzungen durch die Referentinnen A und den Zweiteinschätzungen durch die Referentinnen B war für die GK vergleichsweise groß: $r=.67$; $p<.001$; $N=30$; für die HK näherte sie sich einem Signifikanzniveau an: $r=.25$; $p<.20$; $N=30$.

Homogenität der Fremdeinschätzungen nach GK und HK

In der Wirkung von Seminarreihen sind neben den Eingangsvoraussetzungen der TN, die in der Vor- und Hauptstudie ausführlich analysiert wurden, und den Lernerfolgen der TN, die Gegenstand dieses Teils der Hauptstudie sind, auch die Vergleichbarkeit der Referenten und Referentinnen in der Vermittlung von Wissen und der Beurteilung der TN zum Stand ihrer Kompetenz im Wissenserwerb von großer Bedeutung. Daher wurde abschließend die Homogenität der Kompetenzeinschätzungen der TN durch die Referentinnen untersucht.

Die Beurteilungsspektren der acht Referentinnen für die GK ihrer TN wichen signifikant voneinander ab; H-Test: $\chi^2(7, 64)=31.15$; $p<.001$. Sieben Referentinnen urteilten gemessen am Median (Mdn=4) homogen, nur eine Referentin schätzte ihre TN (N=11) im Schnitt deutlich höher ein (Mdn=6).

Auch die Beurteilungen der HK durch die Referentinnen kurz nach t2 wichen signifikant voneinander ab; H-Test: $\chi^2(7, 64)=17.49$; $p<.05$. Dieser Unterschied ging auf dieselben beiden Referentinnen zurück, die bereits in den Fremdeinschätzungen nach Items des IB KN in ihren Urteilen von den anderen sechs Referentinnen abwichen. Sie stuften deutlich mehr TN bereits kurz nach t2 in das dritte Kompetenzniveau ein und nutzten das erste Kompetenzniveau gar nicht. Die anderen Referentinnen nutzten das erste Kompetenzniveau dagegen häufig und gingen in ihren Beurteilungen kaum über das zweite Kompetenzniveau hinaus.

Zusammenfassend konnte zum Vergleich von Selbst- und Fremdeinschätzungen zu Kenntnissen und Kompetenz der TN im Bereich entwicklungspsychologischer Beratung festgestellt werden, dass kein Zusammenhang zwischen diesen beiden Perspektiven bestand. Dagegen zeigte sich für die Fremdeinschätzungen der TN durch die Referentinnen, besonders bezogen auf die Einschätzung der allgemeinen Kompetenz für entwicklungspsychologische Beratung, eine teilweise Übereinstimmung. Nur wenige Referentinnen wichen von dieser Übereinstimmung in größerem Ausmass ab.

8.3 Wirkung der Seminarreihe als Veränderung von Wissen

Durch die Fremdeinschätzungen der TN seitens der Referentinnen sollte geprüft werden, ob die Selbsteinschätzungen der Kompetenz durch die TN vorrangig subjektive Beurteilungen des jeweils eigenen beruflichen Entwicklungsstandes in der Anwendung entwicklungspsychologischer Beratung darstellten, oder ob sie eine intersubjektive Entsprechung in der Einschätzung durch die Referentinnen fanden. Eine vergleichbare Fragestellung begründete die Aufnahme von Wissensfragen in die Fragebögen.

Den subjektiven Selbsteinschätzungen der Kenntnisse durch die TN sollten intersubjektiv vergleichbare Wissensfragen gegenübergestellt werden, um zu ermitteln, ob die Selbsteinschätzungen von Kenntnissen durch die TN in ihren Ausprägungen dem Wissensstand der TN entsprachen. Die Analyse der Angaben der TN zu t1 hatte aber gezeigt, dass Indikatoren des Theoriewissens über die Entwicklung frühkindlicher Bindung nicht in die Vorhersagemodelle für die Einschätzungen der Eingangskenntnisse durch die TN aufgenommen wurden. Andererseits hatte sich erwiesen, dass die „Teil-

nahme an entwicklungspsychologischer Fortbildung“ einen nachweisbaren Einfluss auf die Höhe der Kenntniseinschätzungen durch die TN nahm, insbesondere in der Einschätzung ihres Beobachtungswissens. Darüberhinaus hatte die qualitative Analyse in der Vorstudie gezeigt, dass die TN entwicklungspsychologischem Wissen eine erhebliche Bedeutung für ihre Kenntniseentwicklung zumaßen. Allerdings blieb in der Vorstudie weitgehend offen, welche Form entwicklungspsychologischen Wissens die TN meinten: deklaratives Faktenwissen, assoziativ gefasstes, sprachlich strukturiertes Wissen oder eingeschätztes Erfahrungswissen zu Entwicklungsabschnitten von Kindern, dass nicht notwendigerweise durch sprachliche Bezeichnungen repräsentiert sein muss. Letzteres hatte sich in der Vorsage der Eingangskennnisse und für den weiteren Verlauf der Kenntniseinschätzungen bereits als bedeutsam erwiesen.

Es sollte ergänzend zu diesen Ergebnissen der Vor- und der Hauptstudie ermittelt werden, wie hoch die Baseline des deklarativen und assoziativen Wissens zu Komponenten entwicklungspsychologischer Beratung ausfiel und ob sich die Teilnahme an der Seminarreihe „Entwicklungspsychologische Beratung von Eltern mit Säuglingen und Kleinkindern“ (EPB) im Vergleich zur KS auf diese Baseline auswirkte.

8.3.1 Deklaratives Wissen zu Grundformen frühkindlicher Bindung

Zu Beginn der Seminarreihe beantworteten die TN die Frage, „wie viele Formen frühkindlicher Bindung in der Bindungsforschung“ unterschieden werden (vgl. Frage I für die TS und für die KS zu t1). Sie konnten in einem Antwortkasten mit „weiß ich nicht“ oder mit der Nennung einer Anzahl antworten. Als richtig wurden sowohl die Antworten „drei“ als auch „vier“ Grundformen gewertet. 47.2% (N=59) der TN in der TS (N_{t1}=125) beantworteten diese Frage richtig; in der KS (N_{t1}=101) waren dies 33% (N=33) der TN.

In der TS kam es an einem Kursort zu einer Variation der Untersuchungsbedingungen, da die Fragebögen erst am dritten Tag des ersten Seminarblocks ausgeteilt und beantwortet wurden. Da „Grundformen der Bindung“ als Thema bereits an Tag 2 des Seminarblocks behandelt wird, war hier eine Verzerrung der Baseline gegeben. Wurde dies für die TS durch Ausschluss dieses Kurses korrigiert, lag die Baseline in der TS in der richtigen Beantwortung der Frage nur bei 42.4% (N_{t1}=109); in der GS bei 38.5% (N_{t1}=203).

Aber auch ohne Ausschluss der Antworten der TN dieses Kursortes unterschieden sich die TS und die KS zu t1 nicht signifikant in ihrem Wissen über die Anzahl von Grund-

formen frühkindlicher Bindung (K-S Two-Sample-Test).

Zu t4 forderte die ähnliche, aber leicht abgewandelte Frage G die TN auf, die ihnen bekannten „Grundformen frühkindlicher Bindung, die in der Bindungsforschung unterschieden werden“ schriftlich aufzulisten. Vorgegeben wurden die Ankreuzungsmöglichkeit „ich kenne keine der Grundformen“ und zwei nicht unterbrochene Linien, auf denen die Bezeichnungen der Bindungsformen notiert werden konnten. Als richtig galten die Bezeichnungen „sichere Bindung, unsicher-vermeidende Bindung, unsicher-ambivalente Bindung und hochunsichere Bindung“ bzw. Bezeichnungen, die erkennen ließen, dass diese Grundformen gemeint waren (z.B. sicher, vermeidend, ambivalent, hochunsicher bzw. desorganisiert).

83.5% ($N_{t4}=91$) der TN der TS ($N=109$) beantworteten die Frage zu t4 vollständig richtig, 13.8% ($N=15$) nannten nur zwei der Grundformen und 2.7% ($N=3$) der TN notierten, keine der Grundformen zu kennen.

Dagegen gaben nur 17.1% ($N=12$) der TN der KS ($N_{t4}=70$) eine vollständig richtige Antwort, 18.6% ($N=13$) nannten zwei Grundformen und 1,4% ($N=1$) eine Grundform; 62.9% ($N=44$) gaben an, keine der Grundformen zu kennen. Der Vergleich der TS und der KS zu t4 zur Nennung der Grundformen frühkindlicher Bindung war signifikant; K-S Two-Sample-Test; $Z=4.33$; $p<.001$; $Mdn_{TS}=4$; $N_{TS}=109$ und $Mdn_{KS}=1$; $N_{KS}=70$.

Um t1 und t4 vergleichen zu können, wurden die Antworten zu t4 bipolar zu richtig bzw. falsch transformiert; unvollständige Antworten galten dabei als falsche Antworten. Der Unterschied von t1 zu t4 fiel in der TS signifikant aus (Wilcoxon Matched Pairs-Test; $Z=-5.13$; $p<.001$; $N=109$; $Mdn_{t1}=1$; $Mdn_{t4}=2$). Auch in der KS unterschieden sich die Antworten von t1 zu t4 signifikant (WMP-Test; $Z=-2.5$; $p<.05$; $N=70$; $Mdn_{t1}=1$; $Mdn_{t4}=1$). Während die Signifikanz in der TS auf die Zunahme richtiger Antworten zurückzuführen war, ging sie in der KS auf die Zunahme negativer Werte zurück. Diese Abnahme in der KS hing wahrscheinlich damit zusammen, dass die Anforderung in t4 leicht erhöht wurde, da drei oder vier Bezeichnungen aktiv erinnert werden mussten, während zu t1 nur eine Anzahl notiert werden musste.

Schwierigkeitsniveau der gewählten Fragen über frühkindliche Bindung

In der Auswahl der Fragen hatte eine Referentin, die sich an der Konstruktion des Fragebogens intensiv beratend beteiligte, das Bedenken geäußert, dass insbesondere die Frage nach der Nennung der Anzahl der Formen frühkindlicher Bindung, die in der Forschung unterschieden werden, zu einfach sei. Allein die in dieser Hauptuntersuchung

ermittelte Baseline von nur 42.4% der TN, die diese Frage zu t1 richtig beantworten konnten, zeigte, dass diese Vermutung nicht zutraf.

Eine weitere Frage, die zu t1 nur in der KS (vgl. Frage K) gestellt wurde (in der TS zu t2; vgl. Frage H), verdeutlichte, dass das Schwierigkeitsniveau einfach gehalten werden musste, um auswertbare Antworten zu erhalten. Die Aufforderung „Nennen Sie bitte die vier Systeme zur Klassifikation und Beschreibung der Regulation frühkindlicher Befindlichkeit nach Heidelise Als“ war mit den Antwortmöglichkeiten verbunden, entweder „Ich kenne keines der Systeme“ anzukreuzen oder auf vier vorgegebenen Linien die Systeme zu notieren, die den TN zu diesem Zeitpunkt bekannt waren. Als richtig galten die Antworten: autonomes System, motorisches System, System der Schlaf- und Wachzustände und interaktives System (vgl. Als 1982).

In der KS ($N_{t1}=101$) kreuzten 91.1% ($N=92$) der TN an, dass sie keines der Systeme kannten. 5.9% ($N=6$) der TN mussten als fehlend gewertet werden und nur 2% ($N=2$) nannten alle vier Systeme; 1% ($N=1$) notierten drei der Systeme. Ein TN der KS kommentierte die Frage in der folgenden Form: „Wer ist diese Dame?“.

In der TS dagegen, in der diese Frage zu t2 ($N_{t2}=116$) gestellt wurde, nachdem die erfragten Inhalte im Seminarblock 2 thematisiert worden waren, notierten von 116 antwortenden TN 89 (76.7%) alle vier Systeme frühkindlicher Regulation richtig. Allerdings antworteten selbst in der TS 16 der TN (13.8%) mit „ich kenne keines der Systeme“; vier der TN (3.4%) nannten nur zwei Systeme und sieben der TN (6%) nur drei Systeme richtig.

Ein sehr ähnliches Bild der Verteilung von richtigen und falschen bzw. unvollständigen Antworten erzeugte die Frage: „Nennen Sie bitte die Dimensionen der Beschreibung elterlicher Feinfühligkeit nach Mary Ainsworth“ (in der TS Frage H zu t3; in der KS Frage K zu t4). Die Frage konnte entweder mit „Ich kenne keine der Dimensionen“ oder der Notierung der vier Dimensionen auf vier vorgegebenen Linien beantwortet werden. Richtige Antworten waren „Wahrnehmen der Signale und Bedürfnisse des Kindes“, „angemessenens Interpretieren dieser Signale“, „prompte Reaktion auf die Signale“ und „angemessene Reaktion auf die Signale.“ In der TS ($N_{t3}=112$) beantworteten, nachdem die erfragten Inhalte im Seminarblock 2 thematisiert worden waren, 86 der TN (79%) die Frage richtig, neun der TN unvollständig (8.2%) und 14 der TN (12.8%) machten keine Angaben. In der KS ($N_{t4}=70$) beantworteten 9 der TN (12.8%) die Frage zu t4 richtig und 61 der TN machten keine oder unvollständige Angaben (87.2%)..

Zusammenfassend konnte festgehalten werden, dass deklaratives Wissen über die For-

men frühkindlicher Bindung bei entwicklungspsychologisch beratend tätigen Berufsgruppen nur mäßig verbreitet war (ca. 40% der GS). Darüberhinaus zeigte sich, dass die Seminarreihe „Entwicklungspsychologische Beratung von Eltern mit Säuglingen und Kleinkindern“ (EPB) zumindest kurzfristig deklaratives Wissen über frühkindliche Bindung erfolgreich vermittelte. Allerdings traf dies nicht auf alle TN in der TS zu. Bis zu einem Viertel der TN in der TS erwarben dieses deklarative Wissen nicht erfolgreich. Außerdem zeigte sich, dass zu spezifische Fragen zur frühkindlichen Bindungsentwicklung für einen Vergleich mit der KS nicht geeignet waren. Um das Design der Untersuchung für sehr spezifische Fragen zu balancieren, hätten in der KS vergleichbare theoretische Inhalte in ähnlichem Umfang vermittelt werden müssen. Oder aber es hätten auch in der TS spezifische Fragen zu den theoretischen Inhalten gestellt werden müssen, die in den Kurstypen der KS vermittelt wurden.

8.3.2 Veränderungen kindbezogenen assoziativen Wissens

Die Fragen zum deklarativen Wissen zielten auf die Erhebung spezifischer Kenntnisse zur Bindungstheorie wie sie in der Seminarreihe EPB vermittelt werden. Um auch weniger theoriespezifisches Wissen zur frühkindlichen Bindungsentwicklung zu erfassen, wurden assoziative Fragen gestellt. Dabei wurde angenommen, dass jeder im Frühbereich Tätige Phänomene frühkindlicher Bindung wahrnimmt und hierzu Repräsentationen bildet. Diese müssen nicht theoriebezogen sein. Ermittelt werden sollte, ob sich dieses Wissen durch assoziative Fragen erfassen ließ und ob die Teilnahme an der Seminarreihe EPB sich im Vergleich zur Kontrollgruppe anders auf dieses Wissen auswirkte als die Teilnahme an einem andern Kurstyp im Frühbereich.

Beobachtbares frühkindliches Bindungsverhalten

Frage B zu t1 und t2 erhob in der TS assoziatives Wissen zu dem Stimulus „beobachtbares frühkindliches Bindungsverhalten“. Die Auswertung zu beiden Messzeitpunkten erfolgte nach fünf Gesichtspunkten: (1) ob auf die Frage schriftlich geantwortet wurde oder nicht (kurz: Notation nein/ja), (2) die Anzahl der notierten Sinneinheiten (kurz: Anzahl Sinneinheiten), (3) die Verhaltensnähe der notierten Sinneinheiten (kurz: Verhaltensnähe), (4) die Anzahl der auf Bindungstheorie bezogenen Sinneinheiten (kurz: Anzahl Begriffe Bindungstheorie) und (5) dem entlang von vier kategorisierten Ausmaß des Theoriebezuges der notierten Sinneinheiten (kurz: Genauigkeit Bindungswissen).

Zunächst wurde die TS mit diesen fünf Variablen mit der KS zu t1 verglichen. Nach den Gesichtspunkten (1) „Notationen nein/ja“, (4) „Anzahl Begriffe Bindungstheorie“ und (5) „Genauigkeit Bindungswissen“ unterschieden sich die TS und die KS nicht voneinander (K-S Two Sample Test). Allerdings notierten die TN der TS zu dem Stimulus „beobachtbares frühkindliches Bindungsverhalten“ zu t1 signifikant mehr Sinneinheiten (Variable 2) als die TN der KS; K-S Two-Sample-Test; $Z=1,9$; $p<.01$; $N_{TS}=125$; $N_{KS}=101$ (TS zu t1 durchschnittlich ca. 10 Sinneinheiten, KS zu t1 durchschnittlich ca. 8 Sinneinheiten). Dieser Effekt konnte als zumindest teilweise motivational bedingt gesehen werden, da sich die TN der KS ja nur fiktiv als TN der Seminarreihe EPB fühlen konnten. Allerdings waren die Notationen der TN in der TS zum Beginn der Seminarreihe auch signifikant verhaltensnäher (Variable 3) als die Nennungen der TN in der KS; K-S Two-Sample-Test; $Z=1,38$; $p<.05$; $N_{TS}=125$; $N_{KS}=101$. In der TS fielen mehr der genannten Begriffe in die Kategorie „verhaltensorientiert“, während in der KS mehr Begriffe der Kategorie „verhaltensfern“ zugeordnet wurden. Dieser Effekt ließ sich kaum motivational erklären.

Dennoch wurde von einer überwiegenden Vergleichbarkeit der TS und der KS in den Antworten zum Stimulus „beobachtbares frühkindliches Bindungsverhalten“ zu t1 ausgegangen. Die Folgefrage bestand darin zu verfolgen, ob und wie sich die TN der TS von dieser mit der KS vergleichbaren Ausgangslage weg entwickelten.

Um zunächst zu ermitteln, ob von t1 zu t2 in der TS eine Zunahme an TN, die auf den Stimulus reagierten, oder eine Zunahme der Anzahl der durch die TN notierten Begriffe stattgefunden hatte, wurden die Variablen „Notationen nein/ja“ und „Anzahl Sinneinheiten“ in der zeitlichen Abfolge miteinander verglichen. Weder der Vergleich von t1 mit t2 zur Variable (1) „Notationen nein/ja“ noch der Vergleich von t1 mit t2 zur Variable (2) „Anzahl notierter Sinneinheiten“ mit dem Wilcoxon Matched Pairs-Test führte zu einem signifikanten Ergebnis. Zu t2 notierten kaum mehr TN Sinneinheiten als zu t1. Auch nannten die TN zu t2 nicht mehr Sinneinheiten als zu t1, sondern durchschnittlich wie zu t1 ca. 10 Sinneinheiten. Eine allgemeine Zunahme der Anzahl der reagierenden TN oder der Anzahl assoziierter Begriffe bestand also nicht.

Vermutet wurde, dass, wenn überhaupt, die Veränderung von t1 zu t2 spezifischer war. Daher wurde geprüft, ob von t1 zu t2 eine Veränderung in den Variablen (4) „Anzahl Begriffe Bindungstheorie“ und (5) „Genauigkeit Bindungswissen“ stattgefunden hatte. Auch für diese beiden Variablen zeigte der Vergleich von t1 mit t2 mit dem Wilcoxon Matched Pairs-Test (WMPT) keine signifikanten Effekte. Allerdings deutete sich für die

Variable (4) „Anzahl Begriffe Bindungstheorie“ ein signifikanter Effekt an ($p < .20$). Detaillierter betrachtet zeigte sich, dass die verschiedenen Bindungsformen zu t2 fast doppelt so häufig genannt wurden wie zu t1 (vgl. Tab. 35). Aber zentrale Konstrukte der Bindungstheorie fanden zu t2 ebensowenig Erwähnung wie zu t1 (z.B. wurde „sichere Basis“ zu t1 und t2 nur einmal genannt, „Qualität der Exploration“ ebenso nur einmal und „Feinfühligkeit“ nur jeweils zehnmal).

Tab. 35: Anzahl der TN, die Bindungsformen zu t1 und/oder zu t2 assoziierten

Bindungsform	N_{t1}	%	N_{t2}	%
sicher	17	13.6	35	30.2
unsicher-vermeidend	17	13.6	28	24.1
unsicher-ambivalent	12	9.6	27	23.3
desorganisiert	0	0	7	6.0

Anmerkung: TS zu t1: N=125; TS zu t2: N=116

Schließlich wurden die Antworten zum Stimulus „beobachtbares frühkindliches Bindungsverhalten“ daraufhin untersucht, ob von t1 zu t2 eine Veränderung in der Variable (3) „Verhaltensnähe“ stattgefunden hatte. Der Vergleich von t1 mit t2 zu „Verhaltensnähe“ führte zu einem signifikanten Resultat; WMPT: $Z = -1,99$; $p < .05$; $N = 109$. Die TN notierten zu t1 signifikant mehr verhaltensnahe Sinneinheiten als zu t2. Im Zusammenhang mit den Veränderungen in der Variable „Anzahl Bindungstheorie“ betrachtet, ergab sich ein Bild, dass die TN nach t1 begannen, sich langsam von der reinen Beschreibung frühkindlichen Verhaltens zu lösen und zu t2 zusammenfassende Schemata zu ihren Beobachtungen bildeten, die nicht mehr ausschließlich auf konkretes situatives Verhalten bezogen waren, sondern über Situationen hinaus abstrahierten.

Kurz nach t2 wurden möglichst viele TN der TS ($N = 83$) im Rahmen eines strukturierten Telefoninterviews (vgl. Anhang D; Telefoninterview Teilnehmer nach t2) gefragt, ob „bei Ihnen durch Ihre bisherige Teilnahme am Kurs ein Prozess der Veränderung Ihrer Wahrnehmung stattgefunden“ habe (vgl. Anhang D; Frage A1 in TI 1). Wenn sie diese Frage bejahten, was für 98.3% der telefonisch befragten TN zutraf, wurden sie gebeten anzugeben, ob sich diese Veränderung „eher auf Kleinkinder oder auf Eltern oder auf Interaktionen zwischen beiden oder auf Anderes“ bezog. Die TN brachten diese vier Antwortmöglichkeiten in eine Rangfolge von 1 bis 4. Dieselbe Frage wurde 60 TN der TS telefonisch kurz nach t4 gestellt (vgl. Anhang D; Frage A1 in TI 2). Es handelte sich um dieselben TN, die kurz nach t2 telefonisch befragt worden waren. Zu diesem Zeit-

punkt (kurz nach t4) stimmten alle TN der Frage zur Wahrnehmungsveränderung zu. Weniger als 4% der TN kurz nach t2 und kurz nach t4 antworteten, dass sich die Wahrnehmungsveränderung eher auf „Eltern“ oder eher „Anderes“ bezog. Der Fokus der großen Mehrheit der TN (>96%) zu ihrer Wahrnehmungsveränderung lag entweder bei der Antwortvorgabe „Veränderung Wahrnehmung Kleinkinder“ oder bei der Antwortvorgabe „Veränderung Wahrnehmung Interaktion“.

Kurz nach t2 sah die Mehrheit der TN ihre Wahrnehmungsveränderung eher bezogen auf „Veränderung Wahrnehmung Kleinkinder“ (N=41; 51,3%). „Veränderung Wahrnehmung Interaktion“ (N=36; 45%) hatte noch einen nachgeordneten Rang. Kurz nach t4 verschob sich dieses Bild. Die Mehrheit der per Telefon befragten TN gab zu diesem Zeitpunkt an, dass die „Veränderung Wahrnehmung Interaktion“ bedeutsamer war (N=37; 63,8%); „Veränderung Wahrnehmung Kleinkinder“ hoben nur noch ca. ein Drittel der befragten TN mit einem ersten Rangplatz hervor (N=19; 32,8%).

Um diese Veränderung gezielt zu vergleichen wurden die TN der telefonischen Befragung kurz nach t2 und kurz nach t4 nach den von ihnen je Messzeitpunkt genannten Rangplätzen für „Veränderung Wahrnehmung Kleinkinder“ und „Veränderung Wahrnehmung Interaktion“ gruppiert. Kurz nach t2 befanden sich in der Gruppe, die „Veränderung Wahrnehmung Kleinkinder“ vorrangig betonte, 42 TN (52,5%). In der Gruppe, die „Veränderung Wahrnehmung Interaktion“ betonte aber nur 38 TN (47,5%). Kurz nach t4 hoben nur noch 19 TN (32,76%) die „Veränderung Wahrnehmung Kleinkinder“ hervor, während 39 TN (67,24%) die „Veränderung Wahrnehmung Interaktion“ betonten. Der Vergleich dieser Gruppen kurz nach t2 und kurz nach t4 mit dem WMPT zeigte ein signifikantes Ergebnis; $Z=-2.13$; $p<.05$; $N=57$.

Beide Vorgänge, die Lösung vom Fokus verhaltensnaher kindbezogener Beobachtung von t1 zu t2 und die vorrangige Zentrierung der Wahrnehmung auf Interaktionen und nur nachrangig auf frühkindliches Verhalten von kurz nach t2 bis zu kurz nach t4, verwiesen auf einen Prozess, der die Abstraktion von der Grundlage der beobachteten Verhaltensphänomene beinhaltete. Diese Abstraktion erschloss sich aus der Veränderung sprachlicher Notationen und telefonisch gegebener Antworten.

Beobachtbares auffälliges Verhalten von Kleinkindern bei Kindeswohlgefährdung

Zu t3 wurde den TN erstmals eine assoziative Frage zum Kindeswohl gestellt. „In der Entwicklungspsychologie sind nachvollziehbare Beobachtungen eine wesentliche Grundlage für Wissen. Nachfolgend werden Sie Stichworte lesen. Schreiben Sie bitte

schlagwortartig alles Wissen auf, das Ihnen dazu einfällt.“ Als Stimulus folgte „beobachtbares auffälliges Verhalten von Kleinkindern bei Kindeswohlgefährdung“ mit unterbrochenen Linien als Antwortvorgabe. Dieselbe Frage fand sich in der TS und in der KS zu t4 (vgl. Anhang D; Telefoninterview Teilnehmer nach t2 und t4). Die Antworten wurden nur nach „Notationen nein/ja“ und „Anzahl Notationen“ ausgewertet.

Bereits zu t3 notierten die TN in der TS (N=109) signifikant mehr Sinneinheiten zu dieser Frage (durchschnittlich ca. 10) als die TN der KS (N=70) zu t4 (durchschnittlich ca. 8); K-S Two-Sample-Test; $Z=1,7$; $p<.01$. Auch zu t4 bestand dieser signifikante Unterschied weiter. Verglichen nach „Notationen nein/ja“ gab es zu t4 in der TS (N=115) im Vergleich zu der KS (N=70) signifikant mehr TN, die Eintragungen machten, als TN, die keine Eintragungen notierten; U-Test; $Z=-2,25$; $p<.05$. Der Unterschied zwischen der TS (N=109) und der KS (N=70) zu t4 zeigte sich noch deutlicher, wenn die Anzahl der Notationen zwischen beiden Gruppen verglichen wurde. Die TN in der TS antworteten zu t4 mit mehr Sinneinheiten (durchschnittlich ca. 10) als die TN in der KS (durchschnittlich ca. 8); K-S Two-Sample-Test; $Z=2,04$; $p<.001$.

In der TS vollzogen sich von t3 zu t4, gemessen an „Notationen nein/ja“ und „Anzahl Notationen“, keine signifikanten Veränderungen (K-S Two-Sample-Test). Ob der signifikante Unterschied zwischen der TS und der KS im Wissen über Kindeswohlgefährdung bereits zum Beginn der Seminarreihe EPB bestand oder ob er sich erst im Verlauf der Seminarreihe entwickelte, kann aufgrund der Anordnung der Messungen im Design der Hauptuntersuchung nicht entschieden werden. Wissen über Kindeswohlgefährdung wurde zu t1 oder t2 nicht erfragt.

8.3.3 Veränderungen prozeduralen Wissens zur Video-Erstellung

Bereits in der Vorstudie hatte sich gezeigt, dass die TN in ihren Kenntniseinschätzungen die Zunahme ihrer Kenntnisse im Item „Erstellung Video Fokus“ zwischen t1 und t2 als besonders groß einschätzten (vgl. Abb. 5). Dies bestätigte sich in der Hauptstudie, in der von den TN wiederum ein erheblicher Kenntniszuwachs im Item „Fokus Erstellen Video“ zwischen t1 und t2 markiert wurde (vgl. Abb. 13). Sowohl in der Vorstudie als auch in der Hauptstudie setzte sich dieser eingeschätzte Kenntniszuwachs zu t2 in geringerem Umfang fort. Durch die assoziative Erfragung der Kenntnisse der TN zur Erstellung einer fokussierten Videoaufnahme der Eltern-Kind-Interaktion bestand die Möglichkeit, diese Einschätzung der TN zu untersuchen. Ermittelt werden sollte, ob sich die in den Einschätzungen der TN markierte Zunahme von Kenntnissen in der

Entwicklung ihres assoziativen Wissens auch zeigte. Darüberhinaus interessierte, ob die TN in der TS in ihren Kenntnissen zur Erstellung einer fokussierten Videoaufnahme mit den TN der KS zu t1 vergleichbar waren. Bekannt war, dass sich die Kenntniseinschätzungen von TS und KS zu t1 nicht unterschieden.

Prozedurales Wissen zur Erstellung einer fokussierten Video-Episode

Frage C zu t1 erhob in der TS und der KS assoziatives Wissen zu der Frage „Erstellung Video“; nur in der TS wurde die Frage zu t3 in derselben Form erneut gestellt (vgl. Anhang D). Die Auswertung zu beiden Messzeitpunkten erfolgte nach drei Gesichtspunkten: (1) ob auf die Frage schriftlich geantwortet wurde oder nicht (kurz: Notationen nein/ja), (2) die Anzahl der notierten Sinneinheiten (kurz: Anzahl Sinneinheiten) und (3) die Vollständigkeit der genannten Aspekte und der Abfolge (kurz: Vollständigkeit).

Von t1 zu t3 änderte sich das Antwortverhalten der TN in der TS gemessen an diesen drei Kriterien signifikant. Zu t3 gab es im Vergleich zu t1 weniger TN, die keine Eintragung machten und mehr TN, die eine Eintragung vornahmen (Notationen nein/ja); WMPT: $Z=-6,13$; $p<.001$; $N_{TS}=112$. Auch notierten die TN zu t3 signifikant mehr Sinneinheiten (durchschnittlich ca. sieben) als zu t1 (durchschnittlich ca. fünf) (Anzahl Sinneinheiten; K-S $Z=-6,13$; $p<.001$; $N_{TS}=112$). Ebenso veränderte sich die Vollständigkeit der genannten Sinneinheiten signifikant; K-S $Z=-6,36$; $p<.001$; $N_{TS}=112$ (vgl. hierzu Tab. 36).

Tab. 36: Vollständigkeit der Angaben der TN zu „Begriffe Erstellung Video“

		TS t1		TS t3		KS t1	
		N _{TN}	%	N _{TN}	%	N _{TN}	%
Kategorie	keine Antwort	74	59.2	1	0.9	71	70.3
	Anwort ein Fragebereich	21	16.8	56	50	13	12.9
	Anwort beide Fragebereiche	21	16.8	42	38.4	11	10.9
	stringenter Ablauf erkennbar	9	7.2	12	10.7	6	5.9
Summe		125	100	112	100	101	100

Zu t1 nannten nur 16,8% der TN der TS Sinneinheiten zu einer der beiden Kategorien „vorbereitende Absprache“ und „Kameraeinsatz“, während dies zu t3 50% der TN taten (vgl. Tab. 36). Auch verdoppelte sich der Anteil der TN von t1 zu t3, die Sinneinheiten zu beiden Kategorien notierten. Waren es zu t1 nur 16,8% der TN, taten dies zu t3 38,4% der TN. Allerdings erhöhte sich der Anteil der TN, die durch ihre Notierungen

einen Ablauf erkennen ließen, von t1 (7,2%) zu t3 (10,7%) nur geringfügig.

Zu t1 unterschieden sich die TN in der TS und der KS weder nach dem Gesichtspunkt „Notationen nein/ja“, noch in der Variable „Anzahl Nennung“ von Begriffen, noch in der Variable „Vollständigkeit“ der genannten Aspekte und der Abfolge signifikant voneinander (K-S Two-Sample-Test).

Gesprächslenkung zum Nachvollzug der kindlichen Perspektive

Frage C zu t2 und zu t4 lautete: „Wie lenken Sie in einer entwicklungspsychologischen Beratung das Gespräch mit den Eltern so, dass gemeinsam die kindliche Perspektive nachvollzogen wird? Nennen Sie bitte schlagwortartig alle wichtigen Gesprächsthemen und Frageninhalte, die Sie bei der Einleitung und Vertiefung dieses Beratungsabschnittes beachten. Nehmen Sie sich bitte ca. zwei Minuten Zeit“. Die Auswertung zu beiden Messzeitpunkten erfolgte nur nach zwei Gesichtspunkten: (1) ob auf die Frage schriftlich geantwortet wurde oder nicht (kurz: Notationen nein/ja) und (2) nach der Anzahl der notierten Sinneinheiten (kurz: Anzahl Sinneinheiten).

Der Vergleich von t2 mit t4 zu „Notationen nein/ja“ führte in der TS anhand des WMPT zu einem nicht signifikanten Ergebnis. Die Anzahl der TN, die keine Notationen machten, und die Anzahl der TN, die Sinneinheiten nannten, unterschied sich zu t2 und zu t4 nicht erheblich. Wurde allerdings die Anzahl der notierten Sinneinheiten zu t2 und zu t4 verglichen, änderte sich dieses Bild. Zu t4 nannten die TN in der TS signifikant mehr Sinneinheiten als zu t2; WMPT; $Z=-3,78$; $p<.001$; $N=109$. Notierten die TN zu t2 durchschnittlich ca. fünf Sinneinheiten, so waren es zu t4 durchschnittlich ca. sieben.

Der Vergleich der „Anzahl Sinneinheiten“ zu t2 in der TS ($N=112$) mit der „Anzahl Sinneinheiten“ zu t4 in der KS ($N=71$) anhand des U-Tests führte zu keinem signifikanten Ergebnis. Beide Gruppen nannten zu den verschiedenen Messzeitpunkten ca. fünf Sinneinheiten. Dagegen zeigte der Vergleich beider Gruppen zu t4, dass sich im Verlauf von t2 zu t4 ein signifikanter Unterschied entwickelt hatte; K-S Two-Sample-Test; $Z=1,98$; $p=.001$; $N_{TS}=109$; $N_{KS}=70$. Notierten die TN in der KS durchschnittlich ca. fünf Sinneinheiten, so waren es zu t4 in der TS ca. sieben.

Die Veränderungen des prozeduralen Wissens zu Komponenten entwicklungspsychologischer Beratung der TN durch ihre Teilnahme an der Seminarreihe EPB erwiesen sich als evident. Die Betonung des Einflusses der Erstellung von fokussierten Video-Episoden durch die „Begründungen“ und Kenntniseinschätzungen der TN in der Vorstudie bestätigte sich in den Kenntniseinschätzungen und assoziativen Antworten der TN in

der Hauptstudie weitgehend. Allerdings zeigte sich auch, dass zu t3 in der Hauptstudie, gemessen an der Vollständigkeit der freien Antworten der TN, die Beherrschung des Erstellens fokussierter Video-Episoden keineswegs konsolidiert war. Die meisten TN mussten auf der Basis ihrer Antworten der Stufe zwei (ein Fragebereich beantwortet) zugeordnet werden, gefolgt von Stufe drei (zwei Fragebereiche beantwortet). Ein stringenter Ablauf bei der Erstellung fokussierter Video-Episoden, also eine wohlgeordnete Wissensbasis, war nur bei einer geringen Anzahl der TN in der TS erkennbar.

Veränderungen der TN in einer anderen, wesentlichen Komponente prozeduralen Wissens zur entwicklungspsychologischen Beratung wurden erst durch die Hauptstudie deutlich. Die Anzahl der Notierungen der TN zur „Gesprächslenkung zum Nachvollzug der kindlichen Perspektive“, in der Vorstudie noch als Kenntniseinschätzung der „Beratungskompetenz“ erfragt (vgl. Abb. 5), änderte sich zwischen t2 und t4 in der Hauptstudie nachweislich. Diese Veränderung konnte als Entsprechung zu dem von den TN eingeschätzten großen Kenntniszuwachs im Item „anregende offene Frageformen“ gesehen werden (vgl. Abb. 15).

Im Vergleich zu den aufgewiesenen Veränderungen des prozeduralen Wissens der TN durch ihre Teilnahme an EPB waren die Veränderungen ihres Beobachtungswissens nicht nur schwerer zu identifizieren, sondern sie fielen auch schwächer aus. Festgehalten werden konnte, dass die Veränderung des Beobachtungswissens der TN in der TS einen Abstraktionsprozess von der Beschreibung frühkindlichen Verhaltens zur Interaktionsbeobachtung zwischen Kind und Eltern darstellte.

8.3.4 Deklaratives Wissen zu rechtlichen Grundlagen

Neben den bisher dargestellten deklarativen Wissensformen wurde auch deklaratives Wissen zu rechtlichen Grundlagen entwicklungspsychologischer beraterischer Tätigkeit in der Jugendhilfe erfragt. Die Fragestellung knüpfte an die Ergebnisse der Vorstudie zum Item „Möglichkeiten Jugendhilfe“ an. In den Kenntniseinschätzungen der TN in der Vorstudie wurde „Möglichkeiten Jugendhilfe“ schrittweise aus der Wissensdomäne entwicklungspsychologische Beratung ausgegrenzt. Andererseits stellen „Möglichkeiten der Jugendhilfe“ einen integralen Bestandteil des Curriculums der Seminarreihe EPB dar. Insofern versucht das Curriculum zwei verschiedene Wissensdomänen aufeinander zu beziehen. Hierzu war zunächst die Frage zu klären, ob auch in einer anderen Wissensdomäne gleichzeitig Wirkungen durch die Seminarreihe erreicht werden konnten. Verbunden damit war die Frage, wie sich die Entwicklung der TN in der KS zum Er-

werb deklarativen Wissens zu rechtlichen Grundlagen der Jugendhilfe gestaltete.

Die Frage, welche „Paragrafen aus dem SGB VIII/KJHG für die Anwendung und Finanzierung entwicklungspsychologischer Beratung bedeutsam“ sind, beantworteten die TN in der TS und in der KS zu t1 und zu t4. Als Multiple-Choice-Vorgabe standen acht Paragrafen zur Wahl, von denen vier als richtige Antworten gewertet wurden (§§ 8a, 16, 19, 28 SGB VIII/KJHG).

Bereits zu t1 unterschieden sich die TN der TS und der KS in der Anzahl der richtigen Antworten signifikant; K-S Two-Sample-Test; $Z=3.64$; $p<.001$; $Mdn_{TS}=2$; $N_{TS}=125$ und $Mdn_{KS}=1$; $N_{KS}=101$. Gaben die TN der TS zu t1 nur zu 38.4% keine oder eine falsche Antwort, so taten dies die TN der KS zu 84.1%. Im Bereich der richtigen Antworten lag der Unterschied zwischen der TS und der KS zu t1 besonders in der Stufe „eine richtige Antwort“. 38.4% der TN in der TS gaben eine richtige Antwort, aber nur 7% der TN der KS. Nur insgesamt 23% der TN in der TS gaben mehr als eine richtige Antwort, in der KS taten dies nur 9% der TN (vgl. Tab. 37).

Tab. 37: Richtige Antworten zu „Paragrafen aus dem SGB VIII/KJHG“

		TS t1		KS t1		TS t4		KS t4	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Kategorie	keine Antwort oder falsch	48	38.4	85	84.1	23	21.1	55	78.6
	1 Antwort richtig	48	38.4	7	6.9	41	37.6	9	12.9
	2 Antworten richtig	12	9.6	4	4	18	16.5	5	7.1
	3 Antworten richtig	15	12	3	3	19	17.5	1	1.4
	4 Antworten richtig	2	1.6	2	2	8	7.3	0	0
	Summe	125	100	101	100	109	100	70	100

Nur wenige TN entschieden sich zu t1 und t4 für falsche Antworten, z.B. zu t1 in der TS nur neun TN (7.2%) und in der KS nur sieben TN (6.9%), d.h. trotz der Multiple-Choice-Vorgabe wurde bei der Beantwortung der Frage wenig geraten. Die Chance für zufällig richtige Antworten hätte bei ratendem Antwortverhalten bei 50% gelegen. In der TS wurde diese Zufallschance für eine richtige Antwort von den einmal richtig antwortenden TN um 50% übertroffen (Baseline), in der KS nur um 15% .

Der signifikante Unterschied zwischen der TS und der KS bestand ebenso zu t4; K-S Two-Sample-Test; $Z=3.85$; $p<.001$; $N_{TS}=109$; $Mdn=2$; $N_{KS}=70$; $Mdn=1$; $p<.001$). Während nur noch 21.1% der TN der TS keine oder eine falsche Antwort gaben (zu t1 noch 38.4%), waren dies in der KS immer noch 78.6% der TN (zu t1 noch 84.1%). 41% der

TN der TS gaben zu t4 eine richtige Antwort (zu t1 38.4%), in der KS waren dies nur 12.9% der TN (zu t1 6.9%). Mehr als eine richtige Antwort gaben in der TS inzwischen insgesamt 41.3% der TN (zu t1 noch 23%), während dies in der KS nur auf 8.5% der TN zutraf (zu t1 noch 9%) (vgl. Tab. 37).

Von t1 zu t4 nahm die Anzahl der richtigen Antworten durch die TN der TS signifikant zu; WMP-Test; $Z=-3.96$; $Mdn_{t1}=2$; $Mdn_{t4}=2$; $p<.001$; $N=109$. Auch bei den TN der KS fiel der Vergleich von t1 zu t4 knapp signifikant aus; WMP-Test; $Z=-1.98$; $Mdn_{t1}=1$; $Mdn_{t4}=1$; $p<.05$; $N=70$). Wurde allerdings in der KS mit dem Vorzeichen-Test nur die Anzahl der positiven Differenzen (Zunahme von t1 zu t4; $N=10$) im Verhältnis zu den negativen Differenzen (Abnahme von t1 zu t4; $N=4$) ohne Einbeziehung der gleichen Werte (Bindungen; $N=56$) berücksichtigt, bestand zwischen t1 und t4 kein signifikanter Unterschied. Dagegen blieb in der TS der Unterschied zwischen t1 und t4 auch dann signifikant, wenn mit dem Vorzeichentest geprüft wurde ($Z=-3.08$; $p<.01$; $N=109$; 14 negative Differenzen, 37 positive Differenzen, 58 Bindungen).

Selbsteinschätzung der Rechtskenntnisse

Zu t1 und zu t4 schätzten die TN ihre Kenntnisse über die rechtlichen und strukturellen „Möglichkeiten der Jugendhilfe“ auch selbst ein. Diese Einschätzung erfolgte in der Abfolge der Fragen zu t1 und zu t4 in deutlichem Abstand zur späteren Frage nach bedeutsamen Paragrafen aus dem SGB VIII. Die Frage lautete: „Haben Sie Kenntnisse über die rechtlichen und strukturellen Möglichkeiten der Jugendhilfe“ (vgl. Anhang D; zu t1 Frage 14 und zu t4 Frage 13). Zur Beantwortung der Frage war eine vierstufige Skala von „überwiegend lückenhaft“, über „eher lückenhaft“ zu „eher vollständig“ und „überwiegend vollständig“ vorgegeben.

Entsprechend dem signifikanten Unterschied zwischen den TN der TS und der KS in ihrem Wissen über bedeutsame Paragrafen zu t1, unterschieden sich die TN der TS und der KS zu t1 auch signifikant in ihren Einschätzungen der Kenntnisse über rechtliche und strukturelle „Möglichkeiten der Jugendhilfe“; K-S Two-Sample-Test; $Z=2.75$; $p<.001$; $Mdn_{TS}=3$; $N_{TS}=125$ und $Mdn_{KS}=2$; $N_{KS}=101$. 53.6% der TN der TS schätzten ihre Kenntnisse eher oder überwiegend vollständig ein, in der KS taten dies nur 16.9% der TN. Nur 8.8% der TN in der TS sahen ihre Kenntnisse der „Möglichkeiten der Jugendhilfe“ als überwiegend lückenhaft; in der KS taten dies 37.6% der TN.

Auch zu t4 war der Unterschied zwischen der TS und der KS, wie im Wissen über bedeutsame Paragrafen, signifikant; K-S Two-Sample-Test; $Z=3.08$; $p<.001$; $Mdn_{TS}=3$

$N_{TS}=109$ und $Mdn_{KS}=2$; $N_{KS}=70$.

59.6% der TN der TS sahen ihre Kenntnisse der Jugendhilfe als eher oder überwiegend vollständig (zum Vergleich: 41.3% gaben zu „bedeutsame Paragrafen“ zu t4 mehr als eine richtige Antwort), während dies nur auf 12.7% der TN in der KS zutraf (zum Vergleich: 8.5% gaben zu t4 mehr als eine richtige Antwort). Nur noch 1.8% der TN der TS ordneten ihre Kenntnisse der Jugendhilfe als überwiegend lückenhaft ein, in der KS taten dies immer noch 35.2% der TN.

Im Vergleich von t1 zu t4 nahm die Höhe der Einschätzung der Rechtskenntnisse in der TS signifikant zu (WMP-Test; $Z=-2.4$; $p<.05$; $Mdn_{t1}=3$, $Mdn_{t4}=3$; $N=109$). Dagegen fiel der Vergleich von t1 und t4 zur Einschätzung der Rechtskenntnisse durch die TN der KS nicht signifikant aus.

Wissen über Rechtsgrundlagen und Einschätzung von Rechtskenntnissen

Zu t1 korrelierte die Anzahl der richtigen Antworten zu „bedeutsame Paragrafen“ und die Höhe der Selbsteinschätzungen zu Kenntnissen der rechtlichen und strukturellen „Möglichkeiten der Jugendhilfe“ in der TS mit $r=.53$ (Spearman) auf mittlerem Niveau; $p<.001$. In der KS fiel diese Korrelation mit $r=.40$ etwas geringer aus; $p<.001$.

Zu t4 lag die Korrelation zwischen den richtigen Antworten zu „bedeutsame Paragrafen“ und den Einschätzungen zu Kenntnissen der rechtlichen und strukturellen „Möglichkeiten der Jugendhilfe“ in der TS nur noch bei $r=.29$; $p<.01$. Dagegen bewegte sie sich in der KS mit $r=.44$ auf etwa gleichem Niveau wie zu t1; $p<.001$.

Zu t4 verteilten sich die TN mit der gleichen Anzahl richtiger Antworten zu „bedeutsame Paragrafen“ (keine bis 4) über mindestens drei Stufen der Selbsteinschätzung ihrer Kenntnisse („eher lückenhaft“ oder „eher vollständig“ oder „überwiegend vollständig“). Die Gruppe der TN mit drei richtigen Antworten zu bedeutsame Paragrafen streute sogar über vier Stufen der eigenen Kenntniseinschätzung von rechtlichen und strukturellen „Möglichkeiten der Jugendhilfe“.

Einerseits zeigte sich in der Analyse der Angaben der TN der TS zu ihren Rechtskenntnissen ein weiterer Effekt der Seminarreihe EPB für ihre TN. Denn von t1 zu t4 nahm die Anzahl der TN ohne Antwort bzw. ohne Kenntnisse zu rechtlichen Grundlagen der Jugendhilfe in der TS ab und die Anzahl der TN, die mehr als eine richtige Antwort zu diesen Rechtsgrundlagen geben konnten, zu. Im Vergleich zur KS bestand dieser Unterschied in den Rechtskenntnissen bereits zum Beginn der Seminarreihen und blieb bis t4 bestehen.

Andererseits zeigte sich zu t4 erneut eine Überschätzung in den Selbstbeurteilungen der TN der TS zu ihren Rechtskenntnissen. Genau wie bei den Kenntniseinschätzungen (vgl. Gliederungspunkt 8.1.1) zeigten sich zu t4 deutlich unterschiedliche interindividuelle Bezugsmaßstäbe in der Beurteilung dieser Rechtskenntnisse.

8.4 Wirkung der Seminarreihe als Veränderung kognitiver Strukturen

Die Vorstudie hatte gezeigt, dass neben rückblickenden Erfahrungsgrundlagen auch vorausblickende Absichten im Zusammenhang mit den Kenntniseinschätzungen der TN standen (vgl. z.B. Gliederungspunkt 4.5). In den „theoretischen Erweiterungen mit Folgerungen für ergänzende Messinstrumente“ waren aufbauend auf dieser Erkenntnis aus der Vorstudie für die Hauptstudie neue Fragen und Antwortvorgaben entwickelt worden. Diese zielten zum Einen auf die Unterscheidung von Zielintentionen und Vorsätzen (vgl. Gliederungspunkt 5.2) als unterschiedlich konkrete Planungen. Zielintentionen stellten eher spontane, wenig konkrete Reaktionen auf die Wahrnehmung des eigenen, selbst eingeschätzten Kenntnisstandes dar.

8.4.1 Zielintentionen zur Erweiterung der Kenntnisse im Verlauf

Die zweite Frage nach den Kenntniseinschätzungen durch die TN (vgl. Anhang D; Frage D) erfasste Angaben, was sich die TN aufgrund der Einschätzung ihres Kenntnisstandes vornahmen. Diese Frage wurde in der TS zu allen vier Messzeitpunkten gestellt und auch in der KS zu t1 und t4. Sie lautete: „Was haben Sie sich aufgrund der Einschätzung Ihres Kenntnisstandes vorgenommen“. Die Antwortvorgaben waren: „entwicklungspsychologisches Wissen erweitern“, „Beobachten früher Eltern-Kind-Interaktionen üben“, „Einsatz von Video üben“, „Beratungsvorgehen üben“, „mehr Erfahrungen in der eigenen Interaktion mit Kleinkindern sammeln“ und „mein eigenes Bindungsmuster bewusster machen“. Diese Antwortvorgaben konnten auf einer vierstufigen Skala von „trifft nicht zu“, über „trifft eher nicht zu“ und „trifft eher zu“ bis „trifft zu“ beantwortet werden. Die Items benannten Zielintentionen, ohne zu spezifizieren, wie das in der Formulierung allgemein gehaltene Ziel umgesetzt werden sollte.

Zu t1 unterschieden sich die TN der TS und die TN der KS in den Antwortverteilungen zu den Zielintentionen nicht signifikant (t-Test für unabhängige Stichproben zu den zu einem Faktor zusammengefassten Faktorladungen).

Entwicklung der einzelnen Zielintentionen in der TS

In der TS von t1 zu t2 fielen die Unterschiede der Mittelwerte für zwei der sechs Items signifikant aus (t-Test für verbundene Stichproben); „entwicklungspsychologisches Wissen erweitern“; $M_{t1}=3.74$; $SD=.51$; $M_{t2}=3.57$; $SD=.64$; $t(114)=2.52$; $p<.05$; $N=115$ und „mein eigenes Bindungsmuster bewußter machen“; $M_{t1}=2.74$; $SD=.95$; $M_{t2}=2.47$; $SD=.93$; $t(114)=2.56$; $p<.05$; $N=115$). Die Gewichtungen dieser beiden Zielintentionen fielen von t1 zu t2 auf ein signifikant durchschnittlich niedrigeres Niveau (vgl. Abb. 16; y-Achse entspricht den Stufen der Antwortskala von 2 bis 4).

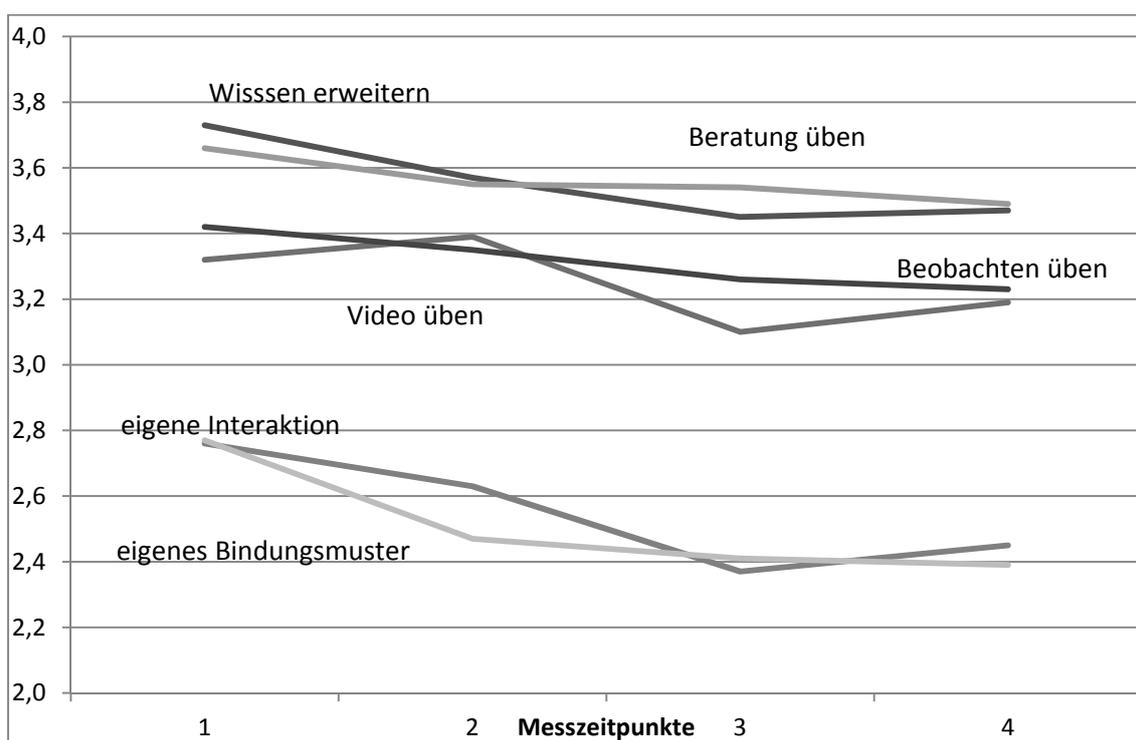


Abb. 16: Entwicklung der Mittelwerte der Zielintentionen von t1 bis t4

Von t2 zu t3 sanken wieder die Mittelwerte von zwei Zielintentionen signifikant; t-Test für verbundene Stichproben für „entwicklungspsychologisches Wissen erweitern“; $M_{t2}=3.59$; $SD=.63$; $M_{t3}=3.45$; $SD=.64$; $t(105)=2.03$; $p<.05$; $N=106$, und „Einsatz Video üben“; $M_{t2}=3.41$; $SD=.80$; $M_{t3}=3.10$; $t(106)=3.43$; $p<.01$; $N=107$. Besonders ausgeprägt war die Herabstufung der Zielintention „entwicklungspsychologisches Wissen erweitern“ über drei Messzeitpunkte. Im Vergleich weniger ausgeprägt, aber dennoch signifikant, war die Abnahme der Mittelwerte in zwei weiteren Zielintentionen; von t1 zu t2 sanken die Mittelwerte der Items „mein eigenes Bindungsmuster bewußter machen“ und von t2 zu t3 die Mittelwerte des Items „Einsatz Video üben“.

Von t3 zu t4 vollzogen sich keine weiteren Veränderungen in den Antwortausprägungen

zu den Zielintentionen, die einem Signifikanzniveau nahekamen (t-Test für verbundene Stichproben).

Alle vier signifikanten Veränderungen im Verlauf von t1 zu t4 erfolgten als Herabstufung von einem zuvor höheren Ausgangsniveau.

Wurden t1 und t4 direkt miteinander verglichen (t-Test für verbundene Stichproben), traten neben die oben dargestellten drei Zielintentionen mit signifikanten Veränderungen noch zwei weitere, deren durchschnittliche Gewichtungen im Vergleich von t1 zu t4 signifikant sanken. Die Angaben zu „Beobachten früher Eltern-Kind Interaktion üben“ wurden im Durchschnitt von t1 zu t4 herabgestuft; $M_{t1}=3.66$; $SD=.61$; $M_{t4}=3.49$; $SD=.66$; $t(107)=2.30$; $p<.05$; $N=108$. Dies traf auch für „mehr Erfahrungen in der eigenen Interaktion mit Kleinkindern sammeln“ zu; $M_{t1}=2.75$; $SD=.97$; $M_{t4}=2.45$; $SD=.90$; $t(104)=2.79$; $p<.01$; $N=105$. Ebenso fiel erwartungsgemäß der direkte Vergleich zu „entwicklungspsychologisches Wissen erweitern“ und zu „eigenes Bindungsmuster bewußter machen“ zwischen t1 und t4 signifikant aus; „entwicklungspsychologisches Wissen erweitern“; $M_{t1}=3.74$; $SD=.51$; $M_{t4}=3.47$; $SD=.66$; $t(105)=3.76$; $p<.01$; $N=106$ und „eigenes Bindungsmuster bewußter machen“; $M_{t1}=2.74$; $SD=.97$; $M_{t4}=2.39$; $SD=.91$; $t(106)=3.36$; $p<.01$; $N=107$).

Konstant, ohne signifikante Veränderung über den gesamten Seminarverlauf, blieben ausschließlich die Gewichtungen zur Zielintention „Beratungsvorgehen üben“, die im Verlauf nur leicht sanken.

Die Zielintentionen entwickelten sich also mit Ausnahme von „Beratungsvorgehen üben“ entgegengesetzt zur Steigerung der Kenntniseinschätzungen von t1 bis t4. Während die Kenntniseinschätzungen von t1 bis t4 stiegen, sanken fast alle Zielintentionen über die Messzeitpunkte. Einfach formuliert bedeuteten diese Verlaufsmuster: je höher die Einschätzung der eigenen Kenntnisse und Kompetenz ausfiel, umso weniger bestand die Notwendigkeit zu Absichten der Vertiefung der Kenntnisse.

Veränderung der Faktorenstruktur der Zielintentionen in der TS

Um zu ermitteln, ob die Zielintentionen in einem Zusammenhang standen oder nur isolierte spontane Reaktionen auf die Einschätzung des eigenen Kenntnisstandes darstellten, wurde eine Faktorenanalyse zu den Angaben der TN zu ihren Zielintentionen je Messzeitpunkt durchgeführt (auf der Basis der Rohwerte).

In einer Faktorenanalyse ohne Festlegung der Anzahl der Faktoren zu t1 ergaben sich zwei Faktoren, mit denen 59.7% der Varianz der Antworten beschrieben werden konn-

ten. Der erste Faktor (Eigenwert 2.4) umfasste 40.2% der Varianz, der zweite Faktor (Eigenwert 1.2) klärte 26.1% der Varianz auf.

Tab. 38: Entwicklung der Faktorenstruktur der Zielintentionen von t1 bis t4

	t1		t2		t3		t4	
	Faktor		Faktor		Faktor		Faktor	
	1	2	1	2	1	2	1	2
Beobachten Interaktion üben	.83	.12	.83	.25	.04	.88	.79	.33
Wissen Entwicklung erweitern	.72	-.05	.06	.68	.14	.72	.75	-.08
Einsatz von Video üben	.63	.19	.91	.06	.26	.65	.65	.37
Beratungsvorgehen üben	.61	.27	.74	.17	.65	.31	.44	.66
eigenes Bindungsmuster	.13	.85	.25	.68	.83	.06	-.04	.84
Erfahrung eigene Interaktionen	.14	.85	.12	.76	.81	.12	.20	.65
Eigenvalue	2.4	1.1	2.6	1.1	2.5	1.1	2.6	1.0
Varianzaufklärung in Prozent	40.2	19.5	43.8	18.8	41.6	19.7	44.4	16.7
Summe Varianzaufklärung in %		59.7		62.7		61.3		61.1

Anmerkung: TS zu t1 N=125; TS zu t2 N=116; TS zu t3 N=112; TS zu t4 N=109

Auf dem ersten Faktor lud zu t1 die Zielintention „Beobachten Interaktion üben“ (.83) am höchsten, gefolgt von „Wissen Entwicklung erweitern“ (.72), „Einsatz Video üben“ (.63) und „Beratungsvorgehen üben“ (.61). Der zweite Faktor bestand aus den beiden Zielintentionen „eigenes Bindungsmuster“ (.85) und „Erfahrung eigene Interaktion“ (.85).

Die Struktur der Zielintentionen zu t1 ließ sich als Einteilung in nach außen gerichtete, externale Zielintentionen und nach innen gerichtete, internale Zielintentionen deuten. Dies wurde besonders durch Faktor zwei deutlich. Er bestand aus zwei Zielintentionen, die das Adjektiv „eigene bzw. eigenes“ enthielten. Dieses Adjektiv kam in keiner der Zielintentionen vor, die auf Faktor 1 luden. Die vier auf Faktor 1 ladenden Zielintentionen bezogen sich auf externale Referenzfokuse („Beobachten Interaktion“; „Wissen Entwicklung“ und „Einsatz von Video üben“). Nur die Zielintention „Beratungsvorgehen üben“ war hier ambivalent. Dieses Item lud am schwächsten auf dem Faktor (.63). Die Struktur zu t2 blieb zweifaktoriell (Varianzaufklärung 64.6%). Der vorherige Faktor „externale Zielintentionen“ bestand nur noch aus drei Items, die den größeren Teil zur Varianzaufklärung beitrugen (Eigenwert 2.6; Varianzaufklärung 43.8%): „Einsatz Vi-

deo üben“ (.91), „Beobachten Interaktion üben“ (.83) und „Beratungsvorgehen üben“ (.74). Der zweite Faktor (Eigenwert 1.1; Varianzaufklärung 26.8%) bestand aus „Erfahrung eigene Interaktion“ (.77), „eigenes Bindungsmuster“ (.68) und „Wissen Entwicklung erweitern“ (.68).

Die Struktur las sich wie eine Gliederung in eine jetzt überwiegende Konzentration auf prozedurales Wissen im Faktor 1 (alle drei Items enthielten das Verb üben) und internale Zielintentionen. Faktor 2 blieb erhalten. In ihm fanden sich weiterhin „Erfahrung eigene Interaktion“ (höchste Ladung auf dem Faktor) und „eigenes Bindungsmuster“. Diesem Faktor war jetzt die Zielintention „Wissen Entwicklung erweitern“ angegliedert, ohne den Faktor zu prägen.

Auch zu t3 ergaben sich weiterhin zwei Faktoren. Beide klärten zusammen 61.3% der Varianz auf. Faktor 1 (Eigenwert 2.5; Varianzaufklärung 41.6%) umfasste jetzt die internalen Zielintentionen „eigenes Bindungsmuster“ (.83) und „Erfahrung eigene Interaktion“ (.81); neu angegliedert war diesem Faktor die entlang der Dimension internal versus external ambivalente Zielintention „Beratungsvorgehen üben“ (.65).

Der zweite Faktor bestand jetzt aus „Beobachten Interaktion üben“ (.88), „Wissen Entwicklung erweitern“ (.72) und „Einsatz Video üben“ (.65) (Eigenwert 1.1; Varianzaufklärung 19.7%). Die Faktorstruktur fügte nicht mehr die drei Zielintentionen zu prozeduralem Wissen, die das Stichwort „üben“ enthielten, zu einem Faktor zusammen. Dem durch internale Zielintentionen geprägten Faktor 1 wurde „Beratungsvorgehen üben“ zugeordnet, allerdings mit deutlich schwächerer Faktorladung.

Dieser Faktor 2 konnte als ein Faktor zu Zielintentionen der Wahrnehmung interpretiert werden. Die Zielintention „Beobachten Interaktion üben“ prägte ihn. „Wissen Entwicklung erweitern“ (zur Strukturierung der Wahrnehmung) lud noch relativ hoch auf ihm. Diesem Faktor war jetzt „Einsatz Video üben“ zugeordnet (zur Unterstützung der Fokussierung der Wahrnehmung), wenngleich noch mit deutlich schwächerer Faktorladung.

Diese Faktorstruktur stabilisierte sich zu t4 (Varianzaufklärung 61.1%). Beide Faktoren blieben in ihrer Zusammensetzung im Vergleich zu t3 gleich. In dem Faktor 1 (Eigenwert 2.6; Varianzaufklärung 44.4%) mit den Elementen einer intensiven Wahrnehmung („Beobachten Interaktion üben“: .79; „Wissen Entwicklung erweitern“: .75; „Einsatz Video üben“: .65) blieb die Reihenfolge der auf ihm ladenden Items unverändert, aber ihre Ladungen hatten sich im Vergleich zu t3 etwas mehr harmonisiert.

Dagegen blieb im zweiten Faktor (Eigenwert 1.0; Varianzaufklärung 16.7%) die Zielin-

tion „eigenes Bindungsmuster“ (.84) bestimmend. Schwächer luden die entlang der Dimension internal versus external ambivalenten Zielintentionen „Beratungsvorgehen üben“ (.66) und „Erfahrung eigene Interaktion“ (.65). Die Position von „Beratungsvorgehen üben“ in diesem Faktor hatte sich knapp von Rang 3 auf Rang 2 verschoben. Die Zielintention „Beratungsvorgehen üben“ war etwas besser in diesen Faktor integriert als zu t3.

Festzuhalten blieb, dass in den Zielintentionen der TN eine Umstrukturierung erfolgte. Anfänglich ordneten sich die Zielintentionen nach der Dimension externaler und internaler Absichten, bei der „Beratungsvorgehen üben“ sich als external orientierte Zielintention einordnete. Bis t3 entstand eine neue Struktur, in der ein Faktor als Wahrnehmungsorientierung interpretiert wurde und einer weiterhin als Orientierung auf interne Prozesse. „Beratungsvorgehen üben“ ordnete sich jetzt der Orientierung auf interne Prozesse zu. Diese Struktur konsolidierte sich bis t4.

8.4.2 Vorsätze zur Umsetzung des Gelernten im Verlauf

Neben den Zielintentionen wurde, als ein Ergebnis der Vorstudie in den „theoretischen Erweiterungen mit Folgerungen für ergänzende Messinstrumente“ (vgl. Gliederungspunkt 5.2), eine weitere Variable in die Hauptstudie aufgenommen: die Vorsätze. Diese auf die Umsetzung des Gelernten bezogenen vorausblickenden Kognitionen waren einerseits in den qualitativen Beschreibungen der Überlegungen der TN deutlich geworden und andererseits in der theoretischen Auseinandersetzung mit den Ergebnissen der Vorstudie als ein Prozess erkannt worden, der in der Minimierung von Diskrepanzen von zentraler Bedeutung sein konnte. Daher wird die Entwicklung der Vorsätze der TN, nach einer einleitenden Analyse zur „Umsetzung allgemein“, untersucht.

Einschätzung der Umsetzung allgemein

Zu allen vier Messzeitpunkten schätzten die TN der TS zunächst ein, wie „sie die Umsetzungsmöglichkeiten für ihre im Kurs erworbenen Kenntnisse“ allgemein sahen, bevor sie Gewichtungen zu spezifischen Vorsätzen vornahmen. Diese allgemeine Einschätzung erfolgte entlang der Skala „begrenzt“, „eher begrenzt“, „eher weitreichend“ und „weitreichend“.

Die Höhe der Einschätzungen der TN der TS nahm über die vier Messzeitpunkte zwar leicht ab, aber diese Abnahme war nicht signifikant (FTWA: $MR_{t1}=2.66$; $MR_{t3}=2.48$; $MR_{t3}=2.45$; $MR_{t4}=2.41$; $N=95$). Auch die Veränderung in der KS fiel nicht signifikant

aus; $Mdn_{t1}=3$; $N=79$ und $Mdn_{t4}=3$; $N=64$.

Zu $t1$ unterschieden sich die TS und die KS in der allgemeinen Einschätzung der Umsetzungsmöglichkeiten der durch die Seminarreihe noch zu erwerbenden Kenntnisse nicht; ebenso bestand auch kein statistisch bedeutsamer Unterschied zu $t4$.

Am Ende der Seminarreihe ($t4$) gaben in der TS ($N=105$) 22.9 % der TN ($N=24$) an, dass die Umsetzungsmöglichkeiten der in der Seminarreihe erworbenen Kenntnisse weitreichend seien, 49.5 % ($N=52$) sahen sie als eher weitreichend, 20 % ($N=21$) als eher begrenzt und 7.6 % ($N=8$) als begrenzt.

Veränderung der Vorsätze

In der Instruktion wurden die TN gebeten, je Überschrift drei Aussagen zur Umsetzung in eine Rangfolge von drei Abstufungen zu bringen („trifft am wenigsten“, „trifft teilweise zu“, „trifft am meisten zu“). Eine vierte Antwortmöglichkeit bestand im Durchstreichen („trifft gar nicht zu“), sodass im Rahmen einer vierstufigen Skala geantwortet wurde (die Antwort „trifft gar nicht zu“ wurde als 1 codiert). Die drei Aussagen je Überschrift, also insgesamt neun Aussagen, waren im Gegensatz zu den Zielintentionen spezifischer, da sie Rahmenbedingungen der Umsetzung skizzierten. Sie wurden daher als Vorsätze bezeichnet.

Die Vorsätze gliederten sich nach den Überschriften: „Zielgruppe“, „Gestaltung der Umsetzung“ und „Einbettung der Umsetzung“. Unter jeder Überschrift fanden sich jeweils drei Vorsätze, deren Formulierung aus Ergebnissen der Vorstudie und exemplarischen Erprobungen (z.B. mit einigen Referentinnen) abgeleitet worden waren.

Vorsätze in der TS und in der KS zu $t1$ und zu $t4$

Zu $t1$ unterschieden sich die TS und die KS nur in der Gewichtung eines der neun vorgegebenen Vorsätze signifikant. Die TN der TS stimmten dem Vorsatz „Ich werde den zentralen Aspekt des entwicklungspsychologischen Beratungskonzeptes, die Formulierung der kindlichen Perspektive, umsetzen“ (kurz: „kindliche Perspektive“) signifikant mehr zu ($Mdn=4$; $N=121$) als die TN der KS ($Mdn=3$; $N=66$); KS ; $Z=1.63$; $p<.05$; $N=187$. 51.3% der TN der TS notierten zu diesem Vorsatz „trifft am meisten zu“; die TN der KS taten dies nur zu 38.6%.

Dieser Unterschied zwischen beiden Gruppen fiel auch zu $t4$ signifikant und noch deutlicher aus. 66.3 % der TN der TS ($Mdn=4$; $N=95$) stimmten dem Vorsatz zu diesem Zeitpunkt voll zu, während die TN der KS ($Mdn=3$; $N=56$) dies nur zu 31.5% taten; K-S

Two-Sample-Test; $Z=2.01$; $p<.01$; $N=151$. Die Teilnahme an EPB verstärkte diesen von Anfang an vorhandenen Unterschied der beiden Gruppen.

Der Vergleich zu t4 zeigte nur einen weiteren signifikanten Unterschied zwischen den TN der TS und der KS auf. Im Verhältnis nahmen sich deutlich weniger der TN der TS (51 %; $Mdn=4$; $N=102$) vor, die „Umsetzung vorwiegend über meine persönliche Eigeninitiative“ (kurz; „persönliche Eigeninitiative“) zu verwirklichen, als die TN der KS (75%; $Mdn=4$; $N=56$) (KS; $Z=1.39$; $p<.05$; $N=148$). Zu t1 unterschieden sich die TN der TS und die TN der KS in diesem Vorsatz nicht signifikant.

Verlauf der Veränderung der Vorsätze in der TS von t1 bis t4

Zahlreicher waren die Veränderungen der Gewichtungen der Vorsätze in der TS im Verlauf von t1 bis t4. In jeweils einer FTWA je Vorsatz zeigten sich signifikante Veränderungen in den Gewichtungen (Rangplätzen) von vier Vorsätzen, zwei im Bereich „Gestaltung der Umsetzung“ und zwei im Bereich „Einbettung der Umsetzung“ (vgl. Tab. 39).

Tab. 39: Entwicklung der Vorsätze in der TS von t1 bis t4

Vorsatz		t1	t2	t3	t4
	N	MR	MR	MR	MR
Zielgruppe					
Kleinkinder individuell	92	2.47	2.50	2.42	2.61
Kleinkinder kaum individuell	89	2.43	2.52	2.50	2.55
ältere Kinder individuell	91	2.59	2.59	2.47	2.35
Gestaltung der Umsetzung					
kindliche Perspektive	92	2.42	2.53	2.51	2.54
Videounterstützung*	90	2.30	2.72	2.54	2.44
gemeinsame Beobachtung*	90	2.82	2.38	2.40	2.39
Einbettung der Umsetzung					
Teamkonzept*	86	2.76	2.34	2.41	2.50
Netzwerk*	86	2.22	2.55	2.59	2.63
persönliche Eigeninitiative	85	2.44	2.61	2.44	2.52

Anmerkung: * signifikante Veränderung der Gewichtungen im Verlauf; $p<.05$; MR=mittlerer Rangplatz

Die signifikanten Veränderungen vollzogen sich in der Gewichtung der folgenden vier Vorsätze:

Gestaltung der Umsetzung

- „Ich werde ausgesuchte Elemente des entwicklungspsychologischen Beratungskon-

zeptes, wie z.B. die Videounterstützung, umsetzen“ (kurz: „Videounterstützung“); $\chi^2(3)=8.17$; $p<.05$; $N=90$;

- Ich werde allgemeine Prinzipien des entwicklungspsychologischen Beratungskonzeptes, wie z.B. die gemeinsame Beobachtung mit den Eltern, umsetzen (kurz: „gemeinsame Beobachtung“); $\chi^2(3)=10.71$; $p<.05$; $N=90$;

Einbettung der Umsetzung

- Die Umsetzung wird als Teamkonzept verwirklicht werden (kurz: „Teamkonzept“); $\chi^2(3)=9.66$; $p<.05$; $N=86$;
- Die Umsetzung ist nicht für ein Team geplant, wird aber in einem kooperierenden Netzwerk mit Kollegen anderer Einrichtungen verwirklicht werden (kurz: „Netzwerk“); $\chi^2(3)=8.77$; $p<.05$; $N=86$.

Gewichtungen der Vorsätze in der TS im Verlauf und im Prä-Post-Vergleich

Der Vorsatz „Videounterstützung“ gewann von t1 zu t2 deutlich an Zustimmung. Er pendelte sich im weiteren Verlauf im Vergleich zu t1 und t2 zu t3 und t4 auf ein mittleres Niveau ein. Wurden die jeweils benachbarten Messzeitpunkte anhand des WMP-Testes miteinander verglichen, näherte sich nur der Übergang von t1 zu t2 einem Signifikanzniveau an. Der direkte Vergleich von t1 und t4 war weit von einem Signifikanzniveau entfernt. Die Veränderung der Gewichtung des Vorsatzes „Videounterstützung“ war nur zeitweise im Übergang von t1 zu t2 ausgeprägt.

Dagegen fielen die Veränderungen der Gewichtungen der drei Vorsätze „gemeinsame Beobachtung“, „Teamkonzept“ und „Netzwerk“ im Prä-Post-Vergleich von t1 mit t4 signifikant aus.

Die Gewichtung des Vorsatzes „gemeinsame Beobachtung“ nahm von t1 zu t2 signifikant ab; WMP-Test; $Z=-3.56$; $p<.001$; $N=108$. Danach veränderte sie sich nicht mehr signifikant; die Veränderung blieb aber bis zum Ende der Seminarreihe bestehen. Der Vergleich zwischen t1 und t4 war ebenfalls signifikant; WMP-Test; $Z=-3.27$; $p<.01$; $N=102$.

Ebenso nahm die Gewichtung des Vorsatzes „Teamkonzept“ von t1 zu t2 signifikant ab (WMP-Test; $Z=-3.30$; $p<.01$; $N=103$). Danach veränderte sich die Gewichtung des Vorsatzes nicht mehr signifikant; die Veränderung blieb bis zum Ende der Seminarreihe bestehen. Der Vergleich von t1 mit t4 war signifikant (WMP-Test; $Z=2.08$; $p<.05$; $N=98$).

Anders gestaltete sich der Verlauf des Vorsatzes „kooperierendes Netzwerk“. Die Gewichtung nahm von t1 zu t2 signifikant zu (WMP-Test $Z=-2.38$; $p<.05$; $N=103$). Da-

nach veränderte sich die Gewichtung des Vorsatzes nicht mehr signifikant, die Veränderung verstärkte sich aber bis zum Ende der Seminarreihe noch geringfügig. Der Vergleich von t1 mit t4 fiel signifikant aus (WMP-Test; $Z=-2.67$; $p<.01$; $N=96$).

Darüber hinaus zeigten sich im Prä-Post-Vergleich von t1 mit t4 zwei weitere signifikante Veränderungen, die in der Analyse mit der FTWA nicht auftraten. Dies traf auf die beiden Vorsätze im Bereich „Zielgruppe“ zu:

- Ich werde die erworbenen Kenntnisse in individuellen Beratungen mit Eltern von Kleinkindern einsetzen (kurz: „Kleinkinder individuell“); WMP-Test; $Z=-2.48$; $p<.05$; $N=102$
- Ich werde die erworbenen Kenntnisse in individuellen Beratungen mit Eltern von älteren Kindern einsetzen (kurz „ältere Kinder individuell“); WMP-Test; $Z=-2.37$; $p<.05$; $N=100$)

Die Gewichtungen der TN der TS nahmen für den Vorsatz „Kleinkinder individuell“ von t1 bis t4 zu (mit Ausnahme von t3), während die Gewichtungen des Vorsatzes „ältere Kinder individuell“ ab t2 abnahmen. Wurden die jeweils benachbarten Messzeitpunkte anhand des WMP-Testes miteinander verglichen, näherte sich bei beiden Vorsätzen der Übergang von t3 zu t4 am deutlichsten einem Signifikanzniveau an. Diese beiden Veränderungen vollzogen sich im Verlauf der Seminarreihe im Vergleich zu den anderen Veränderungen der Vorsätze in voller Ausprägung erst zu einem späten Zeitpunkt.

Gewichtungen der Vorsätze in der KS im Prä-Post-Vergleich

Schließlich zeigte sich in der KS im Vergleich von t1 und t4 nur in einem Vorsatz eine signifikante Veränderung: „Videounterstützung“. Die Angaben in der KS ($N=47$) zu diesem Vorsatz zu t1 ($Mdn=2$) und t4 ($Mdn=3$) unterschieden sich signifikant ($Z=-2.81$; $p<.01$). Stimmten die TN der KS diesem Vorsatz zu t1 nur mit 28.9% voll zu, so taten sie es zu t4 mit 51.7%.

Entwicklung der Vorsätze während des Seminarverlaufs in der TS

Ein Wendepunkt in der Veränderung der Vorsätze der TN in der TS lag zu t2. Vier der neun vorgegebenen Vorsätze wurden hier anders eingeschätzt als zu t1. Die Gewichtungen der Vorsätze „gemeinsame Beobachtung“ und „Teamkonzept“ nahmen signifikant ab. Diese beiden Veränderungen hielten bis zum Ende der Seminarreihe an.

Dagegen nahm die Gewichtung des Vorsatzes „Videounterstützung“ zu t2 deutlich zu. Dieser Effekt blieb aber bis zum Ende der Seminarreihe nicht vollständig bestehen.

Auch wurde „Netzwerk“ zu t2 durchschnittlich signifikant höher gewichtet als zu t1. Dieser Effekt blieb bis zum Ende der Seminarreihe bestehen.

Zwei dieser Veränderungen der Gewichtungen der Vorsätze bezogen sich auf die prozedurale Gestaltung des eigenen Vorgehens: „Videounterstützung“ und „gemeinsame Beobachtung“. Hiervon blieb nur die Ausprägung der Gewichtung eines Vorsatzes bis zum Ende der Seminarreihe unverändert: „gemeinsame Beobachtung“.

Zwei weitere signifikante Veränderungen der Gewichtungen der Vorsätze bezogen sich auf die „Einbettung der Umsetzung“ von EPB. Die Verwirklichung als „Teamkonzept“ wurde zu t2 deutlich skeptischer beurteilt als zu t1, ein Effekt, der bis zum Ende der Seminarreihe anhielt. Dagegen wurde „Netzwerk“ zu t2 stärker gewichtet. Dieser Effekt blieb bis zum Ende der Seminarreihe bestehen.

Die Gewichtungen zweier weiterer Vorsätze änderten sich im Verlauf der Seminarreihe eher kontinuierlich: „ältere Kinder individuell“ nahm in der Gewichtung bis t4 relativ stetig ab, während „Kleinkinder individuell“ relativ stetig in der Gewichtung zunahm. Der Wendepunkt zur „Zielgruppe“ lag nicht bei t2, sondern zwischen t3 und t4, also im Seminarverlauf relativ spät.

Zu drei der neun vorgegebenen Vorsätze blieben die Angaben der TN in der TS so konstant, dass ein Vergleich der Rangfolgen nicht signifikant ausfiel. Dies waren:

- „Ich werde die erworbenen Kenntnisse für Eltern von Kleinkindern einsetzen, aber kaum individuelle Beratungen mit Eltern durchführen“
- „Ich werde den zentralen Aspekt des entwicklungspsychologischen Beratungskonzeptes, die Formulierung der kindlichen Perspektive, umsetzen“
- „Die Umsetzung wird vorwiegend über meine persönliche Eigeninitiative verwirklicht werden“

Schließlich zeigte der Vergleich zu der KS, dass die TN der TS von Anfang an in der Gewichtung des Vorsatzes „kindliche Perspektive“ einen besonderen Fokus hatten. Die TN der TS betonten diesen Fokus bereits zu t1 signifikant mehr als die TN der KS. Im Verlauf bis t4 verstärkte sich diese Betonung noch, sodass der Unterschied zwischen der TS und der KS zu t4 stärker ausfiel. Außerdem entwickelte sich bis t4 ein Unterschied in den Vorsätzen neu, der zu t1 noch nicht bestanden hatte. Die TN der KS betonten zu t4 den Vorsatz „Videounterstützung“ signifikant mehr als zu t1. Diesen Prozess hatten die TN der TS bereits nach t2 tendenziell vollzogen. Die Auseinandersetzung mit „Videounterstützung“ spielte für sie in den Gewichtungen der Vorsätze zu t4 eine relativ geringere Rolle.

Die deutlichen Veränderungen von vier Vorsätzen von t1 zu t2 (zwei Zunahmen, zwei Abnahmen) bezogen auf die prozedurale Gestaltung und Einbettung des neuen Konzeptes konnten diskrepanztheoretisch verstanden werden. Ob der eher kontinuierliche und spätere Prozess (mit Wendepunkt von t3 zu t4) im Bereich der „Zielgruppe“ (eine Zunahme, eine Abnahme) ebenso im Zusammenhang mit Versuchen der Diskrepanzminderung standen oder ein davon getrennter eigener Prozess waren, musste an dieser Stelle offen bleiben.

8.4.3 Erfüllung der Erwartungen in der Treatmentstichprobe

Die Vorstudie hatte gezeigt, dass nicht nur rückblickende oder vorausschauende Kognitionen auf den Lernprozess in der Seminarreihe „Entwicklungspsychologische Beratung von Eltern mit Säuglingen und Kleinkindern“ (EPB) Einfluss nehmen konnten, sondern dass auch eine eher gegenwartsbezogene Variable mit den Kenntniseinschätzungen zu t2 im Zusammenhang stand (vgl. Gliederungspunkt 4.7.5): die Erfüllung der Erwartungen der TN durch die Seminarreihe EPB. Diese in der Vorstudie induktiv erschlossene Variable wurde in der Hauptstudie direkt erfragt. Sie fasste einen übergreifenden Bewertungsprozess durch die TN und hatte offenbar auch eine emotionale Komponente der Zufriedenheit. Damit ergänzte sie die stark kognitiv geprägten Variablen der Zielintentionen und Vorsätze um einen weiteren in Lernprozessen bedeutsamen Bereich.

Die Frage „Haben die Kursinhalte bisher Ihre Erwartungen erfüllt?“ beantworteten die TN der TS zu t2 und t3; auch zu t4 markierten sie ihre Einschätzung zu dieser Frage, die am Ende der Seminarreihe aber abschließend formuliert war („Haben die Kursinhalte Ihre Erwartungen erfüllt?“). Die Antwortskala bestand aus vier Stufen; „nicht erfüllt“, „wenig erfüllt“, „ziemlich erfüllt“ und „ganz erfüllt“.

Zu allen drei Messzeitpunkten gaben fast alle TN der TS an, dass die Seminarreihe ihre Erwartungen mindestens ziemlich erfüllt hatte. Wurden die Skalenpunkte „ziemlich erfüllt“ und „ganz erfüllt“ zusammengefasst, gaben zu t2 99.1% der TN (N=115), zu t3 97.2% der TN (N=109) und zu t4 100% der TN (N=108) an, dass die Seminarreihe ihre Erwartungen mindestens ziemlich erfüllt hatte.

Eine FTWA zeigte aber, dass sich die Beantwortung über die drei Messzeitpunkte signifikant veränderte; $\chi^2(2)=22.86$; $p<.001$; $N=97$. Betrag zu t2 der Mittlere Rang (MR) 2.02, lag er zu t3 nur noch bei 1.78 und zu t4 bei 2.20. Von t2 zu t3 wechselten viele TN ihre Bewertung von „ganz erfüllt“ zu „ziemlich erfüllt“ und von t3 zu t4 wieder von „ziemlich erfüllt“ zu „ganz erfüllt“. Beide Übergänge waren signifikant; WMP-Test;

von t2 zu t3 $Z=-2.67$; $p<.01$; $N=104$ und von t3 zu t4 $Z=-4.7$; $p<.001$; $N=102$); ebenso die Veränderung zwischen t2 und t4; $Z=-2.04$; $p<.05$; $N=103$.

Die Entwicklung der Erfüllung der Erwartungen an die Seminarreihe nahm zwischen t2 und t4 einen Verlauf nach dem Muster erhöht, gefolgt von niedriger und wieder erhöht. Die einfache Vermutung, dass die Inhalte des dritten Seminarblocks und die Art ihrer Vermittlung zu dieser übergreifenden Schwankung über acht Seminarrealisierungen führten, erwies sich als wenig plausibel. Die im Rahmen dieser Arbeit nicht dargestellten anonym gehaltenen (und in der Erwachsenenbildung üblichen) Zufriedenheitsbefragungen der TN mit Aspekten wie Kompetenz der Referentinnen, Qualität der Didaktik usw. gaben keinen Hinweis auf einen Einfluss der Güte des dritten Seminarblocks.

Genauer betrachtet zielte die Frage zur „Erfüllung der Erwartungen“ auch auf die TN selbst, nämlich auf die Diskrepanz oder Harmonie die zwischen ihren Erwartungen und ihrer Einschätzung des Lernens der Kursinhalte bestand. So betrachtet konnte das Absinken der „Erfüllung der Erwartungen“ auch als ein Versuch der Minderung einer zu t3 noch bestehenden Diskrepanz bei den TN gesehen werden.

8.4.4 Änderung der Einstellung zu Vorgehensweisen und Zielen

Auf der Grundlage der qualitativen Analysen der Vorstudie war in den „theoretischen Erweiterungen mit Folgerungen für ergänzende Messinstrumente“ die Auffassung entwickelt worden, dass ein Lernprozess der Wahrnehmungsdifferenzierung in der Seminarreihe EPB, das „perceptual learning“ der TN, zu Diskrepanzen in ihren kognitiven Strukturen führte. In den bisherigen Analysen der Hauptstudie konnten zwar Wirkungen der Seminarreihe EPB aufgezeigt werden, die in der Zunahme von Kenntnis- und Kompetenzeinschätzungen der TN, im Erwerb neuen deklarativen und prozeduralen Wissens durch die TN und in der Veränderung ihrer Zielintentionen lagen. Aber dass diese Wirkungen zu Diskrepanzen in den kognitiven Strukturen der TN führten, konnte durch den Nachweis dieser Wirkungen allein nicht aufgezeigt werden. Allenfalls deuteten sich in den aufgewiesenen Veränderungen der Vorsätze der TN und in der Schwankung der Erfüllung ihrer Erwartungen Versuche der TN zur Reduktion von Diskrepanzen an.

Um aber auf Versuche der Diskrepanzreduktion schließen zu können, war aufgrund der Konstruktion der Diskrepanztheorien der Nachweis einer Einstellungsänderung erforderlich (vgl. Gliederungspunkt 5.2). Um Einstellungsänderungen der TN aufzuweisen, wurden zu t1 und t4 mehrere Itemblöcke in die Hauptstudie aufgenommen. Zwei davon erwiesen sich als nicht ausreichend reliabel („Haltung als Berater“; „Wunsch nach Ein-

bezug der Eltern“) und wurden aus der Analyse ausgeschlossen. Aber insbesondere der „Itemblock Vorgehensweisen und Ziele im Zusammenwirken mit den Eltern“ (IB VZ) und der „Itemblock Meinung zum Einfluss von Bindung auf die kindliche Entwicklung“ (IB MB) genügten methodischen Ansprüchen gut (IB VZ) bzw. zufriedenstellend (IB MB). Damit lagen zwei Skalen vor, eine bezogen auf die Eltern (IB VZ) und eine bezogen auf die kindliche Entwicklung (IB MB), mit denen die Frage eines Einstellungswandels der TN in der TS geprüft werden konnte. Denn die IB VZ ließ sich als berufliche Einstellung interpretieren und die IB MB war, als Erfragung einer Meinung, von vornherein als Einstellungsskala konzipiert worden.

Als Design für die Prüfung einer Einstellungsänderung in der IB VZ und der IB MB wurde auf der Grundlage der Expertiseforschung die Gegenüberstellung von relativen Novizen und relativen Experten gewählt. Die Analyse zur Identifikation von Indikatoren vorhersagekräftiger Merkmale auf die Kenntniseinschätzungen der TN hatte in der Hauptstudie zu dem Ergebnis geführt, dass die Variablen „Teilnahme an entwicklungspsychologischer Fortbildung“, „Erfahrung mit Video-Feedback“ und „Erfahrung mit Entwicklungsabschnitten von Kindern“ solche Indikatoren darstellten. Ihre Vorhersagekraft zu t1 und zur Entwicklung der Kenntniseinschätzungen im Seminarverlauf konnte auch als Unterscheidung der TN in relative Novizen (z.B. „Erfahrung mit Video-Feedback nein“) und relative Experten (z.B. „Erfahrung mit Video-Feedback ja“) interpretiert werden. Eine Einstellungsänderung durch die Seminarreihe EPB konnte entlang dieser Interpretation hauptsächlich bei den relativen Novizen erwartet werden.

In einer multivariaten dreifaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung für die TS (N=99) mit den unabhängigen Variablen „Erfahrungswissen Entwicklungsabschnitte in drei Gruppen“, „Erfahrung Video-Feedback“ und „Teilnahme entwicklungspsychologische Fortbildung“ sowie den abhängigen Variablen „zu einem Faktor zusammengefasste Antwortvarianz des IB VZ zu t1 und t4“ zeigte sich in den multivariaten Tests ein signifikanter Interaktionseffekt von „Erfahrung Video-Feedback“ und „Zeit“; $F(1;88)=9.69$; $p<.01$; $\eta^2=.10$. In den Innersubjekteffekten bestand derselbe Interaktionseffekt $F(1;88)=9.69$; $p<.01$; $\eta^2=.10$. Zu t1 traten keine signifikanten Zwischensubjekteffekte in Erscheinung.

Die Interaktion der Variable „Erfahrung Video-Feedback“ mit „Zeit“ lag an der Gegenläufigkeit des linearen Verlaufes der Mittelwerte (vgl. Abb. 17). Zu t1 lagen für die TN, die „Erfahrung Video-Feedback“ verneinten (N=73), die Mittelwerte der Faktorladungen auf einem geringeren Niveau als für die TN, die „Erfahrung Video-Feedback“ be-

jahten (N=26). Zu t4 hatte sich die Höhe der Mittelwerte beider Gruppen angeglichen (vgl. Abb. 17). D.h. die Antwortausprägungen der beiden Gruppen „Erfahrung Video-Feedback nein“ und „Erfahrung Video-Feedback ja“ waren zu t4 signifikant ähnlicher als zu t1.

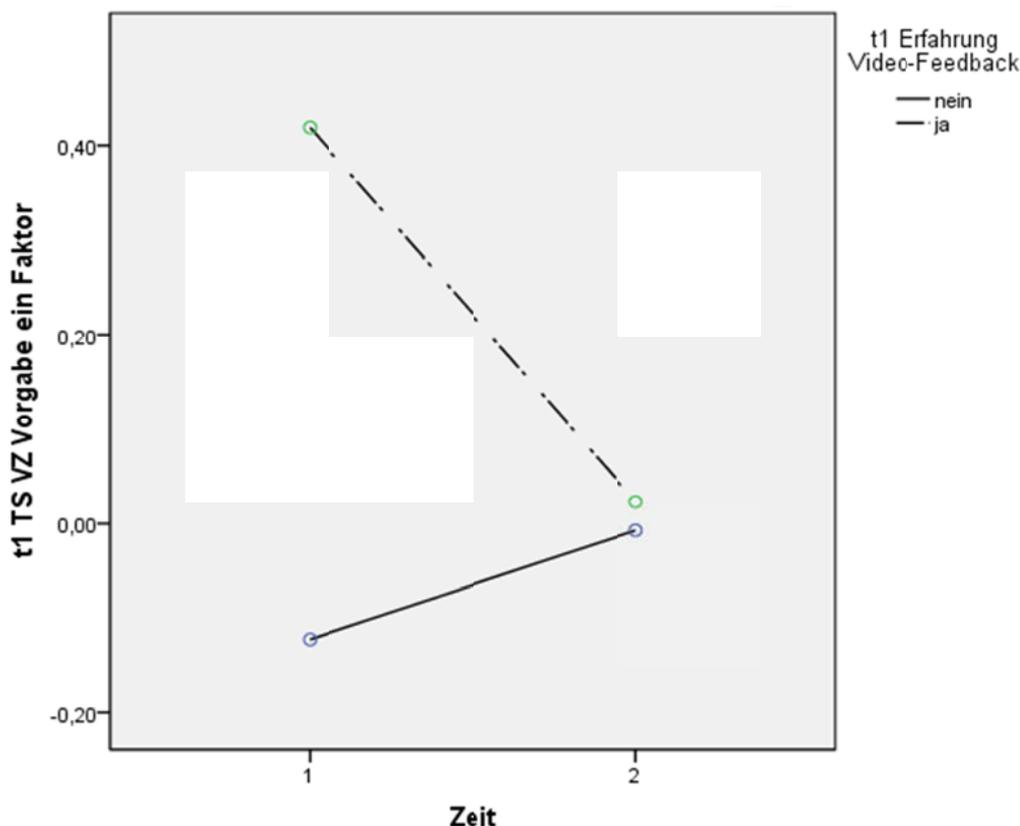


Abb. 17: „Vorgehensweisen und Ziele“ und Erfahrung mit Video zu t1 und zu t4

Eine multivariate einfaktorielle Varianzanalyse für die TS mit der unabhängigen Variable „Erfahrung Video-Feedback“ und den abhängigen Variablen „Faktor 1 und Faktor 2 der Antwortvarianz des IB VZ zu t1 und t4“ führte in den multivariaten Tests zu keinem signifikanten Haupteffekt, aber zu einem signifikanten Effekt von Faktor 1 des IB VZ zu t1; $F(4;124)=2.93$; $p<.05$; $\eta^2=.09$. Auch die Zwischensubjekteffekte zeigten keinen Haupteffekt, aber zu t1 für „Erfahrung Video-Feedback“ in Faktor 1 einen signifikanten Effekt; $F(1;122)=6.52$; $p<.05$; $\eta^2=.05$. Die Mittelwerte der Faktorladungen der TN, die zu t1 auf „Erfahrung Video-Feedback“ mit nein antworteten, fielen zu t1 auf Faktor 1 des IB VZ signifikant niedriger aus als die Mittelwerte der TN, die zu t1 auf „Erfahrung Video-Feedback“ mit ja antworteten. Bis t4 hatte sich dieser Unterschied ausgeglichen.

Faktor 1 des IB VZ setzte sich zu t1 aus fünf Items zusammen, die als „gemeinsamer

situativer Kindbezug“ interpretiert wurden (vgl. Tab. 40; die Faktorladungen, die zu einem Faktor beitragen, sind fett markiert). Faktor 1 war geprägt von den beiden Items „Eltern Förderung anleiten“ und „Gemeinsam Kind beobachten“, weshalb er als „gemeinsamer situativer Kindbezug“ bezeichnet wurde. Den Items dieses Faktors stimmten TN mit „Erfahrung in Video-Feedback“ (N=26) mehr zu als TN ohne „Erfahrung in Video-Feedback“ (N=73).

Tab. 40: Struktur der „Vorgehensweisen und Ziele“ in der TS zu t1 und t4

	TS t1		TS t4	
	Faktor		Faktor	
	1	2	1	2
Gespräche Eltern helfen	.16	.83	.13	.78
Anregung Erziehungsprobleme	.09	.81	.56	.36
Fragen Zusammenleben Kinder	.26	.69	.12	.81
Qualität des Umgangs Eltern	.22	.65	.81	.01
Stärkung Kompetenz Eltern	.46	.61	.60	.38
Eltern Förderung anleiten	.83	.12	.34	.59
Gemeinsam Kind beobachten	.82	.05	.45	48
Stärkung Sicherheit Eltern	.69	.39	.40	.69
Deutungen Eltern anreichern	.64	.29	.71	.39
Realistische Erwartungen	.60	.41	.74	.21
Eigenvalue	3.2	2.8	2.8	2.7
Varianzaufklärung in Prozent	31.9	27.9	28.8	27.8
Summe Varianzaufklärung in Prozent	60.14		56.6	

Anmerkung: TS zu t1 N=125
TS zu t4 N=109

Interpretation t1: Faktor 1: gemeinsamer situativer Kindbezug
Faktor 2: Gespräche mit Eltern

Interpretation t4: Faktor 1: Qualität Eltern-Kind-Interaktion
Faktor 2: Gespräche mit Eltern

Zu t4 hatte sich dieser Faktor neu strukturiert. Er wurde jetzt durch das Item „Informationen über die Eltern und die Qualität ihres Umgangs mit dem Kind gewinnen“ („Qualität des Umgangs Eltern“) geprägt und, unter Einbezug der weiteren ihn mit bestimmten Items „Realistische Erwartungen“ und „Deutungen Eltern anreichern“ in die Interpretation, als „Qualität Eltern-Kind-Interaktion“ bezeichnet. Diesem neu strukturierten Faktor stimmten zu t4 die relativen Experten in „Video-Feedback“ (N=26) in gleicher Weise zu wie die relativen Novizen in „Video-Feedback“ (N=73). Insbesondere bei den relativen Novizen hatte sich eine Einstellungsänderung zu „Vorgehensweisen und Zielen im Zusammenwirken mit den Eltern“ vollzogen. Denn sie hatten zu t1 den den Faktor zu t4 mitprägenden Items „Realistische Erwartungen“ und „Deutungen Eltern anrei-

chern“ weniger zugestimmt als die relativen Experten zu t1 („Video-Feedback ja“). Wie groß der Anteil der Angaben der relativen Experten (N=26) in der Neustrukturierung des Faktors „Qualität Eltern-Kind-Interaktion“ zu t4 war, konnte nicht bestimmt werden. Die Entwicklung ihrer Angaben zeigte die typische Regression zur Mitte (vgl. Abb. 17), die hohe Angaben in Skalen über einen zeitlichen Verlauf immer wieder aufweisen. Auffällig war aber, dass die beiden den Faktor 1 zu t1 prägenden Items „Eltern Förderung anleiten“ und „gemeinsam Kind beobachten“ zu t4 nur noch eine ambivalente Zuordnung zum Faktor 2 „Gespräche mit Eltern“ fanden.

Im Vergleich von relativen Novizen zu relativen Experten in der Erfahrung mit Video-Feedback zeigte sich also ein Effekt der Einstellungsänderung für die relativen Novizen, die mit N=73 die deutlich größere Gruppe der TN der Seminarreihe EPB bildeten.

8.4.5 Änderung der Einstellung zum Einfluss von Bindung

Dasselbe Design wie bei der Prüfung einer Einstellungsänderung der TN der TS zu den Vorgehensweisen und Zielen wurde auch auf die abhängige Variable „Meinung zum Einfluss von Bindung auf die kindliche Entwicklung“ (IB MB) angewandt, also die relativen Experten in „Teilnahme an entwicklungspsychologischer Fortbildung“, „Erfahrung mit Video-Feedback“ und „Erfahrungswissen zu bestimmten Entwicklungsabschnitten von Kindern“ den relativen Novizen in diesen Kenntnisbereichen gegenübergestellt.

In einer multivariaten dreifaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung für die TS (N=99) mit den unabhängigen Variablen (UV) „Erfahrungswissen Entwicklungsabschnitte in drei Gruppen“, „Erfahrung Video-Feedback“ und „Teilnahme entwicklungspsychologische Fortbildung“ sowie den abhängigen Variablen „zu einem Faktor zusammengefasste Antwortvarianz des IB MB zu t1 und t4“ zeigte sich in den multivariaten Tests kein signifikanter Effekt. Es deutete sich aber ein Interaktionseffekt von „Zeit“ mit „Erfahrung Video-Feedback“ und „Erfahrungswissen Entwicklungsabschnitte in drei Gruppen“ an ($p < .20$). Daher wurde die Variable „Teilnahme entwicklungspsychologische Fortbildung“ aus dem Design ausgeschlossen und dasselbe Design nur mit den Variablen „Erfahrungswissen Entwicklungsabschnitte in drei Gruppen“ und „Erfahrung Video-Feedback“ gerechnet. Es zeigte sich kein signifikanter Haupteffekt, aber ein signifikanter Effekt der Variable „Erfahrungswissen Entwicklungsabschnitte in drei Gruppen“; $F(1;102)=4.41$; $p < .05$; $\eta^2 = .05$. In den Innersubjekteffekten bestand derselbe Ef-

fekt $F(1;102)=4.41$; $p<.05$; $\eta^2=.05$. Zu t1 trat ein signifikanter Interaktionseffekt, nämlich „Erfahrung Video-Feedback“ mit „Erfahrungswissen Entwicklungsabschnitte in drei Gruppen“, in Erscheinung; $F(1;102)=4.37$; $p<.05$; $\eta^2=.05$.

Eine multivariate einfaktorische Varianzanalyse für die TS mit der unabhängigen Variable „Erfahrungswissen Entwicklungsabschnitte in drei Gruppen“ und den abhängigen Variablen „Faktor 1, Faktor 2 und Faktor 3 des IB MB zu t1 und Faktor 1 und Faktor 2 des IB MB zu t4“ führte in den multivariaten Tests zu keinem signifikanten Haupteffekt, aber zu einem signifikanten Effekt von „Erfahrungswissen Entwicklungsabschnitte in drei Gruppen“ $F(10;102)=2.03$; $p<.05$; $\eta^2=.05$. In den Zwischensubjekteffekten bestand zum Einen ein signifikanter Effekt von „Erfahrungswissen Entwicklungsabschnitte in drei Gruppen“ für Faktor 1 der IB MB zu t1; $F(2;102)=3.93$; $p<.05$. Und zum Anderen bestand ein signifikanter Effekt für Faktor 2 zu t4; $F(2;102)=3.43$; $p<.05$.

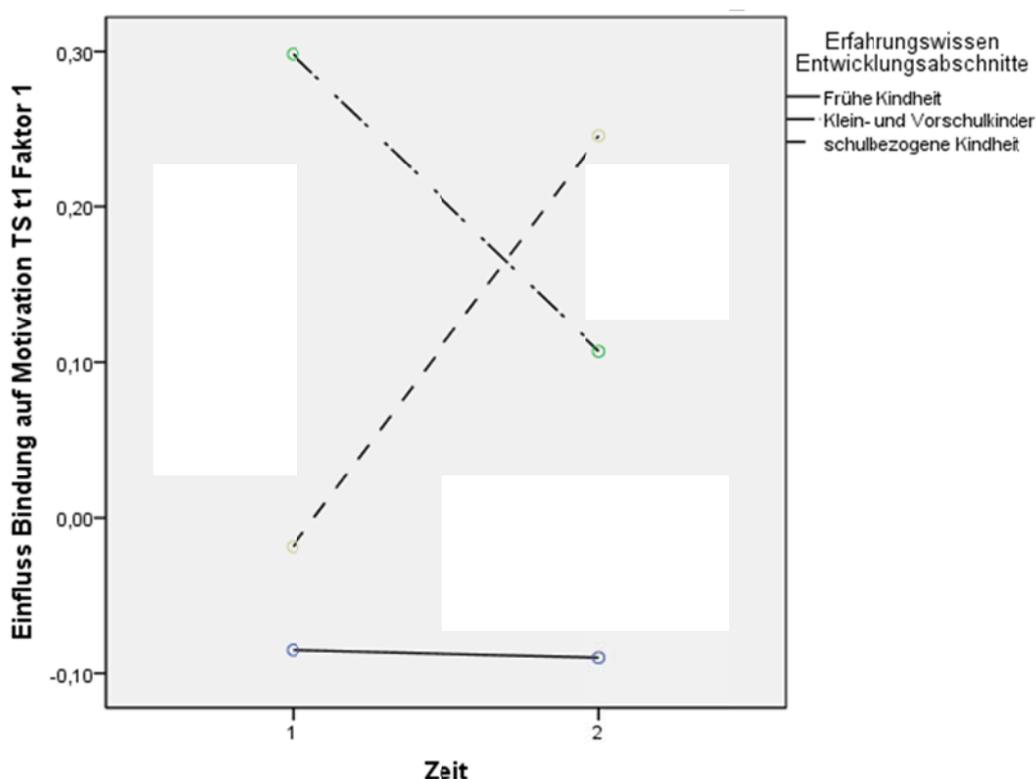


Abb. 18: „Einfluss Bindung auf Motivation“ und Erfahrungswissen zu t1 und zu t4

Der Effekt ging auf die gegenläufige Entwicklung der Mittelwerte der Faktorladungen der Gruppen „Erfahrungswissen Klein- und Vorschulkinder“ ($N=34$; Linie mit Punkt) und „Erfahrungswissen schulbezogene Kindheit“ ($N=35$; gestrichelte Linie) zurück (vgl. Abb. 18). Die Mittelwerte der Gruppe „Erfahrungswissen Klein- und Vorschulkinder“ fielen von t1 zu t4 ab, die der Gruppe „Erfahrungswissen schulbezogene Kindheit“

stiegen und die der Gruppe „Erfahrungswissen frühe Kindheit“ (N=33) blieben konstant.

Zu t1 war der Faktor 1 des IB MB geprägt durch die beiden Items „Wie ein Kind gebunden ist, wirkt sich langfristig auf seine Bereitschaft aus, sich anzustrengen“ („Bereitschaft Anstrengung“) und „Die Intelligenz eines Kindes entfaltet sich erst dann vollständig, wenn es sicher gebunden ist“ („Entfaltung Intelligenz“) (vgl. Tab. 41).

Tab. 41: Struktur der „Meinung zum Einfluss von Bindung“ in der TS zu t1 und t4

Item	TS t1			TS t4	
	Faktor			Faktor	
	1	2	3	1	2
Bereitschaft Anstrengung	.76	.08	-.04	.11	.87
Entfaltung Intelligenz	.76	-.01	.21	.63	.23
Schlüssel Teilhabe Lernen	.71	.10	.14	.22	.84
Quelle Einfühlung später	.43	.18	.16	.56	.11
Suche Unterstützung	-.01	.81	.10	.62	.08
Gefühle Ausdruck Sprache	.28	.76	.12	.60	.24
Neugier Ausdauer mehr	.08	.66	.50	.83	-.05
selbstvergessenes Spiel	.14	.01	.88	.54	.33
aufmerksames Lernen	.46	.18	.54	.73	.28
Eigenvalue	2.98	1.36	1.00	2.37	1.96
Varianzaufklärung in %	33.1	15.2	11.1	29.6	24.6
Summe Varianzaufklärung in %	59.3			54.23	

Anmerkung: TS zu t1 N=125 Interpretation t1: Faktor 1: Einfluss Bindung auf Motivation und Lernen
 TS zu t4 N=109 Faktor 2: Einfluss Bindung auf Sozialverhalten
 Faktor 3: Einfluss Bindung auf Konzentration
 Interpretation t4: Faktor 1: Einfluss Bindung auf Konzentration
 Faktor 2: Einfluss Bindung auf Motivation und Lernen

Auch das Item „Die Qualität der Bindung ist der Schlüssel zur Teilhabe an anspruchsvollen Lernprozessen“ („Schlüssel Teilhabe Lernen“) prägte diesen Faktor zu t1 noch mit. Aufgrund der Stichworte „Bereitschaft, sich anzustrengen“ und „anspruchsvolle Lernprozesse“ wurde dieser Faktor „Einfluss Bindung auf Motivation und Lernen“ genannt. Der Inhalt des Items „Entfaltung Intelligenz“ stand im Einklang mit dieser Interpretation, zumal durch die Stichworte „erst dann vollständig“ eine Assoziation zu „Anstrengung“ und „qualitätsvollem Lernen“ geweckt wurde.

Zu t4 hatte sich die Faktorstruktur der Angaben der TN von zuvor drei auf jetzt zwei Faktoren reorganisiert (vgl. Tab. 41; die sich zu t4 Faktor 1 und Faktor 2 zuordnenden

Faktorladungen sind zur einfacheren Lesbarkeit fett markiert). Faktor 1 zu t1 wurde zu t4 Faktor 2 und bestand jetzt nur noch aus den beiden Items, die zu t1 zur Interpretation des Faktors als „Einfluss Bindung auf Motivation und Lernen“ geführt hatten: „Bereitschaft Anstrengung“ und „Schlüssel Teilhabe Lernen“. Auch dieser Faktor 2 zu t4 wurde daher als „Einfluss Bindung auf Motivation und Lernen“ bezeichnet.

Bei den TN der TS, die zu t1 ihr Erfahrungswissen zu „schulbezogener Kindheit“ hoch gewichteten (N=35), vollzog sich durch die Teilnahme an der Seminarreihe „Entwicklungspsychologische Beratung von Eltern mit Säuglingen und Kleinkindern“ (EPB) also eine Einstellungsänderung zum „Einfluss von Bindung auf die Entwicklung von Kindern“. Die Einstellungsänderung dieser TN war spezifisch. Sie bezog sich auf den Zusammenhang einer guten Bindungsqualität und der Bereitschaft von Kindern, sich anzustrengen und anspruchsvolle Lernprozesse zu vollziehen. Die Überzeugung zu diesem Zusammenhang stieg von t1 zu t4 bedeutsam.

Umgekehrt konnte aber nicht geschlossen werden, dass die TN, die ihr „Erfahrungswissen mit Klein- und Vorschulkindern“ zu t1 hoch gewichteten, ihre Einstellung zu diesem Zusammenhang im Sinne einer Abnahme dieser Überzeugung ebenfalls änderten. Die Entwicklung ihrer Mittelwerte von t1 und t4 musste auch als statistischer Effekt der Regression zur Mitte bei anfänglich hohen Werten gesehen werden.

Der Nachweis einer Einstellungsänderung durch die Teilnahme an der Seminarreihe gelang zum einen für relative Novizen in der Erfahrung mit Video-Feedback und für relative Novizen mit wenig Erfahrungswissen über frühe Kindheit. Die Einstellungsänderungen bezogen sich auf verschiedene Wissensdomänen, zum einen auf „Vorgehensweisen und Ziele“ und zum anderen auf den „Einfluss von Bindung auf die Entwicklung von Kindern“. Festzuhalten blieb, dass bei Einstellungsänderungen nicht von einer allgemeinen Wirkung der Seminarreihe EPB ausgegangen werden konnte, sondern dass sich diese nur für bestimmte Teilnehmergruppen zu unterschiedlichen Wissensdomänen vollzogen.

8.4.6 Einschätzungen und Angaben der Teilnehmer zu Wirkungen

Um ergänzende Anhaltspunkte zur Validierung der mit den Fragebögen empirisch ermittelten Veränderungen der TN durch die Seminarreihe „Entwicklungspsychologische Beratung von Eltern mit Säuglingen und Kleinkindern“ (EPB) zu gewinnen, wurden die TN der TS kurz nach t2 und kurz nach t4 zu ihren Einschätzungen ihrer Veränderungen in einem strukturierten Telefoninterview (TI) befragt. Kurz nach t2 konnten 83 TN

(66.4% der TS) telefonisch erreicht werden und kurz nach t4 60 TN (48% der TS). Nur eine/einer der erreichten TN lehnte die zusätzliche Befragung zu t2 ab.

Angaben der Teilnehmer zur Umsetzung

In den Fragebögen wurden Angaben zu Zielintentionen, zur allgemeinen Einschätzung der Umsetzungsmöglichkeiten und zu Vorsätzen erfasst, um Hinweise auf Wirkungen der Seminarreihe auf kognitive Strukturen und deren Änderung durch die Seminarteilnahme zu erhalten. Die Angaben hierzu ermöglichten aber keine Einschätzungen der TN, inwieweit sie tatsächlich Umsetzungen des Gelernten realisierten. Angaben der TN hierzu wurden in den Telefoninterviews (TI) erfragt.

Als Häufigkeit, wie oft „in den letzten zwei Monaten Aspekte entwicklungspsychologischer Beratung eingesetzt“ wurden (vgl. TI 1 und TI 2 Frage C 7), nannten die TN zu t2 durchschnittlich neun bis zehn Beratungseinheiten (Mdn=4; N=78; 94% der erreichten TN) und zu t4 durchschnittlich fünf bis sechs Beratungseinheiten (Mdn=3; N=59; 98% der erreichten TN). Zu t2 planten die TN die Durchführung der nächsten entwicklungspsychologischen Beratung in weniger Werktagen (Mdn=8; N=82; 99%) als zu t4 (Mdn=11; N=60; 100%) (vgl. TI 1 und TI 2 Frage C 8). Das Alter der Kinder, auf die sich die nächste geplante entwicklungspsychologische Beratung beziehen würde (vgl. TI 1 und TI 2 Frage C 9), gaben die TN zu t2 durchschnittlich mit ca. 18 Monaten an (Mdn=12 Monate; N=67; 81%), zu t4 durchschnittlich mit ca. 17 Monaten (Mdn=11; N=49; 82%).

Zu t2 sahen die TN als überwiegenden Anlass ihrer entwicklungspsychologischen Beratungen (vgl. TI 1 und TI 2 Frage C 10) die „Prävention“ (N=67; ja: N=47; 70.1%), mit deutlichem Abstand gefolgt von „Beeinträchtigungen der elterlichen Sorge / Verantwortung“ (N=64; ja: N=30; 46.9%) und „Beeinträchtigungen des Kindes“ (N=65; ja: N=29; 44.6%); zu t4 blieb diese Rangfolge erhalten, aber der Anlass „Prävention“ (N=49; ja: N=28; 57.1%) verlor an Gewicht; „Beeinträchtigungen der elterlichen Sorge/Verantwortung“ (N=47; ja: N=19; 40.4%) und „Beeinträchtigungen des Kindes“ (N=49; ja: N=17; 34.7%) verloren weniger an Bedeutung.

Als Hindernisse für die weitere Umsetzung (vgl. TI 1 Frage C 11 und TI 2 Frage C 12) sahen die TN kurz nach t2 insbesondere den Zeitaufwand (N=82; ja: N=45; 54.9%), gefolgt von der Technik (N=81; ja: N=34; 42%) und mangelnder Nachfrage (N=80; ja: N=26; 32.5%); praktisch keine Rolle spielte die Akzeptanz im Team (N=81; ja: N=3; 3.7%). Der Zeitaufwand wurde, auch kurz nach t4, überwiegend als Hindernis einge-

ordnet (N=60; ja: N=34; 56.7%), ebenso die Finanzierung, die erst zu t4 erfragt wurde (N=59; ja: N=33; 55.9%). Technik (N=59; ja: N=15; 25.4%) und mangelnde Nachfrage (N=59; ja: N=14; 23.7%) hatten zu t4 deutlich an zugeschriebenem Stellenwert verloren. Weiterhin keine Rolle spielte die Akzeptanz im Team (N=59; ja: N=1; 1.7%).

Die deutliche Abnahme der Einschätzung von kurz nach t2 bis kurz nach t4, dass „Technik“ ein Hindernis in der Umsetzung darstellen würde, konnte als Bestätigung des Ergebnisses der Hauptstudie zum prozeduralen Lernen der Handhabung des Mediums Video gesehen werden.

Selbsteinschätzungen der Teilnehmer zur Veränderung ihrer Einstellungen

Sowohl kurz nach t2 (N_{gesamt}=82; ja: N=60; 73.2%) als auch kurz nach t4 (N_{gesamt}=60; ja: N=36; 60%) fand die Frage, ob sich durch die bisherige Teilnahme am Kurs etwas für die TN persönlich verändert hätte (vgl. TI 1 Frage F 16 und TI 2 Frage F 17), die größte Zustimmung.

Danach folgte, gemessen an der Häufigkeit der Bejahung, kurz nach t2 die Frage, ob sich durch die bisherige Teilnahme am Kurs etwas daran verändert hätte, welche „Vorgehensweisen und Ziele“ die TN in ihrem Zusammenwirken mit den Eltern verfolgten (vgl. TI 1 Frage E 12 und TI 2 Frage E 13). Auch dieser Frage wurde kurz nach t2 mehrheitlich zugestimmt (N_{gesamt}=82; ja: N=55; 67,1%); kurz nach t4 setzte sich diese Zustimmung nur noch abgeschwächt fort (N_{gesamt}=60; ja: N=29; 48,3%). Dem aufgewiesenen Effekt eines Einstellungswandels zu „Vorgehensweisen und Zielen im Zusammenwirken mit den Eltern“ wurde von den TN also mehrheitlich zugestimmt; wahrscheinlich insbesondere von der großen Gruppe der Novizen im Einsatz von Video-Feedback.

Ähnlich ausgeprägt fand die Frage, ob sich durch die bisherige Teilnahme am Kurs etwas daran verändert hätte, wie die TN die Eltern gern in Ihre Tätigkeit mit dem Kind einbeziehen würden (vgl. TI 1 Frage E 13 und TI 2 Frage E 14), kurz nach t2 eine überwiegende Zustimmung (N_{gesamt}=80; ja: N=49; 61.2%), die sich kurz nach t4 verringerte, aber immer noch mehrheitlich fortsetzte (N_{gesamt}=60; ja: N=31; 51.7%). Diese Einschätzung der TN konnte als Hinweis gewertet werden, dass eine bessere Operationalisierung des Itemblocks „Wunsch nach Einbezug der Eltern“ zur Ermittlung weiterer Effekte der Seminarreihe EPB geeignet sein könnte.

Schließlich traf die Frage, ob sich durch die bisherige Teilnahme am Kurs etwas an der „Meinung zum Einfluss von Bindung auf die Entwicklung von Kindern“ verändert hätte

(vgl. TI 1 Frage F 15 und TI 2 Frage F 16), kurz nach t2 auf eine überwiegende Zustimmung durch die TN der TS ($N_{\text{gesamt}}=82$; ja: $N=50$; 61%), die auch kurz nach t4 noch bestand ($N_{\text{gesamt}}=60$; ja: $N=34$; 56,7%). Die Zustimmung stellte eine Bestätigung des aufgewiesenen Effektes einer Einstellungsänderung zum „Einfluss von Bindung auf die kindliche Entwicklung dar“, wahrscheinlich insbesondere durch die TN, die ihren Erfahrungsschwerpunkt im Entwicklungsabschnitt „schulbezogener Kindheit“ angegeben hatten.

Die beiden weiteren zusammenfassenden Fragen, nämlich „Hat sich durch Ihre bisherige Teilnahme am Kurs etwas daran verändert, welche Haltung Sie in Beratungen einnehmen“ (vgl. TI 1 Frage E 14 und TI 2 Frage E 15; $N_{\text{gesamt}}=82$; $N_{t2;\text{ja}}=32$; 39%) und „Ist durch Ihre bisherige Teilnahme am Kurs Ihr eigenes Bindungsmuster für Sie zu einem Thema geworden“ (vgl. TI 1 Frage F 17 und TI 2 Frage F 18; $N_{\text{gesamt}}=82$; $N_{t2;\text{ja}}=40$; 48,8%) fanden weder kurz nach t2 noch kurz nach t4 eine überwiegende Zustimmung (Haltung: $N_{\text{gesamt}}=60$; $N_{t4;\text{ja}}=27$; 45%; eigenes Bindungsmuster: $N_{\text{gesamt}}=59$; $N_{t4;\text{ja}}=25$; 42,4%). Diese Einschätzungen der TN konnten als Bestätigung gewertet werden, dass weder das Konstrukt „Haltung“ noch die Auseinandersetzung „mit dem eigenen Bindungsmuster“ Inhaltsbereiche darstellten, in denen Effekte der Seminarreihe EPB zu suchen waren. Auch die Ergebnisse der Hauptstudie zum Itemblock „Haltung als Berater“ und zur Zielintention „eigenes Bindungsmuster bewußter machen“ sprachen gegen eine Bedeutsamkeit dieser beiden Inhaltsbereiche in den Wirkungen der Seminarreihe EPB.

Selbsteinschätzungen der Teilnehmer zur Veränderung ihrer Wahrnehmung

Sowohl kurz nach t2 als auch kurz nach t4 antworteten fast alle telefonisch interviewten TN auf die Frage, ob durch ihre bisherige Teilnahme am Kurs ein Prozess der Veränderung der Wahrnehmung stattgefunden hätte (vgl. TI 1 und TI 2 Frage A 1), mit „ja“; $N_{t2;\text{gesamt}}=80$; 97,6%; $N_{t4;\text{gesamt}}=58$; 96,7%. Die TN, die eine Veränderung der Wahrnehmung berichteten, nahmen ergänzend eine Gewichtung von Wahrnehmungsprozessen vor, die an dieser Veränderung beteiligt waren. Die Rangfolge der eingeschätzten Veränderungen des Wahrnehmungsprozesses fiel kurz nach t2 und kurz nach t4 fast identisch aus:

1. ich weiß mehr, worauf ich meine Aufmerksamkeit richte ($N_{t2;\text{gesamt}}=81$; ja_{t2} : $N=68$; 84%; $N_{t4;\text{gesamt}}=57$; ja_{t4} : $N=47$; 82,5%)
2. ich nehme genauer wahr ($N_{t2;\text{gesamt}}=81$; ja_{t2} : $N=66$; 81,5%; $N_{t4;\text{gesamt}}=58$; ja_{t4} :

- N=50; 86.2%)
3. ich nehme mehr wahr ($N_{t2;gesamt}=81$; ja_{t2} : N=58; 71,6%; $N_{t4;gesamt}=58$; ja_{t4} : N=44; 75.9%)
 4. ich habe mehr Begriffe, die meine Wahrnehmung orientieren ($N_{t2;gesamt}=81$; ja_{t2} : N=56; 69.1%; $N_{t4;gesamt}=58$ ja_{t4} : N=39; 67.2%)
 5. ich habe mehr innere Bezugsbilder zum Vergleich ($N_{t2;gesamt}=81$; ja_{t2} : N=53; 65.4%; $N_{t4;gesamt}=58$; ja_{t4} : N=29; 50%)
 6. ich weiß mehr, wie lange ich was aufmerksam beobachte ($N_{t2;gesamt}=80$: ja_{t2} : N=28; 35%; $N_{t4;gesamt}=58$; ja_{t4} : N=24; 41.4%).

Die TN stimmten der Veränderung von Wahrnehmungsprozessen mehr zu, wenn in den Aussagen ein unspezifischer Bezugsrahmen genannt wurde (ich weiß mehr, worauf ich achte; ich sehe genauer; ich sehe mehr). Aussagen über Wahrnehmungsprozesse, die einen spezifischen Bezugsrahmen andeuteten (orientierende Begriffe, innere Bezugsbilder, Dauer der Aufmerksamkeit) fanden weniger Akzeptanz. Wenn überhaupt, dann sahen die TN am ausgeprägtesten eine Orientierung der Wahrnehmung an Begriffen. Diese Einschätzung der TN bestätigte den theoretischen Ansatz dieser Arbeit zumindest teilweise, dass Veränderungen der Wahrnehmungsschemata der TN durch die Erhebung und Analyse sprachlicher Assoziationen gemessen werden können.

Einordnung von EPB

Frage B4 in den Telefoninterviews (TI) kurz nach t2 und kurz nach t4 erhob, in welchem Verhältnis für die TN ihre Lernergebnisse durch die Teilnahme an der Seminarreihe EPB entweder zur bisherigen Weiterbildung, die die berufliche Tätigkeit prägte, oder, falls eine solche Weiterbildung nicht erfolgt war, zum prägenden berufspraktischen Konzept der Grundausbildung stand.

Kurz nach t2 sahen fast alle TN ihre Lernergebnisse durch die Teilnahme an der Seminarreihe EPB als eine Ergänzung für spezielle Fälle; $N_{gesamt}=74$; $ja_{t2}=71$; 95.9%. Diese Ergänzung ließ sich für die meisten TN in die für das berufspraktische Konzept prägende Weiterbildung bzw. Grundausbildung integrieren; $N_{gesamt}=74$; $ja_{t2}=69$; 93.2%. Die These, dass EPB im Widerspruch zur prägenden Weiterbildung oder Grundausbildung stand, wurde von nur einer/einem TN akzeptiert und von 73 TN abgelehnt; $N_{gesamt}=74$; $nein_{t2}=73$; 98.6%.

Dieses Bild verschob sich kurz nach t4 nur leicht. Im Verhältnis sahen etwas weniger TN EPB als eine Ergänzung für spezielle Fälle; $N_{gesamt}=49$; $ja_{t4}=42$; 85.7%. Diese Ergänzung ließ sich für die meisten TN immer noch in die für ihr berufspraktisches Konzept prägende Weiterbildung bzw. Grundausbildung integrieren; $N_{gesamt}=49$; $ja_{t4}=47$;

95.9%. Und die These, dass EPB im Widerspruch zur prägenden Weiterbildung oder Grundausbildung stand, wurde weiterhin von nur einer TN akzeptiert und 48 TN abgelehnt; $N_{\text{gesamt}}=49$; $\text{nein}_{t4}=48$; 98%.

Nur kurz nach t4 wurden die TN gefragt, wie häufig sie entwicklungspsychologische Beratung in Zukunft durchführen würden. Nur zwei (3.3%) von 60 TN antworteten mit sehr oft, 31.7% (N=19) mit oft, 58.3% (N=35) mit gelegentlich und 6.7% (N=4) mit selten; „nie“ nannte kein TN. Nur ca. ein Drittel der TN schien EPB als ein bestimmtes Vorgehen, als Konzept anzunehmen.

Diese Einschätzungen der TN warfen Fragen zum Verhältnis von Einstellungsänderungen der TN und ihrer weiteren beruflichen Tätigkeit auf, die im Rahmen der Hauptstudie nicht beantwortet werden konnten. Entweder gab es isolierte Einstellungsänderungen, die spezifisch nur mit bestimmten Entwicklungsabschnitten (hier die frühe Kindheit) verbunden waren, oder die Einordnung der Wirkungen von EPB durch die TN griff zu kurz. Diese Frage hätte nur durch ein Untersuchungsdesign beantwortet werden können, dass die Einschätzungen und Einstellungen der TN nach t4 weiter verfolgt hätte.

8.5 Vergleiche mit Wirkungen in Kurstypen der Kontrollgruppe

Die KS erwies sich zu t4 als eine heterogene Stichprobe. Die Antworten der TN zu den einzelnen Messinstrumenten waren nur noch innerhalb jedes Kurstyps normal verteilt. Die drei Instrumente, die zu t1 und t4 ausreichend reliabel ausfielen, waren der „Itemblock Kenntniseinschätzungen“ (IB KN), der „Itemblock Vorgehensweisen und Ziele im Zusammenwirken mit den Eltern“ (IB VZ) und der „Itemblock Meinung zum Einfluss von Bindung auf die Entwicklung von Kindern“ (IB MB). Die Veränderungen in diesen drei Instrumenten von t1 zu t4 konnten zwischen den verschiedenen Kurstypen verglichen werden. Zusätzlich sollten die Veränderungen der Variable „Erfahrungswissen mit Entwicklungsabschnitten von Kindern“ in den verschiedenen Kurstypen verglichen werden, da sich diese Variable zu t1 als vorhersagekräftig für die Veränderung der Kenntniseinschätzungen erwiesen hatte.

Allerdings kamen für diese Vergleiche zwei Kurstypen nicht in Betracht. Aus den Kurstypen „Früherkennung und Frühtherapie von Kindern mit Autismus“ (FEA) und „Unterstützte Kommunikation in der Frühförderung“ (UKF) hatten sich zu t4 nur noch wenige TN an der Hauptstudie beteiligt, so dass ein Vergleich auf einer zu geringen Datenbasis für diese beiden Kurstypen zu t4 basiert hätte; FEA $N_{t4}=7$; UKF $N_{t4}=4$. Eine

dritte Teilgruppe der KS, die Einzelteilnehmer (ENZ), wurde ebenfalls aus methodischen Überlegungen nicht in die Vergleiche einbezogen. Zu t4 beteiligten sich nur noch zwölf TN dieser Gruppe an der Hauptstudie. Darüberhinaus war die Objektivität der Messungen zu t4 nur für 50% dieser zwölf TN gegeben. Denn nur sechs der zwölf TN hatten zu diesem Messzeitpunkt die Fragebögen im Beisein des Überbringers ausgefüllt (vgl. Gliederungspunkt 6.2.2). Beide dieser Merkmale der Gruppe ENZ ließen einen Vergleich mit der Gruppe EPB fragwürdig erscheinen.

Dagegen waren die Objektivität der Messungen und ein Mindestmass der Gruppengröße zu t1 und zu t4 für die Kurstypen „Entwicklungspsychologische Beratung von Eltern mit Säuglingen und Kleinkindern“ (EPB; $N_{t1}=125$; $N_{t4}=109$), „Einführung in die Frühförderung“ (EFF; $N_{t1}=18$; $N_{t4}=15$) und „Bobath/Kinder“ ($N_{t1}=35$; $N_{t4}=32$) als Voraussetzungen für informative Vergleiche gegeben. Zunächst wurde für diese drei Gruppen geprüft, wie vergleichbar die Antwortverteilungen in diesen Kurstypen in jedem der drei reliablen Itemblöcke zu t1 insgesamt waren.

Einschätzungen der Kenntnisse zu t1

Eine einfaktorielle ANOVA mit dem Faktor „drei Gruppen“ und der abhängigen Variable (AV) „zu einem Faktor zusammengefasste Antwortvarianz des IB KN zu t1“ zeigte einen signifikanten Unterschied der drei Gruppen auf; $F(2;175)=3.23$; $p<.05$. Dieser ging nach dem Post hoc-Test auf den Unterschied der Gruppe der Gruppe EFF zu der Gruppe Bobath/Kinder zurück. Die Gruppe EFF wies in dem IB KN durchschnittlich höhere Faktorladungen auf als die Gruppe Bobath/Kinder.

Die Vergleichbarkeit der Gruppe EPB mit der Gruppe EFF bestätigte sich in einer einfaktoriellen ANOVA mit dem Faktor „EPB und EFF“ und der AV „IB KN zu t1“ ($N=142$) in einem nicht signifikanten Ergebnis. Schließlich wurden die Gruppen EPB und Bobath/Kinder miteinander verglichen. Eine einfaktorielle ANOVA mit dem Faktor „EPB und Bobath/Kinder“ und der AV „IB KN zu t1“ ($N=159$) zeigte, dass die Gruppen EPB und Bobath/Kinder sich in ihren anfänglichen Kenntniseinschätzungen knapp signifikant voneinander unterschieden; $F(1;158)=3.97$; $p<.05$. Die TN der Gruppe EPB notierten anfänglich höhere Einschätzungen als die TN der Gruppe Bobath/Kinder.

Während also der Vergleich der Entwicklung der Kenntniseinschätzungen zwischen den Gruppen EPB und EFF von einem gleichen Ausgangsniveau ausgehen konnte, mussten beim Vergleich der Gruppe EPB mit der Gruppe Bobath/Kinder die anfänglich niedrigeren Kenntniseinschätzungen der Gruppe Bobath/Kinder berücksichtigt werden.

Vorgehensweisen und Ziele im Zusammenwirken mit den Eltern zu t1

Eine einfaktorielle ANOVA mit dem Faktor „drei Gruppen“ und der AV „zu einem Faktor zusammengefasste Antwortvarianz des IB VZ zu t1“ zeigte einen signifikanten Unterschied der drei Gruppen auf; $F(2;175)=4.18$; $p<.01$. Dieser ging nach dem Post hoc-Test auf den Unterschied der Gruppe Bobath/Kinder zu den beiden Gruppen EPB und EFF zurück, die in dem IB VZ zu t1 durchschnittlich höhere Faktorladungen aufwiesen als die Gruppe Bobath/Kinder. Kein Unterschied bestand zwischen den Gruppen EPB und EFF. Die Vergleichbarkeit dieser beiden Gruppen bestätigte sich in einer einfaktoriellen ANOVA mit dem Faktor „EPB und EFF“ und der AV „IB VZ zu t1“ ($N=142$) durch ein nicht signifikantes Ergebnis.

Während also der Vergleich der Entwicklung der „Vorgehensweisen und Ziele“ zwischen den Gruppen EPB und EFF von einem gleichen Ausgangsniveau ausgehen konnte, mussten beim Vergleich der Gruppe EPB mit der Gruppe Bobath/Kinder die anfänglich niedrigeren Kenntniseinschätzungen der Gruppe Bobath/Kinder berücksichtigt werden.

Meinung zum Einfluss von Bindung auf die kindliche Entwicklung zu t1

Eine einfaktorielle ANOVA mit dem Faktor „drei Gruppen“ und der AV „zu einem Faktor zusammengefasste Antwortvarianz des IB MB zu t1“ zeigte einen signifikanten Unterschied der Gruppen auf; $F(2;175)=3.99$; $p<.001$. Dieser Unterschied ging nach dem Post hoc-Test auf den Unterschied der Gruppe EPB zu den Gruppen EFF und Bobath/Kinder zurück, die beide zu t1 in diesem Itemblock durchschnittlich niedrigere Faktorladungen aufwiesen als die Gruppe EPB.

Bei dem Vergleich der Antworten der Gruppe EPB zu dem IB MB mit den Kontrollgruppen EFF und Bobath/Kinder musste also das niedrigere Ausgangsniveau der beiden Gruppen EFF und Bobath/Kinder berücksichtigt werden. Eine in ihren Eingangsangaben zum IB MB ohne Einschränkung vergleichbare Kontrollgruppe existierte in der Hauptstudie nicht.

Vergleich der Kenntniseinschätzungen im Kurstyp EPB mit den Kenntniseinschätzungen in den Kurstypen EFF und Bobath/Kinder

Der Vergleich der Mittelwerte zwischen t1 und t4 führte in der Gruppe EPB für die Items des IB KN ausschließlich zu signifikanten Ergebnissen (vgl. Gliederungspunkt 6.8.2). Dagegen führte der Vergleich der Mittelwerte zwischen t1 und t4 in der Gruppe

EFF für die Items des IB KN ausschließlich zu nicht signifikanten Ergebnissen (t-Tests für abhängige Stichproben; alle n.s.)

Zu t1 unterschieden sich die Antwortausprägungen in dem IB KN zwischen den Gruppen EPB und EFF nur in einem Item signifikant: „Elterliche Feinfühligkeit“; $t(141)=2.17$; $p<.01$. Die TN von EFF wiesen zu t1 in diesem Item durchschnittlich höhere Einschätzungen auf ($M=5.42$; $SD=1.31$) als die TN in der Gruppe EPB ($M=4.62$; $SD=1.18$).

Der Vergleich der Rangfolgen der Antwortausprägungen für die Items des IB KN zwischen den Gruppen EPB und EFF zu t4 zeigt, dass sich mit Ausnahme des Items „Entwicklungsstand einschätzen“ alle Items zwischen diesen beiden Gruppen zum Ende des Zeitraumes von neun Monaten signifikant voneinander unterschieden. Die Gruppe EPB schätzte sich in den Kenntniseinschätzungen zu t4 deutlich höher ein als die Gruppe EFF.

Mit Einschränkungen bei den Items „Entwicklungsstand einschätzen“ und „Elterliche Feinfühligkeit“ bestand zwischen den beiden Gruppen EPB und EFF ein signifikanter Unterschied der eingeschätzten Kenntniszunahme von t1 zu t4.

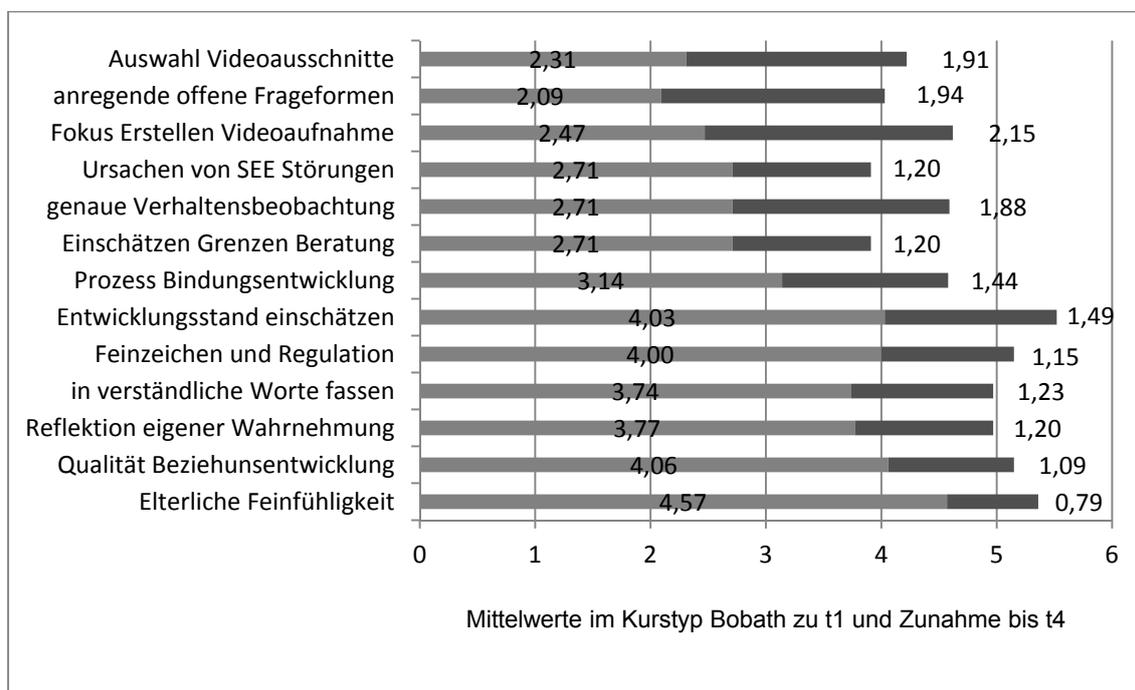


Abb. 19: Kenntniseinschätzungen im Kurstyp Bobath/Kinder zu t1 und zu t4

Die TN der Gruppe Bobath/Kinder schätzten zu t1 ihre Kenntnisse in allen Items des IB KN durchschnittlich niedriger ein als die TN der Gruppe EPB. Dieser Unterschied bestand mit einer Ausnahme auch zu t4. Nur in dem Item „Entwicklungsstand einschätzen“

zen“ notierten die TN der Gruppe Bobath/Kinder zu t4 durchschnittlich höhere Kenntnisse als die TN der Gruppe EPB; $M_{\text{Bobath}}=5.52$; $SD=1.28$; $M_{\text{TS}}=5.35$; $SD=.99$. In allen anderen Items zu t4 schätzten sich die TN der Gruppe EPB höher ein als die TN des Kurstyps Bobath/Kinder.

Aber im Gegensatz zu den TN der Gruppe EFF unterschieden sich die Kenntniseinschätzungen der TN zwischen t1 und t4 im Kurstyp Bobath/Kinder in allen Items signifikant (zur Illustration vgl. Abb. 19), wengleich die Kenntniseinschätzungen auch zu t4 deutlich niedriger lagen als die Kenntniseinschätzungen der TN der TS (vgl. zur Illustration Gliederungspunkt 8.1.2 Abb. 13).

Zu t4 fielen in dem Kurstyp Bobath/Kinder alle Kenntniseinschätzungen signifikant höher aus als zu t1. Nur im Item „Elterliche Feinfühligkeit“ war diese Zunahme etwas schwächer ausgeprägt; $t(32)=-3.07$; $p<.01$ (vgl. Abb. 19). In allen anderen Items des IB KN war sie hochsignifikant; $p<.001$. Zur Verdeutlichung dieses Effektes wurden die Einschätzungen der beiden Gruppen EPB und Bobath/Kinder zu ihrer allgemeinen Kompetenz (GK) in entwicklungspsychologischer Beratung zu t1 und zu t4 miteinander verglichen (vgl. Abb. 20). In dieser Einschätzung bestand zu t1, trotz der sich zu diesem Messzeitpunkt in ihrer Höhe unterscheidenden Kenntniseinschätzungen, ein nahezu identischer Ausgangswert (M_{t1} für EPB=4.04; $SD=1.7$; M_{t1} für Bobath/Kinder= 4.06; $SD=1.5$).

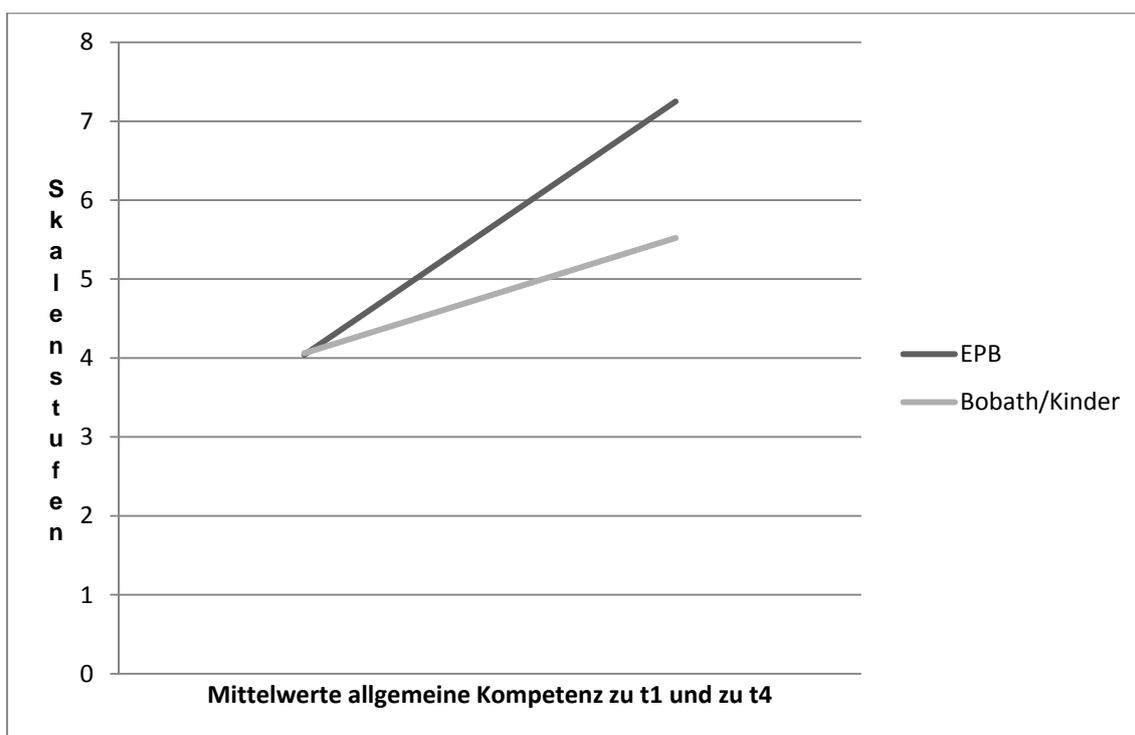


Abb. 20: Allgemeine Kompetenz (GK) in EPB und Bobath/Kinder zu t1 und zu t4

Die Einschätzungen der allgemeinen Kompetenz in entwicklungspsychologischer Beratung unterschieden sich zu t4 zwischen den Gruppen EPB und Bobath/Kinder aber erkennbar deutlich (vgl. Abb. 20; M_{t4} für EPB=7.25; M_{t4} für Bobath/Kinder=5.52).

Festzuhalten blieb, dass sich bei gleichen Eingangskenntnissen der Gruppen EPB und EFF bis t4 ein signifikanter Unterschied der beiden Gruppen in der Höhe ihrer Kenntniseinschätzungen entwickelt hatte und, bei ungleichen Eingangskenntnissen, auch zwischen den Gruppen Bobath/Kinder und EPB. Auffällig war, dass sowohl in der Gruppe EFF als auch in der Gruppe Bobath/Kinder Abweichungen von diesem Unterschied nur in zwei Items bestanden: „Entwicklungsstand einschätzen“ und „Elterliche Feinfühligkeit“. Diese beiden Items schienen für Vergleiche zwischen verschiedenen Kurstypen in ihren Formulierungen zu allgemein gehalten zu sein.

Vergleich der Vorgehensweisen und Ziele im Zusammenwirken mit den Eltern im Kurstyp EPB mit den Vorgehensweisen und Zielen in den Kurstypen EFF und Bobath

Zu t1 unterschieden sich die Antwortausprägungen in dem IB VZ in ihrer Höhe zwischen den Gruppen EPB und EFF nicht. Nur in einem Item bestand zu t1 ein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Gruppen: „Eltern Förderung anleiten“; $t(30;54)=2.41$; $p<.05$. Die TN der Gruppe EFF ($M=4.21$; $SD=0.78$) machten zu diesem Item zu t1 durchschnittlich höhere Angaben; $F(143)=7.14$; $p<.01$; EPB $M=3.71$; $SD=1.13$.

Aber die Gruppen EPB und EFF unterschieden sich zu t1 in der Struktur ihrer „Vorgehensweisen und Ziele im Zusammenwirken mit den Eltern“. Während in der TS zu t1 eine zweifaktorielle Lösung mit dem Faktor 1 „gemeinsamer situativer Kindbezug“ und dem Faktor 2 „Gespräche mit Eltern“ bestand (vgl. Tab. 40), zeigte sich in der Gruppe EFF zu t1 eine dreifaktorielle Lösung (vgl. Tab 42). Zwischen den Gruppen TS und EFF war der Faktor „Gespräche Eltern helfen“ vergleichbar. In beiden Gruppen umfasste er neben dem prägenden Item „Gespräche Eltern helfen“ auch die Items „Stärkung Kompetenz Eltern“ und „Fragen Zusammenleben Kinder“. Die beiden weiteren Items dieses Faktors in der TS „Anregung Erziehungsprobleme“ und „Qualität des Umgangs Eltern“ formten allerdings in der Gruppe EFF einen eigenen Faktor, der mit „Anregung elterlicher Erziehungsqualität“ benannt wurde (vgl. Tab. 42; Faktor 3 zu t1). Auch der Faktor „gemeinsamer situativer Kindbezug“ (vgl. Tab. 40) in der TS hatte in der Faktorenlösung der Gruppe EFF eine Entsprechung im Faktor 2 „Stärkung elterlicher Sicherheit“ der Gruppe EFF. Die vier Items, die diesen Faktor 2 zu t1 in der Gruppe EFF formten

(vgl. Tab. 42) fanden sich zu t1 auch im Faktor 1 der TS „gemeinsamer situativer Kinbezug“. Allerdings fehlte in der Gruppe EFF in diesem Faktor das Item „gemeinsam Kind beobachten“, das in der TS diesen Faktor mitprägte. Daher wurde der Faktor in der Gruppe EFF anders benannt („Stärkung elterlicher Sicherheit“).

Tab. 42: Struktur der „Vorgehensweisen und Ziele“ im Kurstyp EFF zu t1 und t4

	t1			t4		
	Faktor			Faktor		
	1	2	3	1	2	3
Gespräche Eltern helfen	.93	.04	.01	.61	-.42	.34
Gemeinsam Kind beobachten	.86	.30	.03	.52	.47	.45
Stärkung Kompetenz Eltern	.75	.19	.33	.76	.13	.08
Fragen Zusammenleben Kinder	.60	.25	.59	.80	.05	.35
Eltern Förderung anleiten	-.02	.95	.07	.04	.81	-.27
Stärkung Sicherheit Eltern	.50	.80	.01	-.01	.87	.25
Realistische Erwartungen	.38	.62	.45	.55	.60	-.15
Deutungen Eltern anreichern	.12	.61	.51	.59	.57	.10
Anregung Erziehungsprobleme	-.05	.14	.92	.13	-.14	.96
Qualität des Umgangs Eltern	.59	-.01	.65	.25	.08	.93
Eigenvalue	5.06	1.61	1.31	3.88	2.48	1.14
Varianzaufklärung in %	50.6	16.1	13.1	38.8	24.8	11.4
Varianzaufklärung Gesamt	79.8			75.1		

Anmerkung: N zu t1=18 Interpretation zu t1: Faktor 1=Gespräche mit Eltern
 N zu t4=15 Faktor 2=Stärkung elterlicher Sicherheit
 Faktor 3=Anregung elterlicher Erziehungsqualität
 Interpretation zu t4: Faktor 1=Gespräche mit Eltern
 Faktor 2=Stärkung elterlicher Sicherheit
 Faktor 3=Anregung elterlicher Erziehungsqualität

Bedeutsamer als diese Strukturunterschiede, die auch durch die geringe Anzahl der TN in der Gruppe EFF bedingt sein konnten, war, dass die Faktorstruktur und die Komposition der drei Faktoren von t1 bis t4 in der Gruppe EFF fast identisch blieben (vgl. Tab. 42). Zwar zeigten sich innerhalb der Faktoren Veränderungen der Betonung einzelner Items (besonders im Faktor „Gespräche mit Eltern“) und das Item „Deutungen Eltern anreichern“ ordnete sich mit einer schwachen Faktorladung und deshalb ambivalent dem Faktor „Stärkung elterlicher Sicherheit“ neu zu, aber erhebliche Veränderungen waren nicht zu erkennen.

Dagegen hatte sich in der TS von t1 bis t4 die Komposition der beiden Faktoren sehr

deutlich neu organisiert, so dass der Faktor 1 der TS von „gemeinsamer situativer Kindbezug“ in „Qualität Eltern-Kind-Interaktion umbenannt wurde (vgl. Tab. 40).

Die Gruppe Bobath/Kinder unterschied sich in der Höhe ihrer Angaben zu den Items des „Itemblocks Vorgehensweisen und Ziele“ von vornherein von der TS. Zusätzlich zeigten sich Unterschiede in der Faktorenlösung zu t1, die in der Gruppe Bobath/Kinder wie in der Gruppe EFF drei Faktoren zeigte (vgl. Tab. 43). Da eine Vergleichbarkeit der Gruppen EPB und Bobath/Kinder zu t1 nicht bestand, wird auf eine vergleichende Erörterung der Komposition der Faktoren in den beiden Gruppen an dieser Stelle verzichtet.

Tab. 43: Struktur der „Vorgehensweisen und Ziele“ im Kurstyp Bobath zu t1 und t4

	t1			t4		
	Faktor			Faktor		
	1	2	3	1	2	3
Realistische Erwartungen	.85	.10	.07	-.09	.04	.88
Deutungen Eltern anreichern	.77	.21	.15	.15	.28	.70
Stärkung Kompetenz Eltern	.62	.27	.36	.49	.15	.61
Qualität des Umgangs Eltern	.56	.01	.51	.50	.04	.27
Gemeinsam Kind beobachten	.23	.86	-.15	.18	.56	.64
Stärkung Sicherheit Eltern	.19	.78	.39	.49	.15	.61
Eltern Förderung anleiten	.59	.64	-.02	.23	.83	.21
Fragen Zusammenleben Kinder	-.04	.59	.46	.55	.61	.01
Gespräche Eltern helfen	.06	.28	.81	.84	.14	.05
Anregung Erziehungsprobleme	.32	-.09	.69	.84	.06	-.01
Eigenvalue	4.19	1.39	1.23	3.95	1.65	1.13
Varianzaufklärung in %	41.9	13.9	12.3	39.5	16.5	11.3
Varianzaufklärung Gesamt			68.2			67.4

Anmerkung: N zu t1=35 Interpretation zu t1: Faktor 1=Anregung elterlicher Erziehungsqualität
 N zu t4=32 Faktor 2=gemeinsamer situativer Kindbezug
 Faktor 3=Gespräche mit Eltern
 Interpretation zu t4: Faktor 1=Gespräche mit Eltern
 Faktor 2=Eltern Förderung anleiten
 Faktor 3=Anregung elterlicher Erziehungsqualität

In der Gruppe Bobath/Kinder vollzog sich zwischen t1 und t4, anders als in der Gruppe EFF, eine Neustrukturierung der Faktorenlösung. Zu t4 änderte sich Faktor 2 (zu t1 „gemeinsamer situativer Kindbezug“) erheblich. Die beiden Items „Stärkung Sicherheit Eltern“ und „Gemeinsam Kind beobachten“ (zu t1 prägend für Faktor 2) ordneten sich zum Kursende dem Faktor 3 „Anregung elterlicher Erziehungsqualität zu“. Als Faktor 2 zu t4 blieb ein Faktor bestehen, der „Eltern Förderung anleiten“ genannt wurde, da er

nur noch von diesem Item geprägt wurde.

Festzuhalten blieb, dass der Kurstyp EFF, der in den Eingangsangaben der TN zu „Vorgehensweisen und Zielen im Zusammenwirken mit den Eltern“ gut mit dem Kurstyp EPB vergleichbar war, im Gegensatz zum Kurstyp EPB keine Veränderung der Struktur der Angaben der TN zu „Vorgehensweisen und Zielen“ bewirkte. Dagegen führte offenbar auch der Kurstyp Bobath/Kinder, wie der Kurstyp EPB, zu einer Veränderung der Struktur der Angaben der TN zu ihren „Vorgehensweisen und Zielen im Zusammenwirken mit den Eltern“, allerdings in einer deutlich anders akzentuierten Ausprägung als der Kurstyp EPB.

Vergleich der Meinung zum Einfluss von Bindung auf die Entwicklung von Kindern zwischen der TS und den Kurstypen EFF und Bobath/Kinder

Zu t1 unterschieden sich die Antwortausprägungen in dem IB MB in ihrer Höhe sowohl zwischen den Gruppen EPB und EFF als auch zwischen den Gruppen EPB und Bobath/Kinder signifikant. Daher konnte nicht betrachtet werden, ob sich unterschiedliche Entwicklungen auf der Grundlage eines gemeinsamen Eingangsniveaus zeigten, sondern nur, wie sich je Eingangsstruktur der Meinungen zum Einfluss von Bindung auf die Entwicklung von Kindern Veränderungen der Faktorenstruktur in den einzelnen Gruppen entwickelten.

Der Vergleich der Mittelwerte von t1 und t4 auf Itemebene führte in der Gruppe EPB für die IB MB zu zwei signifikanten Ergebnissen. Zum einen für das Item „Bereitschaft Anstrengung“, $t(104)=-2.41$; $p<.05$, und zum anderen für das Item „selbstvergessenes Spiel“, $t(105)=2.49$; $p<.05$. Für das Item „Bereitschaft Anstrengung“ bestand in der Gruppe EPB zu t4 ein höherer Mittelwert ($M=3.85$; $SD=.91$) als zu t1 ($M=3.58$; $SD=.94$). Für das Item „selbstvergessenes Spiel“ lag zu t4 der Mittelwert ($M=3.97$; $SD=.91$) niedriger als zu t1 ($M=4.22$; $SD=.79$). In den Gruppen EFF und Bobath/Kinder zeigten sich auf der Ebene der Items der IB MB zwischen t1 und t4 keine signifikanten Unterschiede.

In der Gruppe EPB entwickelte sich zwischen t1 und t4 aus einer zunächst dreifaktoriellen Lösung der Faktorenstruktur zu t1 mit den Faktoren „Einfluss Bindung auf die Motivation und das Lernen“, „Einfluss Bindung auf das Sozialverhalten“ und „Einfluss Bindung auf die Konzentration“ zu t4 eine zweifaktorielle Lösung, die zum Einen in Faktor 1 den „Einfluss von Bindung auf die Konzentration“ des Kindes betonte. Dieser Faktor wurde von den Items „Erst eine sichere Bindung führt zu ausgewogener Neugier,

Ausdauer, Konzentration und Aufmerksamkeit“ und „Sichere Bindung ist eine wesentliche Bedingung für interessiert und aufmerksames Lernen“ geprägt (vgl. Tab. 41). Faktor 2 („Einfluss Bindung auf Motivation und Lernen“) in der Gruppe EPB zu t4 war geprägt durch die beiden Items „Wie ein Kind gebunden ist, wirkt sich langfristig auf seine Bereitschaft aus, sich anzustrengen“ und „Die Qualität der Bindung ist der Schlüssel zur Teilhabe an anspruchsvollen Lernprozessen“. Der Faktor wurde als „Einfluss Bindung auf Motivation und Lernen“ interpretiert (vgl. Tab. 41). In der Gruppe EPB entwickelte sich also aus einer eher heterogenen Faktorenstruktur zu t1 eine mehr fokussierte Faktorenstruktur zu t4, die einerseits den Einfluss kindlicher Bindung auf die Bereitschaft des Kindes zur „Konzentration“ betonte und andererseits den Einfluss kindlicher Bindung auf die Bereitschaft des Kindes sich in „interessierten und aufmerksamen“ Lernprozessen „anzustrengen“.

Gegensätzlich zu dieser Entwicklung in der Gruppe EPB stellte sich die Entwicklung in der Gruppe Bobath/Kinder dar (vgl. Tab. 44).

Tab. 44: Struktur der „Meinung zum Einfluss von Bindung“ in Bobath zu t1 und t4

Item	Faktoren t1		Faktoren t4		
	1	2	1	2	3
Entfaltung Intelligenz	.73	.16	.55	.64	.13
Neugier Ausdauer mehr	.72	-.04	.43	.50	.44
Suche Unterstützung	.71	.08	.07	-.08	.92
Quelle Einfühlung später	.71	.26	.01	.76	.40
Gefühle Ausdruck Sprache	.60	.29	.24	.37	.67
aufmerksames Lernen	-.05	.79	.68	.36	.26
selbstvergessenes Spiel	.25	.74	.87	-.06	.31
Bereitschaft Anstrengung	.19	.70	.16	.63	-.13
Schlüssel Teilhabe Lernen	.17	.46	.82	.25	-.11
Eigenwert	4.82	1.22	3.99	1.29	1.03
Varianzaufklärung in %	48.8	13.8	44.3	14.3	11.5
Summe	62.6		70.1		

Anmerkung: N zu t1=35 Interpretation zu t1: Faktor 1=Einfluss Bindung auf Konzentration und Sozialverhalten
N zu t4=31 Faktor 2=Einfluss Bindung auf Lernen und Motivation

Interpretation zu t4: Faktor 1=Einfluss Bindung auf Lernen und Konzentration
Faktor 2=Einfluss Bindung auf Einfühlung
Faktor 3=Einfluss Bindung auf Sozialverhalten

Aus einer zu t1 einfacher gegliederten zweifaktoriellen Faktorenstruktur, die einerseits den „Einfluss von Bindung auf die Konzentration des Kindes und und sein Sozialverhal-

ten“ und andererseits den „Einfluss von Bindung auf das Lernen und die Motivation des Kindes“ betonte, entwickelte sich zu t4 eine stärker zergliederte dreifaktorielle Lösung, die den Einfluss von Bindung auf „das Lernen und die Konzentration des Kindes“, auf seine „Einführung“ und auf sein „Sozialverhalten“ hervorhob (vgl. Tab. 44).

In der Gruppe EFF blieb es von t1 zu t4 bei einer dreifaktoriellen Lösung zur „Meinung zum Einfluss von Bindung auf die kindliche Entwicklung“, die in den Veränderungen zwischen den beiden Messzeitpunkten keine Systematik erkennen ließ (vgl. Tab. 45).

Tab. 45: Struktur der „Meinung zum Einfluss von Bindung“ in EFF zu t1 und t4

Item	Faktoren t1			Faktoren t4		
	1	2	3	1	2	3
Entfaltung Intelligenz	.80	.16	.01	.59	.37	.63
selbstvergessenes Spiel	.75	-.07	.07	.54	.54	.30
Neugier Ausdauer mehr	.74	.45	.27	.57	.01	.37
Quelle Einführung später	.71	.05	.12	-.01	-.05	.93
aufmerksames Lernen	.69	.24	-.41	-.08	.90	.12
Schlüssel Teilhabe Lernen	.69	-.32	.43	.62	.57	.27
Suche Unterstützung	.09	.90	.08	.22	.79	-.37
Gefühle Ausdruck Sprache	.04	.83	-.06	.84	.21	-.20
Bereitschaft Anstrengung	.13	.09	.96	.88	-.02	.04
Eigenwert	3.5	1.7	1.2	3.9	1.7	1.3
Varianzaufklärung in %	39.1	19.8	13.6	44.1	18.5	14.2
Summe Varianzaufklärung	72.5			76.8		

Anmerkung: N zu t1=18 Interpretation zu t1: Faktor 1=Einfluss Bindung auf Lernen, Konzentration, Einführung
 N zu t4=15 Faktor 2=Einfluss Bindung auf Sozialverhalten, Ausdruck Gefühle
 Faktor 3= Einfluss Bindung auf Motivation
 Interpretation zu t4: Faktor 1=Einfluss Bindung auf Motivation und Ausdruck Gefühle
 Faktor 2=Einfluss Bindung auf Lernen und Sozialverhalten
 Faktor 3=Einfluss Bindung auf Einführung

Das Item „Bereitschaft zur Anstrengung“, das zu t4 den Faktor 1 prägte, kombinierte sich mit dem diesen Faktor auch prägenden Item „Ein sicher gebundenes Kind kann seine Gefühle sprachlich klarer zum Ausdruck bringen“. Das Item „Sichere Bindung ist eine wesentliche Bedingung für interessiertes und aufmerksames Lernen“ prägte den Faktor 2, zusammen mit dem Item „Ein sicher gebundenes Kind sucht sich leichter die Unterstützungen und Hilfen, die es braucht“. Und schließlich bildete das Item „Die frühe Quelle späteren Einfühlungsvermögens liegt in der Qualität der kindlichen Bindung“ fasst eigenständig einen eigenen Faktor 3, der zum Eindruck einer heterogenen Faktorenstruktur beitrug.

Festzuhalten blieb, dass zu t4 nur in der Gruppe EPB eine fokussierte Faktorenstruktur entstand, die neben dem Einfluss von Bindung auf die „Konzentration“ des Kindes insbesondere die Bereitschaft zur „Anstrengung“ des Kindes betonte.

Vergleich der Erfahrung mit Entwicklungsabschnitten von Kindern zwischen der TS und den Kurstypen EFF und Bobath/Kinder

Drei Variablen hatten sich zur Vorhersage der Kenntniseinschätzungen zu t1 und in der TS zur Vorhersage des Verlaufes der Kenntniseinschätzungen über die weiteren Messzeitpunkte als bedeutsam erwiesen: „Teilnahme an einer entwicklungspsychologischen Fortbildung“, „Erfahrung mit Video-Feedback“ und „Erfahrung mit Entwicklungsabschnitten von Kindern“. Für TN, die zu t1 die „Teilnahme an einer entwicklungspsychologischen Fortbildung“ und die „Erfahrung mit Video-Feedback“ verneint hatten, konnte als selbstverständlich angenommen werden, dass sie zu t4 beiden Variablen zustimmen müssten. Diese Veränderung ergab sich zwangsläufig schon aus der Teilnahme an der Seminarreihe EPB. Nicht eindeutig war dagegen aber, ob sich durch die Teilnahme an der Seminarreihe EPB auch eine Veränderung in den Einschätzungen der Erfahrungsintensität mit Entwicklungsabschnitten von Kindern zeigen würde und wie sich der Verlauf dieser Einschätzungen in den beiden Kontrollgruppen „Einführung in die Frühförderung“ (EFF) und „Bobath/Kinder“ darstellte. Daher wurden die Angaben der TN zu der Variable „Erfahrung mit Entwicklungsabschnitten von Kindern“ zu t1 und t4 in den drei Gruppen geprüft.

Die Frage lautete: „Wie schätzen Sie ihre berufliche und/oder persönliche Erfahrungsintensität mit diesen Entwicklungsabschnitten von Kindern ein“. Die Antwortvorgaben waren „Säuglinge und Babys“, „Kleinkinder“, „Vorschulkinder“ und „Schulkinder“. Eine Antwortskala mit „überwiegend lückenhaft“, „eher lückenhaft“, „eher vollständig“ und „überwiegend vollständig“ stand rechts neben jedem der Entwicklungsabschnitte (vgl. Frage 9a zu t1 und 7a zu t4 im Fragebogen der Hauptstudie).

Zu t1 bestand in den den Angaben der TN zu ihrer Erfahrungsintensität mit Entwicklungsabschnitten von Kindern zwischen den Gruppen EPB und EFF und den Gruppen EPB und Bobath/Kinder kein signifikanter Unterschied (KS Two-Sample-Tests). Von t1 zu t4 veränderten sich die Einschätzungen der TN der Gruppe EFF zu ihrer Erfahrungsintensität mit Entwicklungsabschnitten von Kindern nicht signifikant (vgl. Tab. 46). Aber sowohl in der Gruppe Bobath/Kinder als auch in der Gruppe EPB zeigten sich signifikante Veränderungen in der Einschätzung der Erfahrungsintensität mit Entwick-

lungsabschnitten von Kindern (vgl. Tab. 46).

Tab. 46: Veränderungen der Erfahrung mit Entwicklungsabschnitten von t1 zu t4

	EFF		Bobath/Kinder			EPB		
	N	p<	N	Z	p<	N	Z	p<
Säuglinge und Babys	11	n.s.	31	-3.15	.01	92	-3.88	.001
Kleinkinder	10	n.s.	30	-2.14	.05	97		.10
Vorschulkinder	13	n.s.	31	-2.98	.01	90		.20
Schulkinder	9	n.s.	32		.10	80		.10

Anmerkung: Ergebnisse der Vergleiche von t1 mit t4 mit KS Two-Sample-Tests

In der Gruppe Bobath/Kinder schätzten zu t1 noch 16 TN (50%) ihre Erfahrung mit Säuglingen und Babys als mindestens eher lückenhaft ein; zu t4 waren es nur noch 8 TN (25.8%), was in dem Vergleich der beiden Messzeitpunkte zu einem signifikanten Unterschied beitrug (vgl. Tab. 46). Ähnlich stellte sich die Entwicklung der Erfahrungseinschätzungen zu Kleinkindern (zu t1 gaben 14 TN, 42.4%, mindestens eher lückenhafte Erfahrungen an, zu t4 nur noch 5 TN, 16.7%) und Vorschulkindern dar (zu t1 gaben 14 TN, 43.8%, mindestens eher lückenhafte Erfahrungen an, zu t4 nur noch 5 TN, 16.1%). Nur für Schulkinder vollzog sich zwischen den beiden Messzeitpunkten keine signifikante Veränderung der Erfahrungseinschätzungen, aber der Vergleich von t1 mit t4 näherte sich einem Signifikanzniveau an (vgl. Tab. 46).

Dagegen führte die Teilnahme an der Seminarreihe EPB von t1 zu t4 nur in der Einschätzung der Erfahrungsintensität eines Entwicklungsabschnittes zu einer signifikanten Veränderung, nämlich dem Entwicklungsabschnitt Säuglinge und Babys (vgl. Tab. 46). Schätzten zu t1 noch 61 TN (54.5%) ihre Erfahrungsintensität zu diesem Entwicklungsabschnitt als mindestens eher lückenhaft ein, so waren es zu t4 nur noch 25 TN (25%), die dies taten. Allerdings näherte sich der Vergleich von t1 mit t4 sowohl bezogen auf Kleinkinder als auch auf Schulkinder einem Signifikanzniveau an, während er für Vorschulkinder weiter von einem Signifikanzniveau entfernt war (vgl. Tab. 46).

Zu t4 unterschieden sich allerdings die Einschätzungen der Erfahrungsintensität der Gruppen EFF, Bobath/Kinder und EPB nur in einem Entwicklungsabschnitt signifikant voneinander, nämlich dem Entwicklungsabschnitt Säuglinge und Babys; H-Test: $\chi^2(2)=10.75$; $N=142$. Dieser Effekt ging auf die Gruppen Bobath/Kinder und EPB zurück, die zu t4 eine größere Erfahrungsintensität mit Säuglingen/Babys angaben als die Gruppe EFF.

Während also der Kurstyp EFF zu keinen Veränderungen der Einschätzungen der Erfahrungsintensität mit Entwicklungsabschnitten führte, bewirkte der Kurstyp Bobath/Kinder eine eher breit gefächerte Veränderung der Selbsteinschätzungen der TN zu drei Entwicklungsabschnitten und selbst im vierten Entwicklungsabschnitt (Schulkinder) deutete sich eine Erfahrungszunahme an. Dagegen zeigte sich im Kurstyp EPB ausschließlich eine spezifische Veränderung zur Erfahrungsintensität mit Säuglingen und Babys, während sich ein Veränderungseffekt sich bezogen auf Kleinkinder und Schulkinder nur andeutete.

9 Zusammenfassung der Ergebnisse und Interpretation

Eine Voruntersuchung zu den Seminarreihen „Entwicklungspsychologische Beratung von Eltern mit Säuglingen und Kleinkindern“ (EPB) zielte auf die Beantwortung der Fragestellung, ob sich Indikatoren zur Vorhersage der Selbsteinschätzungen der Eingangskennntnisse durch die Teilnehmer (TN) und den Kenntnisverlauf im Seminarprozess ermitteln ließen. Zwei Indikatoren erwiesen sich für die Eingangskennntnisse der TN als vorhersagekräftig: zum Einen die aus verschiedenen Kommentaren der TN induktiv erschlossene Variable „Kompetenzfokus“ und zum Anderen die Variable „Altersschwerpunkt der Kinder, mit denen gearbeitet wurde“.

Der Kompetenzfokus, kategorisiert in Defizit- und Kompetenzfeststellungen sowie neutrale/gemischte Feststellungen, bezog sich auf zahlreiche Inhaltsbereiche von „Begründungen“ der Kenntniseinschätzungen durch die TN. Diese reichten z.B. von der Grundausbildung über die Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen, die Dauer der Berufserfahrung, Kenntnisse über den Altersbereich 0 bis <3 Jahre, bisherige Beratungserfahrungen, bisherige Erfahrungen mit dem Einsatz von Video, die eigenen Erfahrungen als Mutter oder Vater bis hin zum Literaturstudium. Der starke Zusammenhang der eigenen Kompetenzfeststellungen mit höheren Selbsteinschätzungen der Eingangskennntnisse verdeutlichte, dass Kenntniseinschätzungen nicht nur Beurteilungen eigenen Wissens darstellten, sondern gleichzeitig immer auch Selbsteinschätzungen der Kompetenz auf der Grundlage von Inhaltsbereichen, die für entwicklungspsychologische Beratung als relevant erachtet wurden.

Der Zusammenhang der Antwortstufe „Kinder <3 Jahre“ der Variable „Altersschwerpunkt der Kinder, mit denen gearbeitet wurde“ mit höheren Eingangskennntnissen der TN fiel in der Vorstudie schwächer aus als die Vorhersagekraft der Variable „Kompetenzfokus“, lieferte aber einen Hinweis, dass Repräsentationen der TN zu entwicklungspsychologischer Beratung wahrscheinlich auch eine Differenzierung nach Entwicklungsabschnitten der kindlichen Entwicklung beinhalteten.

Unterschiede der Selbsteinschätzungen der Eingangskennntnisse der TN zwischen verschiedenen Berufsgruppen, Berufsdisziplinen oder Institutionsformen, in denen die TN tätig waren, bestanden nicht.

Die Untersuchung des Kenntnisverlaufes der TN über drei Messzeitpunkte unterlag in der Vorstudie methodischen Einschränkungen, da bereits zum zweiten Messzeitpunkt die Decke der eingesetzten vierstufigen Antwortskala für die Kenntniseinschätzungen

erreicht war. Die statistische Analyse der Angaben der TN ergab daher nur erste Hinweise, dass über die Indikatoren „Kompetenzfokus“ und „Alter der Kinder, mit denen gearbeitet wurde“ hinaus auch andere Variablen im Zusammenhang mit den Veränderungen der Kenntniseinschätzungen im Verlauf der Seminarreihen stehen könnten. Hierzu zählten neben „Absichten zur Implementierung des Gelernten“ in der beruflichen Praxis auch die „Erfüllung der Erwartungen“ der TN durch die Seminarreihe EPB, also ein auch emotionaler Bewertungsprozess des Gelernten bzw. nicht Gelernten im Vergleich mit den eigenen Erwartungen. Darüberhinaus zeigte die Verlaufsanalyse der Kenntniseinschätzungen in der Vorstudie, dass die Einschätzungen der eigenen Kompetenz zur entwicklungspsychologischen Beratung wahrscheinlich nicht nur für die Selbsteinschätzungen der Eingangskenntnisse von Bedeutung waren, sondern auch im Seminarverlauf eine Bezugsgröße blieben, die die Höhe der weiteren Kenntniseinschätzungen der TN im Verlauf mitprägten.

Die Ergebnisse der Vorstudie führten zu einer Überarbeitung der eingesetzten Messinstrumente mit Antwortvorgaben (z.B. der Items für die Kenntniseinschätzungen oder der vorgegebenen Absichten zur Implementierung). Darüberhinaus wurde die Auswertung der Antworten der TN auf offene Fragen in der Vorstudie genutzt, um zusätzliche spezifische Messinstrumente für die Ermittlung möglicher weiterer Indikatoren der Eingangskenntnisse und für den Nachweis von Wirkungen der Seminarreihen EPB auf ihre TN zu konstruieren (z.B. zur Gewichtung der Grundlagen der Kenntniseinschätzungen durch die TN oder zur Gewichtung ihrer Zielintentionen zur Gestaltung ihres Lernprozesses). Die induktive Ermittlung dieser Messinstrumente auf der Grundlage der Teilnehmerangaben in der Vorstudie sollte sowohl mögliche weitere Indikatoren der Eingangskenntnisse als auch den Verlauf des Lernprozesses in den Seminarreihen möglichst spezifisch porträtieren, um nicht an den angenommenen Zusammenhängen und Wirkungen „vorbei zu messen“.

Schließlich führten die Ergebnisse der Vorstudie zu einer Erweiterung der theoretischen Auseinandersetzung mit den möglichen Wirkungen der Seminarreihen EPB. Denn nach den qualitativen Angaben der TN lagen diese insbesondere in der Differenzierung ihrer Wahrnehmungsprozesse bezogen auf die frühkindliche Entwicklung und die Interaktion des Kindes mit seiner Bezugsperson. Die Hauptstudie zielte daher, neben der weiterhin bestehenden Fragestellung der Identifikation von Indikatoren zur Vorhersage der Eingangskenntnisse der TN und ihren Verlauf, auf den Nachweis einer qualitativen Veränderung der Wahrnehmung der TN. Theoretisch führte diese empirisch entwickelte An-

nahme zu der Auffassung, dass ein Konstrukt von Kompetenz als lineare Zunahme von Kenntnissen die möglichen Wirkungen der Seminarreihen EPB möglicherweise verkürzt modellierte. Alternativ wurde daher auch von kognitiven Restrukturierungen der Wahrnehmung der TN zu frühkindlichen Entwicklungsprozessen im Verlauf der Seminarreihen ausgegangen, die, so die Annahme, zu mittleren Diskrepanzen bei Versuchen der Umsetzung des Gelernten führten, da sie bisherige Handlungsrountinen in Frage stellten. Basierend auf Theorien zur Reduzierung kognitiver Diskrepanzen, insbesondere der Theorie der kognitiven Dissonanz, entstand die Annahme, dass die Seminarreihen EPB zu Einstellungsveränderungen bei ihren TN führte. Um diese vermuteten Einstellungsveränderungen nachzuweisen, vervollständigten in der Hauptstudie zum Beginn und am Ende der Seminarreihen, über den Itemblock der Kenntniseinschätzungen hinaus, weitere Itemblöcke die eingesetzten Messinstrumente.

Allerdings erwiesen sich von den sechs für die Hauptstudie entwickelten Itemblöcken nur zwei als für die Messung von Einstellungsänderungen der TN geeignet. Hierzu zählte der Itemblock „Vorgehensweisen und Ziele im Zusammenwirken mit den Eltern“. Dieser Itemblock zeigte sich als gut operationalisiert und reliabel, nicht nur bezogen auf die Treatmentstichprobe zum Anfang und zum Ende der Seminarreihen EPB, sondern auch bezogen auf weitere Stichproben. Dieser Itemblock ist geeignet auch in anderen Studien, in denen Auffassungen zum Zusammenwirken mit den Eltern in frühen Interventionen erhoben werden sollen, verwandt zu werden. Sein Beitrag zu den Ergebnissen der Hauptstudie lag insbesondere darin, dass durch ihn auf Eltern bezogene Auffassungen der TN gemessen werden konnten.

Dagegen ermöglichte der Itemblock „Meinung zum Einfluss von Bindung auf kindliche Entwicklung“ die Messung von auf Kinder bezogenen Auffassungen der TN. Dieser Itemblock erwies sich sowohl in der Treatmentstichprobe zum Beginn und zum Abschluss der Seminarreihen EPB als auch in den einzelnen Kurstypen der Kontrollstichprobe zu beiden Messzeitpunkten als ausreichend reliabel. Die eingesetzte Fassung kann aber, gemessen an ihrer Reliabilität und der Antwortvarianz, die sie erzeugte, noch optimiert werden. Sie sollte durch Items ergänzt werden, die geeignet sind, mehr Antwortvarianz hervorzurufen.

Als für die Messung von Einstellungsänderungen in den Seminarreihen EPB nicht geeignet erwies sich der Itemblock „Haltung als Berater“. Er war zu allen Messzeitpunkten in der Treatmentstichprobe nicht reliabel. Dieser Itemblock sollte die Überzeugung der/des TN erfragen, ob sie/er in entwicklungspsychologischen Beratungen

eher eine neutrale Position („Haltung“) unabhängig von ihrem/seinem Wissen zur kindlichen Entwicklung einnehmen würde, oder ob sie/er auf der Basis ihres/seines Wissens in Widerspruch zu elterlichen Überzeugungen zur kindlichen Entwicklung treten würde (z.B. durch die „Übernahme der kindlichen Perspektive“). Wichtige Vertreter des Seminarkonzeptes EPB halten das Konstrukt „Haltung“ für gelungene Realisierungen entwicklungspsychologischer Beratungen für bedeutsam (vgl. Ziegenhain et.al 2004b), z.B. als „wertschätzende und neugierige Haltung“ (a.a.O., S.155) oder als „Empathie, Feinfühligkeit, Behutsamkeit, Neugier und auch ... Humor“ (a.a.O., S. 156). Auf der Grundlage des Ergebnisses des Hauptstudie musste zumindest festgestellt werden, dass eine reliable Operationalisierung des Konstruktes „Haltung“ nicht gelang. Aber selbst wenn sie gelungen wäre, ließen die zusammenfassenden Einschätzungen der TN es als unwahrscheinlich erscheinen, dass sich eine „Haltung“ der TN durch die Teilnahme an der Seminarreihe EPB verändert hätte. Denn die zur Kursmitte und zum Kursende telefonisch direkt und zusammenfassend zu ihrer „Haltung als Berater“ befragten TN sahen diese mehrheitlich als durch die Teilnahme an der Seminarreihe EPB nicht verändert an.

Auch das Konstrukt „Wunsch nach Einbezug der Eltern“ erwies sich als nicht ausreichend gut operationalisiert. Ihm lag die Idee zugrunde, dass insbesondere die gewünschte Form des Zusammenwirkens mit den Eltern das Erfahrungswissen der Beraterin/des Beraters zum Ausdruck bringen könnte, an welchem Konzept der Einflussnahme auf die kindliche Entwicklung er/sie sich orientierte: an einer eher direkten Einflussnahme auf kindliche Entwicklung oder an einer stärker indirekten Einflussnahme auf die kindliche Entwicklung über seine Bezugspersonen. Zum Kursbeginn erwies sich dieser Itemblock noch als knapp reliabel, aber nicht darüber hinaus. Aber im Unterschied zur „Haltung als Berater“ sahen die TN Veränderungen in ihrem „Wunsch nach Einbezug der Eltern“ als eine bedeutsame Wirkung der Seminarreihe EPB an. Telefonisch direkt zur Veränderung ihres „Wunsches nach Einbezug der Eltern“ befragt, gaben die erreichten TN kurz nach t2 mehrheitlich an, dass sich dieser (im Sinne einer Verstärkung) verändert hätte; selbst kurz nach t4 schätzten noch ca. die Hälfte der erreichten TN zusammenfassend ein, dass sich diese Veränderung des „Wunsches nach Einbezug der Eltern“ durch die Teilnahme an der Seminarreihe EPB fortgesetzt hätte. Insofern könnte dieser Itemblock in möglichen Folgeuntersuchungen modifiziert erneut eingesetzt werden. Denn der Itemblock „Vorgehensweisen und Ziele im Zusammenwirken mit den Eltern“ geht grundsätzlich von einem Einbezug der Eltern in frühe Interventionen aus, während der

Itemblock „Wunsch nach Einbezug der Eltern“ auch Auffassungen widerspiegeln könnte, die einen Einbezug der Eltern in frühe Interventionen für nicht unbedingt erforderlich halten.

Der Itemblock „Zielintentionen“ der TN wurde nicht zur Messung einer Einstellungsänderungen der TN sondern zur Erfassung eines Aspektes ihres Lernprozesses in den Seminarreihen EPB und daher über vier Messzeitpunkte eingesetzt (in der Kontrollstichprobe nur am Anfang und Ende des Erhebungszeitraumes). Dieser Itemblock erwies sich zu allen Messzeitpunkten als nur knapp reliabel. Trotz der knappen Reliabilität wurde der Itemblock in die Analyse einbezogen, weil er neben dem Itemblock Kenntniseinschätzungen einen wichtigen zusätzlichen parametrischen Bezugspunkt für die Verlaufsanalyse über vier Messzeitpunkte in der Treatmentstichprobe bildete.

Mit besonderem Gewicht widmete sich diese Arbeit der Untersuchung des Itemblocks Kenntniseinschätzungen, der sich nicht nur zu allen vier Messzeitpunkten in der Treatmentstichprobe als hoch reliabel und gut operationalisiert erwies, sondern auch in der Kontrollstichprobe zum Beginn des Erhebungszeitraumes und in den einzelnen Kurstypen der Kontrollstichprobe auch zum Ende des Erhebungszeitraumes. Darüberhinaus konnte dieser Itemblock, in reduzierter Form, auch für die Fremdeinschätzung der TN durch die Referentinnen zur Kursmitte eingesetzt werden und erwies sich in dieser gekürzten Fassung ebenso als sehr reliabel, sowohl für die TN als auch für die Referentinnen.

Zu t1 waren in der Treatmentstichprobe und in der Kontrollstichprobe die Antwortvarianzen in den sechs Itemblöcken normal verteilt. Ca. zehn Monate später traf dies für die Kontrollstichprobe insgesamt nicht mehr zu. Die unterschiedlichen Kurstypen in der Kontrollstichprobe führten über diesen Zeitraum dazu, dass zu t4 eine Normalverteilung der Antwortvarianzen in den Itemblöcken nur noch je Kurstyp vorlag. Die verschiedenen Weiterbildungen bewirkten, dass die zu t1 homogenen Antwortverteilungen der TN sich bis t4 in heterogene Antwortverteilungen entwickelten. Diese Erkenntnis folgte aus dem Ergebnis, dass zu t4 für die Treatmentstichprobe (mit acht Kursdurchführungen an acht verschiedenen Seminarorten durch acht verschiedene Referentinnen) die Normalverteilung der Antwortvarianzen für alle Itemblöcke gegeben war; ebenso für den Kurstyp Bobath/Kinder an zwei Kursorten mit verschiedenen Referentinnen. Dies bestätigte die Annahme, dass sich in der Kontrollstichprobe zu t4 die Antwortvarianzen je Kurstyp auseinander entwickelt hatten.

Kenntniseinschätzungen und ihre Grundlagen

Die Hauptstudie erweiterte die Suche nach möglichen Indikatoren zur Vorhersage der Kenntniseinschätzungen der TN erheblich. Da aus der Vorstudie bekannt war, dass Kenntniseinschätzungen neben Wissens- und Kompetenzeinschätzungen darstellten, wurden die in der Hauptstudie eingesetzten Maße der Kompetenzeinschätzung nicht in diese Suche nach Indikatoren der Kenntniseinschätzungen einbezogen, sondern erst in einem zweiten Schritt getrennt in ihrem Zusammenhang mit den Kenntniseinschätzungen betrachtet.

Drei Inhaltsbereiche wurden auf ihren Zusammenhang mit den zu einem Faktor zusammengefassten Kenntniseinschätzungen der TN zum Beginn der Seminareihen geprüft. Die drei Inhaltsbereiche umfassten Variablen des Wissens der TN (z.B. deklaratives und assoziatives Wissen zu frühkindlichem Bindungsverhalten), Variablen der Erfahrungsgrundlagen der TN (z.B. die Dauer ihrer Berufserfahrung) und Variablen verschiedener Tätigkeitsmerkmale der TN (z.B. Häufigkeit und Form des Kontaktes mit den Eltern in ihrer derzeitigen berufspraktischen Tätigkeit). Im Unterschied zur Vorstudie konnte diese Prüfung darüberhinaus auch auf den Verlauf der zu einem Faktor zusammengefassten Kenntniseinschätzungen über vier Messzeitpunkte in der Treatmentstichprobe bezogen werden.

Die Analysen der Zusammenhänge der zu einem Faktor zusammengefassten Kenntniseinschätzungen mit diesen Variablen kamen zu dem Ergebnis, dass nur vier Antworten bzw. Antwortkomplexe in relevanter Beziehung mit den Eingangskennnissen und mit dem Verlauf der Kenntniseinschätzungen über vier Messzeitpunkte in der Treatmentstichprobe standen. Dies waren der Itemblock „Vorgehensweisen und Ziele im Zusammenwirken mit den Eltern“, ob schon einmal an einer „entwicklungspsychologisch orientierten Fortbildung teilgenommen“ wurde oder nicht, ob „Erfahrungen mit dem Einsatz von Video-Feedback“ bestanden oder nicht und wie vollständig die TN ihr „Erfahrungswissen zu früher Kindheit, zu Klein- und Vorschulkindern und zu schulbezogener Kindheit“ einschätzten (Erfahrungsintensität mit Entwicklungsabschnitten von Kindern).

Diese vier Zusammenhänge wurden genauer betrachtet, indem nicht mehr die zu einem Faktor zusammengefasste Antwortvarianz der Kenntniseinschätzungen und der Vorgehensweisen und Ziele im Zusammenwirken mit den Eltern der TN analysiert wurde, sondern die Faktorenlösungen zu diesen Itemblöcken zum Kursbeginn ohne Vorgabe einer Anzahl von Faktoren. Es zeigten sich für beide Itemblöcke zweifaktorielle Lösungen.

Für die „Kenntniseinschätzungen“ formte sich ein erster Faktor, der als „Einschätzung des Beobachtungswissens“ interpretiert werden konnte, und ein zweiter Faktor, in dem sich die „Einschätzung des prozeduralen Wissens“ zur entwicklungspsychologischen Beratung durch die TN ausdrückte. Für die „Vorgehensweisen und Ziele im Zusammenwirken mit den Eltern“ zeigte sich ein Faktor, der „Gespräche mit Eltern“ beinhaltete und ein weiterer Faktor, der als „gemeinsamer situativer Kindbezug“ in Beratungssituationen gedeutet werden konnte.

Dem Zusammenhang der Angaben der TN zwischen den Itemblöcken „Kenntniseinschätzungen“ und „Vorgehensweisen und Ziele“ lag ein verschieden gewichteter Bezug der TN zu ihren Erfahrungen mit Entwicklungsabschnitten von Kindern zugrunde. Höhere Angaben zu den Erfahrungsschwerpunkten „frühe Kindheit“ und „Klein- und Vorschulkinder“ hingen mit durchschnittlich höheren Kenntnissen in der „Einschätzung des Beobachtungswissens“ zu frühkindlicher Entwicklung zusammen, während höhere Angaben zum Erfahrungsschwerpunkt „schulbezogene Kindheit“ mit durchschnittlich höheren Kenntniseinschätzungen zu „Gesprächen mit Eltern“ in Verbindung standen. Dieser Bezug auf Erfahrungsschwerpunkte mit kindlichen Entwicklungsabschnitten wurde durch die Variable „Erfahrungswissen zu früher Kindheit, zu Klein- und Vorschulkindern und zu schulbezogener Kindheit“ direkter gefasst, so dass der Itemblock „Vorgehensweisen und Ziele im Zusammenwirken mit den Eltern“ keine zusätzlichen Informationen zur Vorhersage der Kenntniseinschätzungen beitrug. Er bildete in den weiteren Analysen eine abhängige Variable, die als Einstellung zum Zusammenwirken mit den Eltern gesehen wurde.

Die drei verbliebenen vorhersagekräftigen Variablen für die Kenntniseinschätzungen der TN, nämlich „Erfahrungswissen mit Entwicklungsabschnitten von Kindern“, „Teilnahme an entwicklungspsychologischer Fortbildung“ und „Erfahrung mit Video-Feedback“, wurden abschließend zur Frage der Identifikation von Indikatoren zur Vorhersage der Kenntniseinschätzungen auf ihren Zusammenhang mit den beiden Faktoren der Kenntniseinschätzungen zum Kursbeginn betrachtet. Dabei zeigte sich, dass die „Teilnahme an einer entwicklungspsychologischen Fortbildung“ vorwiegend auf die „Einschätzung des Beobachtungswissens“ Einfluß nahm. TN, die an einer entwicklungspsychologischen Fortbildung teilgenommen hatten, schätzten ihr Beobachtungswissen deutlich höher ein. Dagegen wurde die „Einschätzung des prozeduralen Wissens“ vorwiegend durch die „Erfahrung mit Video-Feedback“ geprägt. TN, die über Erfahrung mit Video-Feedback verfügten, schätzten ihr prozedurales Wissen erheblich

höher ein. Die Variable „Erfahrungswissen mit Entwicklungsabschnitten von Kindern“ hatte auf beide Faktoren der Kenntniseinschätzungen einen Einfluss, der aber im Vergleich zu den beiden anderen Variablen geringer ausfiel.

Aus theoretischer Perspektive war auch aufschlussreich, dass die von den TN hoch gewichteten Erfahrungsgrundlagen „berufspraktische Erfahrungen mit Kleinkindern“ und „langjährige berufliche Erfahrung“ keine Vorhersagekraft auf die Kenntniseinschätzungen hatten. Dies traf auch auf die „persönliche Erfahrung als Mutter/Vater“ zu, die von TN als Eltern hoch gewichtet worden war. Diese Variablen fassten Erfahrungsgrundlagen der Kenntnisse in frühkindlicher Entwicklung und Entwicklungsberatung zu diffus und allgemein, um eine Vorhersagekraft zu beinhalten. Dass die „langjährige berufliche Erfahrung“ für spezifische Kenntnisse in entwicklungspsychologischer Beratung weitgehend unerheblich war, stand in Übereinstimmung mit Ergebnissen der Expertiseforschung zu verschiedensten Kompetenzbereichen..

Das Ergebnis der Suche nach Indikatoren zur Vorhersage der Kenntniseinschätzungen sprach insgesamt eher für Auffassungen der Expertiseforschung zur Bildung einer Spezialkompetenz als für Auffassungen der Kompetenzforschung. Denn letztere würde im selbstregulierten Kompetenzerwerb sowohl einen Einfluss der formalen Qualifikation als auch einen Transfer genereller Erfahrungen wie z.B. „langjährige berufliche Erfahrung“ oder „persönliche Erfahrung als Mutter/Vater“ auf spezielle Anforderungen erwarten. Diese allgemeinen Erfahrungsgrundlagen erwiesen sich aber für die Kenntniseinschätzungen der TN, die gleichzeitig auch Kompetenzeinschätzungen darstellten, als nicht relevant. Die impliziten Annahmen der TN in ihren Kenntniseinschätzungen schienen offenbar sowohl Auffassungen der Kompetenzforschung als auch Auffassungen der Expertiseforschung zu entsprechen, aber nur die Auffassungen der Expertiseforschung erwiesen sich in den Kenntniseinschätzungen der TN als evident.

Die Expertiseforschung fasst Kompetenzen als „kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen“, „die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen beziehen. Sie werden durch Erfahrung und Lernen erworben und können durch äußere Interventionen beeinflusst werden“ (vgl. Grollmann & Jude 2008, S. 142). Dieses Bild einer erlernbaren spezifischen Kompetenz zur entwicklungspsychologischen Beratung wurde, gemessen an der Stärke der Zusammenhänge der vielen genannten möglichen Einflüsse auf die Kenntnisse der TN, im Hauptgehalt auch von den TN durch ihre Kenntniseinschätzungen und Angaben zu Indikatoren der Kenntniseinschätzungen zum Ausdruck gebracht.

Denn ihre Selbsteinschätzung des „Beobachtungswissens“ war nicht von allgemeinen privaten oder beruflichen Erfahrungsgrundlagen geprägt, sondern von ihrer „Teilnahme an entwicklungspsychologischer Fortbildung“. Dies legte auch nahe, dass sie sich nicht an subjektiv geformten Theorien (vgl. z.B. Groeben & Scheele 2002) orientierten, sondern an Wissen aus entwicklungspsychologischen Weiterbildungen und den in ihnen vermittelten orientierenden Konstrukten.

Ebenso prägte die Selbsteinschätzungen des „prozeduralen Wissens“ der TN eine spezifische Variable, nämlich ihre „Erfahrung mit Video-Feedback“. Die theoretischen Erweiterungen auf der Grundlage der Vorstudie (vgl. Gliederungspunkt 5.1) kamen zu dem Ergebnis, dass eine intra- und intersubjektiv beständige Wahrnehmung von Verhalten, auch frühkindlichem Verhalten, erst durch den Einsatz dieses Mediums Video möglich wird. Insofern eröffnet erst das prozedurale Wissen zum Einsatz von Video den Zugang zu dem für die Bildung von Expertise zentralen Lernkonzept: *deliberate practice*. Nur diese ermöglicht die wiederholbare Fokussierung auf bestimmte Phänomene frühkindlichen Verhaltens und die geübte Thematisierung dieser Phänomene in Beratungssituationen. Die Ermittlung der Vorhersagekraft dieser spezifischen Variable „Erfahrung mit Video-Feedback“ für die Kenntniseinschätzungen stellte im Vergleich zur Vorstudie eine bedeutsame Erweiterung der Indikatoren dar.

Dagegen konnte die erneut ermittelte Vorhersagekraft einer Variable mit Bezug auf das Alter der Kinder für die Kenntniseinschätzungen teilweise als Bestätigung des Ergebnisses der Vorstudie gesehen werden, in der das „Alter der Kinder, mit denen gearbeitet wurde“ eine schwach ausgeprägte Vorhersagekraft zeigte. Allerdings wurde diese Variable in der Hauptstudie nicht in die Vorhersagemodelle für die Kenntniseinschätzungen einbezogen, sondern die stärker subjektiv geprägte Variable „Erfahrungsintensität mit Entwicklungsabschnitten von Kindern“. Letztere erwies sich in ihrer Vorhersagekraft als stärker und verkörperte den Altersbezug der inneren Repräsentationen der TN offenbar besser. Auch die Entwicklung dieser geeigneteren Variable stellte ein Ergebnis der Vorstudie dar.

Die drei ermittelten Indikatoren zur Vorhersage der Kenntniseinschätzungen zum Kursbeginn und in der Treatmentstichprobe zur Vorhersage ihres Verlaufs eröffneten die Möglichkeit, entsprechend zur Expertiseforschung zwischen relativen Novizen und relativen Experten zu unterscheiden. TN mit keiner Erfahrung in Video-Feedback konnten als relative Novizen in dieser Form der Erkenntnisgewinnung über frühkindliche Entwicklung betrachtet werden und TN mit Erfahrung in Video-Feedback als relative Ex-

perten. Ebenso konnten TN ohne „Teilnahme an einer entwicklungspsychologischen Fortbildung“ als relative Novizen im „Beobachtungswissen“ zu frühkindlichen Entwicklungsprozessen gesehen werden und TN mit der Erfahrungsgrundlage „Teilnahme an einer entwicklungspsychologischen Fortbildung“ als relative Experten. Und schließlich ermöglichten die Angaben der TN zu ihrer Erfahrungsintensität mit den Entwicklungsabschnitten „frühe Kindheit“, „Klein- und Vorschulkinder“ und „schulbezogene Kindheit“ sie je Entwicklungsabschnitt als relative Novizen oder relative Experten zu betrachten.

Einstellungsänderungen der relativen Novizen

Die Antworten der TN in der Treatmentstichprobe auf die Items des Itemblocks „Vorgehensweisen und Ziele im Zusammenwirken mit den Eltern“ zum Beginn und zum Ende der Seminarreihen EPB wurden als Messung der beruflichen Einstellung zum Zusammenwirken mit den Eltern interpretiert. Durch die Teilnahme an der Seminarreihe EPB vollzog sich ein Einstellungswandel bei den TN, die vor den Seminarreihen EPB noch nicht mit Video-Feedback gearbeitet hatten. Sie bildeten die große Mehrheit der TN.

Zum Kursbeginn unterschieden sich die relativen Novizen und die relativen Experten in der Erfahrung mit Video-Feedback in ihren Auffassungen zum „gemeinsamen situativen Kindbezug“ mit den Eltern in entwicklungspsychologischen Beratungen. Die relativen Experten stimmten dieser Konzeption von Beratung anfänglich mehr zu als die relativen Novizen. Zum Kursende hatte sich dieser Unterschied nivelliert. Dabei hatte sich allerdings die Konzeption von entwicklungspsychologischer Beratung in beiden Gruppen auch selbst gewandelt. Der Faktor „gemeinsamer situativer Kindbezug“ in entwicklungspsychologischer Beratung musste zum Kursende anders interpretiert werden, nämlich als Fokus auf die „Qualität der Eltern-Kind-Interaktion“. Die Einstellungsänderung der relativen Novizen in der Erfahrung mit Video-Feedback war erheblich und eindeutig. Inwieweit er auch für die relativen Experten in der Erfahrung mit Video-Feedback bestand, konnte anhand der Analysen nicht eindeutig beantwortet werden.

Dieser Einstellungswandel war für weitere Interpretationen der Wirkung der Seminarreihen EPB entscheidend, da die Hauptstudie von der Hypothese ausging, dass sich durch die Teilnahme an den Seminarreihen EPB nicht nur eine Zunahme von Kenntnissen vollzog, sondern dass diese Zunahme mit einer Differenzierung der Wahrnehmung einherging, die bei Versuchen der Umsetzung des Gelernten zu kognitiven Diskrepan-

zen führte, die durch eine Veränderung der Einstellung reduziert wurde. Bestätigt wurde der aufgewiesene Effekt in den „Vorgehensweisen und Zielen im Zusammenwirken mit den Eltern“ dadurch, dass die telefonisch interviewten TN der Treatmentstichprobe schon kurz nach t2 und auch noch kurz nach t4 mehrheitlich zusammenfassend einschätzten, dass sich ihre „Vorgehensweisen und Ziele im Zusammenwirken mit den Eltern“ durch die Teilnahme an der Seminarreihe EPB verändert hätten. Selbst kurz nach t4 sagte immer noch fast die Hälfte der TN, dass sich dieser Einstellungswandel bis zu diesem späten Seminarzeitpunkt fortgesetzt hätte.

Auch in den Aussagen zur „Meinung zum Einfluss von Bindung auf die kindliche Entwicklung“ zeigte sich eine Veränderung der Einstellung der relativen Novizen in den Erfahrungsschwerpunkten „frühe Kindheit“ und „Klein- und Vorschulkinder“ im Seminarzeitraum. Die TN der Treatmentstichprobe, die zum Kursbeginn ihr Erfahrungswissen zu „schulbezogener Kindheit“ hoch gewichteten (und das zur „frühen Kindheit“ und zu „Klein- und Vorschulkindern“ niedriger), änderten ihre Auffassungen zum Zusammenhang einer guten Bindungsqualität und der Bereitschaft von Kindern, sich anzustrengen und anspruchsvolle Lernprozesse zu vollziehen. Die Überzeugung zu diesem Zusammenhang stieg bei diesen TN vom Kursbeginn bis zum Kursende erheblich.

Zusammenfassend nach der Änderung ihrer „Meinung zum Einfluss von Bindung auf die Entwicklung von Kindern“ befragt, gaben die kurz nach t2 telefonisch interviewten TN der Treatmentstichprobe mehrheitlich an, dass sich diese Meinung verändert hätte; auch noch kurz nach t4 schätzten die interviewten TN mehrheitlich zusammenfassend ein, dass sich die Änderung ihrer „Meinung zum Einfluss von Bindung“ fortgesetzt hätte. Spezifisch konnte diese Einstellungsänderung allerdings nur für die TN aufgewiesen werden, die ihren Erfahrungsschwerpunkt weniger in der „frühen Kindheit“ und weniger bei „Klein- und Vorschulkindern“ sahen sondern mehr in der „schulbezogenen Kindheit“. Diese TN konnten als relative Novizen im Kenntnisbereich frühkindlicher Bindung gesehen werden.

Diskrepanzreduktion in Kenntnis- und Kompetenzeinschätzungen

Der Nachweis von Einstellungsveränderungen für die relativen Novizen in der „Erfahrung mit Video-Feedback“ und im Erfahrungswissen „frühe Kindheit“ sprach für das Bild, dass die Seminarreihen EPB zu kognitiven Restrukturierungen bei Teilgruppen ihrer TN führte. Dies warf die Frage auf, wie sich die Verläufe der Kenntnis- und der Kompetenzeinschätzungen und ihre Zusammenhänge in der Hauptstudie aus diesem

Blickwinkel darstellen würden. Denn insbesondere das Konstrukt der Kompetenz impliziert eher das Entwicklungsmodell einer linearen Zunahme als das von qualitativen kognitiven Restrukturierungen. Allerdings hatte bereits die Vorstudie gezeigt, dass das Modell einer linearen Zunahme von Kompetenz in entwicklungspsychologischer Beratung allenfalls auf die TN zutrif, die in der Variable „Kompetenzfokus“ ihre Defizite betonten, also als „allgemeine Novizen“ in entwicklungspsychologischer Beratung gesehen werden konnten.

Einschätzungen zur Kompetenz wurden in der Hauptstudie als „allgemeine Kompetenz“ zur entwicklungspsychologischen Beratung ohne Vorgabe eines beruflichen Entwicklungsmodells des Kompetenzerwerbs erfragt und als „Handlungskompetenz“, deren Erwerb eine aus der Expertiseforschung abgeleitete festgelegte Abfolge der spezifischen Kompetenzentwicklung beinhaltet. Zusätzlich wurden die Selbsteinschätzungen der Kenntnisse durch die TN als ein Zusammenspiel zweier Komponenten gesehen, die ihre Ausprägungen formten: die Kompetenzfeststellung und die Wissens einschätzung. Beide Komponenten hatten je Messzeitpunkt ein jeweils anderes Gewicht in der Antwortvarianz der Kenntniseinschätzungen.

Zu t1 differenzierten die TN noch nicht genauer, welches Wissens element sie bei der Einschätzung jedes Kenntnis items beurteilten. Daher floß zu t1 die allgemeine Kompetenzfeststellung stärker in die Kenntniseinschätzungen ein. Zu t2, nach der Hälfte der Seminarstunden und ca. der Hälfte der Dauer der Seminarreihe, konnten die TN offenbar besser unterscheiden, welches Wissens element sie bei der Einschätzung jedes Kenntnis items beurteilten. In den Kenntniseinschätzungen überwog jetzt der Wissensbezug gegenüber der Kompetenzfeststellung.

Zu t4 stellte sich diese Entwicklung der Zunahme der Wissens einschätzung in den Kenntniseinschätzungen als noch weiter voran geschritten dar. Nicht nur fielen die Zusammenhänge der Kenntniseinschätzungen mit der allgemeinen Kompetenz und der Handlungskompetenz im Vergleich der Messzeitpunkte am geringsten aus, sondern zum ersten Mal wurde auch das Kontrollitem von den TN aus der Wissens domäne entwicklungspsychologische Beratung ausgegliedert, indem keine Kenntnis zunahme hierfür eingeschätzt wurde. Während von t3 zu t4 in allen Items der Kenntniseinschätzungen immer noch eine signifikante Zunahme der Kenntnisse zu verzeichnen war, galt dies für das Kontrollitem nicht mehr. Die Wissens elemente der Wissens domäne konnten am Ende der Seminarreihen also genauer unterschieden werden. In den Kenntniseinschätzungen überwog jetzt der Wissensbezug gegenüber der Kompetenzfeststellung.

In diese Interpretation der fortschreitenden Zunahme der Wissens einschätzung in den Kenntniseinschätzungen passte allerdings die Entwicklung zu t3 nicht. Hier nahmen die Zusammenhänge der allgemeinen Kompetenz und der Handlungskompetenz mit den Kenntniseinschätzungen zu und lagen sogar noch über dem Ausmaß der Zusammenhänge zu t1 (allgemeine Kompetenz mit Kenntniseinschätzungen) bzw. t2 (Handlungskompetenz mit Kenntniseinschätzungen). Diese Abweichungen vom interpretierten Verlauf verwiesen darauf, dass nicht nur, wie erwartet, zu t2 Versuche der TN zur Diskrepanzreduktion angesiedelt gewesen sein könnten, sondern auch zu t3. Hierfür sprach auch, dass die Erfüllung der Erwartungen der TN durch die Seminarreihe EPB zu t3 signifikant niedriger lagen als zu t2 und t4. Die noch nicht vollständig gelungene Aufnahme und Umsetzung des Konzeptes EPB führte wahrscheinlich zu einem kognitiven Widerstand. Dieser wird in Seminarverläufen häufig gruppensdynamisch gedeutet. Der Verlauf von EPB legte aber eher eine individuelle Unzufriedenheit mit der Überwindung entstandener kognitiver Diskrepanzen im Lernprozess nahe.

Insgesamt betrachtet nahmen die Selbsteinschätzungen der Kenntnisse der TN über den Seminarverlauf stetig zu. Nur wenige Items bildeten hier eine Ausnahme. Dies entsprach auch dem linearen Verlauf der beiden globalen Kompetenzeinschätzungen (allgemeine Kompetenz und Handlungskompetenz). Allerdings zeigten die Korrelationen der beiden globalen Kompetenzeinschätzungen mit den Kenntniseinschätzungen je Messzeitpunkt keinen linearen Verlauf. Auch multivariat betrachtet konnten die Veränderungen der Kenntniseinschätzungen über die Zeit ohne das Konstrukt Kompetenz weder als Zunahme noch als linearer Verlauf interpretiert werden. Erst der Bezug auf das Konstrukt Kompetenz ermöglichte die Sichtweise eines linearen quantitativen Zuwachses von Kenntnissen. Insofern vereinfachte die Modellierung der Wirkung der Seminarreihen EPB als einfache Zunahme von Kenntnissen und Kompetenz stark. Die Aufnahme neuer Kenntnisse und neuen Wissens durch die TN musste auch als ein Prozess der Veränderung kognitiver Strukturen gesehen werden.

Expertise in entwicklungspsychologischer Beratung

Ca. ein Drittel der TN schätzte die durch die Teilnahme an EPB erreichte Stufe der Expertise zur entwicklungspsychologischen Beratung als überdurchschnittlich ein. Sie sahen ihre Handlungsmöglichkeiten als vollständig und variabel, sodass sie mit Handlungsvarianten experimentieren konnten. Auch sagte ca. ein Drittel der TN, dass sie EPB oft oder sehr oft einsetzen werden. Allerdings sah die große Mehrheit der TN EPB

als eine Ergänzung ihrer Handlungsmöglichkeiten für spezielle Fälle. Fast alle TN ordneten EPB kurz nach Ende der Seminarreihe so ein, dass sie den Ansatz in ihre Grundausbildung bzw. prägende Weiterbildung integrieren konnten. Dissonanzen über den Seminarverlauf hinaus erzeugten die Seminarreihen EPB deshalb offenbar nicht.

Ca. die Hälfte der TN erreichte nach eigener Selbsteinschätzung eine durchschnittliche Stufe der Expertise. Sie sahen ihre Handlungsmöglichkeiten als eher vollständig und noch wenig variabel. Nur ein Fünftel der TN war am Ende der Seminarreihe in der Selbsteinschätzung noch vorsichtiger und kreuzte an, dass zwar ein integriertes Grundwissen bestand, aber der Bezug zur Arbeit noch schwer falle. Beide Gruppen, die in ihrer Selbsteinschätzung der Expertise vorsichtiger waren, erweckten den Eindruck, dass sie EPB eher als einen fundierten Einführungskurs in entwicklungspsychologische Beratung sahen und nicht als ein Konzept, das sie nun mit Leichtigkeit anwenden könnten. Für sie entstanden wahrscheinlich eher Wissensgrundlagen über kindliche Entwicklung und die Bedeutung der Bezugspersonen als ein routinemäßig einsetzbares Handlungskonzept. Überstimmend mit dieser Sichtweise wurde EPB durch die TN mehrheitlich weniger als Interventionsmethode (nur für spezielle Fälle) verstanden, sondern als Wissenserwerb, der zu Einstellungsänderungen führte.

Selbst- und Fremdeinschätzung der Teilnehmer

Fremd- und Selbsteinschätzungen anhand der gleichen sieben Items der Kenntnisseinschätzungen zeigten zwischen den TN und den Referentinnen keinerlei Zusammenhang. Während die TN in der Selbsteinschätzung der Kenntnisse ihren Stand intraindividuell beurteilten, legten die Referentinnen wahrscheinlich einen interindividuellen Maßstab zugrunde, der aber zwischen den Referentinnen abweichen konnte. Bei künftigen Untersuchungen müsste dafür gesorgt werden, dass zumindest die Referentinnen entlang derselben Vergleichsdimension urteilen. Eine allgemeine globale Kompetenzeinschätzung schien bei den TN stärker zum interindividuellen Vergleich aufzufordern als die Einschätzung der Kompetenz nach spezifischen Wissens- und Handlungsbereichen.

Die Fremdeinschätzung der TN zu t2 wurde zur allgemeinen Kompetenz und zur Handlungskompetenz auch als Zweiteinschätzung für dieselben TN durch eine andere Referentin vorgenommen. Erst- und Zweiteinschätzung stimmten für die allgemeine Kompetenz weitgehend überein, während sie sich für die konkrete Handlungskompetenz einer Übereinstimmung nur ansatzweise näherten.

Aufbauend auf den Ergebnissen dieser Studie kann versucht werden, die Einschätzung

gen der allgemeinen Kompetenz durch die Referentinnen entlang der Faktorenstruktur der Kenntniseinschätzungen zu t1 etwas mehr zu differenzieren. Denn die Selbsteinschätzungen der Kenntnisse durch die TN gliederten sich zu diesem Zeitpunkt sehr eindeutig in die „Einschätzung des Beobachtungswissens“ und die „Einschätzung prozeduralen Wissens“. Entsprechend sollten diese beiden Wissensbereiche durch die Referentinnen getrennt voneinander beurteilt werden. Mit dem Ziel, größere Übereinstimmungen der Einschätzungen der Referentinnen zu erreichen, ist wahrscheinlich weder eine zu große Differenzierung (wie durch die Items der Kenntniseinschätzungen) noch eine zu geringe Differenzierung (wie durch die fünf Stufen der Handlungskompetenz) hilfreich. Ob eine mittlere Differenzierung der Einschätzung der TN durch die Referentinnen mit dem Aspekt der Entwicklung von Expertise (wie in der Handlungskompetenz) verbunden werden sollte, kann empirisch aufgrund dieser Untersuchung nicht entschieden werden. Aus theoretischer Perspektive wäre allerdings dieser Aspekt, in welchen Schritten sich der Erwerb beruflicher Handlungsmöglichkeiten vollzieht, besonders aufschlussreich für die Gestaltung von Weiterbildungen. Insofern sollte diese Dimension von den Referentinnen erfragt werden, sei es durch ergänzende offene Fragen mit qualitativer Auswertung oder durch vorgegebene Antwortkonstruktionen.

Dass die Selbsteinschätzungen der TN nicht die alleinige Grundlage der Beurteilung ihrer Lernerfolge bilden können, wurde nicht nur durch die Analyse ihrer Selbsteinschätzungen der Kompetenz deutlich; sie bezogen sich auf individuell zu verschiedene Bezugsmaßstäbe. Auch der Vergleich der Vollständigkeit von erfragtem deklarativem Wissen (z.B. zu Rechtskenntnissen) mit Selbsteinschätzungen der Vollständigkeit dieses Wissens durch die TN zeigte die Tendenz der Überschätzung durch die TN auf. Wiederholt lagen die Angaben der Selbsteinschätzung über dem Ergebnis der Wissensprüfung. Dieses wurde als Bestätigung von Forschungsergebnissen interpretiert, dass Selbsteinschätzungen in der Tendenz immer Überschätzungen beinhalten.

Daher stellt die Entwicklung zuverlässiger Messinstrumente für die Fremdeinschätzung durch die Referentinnen ein unbedingt notwendiges Gegengewicht zu den Selbsteinschätzungen der TN dar.

Prozess des prozeduralen Lernens der Teilnehmer

Die relativen Novizen in der „Erfahrung mit Video-Feedback“ veränderten im Verlauf der Seminarreihen EPB ihre Einstellung zu den „Vorgehensweisen und Zielen im Zusammenwirken mit den Eltern“. Diese Veränderung war offenbar mit ihrem Wissenser-

werb zur Erstellung von fokussierten Video-Episoden zur Interaktion von Kindern mit ihren Bezugspersonen verbunden.

Bereits in der Vorstudie fiel die Zunahme der Kenntniseinschätzung für das Item zum Erstellen einer fokussierten Videoaufnahme besonders ausgeprägt aus und wurde durch die Antworten der TN zu offenen Fragen in freien Formulierungen bekräftigt. Dieses Ergebnis einer markanten Zunahme der Kenntnis in dem Item „Fokus Erstellen Videoaufnahme“ bestätigte sich auch in der Hauptstudie, zusätzlich unterstrichen durch eine ebenso ausgeprägte Zunahme der Kenntnis in dem Item „Auswahl geeigneter Videoausschnitte“.

Auch in der assoziativen Aufgabe der Hauptstudie zur „Erstellung einer fokussierten Videoaufnahme“ zeigte sich in der Treatmentstichprobe eine bedeutsame Zunahme des prozeduralen Wissens zwischen dem Kursbeginn und dem dritten Messzeitpunkt. Zu t3 notierten nicht nur deutlich mehr TN der Seminarreihen EPB Aussagen zu dieser assoziativen Aufgabe als zum Kursbeginn, sondern sie nannten auch erheblich mehr Sinneinheiten über das Erstellen einer fokussierten Videoaufnahme und die genannten Sinneinheiten beantworteten die Frage vollständiger als zu t1. Diese Ergebnisse bestätigten, dass ein zentraler Prozess der Seminarreihen EPB im Erwerb prozeduralen Wissens zur Nutzung des Mediums Video lag, in dem auch Bezüge zum Prozess des perzeptuellen Lernens gesehen werden konnten, wenn die aktive Erstellung und Auswahl relevanter Video-Episoden als eine Schulung des Sehens verstanden wurde.

Die Konsolidierung des prozeduralen Lernens zur Erstellung fokussierter Video-Episoden zu t3 bestätigte sich in der Treatmentstichprobe auch durch die Messungen zur Veränderung der Zielintentionen und der Vorsätze der TN. Von t1 bis t2 veränderte sich die anfänglich hohe Gewichtung der Zielintention „Einsatz von Video üben“ nicht, aber bis zu t3 sank sie erheblich ab. Und der Vorsatz „Ich werde ausgesuchte Elemente des entwicklungspsychologischen Beratungskonzeptes, wie z. B. die Videounterstützung, umsetzen“ gewann zu t2 deutlich an Gewicht und stabilisierte sich dann ab t3 auf einem etwas höheren Niveau als zu t1. Auch in der Kontrollgruppe fand zu diesem Vorsatz eine bedeutsame Veränderung von t1 bis t4 statt. Die TN der Kontrollgruppe stimmten diesem Vorsatz zu t4 erheblich mehr zu als zu t1.

Schließlich belegten auch die telefonischen Interviews der TN in der Treatmentgruppe kurz nach t2 und kurz nach t4 aus einem anderen Blickwinkel, dass der Einsatz von Video für die TN kurz nach t2 noch eine Herausforderung darstellte, bis kurz nach t4 aber kaum noch. Kurz nach t2 sahen noch viele TN in der „Technik“ ein Hindernis zur Um-

setzung des Beratungskonzeptes EPB, aber kurz nach t4 nur noch wenige.

Ein weiterer Prozess prozeduralen Lernens wurde in der Vorstudie nur allgemein erfragt: „Für die Beziehungsentwicklung zwischen Eltern und Kleinkindern verfüge ich über Beratungskompetenz“. Dieses Item führte in der Vorstudie zu hohen Einschätzungen der Eingangskennnisse und folglich, aufgrund der nur vierstufigen Antwortskala, zu einer nur geringen Zunahme der Kenntniseinschätzung. Erst eine zusätzliche und genauere Itemformulierung zum prozeduralen Beratungswissen in der Hauptstudie („Verschiedene offene Frageformen zur Anregung des Beobachtens und Nachdenkens von Eltern eines Kleinkindes in der videogestützten Beratung kann ich sehr gut einsetzen“) zeigte, dass über die erhebliche Zunahme des prozeduralen Wissens zur Erstellung fokussierter Video-Episoden hinaus auch eine ausgeprägte Zunahme des prozeduralen Wissens zur Gesprächsgestaltung in entwicklungspsychologischen Beratungen stattfand.

Diese Zunahme des prozeduralen Wissens zur Gesprächsgestaltung bestätigte sich in der Auswertung der Antworten auf die assoziativen Frage „wie in einer entwicklungspsychologischen Beratung das Gespräch mit den Eltern so gelenkt wird, dass gemeinsam die kindliche Perspektive nachvollzogen werden kann“. Die Anzahl der genannten Sinneinheiten zu dieser Frage nahm in der Treatmentstichprobe von t2 zu t4 erheblich zu.

Aufschlussreich bei dieser Zunahme war, dass sich die Anzahl der TN, die zu t2 und t4 Notationen zu dieser Frage machten, zwischen den beiden Messzeitpunkten nicht erheblich unterschied. Dies traf auch auf die assoziative Frage zum „frühkindlichen Bindungsverhalten“ zu t1 und t2 zu, nicht aber auf die assoziative Frage zur „Erstellung einer aussagekräftigen Video-Episode“. Letztere wurde zu t1 nur von wenigen TN beantwortet, zu t3 aber von fast allen. Dies konnte so interpretiert werden, dass assoziative Aufgaben, die dicht am sozialen Alltagswissen angesiedelt sind, auf jeden Fall zu Notationen der TN führten und für sie nicht entscheidend war, ob die TN reagierten, sondern mit wievielen und welchen Sinneinheiten sie dieses taten.

Prozess des perzeptuellen Lernens der Teilnehmer

Wenn die aktive Erstellung und Auswahl relevanter Video-Episoden als eine Schulung des Sehens verstanden wird, konnte, wie in der Vorstudie von den TN in freien Kommentaren auch immer wieder betont, eine Wahrnehmungsdifferenzierung der TN als Effekt der Seminarreihen EPB erwartet werden.

Fast alle in telefonischen Interviews befragten TN bestätigten kurz nach t2, dass durch die Teilnahme an der Seminarreihe EPB ein Prozess der Veränderung ihrer Wahrnehmung stattgefunden habe; auch kurz nach t4 erklärten fast alle interviewten TN, dass sich dieser Prozess der Veränderung ihrer Wahrnehmung auch im weiteren Verlauf der Seminarreihen fortgesetzt habe. Die TN stimmten der Veränderung ihrer Wahrnehmungsprozesse bezogen auf einzelne Aussagen mehr zu, wenn ein unspezifischer Bezugsrahmen genannt wurde (ich weiß mehr worauf ich achte; ich sehe genauer und ich sehe mehr). Aussagen über die Veränderung von Wahrnehmungsprozessen, die einen spezifischen Bezugsrahmen nannten (orientierende Begriffe, innere Bezugsbilder, Dauer der Aufmerksamkeit) fanden weniger Akzeptanz. Dies galt sowohl kurz nach t2 als auch kurz nach t4. Wenn überhaupt, dann erlebten die TN eine Orientierung der Wahrnehmung durch Begriffe als am stärksten ausgeprägt.

In der Annahme, dass die Anzahl und Art der zu den Messzeitpunkten in assoziativen Aufgaben genannten Sinneinheiten auch etwas über Wahrnehmungsveränderungen aussagten, musste dieses perzeptuelle Lernen als ein langsamer Prozess angesehen werden. Zu t2 fand zunächst eine deutliche Loslösung von verhaltensbezogenen Begriffen statt und es begann ein Abstraktionsprozess. Aber noch wurde überwiegend auf das kindliche Verhalten zentriert und kaum auf die Interaktion zwischen Bezugsperson und Kind. Erst kurz nach t4 hatte sich dieser Prozess der Fokussierung auf die Interaktion mehrheitlich vollzogen. Erheblich mehr TN äußerten kurz nach t4, dass sie vor allem die Interaktion beobachteten und nicht mehr überwiegend das frühkindliche Verhalten.

Ob ein solcher Verlauf auch für den Stimulus „beobachtbares auffälliges Verhalten von Kleinkindern bei Kindeswohlgefährdung“ anzunehmen war, konnte nicht entschieden werden. Denn schon zu t3, als diese Thematik erstmals erfragt wurde, nannten die TN der Treatmentstichprobe deutlich mehr Sinneinheiten als die TN der Kontrollstichprobe zu t4. Bei den TN der Treatmentstichprobe vollzog sich von t3 zu t4 auch in der Anzahl der zu dem Stimulus genannten Sinneinheiten keine wesentliche Veränderung mehr. Dies sprach dafür, dass die etwaigen Wahrnehmungsveränderungen, wie bei dem prozeduralen Lernen zur Erstellung einer fokussierten Video-Episode, im Schwerpunkt auch bis t3 stattfanden.

Zu dieser Interpretation passte die Entwicklung der Gewichtung der Zielintention „entwicklungspsychologisches Wissen erweitern“. Sowohl zwischen t1 und t2 als auch besonders ausgeprägt zwischen t2 und t3 nahm die Gewichtung dieser Zielintention erheblich ab. Die TN der Treatmentstichprobe schienen ihr Lernen über frühkindliche Bin-

derung überwiegend bereits nach t2 als weitgehend abgeschlossen zu betrachten und sahen deutlich weniger als zuvor eine Notwendigkeit, ihr entwicklungspsychologisches Wissen noch zu erweitern.

Im Widerspruch zu dieser Annahme der TN stand aber die Auswertung des assoziativen Wissens über frühkindliches Bindungsverhalten der TN zum Messzeitpunkt t2. Denn zu diesem Zeitpunkt wurden kaum mehr Sinneinheiten zu frühkindlicher Bindung genannt als zu t1 und zentrale Begriffe der Bindungstheorie fehlten weitgehend (z.B. „sichere Basis“ oder „Balance von sicherer Basis und Exploration“). Auch die Auswertung der Fragen zum entwicklungspsychologischen deklarativen Wissen zu t2 („Nennen Sie bitte die vier Systeme zur Klassifikation und Beschreibung der Regulation frühkindlicher Befindlichkeit nach Heidelese Als“) und t3 („Nennen Sie bitte die Dimensionen der Beschreibung elterlicher Feinfühligkeit nach Mary Ainsworth“) offenbarten Kenntnislücken bei bis zu einem Viertel der TN der Seminarreihen EPB, obwohl die richtigen Antworten im Verlauf der Seminarblöcke, an deren Ende die Fragen gestellt wurden, vermittelt worden waren. Selbst zum Ende der Seminarreihen EPB war der Prozess der Wahrnehmungsdifferenzierung, gemessen am deklarativen Wissen über Grundformen frühkindlicher Bindung („Nennen Sie bitte die Grundformen frühkindlicher Bindung, die in der Bindungsforschung unterschieden werden“) noch nicht für alle TN konsolidiert. Denn knapp ein Fünftel der TN konnte diese Frage am Ende der Seminarreihen nicht oder nicht vollständig beantworten.

Diese Einschränkungen in der Vollständigkeit des Erwerbs expliziten Wissens über frühkindliche Bindung bei einem Teil der TN je Messzeitpunkt ab t2 schufen zusammen mit dem Ergebnis, dass erst über den gesamten Seminarzeitraum langsam eine mehrheitliche Orientierung der Wahrnehmung auf die Interaktion zwischen Kind und Bezugsperson entstand, ein Bild, dass die Integration der sprachlich und perzeptuell vermittelten sowie der durch die TN selbst aktiv erarbeiteten Informationen in eine wohlgeordnete Wissensbasis über frühkindliche Bindung einen längerfristigen und unscharf konturierten Prozess darstellten.

Dass dieser Prozess im Seminarverlauf zu einer, über alle TN betrachtet, geordneteren Wissensbasis führte, zeigte der Vergleich der Struktur der Antwortverteilungen zu t1 und zu t4 des Itemblocks „Meinung zum Einfluss von Bindung auf die kindliche Entwicklung“. Aus einer anfänglich eher widersprüchlich geordneten dreifaktoriellen Lösung entwickelte sich bis zum Ende der Seminarreihen EPB eine fokussiertere zweifaktorielle Lösung, die zum Einen den Einfluss einer sicheren Bindung auf die Bereitschaft

des Kindes betonte, sich in anspruchsvollen Lernprozessen anzustrengen, und zum Anderen den Einfluss einer sicheren Bindung auf die ausgewogene Neugier, Ausdauer, Konzentration und Aufmerksamkeit des Kindes.

Zielintentionen und Vorsätze

Die Entwicklung der Zielintentionen der TN folgte mit einer Ausnahme einem allgemeinen Trend. Während die durchschnittliche Höhe der Kenntniseinschätzungen der TN von Messzeitpunkt zu Messzeitpunkt stieg, sank die durchschnittliche Höhe der Gewichtung der Zielintentionen der TN über den gesamten Seminarverlauf ab. D.h. je mehr die TN gemäß ihrer Selbsteinschätzung wußten, umso weniger nahmen sie sich eine Erweiterung ihrer Wissensbasis vor. Die Ausnahme bildete die Zielintention „Beratungsvorgehen üben“. Ihre Gewichtung sank über den gesamten Seminarverlauf nicht erheblich.

Bereits von t1 zu t2 fand eine bedeutsame Abnahme der Gewichtung der Zielintention „mein eigenes Bindungsmuster bewußter machen“ statt, die bis t4 bestehen blieb. Insgesamt lenkten die Seminarreihen EPB die Aufmerksamkeit der TN überwiegend nicht auf selbstreflektive Prozesse zum eigenen Bindungsmuster. Dies bestätigte sich in den Telefoninterviews kurz nach t2 und kurz nach t4, in denen die TN mehrheitlich angaben, dass ihr eigenes Bindungsmuster für sie nicht zu einem Thema geworden war. Wenn eines der Seminarziele darin bestand, für die wohlgeordnete Wissensbasis zur „Bindungsentwicklung“ auch selbstreflexible Prozesse bei den TN auszulösen (was Seminareinheiten wie „eigene Familiengeschichte als Ressource für die Beratung“ oder „Bindungsrepräsentation im Erwachsenenalter“ nahe legten), so gelang dies bei den meisten TN nicht.

Die Struktur der Zielintentionen der TN ordnete sich ab t3 neu und blieb dann konstant. Anfänglich ordneten sich die Zielintentionen nach der Dimension externaler und internaler Absichten, bei der „Beratungsvorgehen üben“ sich als external orientierte Zielintention einordnete. Ab t3 entstand eine neue Struktur, in der ein Faktor als Absicht zur „Wahrnehmungsorientierung“ interpretiert wurde und einer weiterhin als Orientierung auf internale Prozesse. Die Zielintention „Beratungsvorgehen üben“ ordnete sich ab t3 im Gegensatz zu den beiden vorherigen Messzeitpunkten der Orientierung auf internale Prozesse zu.

Die Zielintention „Beratungsvorgehen üben“ blieb also nicht nur die einzige Zielintention, deren Gewichtung durch die TN im Seminarverlauf fast unverändert blieb, sondern

sie wechselte ab t3 auch ihren Bedeutungskontext. Aus einer in externe Prozesse eingeordneten Variable wurde eine ab t3 und zu t4 verstärkt eine in interne Vorgänge eingeordnete Variable. Dieser Wechsel unterstrich die Frage, ob die Seminarreihen EPB ausreichend auf selbstreflexible Prozesse zur Entwicklung einer wohlgeordneten Wissensbasis zur Bindungsentwicklung, die eine Reflexion des eigenen Bindungsmusters für Beratungsprozesse einschloß, einging.

Die Entwicklung der Vorsätze zur „Zielgruppe“, zur „Einbettung der Umsetzung“ und zur „Gestaltung der Umsetzung“ über die vier Messzeitpunkte verdeutlichte, dass Veränderungen der Vorsätze zur Zielgruppe nur allmählich stattfanden. Die Gewichtungen der TN der Treatmentstichprobe nahmen für den Vorsatz „Ich werde die erworbenen Kenntnisse für Eltern von Kleinkindern einsetzen, aber kaum individuelle Beratungen mit Eltern durchführen“ von t1 bis t4 bedeutsam zu, während die Gewichtungen des Vorsatzes „Ich werde die erworbenen Kenntnisse in individuellen Beratungen mit Eltern von älteren Kindern einsetzen“ ab t2 erheblich abnahmen. Es fand also eine allmähliche Orientierung auf Eltern von Kleinkindern statt, allerdings ohne diese Orientierung auf individuelle Beratungen von Eltern zu beziehen.

Über diese allmähliche Eingrenzung der Zielgruppe hinaus beschäftigte die TN der Treatmentstichprobe aber erkennbar mehr die Gestaltung ihrer Interventionen, also wiederum prozedurale Aspekte entwicklungspsychologischer Beratung, und die Einbettung der Umsetzung der Interventionen.

In der geplanten Gestaltung der Umsetzung des im Seminar Gelernten war besonders die Frage der gemeinsamen Beobachtung des Kindes mit der Bezugsperson ein Punkt der Auseinandersetzung. Der Vorsatz zur gemeinsamen Beobachtung des Kindes mit der Bezugsperson veränderte sich über die vier Messzeitpunkte deutlich. Seine Gewichtung nahm von t1 zu t2 erheblich ab und blieb dann ab t2 bis zu t4 stabil. Möglicherweise führte die Betonung von Videounterstützung mit ihrem Vorteil weitgehend ikonischer Repräsentation zunächst zu einer Hinterfragung flüchtiger gemeinsamer situativer Beobachtungen. Diese Dissonanz wurde im weiteren Verlauf vermutlich durch einen Kompromiss der Vorsätze gelöst: etwas mehr Videounterstützung und etwas weniger freie gemeinsame Beobachtung. Die Abnahme der Betonung der gemeinsamen Beobachtung des Kindes konnte aber auch mit Wechsel des Wahrnehmungsfokus von einer Zentrierung auf das Kind zu einer Zentrierung auf die Interaktion von Bezugsperson und Kind verbunden sein. Schließlich ist wichtig zu betonen, dass es sich nur um die Veränderung des Vorsatzes zur gemeinsamen Beobachtung handelte. In anderen Anga-

ben der TN zur gemeinsamen Beobachtung, wie im Item „Gemeinsam das Kind beobachten und weitere Ziele mit den Eltern beratschlagen“ in dem Itemblock „Vorgehensweisen und Ziele im Zusammenwirken mit den Eltern“, nahm die Gewichtung durch die TN der Treatmentstichprobe von t1 zu t4 erheblich zu.

Bezogen auf die Umsetzung des Gelernten am Arbeitsplatz wurde zum Beginn der Seminarreihen EPB mehrheitlich an eine Anwendung im Team, in dem die TN tätig waren, gedacht; am Ende der Seminarreihen EPB nahm diese Art der Umsetzung den geringsten Platz ein. Umgekehrt verhielt es sich mit der Umsetzung in einem Netzwerk von Kollegen außerhalb des eigenen Teams. Fiel die Gewichtung eines solchen Netzwerkes anfänglich im Vergleich mit den anderen Vorsätzen am schwächsten aus, so wurde sie am Ende der Seminarreihen EPB zum Favoriten. Diese beiden signifikanten Entwicklungen standen im Gegensatz zur Umsetzung als Eigeninitiative, deren Einschätzung sich im Seminarverlauf nicht erheblich veränderte. Die Betonung eines Netzwerkes von Kollegen korrespondierte mit Sichtweisen der Expertiseforschung, die die Entwicklung spezieller Kompetenz mit der Bildung einer „Community of Experts“ verbunden sieht (Gruber 2007). Der Bedeutungsverlust des Vorsatzes zur Einbettung im eigenen Team erklärte sich nicht durch die fehlende Akzeptanz im Team. Als Probleme der Anwendung wurden kurz nach t4 fast ausschließlich der Zeitaufwand für die Beratungen und die Finanzierung der Beratungen hoch gewichtet. Ob für den Zeitaufwand und die Finanzierung in der „Community of Experts“ eher Lösungsmöglichkeiten gefunden werden können als im Team, ist eine Folgefrage, die in dieser Untersuchung nicht beantwortet werden konnte.

Nach t2 lag im Seminarablauf eine intensive Phase der praktischen Erprobung des Beratungsansatzes EPB. Die TN führten mehr Beratungseinheiten in kürzerer Frequenz durch als kurz nach t4. Auch verlor die Beratung zur Prävention von gesundheitlichen und sozialen Risiken von kurz nach t2 bis kurz nach t4 an Bedeutung. Relativ gesehen wurden dagegen Anlässe wie die „Beeinträchtigung des Kindes“ und insbesondere die „Beeinträchtigung elterlicher Sorge/Verantwortung“ kurz nach t4 mehr betont als kurz nach t2. Im Verhältnis betrachtet wurden also offenbar anfänglich mehr Fälle zur Beratung ausgesucht, die nicht als manifeste Problemfälle gesehen wurden (Prävention), während nach den Seminarreihen EPB mehr hoch problematische Fälle, insbesondere zum Verhalten der Eltern, beratend unterstützt wurden. So gesehen steuerten die TN selbst eine implizite Didaktik ihres Lernens: Erprobung zunächst an Fällen, die als nur wenig oder gar nicht problematisch eingestuft wurden (Prävention) und erst später Fälle,

in denen entweder ein erhöhtes Risiko für die kindliche Entwicklung oder für die elterliche Sorge/Verantwortung gesehen wurde.

Wirkungen der Seminarreihen EPB im Vergleich mit Wirkungen in Kontrollgruppen

Sowohl in der Treatmentstichprobe als auch in der Kontrollstichprobe bestand anfänglich eine nur mäßige Verbreitung von deklarativem Wissen über frühkindliche Bindung. Weniger als die Hälfte der TN der Treatmentstichprobe und der Kontrollstichprobe benannten z.B. zum Beginn des Erhebungszeitraumes die Anzahl der Grundformen frühkindlicher Bindung, die in der Bindungsforschung unterschieden werden, richtig. Ebenso bestanden nur geringfügige Vorkenntnisse zu rechtlichen Grundlagen entwicklungspsychologischer Beratung in der Kinder- und Jugendhilfe.

Die Hauptstudie konnte eine evidente Zunahme dieses deklarativen Wissens für die Treatmentstichprobe aufweisen. Darüberhinaus zeigten sich in assoziativen Aufgaben positive Effekte der Teilnahme an den Seminarreihen EPB im prozeduralen Lernen, besonders bezogen auf den Einsatz des Mediums Video, aber auch zur Gesprächsführung in entwicklungspsychologischen Beratungen. In Übereinstimmung mit diesen Wirkungen der Seminarreihen EPB nahmen auch die Selbsteinschätzungen der Kenntnisse der TN über den Seminarzeitraum sehr bedeutsam zu.

Die Vergleiche dieser Wirkungen zwischen der Treatmentstichprobe und der Kontrollstichprobe führten fast ausschließlich zu dem Ergebnis, dass die Effekte der Wissens- und Kenntniszunahme nur oder deutlich ausgeprägter in der Treatmentgruppe bestanden. Allerdings waren die Vergleichsmöglichkeiten zum Kursende dadurch eingeschränkt, dass die Kontrollgruppe nicht mehr wie zum Beginn des Erhebungszeitraumes als homogene Gruppe betrachtet werden konnte. Durch die verschiedenen Lernprozesse in den unterschiedlichen Kurstypen hatten sich die Antwortverteilungen zwischen den Kurstypen so erheblich auseinanderentwickelt, dass sie zum Kursende nur noch je Kurstyp normal verteilt waren. Zudem erfüllten zum Ende des Erhebungszeitraumes nur noch zwei Kurstypen die Kriterien einer ausreichenden Objektivität der Messungen und einer genügenden Anzahl antwortender TN. Dies waren der Kurstyp „Einführung in die Frühförderung“ und der Kurstyp „Bobath/Kinder“.

Offenbar verbunden mit der Zunahme von Wissen und Kenntnissen der TN der Seminarreihen EPB zeigten sich bei den relativen Novizen, einerseits definiert durch keine „Erfahrung mit Video-Feedback“ und andererseits durch wenig „Erfahrungswissen mit früher Kindheit“, Einstellungsänderungen in der Treatmentgruppe, zum Einen für die

„Vorgehensweisen und Ziele im Zusammenwirken mit den Eltern“ und zum Anderen für die „Meinung zum Einfluss von Bindung auf die Entwicklung von Kindern“. Daher wurden abschließend zum Vergleich die Entwicklung in diesen beiden Itemblöcken in den Kurstypen „Einführung in die Frühförderung“ und „Bobath/Kinder“ betrachtet; zusätzlich auch die Entwicklung der „Kenntniseinschätzungen“ als zentraler Analyseinheit der Hauptstudie und das „Erfahrungswissen mit Entwicklungsabschnitten von Kindern“, einem der wesentlichen Indikatoren für die Vorhersage der Kenntniseinschätzungen.

In der Kontrollgruppe „Einführung in die Frühförderung“ zeigte sich für alle vier untersuchten Variablen ein mit den Eingangsangaben der TN der Seminarreihen EPB weitgehend vergleichbares Ausgangsniveau, aber im Verlauf bis zum Kursende keine bedeutsamen Effekte. Zu den möglichen Gründen hierfür zählte zum Einen der Umfang der Unterrichtseinheiten. Der Kurstyp „Einführung in die Frühförderung“ umfasste deutlich weniger Unterrichtsstunden als die Seminarreihen EPB und der Kurstyp Bobath/Kinder, erstreckte sich aber über einen ähnlich langen Zeitraum. Zum Anderen wurde in diesem Kurstyp nicht mit dem Medium Video gearbeitet. Und schließlich setzte der Kurstyp „Einführung in die Frühförderung“ mit der Zielsetzung einer allgemeinen Orientierung für die Frühförderung in Bayern einen anderen Schwerpunkt als die Kurstypen EPB und Bobath/Kinder.

Dennoch hätten für die TN des Kurstyps „Einführung in die Frühförderung“ Möglichkeiten der Veränderung ihrer Einstellung oder einer bedeutsamen Kenntniszuahme bestanden. Denn die „Zusammenarbeit mit den Eltern“ wurde ausführlich thematisiert und ebenso die „Förderung des Kindes“; zusätzlich beinhaltete der Kurs Supervisionseinheiten für die TN. Wenn andere Effekte dieses Kurstyps vermutet werden, müssten diese operationalisiert werden. Denn die Messinstrumente wurden spezifisch für die Seminarreihen EPB entwickelt, was dazu führte, dass die Fragen für andere Kurstypen möglicherweise nicht oder nur teilweise passten.

Andererseits zeigte sich in der Anwendung der Messinstrumente in dem Kurstyp Bobath/Kinder, dass die eingesetzten Messinstrumente allerdings in der Lage waren, Veränderungen auch in anderen Kurstypen zu erfassen. Im Gegensatz zum Kurstyp „Einführung in die Frühförderung“ zeigten sich in jeder der vier geprüften Variablen im Kurstyp „Bobath/Kinder“ Veränderungseffekte.

Die Kenntniseinschätzungen nahmen auch im Kurstyp Bobath/Kinder erheblich zu. Allerdings waren sie im Eingangsniveau nicht direkt mit den anfänglichen Kenntnisein-

schätzungen in den Seminarreihen EPB vergleichbar, da sie bereits zu diesem Messzeitpunkt bedeutsam niedriger lagen. Auch erreichten sie bei weitem nicht die Höhe des Endniveaus der Kenntniseinschätzungen der TN der Seminarreihen EPB.

Auch die „Vorgehensweisen und Ziele im Zusammenwirken mit den Eltern“ im Kurstyp „Bobathkurs/Kinder“ unterschieden sich schon zu t1 von den „Vorgehensweisen und Zielen“ in den Seminarreihen EPB, sowohl in ihrer Eingangshöhe als auch in der Faktorenstruktur, die sie formten. Während die Faktoren „Gespräche mit Eltern“ und „gemeinsamer situativer Kindbezug“ zwischen den beiden Kurstypen EPB und Bobath/Kinder zu t1 grundsätzlich vergleichbar waren, zeigte sich im Kurstyp Bobath/Kinder zum Kursanfang ein dritter Faktor („Anregung elterlicher Erziehungsqualität“), der so in den Seminarreihen EPB nicht auftrat. Im Kurstyp Bobath/Kinder blieb die anfängliche dreifaktorielle Struktur bis zum Kursende bestehen. Aber der Faktor „gemeinsamer situativer Kindbezug“ wandelte sich bis zum Ende der Kurse Bobath/Kinder so, dass er als „Eltern in der Förderung des Kindes anleiten“ interpretiert werden musste. Dagegen veränderte sich der Faktor „gemeinsamer situativer Kindbezug“ in den Seminarreihen EPB so, dass er als Fokussierung auf die „Qualität der Eltern-Kind-Interaktion“ gedeutet wurde. Hier zeigte sich der unterschiedliche Einfluss zweier verschiedener Kurskonzepte auf die Konzeptualisierung der Art des Zusammenwirkens mit den Eltern durch die TN.

Außerdem wirkten sich die beiden Kurskonzepte erkennbar unterschiedlich auf die „Meinung zum Einfluss von Bindung auf die Entwicklung von Kindern“ aus. Wiederum stellte sich die Ausgangslage zwischen den TN der beiden Kurstypen unterschiedlich dar. Die Angaben der TN des Kurstyps Bobath/Kinder lagen eingangs bedeutsam niedriger und führten zu einer zweifaktoriellen Lösung, die allerdings kaum ein strukturiertes Verständnis von kindlicher Bindung erkennen ließ. Diese diffuse zweifaktorielle Lösung desintegrierte sich bis zum Kursende weiter in eine dreifaktorielle Lösung, die in keiner Weise an Klarheit gewonnen hatte. Dagegen zeigte sich in den Seminarreihen EPB zum Kursanfang eine diffuse dreifaktorielle Lösung zur „Meinung zum Einfluss von Bindung auf die Entwicklung von Kindern“. Diese entwickelte sich bis zum Kursende in eine gut gegliederte zweifaktorielle Lösung, die einerseits den Einfluss einer sicheren Bindung auf die Möglichkeiten des Kindes zur „Neugier, Ausdauer, Konzentration und Aufmerksamkeit“ betonte und andererseits den Einfluss einer sicheren kindlichen Bindung auf die Bereitschaft des Kindes, sich in „interessierten und aufmerksamen“ Lernprozessen „anzustrengen“ hervorhob.

Schließlich zeigten sich im wichtigen Indikator zur Vorhersage von Kenntniseinschätzungen, dem „Erfahrungswissen zu Entwicklungsabschnitten von Kindern“, bedeutsame Effekte beider Kurstypen bei einem gut miteinander vergleichbaren Ausgangsniveau. Die durch die TN eingeschätzte Wirkung des Kurstyps Bobath/Kinder fiel weitgefaster aus als im Kurstyp EPB. Die TN des Kurstyps Bobath/Kinder schätzten ihr Erfahrungswissen gleich für drei Entwicklungsabschnitte von Kindern als bedeutsam gestiegen ein: für Säuglinge/Babys, für Kleinkinder und für Vorschulkinder. Auch für den vierten Entwicklungsabschnitt, nämlich Schulkinder, war eine Tendenz der TN zu erkennen, ihr Erfahrungswissen als bedeutsam gestiegen einzuschätzen. Die durch die TN eingeschätzte Wirkung der Seminarreihen EPB war dagegen enger gefasst. Nur das Erfahrungswissen zu Säuglingen/Babys wurde als bedeutsam gestiegen eingeschätzt. In den Entwicklungsabschnitten „Kleinkinder“ und „Schulkinder“ deutete sich ein bedeutsamer Anstieg des eingeschätzten Erfahrungswissens nur an und für den Entwicklungsabschnitt „Vorschulkinder“ fiel die Zunahme noch geringer aus.

Eine einfache Erklärungsmöglichkeit für diese verschiedenen Muster der Einschätzung der Veränderung des Erfahrungswissens in den beiden Kurstypen lag in ihrem unterschiedlichen Umfang und den Entwicklungsabschnitten von Kindern, die in ihnen thematisiert wurden. In den Seminarreihen EPB lag der Fokus der Betrachtung fast ausschließlich bei „Säuglingen/Babys“ und „Kleinkindern“. Dagegen gehörte es zum Konzept des Kurstyps Bobath/Kinder, die Entwicklungsspanne der Kindheit vollständig zu thematisieren, sowohl in der Form der Anschauung (eingeladene Kinder, Erstellung von Video-Episoden) als auch in der theoretischen Reflexion. Dies war möglich, da wesentlich mehr Unterrichtszeit zu Verfügung stand als in den Seminarreihen EPB:

Allerdings deutete sich im Veränderungsmuster der TN der Seminarreihen EPB zu ihrem „Erfahrungswissen mit Entwicklungsabschnitten von Kindern“ auch an, dass sich durch die Thematisierung der Entwicklungsabschnitte „Säuglinge/Babys“ und „Kleinkinder“ durchaus auch Effekte für den Entwicklungsabschnitt „Schulkinder“ ergeben konnten. Ein Ergebnis der Hauptstudie hatte eine solche Transferwirkung zwischen verschiedenem Erfahrungswissen zu Entwicklungsabschnitten aufgezeigt. Die TN mit einem Schwerpunkt im Erfahrungswissen „Schulkinder“ profitierten besonders von der vertieften Auseinandersetzung mit „früher Kindheit“. Ihre Überzeugung, dass eine sichere Bindung die Bereitschaft von Kindern erhöht, sich in anspruchsvollen Lernprozessen anzustrengen, stieg erheblich an.

Dies konnte eine Erklärung sein, warum sich neben der ausgeprägten Zunahme des Er-

fahrungswissens zu „Säuglingen/Babys“ im Kurstyp EPB andeutete, dass auch das Erfahrungswissen zu „Schulkindern“ gestiegen war. Insofern musste die oben genannte Erklärungsmöglichkeit der Veränderungen des eingeschätzten Erfahrungswissens als möglicherweise zu vereinfachend eingeschätzt werden.

Repräsentativität der Treatmentstichprobe

Die Ergebnisse der Hauptstudie waren insgesamt bedeutsam, da auf der Grundlage von Vergleichen mit drei weiteren Stichproben (Vorstudie, Kontrollstichprobe und Hamburger Stichprobe) die Treatmentstichprobe als repräsentativ gelten konnte. Diese Repräsentativität traf für Weiterbildungen im Frühbereich zu, die im Schwerpunkt von sozialpädagogisch orientierten Berufsgruppen nachgefragt werden, deren zumindest gelegentlich beratende Berufstätigkeit die Dauer von fünf Jahre überstieg.

10 Diskussion

Ein Problem der hier vorgelegten Untersuchung lag in dem nicht erwarteten Zerfall der Kontrollgruppe in verschiedene Kurstypen. Dadurch war die Anzahl der TN in den einzelnen Vergleichsgruppen am Ende des Erhebungszeitraumes denkbar klein. In einer Folgeuntersuchung sollte versucht werden, die Kontrollgruppe homogen innerhalb eines Kurstyps anzusiedeln und die Anzahl der TN in dieser Kontrollgruppe ausreichend groß zu konzipieren.

In Betracht kämen hierfür neben dem Kurstyp Bobath/Kinder z.B. der Kurstyp PEKiP[®] oder auch die Weiterbildung „Eltern-Säuglings/Kleinkind-Beratung“, die die Deutsche Akademie für Entwicklungs-Rehabilitation in München anbietet. Bei der Wahl der Kontrollgruppe müsste entschieden werden, ob die Fragestellung eher auf die Kontrastierung von relativen Novizen und relativen Experten zielt. Diese Fragestellung läge z.B. die Wahl des Kurstyps Bobath/Kinder im Vergleich zu den Seminarreihen EPB nahe. Oder aber die Fragestellung richtet sich auf den Vergleich mit TN, die in einem ähnlichen Abschnitt ihrer beruflichen Entwicklung stehen wie die TN der Seminarreihen EPB und sehr vergleichbare Seminarinhalte lernen, aber in etwas anderer Form. Letzteres läge wahrscheinlich die Wahl der Weiterbildung „Eltern-Säuglings/Kleinkind-Beratung“ der Deutschen Akademie für Entwicklungs-Rehabilitation in München als Vergleichsgruppe nahe.

Auch in der Kontrollgruppe sollten nicht nur die Messzeitpunkte Prä und Post realisiert werden, sondern wie in den Seminarreihen EPB zwei zusätzliche Messzeitpunkte, um die Verläufe in der Treatmentstichprobe und in der Kontrollstichprobe miteinander vergleichen zu können. An Bobath-Kurszentren, in denen der Kurstyp Bobath/Kinder in der Variante mit vier Kursteilen realisiert wird, wäre z.B. dieselbe Anordnung von Messzeitpunkten wie in den Seminarreihen EPB möglich.

Allerdings müsste die Entwicklung der Messinstrumente für einen solchen Vergleich fairer gestaltet werden. Die in der Hauptstudie eingesetzten Messinstrumente wurden überwiegend spezifisch für die Seminarreihen EPB entwickelt. Der Kurstyp Bobath/Kinder vermittelt aber neben vergleichbaren Inhalten auch deutlich andere Informationen zur kindlichen Entwicklung als der Kurstyp EPB (z.B. zur Frage der Versorgung mit Hilfsmitteln bei erwarteter oder tatsächlich festgestellter Behinderung des Kindes). Hierfür wären geeignete Messinstrumente zu entwickeln, die dann auch im Kurstyp EPB einzusetzen wären.

In dem Punkt nicht-sprachgebundenen Lernens lag eine Schwäche der Untersuchung. Die Hauptstudie bezog sich stark auf sprachlich präsentierte Fragen und begrifflich gebundene Antworten der TN. Selbst im „paper und pencil“-Bereich wären Aufgaben denkbar, die in der Aufgabenpräsentation mit Video-Episoden oder statischen Bildern arbeiten und in den Antwortvorgaben mit bildlichen Symbolen (z.B. zur Balance von Exploration und sicherer Bindung als Wippe; oder zur umgekehrten Pyramide der Verhaltenssysteme bei Neugeborenen). Ohne „paper und pencil“ bestände auch die Möglichkeit einer standardisierten Fremdeinschätzung der von den TN nach vorgegebenen Kriterien erstellten Video-Episoden, um Anhaltspunkte zu ihrer Wahrnehmungsdifferenzierung zu gewinnen.

Trotz der sprachlichen Orientierung der eingesetzten Messinstrumente konnte das Ziel der Hauptstudie, Operationalisierungen zur Untersuchung der Wirksamkeit von Weiterbildungen zur frühkindlichen Entwicklung zu entwickeln, weitgehend erreicht werden. Insbesondere die Operationalisierung der „Vorgehensweisen und Ziele im Zusammenwirken mit den Eltern“, aber auch der „Zielintentionen“ und der „Vorsätze“ der TN sowie ihrer Selbsteinschätzungen zum „Erfahrungswissen mit kindlichen Entwicklungsabschnitten“ und zu „Kenntnissen“ erwiesen sich als aussagekräftig. Als noch zu optimieren zeigte sich die Operationalisierung der „Meinung zum Einfluss von Bindung auf die Entwicklung von Kindern“.

Im Design angedacht, aber nicht realisiert, wurde ein fünfter Messzeitpunkt zur Untersuchung der Nachhaltigkeit der aufgewiesenen Wirkungen der Seminarreihen EPB. Die fehlende Umsetzung dieses Messzeitpunktes war auch darauf zurückzuführen, dass erst spät in der Datenanalyse ein Muster der Wirkungen der Seminarreihen EPB erkennbar wurde. Denn die Nachuntersuchung müsste in besonderer Weise ökonomisch konzipiert werden. Der Einsatz eines umfangreichen Fragebogens wie zu t1 und zu t4 in der Hauptstudie wäre kontraindiziert, um einen ausreichenden Rücklauf zu erreichen.

Eine wesentliche Fragestellung für eine solche fünfte Messung wäre, inwieweit der robuste Effekt des erfolgreichen Lernens prozeduralen Wissens zur Erstellung aussagekräftiger Video-Episoden nach den Seminarreihen EPB Bestand hat. Es ist ein bekanntes Phänomen, dass Novizen sich zunächst darauf konzentrieren, wie etwas gemacht wird (der Wunsch nach dem Handwerkszeug). Erst wenn dies routinisiert ist, wird der Blick dafür frei, auf welche Prozesse dieses prozedurale Wissen bezogen werden kann (was ermöglicht das Handwerkszeug). Diese Abfolge war auch im Lernprozess in den Seminarreihen EPB erkennbar. Am Ende der Seminarreihen nannten die TN aber ge-

wichtige Hindernisse zum weiteren Einsatz des Mediums Video: den Zeitaufwand und die Finanzierung dieses Zeitaufwandes. Insofern werden auch die Strukturen der beruflichen Praxis einen Einfluss entfalten, ob das prozedurale Wissen weiterhin zur Anwendung kommt oder nicht.

Das vermittelte prozedurale Wissen, in der Hauptstudie im Schwerpunkt gefasst als Erfahrung mit Video-Feedback, führte nicht nur zu einer bedeutsamen Einstellungsänderung der Novizen in dieser Form der Erkenntnisgewinnung, sondern schien im Seminarprozess auch das Fundament für die Entwicklung einer wohlgeordneten Wissensstruktur zur „Meinung zum Einfluss von Bindung auf die Entwicklung von Kindern“ zu legen. Allerdings musste diese Struktur der Wissensdomäne „frühkindliche Bindung“ am Ende der Seminarreihe EPB als wahrscheinlich fragil betrachtet werden. Denn kognitive Strukturen unterliegen einer dynamischen Entwicklung und müssen auf der Grundlage prozeduralen Wissens wiederholt neu erarbeitet werden (im Sinne einer im Verlauf effektiver werdenden *deliberate practice*), um sich zu stabilisieren. Dies gilt wahrscheinlich umso mehr für, im Sinne der Expertiseforschung, schlecht definierte Aufgaben wie die Bildung einer stabilen Wissensdomäne „frühkindliche Bindung“. Ob sich die Struktur der Wissensdomäne „frühkindliche Bindung“ bei bestimmten Teilnehmergruppen auch nach den Seminarreihen EPB im weiteren Verlauf der beruflichen Entwicklung der TN verfestigte, konnte durch die Hauptstudie nicht beantwortet werden. Entscheidend hierfür wäre, dass weiterhin mit der Erstellung und Auswahl von Video-Episoden zum Video-Feedback gearbeitet wird.

In der Prozessanalyse verdeutlichten insbesondere die Antworten zur assoziativen Aufgabe zum frühkindlichen Bindungsverhalten, wie wichtig eine genaue Veranschaulichung der Phänomene kindlicher Entwicklung und kindlicher Interaktionen mit Bezugspersonen ist, um einen wahrscheinlich nicht nur sprachlichen Referenzrahmen von Interaktions-Episoden zu schaffen, über den dann in Begriffen gesprochen wird, sodass sich Bezeichnetes und Bezeichnungen allmählich interindividuell übereinstimmend verbinden können.

Allerdings führte das prozedurale Wissen allein, ohne Bezug zu orientierenden, sprachlich gefassten, Konstrukten offenbar nicht zu einer wohlgeordneten Wissensstruktur. Insofern wäre auch die Entwicklung der Verfügbarkeit deklarativen Wissens zur Bezeichnung und Kategorisierung von Phänomenen frühkindlicher Bindung über das Ende der Seminarreihen EPB hinaus aufschlussreich. Zwar bleibt dieses Wissen ohne perzeptuelle Verankerung in Interaktions-Episoden bedeutungslos; aber umgekehrt blieben

auch repräsentierte Interaktions-Episoden von Kind und Bezugsperson ohne begriffliche Zuordnungen diffus. Denn in der Kontrollgruppe Bobath/Kinder entwickelte sich keine wohlgeordnete Wissensbasis zu den Phänomenen frühkindlicher Bindung, obwohl auch in ihr zahlreiche Interaktions-Episoden zwischen dem Kind und einer Bezugsperson erstellt und betrachtet wurden. Insofern nahm die kurzfristig gute Kenntnis zentraler Begriffe der Bindungstheorie wahrscheinlich doch einen strukturierenden Einfluss auf die Differenzierung und Organisation der Wahrnehmung. Eine rein „intuitiv“ entwickelte Struktur wohlgeordneten Wissens zu repräsentierten Interaktions-Phänomenen zwischen Kind und Bezugsperson trat jedenfalls im gesamten Untersuchungsverlauf weder in der Treatmentstichprobe noch in den Kontrollstichproben in Erscheinung.

Die Hauptstudie unterschied nicht gezielt zwischen verschiedenen Einsatzformen des Mediums Video. In EPB wurde es zum Einen in für die Lehre produzierten Video-Episoden zur Illustration von Entwicklungsprozessen und Interaktionsformen genutzt (mit den Vorteilen der Verdichtung durch Schnitt und Montage, Verlangsamung oder Beschleunigung, Fokussierung und Wiederholung); zum Anderen, durch den aktiven Gebrauch durch die TN bei der Erstellung von Video-Episoden, die als Rahmen zur Schulung der Wahrnehmung dienten. Zusätzlich kamen Video-Episoden in der Beratung bei der Selbstkonfrontation der Bezugsperson des Kindes in der Interaktion mit dem Kind zum Einsatz.

Nicht in den Seminarreihen EPB, aber im Kurstyp Bobath/Kinder, wurde das Medium Video auch zur Selbstkonfrontation der TN in der Übung eigener Interaktionen mit Kindern genutzt. Eine Ergänzung erfuhr diese Erfahrung im Kurstyp Bobath/Kinder durch den realen Einbezug von Kindern; TN interagierten, beobachtet von anderen TN und einer Referentin, mit Kindern. Diesen Unterschieden lagen zum einen zwei verschiedene theoretische Sichtweisen zur Möglichkeit der direkten Einflussnahme auf kindliche Entwicklung in der späteren Anwendung des Gelernten zugrunde; zum anderen aber auch einfach praktische Erfahrungen, wie wirkmächtig welche Ausbildungsprozesse sind (das Kursformat Bobath/Kinder hat sich mit vielen Modifikationen über die letzten ca. 50 Jahre entwickelt).

Im Kurstyp Bobath/Kinder wurde mehr betont, dass das Üben mit dem Kind eine Wirkung auf die kindliche Entwicklung entfalten kann (hier wechselte die berufliche Rolle von der Beraterin zur Therapeutin, die die Behandlung des Kindes übernahm). Zwar war der Einbezug der Bezugsperson ausdrücklich erwünscht und Elemente des Zusammenwirkens mit ihr auch Bestandteil des Konzeptes; aber notfalls ließ sich das Konzept

des Übens mit dem Kind auch ohne Anwesenheit der Bezugsperson realisieren. Auch wurde das Prozedere einer Beratung der Bezugsperson bestenfalls randständig präzisiert.

EPB dagegen fokussierte ausschließlich auf die Beratung und blendete die direkte Interaktion der TN mit Kindern aus. Durch die Beschränkung auf Video-Episoden nahm der Kurstyp EPB in Kauf, dass einige sinnliche Qualitäten der direkten Interaktion mit dem Kind (haptische und olfaktorische Eindrücke) in der Weiterbildung nicht wahrgenommen wurden und so dieser Referenzrahmen für die Erfahrungsbildung fehlte. Auch spielte es keine Rolle, wie leicht und flüssig mit dem Kind durch die TN interagiert werden konnte oder wie dies geplant wurde. Dies sind Komponenten der Tätigkeit mit Kindern und ihren Eltern, von denen kaum vorstellbar ist, dass sie keinen Einfluss auf das Ziel haben, dass die TN in Beratungen die kindliche Perspektive einnehmen können. Diese Perspektivenübernahme bildet aber in der Konzeption von EPB eine wesentliche Voraussetzung für die Beratung. In den Befragungen der TN sollte in Folgeuntersuchungen daher gezielter zwischen den verschiedenen Einsatzformen des Mediums Video unterschieden und auch die direkte Interaktion der TN mit Kindern in Fragen und Antwortvorgaben thematisiert werden.

Erst spät im Untersuchungsverlauf entstand die Hypothese, dass ein weiterer Effekt der Seminarreihen EPB in der Veränderung von Auffassungen zur Selbstwirksamkeit der TN liegen könnte. Das Muster der Veränderung zu den „Vorgehensweisen und Zielen“ gegenüber der Bezugsperson des Kindes stützte diese Vermutung (mehr gemeinsame Beobachtung mit der Bezugsperson, Anreicherung der Deutung der Beobachtungen durch Verhaltensbeispiele, Stärkung der Bezugsperson und weniger direktes Handeln mit dem Kind). In einer Folgeuntersuchung könnte ein Itemblock zur Selbstwirksamkeitserwartung (vgl. z.B. Schwarzer 1994) in den Fragebogen einbezogen werden.

Als theoretischer Rahmen zur Untersuchung von Weiterbildungen im Frühbereich erwies sich die Expertiseforschung als besonders geeignet, um Wirkungen der Seminarreihen EPB zu erfassen. Die Expertiseforschung bietet nicht nur Anhaltspunkte, welches die überlegenen Leistungen in beruflichen Beratungsaufgaben sein können; diese sind überwiegend in der Mustererkennung zu erwarten. Sie bietet auch Ansatzpunkte, um zu ermitteln, bei welchen Tätigkeiten mit dem Kind und seiner Bezugsperson über die Mustererkennung hinaus überlegene Leistungen von relativen Experten gezeigt werden: in der leichten und schnellen Kontaktaufnahme mit dem Kind und seiner Bezugsperson, in der leichten und schnellen Erkennung von Stärken und Schwächen der Regulation

zwischen beiden, in der leichten, schnellen und konkreten Benennung von eigenen angemessenen und realisierbaren Handlungsalternativen zur Unterstützung der Interaktion sowie in dem leichten und schnellen Vollzug einer dieser Handlungsalternativen. Ob und wie sich diese relativ überlegenen Leistungen allerdings empirisch erhärten lassen, ist nach derzeitigem Forschungsstand als offen zu bewerten.

Theoretisch müsste gemäß der Expertiseforschung der Kreis der Experten bei den Referentinnen in den umfangreicheren Seminarreihen zur kindlichen Entwicklung zu suchen sein. Jedenfalls legen dieses auch Ausbildungssysteme für Referentinnen wie im Kurstyp Bobath/Kinder nahe, die nach dem Meister- und Lehrlingsprinzip organisiert sind. Auch im Kurstyp EPB sind im Ansatz solche Strukturen zu erkennen, auch wenn sie formal noch nicht so organisiert sind wie im Kurstyp Bobath/Kinder.

Das aus dem Handwerk stammende Modell der Übertragung von Expertise zwischen den Generationen der Referentinnen ist unmittelbar einleuchtend. In dieser Untersuchung zeigte sich aber, dass die dabei stattfindenden Einschätzungen von Kompetenz und Expertise durch die Referentinnen einer empirischen Präzisierung bedürfen. Kompetenzeinschätzungen durch Fremde (d.h. durch die Referentinnen) erwiesen sich zwar auf einem niedrigen Niveau als stichhaltig. Aber mit der Ausweitung des Seminarkonzepts auf die Durchführung durch mehr Referentinnen erscheint die Einführung von Trainingsprozessen für übereinstimmende Fremdeinschätzungen der Kompetenzentwicklung der TN zwingend notwendig.

Hierfür besteht ein Bedarf in der Entwicklung nicht nur reliabler, sondern auch valider Fremdeinschätzungen, die das Konstrukt Kompetenz im Handlungsfeld frühkindliche Entwicklung differenzieren. Auch in Deutschland sind, wie in den USA und England, größere Studien bezogen auf Früherziehung und ihre Wirkung auf kindliche Entwicklung zu erwarten. Aus Sicht des Verfassers dieser Arbeit sollte die Konzeption der Erhebungen in der Forschung über die Feststellung pädagogischer Qualität der Einrichtungen hinaus den Beitrag der handelnden Personen in diesen Einrichtungen zur Entwicklung dieser Qualität genauer erfassen. Denn die Mikroprozesse, die zu frühpädagogischer Qualität führen, sind noch nicht ausreichend bekannt. Erst durch ihre Eingrenzung kann besser definiert werden, worin die Ziele von Aus- und Weiterbildung im Frühbereich liegen sollten. Diese Arbeit gelangte zu der empirisch gestützten Schlussfolgerung, dass die sehr anschauliche Fokussierung auf Phänomene kindlicher Entwicklung durch das Medium Video, verbunden mit einer deliberate practice der TN, sowohl als Ziel als auch als Mittel hierfür eine zentrale Rolle spielt.

Um den bestehenden Weiterbildungsmarkt transparenter zu machen, sind weitere Untersuchungen dieser Art erforderlich. Eine auf der Grundlage dieser Studie entwickelte Vermutung ist, dass das Ausmaß und das Format von deliberate practice bezogen auf Kinder und Eltern entscheidend ist, um überhaupt Effekte nachweisen zu können. Diese Nachweise würden zu einer Eingrenzung führen, welches die Mindestanforderungen an Weiterbildungen sein müssen, um Credit Points erwerben zu können. Auch wird vermutet, dass die Anzahl von Kurstypen, für die geplante Effekte nachgewiesen werden können, kleiner ist, als es das große Spektrum von bestehenden Weiterbildungsformen nahe legt. Denn der Aufwand, sowohl finanziell als auch organisatorisch, zur Realisierung einer effektiven deliberate practice ist hoch. Es setzt wahrscheinlich meist einen gezielten Einsatz des Mediums Video voraus.

Bezogen auf die in der Einleitung dieser Arbeit dargestellte Wirkungskette der Vermittlung von Wissen in Weiterbildungen zu frühkindlicher Entwicklung ergeben sich zu den Ergebnissen der Hauptstudie unmittelbare Folgefragen. Führen die durch die beiden Weiterbildungen Bobath/Kinder und EPB bewirkten Einstellungsänderungen zu den „Vorgehensweisen und Zielen im Zusammenwirken mit den Eltern“ in der berufspraktischen Umsetzung auch tatsächlich zu veränderten Handlungen der TN? Zwar gaben die Auskünfte der TN kurz nach t4 in der Treatmentstichprobe hierfür einige Anhaltspunkte, aber die Wirkungen der Veränderungen der Einstellungen durch die beiden Weiterbildungen bedürfen einer gezielten Folgeuntersuchung.

Angesichts der größer werdenden Übernahme von Verantwortung durch die staatliche Gemeinschaft im Frühbereich, nicht nur durch die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit den Eltern, sondern auch durch umfangreiche fallbezogene Interventionen in die frühe Entwicklung von Kindern, steigt die Notwendigkeit, mehr über die Wirkungen von Aus- und Weiterbildungen auf die im öffentlichen Auftrag tätigen Akteure im Frühbereich zu wissen. Hierzu leistet die vorgelegte Studie einen Beitrag.

11 Literaturverzeichnis

- Ackerman, P. L. & Beier, M. E. (2006). Methods for studying the structure of expertise: psychometric approaches. In K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich & R. R. Hoffman (Eds.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (pp. 147-165). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ahnert, L. (2007). *Entwicklungspsychologische Aspekte der Erziehung, Bildung und Betreuung von Kleinkindern. Expertise für die Enquetekommission des Landtags NRW. Rahmenbedingungen und Steuerungsmöglichkeiten für ein optimales Betreuungs- und Bildungsangebot*. Düsseldorf: Landtag NRW.
- Ainsworth, M. D. S., Bell, S. & Stayton, D. J. (1974). Infant-mother attachment and social development: socialization as a product of reciprocal responsiveness to signals. In P.M. Richards (Ed.), *The integration of a child into a social world* (pp. 99-133). London: Cambridge University Press.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E. & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment. A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Als, H. (1982). Toward a synactive theory of development: Promise for the assessment and support of infant individuality. *Infant Mental Health Journal*, 3, 229-243.
- Amirault, R. J. & Branson, R. K. (2006). Educators and expertise: a brief history of theories and models. In K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich & R. R. Hoffman (Eds.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (pp. 69-86). Cambridge: Cambridge University Press.
- Arbeitsgemeinschaft der Spitzenverbände der gesetzlichen Krankenkassen (2007). *Gemeinsame Empfehlungen der Spitzenverbände der gesetzlichen Krankenkassen gemäß § 124 Abs. 4 SGB V zur einheitlichen Anwendung der Zulassungsbedingungen nach § 124 Abs. 2 SGB V für Leistungserbringer von Heilmitteln, die als Dienstleistung an Versicherte abgegeben werden*. Federführend für die Spitzenverbände der Krankenkassen: IKK Bundesverband.
- Arbeitsstelle Frühförderung Bayern (2010). *Grundkurs Frühförderung; Früherkennung und Frühtherapie von Kindern mit Autismus. Stand 2010. Ankündigung der Weiterbildung*. Verfügbar unter: http://www.fruehfoerderung-bayern.de/fileadmin/-files/PDFs/Fortbildungsprogramm_2-2011/05-TextWeiterbildungskurse_2-2011.-pdf, (Zugriff am 07.09.2011).
- Arbeitsstelle Frühförderung Hessen (2010). *Unterstützte Kommunikation in der Frühförderung. Stand 2010. Ankündigung der Weiterbildung*. Verfügbar unter: http://www.cluks-forum-bw.de/no_cache/forum/anhaenge/anhange318.html, (Zugriff am 31.01.2010).
- Arnett, J. (1989). Caregivers in day-care centers: does training matter? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10, 541-552.

- Ayres, A. J. (2002). *Bausteine der kindlichen Entwicklung. Die Bedeutung der Integration der Sinne für die Entwicklung des Kindes* (4. Aufl.). Berlin: Springer.
- Bakermans-Kranenburg, M. J., Van Ijzendoorn, M. H. & Juffer, F. (2003). Less is more: meta-analyses of sensitivity and attachment interventions in early childhood. *Psychological Bulletin*, 129 (2), 195-215.
- Baumeister, K. & Gieser, G. (2011). *Berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte - Analyse der Programmangebote*. München: DJI.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469–520.
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen & Staatsinstitut für Frühpädagogik (2006). *Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Behr, K. & Walter, M. (2010). *Zehn Fragen - Zehn Antworten zur Fort- und Weiterbildungslandschaft für frühpädagogische Fachkräfte. Werkstattbericht aus einer bundesweiten Befragung von Weiterbildungsanbietern*. München: DJI.
- Behr, A. von (2010). *Kinder in den ersten drei Jahren*. München: DJI.
- Bellm, D. (Ed.). (2008). *Early childhood educator competencies: a literature review of current best practices, and a public input process on next steps for California*. Berkeley, CA: Center for the study of child care employment. Verfügbar unter: http://www.irl.berkeley.edu/csce/wp-content/uploads/2008/01/competencies_report08.pdf (Zugriff am 07.09.2011).
- Bergmann, B. (2007). Selbstkonzept beruflicher Kompetenz. In J. Erpenbeck & L. Rosenstiel (Hrsg.), *Handbuch der Kompetenzmessung* (194-223) (2. überarbeitete und erweiterte Aufl.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Berthold, B. (2008). *Einschulungsregelungen und flexible Eingangsstufe*. München: DJI.
- Bertram, T. & Pascal, C. H. (2002). *Early years education: An international perspective*. London: Qualifications and Curriculum Authority.
- Bertelsmann Stiftung (2006). *Ergebnistelegramm und Empfehlungen der Bertelsmann Stiftung. Befragung von Fachverantwortlichen zur Qualifizierung von Mitarbeiterinnen in Kitas für Unter-Drei-Jährige und Tagesmüttern*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Bortz, J. (2005). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler* (6. Aufl.). Heidelberg: Springer Medizin Verlag.

- Bos, W., Hornberg, S., Arnold, K.-H., Faust, G., Fried, L., Lankes, E.-M., Schwippert, K. & Valtin, R. (Hrsg.) (2007). *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Brandtstädter, J. & Montada, L. (1980). Normative Implikationen der Erziehungsstilforschung. In K. A. Schneewind & T. Hermann (Hrsg.), *Erziehungsstilforschung* (33-56). Bern: Huber.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner (Ed.), *Theoretical models of human development. Handbook of Child Psychology*, Vol. 1, 6th ed. (pp. 793-828). Hoboken, NJ: Wiley.
- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bühl, A. & Zöfel, P. (1996). *SPSS für Windows Version 6.1*. (3. Aufl.). Bonn: Addison-Wesley-Longman.
- Bundesärztekammer (2005). Stellungnahme zur „Aufmerksamkeitsdefizit-/ Hyperaktivitätsstörung (ADHS)“. *Deutsches Ärzteblatt*, 102, 51-52, A 3609-A 3616.
- Bundesärztekammer (2003). *(Muster-)Weiterbildungsordnung*. Verfügbar unter: http://www.bundesaerztekammer.de/downloads/MWBO_25062010-2.pdf (Zugriff am 30.08.2011).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung, Referat Bildungsforschung (Hrsg.). (2008). *Bildungsforschung Band 26. Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern. Theorien, Konzepte und Methoden*. Bonn: BMBF.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.). (2005). *12. Kinder- und Jugendbericht*. Bonn: Deutscher Bundestag, Drucksache 15/6014.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.). (2009). *Entgeltgleichheit zwischen Frauen und Männern in Deutschland. Dossier*. Berlin: Druck Vogt.
- Chase, W. G. & Simon, H. A. (1973). The mind's eye in chess. In W. G. Chase (Ed.), *Visual information processing* (pp. 215-281). New York, NY: Academic Press
- Chi, M. T. (2006). Two approaches to the study of experts' characteristics. In K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich & R.R. Hoffman (Eds.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (pp. 21-30). Cambridge: Cambridge University Press.

- Crittenden, P.M. (2005). Der CARE-Index als Hilfsmittel für Früherkennung, Intervention und Forschung. *Frühförderung Interdisziplinär*, 3, 99-106.
- Deitermann, B., Kemper, C., Hoffmann, F. & Glaeske, G. (2006). *GEK-Heil- und Hilfsmittel-Report 2006: Auswertungsergebnisse der GEK-Heil- und Hilfsmitteldaten aus den Jahren 2004 und 2005*. Sankt Augustin: Asgard-Verlag Hippe.
- Derksen, B. & Lohmann, S. (2009). *Baby-Lesen*. Stuttgart: Hippokrates.
- Deutsche Liga für das Kind (2007). Familienbildung und Stärkung der Elternkompetenz. *Frühe Kindheit*, 03/07, 8-45.
- Deutsche Liga für das Kind (2008). *Gute Qualität in Krippe und Kindertagespflege. Positionspapier der Deutschen Liga für das Kind*. Berlin: Deutsche Liga für das Kind.
- Deutsches Jugendinstitut e.V. (2004). *Opstapje - Schritt für Schritt. Ein innovatives Förderprogramm für 2-jährige Kinder aus sozial benachteiligten Familien*. München: DJI.
- Diller, A. (2010a). *Von der Sackgasse zur Durchfahrtsstraße. Gleichwertigkeit und Durchlässigkeit im Bildungssystem*. München: DJI.
- Diller, A. (2010b). Die Zukunft der Weiterbildung. Dokumentation des Podiumsgesprächs. In Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.), *Höher Schneller Weiterbildung - Bundeskongress für Weiterbildungsanbieter in der Frühpädagogik am 31. Mai 2010 in Berlin*. München: WiFF.
- Doughty, C. J. (2005). Effective strategies for promoting attachment between young children and their parents. *New Zealand health technology assessment technical brief*, 6, 2.
- Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. (1987). *Künstliche Intelligenz*. Reinbek: Rowohlt.
- Duncan, G., Dowsett, C., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A., Klebanov, P., Pagani, L., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K. & Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43, 1428-1446.
- Early, D. M., Maxwell, K. L., Burchinal, M., Alva, S., Bender, R. H., Bryant, D., Cai, K., Clifford, R. M., Ebanks, C., Griffin, J. A., Henry, G. T., Howes, C., Iriondo-Perez, J., Jeon, H.-J., Mashburn, A. J., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R. C., Vandergrift, N. & Zill, N. (2007). Teachers' education, classroom quality, and young children's academic skills. Results from seven studies of preschool programs. *Child Development*, 78, 558-580.
- Endsley, M. R. (2006). Expertise and situation awareness. In K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich & R.R. Hoffman (Eds.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (pp. 633-651). Cambridge: Cambridge University Press.

- Elliott, A. (2006). *Early childhood education. Pathways to quality and equity for all children*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Ericsson, K. A. (2006). The influence of experience and deliberate practice on the development of superior expert performance. In K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich & R.R. Hoffman (Eds.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (pp. 683-703). Cambridge: Cambridge University Press.
- Erpenbeck, J. & Rosenstiel, L. (Hrsg.). (2007). *Handbuch der Kompetenzmessung* (2. überarbeitete und erweiterte Aufl.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Evanston, IL: Row, Peterson.
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). *Believe, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Fried, L. (2004). *Expertise zu Sprachstandserhebungen für Kindergartenkinder und Schulanfänger. Eine kritische Betrachtung*. München: DJI.
- Gasbarro, M. (2008). *Educating the educators: effective practices for early childhood teachers' training and professional development*. Denver, OH: University of Denver. Marsico Institute for Early Learning and Literacy.
- Gemeinsame Konferenz der deutschen Bobath-Kurse e.V. (2004). *Informationen zum Curriculum Bobath-Kurs; Stand 2004*. Verfügbar unter: <http://www.bobath-kurse.de/html/curriculum.html> (Zugriff am 31. 01.2010).
- Gesellschaft für seelische Gesundheit in der frühen Kindheit (GAIMH) (2005). *Fort- und Weiterbildungsstandards für Begleitung, Beratung und Psychotherapie für Kinder von 0 bis 3 Jahren mit ihren Eltern und anderen Bezugspersonen*. Verfügbar unter: <http://www.gaimh.de/publikationen/standards.html> (Zugriff am 06.09.-2011).
- Gesellschaft für seelische Gesundheit in der frühen Kindheit (GAIMH) (2008). *Verantwortung für Kinder unter drei Jahren. Empfehlungen der Gesellschaft für Seelische Gesundheit in der Frühen Kindheit (GAIMH) zur Betreuung und Erziehung von Säuglingen und Kleinkindern in Krippen*. Zürich: Vorstand der GAIMH.
- Gobet, F. & Charness, N. (2006). Expertise in chess. In K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich & R.R. Hoffman (Eds.), *The cambridge handbook of expertise and expert performance* (pp. 523-538). Cambridge: Cambridge University Press.
- Goldstone, R. L. (1998). Perceptual learning. *Annual Review of Psychology*, 49, 585-612.
- Gollwitzer, P. M. & Malzacher, J. T. (1996). Absichten und Vorsätze. In J. Kuhl & H. Heckhausen (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie* (429-468). Göttingen: Hogrefe.
- Goodnow, J. J. (1988). Parents' ideas, actions, and feelings: models and methods from developmental and social psychology. *Child Development*, 59, 286-320.

- Goodnow, J. J. & Collins, W. A. (1990). *Development according to parents. The nature, sources, and consequences of parents ideas*. Hove: Lawrence Earlbaum.
- Greiner, T. (2010). Qualität, Transparenz und Durchlässigkeit - Die Ziele von WiFF. Dokumentation des Podiumsgesprächs. In Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.), *Höher Schneller Weiterbildung - Bundeskongress für Weiterbildungsanbieter in der Frühpädagogik am 31. Mai 2010 in Berlin*. München: WiFF.
- Groeben, N. & Scheele, B. (2002). Das epistemologische Subjektmodell als theorieintegrativer Rahmen - am Beispiel der Theorie persönlicher Konstrukte und der Attributionstheorie. In W. Mutzeck, J. Schlee & D. Wahl (Hrsg.), *Psychologie der Veränderung. Subjektive Theorien als Zentrum nachhaltiger Modifikationsprozesse* (S. 191-201). Weinheim: Beltz.
- Grollmann, P. & Jude, N. (2008). Kompetenz in der empirischen Bildungsforschung und in der beruflichen Bildung - Anknüpfungspunkte für einen hoffentlich fruchtbaren Dialog. In Bundesministerium für Bildung und Forschung, Referat Bildungsforschung (Hrsg.), *Bildungsforschung Band 26. Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern. Theorien, Konzepte und Methoden* (141-150). Bonn: BMBF.
- Grossmann, K. E. & Grossmann, K. (2006). Bindung und Bildung. *Frühe Kindheit*, 6, 10-17.
- Gruber, H. (2007). *Bedingungen von Expertise*. Regensburg: Universität Regensburg, Institut für Pädagogik: Forschungsbericht Nr. 25.
- Gruber, H. & Rehrl, M. (2003). *Wege zum Können - Ansätze zur Erforschung und Förderung der Expertise von Sozialarbeitern im Umgang mit Fällen von Kindeswohlgefährdung*. München: DJI.
- Gruber, H. & Rehrl, M. (2005). *Praktikum statt Theorie? Eine Analyse relevanten Wissens zum Aufbau pädagogischer Handlungskompetenz*. Regensburg: Universität Regensburg, Institut für Pädagogik: Forschungsbericht Nr. 15.
- Hagemeister, V. (2009). Statistische Ergebnisse zum Einschulungsalter und zu Teilaspekten des Schulerfolgs, hergeleitet aus PISA-Daten (Einzelbeitrag). *Bildungsforschung*, 2 (6), 121-136.
- Harmon-Jones, E. & Mills, J. (1999). An introduction to cognitive dissonance theory and an overview of current perspectives on the theory. In E. Harmon-Jones & J. Mills (Hrsg.), *Cognitive dissonance: progress on a pivotal theory in social psychology* (S. 3-21). Washington, DC: American Psychological Association.
- Harms, T., Clifford, R. M. & Cryer, D. R. (1998). *Early childhood environment rating scale. Revised edition*. New York, NY: Teachers College Press.

- Hartig, J. (2008). Kompetenzen als Ergebnisse von Bildungsprozessen. In Bundesministerium für Bildung und Forschung, Referat Bildungsforschung (Hrsg.), *Bildungsforschung Band 26. Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern. Theorien, Konzepte und Methoden* (15-25). Bonn: BMBF.
- Held, L., Höck, S., Thurmair, M. & Wolf, H.-G. (2011). *Fragen zur Lage 2010. Systemanalyse Interdisziplinäre Frühförderung in Bayern. Unveröffentlichte Ergebnisse*. München: Arbeitsstelle Frühförderung Bayern.
- Henry-Huthmacher, C. (2008). Eltern unter Druck. Die wichtigsten Ergebnisse der Studie. In C. Henry-Huthmacher & M. Borchard (Hrsg.), *Eltern unter Druck. Selbstverständnisse. Befindlichkeiten und Bedürfnisse von Eltern in verschiedenen Lebenswelten* (1-24). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Hindman, A. H., Connor, C. M., Jewkes, A. M. & Morrison, F. J. (2008). Untangling the effects of shared book reading: multiple factors and their associations with pre-school literacy outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 330-350.
- Hippel, A. von & Grimm, R. (2010). *Qualitätsentwicklungskonzepte in der Weiterbildung Frühpädagogischer Fachkräfte*. München: DJI.
- Hollmann, H. (2007). Diskussionsbeiträge zum Brennpunkt, Streitgespräch: Ergotherapie für Kinder. Modebehandlung oder sinnvolle Förderung? *Gehirn & Geist*, 9, 24-28.
- Höltershinken, D. & Scherer, G. (2004). *PEKiP® Das Prager-Eltern-Kind-Programm*. Bochum: Dortmunder Beiträge zur Pädagogik.
- Horacek, U., Böhm, R., Klein, R., Thyen, U. & Wagner, F. (2008). *Positionspapier der Deutschen Gesellschaft für Sozialpädiatrie und Jugendmedizin (DGSPJ) zu Qualitätskriterien institutioneller Betreuung von Kindern unter 3 Jahren (Krippen)*. Verfügbar unter: <http://www.dgspj.de/media/Stellungnahme-Krippenpapier-Lang.pdf> (Zugriff am 30.08.2011).
- Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R. & Barbarin, O. (2008). Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 27-50.
- Jansen, F. & Streit, U. (2006). *Positiv lernen*. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Janssen, R. (2010). *Die Ausbildung Frühpädagogischer Fachkräfte an Berufsfachschulen und Fachschulen. Eine Analyse im Ländervergleich. Kurzfassung*. München: DJI.
- Janssen, R. (2011). *Das Profil sozialpädagogischer Fachschulen. Ergebnisse einer qualitativen Befragung von Schulleitungen*. München: DJI.
- Jude, N. & Klieme, E. (2008). Einleitung. In Bundesministerium für Bildung und Forschung, Referat Bildungsforschung (Hrsg.), *Bildungsforschung Band 26. Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern. Theorien, Konzepte und Methoden*. Bonn: BMBF.

- Justice, L. M., Mashburn, A., Hambre, B. K. & Pianta, R. C. (2008). Quality of language and literacy instruction in preschool classrooms serving at risk pupils. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 51-58.
- Kobelt Neuhaus, D. (2010). Qualität in der Weiterbildung. In Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.), *Höher Schneller Weiterbildung - Bundeskongress für Weiterbildungsanbieter in der Frühpädagogik am 31. Mai 2010 in Berlin*. München: WiFF.
- Kolodner, J. L. (1983). Towards an understanding of the role of experience in the evolution from novice to expert. *International Journal of Man-Machine Studies*, 19, 497-518.
- Kreader, J. L., Ferguson, D. & Lawrence, S. (2005). *Impact of training and education for caregivers of infants and toddlers*. Verfügbar unter: <http://www.researchconnections.org/childcare/resources/6874/pdf> (Zugriff am 07.09.2011).
- Künster A. K. (2007). Validierung eines Interaktionsbeobachtungsverfahrens zur Erfassung mütterlicher Feinfühligkeit bei Kindern im Kindergartenalter. Unveröffentlichte Dissertation. Ulm: Medizinischen Fakultät der Universität Ulm, Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie/Psychotherapie des Universitätsklinikums Ulm
- Lang-von Wins, T. (2007). Die Kompetenzhaltigkeit von Methoden moderner psychologischer Diagnostik-, Personalauswahl- und Arbeitsanalyseverfahren sowie aktueller Management-Diagnostik-Ansätze. In J. Erpenbeck & L. von Rosenstiel (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzmessung (758-791)*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Lanners, R. (2002). Die Zufriedenheit der Eltern mit Frühförderung. *Frühförderung Interdisziplinär*, 21 Jg., 121-129.
- Lisker, A. (2010). *Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung im Kindergarten sowie beim Übergang in die Schule. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts*. München: DJI.
- Löwer, H. (1987). *Fragen zur praktizierten Elternarbeit in der Frühförderung in Berlin*. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Berlin: Freie Universität Berlin, Institut für Psychologie.
- Maccoby, E. E. (2000). Parenting and its effect on children: on reading and misreading behaviour genetics. *Annual Review of Psychology*, 51, 1-27.
- Main, M. & Solomon, J. (1990). Procedures for identifying infants as disorganized /disoriented during the Ainsworth Strange Situation. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti & E. M. Cummings (Eds.): *Attachment in the preschool years: theory, research and intervention (121-159)*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mandl, H., Kopp B. & Dvorak, S. (2004). *Aktuelle theoretische Ansätze und empirische Befunde im Bereich der Lehr-Lern-Forschung, Schwerpunkt Erwachsenenbildung*. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.

- Mashburn, A. (2008). Quality of social and physical environments in preschools and children's development of academic, language and social skills. *Applied Developmental Science*, 12 (3), 113-127.
- Maxwell, K. L., Feild, C. & Clifford, R. M. (2006). Defining and measuring professional development in early childhood research. In M. Zaslow & I. Martinez-Beck (Eds.), *Critical issues in early childhood professional development*. Baltimore, MD: Brookes Publishing.
- McDaniel, M. A., Schmidt, F. L. & Hunter, J. E. (1988). Job experience correlates of job performance. *Journal of Applied Psychology*, 73, 327-330.
- Melhuish, E. C. (2004). *A literature review of the impact of early years provision upon young children, with emphasis given to children from disadvantaged backgrounds. Report to the comptroller and auditor general*. London: National Audit Office. Verfügbar unter: <http://web.nao.org.uk/search/search.aspx?Schema=&terms=A+liture+review+of+the+impact+of+early+years+provision+upon+young+children%2c+with+emphasis+given+to+children+from+disadvantaged+backgrounds> (Zugriff am 09.01.2011).
- Merkle, T. & Wippermann, C. (2008). Eltern unter Druck. In C. Henry-Huthmacher & M. Borchard (Hrsg.), *Eltern unter Druck. Selbstverständnisse, Befindlichkeiten und Bedürfnisse von Eltern in verschiedenen Lebenswelten*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Peschel-Gutzeit, L. M. (2006). Recht auf Bildung - Pflicht zur Bildung. *Frühe Kindheit*, 06/06, 40-49.
- Pettinger, R. & Rollik, H. (2005). *Familienbildung als Angebot der Jugendhilfe. Rechtliche Grundlagen - familiale Problemlagen - Innovationen*. Berlin: BMFSFJ.
- Pietsch, S., Ziesemer, S. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2010). *Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen - Internationale Perspektiven*. München: DJI.
- Polanyi, M. (1985). *Implizites Wissen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Rabe-Kleberg, U. (2006). Mütterlichkeit und Profession - oder: Mütterlichkeit, eine Achillesferse der Fachlichkeit? In Diller, A. & Rauschenbach, T. (Hrsg.), *Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte*. München: DJI Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Rabe-Kleberg, U. (2010). Die Zukunft der Weiterbildung. Dokumentation des Podiumsgesprächs. In Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.), *Höher Schneller Weiterbildung - Bundeskongress für Weiterbildungsanbieter in der Frühpädagogik am 31. Mai 2010 in Berlin*. München: WiFF.
- Rauh, H. (2000). Bindungsforschung im deutschsprachigen Raum. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 47, 81-86.
- Rauschenbach, T. & Schilling, M. (2010). *Droht ein Personalnotstand? Der U3-Ausbau und seine Folgen. Empirische Analysen und Modellrechnungen*. München: DJI.

- Rohrman, B. (1978). Empirische Studien zur Entwicklung von Antwortskalen für die sozialwissenschaftliche Forschung. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 9, 222-245.
- Roßbach, H.-G., Klunzniok, K. & Isenmann, D. (2008). Erfahrungen aus internationalen Längsschnittuntersuchungen. In H.-G. Roßbach & S. Weinert (Hrsg.), *Bildungsforschung Band 24. Kindliche Kompetenzen im Elementarbereich: Förderbarkeit, Bedeutung und Messung* (7-88). Bonn: BMBF
- Roßbach, H.-G. & Weinert, S. (2008). *Bildungsforschung Band 24. Kindliche Kompetenzen im Elementarbereich: Förderbarkeit, Bedeutung und Messung*. Bonn: BMBF.
- Rothe, H.-J. (2006). Wissensdiagnose auf der Basis von Assoziieren und Struktur-Legen. In Erpenbeck, J. & Rosenstiel, L. (Hrsg.) (2006). *Handbuch der Kompetenzmessung* (85-96) (2. überarbeitete und erweiterte Aufl.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Rudolph, B. (2010). *Anschlussfähige Bildungswege in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern*. München: DJI.
- Sann, A. (2006). Frühe Hilfen. Eine Kurzevaluation von Programmen in Deutschland. *Frühe Kindheit*, 03 (07), 14-17.
- Schafer, J. L. (1997). *Analysis of incomplete multivariate data*. London: Chapman & Hall.
- Schafer, J. L. & Graham, J. W. (2002). Missing data: our view of the state of the art. *Psychological Methods*, 7, 147-177.
- Schäfer, G. E. (2008). *Lernen im Lebenslauf. Formale, non-formale und informelle Bildung in früher und mittlerer Kindheit. Expertise für die Enquetekommission „Chancen für Kinder - Rahmenbedingungen und Steuerungsmöglichkeiten für ein optimales Betreuungs- und Bildungsangebot in Nordrhein-Westfalen“ des Landtags von Nordrhein-Westfalen*. Düsseldorf: Landtag NRW.
- Scharnetzky, E., Deitermann, B., Hoffmann, F. & Glaeske, G. (2005). *GEK-Heil- und Hilfsmittel-Report 2005: Auswertungsergebnisse der GEK-Heil- und Hilfsmitteldaten aus den Jahren 2003 und 2004*. Sankt Augustin: Asgard-Verlag Hippe.
- Schlack, H.G. (1998). Grundkonzepte der Behandlung. Eine Orientierung in der Vielfalt der Methoden. In H. G. Schlack (Hrsg.). *Welche Behandlung nützt behinderten Kindern?* (18-27). Mainz: Kirchheim Verlag.
- Schwarzer, R. (1994). Optimistische Kompetenzerwartung: Erfassung einer personellen Bewältigungsressource. In: *Diagnostica*, 40, 2, 105-123.
- Seemann, E. (2003). *Frühfördern als Beruf. Über die Entwicklung professionellen Handelns in Spannungsfeldern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Seifert, A. (2001). *Fairness leicht gemacht: Zur Rolle von Diskrepanzprozessen in der vorsatzgesteuerten sozialen Urteilsbildung*. Unveröffentlichte Dissertation. Konstanz: Universität Konstanz, Mathematisch-Naturwissenschaftliche Sektion, Fachbereich Psychologie.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (1997): *Empfehlungen zum Schulanfang. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 24.10.1997*. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1997/1997_10_24-Empfehlung-Schulanfang_01.pdf (Zugriff am 31.08.2011).
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R. & Bell, D. (2002). *Researching effective pedagogy in the early years. Research report No. 356*. Norwich: Queen's Printer.
- Speck, O. (1995). Wandel der Konzepte in der Frühförderung. *Frühförderung interdisziplinär* 14 (3), 116-130.
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2010). *Kindesbetreuung regional 2009*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt (im Auftrag der Herausbergemeinschaft).
- Steiner, E. (2004). Erkenntnisentwicklung durch Arbeiten am Fall. Ein Beitrag zur Theorie fallbezogenen Lehrens und Lernens in Professionsausbildungen mit besonderer Berücksichtigung des Semiotischen Pragmatismus von Charles Sanders Peirce. Unveröffentlichte Dissertation. Zürich: Universität Zürich, Philosophische Fakultät.
- Strasser, J. & Gruber, H. (2002). *Kompetenzerwerb in der Beratung. Eine kritische Analyse des Forschungsgegenstands*. Regensburg: Universität Regensburg, Institut für Pädagogik: Forschungsbericht Nr. 1.
- Strasser, J. & Gruber, H. (2008). *Kompetenz von Beratungslehrern im Vergleich*. Regensburg: Universität Regensburg, Institut für Pädagogik: Forschungsbericht Nr. 32.
- Suess, G. J. (2011). *Missverständnisse über Bindungstheorie. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. München: DJI.
- Techniker Krankenkasse (2010). *Kindsein ist kein Kinderspiel? - Fast jedes zweite Schulkind in Therapie*. Verfügbar unter: <http://www.tk.de/tk/pressemitteilungen/archiv-vorjahr/gesundheits-und-service/210062> (Zugriff am 25.07.2011).
- Thiel, T. (1997). Film- und Videotechnik in der Psychologie. Eine erkenntnistheoretische Analyse mit Jean Piaget und ein historischer Rückblick auf Kurt Lewin und Arnold Gesell. In H. Keller (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindforschung* (346-384). Bern: Huber.
- Tietze, W., Schuster, K.-M., Grenner, K. & Roßbach, H.-G. (2007). *Kindergarten - Skala (KES - R)*. Berlin: Cornelsen.

- Ulich, M. (2003). Förderung von Kindern mit einem anderen kulturellen Hintergrund. In Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.), *Auf den Anfang kommt es an* (116-124). Weinheim: Beltz.
- Universitätsklinikum Ulm (2006). *Guter Start ins Kinderleben. Darstellung des Projektes*. Verfügbar unter: <http://www.uniklinik-ulm.de/struktur/kliniken/kinder-und-jugendpsychiatriepsychotherapie/home/forschung/guter-start-ins-kinderleben.html> (Zugriff am 31.01.2010).
- Urban, M. (2010). Internationale Weiterbildung. In Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.), *Höher Schneller Weiterbildung - Bundeskongress für Weiterbildungsanbieter in der Frühpädagogik am 31. Mai 2010 in Berlin*. München: WiFF.
- Vereinigung für Interdisziplinäre Frühförderung e.V. (2001). *Qualifikation der Mitarbeiter(innen) in der Frühförderung*. München: Vereinigung für Interdisziplinäre Frühförderung e.V. (VIFF).
- Vereinigung für Interdisziplinäre Frühförderung e.V. (2005). *Curriculum. Qualifizierende Weiterbildung für Fachkräfte in der Interdisziplinären Frühförderung*. München: Vereinigung für Interdisziplinäre Frühförderung e.V. (VIFF).
- Vogel, D. (2009, November). *Wirkungsbefragung zum Zertifikatskurs Kinderschutzfachkraft*. Unveröffentlichte Studie im Auftrag der Hamburger Behörde für Soziales, Familie, Gesundheit und Verbraucherschutz, Hamburg.
- Vogel, D., Rauh, H. & Jordan, S. (1990). *Therapieangebote für behinderte Kinder*. Berlin: Edition Marhold im Wissenschaftsverlag Volker Spiess.
- Weinert, F. E. (1999). *Konzepte der Kompetenz*. Paris: OECD.
- Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (2010). *Höher Schneller Weiterbildung - Bundeskongress für Weiterbildungsanbieter in der Frühpädagogik am 31. Mai 2010 in Berlin*. München: WiFF.
- Whitebook, M. (2003). *Early education quality: Higher teacher qualifications for better learning environments - A review of the literature*. Verfügbar unter: http://www.irl.berkeley.edu/cscce/wp-content/uploads/2003/01/Early_Ed_Quality.pdf (Zugriff am 30.08.2011).
- Zaslow, M., Tout, K., Maxwell, K. & Clifford, R. (2004). *The role of professional development in creating high quality preschool education*. Washington: The Brookings Institution.
- Zentrum für integrative Förderung und Fortbildung (2011). *Elternarbeit, Umgang mit den Eltern als Wahlbaustein des modularen Weiterbildungskonzeptes*. Verfügbar unter: <http://www.ziff.de/fortbildung/themen/index.html> (SI - Kurs im Baukasten-system) (Zugriff am 31.08.2011).

-
- Ziegenhain, U., Dreisörner, R. & Derksen, B. (1999). Intervention bei jugendlichen Müttern. In G. J. Suess & W.-K. Pfeifer (Hrsg.), *Frühe Hilfen. Die Anwendung von Bindungs- und Kleinkindforschung in Erziehung, Beratung, Therapie und Vorbeugung* (222-245). Gießen: Edition Psychosozial.
- Ziegenhain, U., Fries, M., Bütow, B., Derksen, B. & Vogel, D. (2004a). *Entwicklungspsychologische Beratung für Eltern mit Säuglingen und Kleinkindern 2001 bis 2003*. Ulm: Unveröffentlichter Abschlussbericht.
- Ziegenhain, U., Fries, M., Bütow, B. & Derksen, B. (2004b). *Entwicklungspsychologische Beratung für junge Eltern*. Weinheim: Juventa.

12 Abkürzungsverzeichnis

- TN: Teilnehmer
- EPB: Entwicklungspsychologische Beratung
- TSV: Treatment - Stichprobe der Vorstudie zu Seminarreihen „Entwicklungspsychologische Beratung“; N=101; Seminarreihen 2002 bis 2003
- TS: Treatmentstichprobe der Hauptuntersuchung; Teilnehmer der Seminarreihen „Entwicklungspsychologische Beratung“ 2007 bis 2009; N = 125
- GS: Gesamtstichprobe der Hauptuntersuchung; die TS und die KS zusammengefasst; N=226
- KS: Kontrollstichprobe der Hauptuntersuchung; Teilnehmer von Kursen und Einzelpersonen 2007 bis 2009; N = 101; im Verlauf der Arbeit untergliedert in:
 EFF: Einführung in die Frühförderung
 FEA: Früherkennung und Frühtherapie von Kindern mit Autismus
 UKF: Unterstützte Kommunikation in der Frühförderung
 ENZ: Einzelne Teilnehmer, die nicht innerhalb eines Kurses befragt wurden
- BF: Studie in der Berlin-Forschung; Stichprobe einer Befragung von Akteuren in der Frühförderung zum Zusammenwirken mit Eltern 1990; N=127
- HS: Hamburger Stichprobe; Nachbefragung von Teilnehmern am Zertifikatskurs „Kinderschutzfachkraft § 8a SGB VIII“ in Hamburg 2009; N = 223
- KEV: Kenntniseinschätzungen der TN in der TSV
- IB: Itemblock, in der Mehrzahl „IBe“ = Itemblöcke;
 Itemblöcke in der Hauptuntersuchung:
 VZ: Vorgehensweisen und Ziele im Zusammenwirken mit den Eltern
 WE: Wunsch nach Einbezug von Eltern in die Tätigkeit mit dem Kind
 KN: Kenntniseinschätzungen (in der Hauptstudie)
 ZI: Zielintentionen
 MB: Meinung zum Einfluss von Bindung auf die Entwicklung des Kindes
 HB: Haltung in der Beratung von Eltern zur kindlichen Entwicklung
- GK: Generelle Kompetenzeinschätzung
- HK: Einschätzung des Kompetenzniveaus (Handlungskompetenz)
- UV: unabhängige Variable
- AV: abhängige Variable
- FTWA: Friedman Two-Way-Analysis
- K-S: Kolmogorow-Smirnow (-Test; one-sample und two samples)
- WMP: Wilcoxon matched pairs (-Test)

13 Abbildungsverzeichnis

<i>Abb. 1: Zuletzt erworbene grundständige Berufsabschlüsse der TN der Vorstudie</i>	64
<i>Abb. 2: Berufsdisziplinen der TN der Vorstudie</i>	66
<i>Abb. 3: Institutionsformen, in denen die TN der Vorstudie tätig waren</i>	67
<i>Abb. 4: Mittelwerte der Kenntnisseinschätzungen der TN der Vorstudie zu t1</i>	70
<i>Abb. 5: Kenntniszuwachs der Teilnehmer über den Kursverlauf</i>	85
<i>Abb. 6: Verlauf der Kenntnisseinschätzungen nach Gruppen des Kompetenzfokus</i>	92
<i>Abb. 7: Vergleich der grundständigen Berufsabschlüsse in der Vorstudie und der TS</i>	128
<i>Abb. 8: Entwicklung der Kenntnisse der TN mit und ohne spezifische Fortbildung</i>	189
<i>Abb. 9: Entwicklung der Kenntnisse der TN mit und ohne Vorerfahrung mit Video</i>	192
<i>Abb. 10: Entwicklung der Kenntnisse der TN mit verschiedenem Erfahrungswissen</i>	196
<i>Abb. 11: „Gespräche mit Eltern“ in Gruppen mit verschiedenem Erfahrungswissen</i>	207
<i>Abb. 12: Einschätzungen der allgemeinen Kompetenz im Verlauf von t1 bis t4</i>	216
<i>Abb. 13: Kenntnisseinschätzungen je Item in der TS im Verlauf von t1 bis t4</i>	219
<i>Abb. 14: Verlauf der Kenntnisse nach Stufen der generellen Kompetenz von t1 bis t4</i>	224
<i>Abb. 15: Verlauf der Kenntnisse nach Stufen der Handlungskompetenz von t2 bis t4</i>	226
<i>Abb. 16: Entwicklung der Mittelwerte der Zielintentionen von t1 bis t4</i>	247
<i>Abb. 17: „Vorgehensweisen und Ziele“ und Erfahrung mit Video zu t1 und zu t4</i>	260
<i>Abb. 18: „Einfluss Bindung auf Motivation“ und Erfahrungswissen zu t1 und zu t4</i>	263
<i>Abb. 19: Kenntnisseinschätzungen im Kurstyp Bobath/Kinder zu t1 und zu t4</i>	273
<i>Abb. 20: Allgemeine Kompetenz (GK) in EPB und Bobath/Kinder zu t1 und zu t4</i>	274

14 Tabellenverzeichnis

<i>Tab. 1: Ursprüngliche Verteilung der Seminarblöcke auf 14 Seminartage</i>	48
<i>Tab. 2: Auswahl der genannten Gründe des Aufsuchens der Institution zu t1</i>	54
<i>Tab. 3: Rating der TN nach genannten Gründen des Aufsuchens der Institution zu t1</i> .	56
<i>Tab. 4: Kategorisierung der Begründungen der Kenntniseinschätzungen zu t1</i>	57
<i>Tab. 5: Kompetenzfokus in den Begründungen der Kenntniseinschätzungen zu t1</i>	58
<i>Tab. 6: Kategorisierung der Begründungen der Kenntniseinschätzungen zu t2</i>	59
<i>Tab. 7: Kategorisierung der Begründungen der Kenntniseinschätzungen zu t3</i>	60
<i>Tab. 8: Cluster der Antworten zur Umsetzung der erworbenen Kenntnisse zu t1</i>	61
<i>Tab. 9: Struktur der Kenntniseinschätzungen in der Vorstudie zu t1</i>	75
<i>Tab. 10: Vorhersage auf die Kenntniseinschätzungen in der Vorstudie zu t1</i>	78
<i>Tab. 11: Gruppenunterschiede in den Kenntniseinschätzungen in der Vorstudie zu t1</i> .	82
<i>Tab. 12: Struktur der Kenntniseinschätzungen in der Vorstudie zu t2</i>	89
<i>Tab. 13: Gruppenunterschiede im Verlauf der Kenntniseinschätzungen von t1 bis t3</i> ..	91
<i>Tab. 14: Unterschiede der Absichten zur Umsetzung im Verlauf von t1 bis t3</i>	94
<i>Tab. 15: Veränderungen der Absichten zur Umsetzung im Verlauf von t1 bis t3</i>	94
<i>Tab. 16: Design für die Hauptstudie nach Art der Erhebungen von t1 bis t4</i>	135
<i>Tab. 17: Variable Stimulus frühkindliches Bindungsverhalten „Notation nein/ja“</i>	148
<i>Tab. 18: Variable „Teilstimulus beobachtbares Verhalten“</i>	149
<i>Tab. 19: Variable „Einschätzung der Genauigkeit des Bindungswissens“</i>	152
<i>Tab. 20: Variable „Begriffe Erstellung Video nach Anzahl“</i>	154
<i>Tab. 21: Variable „Begriffe Erstellung Video nach Kategorien“</i>	155
<i>Tab. 22: Zustimmung der Teilnehmer zu den Kenntnisgrundlagen zu t1</i>	175
<i>Tab. 23: Zustimmung teilnehmender Eltern zu den Kenntnisgrundlagen zu t1</i>	176
<i>Tab. 24: Zustimmung teilnehmender Nicht-Eltern zu den Kenntnisgrundlagen zu t1</i> .	177
<i>Tab. 25: Vorhersage der Kenntniseinschätzungen in der GS zu t1</i>	181
<i>Tab. 26: Vorhersage der Kenntniseinschätzungen in der TS zu t1</i>	182
<i>Tab. 27: Vorhersage der Kenntniseinschätzungen in der KS zu t1</i>	183
<i>Tab. 28: Zustimmung zu Erfahrungswissen mit kindlichen Entwicklungsabschnitten</i> .	194
<i>Tab. 29: Struktur der „Vorgehensweisen und Ziele“ in der GS, TS, KS und HS zu t1</i>	199
<i>Tab. 30: Struktur der Kenntniseinschätzungen in der GS, der TS und der KS zu t1</i>	202
<i>Tab. 31: Mittelwerte der Kenntniseinschätzungen nach Items von t1 bis t4</i>	220
<i>Tab. 32: Korrelationen der drei Einschätzungen eigener Kompetenz im Verlauf</i>	221

<i>Tab. 33: Allgemeine Kompetenz und Kenntniseinschätzungen in der TS im Verlauf..</i>	<i>223</i>
<i>Tab. 34: Handlungskompetenz und Kenntniseinschätzungen in der TS von t2 bis t4.</i>	<i>225</i>
<i>Tab. 35: Anzahl der TN, die Bindungsformen zu t1 und/oder zu t2 assoziierten</i>	<i>237</i>
<i>Tab. 36: Vollständigkeit der Angaben der TN zu „Begriffe Erstellung Video“</i>	<i>240</i>
<i>Tab. 37: Richtige Antworten zu „Paragrafen aus dem SGB VIII/KJHG“</i>	<i>243</i>
<i>Tab. 38: Entwicklung der Faktorenstruktur der Zielintentionen von t1 bis t4.....</i>	<i>249</i>
<i>Tab. 39: Entwicklung der Vorsätze in der TS von t1 bis t4.....</i>	<i>253</i>
<i>Tab. 40: Struktur der “Vorgehensweisen und Ziele“ in der TS zu t1 und t4</i>	<i>261</i>
<i>Tab. 41: Struktur der „Meinung zum Einfluss von Bindung“ in der TS zu t1 und t4</i>	<i>264</i>
<i>Tab. 42: Struktur der „Vorgehensweisen und Ziele“ im Kurstyp EFF zu t1 und t4....</i>	<i>276</i>
<i>Tab. 43: Struktur der „Vorgehensweisen und Ziele“ im Kurstyp Bobath zu t1 und t4</i>	<i>277</i>
<i>Tab. 44: Struktur der „Meinung zum Einfluss von Bindung“ in Bobath zu t1 und t4 .</i>	<i>279</i>
<i>Tab. 45: Struktur der „Meinung zum Einfluss von Bindung“ in EFF zu t1 und t4.....</i>	<i>280</i>
<i>Tab. 46: Veränderungen der Erfahrung mit Entwicklungsabschnitten von t1 zu t4....</i>	<i>282</i>

15 Gliederung des Anhangs

	<i>Seite</i>
Anhang A: Fragebögen in der Vorstudie für die Seminarreihen EPB	
Erläuterung der drei Fragebögen für die Vorstudie	1
Fragebogen 1 zur Person	2
Fragebogen 2 zur Teilnehmereinschätzung der Kursdurchführung	5
Fragebogen 3 zu Einschätzungen der TN von Kenntnissen, Erwartungen und Planungen	8
Anhang B: Fragebogen für die Berlin - Forschung	12
Anhang C: Design und Instruktionen für die Hauptstudie	
Seminarplan vier x vier Tage	28
Design Messungen in der TS	32
Design Messungen in der KS	33
Instruktion für Referentinnen 1: Gesamtablauf	34
Instruktion für Referentinnen 2: Fremdeinschätzung	37
Instruktion für Referentinnen 3: Reliabilität	39
Anhang D: Fragebögen und Anleitungen zur Hauptuntersuchung	
Fragebogen t1 für die TS	41
Fragebogen t2 für die TS	53
Fragebogen t3 für die TS	60
Fragebogen t4 für die TS	67
Fragebogen Einschätzung Kursdurchführung t1 - t4	81
Fragebogen t1 für die KS; Variante Einzelperson	84
Fragebogen t4 für die KS; Variante Einzelperson	97
Fragebogen t1 für die KS; Variante Seminar	109
Fragebogen t4 für die KS; Variante Seminar	122
Telefoninterview Teilnehmer nach t2	134
Telefoninterview Teilnehmer nach t4	139
Telefoninterview Referentinnen nach t2	145
Telefoninterview Referentinnen nach t4 (nicht realisiert)	147
Fremdeinschätzung durch Referentinnen nach t2	149
Fremdeinschätzung durch Referentinnen nach t4 (nicht realisiert)	151

16 Erklärung

Hiermit versichere ich, dass ich die vorgelegte Arbeit selbständig verfasst habe. Andere als die angegebenen Hilfsmittel habe ich nicht verwendet. Die Arbeit ist in keinem früheren Promotionsverfahren angenommen oder abgelehnt worden.

Berlin, den 22.03.2012

Donald Vogel

17 Curriculum Vitae

Der Lebenslauf auf den Seiten 337 und 338 ist in der Online-Version aus Gründen des Datenschutzes nicht enthalten.

**Erfahrung und Wissen in der Entwicklung von Kompetenz
zu Phänomenen frühkindlicher Bindung**

**Zur Wirksamkeit der Seminarreihe
„Entwicklungspsychologische Beratung von Eltern
mit Säuglingen und Kleinkindern“**

Anhang zur
Inauguraldissertation
zur Erlangung des Grades eines
Doktors der Philosophie (Dr. phil.)
Doctor of Philosophy (Ph.D.)

**am Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie
der Freien Universität Berlin**

vorgelegt von
Diplom-Psychologe
Donald Vogel

Berlin, 2012

Erstgutachter:
Herr Prof. Dr. Detlev Liepmann
Freie Universität Berlin

Zweitgutachterin:
Frau Prof. Dr. Hellgard Rauh
Universität Potsdam

Tag der Disputation: 20. Juni 2012

Inhaltsverzeichnis

	<i>Seite</i>
Anhang A: Fragebögen in der Vorstudie für die Seminarreihen EPB	
Erläuterung der drei Fragebögen für die Vorstudie	1
Fragebogen 1 zur Person	2
Fragebogen 2 zur Teilnehmereinschätzung der Kursdurchführung	5
Fragebogen 3 zu Einschätzungen der TN zu Kenntnissen, Erwartungen und Planungen	8
Anhang B: Fragebogen für die Berlin - Forschung	12
Anhang C: Design und Instruktionen für die Hauptstudie	
Seminarplan vier x vier Tage	28
Design der Messungen in der TS	32
Design der Messungen in der KS	33
Instruktion für Referentinnen 1: Gesamtablauf	34
Instruktion für Referentinnen 2: Fremdeinschätzung	37
Instruktion für Referentinnen 3: Reliabilität	39
Anhang D: Fragebögen und Anleitungen in der Hauptstudie	
Fragebogen t1 für die TS	41
Fragebogen t2 für die TS	53
Fragebogen t3 für die TS	60
Fragebogen t4 für die TS	67
Fragebogen zur Einschätzung der Kursdurchführung t1 - t4	81
Fragebogen t1 für die KS; Variante Einzelperson	84
Fragebogen t4 für die KS; Variante Einzelperson	97
Fragebogen t1 für die KS; Variante Seminar	109
Fragebogen t4 für die KS; Variante Seminar	122
Telefoninterview der Teilnehmer kurz nach t2	134
Telefoninterview der Teilnehmer kurz nach t4	139
Telefoninterview der Referentinnen kurz nach t2	145
Telefoninterview der Referentinnen kurz nach t4 (nicht realisiert)	147
Fremdeinschätzung durch Referentinnen kurz nach t2	149
Fremdeinschätzung durch Referentinnen kurz nach t4 (nicht realisiert)	151

Anhang A

Fragebögen für die Vorstudie zu den Seminarreihen EPB

1. Erläuterung der drei eingesetzten Fragebögen für die Referentinnen in der Vorstudie

Befragung zur Wirkung der Seminarreihe EPB

Die Befragung zur Wirkung der Seminarreihe setzt sich aus drei Bausteinen zusammen:

1. Baustein 1 bildet ein kurzer *Fragebogen zur Person*, der nur einmal vor/mit Kursbeginn ausgefüllt wird. Dieser erfasst Namen, Beruf, Lebensalter (Geburtsdatum), Berufsgruppe, grob den Ort der Ausbildung, Berufserfahrung, derzeitige Berufsausübung etc.

Mit diesem Fragebogen werden die unabhängigen Variablen erfasst, die deskriptiv zur Beschreibung der Stichprobe herangezogen werden. Außerdem können sie zur Aufklärung der abhängigen Variablen (Antworten in den weiteren Fragebögen) herangezogen werden.

2. Baustein 2 bildet die *Teilnehmereinschätzung zur Zufriedenheit mit der Kursdurchführung*. Am Ende der ersten Woche und am Ende der zweiten Woche wird anonymisiert die Kurszufriedenheit der Teilnehmer mit den Seminarinhalten, der Seminarleitung, der Seminargestaltung und der Seminarorganisation erfasst.
3. Baustein 3 bildet eine *Selbsteinschätzung der Teilnehmer zu Kenntnissen, Erwartungen und zur Anwendung der Kurserfahrungen* (jeweils Anfang erste Woche, Ende erste Woche und Ende zweite Woche).

Erfragt werden Angaben zu 13 Items mit je einer vierstufigen Antwortskala: gut, zufriedenstellend, kaum, gar nicht.

Die Ergebnisse sollen Erkenntnisse über die Veränderung der Selbsteinschätzung zum Wissen, den Erwartungen und der Anwendungsplanung ermöglichen.

2. Fragebogen 1 zur Person (Vorstudie)

**Entwicklungspsychologische Beratung für Eltern
mit Säuglingen und Kleinkindern**

Universitätsklinikum Ulm

Kurs-Ort: _____ Datum: _____

**Liebe Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer,
wir freuen uns auf Ihre Teilnahme am Kurs. Da der Kurs Bestandteil eines
Modellprojektes ist, wird die Durchführung evaluiert. Sie werden im Kursverlauf daher
um die Ausfüllung von Fragebögen gebeten.**

**Zunächst aber bitten wir Sie, uns einige Angaben zu Ihrer Person zu machen, die wir für
die spätere Auswertung benötigen. Ihre Angaben werden bei der Auswertung sofort einer
Personenkennziffer zugeordnet. Insofern bleiben die Angaben in der Datenauswertung
anonym.**

1. Name: _____

2. Anschrift: _____

3. Geburtsdatum: _____

4. Geschlecht: weiblich männlich

5. In welchem Bundesland sind Sie tätig?

6. In welcher Institution arbeiten Sie derzeit?

- Frühförderstelle
- Sozialpädiatrisches Zentrum
- Kinderkrankenhaus
- Mutter-Kind-Einrichtung
- Erziehungsberatungsstelle
- Familienbildungsstätte
- Sonstiges, welche?: _____

7. Seit wann arbeiten Sie mit Kindern?

- bis zu 2 Jahren
- bis zu 5 Jahren
- bis zu 10 Jahren
- länger

8. Nennen Sie drei Gründe, warum Eltern kleiner Kinder Ihre Institution aufsuchen:

1. _____

2. _____

3. _____

9. In welchem Lebensalter sind die Kinder, mit denen Sie überwiegend arbeiten?
(Bei Mehrfachnennungen bitte Rangfolge in die Kästchen eintragen)

- 0 – unter 3 Jahre
- über 3 – unter 6 Jahre
- über 6 – unter 9 Jahre
- älter

Rangfolge:

1 = überwiegend

2 = teilweise

3 = selten

4 = gar nicht

10. Wann haben Sie eine oder mehrere der folgenden Berufsausbildungen abgeschlossen? (Mehrfachnennungen möglich, geben Sie bitte entsprechende Jahreszahlen an.)

- Physiotherapeut 19 ..
- Ergotherapeut 19 ..
- Logopäde 19 ..
- Musiktherapeut 19 ..
- Dipl.-Rehabilitationspädagogin 19 ..
- Erzieher 19 ..
- Heilpädagoge (FH) 19 ..
- Dipl.-Psychologe 19 ..
- Pädiater 19 ..
- Sozialpädagoge/-arbeiter 19 ..
- Dipl.-Pädagoge 19 ..
- Kinderpsychiater 19 ..
- Sonstiges _____ 19 ..

11. Wo haben Sie im Schwerpunkt Ihre Ausbildung absolviert?

- in dem Gebiet der neuen Bundesländer bzw. Berlin-Ost
- in dem Gebiet der alten Bundesländer bzw. Berlin-West
- im Ausland

12. Wie würden Sie die Grundrichtung Ihrer jetzigen Berufsausübung einordnen?

- psychotherapeutische
- medizinische
- medizinisch-therapeutische
- heil- und sonderpädagogische
- sozialpädagogische
- andere Bezeichnung: _____

Rangfolge

1 = trifft hauptsächlich zu

2 = trifft teilweise zu

3 = trifft nicht zu

Vielen Dank!

3. Fragebogen 2 zur Teilnehmereinschätzung der Kursdurchführung
Vorstudie

**Entwicklungspsychologische Beratung
für Eltern mit Säuglingen und Kleinkindern**

Universitätsklinikum Ulm

Ort: _____ Datum: _____ Kurswoche: 1. Kurswoche
 2. Kurswoche

**Liebe Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer,
mit der Beantwortung der nachfolgenden Fragen helfen Sie uns bei der Evaluation dieses
Kurses und seiner Weiterentwicklung. Ihre Angaben bleiben anonym, da in diesem
Fragebogen keine individuell zuordenbaren Personendaten erfasst werden.**

I. Eine allgemeine Angabe zu Ihrer Person

Wie würden Sie die Grundrichtung Ihrer jetzigen Berufsausübung einordnen? (Bei zwei
Nennungen bitte Rangfolge in Kästchen eintragen)

- medizinisch psychotherapeutisch medizinisch-therapeutisch
 heil- und sonderpädagogisch sozialpädagogisch
 anders: Was? _____

*Rangfolge:
1 = trifft hauptsächlich zu / 2 = trifft teilweise zu*

II. Seminarinhalte

Welche Themenschwerpunkte

fanden Sie wichtig ?	haben Ihnen gefehlt ?	waren unnötig?
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

Haben Sie Anregungen für Ihre Praxis erhalten?

viel zufriedenstellend wenig gar nicht

Wenn wenig oder mehr, welche?

III. Seminarleitung

Wie bewerten Sie die inhaltliche und erwachsenenbildnerische Kompetenz der Seminarleitung?

sehr gut	gut	zufriedenstellend	weniger gut	schlecht
<input type="radio"/>				

IV. Seminargestaltung

Wie beurteilen Sie die Seminargestaltung hinsichtlich folgender Kriterien:

	sehr gut	gut	zufriedenstellend	weniger gut	schlecht
Verständlichkeit	<input type="radio"/>				
Strukturiertheit des Vorgehens	<input type="radio"/>				
Eingesetzte Methoden	<input type="radio"/>				
Anteil an Theorie	<input type="radio"/>				
Anteil an praktischen Übungen	<input type="radio"/>				
fallbezogene Rückmeldungen	<input type="radio"/>				
Gruppenprozess	<input type="radio"/>				
Zeit für Erfahrungsaustausch	<input type="radio"/>				
Zusammenarbeit der Dozentinnen untereinander	<input type="radio"/>				
	<input type="radio"/>				

V. Seminarorganisation

Wie bewerten Sie die Seminarorganisation in Bezug auf:

<i>Ende der 1. Woche</i>	sehr gut	gut	zufriedenstellend	weniger gut	schlecht
Ausschreibungstext	<input type="radio"/>				
Anmeldeverfahren	<input type="radio"/>				
Veranstaltungsort	<input type="radio"/>				
Unterbringung/Verpflegung (falls zutreffend)	<input type="radio"/>				
<i>Ende der 2. Woche</i>	sehr gut	gut	zufriedenstellend	weniger gut	schlecht
Rückmeldung zum Probeexemplar des Kurslehrbuches	<input type="radio"/>				
Betreuung der Teilnehmer	<input type="radio"/>				
Veranstaltungsort	<input type="radio"/>				
Unterbringung/Verpflegung (falls zutreffend)	<input type="radio"/>				

VI. Zukünftige Programmplanung

Würden Sie die Veranstaltung weiterempfehlen?

auf jeden Fall ja allgemein ja eher nicht eindeutig nicht

Wünschen Sie eine Vertiefung zu diesem Themenbereich?

auf jeden Fall ja allgemein ja eher nicht eindeutig nicht

Wenn „auf jeden Fall ja“, zu welchem(n) Themenbereich(en)?

1. _____

2. _____

3. _____

VII. Ergänzungen, Anmerkungen, Anregungen

Vielen Dank für Ihre Rückmeldung.

4. Fragebogen 3 zu Einschätzungen der TN über Kenntnisse, Erwartungen, Planungen
Vorstudie

**Entwicklungspsychologische Beratung für Eltern
mit Säuglingen und Kleinkindern**

Universitätsklinikum Ulm

Name: _____

Beruf: _____

Kurswoche: Anfang 1. Kurswoche
 Ende 1. Kurswoche
 Ende 2. Kurswoche

Ort: _____ Datum: _____

**Liebe Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer,
mit der Beantwortung der nachfolgenden Fragen helfen Sie uns bei der Evaluation
dieses Kurses und seiner Weiterentwicklung. Dieser Fragebogen wird insgesamt
dreimal ausgeteilt werden. Daher werden Ihr Name und Ihr Beruf erfragt, um die
drei Fragebögen einer Person bzw. einer Personenkennziffer zuordnen zu können.
Ihre Angaben bleiben aber bei der Datenauswertung anonym.**

1. Ich habe Kenntnisse zur Bindungsentwicklung in den ersten Lebensjahren.
 gut zufriedenstellend kaum gar nicht
2. Ich habe Kenntnisse über Schrei-, Schlaf-, und Essstörungen in den ersten Lebensjahren.
 gut zufriedenstellend kaum gar nicht
3. Ich weiß, nach welchen theoretischen Konzepten ich die Beziehungsentwicklung zwischen Kind und Eltern beobachte und einschätze.
 gut zufriedenstellend kaum gar nicht
4. Ich bin in Verhaltensbeobachtung der Interaktionen von Kindern und Eltern geschult.
 gut zufriedenstellend kaum gar nicht

5. Ich weiß, wie ich bei der Erstellung von Videoaufnahmen auf das Interaktionsgeschehen zwischen Kindern und Eltern fokussieren kann.
- gut zufriedenstellend kaum gar nicht
6. Für die Beziehungsentwicklung zwischen Eltern und Kleinkindern verfüge ich über Beratungskompetenz.
- gut zufriedenstellend kaum gar nicht
7. Ich habe Kenntnisse über frühkindliche Regulationsentwicklung.
- gut zufriedenstellend kaum gar nicht
8. Über meine eigene Wahrnehmung von und Reaktion auf Interaktionsgeschehen zwischen Eltern und Kindern habe ich reflektiert.
- gut zufriedenstellend kaum gar nicht
9. Ich habe Kenntnisse über die rechtlichen und strukturellen Möglichkeiten der Jugendhilfe
- gut zufriedenstellend kaum gar nicht
10. Ich habe Kenntnisse über allgemeine Entwicklung in der frühen Kindheit.
- gut zufriedenstellend kaum gar nicht
11. Ich habe Kenntnisse über ein Beobachtungssystem zur Einschätzung elterlicher Feinfühligkeit.
- gut zufriedenstellend kaum gar nicht
12. In der Beobachtung kindlicher Feinzeichen von Angeregtheit / Belastetheit kenne ich mich aus.
- gut zufriedenstellend kaum gar nicht
13. Die Beziehung der Eltern untereinander kann ich einschätzen.
- gut zufriedenstellend kaum gar nicht

Bitte begründen Sie, warum Sie Ihre Kenntnisse in oben genannten Kenntnisbereichen so eingeschätzt haben.

14. Nur am *Ende der 1. Kurswoche* und am *Ende der 2. Kurswoche* auszufüllen:

Rückblickend auf die 1. Kurswoche (bzw. am Ende der 2. Kurswoche auf den gesamten Kurs) habe ich meine Kenntnisse (Punkt 1.-13.) bei Kursbeginn wie eingeschätzt?

eher unterschätzt

eher realistisch

eher überschätzt

Einschätzungen / Erläuterungen:

15. Skizzieren Sie bitte, welche Kursinhalte Sie erwarten bzw. ob die Kursinhalte Ihren Erwartungen entsprochen haben. Ergänzen Sie bitte was Sie zusätzlich lernen möchten und was Sie für Ihre Praxis besonders brauchen.

16. Welche realistischen Planungen zur Umsetzung der im Kurs erworbenen Kenntnisse haben Sie in Ihrem heimatlichen Praxisbereich? Gibt es Vorabsprachen? Welche Kenntnisse und Erfahrungen werden Sie einsetzen und vertiefen?

17. Die Umsetzung meiner erworbenen Kenntnisse des Beratungskonzeptes wird erfolgen als: (bei zwei Nennungen bitte Rangfolge in die Kästchen eintragen)

Rangfolge

1 = trifft hauptsächlich zu

2 = trifft teilweise zu

3 = trifft nicht zu

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> persönliche Eigeninitiative | <input type="checkbox"/> Teamprojekt |
| <input type="checkbox"/> trägergestützte Gesamthausinitiative | <input type="checkbox"/> hausexternes Projekt |
| <input type="checkbox"/> hausinternes neues Angebot | <input type="checkbox"/> Erweiterung eines bestehenden hausinternen Angebotes |

Vielen Dank!

Anhang B

Fragebogen für die Berlin - Forschung

Teil I: FRAGEN ZU IHRER JETZIGEN THERAPEUTISCHEN TÄTIGKEIT

I. Bei den folgenden Fragen geht es um Ihre *AUSBILDUNG*

Nr.	Frage	Antwort
1.	Haben Sie eine abgeschlossene Berufsausbildung erworben, die ausdrücklich auf eine Arbeit mit Kleinkindern (Erziehung, Therapie, Pflege) vorbereitet?	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
2.	Haben Sie eine <i>staatlich anerkannte</i> Berufsausbildung erworben?	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
3.a)	Um welche Ausbildungen handelt es sich bei Ihnen (Mehrfachnennungen möglich)	<input type="checkbox"/> 1 psychotherapeutische <input type="checkbox"/> 2 medizinisch-therapeut. <input type="checkbox"/> 3 heil- und sonderpädagog.
b)	Wo haben Sie Ihre Ausbildungen abgeschlossen? (Mehrfachnennungen möglich)	<input type="checkbox"/> 1 privat <input type="checkbox"/> 2 Berufsschule <input type="checkbox"/> 3 Fachhochschule <input type="checkbox"/> 4 Hochschule <input type="checkbox"/> 5 Sonstiges ...
4.	Wann haben Sie eine oder mehrere der folgenden Ausbildungen abgeschlossen? (Mehrfachnennungen möglich, geben Sie bitte entsprechende <i>Jahreszahlen</i> an!)	<input type="checkbox"/> 1 Physiotherapeut(in) 19.. <input type="checkbox"/> 2 Ergotherapeut.(in) 19.. <input type="checkbox"/> 3 Logopäde(in) 19.. <input type="checkbox"/> 4 Bewegungs-/Tanztherapeut(in) 19.. <input type="checkbox"/> 5 Musiktherapeut(in) 19.. <input type="checkbox"/> 6 Erzieher(in) 19.. <input type="checkbox"/> 7 Heilpädagoge(in) 19.. <input type="checkbox"/> 8 Psychologe(in) 19.. <input type="checkbox"/> 9 Sozialarbeiter(in) 19.. <input type="checkbox"/> 10 Sozialpädagoge(in) 19.. <input type="checkbox"/> 11 Dipl.-Psychologe(in) 19.. <input type="checkbox"/> 12 Pädiater(in) 19.. <input type="checkbox"/> 13 Kinder- und Jugendpsychiater(in) 19.. <input type="checkbox"/> 14 Sonstige 19..

(Fortsetzung nächste Seite)

Nr.	Frage	Antwort	
5.a)	Haben Sie eine therapeutische Zu- qualifikation erworben?	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein
	b) Wenn ja, welche? (Mehrfachnennungen möglich)	<input type="checkbox"/> 1 Bobath <input type="checkbox"/> 2 Vojta <input type="checkbox"/> 3 Mototherapie <input type="checkbox"/> 4 Psychomotorik <input type="checkbox"/> 5 Verhaltenstherapie <input type="checkbox"/> 6 Gesprächspsychoth. <input type="checkbox"/> 7 Klient.zentr Spielth. <input type="checkbox"/> 8 Sonstige	
6.	Wie lange arbeiten Sie schon thera- peutisch mit behinderten Kindern?	<input type="checkbox"/> 1 bis zu einem Jahr <input type="checkbox"/> 2 bis zu zwei Jahren <input type="checkbox"/> 3 bis zu fünf Jahren <input type="checkbox"/> 4 bis zu zehn Jahren <input type="checkbox"/> 5 länger als zehn Jahre	
II. Bei den nun folgenden Fragen geht es um die institutionellen RAHMENBEDINGUNGEN, unter denen Sie tätig sind:			
7.	Arbeiten Sie im Moment in einer oder mehreren Einrich- tungen und mit wievielen <i>fachlichen</i> Mitarbeitern? Geben Sie bitte die Anzahl der Fachmitarbeiter an, gegebenen- falls einen Schätzwert (Mehrfach- nennungen möglich)	<input type="checkbox"/> 1 bezirkliche Einrichtung, Mitarbeiter <input type="checkbox"/> 2 senatseigene Einrichtung, Mitarbeiter <input type="checkbox"/> 3 freier Träger, Mitarbeiter <input type="checkbox"/> 4 Private Praxis, Mitarbeiter	
8.a)	Arbeiten Sie zu therapeutischen Fragen in einem Team?	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein
	b) Wie groß ist dieses Team? Geben Sie bitte die entsprechende Zahlen an, gegebenenfalls schätzen	..... Mitarbeiter	
c)	Sind in diesem Team andere als Ihre eigene Berufsgruppe vertreten?	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein
d)	Wenn ja, um welche Berufsgruppen handelt es sich dabei? (Mehrfachnennungen möglich)	<input type="checkbox"/> 1 Krankengymnast(in) <input type="checkbox"/> 2 Ergotherapeut(in) <input type="checkbox"/> 3 Logopäde(in) <input type="checkbox"/> 4 Tanztherap.(in)	
	(Fortsetzung nächste Seite)		

Nr.	Frage	Antwort
		<input type="checkbox"/> 5 Musiktherapeut(in) <input type="checkbox"/> 6 Erzieher(in) <input type="checkbox"/> 7 Heilpädagoge(in) <input type="checkbox"/> 8 Psychagoge(in) <input type="checkbox"/> 9 Sozialarbeiter(in)- pädag.(in) <input type="checkbox"/> 10 Diplom-Pädagoge(in) <input type="checkbox"/> 11 Diplom-Psychologe(in) <input type="checkbox"/> 12 Pädiater(in) <input type="checkbox"/> 13 Arzt/Ärztin <input type="checkbox"/> 14 Kinder- und Jugendpsychiater(in) <input type="checkbox"/> 15 Sonstige
9.a)	Werden einige Kinder, mit denen Sie arbeiten, außerdem von weiteren Therapeuten betreut?	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> weiß ich nicht
b)	Sind oben genannte Therapeuten ... Kreuzen Sie bitte nur e i n e Möglichkeit an!	<input type="checkbox"/> 1 aus eigener Institution <input type="checkbox"/> 2 aus anderen Institutionen <input type="checkbox"/> 3 sowohl aus Ihrer als auch aus anderen Institutionen?
c)	Wenn ja, arbeiten Sie mit dem/ den Therapeuten zusammen?	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
d)	Wenn ja, um welche Berufsgruppe(n) handelt es sich dabei? (Mehrfachnennungen möglich)	<input type="checkbox"/> 1 Krankengymnast(in) <input type="checkbox"/> 2 Ergotherapeut(in) <input type="checkbox"/> 3 Logopäde(in) <input type="checkbox"/> 4 Bewegungs-/Tanzth.(in) <input type="checkbox"/> 5 Musiktherapeut(in) <input type="checkbox"/> 6 Erzieher(in) <input type="checkbox"/> 7 Heilpädagoge(in) <input type="checkbox"/> 8 Psychagoge(in) <input type="checkbox"/> 9 Sozialarbeiter(in)/ Sozialpädagoge(in) <input type="checkbox"/> 10 Diplom-Pädagoge(in) <input type="checkbox"/> 11 Diplom-Psychologe(in) <input type="checkbox"/> 12 Pädiater(in) <input type="checkbox"/> 13 Arzt/Ärztin <input type="checkbox"/> 14 Kinder- und Jugend- psychiater(in) <input type="checkbox"/> 15 Sonstige

(Fortsetzung nächste Seite)

Nr.	Frage	Antwort
10.	<p>Wie gelangen die Kinder, die von Ihnen betreut werden, <i>in der Regel</i> zu Ihnen?</p> <p>Maximal zwei Antworten möglich!</p>	<p><input type="checkbox"/> 1 Überweisung durch einen Arzt</p> <p><input type="checkbox"/> 2 Vermittlung durch eine Risikoberatungsstelle</p> <p><input type="checkbox"/> 3 Vermittlung durch die Säuglings-, Behinderten- oder Familienfürsorge</p> <p><input type="checkbox"/> 4 Vermittlung durch einen kinder- und jugendpsychiatrischen Dienst</p> <p><input type="checkbox"/> 5 Direkte Kontaktaufnahme der Eltern mit Ihnen</p> <p><input type="checkbox"/> 6 Andere</p>
11.	<p>Über welche Kostenträger rechnen Sie ab?</p> <p>Bitte tragen Sie in jeder Zeile die entsprechende Zahl ein:</p> <p>häufig = 1 selten = 2 nie = 3</p>	<p><input type="checkbox"/> 1 Bin fest angestellt</p> <p><input type="checkbox"/> 2 Bezirksamt (Honorar)</p> <p><input type="checkbox"/> 3 Privat</p> <p><input type="checkbox"/> 4 Krankenkasse</p> <p><input type="checkbox"/> 5 Eingliederungshilfe nach § 39 BSHG</p> <p><input type="checkbox"/> 6 Andere</p>
12.	<p>Wo wird Ihre Maßnahme <i>in der Regel</i> durchgeführt?</p> <p>Maximal zwei Antworten möglich.</p>	<p><input type="checkbox"/> 1 ambulant (i.d. Praxis, Beratungsstelle)</p> <p><input type="checkbox"/> 2 teilstationär (z.B. Kita)</p> <p><input type="checkbox"/> 3 stationär</p> <p><input type="checkbox"/> 4 in der häuslichen Umgeb.</p>
13.	<p>Was ist der <i>häufigste</i> Grund für den Abschluß/Abbruch einer Therapie?</p> <p>Maximal zwei Antworten möglich!</p>	<p><input type="checkbox"/> 1 Auslaufen der Kostenübernahme</p> <p><input type="checkbox"/> 2 Eigene Planung (z.B. ein anderer Therapeut soll die Therapie übernehmen)</p> <p><input type="checkbox"/> 3 Erfolg (d.h., eine besondere Förderung ist nicht mehr nötig)</p> <p><input type="checkbox"/> 4 Fernbleiben des Kindes</p> <p><input type="checkbox"/> 5 Sonstiges</p>

(Fortsetzung nächste Seite)

Nr.	Frage	Antwort
-----	-------	---------

III. Die nun folgenden Fragen betreffen Ihre *THERAPEUTISCHE TÄTIGKEIT*

14. In welchem Lebensalter sind die Kinder, mit denen Sie *überwiegend* arbeiten?
Maximal zwei Antworten
- 1 0 - unter 2 Jahre
 2 2 - unter 4 Jahre
 3 4 - unter 6 Jahre
 4 älter als 6 Jahre
-
15. Um welche Arten von Behinderungen/Diagnosen handelt es sich *in der Regel* bei den Kindern, mit denen Sie arbeiten?
Bitte geben Sie Zahlen an:
ausschließlich = 1
häufig = 2
manchmal = 3
- 1 Sprachstörungen
 2 Sehbehinderungen
 3 Hörbehinderungen
 4 Sensorische Integrationsstörung / Wahrnehmungsstörung
 5 Minimale cerebrale Dysfunktion
 6 Cerebrale Bewegungsstör.
 7 Fehl- und Mißbildungen an den Gliedmaßen (Körperbehinderung)
 8 Geistige Behinderung (z.B. Down Syndrom)
 9 Seelische Behinderung (Verwahrlosung)
 10 Autismus
 11 Schwerst-Mehrfachbehind.
 12 Andere
-
16. Mit wievielen Kindern arbeiten Sie im Moment?
- 1 Kinder in Tagespflege
 2 Kinder in Einzelther.
 3 Kinder in Gruppenther.
 4 Kinder insgesamt
-
17. Welche Zeit steht Ihnen *in der Regel* für die Arbeit mit einem behinderten Kind zur Verfügung?
- Kreuzen Sie bitte *jeweils eine* Möglichkeit an!
- (Fortsetzung nächste Seite)
- Dauer der Behandlung:
- 1 Behandlung nicht getrennt vom Tagesablauf (bei Tagespflege)
 2 eine halbe Stunde
 3 dreiviertel Stunde
 4 eine Stunde
 5 eineinhalb Stunden
 6 zwei Stunden und länger

Nr.	Frage	Antwort
-----	-------	---------

Häufigkeit der Behandlung:

- 1 täglich
- 2 dreimal wöchentlich
- 3 zweimal wöchentlich
- 4 einmal wöchentlich
- 5 vierzehntägig
- 6 einmal monatlich

18.a) Sehen Sie die Eltern der von Ihnen betreuten Kinder *regelmäßig*?

- 1 alle Eltern
- 2 einige Eltern
- 3 wenige Eltern
- 4 keine Eltern

Sollten Sie gar keinen Kontakt zu den Eltern haben, gehen Sie bitte über zu Frage 21.

b) Besteht Kontakt, wann bzw. wie und wo sehen Sie die Eltern?

Bitte tragen Sie in jeder Zeile die entsprechende Zahl ein: häufig = 1
selten = 2
nie = 3

- 1 allein
- 2 mit anderen Eltern
- 3 vor/nach der Therapiest.
- 4 während der Therapiest.
- 5 bei Hausbesuchen
- 6 auf Elternabenden
- 7 bei Elternkursen
- 8 Sonstiges

19. Werden Sie mit der besonderen emotionalen Belastung von Eltern eines behinderten Kindes konfrontiert?

- häufig selten nie

20. Haben Sie selbst die Möglichkeit, persönliche Gespräche, die im Zusammenhang mit der Behinderung des Kindes stehen, mit den Eltern zu führen?

Kreuzen Sie bitte nur eine Möglichkeit an!

- Ja, das ist in meiner therapeutischen Tätigkeit mit eingeplant.
- Ich greife öfter auf meine Freizeit zurück, da persönliche Gespräche mit den Eltern zeitlich und in der Abrechnung nicht vorgesehen sind.
- Nein, weil es mir zeitlich nicht möglich ist
- Nicht möglich, da Elterngespräche nicht abgerechnet werden können
- Ich arbeite mit dem Kind. Elterngespräche überfordern mich. Ich fühle mich nicht kompetent genug, den Eltern eine Stütze zu sein

(Fortsetzung nächste Seite)

Nr.	Frage	Antwort
21.a)	Ist es im Rahmen Ihrer Einrichtung möglich, regelmäßige Elternarbeit durchzuführen?	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
b)	Wenn ja, wer führt die Elternarbeit aus? (Mehrfachnennung möglich)	<input type="checkbox"/> 1 Sie selbst <input type="checkbox"/> 2 Andere Mitarbeiter/Team <input type="checkbox"/> 3 Andere Institutionen (Selbsthilfegruppen o.ä.)
c)	Nehmen die Eltern dieses Angebot wahr?	<input type="checkbox"/> meistens gut <input type="checkbox"/> weniger <input type="checkbox"/> selten

- 22) Welchen Zielen dient die von Ihnen oder Ihrer Institution durchgeführte Elternarbeit?
- Geben Sie bitte Zahlen an:
- häufig = 1
selten = 2
nie = 3
- 1 Darstellen der eigenen Arbeitsweise
 - 2 Persönliches Kennenlernen und Informationsgewinnung durch die Eltern
 - 3 Information in Sachfragen(z.B. sozial rechtlich, finanziell, andere Institutionen, Selbsthilfegruppen, Hilfsmittel)
 - 4 Information und Beratung über Diagnose und Fördermöglichkeit des Kindes
 - 5 Den Eltern für allgemeine Fragen zur Verfügung stehen
 - 6 Anregung für Eltern bei Erziehungsproblemen
 - 7 Vermittlung von alltagserleichternden Maßnahmen
 - 8 Anleitung der Eltern zur Förderung ihres Kindes im Sinne von Co-Therapie
 - 9 Gemeinsames Besprechen aktueller und zukünftiger Entwicklungen des Kindes, Erklärung und Durchführung neuer Therapieschritte zusammen mit den Eltern
 - 10 Gespräche als Hilfe für die Eltern zur emotionalen Bewältigung ihrer Probleme
 - 11 Sonstiges

(Fortsetzung nächste Seite)

Nr.	Frage	Antwort
23.	Wieviel Zeit in Prozent (geschätzt über einen Monat) entfällt nach Ihrer Schätzung - unter Ihren gegenwärtigen Arbeitsbedingungen - auf folgende Tätigkeiten?	.... % auf Vorbereitung der therapeutischen Arbeit% auf therapeutische Arbeit mit den Kindern% auf Elternberatung% auf Berichte, Gutachten% auf Verwaltungsarbeit Organisation, Telefonate% auf Besprechungen mit Kollegen% auf berufsbezogene Fortbildung% auf Sonstiges

Teil II FRAGEN ZUR IDEALEN GESTALTUNG IHRER THERAPEUTISCHEN TÄTIGKEIT

Die folgenden Fragen betreffen

- allgemeine Aspekte der Frühförderung (Zeit und Ort)
- die Zusammenarbeit mit den Eltern
- berufsbezogene Fortbildung
- Teamarbeit

Uns interessiert, welche Möglichkeiten *Sie persönlich* (als Kg, Log, etc.) - unabhängig von Ihren gegenwärtigen Arbeitsbedingungen und unabhängig von bestehenden Finanzierungsgegebenheiten - als ideale Bedingungen für sich bevorzugen.

ZUR FÖRDERSTUATION

- Zeitliche Gestaltung -

- 1.a) Sind Sie mit dem zeitlichen Angebot (d.h. Dauer einer Therapieeinheit und Häufigkeit Ihrer gegenwärtigen Fördermaßnahmen) zufrieden?
- 1 ja
 2 teilweise
 3 nein
- b) Falls nein, welche *zeitliche Gestaltung* würden Sie - (Fortsetzung nächste Seite) unabhängig von Ihren gegenwärtigen Arbeitsbedingungen - bevorzugen? (maximal zwei Antworten)
- 1 häufigere Treffen
 2 seltenere Treffen
 3 flexible Gestaltung nach eigener Einschätzung
 4 längere Treffen
 5 kürzere Treffen

Geben Sie uns bitte die Gründe für Ihre Entscheidung an:

.....

Nr.	Frage	Antwort
-----	-------	---------

- Ort der Behandlung -

2. Wo würden Sie am liebsten Ihre therapeutische Tätigkeit ausüben? (maximal zwei Antworten)
- 1 ambulant (in der Praxis, Beratungsstelle)
 2 teilstationär (z.B- Kita)
 3 stationär
 4 in der häuslichen Umgebung des Kindes
- Würden Sie uns bitte Ihre Entscheidung begründen?

.....

ZUR ELTERNARBEIT

- Einbeziehung der Eltern in die Therapie -

3. In welchem Maße würden Sie die Eltern in die Therapie Ihres Kindes miteinbeziehen wollen?

Bitte kreuzen Sie in jeder Zeile Zutreffendes an!

	-----ja-----			
	bei allen Eltern	bei einigen Eltern	bei wenigen Eltern	im allgemeinen -----nein---

- | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| (1) Ich möchte mich nur auf die Arbeit mit dem Kind - ohne Anwesenheit der Eltern - konzentrieren | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (2) Ich möchte unter Anwesenheit der Eltern mit dem Kind arbeiten | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (3) Ich möchte den Eltern während der Therapie Anregungen geben, wie sie mit dem Kind sicherer umgehen können | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (4) Ich möchte den Eltern gezielte Programme zum alltags-erleichternden und fördernden Umgang mit ihrem Kind vermitteln | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (5) Ich möchte die Eltern als "Co-Therapeuten" an meiner Therapie teilnehmen lassen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (6) Ich möchte neue Therapieschritte zusammen mit den Eltern planen und durchführen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

.....

Nr.	Frage	Antwort
-----	-------	---------

- Gespräche mit den Eltern -

4. Halten Sie es für notwendig, auf die besondere emotionale Belastungssituation der Eltern einzugehen?
- | | | | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--|----------------|--------------------------|
| | | -----ja----- | | | | -----nein----- | |
| | bei allen | bei einigen | bei wenigen | bei keinen | | | |
| | Eltern | Eltern | Eltern | Eltern | | | |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | <input type="checkbox"/> |

5. Wie würde sich eine Elternarbeit- in Abgrenzung einer Mitarbeit der Eltern an der Therapie - für Sie im Idealfall gestalten lassen?
Wählen Sie *eine* Möglichkeit und begründen Sie Ihre Wahl.

Wunsch/Ideal:
 1 Ich würde den Eltern die Gespräche selbst anbieten wollen

Grund:
 2 ..., weil ich am besten die Situation einer Familie, deren Kind ich betreue, kenne.

3 Anderer bzw. weitere Gründe

.....
 2 Es sollten zusätzlich Mitarbeiter eingesetzt werden, die in der Gesprächsführung erfahren sind,

2 ..., weil ich in der Eltern-Kind-Therapeut-Beziehung selbst verwickelt bin, und es mir daher sinnvoll erscheint, eine neutrale Person mit dieser Aufgabe zu betreuen.

3 Anderer bzw. weitere Gründe

.....
 3 Ich würde diese Aufgabe gemeinsam mit einem kompetenten Mitarbeiter (Psychologe, Sozialarbeiter, -pädagoge) übernehmen wollen,

2 ., da ich die Familie genau kenne und ein zusätzlicher Mitarbeiter eine eher neutrale Beziehung zu den Eltern und mir einnehmen kann.

3 Anderer, weitere Gründe

.....
(Fortsetzung nächste Seite)

Nr.	Frage	Antwort
<input type="checkbox"/>	4 Eltern sind ausreichend in einer Selbsthilfegruppe aufgehoben	<input type="checkbox"/> 2 ..., da durch vielfältige Kontakte und Austausch von Erfahrungen einer möglichen sozialen Isolation vorgebeugt wird.
		<input type="checkbox"/> 3 Anderer, weitere Gründe

6. Welche Schwerpunkte sollte die Elternarbeit Ihrer Meinung nach haben?

Bitte kreuzen Sie in jeder Zeile Zutreffendes an!

	sehr bedeutsam	bedeutsam	weniger bedeutsam
(1) Verdeutlichen des eigenen Förderansatzes gegenüber den Eltern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(2) Gespräche mit den Eltern, um die Situation der Familie kennenzulernen und eine tragfähige Beziehung zu ihnen herzustellen (Informationsaustausch und persönliches Kennenlernen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(3) Allgemeine Beratung der Eltern (z.B. Vorstellen geeigneter Hilfsmittel, Unterstützung zur Selbsthilfe bzw. Vermitteln von Selbsthilfegruppen, Klären sozialrechtlicher Fragen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(4) Information und Beratung der Eltern über Fähigkeiten und Entwicklungsmöglichkeiten des Kindes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(5) Den Eltern für allgemeine Fragen, die das Zusammenleben mit einem behinderten Kind betreffen, zur Verfügung stehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(6) Anregung der Eltern hinsichtlich ihrer Erziehungsaufgabe unter Berücksichtigung nichtbehinderter Geschwister	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(7) Vermitteln von alltagserleichternden Maßnahmen (z.B. Handling beim Füttern)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(Fortsetzung nächste Seite)

Nr.	Frage	Antwort		
		sehr bedeutsam	bedeutsam	weniger bedeutsam
(8)	Gemeinsames Beobachten des Kindes und Beratschlagen mit den Eltern, um weitere Therapieschritte im Förderprogramm zu erarbeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(9)	Gespräche zur emotionalen Entlastung der Eltern (Bewältigungshilfe, Anbahnen von Bejahungsprozessen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(10)	Andere Schwerpunkte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7.a) Welche der folgenden Formen von Zusammenkünften mit den Eltern würden Sie bevorzugen?

Bitte kreuzen Sie nur die Ihnen *am wichtigsten* erscheinende Möglichkeit an!

- 1 Eltern mit Kind
- 2 Eltern ohne Kind
- 3 Gesamte Familie
- 4 der Elternteil, der mit dem Kind zur Therapie kommt
- 5 Müttergruppen
- 6 Elternpaargruppen

b) Welche Häufigkeit der Elternkontakte halten Sie für günstig?

Bitte kreuzen Sie nur *eine* Möglichkeit an!

- 1 Unregelmäßig, entsprechend den Bedürfnissen der Eltern
- 2 Unregelmäßig, immer dann, wenn es aus therapeutischer Sicht angezeigt ist
- 3 Regelmäßig in kurzen Abständen (wöchentlich bis monatlich)
- 4 Regelmäßig in längeren Abständen (bis zu viermal jährlich)

Nr.	Frage	Antwort
-----	-------	---------

BERUFSBEZOGENE FORTBILDUNG

8. Halten Sie Ihre Aus- und Weiterbildung ausreichend für:
Bitte kreuzen Sie in *jeder* Zeile Zutreffendes an!

			noch	
	nicht	bedingt	ausreichend	ausreichend
(1) Die Information der Eltern in Sachfragen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(2) Die Beratung in persönlichen Problemen der Eltern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(3) Die Anleitung der Eltern zur Förderung ihres Kindes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9.a) Halten Sie weitere berufsbezogene Fortbildungsangebote für notwendig (Probleme der Finanzierung ausgeklammert?)

- 1 Notwendig
- 2 Momentan nicht unbedingt notwendig

b) Wenn ja, wo und mit wem würden Sie sich gern weiterbilden?
Mehrfachnennungen möglich!

- 1 am eigenen Arbeitsplatz
- 2 außerhalb des eigenen Arbeitsplatzes
- 3 mit den eigenen Mitarbeitern
- 4 mit Therapeuten aus anderen Institutionen
- 5 ausschließlich mit der eigenen Berufsgruppe
- 6 mit unterschiedlichen Berufsgruppen auch über den rein therapeutischen Bereich hinaus

c) Welche inhaltlichen Schwerpunkte würden Sie am meisten interessieren?
Bitte kreuzen Sie in jeder Zeile Zutreffendes an!

	kein unmittelbares Interesse	Fortbildung erwünscht
(1) Information über wichtige organisatorische und sozialrechtliche Fragen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(2) Fallbesprechungen im Rahmen einer selbsterfahrungsorientierten Supervision	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(3) Berufsbezogene Selbsterfahrung (Balintgruppen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(4) Orientierungshilfen für die bessere Beeinflussung des Erziehungsverhaltens der Eltern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(Fortsetzung nächste Seite)

Nr.	Frage	Antwort	
		kein unmittelbares Interesse	Fortbildung erwünscht
(5)	Gesprächsführung mit den Eltern (in Abgrenzung zur Gesprächspsychotherapie)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(6)	Orientierungshilfen für die Beratung von Familien mit einem behinderten Kind (Familiendynamik und Partnerprobleme)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(7)	Orientierungshilfen im Umgang mit Emotionen der Eltern (z.B. Aggressionen im Verlauf des Bewältigungsprozesses)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(8)	Vermittlung von vertiefenden Kenntnissen über die psychische Entwicklung "normaler", entwicklungsverzögerter und behinderter Kleinkinder im Vergleich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(9)	Information über weitere Therapien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(10)	Spezifische Weiterbildung in der eigenen Therapie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(11)	Verhaltens- und entwicklungsdiagnostische Fortbildung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(12)	Weitere Ideen und Wünsche.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

TEAMARBEIT

- 10.a) Halten Sie es für eine Entlastung in Ihrer therapeutischen Tätigkeit, mit einem Team aus unterschiedlichen Berufsgruppen zusammenzuarbeiten?
- ja zum Teil
 nein
- b) Welche Arbeitsweise würden Sie in einem solchen Team bevorzugen?
- 1 Ein Mitarbeiter aus dem Team ist jeweils einer Familie zugeordnet und für die Therapie des Kindes hauptverantwortlich; das aus verschiedenen Berufsgruppen bestehende Team hat beratende Funktion und gibt Hilfestellungen
- 2 Das gesamte Team kennt Eltern und Kind; es teilt sich die Therapie entsprechend der jeweiligen Bedürfnislage und der Möglichkeiten des Kindes auf

(Fortsetzung nächste Seite)

Nr.	Frage	Antwort
c)	Welche Themen oder Probleme würden Sie gerne in einem solchen Team bearbeiten? (Mehrfachnennung möglich)	<input type="checkbox"/> 1 Vorstellung des Falles im Team und Durchsprechen diagnost. Daten <input type="checkbox"/> 2 Klären, wer aus dem Team die Therapie übernimmt <input type="checkbox"/> 3 Gemeinsames Aufstellen eines Therapieplanes <input type="checkbox"/> 4 Vorstellen der eigenen Arbeitsweise, z.B. um neue Ideen zu erhalten oder weiterzugeben <input type="checkbox"/> 5 Allgemeine fachbezogene Supervision (interne Fortbildung) <input type="checkbox"/> 6 Koordination verschiedener Fachrichtungen (z.B. KG und Logopädie) zu bestimmten Behandlungsstadien <input type="checkbox"/> 7 Gespräche zur emotionalen Entlastung der Teammitglieder über anstehende Probleme jeder Art (z.B. Probleme mit den Eltern, Kind oder auch mit Mitarbeitern) <input type="checkbox"/> 8 Sonstiges (weitere Vorschläge)
d)	Welche Teamgröße würden Sie bevorzugen? Bitte kreuzen Sie nur <i>eine</i> Möglichkeit an!	<p>.....</p> <input type="checkbox"/> 1 eher kleines Team (3-5 Personen) <input type="checkbox"/> 2 mittlere Teamgröße (bis zu 10 Personen) <input type="checkbox"/> 3 eher großes Team
e)	Wenn Sie selbst ein Team zusammenstellen könnten, welche Berufsgruppen wären Ihnen am wichtigsten? (Maximal 5 Nennungen)	<input type="checkbox"/> 1 Krankengymnast(in) <input type="checkbox"/> 2 Beschäftigungstherapeut(in) <input type="checkbox"/> 3 Logopäde(in) <input type="checkbox"/> 4 Bewegungs-/Tanztherapeut(in) <input type="checkbox"/> 5 Musiktherapeut(in) <input type="checkbox"/> 6 Erzieher(in) <input type="checkbox"/> 7 Heilpädagoge(in) <input type="checkbox"/> 8 Psychagoge(in) <input type="checkbox"/> 9 Sozialarbeiter(in)/-pädagog(in) <input type="checkbox"/> 10 Diplom-Pädagoge(in) <input type="checkbox"/> 11 Diplom-Psychologe(in) <input type="checkbox"/> 12 Pädiater(in) <input type="checkbox"/> 13 Arzt/Ärztin <input type="checkbox"/> 14 Kinder- und Jugendpsychiater(in) <input type="checkbox"/> 15 Sonstige

(Fortsetzung nächste Seite)

Nr.	Frage	Antwort
11.	Wenn Sie die Möglichkeit hätten, die zeitliche Einteilung Ihrer beruflichen Tätigkeit selbst zu planen, wieviel Zeit in Prozent würde dann auf die einzelnen Tätigkeiten entfallen? (Geschätzt etwa über einen Monat)	<p>.....% auf Vorbereitung der therapeutischen Tätigkeit</p> <p>.....% auf therapeutische Arbeit mit den Kindern</p> <p>.....% auf Elternberatung</p> <p>.....% auf Berichte, Gutachten</p> <p>.....% auf Verwaltungsarbeit, Organisation, Telefonate</p> <p>.....% Besprechungen mit Kollegen</p> <p>.....% auf berufsbezogene Fortbildung</p> <p><u>.....%</u> auf Sonstiges</p> <p>100 %</p>

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Wir bitten Sie nun, uns Ihre Antwortkarte zurückzusenden und uns noch die folgenden Angaben zu machen:

Alter:
Geschlecht:
Arbeitsbezirk:

E n d e

Anhang C

Design und Instruktionen für die Hauptstudie

Sehen – Verstehen - Handeln: Entwicklungspsychologische Beratung für Eltern mit Säuglingen und Kleinkindern (Hauptstudie)

Teil A

1.Tag	2. Tag	3. Tag	4. Tag
Einführung: Überblick über Gesamtablauf Beispielvideo	Grundlagen der Bindungstheorie	Die eigene Familiengeschichte als Ressource für die Beratung	Auswahl und Auswertung von Videosequenzen als Grundlage der Beratung (II)
Feinzeichen der Befindlichkeit des Kindes	Das Konzept der Feinfühligkeit	Bindungsrepräsentation im Erwachsenenalter und ihre Bedeutung für den Beratungsprozess	Einladung der Eltern zur EPB und zur Videoaufnahme
Elterliches Verhalten: Intuition und Wissen	Verhaltensbeobachtung von Eltern-Kind-Interaktionen (I)	Grundelemente der entwicklungspsychologischen Beratung (PELZ, SOFT)	Entwicklungspsychologische Beratung (II): Videofeedback
Beobachtung kindlicher Feinzeichen und elterlichen Verhaltens	Verhaltensbeobachtung von Eltern-Kind-Interaktionen (II)	Auswahl und Auswertung von Videosequenzen als Grundlage der Beratung (I)	Anforderung an die 1. Falldokumentation Vereinbarungen mit den Eltern; Abschluss

Schwerpunkte

- Ø Grundlagen Entwicklungspsychologie
- Ø Selbstreflexion
- Ø Auswahl und Auswertung von Videosequenzen
- Ø Hausarbeit: Videoaufnahme mit Auswahl einer gelungenen Sequenz und Begleitbogen

Sehen– Verstehen - Handeln: Entwicklungspsychologische Beratung für Eltern mit Säuglingen und Kleinkindern

Teil B:

1. Tag	1. Tag	3. Tag	4. Tag
Ablauf und Anliegen der Teilnehmer	Regulationsstörungen I	Hochunsichere Bindung und Bindungsstörungen	Fallsupervision
Anwendung entwicklungspsychologischer Konzepte in der Videobeobachtung	Regulationsstörungen II	Bedeutungszuschreibungen der Eltern und frühe Missverständnisse in der Interaktion	Fallsupervision
Fallsupervision	Regulationsstörungen III	SOFT -Analyse	EPB und ressourcen-/ lösungsorientiertes Arbeiten
Fallsupervision	Fallsupervision	Fallsupervision	Begleitbogen Anforderung an Fallarbeit Abschluss

Schwerpunkte

- Ø klinische Entwicklungspsychologie
- Ø Fallsupervision
- Ø Beratungsprozess
- Ø Fallarbeit: Beratung mit Videofeedback zu gelungener Interaktionssequenz

Sehen – Verstehen - Handeln: Entwicklungspsychologische Beratung für Eltern mit Säuglingen und Kleinkindern

Teil C

1. Tag	2. Tag	3. Tag	4. Tag
Ablauf und Anliegen der Teilnehmer	Entwicklungspsychologie der 2-3 Jährigen II	Warnzeichen im Kontext drohender Vernachlässigung	Fallsupervision
Entwicklungspsychologie der 2-3 Jährigen I vom Bindungsmuster zur Bindungsstrategie	Arbeitsfeldanalysen	Warnzeichen im Kontext drohender Misshandlung	Fallsupervision
Die EPB im Kontext anderer Hilfen – rechtliche und strukturelle Voraussetzungen in der FF	Fallsupervision	Fallsupervision	Anwendung der EPB unter den Bedingungen der eigenen Institution: Netzwerke und Implementierung
Die EPB im Kontext anderer Hilfen – Koordination und Kooperation in der FF	Fallsupervision	Fallsupervision	Meine Rolle als Beraterin Anforderungen an die 3. Falldokumentation

Schwerpunkte:

- Ø Entwicklungspsychologie der 2-3 Jährigen
- Ø Jugendhilfe
- Ø Kooperation und Koordination
- Ø Fallsupervision
- Ø Vernachlässigung und Misshandlung,
- Ø Beratung von noch nicht gelungenen Sequenzen
- Ø Hausarbeit: Vollständiger Beratungsprozess

Sehen – Verstehen - Handeln: Entwicklungspsychologische Beratung für Eltern mit Säuglingen und Kleinkindern

Teil D:

1. Tag	2. Tag	3. Tag	4. Tag
Ablauf und Anliegen der Teilnehmer	CARE – Index	Besondere Situationen des Kindes: Behinderungen	Fallsupervision
Entwicklungspsychologie der 2-3 Jährigen Wiederholung	CARE – Index	Besondere Situationen der Eltern: z.B. psychische Erkrankungen der Eltern	Fallsupervision
Emotionale Regulation	Fallsupervision	Fallsupervision	Beratungsprozess
Trennungen im Säuglings- und KKA	Fallsupervision	Fallsupervision	Abschlussdiskussion: Einsammeln der Erfahrungen

Schwerpunkte:

- Ø Entwicklungspsychologie der 2-3 Jährigen
- Ø CARE-Index
- Ø besondere Situationen
- Ø Fallsupervision
- Ø Beratungsprozess

Zpkt.	Messinstrument	Abk.	Farbe	Zeitpunkt Aussteilung	N gepl.	wichtige Punkte für Referentin
t1 a	<ul style="list-style-type: none"> Fragebogen A Person Tätigkeit Lernprozess 1 	TA & TL 1	weiß	Seminar 1, Anfang 1. Tag	120	Motivation für TN schaffen, sich an Telefoninterviews an t2 und t4 zu beteiligen (in Fragebogen TL1 erfragt)
t1 b	<ul style="list-style-type: none"> Fragebogen Rückmeldung 	TR	weiß	Seminar 1, Ende 4. Tag	120	Gruppenenteilung mitteilen (welche TN zu welcher Referentin)
t2	<ul style="list-style-type: none"> Fragebogen Lernprozess 2 Fragebogen Rückmeldung 	TL 2 TR	grün grün	Seminar 2, Ende 4. Tag Seminar 2, Ende 4. Tag	120	
t2	<ul style="list-style-type: none"> Telefoninterview TN 1 Telefoninterview, Beurteilung Gen Falldokumentation durch Referentinnen 1 	TI 1 RI 1 RBF 1	grün grün	kurz nach 2. Seminar sofort nach 2. Seminar	33,3% = 40 64	4 TN je Referentin = 8 pro Kurs 8 x 8 Kurse = 64
t3	<ul style="list-style-type: none"> Fragebogen Lernprozess 3 Fragebogen Rückmeldung 	TL 3 TR	gelb gelb	Seminar 3, Ende 4. Tag Seminar, Ende 4. Tag	120 120	
t4	<ul style="list-style-type: none"> Fragebogen B Person Tätigkeit Lernprozess 4 Fragebogen Rückmeldung 	TB & TL 4 TR	rot rot	Seminar 4, Ende 4. Tag Seminar 4, Ende 4. Tag	120 120	Motivation für TN schaffen, sich an Nachbefragung t5 zu beteiligen (in Fragebogen TL 4 erfragt)
t4	<ul style="list-style-type: none"> Telefoninterview TN 2 Telefoninterview, Beurteilung Gen Falldokumentation durch Referentinnen 2 	TI 2 RI 2 RBF 2	rot rot	kurz nach 4. Seminar sofort nach 4. Seminar		siehe oben
t5	<ul style="list-style-type: none"> Fragebogen Lernprozess 5 oder Telefoninterview TN 3 	TL 5 TI 3	weiß	3 Monate später	33,3% = 40	schriftlich oder telefonisch

5 Design Kontrollgruppe (K = Kontrollgruppe); Hauptstudie

Zpkt.	Messinstrument	Abk.	Farbe	Zeitpunkt Austeilung	N gepl.	Wichtige Punkte für Referentin
t1	<ul style="list-style-type: none"> Fragebogen A Person Tätigkeit Lernprozess 1a in Seminaren; alternativ für Einzelpersonen 	KAS KAE	weiß	ohne Frage zur Teilnahme am Interview; andere Ansprache, Einführung	300	<ul style="list-style-type: none"> Zeitraum für t1 ca. 21. 06. 07 bis ca. 20.01.08 (halbes Jahr) möglichst Seminarbedingungen oder kontrollierte Einzelerhebung für Matches nach Erfahrungsvariablen vielleicht noch mehr N 10 Referentinnen = durchschnittlich 30 Teilnehmer pro Referentin
t2 Kontrollgruppe (entspricht t4 bei treatment - Gruppe)	<ul style="list-style-type: none"> Fragebogen B Person Tätigkeit Lernprozess 1b in Seminaren alternativ für Einzelpersonen 	KBS KBE	weiß	ohne Frage zur Nachbefragung an t5; mit Frage zur anwesenden Referentin	33,3 % = 100	<ul style="list-style-type: none"> postalische Befragung bzw. Email möglichst vermeiden (wäre wie eine zweite Kontrollgruppe) Rücklauf nur 33,3 % (Motivation)

1. Instruktion 1: Fragebögen (Instruktion für Referentinnen); Gesamtablauf
(Hauptstudie)

Alle Messzeitpunkte:

alle ausgeteilten Fragebögen wieder einsammeln; es soll keine Kopie der Fragebögen im Laufe der Studie für Teilnehmerinnen existieren; dies gilt ebenso für die Kontrollgruppe. Alle eingesammelten Fragebögen plus Kopie der Teilnehmerliste nach jedem Kursteil, jedem Ausfüllen zügig an die Koordinationsstelle senden; dies gilt ebenso für die Kontrollgruppe.

EPB Kurse

1. t1a: erster Tag des Kurses, nach der ersten Einheit oder am frühen Nachmittag Fragebogen TA & TL1 (*weiß*) austeilten; geplante Dauer zum Ausfüllen ca. 40 - 45 Min. (max. 1 Std.).

Beim Austeilen: für Bereitschaft werben, am telefonischen *Teilnehmerinterview* nach dem zweiten Kursteil und nach dem vierten Kursteil teilzunehmen (je Telefonat sind ca. 15 Minuten geplant).

2. t1b: am letzten Tag des ersten Kursteils Fragebogen TR (*weiß*) austeilten; Dauer des Austeilens ca. 5 Minuten

Wenn die *Gruppeneinteilung* und Zuordnung der Referentinnen gemacht wird: Mitteilung an *Koordinationsstelle* oder an Universität Ulm; welche Referentin hat welche Teilnehmer?

Koordinationsstelle der KJA/SPZ im Sozialverband VdK

Friedbergstraße 39; 14057 Berlin

Telefon: +49 (0)30 82719099 (Frau Szadkowska ab 20. August; Praktikum)

Telefon: +49 (0)30 823 80 64 (D. Vogel) Telefax: +49 (0)30 824 13 90

Email: donald.vogel@vdk.de

Für die Reihenfolge der Austeilung der Fragebögen in den Kursteilen bitte die *Ampel* (grün, gelb, rot) beachten::

3. t2: am letzten Tag des zweiten Kursteils den Fragebogen TL2 (*grün*) austeilten; Dauer der Beantwortung ca. 15 – 20 Minuten; und den Fragebogen TR (*grün*), Dauer zur Beantwortung 5 Minuten; vor der Mittagspause oder gleich danach; gesamte Dauer ca. 30 Min.

Zeitnah nach dem zweiten Kursteil erfolgt telefonisch eine *strukturierte Befragung der Referentinnen* zur Einschätzung des Kompetenzniveaus der Teilnehmer; die erste *Fall-*

dokumentation ist mit RBF 1 für die vier zufällig ausgewählten Teilnehmer einzuschätzen.

4. t3: am letzten Tag des dritten Kursteils Fragebogen TL3 (gelb) austeilen; Beantwortung dauert ca. 15 – 20 Minuten; und den Fragebogen TR (*gelb*), Dauer der Beantwortung ca. 5 Minuten; vor der Mittagspause oder gleich danach; gesamte Dauer ca. 30 Min.
5. t4: am letzten Tag der Seminarreihe, nach der ersten Einheit oder am frühen Nachmittag den Fragebogen TB & TL4 (*rot*) austeilen; Dauer der Beantwortung ca. 50 Min.; und den Fragebogen TR (*rot*), Dauer der Beantwortung ca. 5 Minuten (zusammen gut eine Stunde) Beim Austeilen: für Bereitschaft werben, an telefonischer oder schriftlicher *Nachbefragung* in ca. 3 Monaten teilzunehmen (Aufwand ca. 15 – 20 Min.)

Zeitnah nach dem zweiten Kursteil erfolgt telefonisch eine *strukturierte Befragung der Referentinnen* zur Einschätzung des Kompetenzniveaus der Teilnehmer; die letzte Fall-dokumentation ist mit RBF 2 für die vier zufällig ausgewählten Teilnehmer einzuschätzen.

FAQ

1. Die Fragebogenzeit beträgt großzügig berechnet 3 Stunden während der Kurszeit. Das sind bezogen auf die 128 Stunden der Seminarreihe noch nicht einmal 2,5 % der Unterrichtszeit.
2. Ergebnisse werden erst in 2010 vorliegen; es kann dann per Mail ein Hinweis verschickt werden, wo die Ergebnisse veröffentlicht werden bzw. eine Ergebniszusammenfassung auf die Homepage der Uniklinik Ulm gestellt werden (zum Downloaden).
3. Um die Aussagekraft der Ergebnisse zu sichern, wird intensiv versucht werden, eine große Vergleichsgruppe (Kontrollgruppe) zu befragen, am Anfang und Ende von ca. 9 Monaten, aber ohne diesen Kurs (dazwischen nichts oder ein anderer Kurs).

Kontrollgruppe

Allgemein:

Bei den Teilnehmern der Kontrollgruppe muss es sich um potentielle Nachfrager nach dem EPB Kurs handeln, die berufspraktisch tätig sind. Sie müssen mit Kindern und / oder Eltern arbeiten, möglichst (zumindest beabsichtigt) auch mit Kleinkindern und ihren Eltern; oder sie müssen durch Verwaltungsaufgaben oder z.B. Erwachsenenbildung auch auf den Bereich *frühe Kindheit* zielen.

Seminare:

Es sind alle Seminare geeignet, in denen Teilnehmer konstant über einen längeren Zeitraum teilnehmen (ideal: Annäherung an mindestens 7 bis 8 Monate; der Vergleichszeitraum ist im Durchschnitt ca. 9 Monate). Die beiden Messzeitpunkte (vorher / nachher) sind so zu legen, dass sie nach den Möglichkeiten des Seminarzeitraumes dem Vergleichszeitraum von durchschnittlich 9 Monaten so weit nahe kommen, wie es unter den Bedingungen des Seminars möglich ist.

Zu t1 ist der Fragebogen KAS (*weiß*) einzusetzen; Dauer der Beantwortung ca. 45 Minuten (max. 1 Stunde); zu t2 Fragebogen KBS (*weiß*), Dauer der Beantwortung ca. 45 Minuten (max. 1 Stunde).

Bei Zusendung von ausgefüllten Fragebögen bitte einen Seminarplan (Inhalte; Kursteile) beilegen und angeben, wann t1 und t2 in diesem Seminarplan gelegen haben (oder dies telefonisch erläutern).

Einzelpersonen

Die unter *Kontrollgruppe Allgemein* erläuterten Voraussetzungen müssen zutreffen. Sehr wichtig ist, dass die Fragebögen unter kontrollierten Bedingungen ausgefüllt werden. In den beiden Fragebögen (t1 und t2) ist anzugeben, in wessen Anwesenheit der Fragebogen ausgefüllt wurde. Anwesenheit definiert, dass der Zeitraum von max. 1 Stunde eingehalten wurde und in diesem Zeitraum keine Hilfsmittel hinzu gezogen werden konnten (z.B. Befragung anderer Personen, noch einmal „drüber schlafen“, Bücher etc.).

Zu t1 Fragebogen dauert das Ausfüllen des Fragebogens KAE (*weiß*) ca. 45 Minuten (max. 1 Stunde); zu t2 dauert die Beantwortung des Fragebogens KBE (*weiß*) ca. 45 Minuten (max. 1 Stunde).

Postalisch an Teilnehmer zugeschickte Fragebögen bilden allenfalls eine zweite Kontrollgruppe. Sie sind nur unter Vorbehalt mit den unter kontrollierten Bedingungen (im Seminar) ausgefüllten Fragebögen vergleichbar.

D. Vogel, B. Derksen und U. Ziegenhain

2. Instruktion 2: Referenteninterviews und Beurteilungsbögen (kurz nach t2 und kurz nach t4) (Hauptstudie)

Die Universität Ulm oder die Koordinationsstelle erhalten die Teilnehmerliste jeder Seminarreihe nach dem ersten Teil. Am Ende des ersten Kursteils wird die *Gruppeneinteilung* für die Supervision festgelegt. Über diese (welche Referentin welche Teilnehmer in ihrer Supervisionsgruppe hat) wird die Koordinationsstelle informiert, entweder direkt oder über die Universität Ulm.

Pro Referentin wird aus der ihr zugeordneten Gruppe eine Zufallsauswahl von vier Teilnehmern per Losverfahren getroffen; zusätzlich pro Referentin eine Zufallsauswahl von zwei Teilnehmern von den vier für die andere Referentin ausgewählten Teilnehmern.

Zeitpunkt t2

Der Referentin wird mit Zusendung der Fragebögen für die Teilnehmer (TL 2 *grün*) schriftlich mitgeteilt, *welche vier plus zwei Teilnehmer* (insgesamt sechs) ausgewählt wurden. Gleichzeitig erhält sie mit dieser Zusendung vor dem zweiten Kursteil *sechs Interviewbögen* für das Referenteninterview (RI 1 *grün*) und *vier Beurteilungsbögen* (RBF 1 *grün*) zur Einschätzung der Falldokumentationen.

a) Interviewbögen (RI 1 *grün*)

Diese Bögen hat die Referentin zum Telefoninterview nach t2 vorliegen (dies verkürzt die für das Telefonat notwendige Zeit erheblich). Entweder hat sie die sechs Interviewbögen bereits ausgefüllt und teilt nur ihre Eintragungen mit; oder sie hat sie noch nicht ausgefüllt. Im letzteren Fall wird im Telefoninterview der Referentin der Name des ersten zufällig ausgewählten Teilnehmers gesagt und dann Schritt für Schritt die Fragen beantwortet. Der Interviewer trägt die Antworten in den Interviewbogen ein (geschätzte Dauer des Interviews je Teilnehmer: wenige Minuten).

Entsprechend wird bezogen auf den zweiten bis vierten zufällig ausgewählten Teilnehmer ihrer Gruppe verfahren; ebenso bezogen auf die zwei Teilnehmer aus der Gruppe der anderen Referentin.

b) Beurteilungsbögen (RBF 1 *grün*)

Zusätzlich hat die Referentin vor dem zweiten Kursteil vier Beurteilungsbögen (RBF 1) für die erste eingesandte Falldokumentation (Begleitbogen mit Video) ihrer vier zufällig ausgewählten Teilnehmer erhalten. Die Referentin hat die Beurteilungsbögen entweder während der Supervision oder bald danach ausgefüllt; wenn nicht, wird sie daran erinnert, RBF 1 für die vier zufällig ausgewählten Teilnehmer auszufüllen und gebeten, diese vier Bögen an die Koordinationsstelle zu senden (natürlich kommt auch die telefonische Mitteilung der Eintragungen in Ergänzung des Telefoninterviews in Betracht). RBF 1 erfragt sieben Einschätzungen zu dem jeweiligen Teilnehmer. Item 1 bis Item 6

müssten auf der Grundlage von Falldokumentation und / oder Personenkenntnis auf jeden Fall beantwortet werden können; eine Ausnahme bildet Item 7, in dem die Reflexion der Wahrnehmung des Teilnehmers für die Beratung eingeschätzt werden soll. Mit Personenkenntnis müsste dies auch ohne Kenntnis der Falldokumentation möglich sein.

Zeitpunkt t4

Der Referentin werden bei Zusendung der Fragebögen für die Teilnehmer (TB & TL 4 rot) vor dem vierten Kursteil *sechs Interviewbögen* für das Referenteninterview (RI 2 rot) und *vier Beurteilungsbögen* (RBF 2 rot) zur Einschätzung der Falldokumentation der vier zufällig ausgewählten Teilnehmer beigelegt.

a) Interviewbögen (RI 2 rot)

Diese Bögen hat die Referentin zum Telefoninterview nach t4 vorliegen (dies verkürzt die für das Telefonat notwendige Zeit erheblich). Entweder hat sie die Interviewbögen bereits ausgefüllt und teilt nur ihre Eintragungen mit; oder sie hat sie noch nicht ausgefüllt. Im letzteren Fall wird im Telefoninterview der Referentin der Name des ersten zufällig ausgewählten Teilnehmers gesagt und dann Schritt für Schritt die Fragen beantwortet. Der Interviewer trägt die Antworten in den Interviewbogen ein (geschätzte Dauer des Interviews je Teilnehmer: wenige Minuten).

Entsprechend wird bezogen auf den zweiten bis vierten zufällig ausgewählten Teilnehmer ihrer Gruppe verfahren; ebenso bezogen auf die zwei Teilnehmer aus der Gruppe der anderen Referentin.

b) Beurteilungsbögen (RBF 2 rot)

Zusätzlich hat die Referentin vor dem zweiten Kursteil vier Beurteilungsbögen (RBF 2 rot) für die letzte (dritte) eingesandte Falldokumentation (Begleitbogen mit Video) der vier zufällig ausgewählten Teilnehmer erhalten. Die Referentin hat die Beurteilungsbögen entweder während der Supervision oder bald danach ausgefüllt; wenn nicht, wird sie daran erinnert, RBF 2 (rot) für die vier zufällig ausgewählten Teilnehmer auszufüllen und gebeten, diese vier Bögen an die Koordinationsstelle zu senden (natürlich kommt auch die telefonische Mitteilung der Eintragungen in Ergänzung des Telefoninterviews in Betracht).

RBF 2 (rot) erfragt wie RBF 1 (grün) sieben Einschätzungen zu dem jeweiligen Teilnehmer. Item 1 bis Item 6 müssten auf der Grundlage der Personenkenntnis und / oder Falldokumentation auf jeden Fall beantwortet werden können; eine Ausnahme bildet Item 7, in dem die Reflexion der Wahrnehmung des Teilnehmers für die Beratung eingeschätzt werden soll. Mit Personenkenntnis müsste dies auch ohne Kenntnis der Falldokumentation möglich sein.

D. Vogel, B. Derksen und U. Ziegenhain

3. Vorgehen zur Ermittlung der Reliabilität der Einschätzungen der Referentinnen

(Hauptstudie)

Die Ermittlung einer Reliabilität der Beurteilungen durch die Referentinnen ist dadurch erschwert, dass jeder Supervisionsgruppe der Teilnehmer nur eine Referentin zugeordnet ist. Die zweite Referentin hat eine andere Supervisionsgruppe; daher sind die Eindrücke der Referentinnen von den Teilnehmern unterschiedlich intensiv. Deshalb liegt der Schwerpunkt des Designs darauf, möglichst viele Vergleiche zwischen Selbsteinschätzungen der Teilnehmer und Beurteilungen der Referentinnen zu ermöglichen und weniger auf einer Ermittlung der Reliabilität der Beurteilungen durch die Referentinnen. Dennoch wird angestrebt, zumindest Anhaltspunkte für die Reliabilität (Übereinstimmung zwischen verschiedenen Referentinnen zum einen mit Personenkenntnis der Teilnehmer und zum anderen ohne Personenkenntnis der Teilnehmer) zu ermitteln:

Alle Referentinnen beurteilen nach t2 und nach t4 zusätzlich zu vier Teilnehmern ihrer Supervisionsgruppe zwei Teilnehmer, die zwar in ihrem Kurs aber nicht in ihrer Supervisionsgruppe waren (und durch die andere Referentin beurteilt wurden). Mit den Referentinnen wird pro Kurs das Kurzinterview RI 1 also nicht bezogen auf vier sondern bezogen auf sechs Teilnehmer geführt; ebenso RI 2. Dies erfolgt telefonisch in demselben Telefonat (zeitlich getrennte zweite Telefonate sollten vermieden werden).

Schwieriger ist die Ermittlung einer Reliabilität der Beurteilungen der Falldokumentation. Sie wird nur zu t2, also für RBF 1, ermittelt. Hierfür müssen die vier Falldokumentationen der zufällig ausgewählten Teilnehmer mit Video nach ihrem Einsatz in der Supervision nach t2 an die Koordinationsstelle oder Ulm gesandt werden. Hier werden sie zeitlich verzögert anhand des Beurteilungsbogens RBF 1 eingeschätzt. Dies muss notwendigerweise zum größten Teil ohne Personenkenntnis über den Teilnehmer erfolgen:

Phase 1: Bärbel Derksen in Berlin und Angelika Schellhorn in Ulm einigen sich anhand von drei Falldokumentationen auf Beurteilungskriterien (dies bildet das Kurztraining). Sie teilen sich dann die zweite Beurteilung der Falldokumentationen (jede 16); einziger Fokus ist der recht heterogene Vergleich zwischen den Beurteilungen von sieben anderen Referentinnen mit diesen beiden Referentinnen. Eine auf Anhieb hohe Übereinstimmung wäre ebenso überraschend wie überzeugend, aber (ohne Training der anderen Referentinnen) eher unwahrscheinlich; interessant ist der Unterschied der Übereinstimmung bei Transformation der Skala in nur vier, drei oder zwei Stufen. Mindestens für die Unterscheidung eher schlecht und eher gut kann eine ausreichende Reliabilität erwartet werden.

Phase 2: Bärbel Derksen in Berlin und Angelika Schellhorn in Ulm beurteilen zusätzlich jeweils die 16 Falldokumentationen der anderen, die sie noch nicht beurteilt haben (alle aus Kursen, in denen sie keine Referentinnen waren, also die Teilnehmer nicht kennen).

Vorteil: hier kann eine bessere Reliabilität erwartet werden; zusätzlich können so wahrscheinlich Beurteilungskriterien erarbeitet werden, die als Anleitung für zukünftige Beurteilungen dienen können.

Schwierigkeit: Item 1 bis Item 6 müssten auf der Grundlage der Falldokumentation ohne Personenkenntnis auf jeden Fall von den Beiden eingeschätzt werden können; eine Ausnahme bildet Item 7, in dem die Reflexion der Wahrnehmung des Teilnehmers für die Beratung eingeschätzt werden soll. Ohne Personenkenntnis, nur auf der Grundlage der Falldokumentation, kann dies zwar versucht werden; eine zuverlässige Einschätzung dürfte in dieser Phase 2 aber eher nicht möglich sein.

D. Vogel, B. Derksen und U. Ziegenhain

Anhang D

Fragebögen und Anleitungen für die Hauptstudie

- b. Falls Sie in der vorherigen Frage 8a zwei oder alle Altersgruppen als am häufigsten angegeben haben, überlegen Sie bitte noch einmal, welche der Altersgruppen in Ihrer Arbeit eher überwiegt. Kreuzen Sie bitte diese eine Altersgruppe an.

o 0 bis unter 3 Jahre o 3 bis unter 6 Jahre o älter

9. a. Wie schätzen Sie Ihr Erfahrungswissen mit Entwicklungsabschnitten von Kindern ein, das Sie durch Ausbildung oder beruflich oder persönlich erworben haben? Bitte entscheiden Sie sich nur für einen Entwicklungsabschnitt, in dem Ihr Erfahrungswissen überwiegt: entweder I oder II oder III oder IV.

Bitte jede Zeile beantworten (eine überwiegende).
 überwiegend lückenhaft eher lückenhaft eher vollständig überwiegend vollständig

I. Säuglinge und Babys	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
II. Kleinkinder	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
III. Vorschulkinder	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
IV. Schulkinder	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- b. Falls Sie in der vorherigen Frage 9a Ihr Erfahrungswissen in zwei oder mehr Entwicklungsabschnitten als überwiegend eingeschätzt haben, überlegen Sie bitte noch einmal, zu welchem Entwicklungsabschnitt Ihr Erfahrungswissen am meisten ausgeprägt ist. Kreuzen Sie bitte diesen einen Entwicklungsabschnitt an.

o Säuglinge und Babys o Kleinkinder o Vorschulkinder o Schulkinder

10. Welche Anlässe / Beeinträchtigungen führen in der Regel zu Ihrer Tätigkeit mit Kindern und/oder Eltern bzw. Bezugspersonen? Bitte beantworten Sie I, II und III. Entscheiden Sie sich bitte nur für einen überwiegenden Anlass: I oder II oder III. Bitte diesen darunter in Spezifizierung „zu I, zu II oder zu III“ genauer ankreuzen.

	nie	selten	gelegentlich	oft	sehr oft
I) Prävention	<input type="radio"/>				
II) Beeinträchtigungen des Kindes	<input type="radio"/>				
III) Beeinträchtigungen der elterlichen Sorge / Verantwortung	<input type="radio"/>				

----- Spezifizierung -----

zu I) Prävention:

zur altersgerechten Versorgung	<input type="radio"/>				
bei gesundheitlichen Risiken	<input type="radio"/>				
bei sozialen Risiken	<input type="radio"/>				
Anderes (z. B. bei Erziehungsfragen, Ratlosigkeit, Sorge):	<input type="radio"/>				

zu II) Beeinträchtigungen des Kindes:

bei Risikokindern	<input type="radio"/>				
bei Behinderung	<input type="radio"/>				
bei Missbrauch, Misshandlung	<input type="radio"/>				
Anderes (z. B. bei Erkrankung, Entwicklungsverzögerungen):	<input type="radio"/>				

	nie	selten	gelegentlich	oft	sehr oft
zu III) <i>Beeinträchtigungen der elterlichen Sorge / Verantwortung:</i>					
<i>bei Minderjährigen/Jugendlichen</i>	<input type="radio"/>				
<i>bei Alleinerziehenden</i>	<input type="radio"/>				
<i>bei psychisch Kranken</i>	<input type="radio"/>				
<i>Anderes (z. B. Sucht, Erkrankung):</i>	<input type="radio"/>				

11. Wann haben Sie eine oder mehrere der folgenden grundständigen Berufsausbildungen abgeschlossen? *Mehrfachnennungen sind möglich; bitte geben Sie spezifizierend die Art des Abschlusses (ob Fachschule oder Fachhochschule) und das Jahr des Abschlusses an.*

	<i>Fachhochschule / Jahr des Abschlusses</i>	
<input type="radio"/> Erzieher	nein <input type="radio"/> ja <input type="radio"/>
<input type="radio"/> Heilpädagoge	nein <input type="radio"/> ja <input type="radio"/>
<input type="radio"/> Sozialpädagoge/-arbeiter	nein <input type="radio"/> ja <input type="radio"/>
<input type="radio"/> Physiotherapeut	nein <input type="radio"/> ja <input type="radio"/>
<input type="radio"/> Ergotherapeut	nein <input type="radio"/> ja <input type="radio"/>
<input type="radio"/> Logopäde	nein <input type="radio"/> ja <input type="radio"/>
<input type="radio"/> Dipl. - Pädagoge		.....
<input type="radio"/> Dipl. - Psychologe		.....
<input type="radio"/> Kinder- und Jugendarzt		.....
<input type="radio"/> Andere: _____	nein <input type="radio"/> ja <input type="radio"/>

12. Haben Sie schon einmal an einer entwicklungspsychologisch orientierten Fortbildung teilgenommen?

nein ja *Wenn ja, an welcher _____ vor: _____ Jahr(en)*

13. Wie würden Sie die Grundrichtung Ihrer jetzigen Berufsausübung einordnen (berufliches Selbstverständnis)? *Entscheiden Sie sich bitte für eine Rangfolge von höchstens drei Grundrichtungen.*

		<i>Rangfolge für drei Grundrichtungen</i>
<input type="checkbox"/> psychologisch	<input type="checkbox"/> psychotherapeutisch	1 = trifft hauptsächlich zu 2 = trifft teilweise zu 3 = trifft kaum zu / = durchgestrichen heißt: trifft gar nicht zu
<input type="checkbox"/> medizinisch	<input type="checkbox"/> medizinisch – therapeutisch	
<input type="checkbox"/> pädagogisch	<input type="checkbox"/> sozialpädagogisch	
<input type="checkbox"/> heilpädagogisch	<input type="checkbox"/> sonderpädagogisch	
<input type="checkbox"/> pflegerisch	<input type="checkbox"/> erwachsenenbildnerisch	
<input type="checkbox"/> andere Grundrichtung: _____		

14. Haben Sie Kenntnisse über die rechtlichen und strukturellen Möglichkeiten der Jugendhilfe?

überwiegend eher eher überwiegend
 lückenhaft lückenhaft vollständig vollständig

15. a) Wie würden Sie die Art und Weise, in der Sie mit Kindern tätig sind, einordnen?
Entscheiden Sie sich bitte nur für eine überwiegende Form.

<i>Form der Berufsausübung:</i>	<i>Bitte <u>jede Zeile</u> beantworten (eine überwiegende).</i>				
	<i>nie</i>	<i>selten</i>	<i>gelegentlich</i>	<i>oft</i>	<i>sehr oft</i>
diagnostisch	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
therapeutisch	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
fördernd	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
pädagogisch	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
pflegerisch	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
andere: _____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- b) Wie würden Sie die Art und Weise, in der Sie mit Eltern tätig sind, einordnen?
Entscheiden Sie sich bitte nur für eine überwiegende Form.

<i>Form der Berufsausübung:</i>	<i>Bitte <u>jede Zeile</u> beantworten (eine überwiegende).</i>				
	<i>nie</i>	<i>selten</i>	<i>gelegentlich</i>	<i>oft</i>	<i>sehr oft</i>
diagnostisch	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
therapeutisch	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
beratend	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sozial unterstützend	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
pädagogisch/fortbildnerisch	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
andere: _____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. Welche Vorgehensweisen und Ziele verfolgen Sie in Ihrem Zusammenwirken mit den Eltern (ohne Anspruch auf Vollständigkeit)?

	<i>Bitte <u>jede Zeile</u> beantworten.</i>				
	<i>nie</i>	<i>selten</i>	<i>gelegentlich</i>	<i>oft</i>	<i>sehr oft</i>
Durch die Eltern Informationen über Verhalten und Entwicklung des Kindes gewinnen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anregungen für Eltern bei Erziehungsproblemen geben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Informationen über die Eltern und die Qualität ihres Umgangs mit dem Kind gewinnen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anregungen vermitteln, die den Alltag des Kindes erleichtern (praktische Hilfen, Hilfsmittel)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Informationen in Sachfragen geben (z. B. sozial rechtlich, finanziell, andere Institutionen)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elterliche Deutungen des kindlichen Verhaltens mit genauen Beobachtungen anreichern	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Für Fragen, die das Zusammenleben mit Kindern betreffen, zur Verfügung stehen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eltern in der Förderung des Kindes anleiten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eltern mehr Sicherheit im Umgang mit ihrem Kind vermitteln	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gespräche als Hilfe für die Eltern zur Bewältigung von Problemen führen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Kursbeginn TA & TL1: Personenangaben, Tätigkeit, Kenntnisse, Einschätzungen und Planung

	nie	selten	gelegentlich	oft	sehr oft
Gemeinsam das Kind beobachten und weitere Ziele mit den Eltern beratschlagen	<input type="radio"/>				
Die Offenheit der Eltern für mögliche Hilfs- und Unterstützungsangebote fördern	<input type="radio"/>				
Realistische elterliche Erwartungen an die Entwicklung des Kindes fördern	<input type="radio"/>				
Elterliche Kompetenzen durch Raum für eigene Entdeckungen zu Problemlösungen stärken	<input type="radio"/>				

17. a) Besteht im Rahmen Ihrer Tätigkeit die Möglichkeit, regelmäßig mit den Eltern oder einem Elternteil zusammen zu treffen?

nein ja wenn ja, bitte 17 b) beantworten:

b) Nehmen Eltern diese Möglichkeit wahr? Bitte entscheiden Sie sich für eine Antwort.

- (1) vereinzelt wenige Eltern (3) die Mehrzahl der Eltern
 (2) die Minderzahl der Eltern (4) fast alle Eltern

18. Wann bzw. wie und wo sehen Sie die Eltern? Entscheiden Sie sich bitte nur für eine überwiegende Form.

Bitte jede Zeile beantworten (eine überwiegende).
 nie selten gelegentlich oft sehr oft

allein zu vereinbarten Terminen	<input type="radio"/>				
mit Kind zu vereinbarten Terminen	<input type="radio"/>				
mit anderen Eltern	<input type="radio"/>				
vor/nach kindbezogenem Angebot	<input type="radio"/>				
während kindbezogenem Angebot	<input type="radio"/>				
bei Hausbesuchen	<input type="radio"/>				
auf Elternabenden	<input type="radio"/>				
bei Elternkursen	<input type="radio"/>				
Weiteres _____	<input type="radio"/>				

19. Wo führen Sie Ihr Angebot in der Regel durch? *Mehrfachnennungen sind möglich.*

- ambulant (z. B. Praxis, Beratungsstelle) stationär (z.B. Klinik, Rehabilitation)
 teilstationär (z. B. Kita, Heim) in der häuslichen Umgebung
 Weiteres _____

20. Was sind in Ihrer Tätigkeit die beiden häufigsten Gründe für die Beendigung eines Falles?
 Bitte höchstens zwei Antworten geben.

- Eigene Planung (z.B. Überführung in ein anderes Angebot)
 Auslaufen der Kostenübernahme
 Erfolg (d.h. eine Intervention ist nicht mehr nötig)
 Fernbleiben des Kindes und / oder der Eltern
 Weiteres _____

21. Wie viel Prozent Ihrer monatlichen Arbeitszeit entfällt durchschnittlich auf folgende Tätigkeiten? *Bitte je Angabe auf 0, 5, 10, 15 etc. runden; 100 % beachten.*

auf diagnostische und Informationen erhebende Tätigkeiten	_____%
auf betreuende, therapeutische, pflegerische etc. Tätigkeiten mit <u>Kindern</u>	_____%
auf beratende, unterstützende, therapeutische etc. Tätigkeiten mit <u>Eltern</u>	_____%
auf Berichte, Gutachten, Verwaltungsarbeit, Organisation, Telefonate	_____%
auf Besprechungen / Teamsitzungen mit Kollegen, intern und extern	_____%
auf berufsbezogene Fortbildung, Supervision, Weiteres	_____%
Summe:	<u>100 %</u>

Es folgen zwei Fragen zu Ihrer ideal gewünschten Tätigkeitsform mit Kind und Eltern (unabhängig von den realen Bedingungen Ihrer jetzigen Tätigkeit).

22. In welchem Maße würden Sie idealer Weise die Eltern bzw. zentrale Bezugsperson in Ihre Tätigkeit mit dem Kind einbeziehen wollen?

Bitte jede Zeile beantworten.

<i>Ich möchte</i>	in Einzel- fällen	bei der Minderzahl der Eltern	bei der Mehrzahl der Eltern	bei fast allen Eltern
in Anwesenheit der Eltern mit dem Kind arbeiten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
die Eltern dabei haben, um diagnostisch ein Bild vom Verhalten und der Entwicklung des Kindes zu gewinnen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
den Eltern während meiner Tätigkeit mit dem Kind Anregungen geben, wie sie auch mit dem Kind umgehen können	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
neue Entwicklungsziele für das Kind mit den Eltern planen und mit Ihnen Schritte zu deren Erreichung einleiten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
die Eltern als Beobachter an meiner Tätigkeit mit dem Kind teilnehmen lassen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
in Anwesenheit der Eltern und des Kindes das kindliche Verhalten in seiner Bedeutung für die Entwicklung des Kindes beschreiben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
in schwierigen Situationen mit dem Kind ohne die Eltern arbeiten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

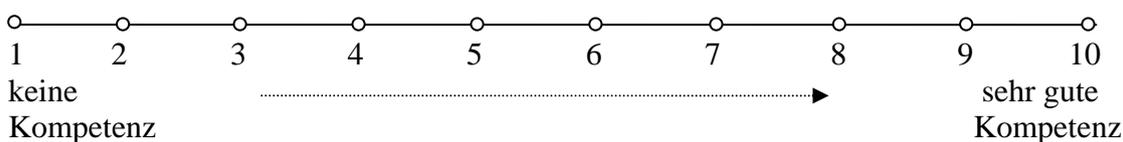
23. An welchen Orten würden Sie idealer Weise Ihr Angebot in der Regel durchführen wollen? *Mehrfachnennungen sind möglich.*

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> ambulant (z. B. Praxis, Beratungsstelle) | <input type="checkbox"/> stationär (z.B. Klinik, Rehabilitation) |
| <input type="checkbox"/> teilstationär (z. B. Kita, Heim) | <input type="checkbox"/> in der häuslichen Umgebung |
| <input type="checkbox"/> Weiteres _____ | |

II. Kenntnisse, Einschätzungen und Planung

A. Kompetenzeinschätzung

Wenn die Beherrschung des Konzeptes der entwicklungspsychologischen Beratung in eine Rangfolge von zehn Stufen unterteilt werden könnte (keine bis sehr gute Kompetenz), welcher Stufe würden Sie sich zum jetzigen Zeitpunkt zuordnen?



B. In der Entwicklungspsychologie sind nachvollziehbare Beobachtungen eine wesentliche Grundlage für Wissen. Nachfolgend werden Sie Stichworte lesen. Schreiben Sie bitte schlagwortartig alles Wissen auf, das Ihnen dazu einfällt.

beobachtbares frühkindliches Bindungsverhalten

_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

C. a. Haben Sie schon selbst mit einer Videokamera Interaktionen zwischen Menschen gefilmt, um die Aufnahme oder Ausschnitte daraus als Video - Feedback einzusetzen?

- nein
- ja *wenn ja, beantworten Sie bitte auch Frage b*

b. Wie gehen Sie beim Erstellen einer aussagekräftigen Videoaufnahme zur Interaktion von Kleinkind und Eltern vor? Nennen Sie bitte schlagwortartig alle wichtigen Schritte und Aspekte, die Sie bei der vorbereitenden Absprache und dem Kameraeinsatz beachten. *Nehmen Sie sich bitte ca. zwei Minuten Zeit.*

_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

D. Kenntniseinschätzungen (*Bitte beantworten Sie jede Aussage*).

- a. Ich habe sehr gute Kenntnisse über den Prozess und die Funktionen der Bindungsentwicklung in den ersten Lebensjahren.

stimmt: sehr wenig wenig teil-weise eher ziemlich als teilweise ziem-lich eher völlig als ziemlich fast völlig völlig

o o o o o o o o

- b. Innerhalb der Verhaltenssysteme frühkindlicher Regulation kann ich Feinzeichen von Anregung/Zuwendung und Belastung/Abwendung sehr gut erkennen.

stimmt: sehr wenig wenig teil-weise eher ziemlich als teilweise ziem-lich eher völlig als ziemlich fast völlig völlig

o o o o o o o o

- c. Ich kann die Qualität der Beziehungsentwicklung zwischen Kleinkind und Eltern sehr gut erkennen und einschätzen.

stimmt: sehr wenig wenig teil-weise eher ziemlich als teilweise ziem-lich eher völlig als ziemlich fast völlig völlig

o o o o o o o o

- d. Über meine Wahrnehmungen der Interaktion zwischen Kleinkind und Eltern kann ich so reflektieren, dass ich sie sehr gut in den Beratungsprozess einbeziehen kann.

stimmt: sehr wenig wenig teil-weise eher ziemlich als teilweise ziem-lich eher völlig als ziemlich fast völlig völlig

o o o o o o o o

- e. Mit meinen Kenntnissen über frühkindliche Entwicklung kann ich in freier Beobachtung den Entwicklungsstand eines Kleinkindes sehr gut einschätzen.

stimmt: sehr wenig wenig teil-weise eher ziemlich als teilweise ziem-lich eher völlig als ziemlich fast völlig völlig

o o o o o o o o

- f. Ich habe sehr gute Kenntnisse über Ursachen und Ausprägungen kindlicher Schrei-, Schlaf-, und Essstörungen in den ersten Lebensjahren.

stimmt: sehr wenig wenig teil-weise eher ziemlich als teilweise ziem-lich eher völlig als ziemlich fast völlig völlig

o o o o o o o o

- g. In Fragen einer ausgewogenen frühkindlichen Ernährung kann ich sehr gut beraten.

stimmt: sehr wenig wenig teil-weise eher ziemlich als teilweise ziem-lich eher völlig als ziemlich fast völlig völlig

o o o o o o o o

- h. Elterliche Feinfühligkeit in der Interaktion zwischen Kleinkind und Eltern kann ich sehr gut erkennen und einschätzen.

stimmt: sehr wenig wenig teil-weise eher ziemlich als teilweise ziem-lich eher völlig als ziemlich fast völlig völlig

o o o o o o o o

Kursbeginn TA & TL1: Personenangaben, Tätigkeit, Kenntnisse, Einschätzungen und Planung

- i. Was ein Säugling oder Kleinkind durch nicht sprachliches Verhalten ausdrückt, kann ich für Eltern oder Bezugspersonen sehr gut in verständliche Worte fassen.

stimmt: sehr wenig wenig teil-weise eher ziemlich als teilweise ziem-lich eher völlig als ziemlich fast völlig völlig

o o o o o o o o o

- j. Ich bin in genauer Verhaltensbeobachtung der Interaktionen von Kleinkind und Eltern sehr gut geschult.

stimmt: sehr wenig wenig teil-weise eher ziemlich als teilweise ziem-lich eher völlig als ziemlich fast völlig völlig

o o o o o o o o o

- k. Bei der Erstellung von Videoaufnahmen kann ich sehr gut auf das Interaktionsgeschehen zwischen Kleinkind und Eltern fokussieren.

stimmt: sehr wenig wenig teil-weise eher ziemlich als teilweise ziem-lich eher völlig als ziemlich fast völlig völlig

o o o o o o o o o

- l. Verschiedene offene Frageformen zur Anregung des Beobachtens und Nachdenkens von Eltern eines Kleinkindes in der videogestützten Beratung kann ich sehr gut einsetzen.

stimmt: sehr wenig wenig teil-weise eher ziemlich als teilweise ziem-lich eher völlig als ziemlich fast völlig völlig

o o o o o o o o o

- m. Aussagekräftige Videoausschnitte über das Interaktionsgeschehen zwischen Kleinkind und Eltern kann ich für die Beratung sehr gut auswählen.

stimmt: sehr wenig wenig teil-weise eher ziemlich als teilweise ziem-lich eher völlig als ziemlich fast völlig völlig

o o o o o o o o o

- n. Ich kann im Prozess der entwicklungspsychologischen Beratung sehr gut einschätzen, wenn dieses Angebot für Eltern eines Kleinkindes nicht mehr ausreicht.

stimmt: sehr wenig wenig teil-weise eher ziemlich als teilweise ziem-lich eher völlig als ziemlich fast völlig völlig

o o o o o o o o o

- E.** Auf welcher Grundlage haben Sie Ihre Kenntnisse in den oben genannten Bereichen so eingeschätzt?

Bitte jede Zeile beantworten.

Aufgrund	trifft nicht zu	trifft nicht zu	eher trifft eher zu	trifft zu
a) von Wissen aus meiner Grundausbildung	o	o	o	o
b) von Wissen aus Fort- und Weiterbildungen	o	o	o	o
c) von autodidaktisch erworbenem Wissen	o	o	o	o
d) meiner berufspraktischen Erfahrung mit Kleinkindern und ihren Eltern	o	o	o	o
e) meiner langjährigen beruflichen Erfahrung	o	o	o	o
f) meiner persönlichen Erfahrung als Mutter/Vater	o	o	o	o
g) meiner Erfahrungen in meinem persönlichen Umfeld	o	o	o	o
h) anderer Grundlagen (<i>bitte umseitig im Kasten erläutern</i>)	o	o	o	o

--

F. Was haben Sie sich aufgrund der Einschätzung Ihres Kenntnisstandes vorgenommen?

Bitte jede Zeile beantworten.

trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
--------------------	-------------------------	-------------------	--------------

- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| a) entwicklungspsychologisches Wissen erweitern | o | o | o | o |
| b) Beobachten früher Eltern-Kind-Interaktionen üben | o | o | o | o |
| c) Einsatz von Video üben | o | o | o | o |
| d) Beratungsvorgehen üben | o | o | o | o |
| e) mehr Erfahrungen in der eigenen Interaktion mit Kleinkindern sammeln | o | o | o | o |
| f) mein eigenes Bindungsmuster bewusster machen | o | o | o | o |
| g) Weiteres (<i>bitte im Kasten erläutern</i>) | o | o | o | o |

--

G. Einschätzungen zur Umsetzung

- a) Wie schätzen Sie die Umsetzungsmöglichkeiten für Ihre im Kurs erworbenen Kenntnisse ein?
- o begrenzt o eher begrenzt o eher weitreichend o weitreichend
- b) Bitte bringen Sie die folgenden Aussagen zur Umsetzung je Überschrift (I, II und III) in eine Rangfolge von drei Abstufungen:

I. Zielgruppe (*Bitte eine Rangfolge bilden*).

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Ich werde die erworbenen Kenntnisse in individuellen Beratungen mit Eltern von Kleinkindern einsetzen. | <p style="text-align: center;"><u>Rangfolge</u></p> <p>1 = trifft am meisten zu</p> <p>2 = trifft teilweise zu</p> <p>3 = trifft am wenigsten zu</p> <p>/ = durchgestrichen heißt: trifft gar nicht zu</p> |
| <input type="checkbox"/> Ich werde die erworbenen Kenntnisse für Eltern von Kleinkindern einsetzen, aber kaum individuelle Beratungen mit Eltern durchführen. | |
| <input type="checkbox"/> Ich werde die erworbenen Kenntnisse in individuellen Beratungen mit Eltern von älteren Kindern einsetzen. | |

II. Gestaltung der Umsetzung (*Bitte eine Rangfolge bilden*).

- Ich werde den zentralen Aspekt des entwicklungspsychologischen Beratungskonzeptes, die Formulierung der kindlichen Perspektive, umsetzen.
- Ich werde ausgesuchte Elemente des entwicklungspsychologischen Beratungskonzeptes wie z. B. die Videounterstützung umsetzen.
- Ich werde allgemeine Prinzipien des entwicklungspsychologischen Beratungskonzeptes wie z. B. die gemeinsame Beobachtung mit den Eltern umsetzen.

III. Einbettung der Umsetzung (Bitte eine Rangfolge bilden).

- Die Umsetzung wird als Teamkonzept verwirklicht werden.
- Die Umsetzung ist nicht für ein Team geplant, wird aber in einem kooperierenden Netzwerk mit Kollegen aus anderen Einrichtungen verwirklicht werden.
- Die Umsetzung wird vorwiegend über meine persönliche Eigeninitiative verwirklicht werden.

H. Welche der folgenden Paragraphen aus dem Kinder- und Jugendhilfegesetz / SGB VIII sind für die Anwendung und Finanzierung entwicklungspsychologischer Beratungen bedeutsam?

- o § 7 o § 8a o § 16 o § 19
- o § 28 o § 46 o § 52 o § 59

I. Wie viele Grundformen frühkindlicher Bindung werden in der Bindungsforschung unterschieden?

- o weiß ich nicht Anzahl

J. Was ist Ihre Meinung zum Einfluss von Bindung auf die Entwicklung von Kindern?

	<i>Bitte jede Zeile beantworten</i>				
<i>stimme zu:</i>	<i>sehr wenig</i>	<i>wenig</i>	<i>teils-teils</i>	<i>ziemlich</i>	<i>völlig</i>
Wie ein Kind gebunden ist, wirkt sich langfristig auf seine Bereitschaft aus, sich anzustrengen	o	o	o	o	o
Die Qualität der Bindung ist der Schlüssel zur Teilhabe an anspruchsvollen Lernprozessen	o	o	o	o	o
Erst eine sichere Bindung führt zum selbstvergessenen, herausfordernden Spiel eines Kindes	o	o	o	o	o
Einfluss auf die psychische Entwicklung eines Kindes kann nur nehmen, wer eine Bindung mit ihm hat	o	o	o	o	o
Sichere Bindung ist eine wesentliche Bedingung für interessiert und aufmerksames Lernen	o	o	o	o	o
Die Intelligenz eines Kindes entfaltet sich erst dann vollständig, wenn es sicher gebunden ist	o	o	o	o	o
Die frühe Quelle späteren Einfühlungsvermögens liegt in der Qualität der kindlichen Bindung	o	o	o	o	o
Erst eine sichere Bindung führt zu ausgewogener Neugier, Ausdauer, Konzentration und Aufmerksamkeit	o	o	o	o	o
Ein sicher gebundenes Kind sucht sich leichter die Unterstützungen und Hilfen, die es braucht	o	o	o	o	o
Ein sicher gebundenes Kind kann seine Gefühle sprachlich klarer zum Ausdruck bringen	o	o	o	o	o

K. Was ist eine gute Beratung zur kindlichen Entwicklung für Eltern? Wie sollte ein guter Berater in ihr handeln? Wie ist Ihre Haltung dazu?

	<i>Bitte jede Zeile beantworten</i>				
<i>stimme zu:</i>	<i>sehr wenig</i>	<i>wenig</i>	<i>teils-teils</i>	<i>ziemlich</i>	<i>völlig</i>
Ein Berater sollte besser als die Eltern wissen, was gut für die Entwicklung ihres Kindes ist	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wer viele Fragen stellt und wenig Lösungen weiß, ist kein guter Berater	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ein Berater muss die Perspektive der Eltern immer neutral einnehmen können	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kinder kreativ befragen zu können, ist die eigentliche Kunst des Beraters	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wichtiger ist die Beratung zu den Entwicklungsprozessen, weniger das Entwicklungsergebnis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ein Berater, der immer nur positiv über das Kind spricht, dem glauben die Eltern nicht	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Entwicklungserwartungen der Eltern sollte durch den Berater nicht widersprochen werden, auch wenn sie völlig überzogen sind	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn sich die Eltern wohl fühlen, ist das schon die halbe Beratung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ein Berater, der seine Prognose zur Entwicklung des Kindes im Beratungsverlauf nie äußert, macht den Eltern etwas vor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

L. Wären Sie bereit, an einem telefonischen, strukturierten Interview (ca. 15 Minuten) über Ihren Lernprozess im Kurs und über die Umsetzung Ihrer erworbenen Kenntnisse teilzunehmen?

Aus methodischen Gründen wird eine zufällige Auswahl von Teilnehmern für das Interview angestrebt. Dies setzt voraus, dass sich möglichst viele Teilnehmer zum Interview bereit erklären. Bitte unterstützen Sie uns. Das telefonische Interview findet nach dem zweiten und dem vierten Kursteil statt.

ja Bitte nennen Sie uns Ihre

Email – Adresse _____
und Telefonnummer _____

nein

Vielen Dank für Ihre Mühe!

Entwicklungspsychologische Beratung für Eltern mit Säuglingen und Kleinkindern**Hauptstudie****Bitte unterstützen Sie uns, indem Sie vollständige Angaben machen. Danke.**

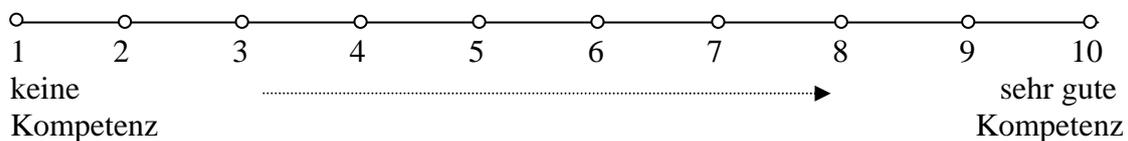
Für die Zuordnung zu Ihrer Personenkennziffer:

Kurs-Ort: _____ Datum: _____

Name: _____ Geburtsdatum: _____

A. Kompetenzeinschätzung

Wenn die Beherrschung des Konzeptes der entwicklungspsychologischen Beratung in eine Rangfolge von zehn Stufen unterteilt werden könnte (keine bis sehr gute Kompetenz), welcher Stufe würden Sie sich zum jetzigen Zeitpunkt zuordnen?



- B.** In der Entwicklungspsychologie sind nachvollziehbare Beobachtungen eine wesentliche Grundlage für Wissen. Nachfolgend werden Sie Stichworte lesen. Schreiben Sie bitte schlagwortartig alles Wissen auf, das Ihnen dazu einfällt.

beobachtbares frühkindliches Bindungsverhalten

- C.** Wie lenken Sie in einer entwicklungspsychologischen Beratung das Gespräch mit den Eltern so, dass gemeinsam die kindliche Perspektive nachvollzogen wird? Nennen Sie bitte schlagwortartig alle wichtigen Gesprächsthemen und Frageninhalte, die Sie bei der Einleitung und Vertiefung dieses Beratungsabschnittes beachten. *Nehmen Sie sich bitte ca. zwei Minuten Zeit.*

Fortsetzung auf der nächsten Seite

D. Kenntniseinschätzungen (Bitte beantworten Sie jede Aussage).

- a. Ich habe sehr gute Kenntnisse über den Prozess und die Funktionen der Bindungs-entwicklung in den ersten Lebensjahren.

stimmt: sehr teil- eher ziemlich ziem- eher völlig fast völlig
 wenig wenig weise als teilweise lich als ziemlich völlig völlig
 o o o o o o o o

- b. Innerhalb der Verhaltenssysteme frühkindlicher Regulation kann ich Feinzeichen von Anregung/Zuwendung und Belastung/Abwendung sehr gut erkennen.

stimmt: sehr teil- eher ziemlich ziem- eher völlig fast völlig
 wenig wenig weise als teilweise lich als ziemlich völlig völlig
 o o o o o o o o

- c. Ich kann die Qualität der Beziehungsentwicklung zwischen Kleinkind und Eltern sehr gut erkennen und einschätzen.

stimmt: sehr teil- eher ziemlich ziem- eher völlig fast völlig
 wenig wenig weise als teilweise lich als ziemlich völlig völlig
 o o o o o o o o

- d. Über meine Wahrnehmungen der Interaktion zwischen Kleinkind und Eltern kann ich so reflektieren, dass ich sie sehr gut in den Beratungsprozess einbeziehen kann.

stimmt: sehr teil- eher ziemlich ziem- eher völlig fast völlig
 wenig wenig weise als teilweise lich als ziemlich völlig völlig
 o o o o o o o o

- e. Mit meinen Kenntnissen über frühkindliche Entwicklung kann ich in freier Beobachtung den Entwicklungsstand eines Kleinkindes sehr gut einschätzen.

stimmt: sehr teil- eher ziemlich ziem- eher völlig fast völlig
 wenig wenig weise als teilweise lich als ziemlich völlig völlig
 o o o o o o o o

- f. Ich habe sehr gute Kenntnisse über Ursachen und Ausprägungen kindlicher Schrei-, Schlaf-, und Essstörungen in den ersten Lebensjahren.

stimmt: sehr teil- eher ziemlich ziem- eher völlig fast völlig
 wenig wenig weise als teilweise lich als ziemlich völlig völlig
 o o o o o o o o

g. In Fragen einer ausgewogenen frühkindlichen Ernährung kann ich sehr gut beraten.

stimmt: sehr teil- eher ziemlich ziem- eher völlig fast
 wenig wenig weise als teilweise lich als ziemlich völlig völlig
 o o o o o o o o

h. Elterliche Feinfühligkeit in der Interaktion zwischen Kleinkind und Eltern kann ich sehr gut erkennen und einschätzen.

stimmt: sehr teil- eher ziemlich ziem- eher völlig fast
 wenig wenig weise als teilweise lich als ziemlich völlig völlig
 o o o o o o o o

i. Was ein Säugling oder Kleinkind durch nicht sprachliches Verhalten ausdrückt, kann ich für Eltern oder Bezugspersonen sehr gut in verständliche Worte fassen.

stimmt: sehr teil- eher ziemlich ziem- eher völlig fast
 wenig wenig weise als teilweise lich als ziemlich völlig völlig
 o o o o o o o o

j. Ich bin in genauer Verhaltensbeobachtung der Interaktionen von Kleinkind und Eltern sehr gut geschult.

stimmt: sehr teil- eher ziemlich ziem- eher völlig fast
 wenig wenig weise als teilweise lich als ziemlich völlig völlig
 o o o o o o o o

k. Bei der Erstellung von Videoaufnahmen kann ich sehr gut auf das Interaktionsgeschehen zwischen Kleinkind und Eltern fokussieren.

stimmt: sehr teil- eher ziemlich ziem- eher völlig fast
 wenig wenig weise als teilweise lich als ziemlich völlig völlig
 o o o o o o o o

l. Verschiedene offene Frageformen zur Anregung des Beobachtens und Nachdenkens von Eltern eines Kleinkindes in der videogestützten Beratung kann ich sehr gut einsetzen.

stimmt: sehr teil- eher ziemlich ziem- eher völlig fast
 wenig wenig weise als teilweise lich als ziemlich völlig völlig
 o o o o o o o o

m. Aussagekräftige Videoausschnitte über das Interaktionsgeschehen zwischen Kleinkind und Eltern kann ich für die Beratung sehr gut auswählen.

stimmt: sehr teil- eher ziemlich ziem- eher völlig fast
 wenig wenig weise als teilweise lich als ziemlich völlig völlig
 o o o o o o o o

n. Ich kann im Prozess der entwicklungspsychologischen Beratung sehr gut einschätzen, wenn dieses Angebot für Eltern eines Kleinkindes nicht mehr ausreicht.

stimmt: sehr teil- eher ziemlich ziem- eher völlig fast
 wenig wenig weise als teilweise lich als ziemlich völlig völlig
 o o o o o o o o

E. Auf welcher Grundlage haben Sie Ihre Kenntnisse in den oben genannten Bereichen so eingeschätzt?

Bitte jede Zeile beantworten.

Aufgrund einer ...	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
a) Zunahme bzw. Differenzierung meines Wissens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Auffrischung meiner beruflichen Erfahrungen mit Kleinkindern und ihren Eltern	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) persönlichen Verunsicherung meines bisherigen Verständnisses durch die neuen Kenntnisse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) anderer Grundlagen (<i>bitte im Kasten erläutern</i>)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

F. Was haben Sie sich aufgrund der Einschätzung Ihres Kenntnisstandes vorgenommen?

Bitte jede Zeile beantworten

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
a) entwicklungspsychologisches Wissen erweitern	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Beobachten früher Eltern-Kind-Interaktionen üben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Einsatz von Video üben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Beratungsvorgehen üben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) mehr Erfahrungen in der eigenen Interaktion mit Kleinkindern sammeln	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) mein eigenes Bindungsmuster bewusster machen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Weiteres (<i>bitte im Kasten erläutern</i>)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

G. Einschätzungen zur Umsetzung

a) Wie schätzen Sie die Umsetzungsmöglichkeiten für Ihre im Kurs erworbenen Kenntnisse ein?

begrenzt eher begrenzt eher weitreichend weitreichend

b) Bitte bringen Sie die folgenden Aussagen zur Umsetzung je Überschrift (I, II und III) in eine Rangfolge von drei Abstufungen:

I. Zielgruppe (Bitte eine Rangfolge bilden).

Ich werde die erworbenen Kenntnisse in individuellen Beratungen mit Eltern von Kleinkindern einsetzen.

Ich werde die erworbenen Kenntnisse für Eltern von Kleinkindern einsetzen, aber kaum individuelle Beratungen mit Eltern durchführen.

Ich werde die erworbenen Kenntnisse in individuellen Beratungen mit Eltern von älteren Kindern einsetzen.

II. Gestaltung der Umsetzung (Bitte eine Rangfolge bilden).

Ich werde den zentralen Aspekt des entwicklungspsychologischen Beratungskonzeptes, die Formulierung der kindlichen Perspektive, umsetzen.

Ich werde ausgesuchte Elemente des entwicklungspsychologischen Beratungskonzeptes wie z. B. die Videounterstützung umsetzen.

Ich werde allgemeine Prinzipien des entwicklungspsychologischen Beratungskonzeptes wie z. B. die gemeinsame Beobachtung mit den Eltern umsetzen.

III. Einbettung der Umsetzung (Bitte eine Rangfolge bilden).

Die Umsetzung wird als Teamkonzept verwirklicht werden.

Die Umsetzung ist nicht für ein Team geplant, wird aber in einem kooperierenden Netzwerk mit Kollegen aus anderen Einrichtungen verwirklicht werden.

Die Umsetzung wird vorwiegend über meine persönliche Eigeninitiative verwirklicht werden.

H. Nennen Sie bitte die vier Systeme zur Klassifikation und Beschreibung der Regulation frühkindlicher Befindlichkeit nach Heidelise Als.

Ich kenne keines der Systeme.

I. Haben die Kursinhalte bisher Ihre Erwartungen erfüllt?

nicht erfüllt wenig erfüllt ziemlich erfüllt ganz erfüllt

<u>Rangfolge</u>	
1	= trifft am meisten zu
2	= trifft teilweise zu
3	= trifft am wenigsten zu
/	= durchgestrichen heißt: trifft gar nicht zu

- J.** Welche ergänzenden bzw. vertiefenden Fortbildungen würden Sie sich wünschen, um Ihre Kompetenz zur Anwendung entwicklungspsychologischer Beratung zu stärken (unabhängig von realen und zeitlichen Möglichkeiten)?

Bitte jede Zeile beantworten.

<i>als Fortbildung erwünscht:</i>	nicht	wenig	ziemlich	sehr
a. Zu speziellen Zielgruppen der Anwendung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>ältere Kinder bis 5 Jahre und ihre Eltern</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>vernachlässigte, missbrauchte Kinder</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>und ihre Eltern</i>				
<i>früh geborene Kinder und ihre Eltern</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>als Fortbildung erwünscht:</i>	nicht	wenig	ziemlich	sehr
<i>Kinder mit Behinderung und ihre Eltern</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>psychisch kranke Eltern und ihre Kinder</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>andere _____</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Entwicklungspsychologie der Kindheit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Üben des Beobachtens zur sicheren Erkennung von Bindungsstrategien und -formen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Üben der praktischen Beratungssituation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. Bindungsentwicklung im Lebenslauf	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. Erstellung von Videoaufnahmen und Auswahl geeigneter Szenen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. Gesprächsführung mit den Eltern im Rahmen der Beratungssituation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h. Fallbesprechungen im Rahmen von Supervision	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i. Erkennen und Reflektieren der eigenen Bindung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j. Rechtliche Fragen der Jugendhilfe und weiterer gesetzlicher Regelungen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k. Strategien und Formen der Umsetzung bzw. Implementierung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l. Weiteres _____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

K. Kompetenzniveau

Die Beherrschung des Konzeptes der entwicklungspsychologischen Beratung erfolgt in einer Abfolge von fünf Stufen (einfaches bis sehr versiertes Kompetenzniveau I - V).

Welchem Kompetenzniveau würden Sie sich zum jetzigen Zeitpunkt zuordnen?

Entscheiden Sie sich bitte für eine Antwort.

- I. Ich verfüge über erste Grundbegriffe und kann Aspekte des Vorgehens realisieren, aber kaum auf meine Arbeit beziehen.
- II. Ich verfüge über integriertes Grundwissen und ansatzweise vollständige Handlungsmöglichkeiten, aber der Bezug auf meine Arbeit fällt mir noch schwer.
- III. Mein Wissen und meine Handlungsmöglichkeiten sind eher vollständig und routinemäßig verfügbar, aber der Einsatz in der Arbeit ist noch wenig variabel.

- o IV. Meine Handlungsmöglichkeiten in der Arbeit sind vollständig und variabel. Ich kann gezielt mit Handlungsvarianten experimentieren.
- o V. Meine Handlungsweise in vielfältigen Arbeitssituationen ist stabil und flexibel.

Wenn Sie weitere Einschätzungen zu Ihrem Kompetenzniveau haben, *erläutern Sie diese bitte im Kasten.*

Vielen Dank für Ihre Mühe!

Entwicklungspsychologische Beratung für Eltern mit Säuglingen und Kleinkindern
Hauptstudie

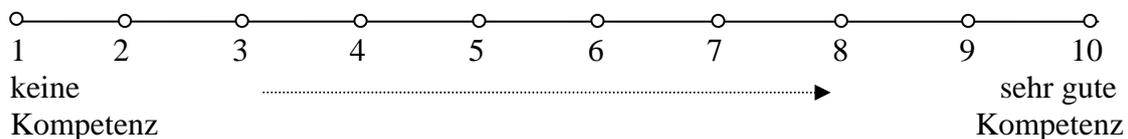
Bitte unterstützen Sie uns, indem Sie vollständige Angaben machen. Danke. Für die Zuordnung zu Ihrer Personenkennziffer:

Kurs-Ort: _____ Datum: _____

Name: _____ Geburtsdatum: _____

A. Kompetenzeinschätzung

Wenn die Beherrschung des Konzeptes der entwicklungspsychologischen Beratung in eine Rangfolge von zehn Stufen unterteilt werden könnte (keine bis sehr gute Kompetenz), welcher Stufe würden Sie sich zum jetzigen Zeitpunkt zuordnen?



- B.** In der Entwicklungspsychologie sind nachvollziehbare Beobachtungen eine wesentliche Grundlage für Wissen. Nachfolgend werden Sie Stichworte lesen. Schreiben Sie bitte schlagwortartig alles Wissen auf, das Ihnen dazu einfällt.

beobachtbares auffälliges Verhalten von Kleinkindern bei Kindeswohlgefährdung

- C.** Wie gehen Sie beim Erstellen einer aussagekräftigen Videoaufnahme zur Interaktion von Kleinkind und Eltern vor? Nennen Sie bitte schlagwortartig alle wichtigen Schritte und Aspekte, die Sie bei der vorbereitenden Absprache und dem Kameraeinsatz beachten. *Nehmen Sie sich bitte ca. zwei Minuten Zeit.*

Fortsetzung auf der nächsten Seite

D. Kenntniseinschätzungen (Bitte beantworten Sie jede Aussage).

- a. Ich habe sehr gute Kenntnisse über den Prozess und die Funktionen der Bindungs-entwicklung in den ersten Lebensjahren.

stimmt: sehr teil- eher ziemlich ziem- eher völlig fast
 wenig wenig weise als teilweise lich als ziemlich völlig völlig
 o o o o o o o o

- b. Innerhalb der Verhaltenssysteme frühkindlicher Regulation kann ich Feinzeichen von Anregung/Zuwendung und Belastung/Abwendung sehr gut erkennen.

stimmt: sehr teil- eher ziemlich ziem- eher völlig fast
 wenig wenig weise als teilweise lich als ziemlich völlig völlig
 o o o o o o o o

- c. Ich kann die Qualität der Beziehungsentwicklung zwischen Kleinkind und Eltern sehr gut erkennen und einschätzen.

stimmt: sehr teil- eher ziemlich ziem- eher völlig fast
 wenig wenig weise als teilweise lich als ziemlich völlig völlig
 o o o o o o o o

- d. Über meine Wahrnehmungen der Interaktion zwischen Kleinkind und Eltern kann ich so reflektieren, dass ich sie sehr gut in den Beratungsprozess einbeziehen kann.

stimmt: sehr teil- eher ziemlich ziem- eher völlig fast
 wenig wenig weise als teilweise lich als ziemlich völlig völlig
 o o o o o o o o

- e. Mit meinen Kenntnissen über frühkindliche Entwicklung kann ich in freier Beobachtung den Entwicklungsstand eines Kleinkindes sehr gut einschätzen.

stimmt: sehr teil- eher ziemlich ziem- eher völlig fast
 wenig wenig weise als teilweise lich als ziemlich völlig völlig
 o o o o o o o o

- f. Ich habe sehr gute Kenntnisse über Ursachen und Ausprägungen kindlicher Schrei-, Schlaf-, und Essstörungen in den ersten Lebensjahren.

stimmt: sehr teil- eher ziemlich ziem- eher völlig fast
 wenig wenig weise als teilweise lich als ziemlich völlig völlig
 o o o o o o o o

g. In Fragen einer ausgewogenen frühkindlichen Ernährung kann ich sehr gut beraten.

stimmt: sehr wenig wenig teil-weise eher ziemlich als teilweise ziem-lich eher völlig als ziemlich fast völlig völlig
o o o o o o o o o

h. Elterliche Feinfühligkeit in der Interaktion zwischen Kleinkind und Eltern kann ich sehr gut erkennen und einschätzen.

stimmt: sehr wenig wenig teil-weise eher ziemlich als teilweise ziem-lich eher völlig als ziemlich fast völlig völlig
o o o o o o o o o

i. Was ein Säugling oder Kleinkind durch nicht sprachliches Verhalten ausdrückt, kann ich für Eltern oder Bezugspersonen sehr gut in verständliche Worte fassen.

stimmt: sehr wenig wenig teil-weise eher ziemlich als teilweise ziem-lich eher völlig als ziemlich fast völlig völlig
o o o o o o o o o

j. Ich bin in genauer Verhaltensbeobachtung der Interaktionen von Kleinkind und Eltern sehr gut geschult.

stimmt: sehr wenig wenig teil-weise eher ziemlich als teilweise ziem-lich eher völlig als ziemlich fast völlig völlig
o o o o o o o o o

k. Bei der Erstellung von Videoaufnahmen kann ich sehr gut auf das Interaktionsgeschehen zwischen Kleinkind und Eltern fokussieren.

stimmt: sehr wenig wenig teil-weise eher ziemlich als teilweise ziem-lich eher völlig als ziemlich fast völlig völlig
o o o o o o o o o

l. Verschiedene offene Frageformen zur Anregung des Beobachtens und Nachdenkens von Eltern eines Kleinkindes in der videogestützten Beratung kann ich sehr gut einsetzen.

stimmt: sehr wenig wenig teil-weise eher ziemlich als teilweise ziem-lich eher völlig als ziemlich fast völlig völlig
o o o o o o o o o

m. Aussagekräftige Videoausschnitte über das Interaktionsgeschehen zwischen Kleinkind und Eltern kann ich für die Beratung sehr gut auswählen.

stimmt: sehr wenig wenig teil-weise eher ziemlich als teilweise ziem-lich eher völlig als ziemlich fast völlig völlig
o o o o o o o o o

n. Ich kann im Prozess der entwicklungspsychologischen Beratung sehr gut einschätzen, wenn dieses Angebot für Eltern eines Kleinkindes nicht mehr ausreicht.

stimmt: sehr wenig wenig teil-weise eher ziemlich als teilweise ziem-lich eher völlig als ziemlich fast völlig völlig
o o o o o o o o o

E. Auf welcher Grundlage haben Sie Ihre Kenntnisse in den oben genannten Bereichen so eingeschätzt?

Weil ..	<i>Bitte jede Zeile beantworten</i>			
	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
a) sich mein neues Wissen „gesetzt“ hat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) noch zu wenig Erfahrungen in der praktischen Umsetzung bestehen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) ich meine persönlichen Erfahrungen und das Konzept noch nicht in Einklang bringen kann	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) aufgrund anderer Grundlagen (<i>bitte im Kasten erläutern</i>)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

F. Was haben Sie sich aufgrund der Einschätzung Ihres Kenntnisstandes vorgenommen?

	<i>Bitte jede Zeile beantworten</i>			
	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
a) entwicklungspsychologisches Wissen erweitern	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Beobachten früher Eltern-Kind-Interaktionen üben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Einsatz von Video üben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Beratungsvorgehen üben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) mehr Erfahrungen in der eigenen Interaktion mit Kleinkindern sammeln	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) mein eigenes Bindungsmuster bewusster machen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Weiteres (<i>bitte im Kasten erläutern</i>)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

G. Einschätzungen zur Umsetzung

a) Wie schätzen Sie die Umsetzungsmöglichkeiten für Ihre im Kurs erworbenen Kenntnisse ein?

begrenzt eher begrenzt eher weitreichend weitreichend

- b) Bitte bringen Sie die folgenden Aussagen zur Umsetzung je Überschrift (I, II und III) in eine Rangfolge von drei Abstufungen:

I. Zielgruppe (Bitte eine Rangfolge bilden).

- | <u>Rangfolge</u> | |
|------------------|---|
| 1 | = trifft am meisten zu |
| 2 | = trifft teilweise zu |
| 3 | = trifft am wenigsten zu |
| / | = durchgestrichen heißt:
trifft gar nicht zu |
- Ich werde die erworbenen Kenntnisse in individuellen Beratungen mit Eltern von Kleinkindern einsetzen.
- Ich werde die erworbenen Kenntnisse für Eltern von Kleinkindern einsetzen, aber kaum individuelle Beratungen mit Eltern durchführen.
- Ich werde die erworbenen Kenntnisse in individuellen Beratungen mit Eltern von älteren Kindern einsetzen.

II. Gestaltung der Umsetzung (Bitte eine Rangfolge bilden).

- Ich werde den zentralen Aspekt des entwicklungspsychologischen Beratungskonzeptes, die Formulierung der kindlichen Perspektive, umsetzen.
- Ich werde ausgesuchte Elemente des entwicklungspsychologischen Beratungskonzeptes wie z. B. die Videounterstützung umsetzen.
- Ich werde allgemeine Prinzipien des entwicklungspsychologischen Beratungskonzeptes wie z. B. die gemeinsame Beobachtung mit den Eltern umsetzen.

III. Einbettung der Umsetzung (Bitte eine Rangfolge bilden).

- Die Umsetzung wird als Teamkonzept verwirklicht werden.
- Die Umsetzung ist nicht für ein Team geplant, wird aber in einem kooperierenden Netzwerk mit Kollegen aus anderen Einrichtungen verwirklicht werden.
- Die Umsetzung wird vorwiegend über meine persönliche Eigeninitiative verwirklicht werden.

- H. Nennen Sie bitte die Dimensionen der Beschreibung elterlicher Feinfühligkeit nach Mary Ainsworth.

- Ich kenne keine der Dimensionen.

- I. Haben die Kursinhalte bisher Ihre Erwartungen erfüllt?

- nicht erfüllt wenig erfüllt ziemlich erfüllt ganz erfüllt

- J. Welche ergänzenden bzw. vertiefenden Fortbildungen würden Sie sich wünschen, um Ihre Kompetenz zur Anwendung entwicklungspsychologischer Beratung zu stärken (unabhängig von realen und zeitlichen Möglichkeiten)?

	<u>Bitte jede Zeile beantworten.</u>			
<i>als Fortbildung erwünscht:</i>	nicht	wenig	ziemlich	sehr
a. Zu speziellen Zielgruppen der Anwendung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>ältere Kinder bis 5 Jahre und ihre Eltern</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>vernachlässigte, missbrauchte Kinder und ihre Eltern</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

<i>früh geborene Kinder und ihre Eltern</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>als Fortbildung erwünscht:</i>	nicht	wenig	ziemlich	sehr
<i>Kinder mit Behinderung und ihre Eltern</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>psychisch kranke Eltern und ihre Kinder</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>andere _____</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Entwicklungspsychologie der Kindheit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Üben des Beobachtens zur sicheren Erkennung von Bindungsstrategien und -formen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Üben der praktischen Beratungssituation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. Bindungsentwicklung im Lebenslauf	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. Erstellung von Videoaufnahmen und Auswahl geeigneter Szenen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. Gesprächsführung mit den Eltern im Rahmen der Beratungssituation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h. Fallbesprechungen im Rahmen von Supervision	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i. Erkennen und Reflektieren der eigenen Bindung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j. Rechtliche Fragen der Jugendhilfe und weiterer gesetzlicher Regelungen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k. Strategien und Formen der Umsetzung bzw. Implementierung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l. Weiteres _____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

K. Kompetenzniveau

Die Beherrschung des Konzeptes der entwicklungspsychologischen Beratung erfolgt in einer Abfolge von fünf Stufen (einfaches bis sehr versiertes Kompetenzniveau I - V).

Welchem Kompetenzniveau würden Sie sich zum jetzigen Zeitpunkt zuordnen?

Entscheiden Sie sich bitte für eine Antwort.

- I. Ich verfüge über erste Grundbegriffe und kann Aspekte des Vorgehens realisieren, aber kaum auf meine Arbeit beziehen.
- II. Ich verfüge über integriertes Grundwissen und ansatzweise vollständige Handlungsmöglichkeiten, aber der Bezug auf meine Arbeit fällt mir noch schwer.
- III. Mein Wissen und meine Handlungsmöglichkeiten sind eher vollständig und routinemäßig verfügbar, aber der Einsatz in der Arbeit ist noch wenig variabel.
- IV. Meine Handlungsmöglichkeiten in der Arbeit sind vollständig und variabel. Ich kann gezielt mit Handlungsvarianten experimentieren.
- V. Meine Handlungsweise in vielfältigen Arbeitssituationen ist stabil und flexibel.

Wenn Sie weitere Einschätzungen zu Ihrem Kompetenzniveau haben, *erläutern Sie diese bitte im Kasten.*

Vielen Dank für Ihre Mühe!

- b. Falls Sie in der vorherigen Frage 7a Ihr Erfahrungswissen in zwei oder mehr Entwicklungsabschnitten als überwiegend eingeschätzt haben, überlegen Sie bitte noch einmal, zu welchem Entwicklungsabschnitt Ihr Erfahrungswissen am meisten ausgeprägt ist. *Kreuzen Sie bitte diesen einen Entwicklungsabschnitt an.*

Säuglinge und Babys Kleinkinder Vorschulkinder Schulkinder

8. Welche Anlässe / Beeinträchtigungen führen in der Regel zu Ihrer Tätigkeit mit Kindern und/oder Eltern bzw. Bezugspersonen? *Bitte beantworten Sie I, II und III. Entscheiden Sie sich bitte nur für einen überwiegenden Anlass: I oder II oder III. Bitte diesen darunter in Spezifizierung „zu I, zu II oder zu III“ genauer ankreuzen.*

	nie	selten	gelegentlich	oft	sehr oft
I) Prävention	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
II) Beeinträchtigungen des Kindes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
III) Beeinträchtigungen der elterlichen Sorge / Verantwortung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	----- Spezifizierung -----				
<i>zu I) Prävention:</i>					
<i>zur altersgerechten Versorgung</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>bei gesundheitlichen Risiken</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>bei sozialen Risiken</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>Anderes (z. B. bei Erziehungsfragen, Ratlosigkeit, Sorge):</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<hr/>					
<i>zu II) Beeinträchtigungen des Kindes:</i>					
<i>bei Risikokindern</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>bei Behinderung</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>bei Missbrauch, Misshandlung</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>Anderes (z. B. bei Erkrankung, Entwicklungsverzögerungen):</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<hr/>					
<i>zu III) Beeinträchtigungen der elterlichen Sorge / Verantwortung:</i>					
<i>bei Minderjährigen/Jugendlichen</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>bei Alleinerziehenden</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>bei psychisch Kranken</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>Anderes (z. B. Sucht, Erkrankung):</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<hr/>					

9. Ist seit Kursbeginn zu den von Ihnen genannten grundständigen Berufsausbildungen eine weitere abgeschlossene grundständige Berufsausbildung hinzugekommen?

nein ja *Wenn ja, welche?* _____

Handelt es sich um einen Abschluss an einer Fachhochschule? nein ja

10. Haben Sie seit Beginn dieses Kurses zusätzlich an einer entwicklungspsychologisch orientierten Fortbildung teilgenommen?

o nein o ja Wenn ja, an welcher? _____

11. Wie würden Sie die Grundrichtung Ihrer jetzigen Berufsausübung einordnen (berufliches Selbstverständnis)? Entscheiden Sie sich bitte für eine Rangfolge von höchstens drei Grundrichtungen.

Rangfolge für drei Grundrichtungen

- psychologisch psychotherapeutisch
 medizinisch medizinisch – therapeutisch
 pädagogisch sozialpädagogisch
 heilpädagogisch sonderpädagogisch
 pflegerisch erwachsenenbildnerisch
 andere Grundrichtung: _____

1 = trifft hauptsächlich zu 2 = trifft teilweise zu 3 = trifft kaum zu / = durchgestrichen heißt: trifft gar nicht zu

12. a) Wie würden Sie die Art und Weise, in der Sie mit Kindern tätig sind, einordnen? Entscheiden Sie sich bitte nur für eine überwiegende Form.

Form der Berufsausübung:	Bitte <u>jede Zeile</u> beantworten (eine überwiegende).				
	nie	selten	gelegentlich	oft	sehr oft
diagnostisch	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
therapeutisch	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
fördernd	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
pädagogisch	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
pflegerisch	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
andere: _____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

b) Wie würden Sie die Art und Weise, in der Sie mit Eltern tätig sind, einordnen? Entscheiden Sie sich bitte nur für eine überwiegende Form.

Form der Berufsausübung:	Bitte <u>jede Zeile</u> beantworten (eine überwiegende).				
	nie	selten	gelegentlich	oft	sehr oft
diagnostisch	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
therapeutisch	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
beratend	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sozial unterstützend	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
pädagogisch/fortbildnerisch	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
andere: _____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. Haben Sie Kenntnisse über die rechtlichen und strukturellen Möglichkeiten der Jugendhilfe?

überwiegend eher eher überwiegend
o lückenhaft o lückenhaft o vollständig o vollständig

14. Welche Vorgehensweisen und Ziele verfolgen Sie in Ihrem Zusammenwirken mit den Eltern (ohne Anspruch auf Vollständigkeit)?

Bitte jede Zeile beantworten.

nie selten gelegentlich oft sehr oft

Durch die Eltern Informationen über Verhalten und Entwicklung des Kindes gewinnen	<input type="radio"/>				
Anregungen für Eltern bei Erziehungsproblemen geben	<input type="radio"/>				
Informationen über die Eltern und die Qualität ihres Umgangs mit dem Kind gewinnen	<input type="radio"/>				
Anregungen vermitteln, die den Alltag des Kindes erleichtern (praktische Hilfen, Hilfsmittel)	<input type="radio"/>				
Informationen in Sachfragen geben (z. B. sozial rechtlich, finanziell, andere Institutionen)	<input type="radio"/>				
Elterliche Deutungen des kindlichen Verhaltens mit genauen Beobachtungen anreichern	<input type="radio"/>				
Für Fragen, die das Zusammenleben mit Kindern betreffen, zur Verfügung stehen	<input type="radio"/>				
Eltern in der Förderung des Kindes anleiten	<input type="radio"/>				
Eltern mehr Sicherheit im Umgang mit ihrem Kind vermitteln	<input type="radio"/>				
Gespräche als Hilfe für die Eltern zur Bewältigung von Problemen führen	<input type="radio"/>				
Gemeinsam das Kind beobachten und weitere Ziele mit den Eltern beratschlagen	<input type="radio"/>				
Die Offenheit der Eltern für mögliche Hilfs- und Unterstützungsangebote fördern	<input type="radio"/>				
Realistische elterliche Erwartungen an die Entwicklung des Kindes fördern	<input type="radio"/>				
Elterliche Kompetenzen durch Raum für eigene Entdeckungen zu Problemlösungen stärken	<input type="radio"/>				

15. a) Besteht im Rahmen Ihrer Tätigkeit die Möglichkeit, regelmäßig mit den Eltern oder einem Elternteil zusammen zu treffen?

nein ja *Wenn ja, bitte 15b beantworten:*

b) Nehmen Eltern diese Möglichkeit wahr? *Bitte entscheiden Sie sich für eine Antwort.*

- | | |
|---|---|
| <input type="radio"/> (1) vereinzelt wenige Eltern | <input type="radio"/> (3) die Mehrzahl der Eltern |
| <input type="radio"/> (2) die Minderzahl der Eltern | <input type="radio"/> (4) fast alle Eltern |

16. Wann bzw. wie und wo sehen Sie die Eltern? *Entscheiden Sie sich bitte nur für eine überwiegende Form.*

Bitte jede Zeile beantworten (*eine überwiegende*).

	nie	selten	gelegentlich	oft	sehr oft
allein zu vereinbarten Terminen	<input type="radio"/>				
mit Kind zu vereinbarten Terminen	<input type="radio"/>				
mit anderen Eltern	<input type="radio"/>				
vor/nach kindbezogenem Angebot	<input type="radio"/>				
während kindbezogenem Angebot	<input type="radio"/>				
bei Hausbesuchen	<input type="radio"/>				
auf Elternabenden	<input type="radio"/>				
bei Elternkursen	<input type="radio"/>				
Weiteres _____	<input type="radio"/>				

17. Wie viel Prozent Ihrer monatlichen Arbeitszeit entfällt durchschnittlich auf folgende Tätigkeiten? *Bitte je Angabe auf 0, 5, 10, 15 etc. runden; 100 % beachten.*

auf diagnostische und Informationen erhebende Tätigkeiten	_____%
auf betreuende, therapeutische, pflegerische etc. Tätigkeiten mit <u>Kindern</u>	_____%
auf beratende, unterstützende, therapeutische etc. Tätigkeiten mit <u>Eltern</u>	_____%
auf Berichte, Gutachten, Verwaltungsarbeit, Organisation, Telefonate	_____%
auf Besprechungen / Teamsitzungen mit Kollegen, intern und extern	_____%
auf berufsbezogene Fortbildung, Supervision, Weiteres	_____%
Summe:	<u>100 %</u>

18. Wo führen Sie Ihr Angebot in der Regel durch? *Mehrfachnennungen sind möglich.*

- ambulant (z. B. Praxis, Beratungsstelle) stationär (z.B. Klinik, Rehabilitation)
 teilstationär (z. B. Kita, Heim) in der häuslichen Umgebung
 Weiteres _____

19. Was sind in Ihrer Tätigkeit die beiden häufigsten Gründe für die Beendigung eines Falles? *Bitte höchstens zwei Antworten geben.*

- Eigene Planung (z.B. Überführung in ein anderes Angebot)
 Auslaufen der Kostenübernahme
 Erfolg (d.h. eine Intervention ist nicht mehr nötig)
 Fernbleiben des Kindes und / oder der Eltern
 Weiteres _____

Es folgen zwei Fragen zu Ihrer ideal gewünschten Tätigkeitsform mit Kind und Eltern (unabhängig von den realen Bedingungen Ihrer jetzigen Tätigkeit).

20. In welchem Maße würden Sie idealer Weise die Eltern bzw. zentrale Bezugsperson in Ihre Tätigkeit mit dem Kind einbeziehen wollen?

<i>Ich möchte</i>	<i>Bitte jede Zeile beantworten.</i>			
	<i>in Einzel- fällen</i>	<i>bei der Minderzahl der Eltern</i>	<i>bei der Mehrzahl der Eltern</i>	<i>bei fast allen Eltern</i>
in Anwesenheit der Eltern mit dem Kind arbeiten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
die Eltern dabei haben, um diagnostisch ein Bild vom Verhalten und der Entwicklung des Kindes zu gewinnen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
den Eltern während meiner Tätigkeit mit dem Kind Anregungen geben, wie sie auch mit dem Kind umgehen können	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
neue Entwicklungsziele für das Kind mit den Eltern planen und mit Ihnen Schritte zu deren Erreichung einleiten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
die Eltern als Beobachter an meiner Tätigkeit mit dem Kind teilnehmen lassen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
in Anwesenheit der Eltern und des Kindes das kindliche Verhalten in seiner Bedeutung für die Entwicklung des Kindes beschreiben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
in schwierigen Situationen mit dem Kind ohne die Eltern arbeiten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. An welchen Orten würden Sie idealer Weise Ihr Angebot in der Regel durchführen wollen? *Mehrfachnennungen sind möglich.*

- ambulant (z. B. Praxis, Beratungsstelle) stationär (z.B. Klinik, Rehabilitation)
 teilstationär (z. B. Kita, Heim) in der häuslichen Umgebung
 Weiteres _____

22. Haben die Kursinhalte Ihre Erwartungen erfüllt?

- nicht erfüllt wenig erfüllt ziemlich erfüllt ganz erfüllt

D. Kenntniseinschätzungen (*Bitte beantworten Sie jede Aussage*).

- a. Ich habe sehr gute Kenntnisse über den Prozess und die Funktionen der Bindungs-entwicklung in den ersten Lebensjahren.

stimmt: sehr wenig wenig teil-weise eher ziemlich als teilweise ziem-lich eher völlig als ziemlich fast völlig völlig

- b. Innerhalb der Verhaltenssysteme frühkindlicher Regulation kann ich Feinzeichen von Anregung/Zuwendung und Belastung/Abwendung sehr gut erkennen.

stimmt: sehr wenig wenig teil-weise eher ziemlich als teilweise ziem-lich eher völlig als ziemlich fast völlig völlig

- c. Ich kann die Qualität der Beziehungsentwicklung zwischen Kleinkind und Eltern sehr gut erkennen und einschätzen.

stimmt: sehr wenig wenig teil-weise eher ziemlich als teilweise ziem-lich eher völlig als ziemlich fast völlig völlig

- d. Über meine Wahrnehmungen der Interaktion zwischen Kleinkind und Eltern kann ich so reflektieren, dass ich sie sehr gut in den Beratungsprozess einbeziehen kann.

stimmt: sehr wenig wenig teil-weise eher ziemlich als teilweise ziem-lich eher völlig als ziemlich fast völlig völlig

- e. Mit meinen Kenntnissen über frühkindliche Entwicklung kann ich in freier Beobachtung den Entwicklungsstand eines Kleinkindes sehr gut einschätzen.

stimmt: sehr wenig wenig teil-weise eher ziemlich als teilweise ziem-lich eher völlig als ziemlich fast völlig völlig

- f. Ich habe sehr gute Kenntnisse über Ursachen und Ausprägungen kindlicher Schrei-, Schlaf-, und Essstörungen in den ersten Lebensjahren.

stimmt: sehr wenig wenig teil-weise eher ziemlich als teilweise ziem-lich eher völlig als ziemlich fast völlig völlig

- g. In Fragen einer ausgewogenen frühkindlichen Ernährung kann ich sehr gut beraten.

stimmt: sehr wenig wenig teil-weise eher ziemlich als teilweise ziem-lich eher völlig als ziemlich fast völlig völlig

- h. Elterliche Feinfühligkeit in der Interaktion zwischen Kleinkind und Eltern kann ich sehr gut erkennen und einschätzen.

stimmt: sehr wenig wenig teil-weise eher ziemlich als teilweise ziem-lich eher völlig als ziemlich fast völlig völlig

- i. Was ein Säugling oder Kleinkind durch nicht sprachliches Verhalten ausdrückt, kann ich für Eltern oder Bezugspersonen sehr gut in verständliche Worte fassen.

stimmt: sehr wenig wenig teilweise eher ziemlich ziemlich eher völlig fast völlig

- j. Ich bin in genauer Verhaltensbeobachtung der Interaktionen von Kleinkind und Eltern sehr gut geschult.

stimmt: sehr wenig wenig teilweise eher ziemlich ziemlich eher völlig fast völlig

- k. Bei der Erstellung von Videoaufnahmen kann ich sehr gut auf das Interaktionsgeschehen zwischen Kleinkind und Eltern fokussieren.

stimmt: sehr wenig wenig teilweise eher ziemlich ziemlich eher völlig fast völlig

- l. Verschiedene offene Frageformen zur Anregung des Beobachtens und Nachdenkens von Eltern eines Kleinkindes in der videogestützten Beratung kann ich sehr gut einsetzen.

stimmt: sehr wenig wenig teilweise eher ziemlich ziemlich eher völlig fast völlig

- m. Aussagekräftige Videoausschnitte über das Interaktionsgeschehen zwischen Kleinkind und Eltern kann ich für die Beratung sehr gut auswählen.

stimmt: sehr wenig wenig teilweise eher ziemlich ziemlich eher völlig fast völlig

- n. Ich kann im Prozess der entwicklungspsychologischen Beratung sehr gut einschätzen, wenn dieses Angebot für Eltern eines Kleinkindes nicht mehr ausreicht.

stimmt: sehr wenig wenig teilweise eher ziemlich ziemlich eher völlig fast völlig

- E.** Auf welcher Grundlage haben Sie Ihre Kenntnisse in den oben genannten Bereichen so eingeschätzt?

Bitte jede Zeile beantworten.
 trifft trifft eher trifft trifft
 nicht zu nicht zu eher zu zu

Weil / Aufgrund

- a) sich mein Wissen vervollständigt hat
- b) sich meine praktischen Erfahrungen mit entwicklungspsychologischer Beratung „abgerundet“ haben
- c) meine persönliche Haltung dem Beratungskonzept entspricht
- d) anderer Grundlagen (*bitte umseitig im Kasten erläutern*)

--

F. Was haben Sie sich aufgrund der Einschätzung Ihres Kenntnisstandes im Weiteren vorgenommen?

Bitte jede Zeile beantworten.

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
a) entwicklungspsychologisches Wissen erweitern	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Beobachten früher Eltern-Kind-Interaktionen üben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Einsatz von Video üben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Beratungsvorgehen üben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) mehr Erfahrungen in der eigenen Interaktion mit Kleinkindern sammeln	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) mein eigenes Bindungsmuster bewusster machen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Weiteres (<i>bitte im Kasten erläutern</i>)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

--

G. Nennen Sie bitte die Grundformen frühkindlicher Bindung, die in der Bindungsforschung unterschieden werden?

Ich kenne keine der Grundformen.

H. Welche der folgenden Paragraphen aus dem Kinder- und Jugendhilfegesetz / SGB VIII sind für die Anwendung und Finanzierung entwicklungspsychologischer Beratungen bedeutsam?

- | | | | |
|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| <input type="radio"/> § 7 | <input type="radio"/> § 8a | <input type="radio"/> § 16 | <input type="radio"/> § 19 |
| <input type="radio"/> § 28 | <input type="radio"/> § 46 | <input type="radio"/> § 52 | <input type="radio"/> § 59 |

I. Einschätzungen zur Umsetzung

a) Wie schätzen Sie die Umsetzungsmöglichkeiten für Ihre im Kurs erworbenen Kenntnisse ein?

begrenzt eher begrenzt eher weitreichend weitreichend

b) Bitte bringen Sie die folgenden Aussagen zur Umsetzung je Überschrift (I, II und III) in eine Rangfolge von drei Abstufungen:

I. Zielgruppe (*Bitte eine **Rangfolge** bilden*).

Ich werde die erworbenen Kenntnisse in individuellen Beratungen mit Eltern von Kleinkindern einsetzen.

Ich werde die erworbenen Kenntnisse für Eltern von Kleinkindern einsetzen, aber kaum individuelle Beratungen mit Eltern durchführen.

Ich werde die erworbenen Kenntnisse in individuellen Beratungen mit Eltern von älteren Kindern einsetzen.

Rangfolge

1 = trifft am meisten zu
2 = trifft teilweise zu
3 = trifft am wenigsten zu
/ = durchgestrichen heißt:
trifft gar nicht zu

II. Gestaltung der Umsetzung (*Bitte eine **Rangfolge** bilden*).

- Ich werde den zentralen Aspekt des entwicklungspsychologischen Beratungskonzeptes, die Formulierung der kindlichen Perspektive, umsetzen.
- Ich werde ausgesuchte Elemente des entwicklungspsychologischen Beratungskonzeptes wie z. B. die Videounterstützung umsetzen.
- Ich werde allgemeine Prinzipien des entwicklungspsychologischen Beratungskonzeptes wie z. B. die gemeinsame Beobachtung mit den Eltern umsetzen.

III. Einbettung der Umsetzung (*Bitte eine **Rangfolge** bilden*).

- Die Umsetzung wird als Teamkonzept verwirklicht werden.
- Die Umsetzung ist nicht für ein Team geplant, wird aber in einem kooperierenden Netzwerk mit Kollegen aus anderen Einrichtungen verwirklicht werden.
- Die Umsetzung wird vorwiegend über meine persönliche Eigeninitiative verwirklicht werden.

- J.** Welche ergänzenden bzw. vertiefenden Fortbildungen würden Sie sich wünschen, um Ihre Kompetenz zur Anwendung entwicklungspsychologischer Beratung zu stärken (unabhängig von realen und zeitlichen Möglichkeiten)?

	<i>Bitte <u>jede Zeile</u> beantworten.</i>				
	<i>als Fortbildung erwünscht:</i>	nicht	wenig	ziemlich	sehr
a. Zu speziellen Zielgruppen der Anwendung	○	○	○	○	○
<i>ältere Kinder bis 5 Jahre und ihre Eltern</i>	○	○	○	○	○
<i>vernachlässigte, missbrauchte Kinder und ihre Eltern</i>	○	○	○	○	○
<i>früh geborene Kinder und ihre Eltern</i>	○	○	○	○	○
<i>Kinder mit Behinderung und ihre Eltern</i>	○	○	○	○	○
<i>psychisch kranke Eltern und ihre Kinder</i>	○	○	○	○	○
<i>andere _____</i>	○	○	○	○	○
b. Entwicklungspsychologie der Kindheit	○	○	○	○	○
c. Üben des Beobachtens zur sicheren Erkennung von Bindungsstrategien und -formen	○	○	○	○	○
d. Üben der praktischen Beratungssituation	○	○	○	○	○
e. Bindungsentwicklung im Lebenslauf	○	○	○	○	○
f. Erstellung von Videoaufnahmen und Auswahl geeigneter Szenen	○	○	○	○	○
g. Gesprächsführung mit den Eltern im Rahmen der Beratungssituation	○	○	○	○	○
h. Fallbesprechungen im Rahmen von Supervision	○	○	○	○	○
i. Erkennen und Reflektieren der eigenen Bindung	○	○	○	○	○
j. Rechtliche Fragen der Jugendhilfe und weiterer gesetzlicher Regelungen	○	○	○	○	○
k. Strategien und Formen der Umsetzung bzw. Implementierung	○	○	○	○	○

I. Weiteres _____

K. Was ist Ihre Meinung zum Einfluss von Bindung auf die Entwicklung von Kindern?

Bitte jede Zeile beantworten

stimme zu: sehr wenig wenig teils-teils ziemlich völlig

Wie ein Kind gebunden ist, wirkt sich langfristig auf seine Bereitschaft aus, sich anzustrengen

Die Qualität der Bindung ist der Schlüssel zur Teilhabe an anspruchsvollen Lernprozessen

Erst eine sichere Bindung führt zum selbstvergessenen, herausfordernden Spiel eines Kindes

Einfluss auf die psychische Entwicklung eines Kindes kann nur nehmen, wer eine Bindung mit ihm hat

Sichere Bindung ist eine wesentliche Bedingung für interessiertes und aufmerksames Lernen

Die Intelligenz eines Kindes entfaltet sich dann vollständig, wenn es sicher gebunden ist

Die frühe Quelle späteren Einfühlungsvermögens liegt in der Qualität der kindlichen Bindung

Erst eine sichere Bindung führt zu ausgewogener Neugier, Ausdauer, Konzentration und Aufmerksamkeit

Ein sicher gebundenes Kind sucht sich leichter die Unterstützungen und Hilfen, die es braucht

Ein sicher gebundenes Kind kann seine Gefühle sprachlich klarer zum Ausdruck bringen

L. Was ist eine gute Beratung für Eltern? Wie sollte ein guter Berater in ihr handeln? Wie ist Ihre Haltung dazu?

Bitte jede Zeile beantworten

stimme zu: sehr wenig wenig teils-teils ziemlich völlig

Ein Berater sollte besser als die Eltern wissen, was gut für die Entwicklung ihres Kindes ist

Wer viele Fragen stellt und wenig Lösungen weiß, ist kein guter Berater

Ein Berater muss die Perspektive der Eltern immer neutral einnehmen können

Kinder kreativ befragen zu können, ist die eigentliche Kunst des Beraters

Wichtiger ist die Beratung zu den Entwicklungsprozessen, weniger das Entwicklungsergebnis

	<i>stimme zu:</i>				
	sehr wenig	wenig	teils-teils	ziemlich	völlig
Ein Berater, der immer nur positiv über das Kind spricht, dem glauben die Eltern nicht	<input type="radio"/>				
Entwicklungserwartungen der Eltern sollte durch den Berater nicht widersprochen werden, auch wenn sie völlig überzogen sind	<input type="radio"/>				
Wenn sich die Eltern wohl fühlen, ist das schon die halbe Beratung	<input type="radio"/>				
Ein Berater, der seine Prognose zur Entwicklung des Kindes im Beratungsverlauf nie äußert, macht den Eltern etwas vor	<input type="radio"/>				

M. Kompetenzniveau

Die Beherrschung des Konzeptes der entwicklungspsychologischen Beratung erfolgt in einer Abfolge von fünf Stufen (einfaches bis sehr versiertes Kompetenzniveau I - V).

Welchem Kompetenzniveau würden Sie sich zum jetzigen Zeitpunkt zuordnen?

Entscheiden Sie sich bitte für eine Antwort.

- I. Ich verfüge über erste Grundbegriffe und kann Aspekte des Vorgehens realisieren, aber kaum auf meine Arbeit beziehen.
- II. Ich verfüge über integriertes Grundwissen und ansatzweise vollständige Handlungsmöglichkeiten, aber der Bezug auf meine Arbeit fällt mir noch schwer.
- III. Mein Wissen und meine Handlungsmöglichkeiten sind eher vollständig und routinemäßig verfügbar, aber der Einsatz in der Arbeit ist noch wenig variabel.
- IV. Meine Handlungsmöglichkeiten in der Arbeit sind vollständig und variabel. Ich kann gezielt mit Handlungsvarianten experimentieren.
- V. Meine Handlungsweise in vielfältigen Arbeitssituationen ist stabil und flexibel.

Wenn Sie weitere Einschätzungen zu Ihrem Kompetenzniveau haben, *erläutern Sie diese bitte im Kasten.*

N. Haben Sie erlebt, dass Sie durch Ihre Form entwicklungspsychologischer Beratung auf das Interaktionsverhalten von Eltern Einfluss nehmen können?

nein ja *wenn ja, bitte Folgendes beantworten:*

- (1) vereinzelt bei wenigen Eltern
- (2) bei der Minderzahl der Eltern
- (3) bei der Mehrzahl der Eltern
- (4) bei fast allen Eltern

O. Haben Sie erlebt, dass das durch Ihre Form entwicklungspsychologischer Beratung veränderte Interaktionsverhalten von Eltern Einfluss auf die kindliche Entwicklung nimmt?

nein ja *wenn ja, bitte Folgendes beantworten:*

- (1) vereinzelt bei wenigen Kindern (3) bei der Mehrzahl der Kinder
 (2) bei der Minderzahl der Kinder (4) bei fast allen Kindern

P. Sind Sie einverstanden, in einigen Monaten an einer Nachbefragung zu Ihren weiteren Erfahrungen in der Umsetzung entwicklungspsychologischer Beratung teilzunehmen?

ja

Bitte nennen Sie uns Ihre

Email – Adresse _____

und Telefonnummer _____

nein

Vielen Dank für Ihre Mühe!

Ende jedes Kursteils; TR Teilnehmereinschätzung der
Kursdurchführung (Hauptstudie)

Entwicklungspsychologische Beratung für Eltern mit Säuglingen und Kleinkindern

**Liebe Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer,
mit der Beantwortung der nachfolgenden Fragen helfen Sie uns bei der
Beurteilung der Qualität der Kursdurchführung. Ihre Angaben bleiben anonym,
da in diesem Fragebogen keine individuell zuordenbaren Personendaten erhoben
werden.**

Bitte ankreuzen

Ort: _____ 1. Kursteil 3. Kursteil

Datum: _____ 2. Kursteil 4. Kursteil

I. Seminargestaltung

Wie beurteilen Sie die Seminargestaltung hinsichtlich folgender Kriterien:

Bitte kreuzen Sie Zutreffendes an.

	schlecht	ausreichend	zufriedenstellend	gut	sehr gut
Verständlichkeit	<input type="radio"/>				
Strukturiertheit des Vorgehens	<input type="radio"/>				
Eingesetzte Vermittlungsmethoden	<input type="radio"/>				
Methoden der Zusammenarbeit	<input type="radio"/>				
Anteil an Theorie	<input type="radio"/>				
Anteil an praktischen Übungen	<input type="radio"/>				
Fallbezogene Rückmeldungen (falls zutreffend)	<input type="radio"/>				
Steuerung des Gruppenprozesses	<input type="radio"/>				
Zeit für Erfahrungsaustausch	<input type="radio"/>				
Zusammenarbeit der Dozentinnen untereinander	<input type="radio"/>				

II. Seminarleitung

Wie bewerten Sie die erwachsenenpädagogische Kompetenz der Seminarleitung?

Bitte kreuzen Sie Zutreffendes an.

schlecht	ausreichend	zufriedenstellend	gut	sehr gut
<input type="radio"/>				

Wie bewerten Sie die inhaltliche Kompetenz der Seminarleitung?

Bitte kreuzen Sie Zutreffendes an

schlecht	ausreichend	zufriedenstellend	gut	sehr gut
<input type="radio"/>				

Ende jedes Kursteils; TR Teilnehmereinschätzung der Kursdurchführung (Hauptstudie)

III. Seminarrahmen

Wie bewerten Sie den Seminarrahmen hinsichtlich folgender Kriterien:
Bitte kreuzen Sie Zutreffendes an.

	schlecht	ausreichend	zufriedenstellend	gut	sehr gut
Kursunterlagen	<input type="radio"/>				
Betreuung der Teilnehmer	<input type="radio"/>				
Veranstaltungsort	<input type="radio"/>				
Unterbringung/Verpflegung (falls zutreffend)	<input type="radio"/>				

IV. Seminarinhalte

Welche Themenschwerpunkte

finden Sie wichtig ?

haben Ihnen gefehlt ?

waren unnötig?

Haben Sie Anregungen für Ihre Praxis erhalten? Bitte kreuzen Sie Zutreffendes an.

sehr selten
oft

selten

gelegentlich

oft

sehr

V. Zukünftige Programmplanung

Würden Sie die Veranstaltung weiterempfehlen? Bitte kreuzen Sie Zutreffendes an.

keinesfalls wahrscheinlich nicht vielleicht ziemlich wahrscheinlich ganz sicher

Wünschen Sie Vertiefungen zu den behandelten Themenbereichen?

Bitte kreuzen Sie Zutreffendes an.

keinesfalls wahrscheinlich nicht vielleicht ziemlich wahrscheinlich ganz sicher

Ende jedes Kursteils; TR Teilnehmereinschätzung der
Kursdurchführung (Hauptstudie)

Falls „ziemlich wahrscheinlich“ oder „ganz sicher“: für welche Themenbereiche?

Vielen Dank für Ihre Rückmeldung.

- b. Falls Sie in der vorherigen Frage 8a zwei oder alle Altersgruppen als am häufigsten angegeben haben, überlegen Sie bitte noch einmal, welche der Altersgruppen in Ihrer Arbeit eher überwiegt. Kreuzen Sie bitte diese eine Altersgruppe an.

o 0 bis unter 3 Jahre o 3 bis unter 6 Jahre o älter

9. a. Wie schätzen Sie Ihr Erfahrungswissen mit Entwicklungsabschnitten von Kindern ein, das Sie durch Ausbildung oder beruflich oder persönlich erworben haben? Bitte entscheiden Sie sich nur für einen Entwicklungsabschnitt, in dem Ihr Erfahrungswissen überwiegt: entweder I oder II oder III oder IV.

Bitte jede Zeile beantworten (eine überwiegende).
 überwiegend lückenhaft eher lückenhaft eher vollständig überwiegend vollständig

I. Säuglinge und Babys	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
II. Kleinkinder	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
III. Vorschulkinder	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
IV. Schulkinder	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- b. Falls Sie in der vorherigen Frage 9a Ihr Erfahrungswissen in zwei oder mehr Entwicklungsabschnitten als überwiegend eingeschätzt haben, überlegen Sie bitte noch einmal, zu welchem Entwicklungsabschnitt Ihr Erfahrungswissen am meisten ausgeprägt ist. Kreuzen Sie bitte diesen einen Entwicklungsabschnitt an.

o Säuglinge und Babys o Kleinkinder o Vorschulkinder o Schulkinder

10. Welche Anlässe / Beeinträchtigungen führen in der Regel zu Ihrer Tätigkeit mit Kindern und/oder Eltern bzw. Bezugspersonen? Bitte beantworten Sie I, II und III. Entscheiden Sie sich bitte nur für einen überwiegenden Anlass: I oder II oder III. Bitte diesen darunter in Spezifizierung „zu I, zu II oder zu III“ genauer ankreuzen.

	nie	selten	gelegentlich	oft	sehr oft
I) Prävention	<input type="radio"/>				
II) Beeinträchtigungen des Kindes	<input type="radio"/>				
III) Beeinträchtigungen der elterlichen Sorge / Verantwortung	<input type="radio"/>				

----- Spezifizierung -----

zu I) Prävention:

<i>zur altersgerechten Versorgung</i>	<input type="radio"/>				
<i>bei gesundheitlichen Risiken</i>	<input type="radio"/>				
<i>bei sozialen Risiken</i>	<input type="radio"/>				
<i>Anderes (z. B. bei Erziehungsfragen, Ratlosigkeit, Sorge):</i>	<input type="radio"/>				

zu II) Beeinträchtigungen des Kindes:

<i>bei Risikokindern</i>	<input type="radio"/>				
<i>bei Behinderung</i>	<input type="radio"/>				
<i>bei Missbrauch, Misshandlung</i>	<input type="radio"/>				
<i>Anderes (z. B. bei Erkrankung, Entwicklungsverzögerungen):</i>	<input type="radio"/>				

nie selten gelegentlich oft sehr oft

zu III) Beeinträchtigungen der elterlichen
Sorge / Verantwortung:

bei Minderjährigen/Jugendlichen	<input type="radio"/>				
bei Alleinerziehenden	<input type="radio"/>				
bei psychisch Kranken	<input type="radio"/>				
Anderes (z. B. Sucht, Erkrankung):	<input type="radio"/>				

11. Wann haben Sie eine oder mehrere der folgenden grundständigen Berufsausbildungen abgeschlossen? *Mehrfachnennungen sind möglich; bitte geben Sie spezifizierend die Art des Abschlusses (ob Fachschule oder Fachhochschule) und das Jahr des Abschlusses an.*

	Fachhochschule / Jahr des Abschlusses	
<input type="radio"/> Erzieher	nein <input type="radio"/> ja <input type="radio"/>
<input type="radio"/> Heilpädagoge	nein <input type="radio"/> ja <input type="radio"/>
<input type="radio"/> Sozialpädagoge/-arbeiter	nein <input type="radio"/> ja <input type="radio"/>
<input type="radio"/> Physiotherapeut	nein <input type="radio"/> ja <input type="radio"/>
<input type="radio"/> Ergotherapeut	nein <input type="radio"/> ja <input type="radio"/>
<input type="radio"/> Logopäde	nein <input type="radio"/> ja <input type="radio"/>
<input type="radio"/> Dipl. - Pädagoge		.....
<input type="radio"/> Dipl. - Psychologe		.....
<input type="radio"/> Kinder- und Jugendarzt		.....
<input type="radio"/> Andere: _____	nein <input type="radio"/> ja <input type="radio"/>

12. Haben Sie schon einmal an einer entwicklungspsychologisch orientierten Fortbildung teilgenommen?

nein ja Wenn ja, an welcher _____ vor: ____ Jahr(en)

13. Wie würden Sie die Grundrichtung Ihrer jetzigen Berufsausübung einordnen (berufliches Selbstverständnis)? *Entscheiden Sie sich bitte für eine Rangfolge von höchstens drei Grundrichtungen.*

Rangfolge für drei Grundrichtungen

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> psychologisch | <input type="checkbox"/> psychotherapeutisch |
| <input type="checkbox"/> medizinisch | <input type="checkbox"/> medizinisch – therapeutisch |
| <input type="checkbox"/> pädagogisch | <input type="checkbox"/> sozialpädagogisch |
| <input type="checkbox"/> heilpädagogisch | <input type="checkbox"/> sonderpädagogisch |
| <input type="checkbox"/> pflegerisch | <input type="checkbox"/> erwachsenenbildnerisch |
| <input type="checkbox"/> andere Grundrichtung: _____ | |

<p>1 = trifft hauptsächlich zu 2 = trifft teilweise zu 3 = trifft kaum zu / = durchgestrichen heißt: trifft gar nicht zu</p>
--

14. Haben Sie Kenntnisse über die rechtlichen und strukturellen Möglichkeiten der Jugendhilfe?

überwiegend eher eher überwiegend
 lückenhaft lückenhaft vollständig vollständig

Fragebogen KAE: Personenangaben, Tätigkeit, Kenntnisse, Einschätzungen und Planung

15. a) Wie würden Sie die Art und Weise, in der Sie mit Kindern tätig sind, einordnen?
Entscheiden Sie sich bitte nur für eine überwiegende Form.

<i>Form der Berufsausübung:</i>	<i>Bitte jede Zeile beantworten (eine überwiegende).</i>				
	<i>nie</i>	<i>selten</i>	<i>gelegentlich</i>	<i>oft</i>	<i>sehr oft</i>
diagnostisch	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
therapeutisch	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
fördernd	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
pädagogisch	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
pflegerisch	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
andere: _____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- b) Wie würden Sie die Art und Weise, in der Sie mit Eltern tätig sind, einordnen?
Entscheiden Sie sich bitte nur für eine überwiegende Form.

<i>Form der Berufsausübung:</i>	<i>Bitte jede Zeile beantworten (eine überwiegende).</i>				
	<i>nie</i>	<i>selten</i>	<i>gelegentlich</i>	<i>oft</i>	<i>sehr oft</i>
diagnostisch	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
therapeutisch	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
beratend	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sozial unterstützend	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
pädagogisch/fortbildnerisch	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
andere: _____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. Welche Vorgehensweisen und Ziele verfolgen Sie in Ihrem Zusammenwirken mit den Eltern (ohne Anspruch auf Vollständigkeit)?

	<i>Bitte jede Zeile beantworten.</i>				
	<i>nie</i>	<i>selten</i>	<i>gelegentlich</i>	<i>oft</i>	<i>sehr oft</i>
Durch die Eltern Informationen über Verhalten und Entwicklung des Kindes gewinnen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anregungen für Eltern bei Erziehungsproblemen geben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Informationen über die Eltern und die Qualität ihres Umgangs mit dem Kind gewinnen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anregungen vermitteln, die den Alltag des Kindes erleichtern (praktische Hilfen, Hilfsmittel)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Informationen in Sachfragen geben (z. B. sozial rechtlich, finanziell, andere Institutionen)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elterliche Deutungen des kindlichen Verhaltens mit genauen Beobachtungen anreichern	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Für Fragen, die das Zusammenleben mit Kindern betreffen, zur Verfügung stehen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eltern in der Förderung des Kindes anleiten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eltern mehr Sicherheit im Umgang mit ihrem Kind vermitteln	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gespräche als Hilfe für die Eltern zur Bewältigung von Problemen führen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Fragebogen KAE: Personenangaben, Tätigkeit, Kenntnisse, Einschätzungen und Planung

	nie	selten	gelegentlich	oft	sehr oft
Gemeinsam das Kind beobachten und weitere Ziele mit den Eltern beratschlagen	<input type="radio"/>				
Die Offenheit der Eltern für mögliche Hilfs- und Unterstützungsangebote fördern	<input type="radio"/>				
Realistische elterliche Erwartungen an die Entwicklung des Kindes fördern	<input type="radio"/>				
Elterliche Kompetenzen durch Raum für eigene Entdeckungen zu Problemlösungen stärken	<input type="radio"/>				

17. a) Besteht im Rahmen Ihrer Tätigkeit die Möglichkeit, regelmäßig mit den Eltern oder einem Elternteil zusammen zu treffen?

nein ja wenn ja, bitte 17 b) beantworten:

b) Nehmen Eltern diese Möglichkeit wahr? Bitte entscheiden Sie sich für eine Antwort.

- | | |
|---|---|
| <input type="radio"/> (1) vereinzelt wenige Eltern | <input type="radio"/> (3) die Mehrzahl der Eltern |
| <input type="radio"/> (2) die Minderzahl der Eltern | <input type="radio"/> (4) fast alle Eltern |

18. Wann bzw. wie und wo sehen Sie die Eltern? *Entscheiden Sie sich bitte nur für eine überwiegende Form.*

Bitte jede Zeile beantworten (*eine überwiegende*).

	nie	selten	gelegentlich	oft	sehr oft
allein zu vereinbarten Terminen	<input type="radio"/>				
mit Kind zu vereinbarten Terminen	<input type="radio"/>				
mit anderen Eltern	<input type="radio"/>				
vor/nach kindbezogenem Angebot	<input type="radio"/>				
während kindbezogenem Angebot	<input type="radio"/>				
bei Hausbesuchen	<input type="radio"/>				
auf Elternabenden	<input type="radio"/>				
bei Elternkursen	<input type="radio"/>				
Weiteres _____	<input type="radio"/>				

19. Wo führen Sie Ihr Angebot in der Regel durch? *Mehrfachnennungen sind möglich.*

- | | |
|--|---|
| <input type="radio"/> ambulant (z. B. Praxis, Beratungsstelle) | <input type="radio"/> stationär (z.B. Klinik, Rehabilitation) |
| <input type="radio"/> teilstationär (z. B. Kita, Heim) | <input type="radio"/> in der häuslichen Umgebung |
| <input type="radio"/> Weiteres _____ | |

Fragebogen KAE: Personenangaben, Tätigkeit, Kenntnisse, Einschätzungen und Planung

20. Was sind in Ihrer Tätigkeit die beiden häufigsten Gründe für die Beendigung eines Falles?
Bitte höchstens zwei Antworten geben.

- Eigene Planung (z.B. Überführung in ein anderes Angebot)
- Auslaufen der Kostenübernahme
- Erfolg (d.h. eine Intervention ist nicht mehr nötig)
- Fernbleiben des Kindes und / oder der Eltern
- Weiteres _____

21. Wie viel Prozent Ihrer monatlichen Arbeitszeit entfällt durchschnittlich auf folgende Tätigkeiten? *Bitte je Angabe auf 0, 5, 10, 15 etc. runden; 100 % beachten.*

auf diagnostische und Informationen erhebende Tätigkeiten _____%

auf betreuende, therapeutische, pflegerische etc. Tätigkeiten mit Kindern _____%

auf beratende, unterstützende, therapeutische etc. Tätigkeiten mit Eltern _____%

auf Berichte, Gutachten, Verwaltungsarbeit, Organisation, Telefonate _____%

auf Besprechungen / Teamsitzungen mit Kollegen, intern und extern _____%

auf berufsbezogene Fortbildung, Supervision, Weiteres _____%

Summe: **100 %**

Es folgen zwei Fragen zu Ihrer ideal gewünschten Tätigkeitsform mit Kind und Eltern (unabhängig von den realen Bedingungen Ihrer jetzigen Tätigkeit).

22. In welchem Maße würden Sie idealer Weise die Eltern bzw. zentrale Bezugsperson in Ihre Tätigkeit mit dem Kind einbeziehen wollen?

Bitte jede Zeile beantworten.

<i>Ich möchte</i>	in Einzel- fällen	bei der Minderzahl der Eltern	bei der Mehrzahl der Eltern	bei fast allen Eltern
in Anwesenheit der Eltern mit dem Kind arbeiten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
die Eltern dabei haben, um diagnostisch ein Bild vom Verhalten und der Entwicklung des Kindes zu gewinnen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
den Eltern während meiner Tätigkeit mit dem Kind Anregungen geben, wie sie auch mit dem Kind umgehen können	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
neue Entwicklungsziele für das Kind mit den Eltern planen und mit Ihnen Schritte zu deren Erreichung einleiten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
die Eltern als Beobachter an meiner Tätigkeit mit dem Kind teilnehmen lassen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
in Anwesenheit der Eltern und des Kindes das kindliche Verhalten in seiner Bedeutung für die Entwicklung des Kindes beschreiben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
in schwierigen Situationen mit dem Kind ohne die Eltern arbeiten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Fragebogen KAE: Personenangaben, Tätigkeit, Kenntnisse, Einschätzungen und Planung

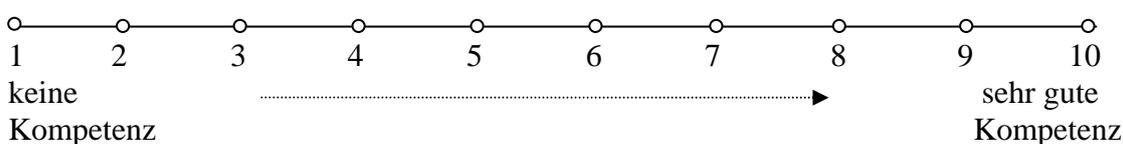
23. An welchen Orten würden Sie idealer Weise Ihr Angebot in der Regel durchführen wollen?
Mehrfachnennungen sind möglich.

- ambulant (z. B. Praxis, Beratungsstelle)
- stationär (z.B. Klinik, Rehabilitation)
- teilstationär (z. B. Kita, Heim)
- in der häuslichen Umgebung
- Weiteres _____

II. Kenntnisse, Einschätzungen und Planung

A. Kompetenzeinschätzung

Wenn die Beherrschung des Konzeptes der entwicklungspsychologischen Beratung in eine Rangfolge von zehn Stufen unterteilt werden könnte (keine bis sehr gute Kompetenz), welcher Stufe würden Sie sich zum jetzigen Zeitpunkt zuordnen?



B. In der Entwicklungspsychologie sind nachvollziehbare Beobachtungen eine wesentliche Grundlage für Wissen. Nachfolgend werden Sie Stichworte lesen. Schreiben Sie bitte schlagwortartig alles Wissen auf, das Ihnen dazu einfällt.

beobachtbares frühkindliches Bindungsverhalten

C. a. Haben Sie schon selbst mit einer Videokamera Interaktionen zwischen Menschen gefilmt, um die Aufnahme oder Ausschnitte daraus als Video - Feedback einzusetzen?

- nein ja *wenn ja, beantworten Sie bitte auch Frage b*

b. Wie gehen Sie beim Erstellen einer aussagekräftigen Videoaufnahme zur Interaktion von Kleinkind und Eltern vor? Nennen Sie bitte schlagwortartig alle wichtigen Schritte und Aspekte, die Sie bei der vorbereitenden Absprache und dem Kameraeinsatz beachten. *Nehmen Sie sich bitte ca. zwei Minuten Zeit.*

_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

D. Kenntniseinschätzungen (Bitte beantworten Sie jede Aussage).

- a. Ich habe sehr gute Kenntnisse über den Prozess und die Funktionen der Bindungsentwicklung in den ersten Lebensjahren.

stimmt: sehr teil- eher ziemlich ziem- eher völlig fast völlig
 wenig wenig weise als teilweise lich als ziemlich völlig
 o o o o o o o o

- b. Innerhalb der Verhaltenssysteme frühkindlicher Regulation kann ich Feinzeichen von Anregung/Zuwendung und Belastung/Abwendung sehr gut erkennen.

stimmt: sehr teil- eher ziemlich ziem- eher völlig fast völlig
 wenig wenig weise als teilweise lich als ziemlich völlig
 o o o o o o o o

- c. Ich kann die Qualität der Beziehungsentwicklung zwischen Kleinkind und Eltern sehr gut erkennen und einschätzen.

stimmt: sehr teil- eher ziemlich ziem- eher völlig fast völlig
 wenig wenig weise als teilweise lich als ziemlich völlig
 o o o o o o o o

- d. Über meine Wahrnehmungen der Interaktion zwischen Kleinkind und Eltern kann ich so reflektieren, dass ich sie sehr gut in den Beratungsprozess einbeziehen kann.

stimmt: sehr teil- eher ziemlich ziem- eher völlig fast völlig
 wenig wenig weise als teilweise lich als ziemlich völlig
 o o o o o o o o

- e. Mit meinen Kenntnissen über frühkindliche Entwicklung kann ich in freier Beobachtung den Entwicklungsstand eines Kleinkindes sehr gut einschätzen.

stimmt: sehr teil- eher ziemlich ziem- eher völlig fast völlig
 wenig wenig weise als teilweise lich als ziemlich völlig
 o o o o o o o o

- f. Ich habe sehr gute Kenntnisse über Ursachen und Ausprägungen kindlicher Schrei-, Schlaf-, und Essstörungen in den ersten Lebensjahren.

stimmt: sehr teil- eher ziemlich ziem- eher völlig fast völlig
 wenig wenig weise als teilweise lich als ziemlich völlig
 o o o o o o o o

- g. In Fragen einer ausgewogenen frühkindlichen Ernährung kann ich sehr gut beraten.

stimmt: sehr teil- eher ziemlich ziem- eher völlig fast völlig
 wenig wenig weise als teilweise lich als ziemlich völlig
 o o o o o o o o

Fragebogen KAE: Personenangaben, Tätigkeit, Kenntnisse, Einschätzungen und Planung

h. Elterliche Feinfühligkeit in der Interaktion zwischen Kleinkind und Eltern kann ich sehr gut erkennen und einschätzen.

<u>stimmt:</u>	sehr wenig	wenig	teil- weise	eher ziemlich als teilweise	ziem- lich	eher völlig als ziemlich	fast völlig	völlig
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

i. Was ein Säugling oder Kleinkind durch nicht sprachliches Verhalten ausdrückt, kann ich für Eltern oder Bezugspersonen sehr gut in verständliche Worte fassen.

<u>stimmt:</u>	sehr wenig	wenig	teil- weise	eher ziemlich als teilweise	ziem- lich	eher völlig als ziemlich	fast völlig	völlig
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

j. Ich bin in genauer Verhaltensbeobachtung der Interaktionen von Kleinkind und Eltern sehr gut geschult.

<u>stimmt:</u>	sehr wenig	wenig	teil- weise	eher ziemlich als teilweise	ziem- lich	eher völlig als ziemlich	fast völlig	völlig
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

k. Bei der Erstellung von Videoaufnahmen kann ich sehr gut auf das Interaktionsgeschehen zwischen Kleinkind und Eltern fokussieren.

<u>stimmt:</u>	sehr wenig	wenig	teil- weise	eher ziemlich als teilweise	ziem- lich	eher völlig als ziemlich	fast völlig	völlig
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

l. Verschiedene offene Frageformen zur Anregung des Beobachtens und Nachdenkens von Eltern eines Kleinkindes in der videogestützten Beratung kann ich sehr gut einsetzen.

<u>stimmt:</u>	sehr wenig	wenig	teil- weise	eher ziemlich als teilweise	ziem- lich	eher völlig als ziemlich	fast völlig	völlig
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

m. Aussagekräftige Videoausschnitte über das Interaktionsgeschehen zwischen Kleinkind und Eltern kann ich für die Beratung sehr gut auswählen.

<u>stimmt:</u>	sehr wenig	wenig	teil- weise	eher ziemlich als teilweise	ziem- lich	eher völlig als ziemlich	fast völlig	völlig
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

n. Ich kann im Prozess der entwicklungspsychologischen Beratung sehr gut einschätzen, wenn dieses Angebot für Eltern eines Kleinkindes nicht mehr ausreicht.

<u>stimmt:</u>	sehr wenig	wenig	teil- weise	eher ziemlich als teilweise	ziem- lich	eher völlig als ziemlich	fast völlig	völlig
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

E. Auf welcher Grundlage haben Sie Ihre Kenntnisse in den oben genannten Bereichen so eingeschätzt?

Bitte jede Zeile beantworten.
trifft nicht zu trifft nicht zu eher trifft zu trifft zu

Aufgrund

a) von Wissen aus meiner Grundausbildung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) von Wissen aus Fort- und Weiterbildungen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) von autodidaktisch erworbenem Wissen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Fragebogen KAE: Personenangaben, Tätigkeit, Kenntnisse, Einschätzungen und Planung

- d) meiner berufspraktischen Erfahrung mit Kleinkindern und ihren Eltern
- e) meiner langjährigen beruflichen Erfahrung
- f) meiner persönlichen Erfahrung als Mutter/Vater
- g) meiner Erfahrungen in meinem persönlichen Umfeld
- h) anderer Grundlagen (*bitte umseitig im Kasten erläutern*)

F. Was haben Sie sich aufgrund der Einschätzung Ihres Kenntnisstandes vorgenommen?

Bitte jede Zeile beantworten.
trifft nicht zu trifft eher nicht zu trifft eher zu trifft zu

- a) entwicklungspsychologisches Wissen erweitern
- b) Beobachten früher Eltern-Kind-Interaktionen üben
- c) Einsatz von Video üben
- d) Beratungsvorgehen üben
- e) mehr Erfahrungen in der eigenen Interaktion mit Kleinkindern sammeln
- f) mein eigenes Bindungsmuster bewusster machen
- g) Weiteres (*bitte im Kasten erläutern*)

G. Einschätzungen zur Umsetzung

- a) Wie schätzen Sie die Umsetzungsmöglichkeiten für Ihre im Kurs erworbenen Kenntnisse ein?
 begrenzt eher begrenzt eher weitreichend weitreichend
- b) Bitte bringen Sie die folgenden Aussagen zur Umsetzung je Überschrift (I, II und III) in eine Rangfolge von drei Abstufungen:

I. Zielgruppe (*Bitte eine Rangfolge bilden*).

- Ich werde die erworbenen Kenntnisse in individuellen Beratungen mit Eltern von Kleinkindern einsetzen.
- Ich werde die erworbenen Kenntnisse für Eltern von Kleinkindern einsetzen, aber kaum individuelle Beratungen mit Eltern durchführen.
- Ich werde die erworbenen Kenntnisse in individuellen Beratungen mit Eltern von älteren Kindern einsetzen.

Rangfolge

1 = trifft am meisten zu
2 = trifft teilweise zu
3 = trifft am wenigsten zu
/ = durchgestrichen heißt:
trifft gar nicht zu

II. Gestaltung der Umsetzung (*Bitte eine Rangfolge bilden*).

- Ich werde den zentralen Aspekt des entwicklungspsychologischen Beratungskonzeptes, die Formulierung der kindlichen Perspektive, umsetzen.
- Ich werde ausgesuchte Elemente des entwicklungspsychologischen Beratungskonzeptes wie z. B. die Videounterstützung umsetzen.
- Ich werde allgemeine Prinzipien des entwicklungspsychologischen Beratungskonzeptes wie z. B. die gemeinsame Beobachtung mit den Eltern umsetzen.

III. Einbettung der Umsetzung (*Bitte eine Rangfolge bilden*).

- Die Umsetzung wird als Teamkonzept verwirklicht werden.
- Die Umsetzung ist nicht für ein Team geplant, wird aber in einem kooperierenden Netzwerk mit Kollegen aus anderen Einrichtungen verwirklicht werden.
- Die Umsetzung wird vorwiegend über meine persönliche Eigeninitiative verwirklicht werden.

H. Welche der folgenden Paragraphen aus dem Kinder- und Jugendhilfegesetz / SGB VIII sind für die Anwendung und Finanzierung entwicklungspsychologischer Beratungen bedeutsam?

- o § 7 o § 8a o § 16 o § 19
- o § 28 o § 46 o § 52 o § 59

I. Wie viele Grundformen frühkindlicher Bindung werden in der Bindungsforschung unterschieden?

- o weiß ich nicht Anzahl

J. Was ist Ihre Meinung zum Einfluss von Bindung auf die Entwicklung von Kindern?

Bitte jede Zeile beantworten

stimme zu: sehr wenig wenig teils-teils ziemlich völlig

Wie ein Kind gebunden ist, wirkt sich langfristig auf seine Bereitschaft aus, sich anzustrengen	<input type="radio"/>				
Die Qualität der Bindung ist der Schlüssel zur Teilhabe an anspruchsvollen Lernprozessen	<input type="radio"/>				
Erst eine sichere Bindung führt zum selbstvergessenen, herausfordernden Spiel eines Kindes	<input type="radio"/>				
Einfluss auf die psychische Entwicklung eines Kindes kann nur nehmen, wer eine Bindung mit ihm hat	<input type="radio"/>				
Sichere Bindung ist eine wesentliche Bedingung für interessiertes und aufmerksames Lernen	<input type="radio"/>				
Die Intelligenz eines Kindes entfaltet sich erst dann vollständig, wenn es sicher gebunden ist	<input type="radio"/>				
Die frühe Quelle späteren Einfühlungsvermögens liegt in der Qualität der kindlichen Bindung	<input type="radio"/>				

Fragebogen KAE: Personenangaben, Tätigkeit, Kenntnisse, Einschätzungen und Planung

Erst eine sichere Bindung führt zu ausgewogener Neugier, Ausdauer, Konzentration und Aufmerksamkeit

Ein sicher gebundenes Kind sucht sich leichter die Unterstützungen und Hilfen, die es braucht

Ein sicher gebundenes Kind kann seine Gefühle sprachlich klarer zum Ausdruck bringen

K. Nennen Sie bitte die vier Systeme zur Klassifikation und Beschreibung der Regulation frühkindlicher Befindlichkeit nach Heidelise Als.

Ich kenne keines der Systeme.

L. Was ist eine gute Beratung zur kindlichen Entwicklung für Eltern? Wie sollte ein guter Berater in ihr handeln? Wie ist Ihre Haltung dazu?

Bitte jede Zeile beantworten

stimme zu: sehr wenig wenig teils-teils ziemlich völlig

Ein Berater sollte besser als die Eltern wissen, was gut für die Entwicklung ihres Kindes ist

Wer viele Fragen stellt und wenig Lösungen weiß, ist kein guter Berater

Ein Berater muss die Perspektive der Eltern immer neutral einnehmen können

Kinder kreativ befragen zu können, ist die eigentliche Kunst des Beraters

Wichtiger ist die Beratung zu den Entwicklungsprozessen, weniger das Entwicklungsergebnis

Ein Berater, der immer nur positiv über das Kind spricht, dem glauben die Eltern nicht

Entwicklungserwartungen der Eltern sollte durch den Berater nicht widersprochen werden, auch wenn sie völlig überzogen sind

Wenn sich die Eltern wohl fühlen, ist das schon die halbe Beratung

Ein Berater, der seine Prognose zur Entwicklung des Kindes im Beratungsverlauf nie äußert, macht den Eltern etwas vor

Entwicklungspsychologische Beratung für Eltern mit Säuglingen und Kleinkindern**Hauptstudie**

Ort: _____

Datum: _____

Liebe(r) Berater(in), Therapeut(in) oder Frühförderer(in),**wie vor Monaten angekündigt, bitten wir Sie jetzt, einen leicht veränderten Fragebogen auszufüllen. Bitte unterstützen Sie uns, indem Sie vollständige Angaben machen! Danke.****I. Angaben zur Person und Tätigkeit**

Für die Zuordnung zu Ihrer Personenkennziffer und zur Aktualisierung Ihrer Personendaten (Fragen 1, 2 und 3):

1. Name: _____ 2. Geburtsdatum: _____

3. Anschrift: _____
Straße / Hausnummer / Postleitzahl / Ort

4. Sind Sie Mutter, Vater bzw. elterliche Bezugsperson?

o nein o ja seit: ____ Jahren

Wenn ja, von o einem Kind o zwei Kindern o mehr Kindern

5. Arbeiten Sie in derselben Art von Einrichtung wie bei der ersten Befragung?

o ja o nein Wenn nein, in welcher Art von Einrichtung arbeiten Sie jetzt?

6. a. In welchem Lebensalter sind die Kinder, mit denen Sie überwiegend arbeiten?
Bitte entscheiden Sie sich nur für eine überwiegende Altersgruppe: entweder I oder II oder III.Bitte jede Zeile beantworten (eine überwiegende).

nie selten gelegentlich oft sehr oft

I. 0 bis unter 3 Jahre o o o o o

II. 3 bis unter 6 Jahre o o o o o

III. älter o o o o o

b. Falls Sie in der vorherigen Frage 6a zwei oder alle Altersgruppen als am häufigsten angegeben haben, überlegen Sie bitte noch einmal, welche der Altersgruppen in Ihrer Arbeit eher überwiegt. Kreuzen Sie bitte diese eine Altersgruppe an.

o 0 bis unter 3 Jahre o 3 bis unter 6 Jahre o älter

7. a. Wie schätzen Sie Ihr Erfahrungswissen mit Entwicklungsabschnitten von Kindern ein, das Sie durch Ausbildung oder beruflich oder persönlich erworben haben?

Bitte entscheiden Sie sich nur für einen Entwicklungsabschnitt, in dem Ihr Erfahrungswissen überwiegt: entweder I oder II oder III oder IV.Bitte jede Zeile beantworten (eine überwiegende).überwiegend eher eher überwiegend
lückenhaft lückenhaft vollständig vollständig

I. Säuglinge und Babys o o o o

II. Kleinkinder o o o o

III. Vorschulkinder o o o o

IV. Schulkinder o o o o

b. Falls Sie in der vorherigen Frage 7a Ihr Erfahrungswissen in zwei oder mehr Entwicklungsabschnitten als überwiegend eingeschätzt haben, überlegen Sie bitte noch einmal, zu welchem Entwicklungsabschnitt Ihr Erfahrungswissen am meisten ausgeprägt ist. *Kreuzen Sie bitte diesen einen Entwicklungsabschnitt an.*

- Säuglinge und Babys Kleinkinder Vorschulkinder Schulkinder

8. Welche Anlässe / Beeinträchtigungen führen in der Regel zu Ihrer Tätigkeit mit Kindern und/oder Eltern bzw. Bezugspersonen? *Bitte beantworten Sie I, II und III. Entscheiden Sie sich bitte nur für einen überwiegenden Anlass: I oder II oder III. Bitte diesen darunter in Spezifizierung „zu I, zu II oder zu III“ genauer ankreuzen.*

	nie	selten	gelegentlich	oft	sehr oft
I) Prävention	<input type="radio"/>				
II) Beeinträchtigungen des Kindes	<input type="radio"/>				
III) Beeinträchtigungen der elterlichen Sorge / Verantwortung	<input type="radio"/>				

----- Spezifizierung -----

zu I) Prävention:

<i>zur altersgerechten Versorgung bei gesundheitlichen Risiken</i>	<input type="radio"/>				
<i>bei sozialen Risiken</i>	<input type="radio"/>				
<i>Anderes (z. B. bei Erziehungsfragen, Ratlosigkeit, Sorge):</i>	<input type="radio"/>				

zu II) Beeinträchtigungen des Kindes:

<i>bei Risikokindern</i>	<input type="radio"/>				
<i>bei Behinderung</i>	<input type="radio"/>				
<i>bei Missbrauch, Misshandlung</i>	<input type="radio"/>				
<i>Anderes (z. B. bei Erkrankung, Entwicklungsverzögerungen):</i>	<input type="radio"/>				

zu III) Beeinträchtigungen der elterlichen Sorge / Verantwortung:

<i>bei Minderjährigen/Jugendlichen</i>	<input type="radio"/>				
<i>bei Alleinerziehenden</i>	<input type="radio"/>				
<i>bei psychisch Kranken</i>	<input type="radio"/>				
<i>Anderes (z. B. Sucht, Erkrankung):</i>	<input type="radio"/>				

9. Ist seit der ersten Befragung zu den von Ihnen genannten grundständigen Berufsausbildungen eine weitere abgeschlossene grundständige Berufsausbildung hinzugekommen?

- nein ja *Wenn ja, welche?* _____

Wenn ja, welche Form des Abschlusses? Fachhochschule: nein ja

10. Haben Sie seit der ersten Befragung an einer entwicklungspsychologisch orientierten Fortbildung teilgenommen?

Fragebogen KBE: Personenangaben, Tätigkeit, Kenntnisse, Einschätzungen und Planung

o nein o ja wenn ja, an welcher _____

11. Wie würden Sie die Grundrichtung Ihrer jetzigen Berufsausübung einordnen (berufliches Selbstverständnis)? *Entscheiden Sie sich bitte für eine Rangfolge von höchstens drei Grundrichtungen.*

Rangfolge für drei Grundrichtungen

- psychologisch psychotherapeutisch
- medizinisch medizinisch – therapeutisch
- pädagogisch sozialpädagogisch
- heilpädagogisch sonderpädagogisch
- pflegerisch erwachsenenbildnerisch
- andere Grundrichtung: _____

1 = trifft hauptsächlich zu
 2 = trifft teilweise zu
 3 = trifft kaum zu
 / = durchgestrichen heißt:
 trifft gar nicht zu

12. Haben Sie Kenntnisse über die rechtlichen und strukturellen Möglichkeiten der Jugendhilfe?

überwiegend eher eher überwiegend
 o lückenhaft o lückenhaft o vollständig o vollständig

13. a) Wie würden Sie die Art und Weise, in der Sie mit Kindern tätig sind, einordnen? *Entscheiden Sie sich bitte nur für eine überwiegende Form.*

<i>Form der Berufsausübung:</i>	<i>Bitte <u>jede Zeile</u> beantworten (eine überwiegende).</i>				
	nie	selten	gelegentlich	oft	sehr oft
diagnostisch	o	o	o	o	o
therapeutisch	o	o	o	o	o
fördernd	o	o	o	o	o
pädagogisch	o	o	o	o	o
pflegerisch	o	o	o	o	o
andere: _____	o	o	o	o	o

b) Wie würden Sie die Art und Weise, in der Sie mit Eltern tätig sind, einordnen? *Entscheiden Sie sich bitte nur für eine überwiegende Form.*

<i>Form der Berufsausübung:</i>	<i>Bitte <u>jede Zeile</u> beantworten (eine überwiegende).</i>				
	nie	selten	gelegentlich	oft	sehr oft
diagnostisch	o	o	o	o	o
therapeutisch	o	o	o	o	o
beratend	o	o	o	o	o
sozial unterstützend	o	o	o	o	o
pädagogisch/fortbildnerisch	o	o	o	o	o
andere: _____	o	o	o	o	o

14. a) Besteht im Rahmen Ihrer Tätigkeit die Möglichkeit, regelmäßig mit den Eltern oder einem Elternteil zusammen zu treffen?

Fragebogen KBE: Personenangaben, Tätigkeit, Kenntnisse, Einschätzungen und Planung

o nein o ja wenn ja, bitte 17 b) beantworten:

b) Nehmen Eltern diese Möglichkeit wahr? Bitte entscheiden Sie sich für eine Antwort.

- o (1) vereinzelt wenige Eltern o (3) die Mehrzahl der Eltern
o (2) die Minderzahl der Eltern o (4) fast alle Eltern

15. Welche Vorgehensweisen und Ziele verfolgen Sie in Ihrem Zusammenwirken mit den Eltern (ohne Anspruch auf Vollständigkeit)? Bitte jede Zeile beantworten.

nie selten gelegentlich oft sehr oft

Durch die Eltern Informationen über Verhalten und Entwicklung des Kindes gewinnen	<input type="radio"/>				
Anregungen für Eltern bei Erziehungsproblemen geben	<input type="radio"/>				
Informationen über die Eltern und die Qualität ihres Umgangs mit dem Kind gewinnen	<input type="radio"/>				
Anregungen vermitteln, die den Alltag des Kindes erleichtern (praktische Hilfen, Hilfsmittel)	<input type="radio"/>				
Informationen in Sachfragen geben (z. B. sozial rechtlich, finanziell, andere Institutionen)	<input type="radio"/>				
Elterliche Deutungen des kindlichen Verhaltens mit genauen Beobachtungen anreichern	<input type="radio"/>				
Für Fragen, die das Zusammenleben mit Kindern betreffen, zur Verfügung stehen	<input type="radio"/>				
Eltern in der Förderung des Kindes anleiten	<input type="radio"/>				
Eltern mehr Sicherheit im Umgang mit ihrem Kind vermitteln	<input type="radio"/>				
Gespräche als Hilfe für die Eltern zur Bewältigung von Problemen führen	<input type="radio"/>				
Gemeinsam das Kind beobachten und weitere Ziele mit den Eltern beratschlagen	<input type="radio"/>				
Die Offenheit der Eltern für mögliche Hilfs- und Unterstützungsangebote fördern	<input type="radio"/>				
Realistische elterliche Erwartungen an die Entwicklung des Kindes fördern	<input type="radio"/>				
Elterliche Kompetenzen durch Raum für eigene Entdeckungen zu Problemlösungen stärken	<input type="radio"/>				

16. Wann bzw. wie und wo sehen Sie die Eltern? Entscheiden Sie sich bitte nur für eine überwiegende Form. Bitte jede Zeile beantworten (eine überwiegende).

nie selten gelegentlich oft sehr oft

allein zu vereinbarten Terminen	<input type="radio"/>				
mit Kind zu vereinbarten Terminen	<input type="radio"/>				
mit anderen Eltern	<input type="radio"/>				
vor/nach kindbezogenem Angebot	<input type="radio"/>				
während kindbezogenem Angebot	<input type="radio"/>				
bei Hausbesuchen	<input type="radio"/>				

_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

D. Kenntniseinschätzungen (Bitte beantworten Sie jede Aussage).

- a. Ich habe sehr gute Kenntnisse über den Prozess und die Funktionen der Bindungsentwicklung in den ersten Lebensjahren.

stimmt: sehr wenig wenig teilweise eher ziemlich als teilweise ziemlich eher völlig als ziemlich fast völlig völlig

o o o o o o o o

- b. Innerhalb der Verhaltenssysteme frühkindlicher Regulation kann ich Feinzeichen von Anregung/Zuwendung und Belastung/Abwendung sehr gut erkennen.

stimmt: sehr wenig wenig teilweise eher ziemlich als teilweise ziemlich eher völlig als ziemlich fast völlig völlig

o o o o o o o o

- c. Ich kann die Qualität der Beziehungsentwicklung zwischen Kleinkind und Eltern sehr gut erkennen und einschätzen.

stimmt: sehr wenig wenig teilweise eher ziemlich als teilweise ziemlich eher völlig als ziemlich fast völlig völlig

o o o o o o o o

- d. Über meine Wahrnehmungen der Interaktion zwischen Kleinkind und Eltern kann ich so reflektieren, dass ich sie sehr gut in den Beratungsprozess einbeziehen kann.

stimmt: sehr wenig wenig teilweise eher ziemlich als teilweise ziemlich eher völlig als ziemlich fast völlig völlig

o o o o o o o o

- e. Mit meinen Kenntnissen über frühkindliche Entwicklung kann ich in freier Beobachtung den Entwicklungsstand eines Kleinkindes sehr gut einschätzen.

stimmt: sehr wenig wenig teilweise eher ziemlich als teilweise ziemlich eher völlig als ziemlich fast völlig völlig

o o o o o o o o

- f. Ich habe sehr gute Kenntnisse über Ursachen und Ausprägungen kindlicher Schrei-, Schlaf-, und Essstörungen in den ersten Lebensjahren.

stimmt: sehr wenig wenig teilweise eher ziemlich als teilweise ziemlich eher völlig als ziemlich fast völlig völlig

o o o o o o o o

- g. In Fragen einer ausgewogenen frühkindlichen Ernährung kann ich sehr gut beraten.

stimmt: sehr wenig wenig teilweise eher ziemlich als teilweise ziemlich eher völlig als ziemlich fast völlig völlig

o o o o o o o o

Fragebogen KBE: Personenangaben, Tätigkeit, Kenntnisse, Einschätzungen und Planung

h. Elterliche Feinfühligkeit in der Interaktion zwischen Kleinkind und Eltern kann ich sehr gut erkennen und einschätzen.

<u>stimmt:</u>	sehr wenig	wenig	teil- weise	eher ziemlich als teilweise	ziem- lich	eher völlig als ziemlich	fast völlig	völlig
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

i. Was ein Säugling oder Kleinkind durch nicht sprachliches Verhalten ausdrückt, kann ich für Eltern oder Bezugspersonen sehr gut in verständliche Worte fassen.

<u>stimmt:</u>	sehr wenig	wenig	teil- weise	eher ziemlich als teilweise	ziem- lich	eher völlig als ziemlich	fast völlig	völlig
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

j. Ich bin in genauer Verhaltensbeobachtung der Interaktionen von Kleinkind und Eltern sehr gut geschult.

<u>stimmt:</u>	sehr wenig	wenig	teil- weise	eher ziemlich als teilweise	ziem- lich	eher völlig als ziemlich	fast völlig	völlig
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

k. Bei der Erstellung von Videoaufnahmen kann ich sehr gut auf das Interaktionsgeschehen zwischen Kleinkind und Eltern fokussieren.

<u>stimmt:</u>	sehr wenig	wenig	teil- weise	eher ziemlich als teilweise	ziem- lich	eher völlig als ziemlich	fast völlig	völlig
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

l. Verschiedene offene Frageformen zur Anregung des Beobachtens und Nachdenkens von Eltern eines Kleinkindes in der videogestützten Beratung kann ich sehr gut einsetzen.

<u>stimmt:</u>	sehr wenig	wenig	teil- weise	eher ziemlich als teilweise	ziem- lich	eher völlig als ziemlich	fast völlig	völlig
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

m. Aussagekräftige Videoausschnitte über das Interaktionsgeschehen zwischen Kleinkind und Eltern kann ich für die Beratung sehr gut auswählen.

<u>stimmt:</u>	sehr wenig	wenig	teil- weise	eher ziemlich als teilweise	ziem- lich	eher völlig als ziemlich	fast völlig	völlig
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

n. Ich kann im Prozess der entwicklungspsychologischen Beratung sehr gut einschätzen, wenn dieses Angebot für Eltern eines Kleinkindes nicht mehr ausreicht.

<u>stimmt:</u>	sehr wenig	wenig	teil- weise	eher ziemlich als teilweise	ziem- lich	eher völlig als ziemlich	fast völlig	völlig
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

E. Auf welcher Grundlage haben Sie Ihre Kenntnisse in den oben genannten Bereichen so eingeschätzt? *Bitte jede Zeile beantworten.*

	trifft nicht zu	trifft nicht zu	eher trifft eher zu	trifft zu
Aufgrund				
a) von Wissen aus meiner Grundausbildung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) von Wissen aus Fort- und Weiterbildungen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) von autodidaktisch erworbenem Wissen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Fragebogen KBE: Personenangaben, Tätigkeit, Kenntnisse, Einschätzungen und Planung

- d) meiner berufspraktischen Erfahrung mit Kleinkindern und ihren Eltern
- e) meiner langjährigen beruflichen Erfahrung
- f) meiner persönlichen Erfahrung als Mutter/Vater
- g) meiner Erfahrungen in meinem persönlichen Umfeld
- h) anderer Grundlagen (*bitte umseitig im Kasten erläutern*)

F. Was haben Sie sich aufgrund der Einschätzung Ihres Kenntnisstandes vorgenommen?

Bitte jede Zeile beantworten.
trifft trifft eher trifft trifft
nicht zu nicht zu eher zu zu

- a) entwicklungspsychologisches Wissen erweitern
- b) Beobachten früher Eltern-Kind-Interaktionen üben
- c) Einsatz von Video üben
- d) Beratungsvorgehen üben
- e) mehr Erfahrungen in der eigenen Interaktion mit Kleinkindern sammeln
- f) mein eigenes Bindungsmuster bewusster machen
- g) Weiteres (*bitte im Kasten erläutern*)

G. Einschätzungen zur Umsetzung

- a) Wie schätzen Sie die Umsetzungsmöglichkeiten für Ihre im Kurs erworbenen Kenntnisse ein?
 begrenzt eher begrenzt eher weitreichend weitreichend

- b) Bitte bringen Sie die folgenden Aussagen zur Umsetzung je Überschrift (I, II und III) in eine Rangfolge von drei Abstufungen:

I. Zielgruppe (*Bitte **eine Rangfolge** bilden*).

- Ich werde die erworbenen Kenntnisse in individuellen Beratungen mit Eltern von Kleinkindern einsetzen.
- Ich werde die erworbenen Kenntnisse für Eltern von Kleinkindern einsetzen, aber kaum individuelle Beratungen mit Eltern durchführen.
- Ich werde die erworbenen Kenntnisse in individuellen Beratungen mit Eltern von älteren Kindern einsetzen.

Rangfolge
1 = trifft am meisten zu
2 = trifft teilweise zu
3 = trifft am wenigsten zu
/ = durchgestrichen heißt:
trifft gar nicht zu

II. Gestaltung der Umsetzung (*Bitte eine Rangfolge bilden*).

- Ich werde den zentralen Aspekt des entwicklungspsychologischen Beratungskonzeptes, die Formulierung der kindlichen Perspektive, umsetzen.
- Ich werde ausgesuchte Elemente des entwicklungspsychologischen Beratungskonzeptes wie z. B. die Videounterstützung umsetzen.
- Ich werde allgemeine Prinzipien des entwicklungspsychologischen Beratungskonzeptes wie z. B. die gemeinsame Beobachtung mit den Eltern umsetzen.

III. Einbettung der Umsetzung (*Bitte eine Rangfolge bilden*).

- Die Umsetzung wird als Teamkonzept verwirklicht werden.
- Die Umsetzung ist nicht für ein Team geplant, wird aber in einem kooperierenden Netzwerk mit Kollegen aus anderen Einrichtungen verwirklicht werden.
- Die Umsetzung wird vorwiegend über meine persönliche Eigeninitiative verwirklicht werden.

H. Welche der folgenden Paragraphen aus dem Kinder- und Jugendhilfegesetz / SGB VIII sind für die Anwendung und Finanzierung entwicklungspsychologischer Beratungen bedeutsam?

- § 7 § 8a § 16 § 19
- § 28 § 46 § 52 § 59

I. Nennen Sie bitte die Grundformen frühkindlicher Bindung, die in der Bindungsforschung unterschieden werden?

- Ich kenne keine der Grundformen.

J. Was ist Ihre Meinung zum Einfluss von Bindung auf die Entwicklung von Kindern?

Bitte jede Zeile beantworten

stimme zu: sehr wenig wenig teils-teils ziemlich völlig

Wie ein Kind gebunden ist, wirkt sich langfristig auf seine Bereitschaft aus, sich anzustrengen	<input type="radio"/>				
Die Qualität der Bindung ist der Schlüssel zur Teilhabe an anspruchsvollen Lernprozessen	<input type="radio"/>				
Erst eine sichere Bindung führt zum selbstvergessenen, herausfordernden Spiel eines Kindes	<input type="radio"/>				
Einfluss auf die psychische Entwicklung eines Kindes kann nur nehmen, wer eine Bindung mit ihm hat	<input type="radio"/>				
Sichere Bindung ist eine wesentliche Bedingung für interessiertes und aufmerksames Lernen	<input type="radio"/>				
Die Intelligenz eines Kindes entfaltet sich erst dann vollständig, wenn es sicher gebunden ist	<input type="radio"/>				

Fragebogen KBE: Personenangaben, Tätigkeit, Kenntnisse, Einschätzungen und Planung

Die frühe Quelle späteren Einfühlungsvermögens liegt in der Qualität der kindlichen Bindung	<input type="radio"/>				
Erst eine sichere Bindung führt zu ausgewogener Neugier, Ausdauer, Konzentration und Aufmerksamkeit	<input type="radio"/>				
Ein sicher gebundenes Kind sucht sich leichter die Unterstützungen und Hilfen, die es braucht	<input type="radio"/>				
Ein sicher gebundenes Kind kann seine Gefühle sprachlich klarer zum Ausdruck bringen	<input type="radio"/>				

K. Nennen Sie bitte die Dimensionen zur Beschreibung elterlicher Feinfühligkeit nach Mary Ainsworth.

Ich kenne keine der Dimensionen.

L. Was ist eine gute Beratung zur kindlichen Entwicklung für Eltern? Wie sollte ein guter Berater in ihr handeln? Wie ist Ihre Haltung dazu?

Bitte jede Zeile beantworten

<i>stimme zu:</i>	<i>sehr wenig wenig teils-teils ziemlich völlig</i>				
Ein Berater sollte besser als die Eltern wissen, was gut für die Entwicklung ihres Kindes ist	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wer viele Fragen stellt und wenig Lösungen weiß, ist kein guter Berater	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ein Berater muss die Perspektive der Eltern immer neutral einnehmen können	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kinder kreativ befragen zu können, ist die eigentliche Kunst des Beraters	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wichtiger ist die Beratung zu den Entwicklungsprozessen, weniger das Entwicklungsergebnis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ein Berater, der immer nur positiv über das Kind spricht, dem glauben die Eltern nicht	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Entwicklungserwartungen der Eltern sollte durch den Berater nicht widersprochen werden, auch wenn sie völlig überzogen sind	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn sich die Eltern wohl fühlen, ist das schon die halbe Beratung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ein Berater, der seine Prognose zur Entwicklung des Kindes im Beratungsverlauf nie äußert, macht den Eltern etwas vor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Fragebogen KBE: Personenangaben, Tätigkeit, Kenntnisse, Einschätzungen und Planung

M. Haben Sie erlebt, dass Sie durch Ihre Form entwicklungspsychologischer Beratung auf das Interaktionsverhalten von Eltern Einfluss nehmen können?

nein ja *wenn ja, bitte Folgendes beantworten:*

- (1) vereinzelt bei wenigen Eltern (3) bei der Mehrzahl der Eltern
 (2) bei der Minderzahl der Eltern (4) bei fast allen Eltern

N. Haben Sie erlebt, dass das durch Ihre Form entwicklungspsychologischer Beratung veränderte Interaktionsverhalten von Eltern Einfluss auf die kindliche Entwicklung nimmt?

nein ja *wenn ja, bitte Folgendes beantworten:*

- (1) vereinzelt bei wenigen Kindern (3) bei der Mehrzahl der Kinder
 (2) bei der Minderzahl der Kinder (4) bei fast allen Kindern

O. Abschließende Ergebnisse der Evaluation sind erst in 2009 zu erwarten. Für den Fall, dass Sie an einer Mitteilung hierzu interessiert sind, bitten wir Sie um zwei Angaben, damit wir Sie kontaktieren können (falls Sie diese Angaben noch nicht gemacht haben).

Bitte nennen Sie uns Ihre Email – Adresse _____

und / oder Telefax _____

Sind Sie an einer Mitteilung zum Abschluss der Evaluation interessiert?

nein ja

Der Fragebogen wurde in Anwesenheit einer Referentin ausgefüllt: nein ja

Wenn ja, in Anwesenheit von: Name _____

Vielen Dank für Ihre Mühe!

b. Falls Sie in der vorherigen Frage 8a zwei oder alle Altersgruppen als am häufigsten angegeben haben, überlegen Sie bitte noch einmal, welche der Altersgruppen in Ihrer Arbeit eher überwiegt. Kreuzen Sie bitte diese eine Altersgruppe an.

- o 0 bis unter 3 Jahre o 3 bis unter 6 Jahre o älter

9. a. Wie schätzen Sie Ihr Erfahrungswissen mit Entwicklungsabschnitten von Kindern ein, das Sie durch Ausbildung oder beruflich oder persönlich erworben haben? Bitte entscheiden Sie sich nur für einen Entwicklungsabschnitt, in dem Ihr Erfahrungswissen überwiegt: entweder I oder II oder III oder IV.

Bitte jede Zeile beantworten (eine überwiegende).
 überwiegend lückenhaft eher lückenhaft eher vollständig überwiegend vollständig

- | | | | | |
|------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| I. Säuglinge und Babys | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| II. Kleinkinder | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| III. Vorschulkinder | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| IV. Schulkinder | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

b. Falls Sie in der vorherigen Frage 9a Ihr Erfahrungswissen in zwei oder mehr Entwicklungsabschnitten als überwiegend eingeschätzt haben, überlegen Sie bitte noch einmal, zu welchem Entwicklungsabschnitt Ihr Erfahrungswissen am meisten ausgeprägt ist. Kreuzen Sie bitte diesen einen Entwicklungsabschnitt an.

- o Säuglinge und Babys o Kleinkinder o Vorschulkinder o Schulkinder

10. Welche Anlässe / Beeinträchtigungen führen in der Regel zu Ihrer Tätigkeit mit Kindern und/oder Eltern bzw. Bezugspersonen? Bitte beantworten Sie I, II und III. Entscheiden Sie sich bitte nur für einen überwiegenden Anlass: I oder II oder III. Bitte diesen darunter in Spezifizierung „zu I, zu II oder zu III“ genauer ankreuzen.

	nie	selten	gelegentlich	oft	sehr oft
I) Prävention	<input type="radio"/>				
II) Beeinträchtigungen des Kindes	<input type="radio"/>				
III) Beeinträchtigungen der elterlichen Sorge / Verantwortung	<input type="radio"/>				

----- Spezifizierung -----

zu I) Prävention:

<i>zur altersgerechten Versorgung</i>	<input type="radio"/>				
<i>bei gesundheitlichen Risiken</i>	<input type="radio"/>				
<i>bei sozialen Risiken</i>	<input type="radio"/>				
<i>Anderes (z. B. bei Erziehungsfragen, Ratlosigkeit, Sorge):</i>	<input type="radio"/>				

zu II) Beeinträchtigungen des Kindes:

<i>bei Risikokindern</i>	<input type="radio"/>				
<i>bei Behinderung</i>	<input type="radio"/>				
<i>bei Missbrauch, Misshandlung</i>	<input type="radio"/>				
<i>Anderes (z. B. bei Erkrankung, Entwicklungsverzögerungen):</i>	<input type="radio"/>				

nie selten gelegentlich oft sehr oft

zu III) Beeinträchtigungen der elterlichen
Sorge / Verantwortung:

- | | | | | | |
|------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| bei Minderjährigen/Jugendlichen | <input type="radio"/> |
| bei Alleinerziehenden | <input type="radio"/> |
| bei psychisch Kranken | <input type="radio"/> |
| Anderes (z. B. Sucht, Erkrankung): | <input type="radio"/> |

11. Wann haben Sie eine oder mehrere der folgenden grundständigen Berufsausbildungen abgeschlossen? *Mehrfachnennungen sind möglich; bitte geben Sie spezifizierend die Art des Abschlusses (ob Fachschule oder Fachhochschule) und das Jahr des Abschlusses an.*

- | | <i>Fachhochschule / Jahr des Abschlusses</i> | |
|--|---|-------|
| <input type="radio"/> Erzieher | nein <input type="radio"/> ja <input type="radio"/> | |
| <input type="radio"/> Heilpädagoge | nein <input type="radio"/> ja <input type="radio"/> | |
| <input type="radio"/> Sozialpädagoge/-arbeiter | nein <input type="radio"/> ja <input type="radio"/> | |
| <input type="radio"/> Physiotherapeut | nein <input type="radio"/> ja <input type="radio"/> | |
| <input type="radio"/> Ergotherapeut | nein <input type="radio"/> ja <input type="radio"/> | |
| <input type="radio"/> Logopäde | nein <input type="radio"/> ja <input type="radio"/> | |
| <input type="radio"/> Dipl. - Pädagoge |  | ..... |
| <input type="radio"/> Dipl. - Psychologe |  | ..... |
| <input type="radio"/> Kinder- und Jugendarzt |  | ..... |
| <input type="radio"/> Andere: _____ | nein <input type="radio"/> ja <input type="radio"/> | |

12. Haben Sie schon einmal an einer entwicklungspsychologisch orientierten Fortbildung teilgenommen?

- nein ja Wenn ja, an welcher _____ vor: ____ Jahr(en)

13. Wie würden Sie die Grundrichtung Ihrer jetzigen Berufsausübung einordnen (berufliches Selbstverständnis)? *Entscheiden Sie sich bitte für eine Rangfolge von höchstens drei Grundrichtungen.*

Rangfolge für drei Grundrichtungen

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> psychologisch | <input type="checkbox"/> psychotherapeutisch |
| <input type="checkbox"/> medizinisch | <input type="checkbox"/> medizinisch – therapeutisch |
| <input type="checkbox"/> pädagogisch | <input type="checkbox"/> sozialpädagogisch |
| <input type="checkbox"/> heilpädagogisch | <input type="checkbox"/> sonderpädagogisch |
| <input type="checkbox"/> pflegerisch | <input type="checkbox"/> erwachsenenbildnerisch |
| <input type="checkbox"/> andere Grundrichtung: _____ | |

1 = trifft hauptsächlich zu
2 = trifft teilweise zu
3 = trifft kaum zu
/ = durchgestrichen heißt:
trifft gar nicht zu

14. Haben Sie Kenntnisse über die rechtlichen und strukturellen Möglichkeiten der Jugendhilfe?

- | | | | |
|----------------------------------|----------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|
| überwiegend | eher | eher | überwiegend |
| <input type="radio"/> lückenhaft | <input type="radio"/> lückenhaft | <input type="radio"/> vollständig | <input type="radio"/> vollständig |

15. a) Wie würden Sie die Art und Weise, in der Sie mit Kindern tätig sind, einordnen?
Entscheiden Sie sich bitte nur für eine überwiegende Form.

<i>Form der Berufsausübung:</i>	<i>Bitte jede Zeile beantworten (eine überwiegende).</i>				
	<i>nie</i>	<i>selten</i>	<i>gelegentlich</i>	<i>oft</i>	<i>sehr oft</i>
diagnostisch	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
therapeutisch	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
fördernd	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
pädagogisch	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
pflegerisch	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
andere: _____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- b) Wie würden Sie die Art und Weise, in der Sie mit Eltern tätig sind, einordnen?
Entscheiden Sie sich bitte nur für eine überwiegende Form.

<i>Form der Berufsausübung:</i>	<i>Bitte jede Zeile beantworten (eine überwiegende).</i>				
	<i>nie</i>	<i>selten</i>	<i>gelegentlich</i>	<i>oft</i>	<i>sehr oft</i>
diagnostisch	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
therapeutisch	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
beratend	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sozial unterstützend	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
pädagogisch/fortbildnerisch	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
andere: _____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. Welche Vorgehensweisen und Ziele verfolgen Sie in Ihrem Zusammenwirken mit den Eltern (ohne Anspruch auf Vollständigkeit)?

	<i>Bitte jede Zeile beantworten.</i>				
	<i>nie</i>	<i>selten</i>	<i>gelegentlich</i>	<i>oft</i>	<i>sehr oft</i>
Durch die Eltern Informationen über Verhalten und Entwicklung des Kindes gewinnen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anregungen für Eltern bei Erziehungsproblemen geben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Informationen über die Eltern und die Qualität ihres Umgangs mit dem Kind gewinnen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anregungen vermitteln, die den Alltag des Kindes erleichtern (praktische Hilfen, Hilfsmittel)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Informationen in Sachfragen geben (z. B. sozial rechtlich, finanziell, andere Institutionen)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elterliche Deutungen des kindlichen Verhaltens mit genauen Beobachtungen anreichern	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Für Fragen, die das Zusammenleben mit Kindern betreffen, zur Verfügung stehen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eltern in der Förderung des Kindes anleiten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eltern mehr Sicherheit im Umgang mit ihrem Kind vermitteln	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gespräche als Hilfe für die Eltern zur Bewältigung von Problemen führen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Fragebogen KAS: Personenangaben, Tätigkeit, Kenntnisse, Einschätzungen und Planung

	nie	selten	gelegentlich	oft	sehr oft
Gemeinsam das Kind beobachten und weitere Ziele mit den Eltern beratschlagen	<input type="radio"/>				
Die Offenheit der Eltern für mögliche Hilfs- und Unterstützungsangebote fördern	<input type="radio"/>				
Realistische elterliche Erwartungen an die Entwicklung des Kindes fördern	<input type="radio"/>				
Elterliche Kompetenzen durch Raum für eigene Entdeckungen zu Problemlösungen stärken	<input type="radio"/>				

17. a) Besteht im Rahmen Ihrer Tätigkeit die Möglichkeit, regelmäßig mit den Eltern oder einem Elternteil zusammen zu treffen?

nein ja wenn ja, bitte 17 b) beantworten:

b) Nehmen Eltern diese Möglichkeit wahr? Bitte entscheiden Sie sich für eine Antwort.

- (1) vereinzelt wenige Eltern (3) die Mehrzahl der Eltern
 (2) die Minderzahl der Eltern (4) fast alle Eltern

18. Wann bzw. wie und wo sehen Sie die Eltern? *Entscheiden Sie sich bitte nur für eine überwiegende Form.*

Bitte jede Zeile beantworten (eine überwiegende).

	nie	selten	gelegentlich	oft	sehr oft
allein zu vereinbarten Terminen	<input type="radio"/>				
mit Kind zu vereinbarten Terminen	<input type="radio"/>				
mit anderen Eltern	<input type="radio"/>				
vor/nach kindbezogenem Angebot	<input type="radio"/>				
während kindbezogenem Angebot	<input type="radio"/>				
bei Hausbesuchen	<input type="radio"/>				
auf Elternabenden	<input type="radio"/>				
bei Elternkursen	<input type="radio"/>				
Weiteres _____	<input type="radio"/>				

19. Wo führen Sie Ihr Angebot in der Regel durch? *Mehrfachnennungen sind möglich.*

- ambulant (z. B. Praxis, Beratungsstelle) stationär (z.B. Klinik, Rehabilitation)
 teilstationär (z. B. Kita, Heim) in der häuslichen Umgebung
 Weiteres _____

20. Was sind in Ihrer Tätigkeit die beiden häufigsten Gründe für die Beendigung eines Falles? *Bitte höchstens zwei Antworten geben.*

- Eigene Planung (z.B. Überführung in ein anderes Angebot)
 Auslaufen der Kostenübernahme
 Erfolg (d.h. eine Intervention ist nicht mehr nötig)
 Fernbleiben des Kindes und / oder der Eltern
 Weiteres _____

Fragebogen KAS: Personenangaben, Tätigkeit, Kenntnisse, Einschätzungen und Planung

21. Wie viel Prozent Ihrer monatlichen Arbeitszeit entfällt durchschnittlich auf folgende Tätigkeiten? *Bitte je Angabe auf 0, 5, 10, 15 etc. runden; 100 % beachten.*

auf diagnostische und Informationen erhebende Tätigkeiten _____%

auf betreuende, therapeutische, pflegerische etc. Tätigkeiten mit Kindern _____%

auf beratende, unterstützende, therapeutische etc. Tätigkeiten mit Eltern _____%

auf Berichte, Gutachten, Verwaltungsarbeit, Organisation, Telefonate _____%

auf Besprechungen / Teamsitzungen mit Kollegen, intern und extern _____%

auf berufsbezogene Fortbildung, Supervision, Weiteres _____%

Summe: **100 %**

Es folgen zwei Fragen zu Ihrer ideal gewünschten Tätigkeitsform mit Kind und Eltern (unabhängig von den realen Bedingungen Ihrer jetzigen Tätigkeit).

22. In welchem Maße würden Sie idealer Weise die Eltern bzw. zentrale Bezugsperson in Ihre Tätigkeit mit dem Kind einbeziehen wollen?

Bitte jede Zeile beantworten.

<i>Ich möchte</i>	in Einzel- fällen	bei der Minderzahl der Eltern	bei der Mehrzahl der Eltern	bei fast allen Eltern
in Anwesenheit der Eltern mit dem Kind arbeiten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
die Eltern dabei haben, um diagnostisch ein Bild vom Verhalten und der Entwicklung des Kindes zu gewinnen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
den Eltern während meiner Tätigkeit mit dem Kind Anregungen geben, wie sie auch mit dem Kind umgehen können	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
neue Entwicklungsziele für das Kind mit den Eltern planen und mit Ihnen Schritte zu deren Erreichung einleiten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
die Eltern als Beobachter an meiner Tätigkeit mit dem Kind teilnehmen lassen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
in Anwesenheit der Eltern und des Kindes das kindliche Verhalten in seiner Bedeutung für die Entwicklung des Kindes beschreiben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
in schwierigen Situationen mit dem Kind ohne die Eltern arbeiten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23. An welchen Orten würden Sie idealer Weise Ihr Angebot in der Regel durchführen wollen? *Mehrfachnennungen sind möglich.*

ambulant (z. B. Praxis, Beratungsstelle) stationär (z.B. Klinik, Rehabilitation)

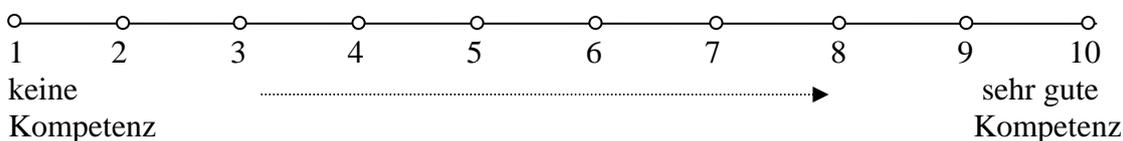
teilstationär (z. B. Kita, Heim) in der häuslichen Umgebung

Weiteres _____

II. Kenntnisse, Einschätzungen und Planung

A. Kompetenzeinschätzung

Wenn die Beherrschung des Konzeptes der entwicklungspsychologischen Beratung in eine Rangfolge von zehn Stufen unterteilt werden könnte (keine bis sehr gute Kompetenz), welcher Stufe würden Sie sich zum jetzigen Zeitpunkt zuordnen?



B. In der Entwicklungspsychologie sind nachvollziehbare Beobachtungen eine wesentliche Grundlage für Wissen. Nachfolgend werden Sie Stichworte lesen. Schreiben Sie bitte schlagwortartig alles Wissen auf, das Ihnen dazu einfällt.

beobachtbares frühkindliches Bindungsverhalten

_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

C. a. Haben Sie schon selbst mit einer Videokamera Interaktionen zwischen Menschen gefilmt, um die Aufnahme oder Ausschnitte daraus als Video - Feedback einzusetzen?

- nein ja *wenn ja, beantworten Sie bitte auch Frage b*

b. Wie gehen Sie beim Erstellen einer aussagekräftigen Videoaufnahme zur Interaktion von Kleinkind und Eltern vor? Nennen Sie bitte schlagwortartig alle wichtigen Schritte und Aspekte, die Sie bei der vorbereitenden Absprache und dem Kameraeinsatz beachten. *Nehmen Sie sich bitte ca. zwei Minuten Zeit.*

_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

D. Kenntniseinschätzungen (*Bitte beantworten Sie jede Aussage*).

- a. Ich habe sehr gute Kenntnisse über den Prozess und die Funktionen der Bindungsentwicklung in den ersten Lebensjahren.

<u>stimmt:</u>	sehr wenig	wenig	teil- weise	eher ziemlich als teilweise	ziem- lich	eher völlig als ziemlich	fast völlig	völlig
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- b. Innerhalb der Verhaltenssysteme frühkindlicher Regulation kann ich Feinzeichen von Anregung/Zuwendung und Belastung/Abwendung sehr gut erkennen.

<u>stimmt:</u>	sehr wenig	wenig	teil- weise	eher ziemlich als teilweise	ziem- lich	eher völlig als ziemlich	fast völlig	völlig
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- c. Ich kann die Qualität der Beziehungsentwicklung zwischen Kleinkind und Eltern sehr gut erkennen und einschätzen.

<u>stimmt:</u>	sehr wenig	wenig	teil- weise	eher ziemlich als teilweise	ziem- lich	eher völlig als ziemlich	fast völlig	völlig
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- d. Über meine Wahrnehmungen der Interaktion zwischen Kleinkind und Eltern kann ich so reflektieren, dass ich sie sehr gut in den Beratungsprozess einbeziehen kann.

<u>stimmt:</u>	sehr wenig	wenig	teil- weise	eher ziemlich als teilweise	ziem- lich	eher völlig als ziemlich	fast völlig	völlig
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- e. Mit meinen Kenntnissen über frühkindliche Entwicklung kann ich in freier Beobachtung den Entwicklungsstand eines Kleinkindes sehr gut einschätzen.

<u>stimmt:</u>	sehr wenig	wenig	teil- weise	eher ziemlich als teilweise	ziem- lich	eher völlig als ziemlich	fast völlig	völlig
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- f. Ich habe sehr gute Kenntnisse über Ursachen und Ausprägungen kindlicher Schrei-, Schlaf-, und Essstörungen in den ersten Lebensjahren.

<u>stimmt:</u>	sehr wenig	wenig	teil- weise	eher ziemlich als teilweise	ziem- lich	eher völlig als ziemlich	fast völlig	völlig
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- g. In Fragen einer ausgewogenen frühkindlichen Ernährung kann ich sehr gut beraten.

<u>stimmt:</u>	sehr wenig	wenig	teil- weise	eher ziemlich als teilweise	ziem- lich	eher völlig als ziemlich	fast völlig	völlig
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- h. Elterliche Feinfühligkeit in der Interaktion zwischen Kleinkind und Eltern kann ich sehr gut erkennen und einschätzen.

<u>stimmt:</u>	sehr wenig	wenig	teil- weise	eher ziemlich als teilweise	ziem- lich	eher völlig als ziemlich	fast völlig	völlig
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Fragebogen KAS: Personenangaben, Tätigkeit, Kenntnisse, Einschätzungen und Planung

- i. Was ein Säugling oder Kleinkind durch nicht sprachliches Verhalten ausdrückt, kann ich für Eltern oder Bezugspersonen sehr gut in verständliche Worte fassen.

stimmt: sehr wenig wenig teilweise eher ziemlich als teilweise ziemlich eher völlig als ziemlich fast völlig völlig

o o o o o o o o o

- j. Ich bin in genauer Verhaltensbeobachtung der Interaktionen von Kleinkind und Eltern sehr gut geschult.

stimmt: sehr wenig wenig teilweise eher ziemlich als teilweise ziemlich eher völlig als ziemlich fast völlig völlig

o o o o o o o o o

- k. Bei der Erstellung von Videoaufnahmen kann ich sehr gut auf das Interaktionsgeschehen zwischen Kleinkind und Eltern fokussieren.

stimmt: sehr wenig wenig teilweise eher ziemlich als teilweise ziemlich eher völlig als ziemlich fast völlig völlig

o o o o o o o o o

- l. Verschiedene offene Frageformen zur Anregung des Beobachtens und Nachdenkens von Eltern eines Kleinkindes in der videogestützten Beratung kann ich sehr gut einsetzen.

stimmt: sehr wenig wenig teilweise eher ziemlich als teilweise ziemlich eher völlig als ziemlich fast völlig völlig

o o o o o o o o o

- m. Aussagekräftige Videoausschnitte über das Interaktionsgeschehen zwischen Kleinkind und Eltern kann ich für die Beratung sehr gut auswählen.

stimmt: sehr wenig wenig teilweise eher ziemlich als teilweise ziemlich eher völlig als ziemlich fast völlig völlig

o o o o o o o o o

- n. Ich kann im Prozess der entwicklungspsychologischen Beratung sehr gut einschätzen, wenn dieses Angebot für Eltern eines Kleinkindes nicht mehr ausreicht.

stimmt: sehr wenig wenig teilweise eher ziemlich als teilweise ziemlich eher völlig als ziemlich fast völlig völlig

o o o o o o o o o

- E. Auf welcher Grundlage haben Sie Ihre Kenntnisse in den oben genannten Bereichen so eingeschätzt?

Bitte jede Zeile beantworten.

Aufgrund	trifft nicht zu	trifft nicht zu	eher trifft zu	trifft zu
a) von Wissen aus meiner Grundausbildung	o	o	o	o
b) von Wissen aus Fort- und Weiterbildungen	o	o	o	o
c) von autodidaktisch erworbenem Wissen	o	o	o	o
d) meiner berufspraktischen Erfahrung mit Kleinkindern und ihren Eltern	o	o	o	o
e) meiner langjährigen beruflichen Erfahrung	o	o	o	o
f) meiner persönlichen Erfahrung als Mutter/Vater	o	o	o	o
g) meiner Erfahrungen in meinem persönlichen Umfeld	o	o	o	o

h) anderer Grundlagen

F. Was haben Sie sich aufgrund der Einschätzung Ihres Kenntnisstandes vorgenommen?

Bitte jede Zeile beantworten.
 trifft trifft eher trifft trifft
 nicht zu nicht zu eher zu zu

- | | | | | |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| a) entwicklungspsychologisches Wissen erweitern | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| b) Beobachten früher Eltern-Kind-Interaktionen üben | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| c) Einsatz von Video üben | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| d) Beratungsvorgehen üben | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| e) mehr Erfahrungen in der eigenen Interaktion mit Kleinkindern sammeln | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| f) mein eigenes Bindungsmuster bewusster machen | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| g) Weiteres (<i>bitte im Kasten erläutern</i>) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

G. Einschätzungen zur Umsetzung

a) Wie schätzen Sie die Umsetzungsmöglichkeiten für Ihre im Kurs erworbenen Kenntnisse ein?

begrenzt eher begrenzt eher weitreichend weitreichend

b) Bitte bringen Sie die folgenden Aussagen zur Umsetzung je Überschrift (I, II und III) in eine Rangfolge von drei Abstufungen:

I. Zielgruppe (*Bitte eine Rangfolge bilden*).

Ich werde die erworbenen Kenntnisse in individuellen Beratungen mit Eltern von Kleinkindern einsetzen.

Ich werde die erworbenen Kenntnisse für Eltern von Kleinkindern einsetzen, aber kaum individuelle Beratungen mit Eltern durchführen.

Ich werde die erworbenen Kenntnisse in individuellen Beratungen mit Eltern von älteren Kindern einsetzen.

II. Gestaltung der Umsetzung (*Bitte eine Rangfolge bilden*).

Ich werde den zentralen Aspekt des entwicklungspsychologischen Beratungskonzeptes, die Formulierung der kindlichen Perspektive, umsetzen.

Ich werde ausgesuchte Elemente des entwicklungspsychologischen Beratungskonzeptes wie z. B. die Videounterstützung umsetzen.

Rangfolge

1 = trifft am meisten zu
 2 = trifft teilweise zu
 3 = trifft am wenigsten zu
 / = durchgestrichen heißt:
 trifft gar nicht zu

Fragebogen KAS: Personenangaben, Tätigkeit, Kenntnisse, Einschätzungen und Planung

- Ich werde allgemeine Prinzipien des entwicklungspsychologischen Beratungskonzeptes wie z. B. die gemeinsame Beobachtung mit den Eltern umsetzen.

III. Einbettung der Umsetzung (*Bitte eine **Rangfolge** bilden*).

- Die Umsetzung wird als Teamkonzept verwirklicht werden.
- Die Umsetzung ist nicht für ein Team geplant, wird aber in einem kooperierenden Netzwerk mit Kollegen aus anderen Einrichtungen verwirklicht werden.
- Die Umsetzung wird vorwiegend über meine persönliche Eigeninitiative verwirklicht werden.

H. Welche der folgenden Paragraphen aus dem Kinder- und Jugendhilfegesetz / SGB VIII sind für die Anwendung und Finanzierung entwicklungspsychologischer Beratungen bedeutsam?

- § 7 § 8a § 16 § 19
- § 28 § 46 § 52 § 59

I. Wie viele Grundformen frühkindlicher Bindung werden in der Bindungsforschung unterschieden?

- weiß ich nicht Anzahl

J. Was ist Ihre Meinung zum Einfluss von Bindung auf die Entwicklung von Kindern?

Bitte jede Zeile beantworten

stimme zu: sehr wenig wenig teils-teils ziemlich völlig

Wie ein Kind gebunden ist, wirkt sich langfristig auf seine Bereitschaft aus, sich anzustrengen	<input type="radio"/>				
Die Qualität der Bindung ist der Schlüssel zur Teilhabe an anspruchsvollen Lernprozessen	<input type="radio"/>				
Erst eine sichere Bindung führt zum selbstvergessenen, herausfordernden Spiel eines Kindes	<input type="radio"/>				
Einfluss auf die psychische Entwicklung eines Kindes kann nur nehmen, wer eine Bindung mit ihm hat	<input type="radio"/>				
Sichere Bindung ist eine wesentliche Bedingung für interessiertes und aufmerksames Lernen	<input type="radio"/>				
Die Intelligenz eines Kindes entfaltet sich erst dann vollständig, wenn es sicher gebunden ist	<input type="radio"/>				
Die frühe Quelle späteren Einfühlungsvermögens liegt in der Qualität der kindlichen Bindung	<input type="radio"/>				
Erst eine sichere Bindung führt zu ausgewogener Neugier, Ausdauer, Konzentration und Aufmerksamkeit	<input type="radio"/>				
Ein sicher gebundenes Kind sucht sich leichter die Unterstützungen und Hilfen, die es braucht	<input type="radio"/>				

Fragebogen KAS: Personenangaben, Tätigkeit, Kenntnisse, Einschätzungen und Planung

Ein sicher gebundenes Kind kann seine Gefühle sprachlich klarer zum Ausdruck bringen

K. Nennen Sie bitte die vier Systeme zur Klassifikation und Beschreibung der Regulation frühkindlicher Befindlichkeit nach Heidelise Als.

Ich kenne keines der Systeme.

L. Was ist eine gute Beratung zur kindlichen Entwicklung für Eltern? Wie sollte ein guter Berater in ihr handeln? Wie ist Ihre Haltung dazu?

	<i>Bitte jede Zeile beantworten</i>				
<i>stimme zu:</i>	<i>sehr wenig</i>	<i>wenig</i>	<i>teils-teils</i>	<i>ziemlich</i>	<i>völlig</i>
Ein Berater sollte besser als die Eltern wissen, was gut für die Entwicklung ihres Kindes ist	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wer viele Fragen stellt und wenig Lösungen weiß, ist kein guter Berater	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ein Berater muss die Perspektive der Eltern immer neutral einnehmen können	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kinder kreativ befragen zu können, ist die eigentliche Kunst des Beraters	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wichtiger ist die Beratung zu den Entwicklungsprozessen, weniger das Entwicklungsergebnis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ein Berater, der immer nur positiv über das Kind spricht, dem glauben die Eltern nicht	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Entwicklungserwartungen der Eltern sollte durch den Berater nicht widersprochen werden, auch wenn sie völlig überzogen sind	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn sich die Eltern wohl fühlen, ist das schon die halbe Beratung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ein Berater, der seine Prognose zur Entwicklung des Kindes im Beratungsverlauf nie äußert, macht den Eltern etwas vor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Fragebogen KAS: Personenangaben, Tätigkeit, Kenntnisse, Einschätzungen und Planung

M. Um zu sehen, ob und wie sich die erfragte berufliche Tätigkeit im Kurszeitraum ohne die Teilnahme am Kurs verändert, wird in einigen, spätestens neun, Monaten eine Folgebefragung mit einem leicht veränderten Fragebogen durchgeführt. Die Befragung erfolgt erneut in diesem Seminar.

Für den Fall, dass wir Sie über das Seminar nicht erneut erreichen, bitten wir Sie um zwei Angaben, damit wir Sie kontaktieren können.

Bitte nennen Sie uns Ihre Email – Adresse _____

und Telefonnummer _____

Abschließende Ergebnisse der Evaluation sind erst in 2009 zu erwarten. Sind Sie an einer Mitteilung hierzu interessiert? nein ja

Vielen Dank für Ihre Mühe!

Entwicklungspsychologische Beratung für Eltern mit Säuglingen und Kleinkindern**Hauptstudie**

Seminar-Ort: _____ Datum: _____

Liebe Teilnehmerinnen und -teilnehmer des Seminars _____,**wie vor Monaten angekündigt, bitten wir Sie jetzt, einen leicht veränderten Fragebogen auszufüllen. Bitte unterstützen Sie uns, indem Sie vollständige Angaben machen! Danke.****I. Angaben zur Person und Tätigkeit**

Für die Zuordnung zu Ihrer Personenkennziffer und zur Aktualisierung Ihrer Personendaten (Fragen 1, 2 und 3):

1. Name: _____ 2. Geburtsdatum: _____

3. Anschrift: _____
Straße / Hausnummer / Postleitzahl / Ort

4. Sind Sie Mutter, Vater bzw. elterliche Bezugsperson?

o nein o ja seit: ____ Jahren

Wenn ja, von o einem Kind o zwei Kindern o mehr Kindern

5. Arbeiten Sie in derselben Art von Einrichtung wie bei der ersten Befragung?

o ja o nein Wenn nein, in welcher Art von Einrichtung arbeiten Sie jetzt?

6. a. In welchem Lebensalter sind die Kinder, mit denen Sie überwiegend arbeiten?
Bitte entscheiden Sie sich nur für eine überwiegende Altersgruppe: entweder I oder II oder III.Bitte jede Zeile beantworten (eine überwiegende).

nie selten gelegentlich oft sehr oft

I. 0 bis unter 3 Jahre o o o o o

II. 3 bis unter 6 Jahre o o o o o

III. älter o o o o o

b. Falls Sie in der vorherigen Frage 6a zwei oder alle Altersgruppen als am häufigsten angegeben haben, überlegen Sie bitte noch einmal, welche der Altersgruppen in Ihrer Arbeit eher überwiegt. Kreuzen Sie bitte diese eine Altersgruppe an.

o 0 bis unter 3 Jahre o 3 bis unter 6 Jahre o älter

7. a. Wie schätzen Sie Ihr Erfahrungswissen mit Entwicklungsabschnitten von Kindern ein, das Sie durch Ausbildung oder beruflich oder persönlich erworben haben?

Bitte entscheiden Sie sich nur für einen Entwicklungsabschnitt, in dem Ihr Erfahrungswissen überwiegt: entweder I oder II oder III oder IV.Bitte jede Zeile beantworten (eine überwiegende).überwiegend eher eher überwiegend
lückenhaft lückenhaft vollständig vollständig

I. Säuglinge und Babys o o o o

II. Kleinkinder o o o o

III. Vorschulkinder o o o o

IV. Schulkinder o o o o

b. Falls Sie in der vorherigen Frage 7a Ihr Erfahrungswissen in zwei oder mehr Entwicklungsabschnitten als überwiegend eingeschätzt haben, überlegen Sie bitte noch einmal, zu welchem Entwicklungsabschnitt Ihr Erfahrungswissen am meisten ausgeprägt ist. *Kreuzen Sie bitte diesen einen Entwicklungsabschnitt an.*

- Säuglinge und Babys Kleinkinder Vorschulkinder Schulkinder

8. Welche Anlässe / Beeinträchtigungen führen in der Regel zu Ihrer Tätigkeit mit Kindern und/oder Eltern bzw. Bezugspersonen? *Bitte beantworten Sie I, II und III. Entscheiden Sie sich bitte nur für einen überwiegenden Anlass: I oder II oder III. Bitte diesen darunter in Spezifizierung „zu I, zu II oder zu III“ genauer ankreuzen.*

	nie	selten	gelegentlich	oft	sehr oft
I) Prävention	<input type="radio"/>				
II) Beeinträchtigungen des Kindes	<input type="radio"/>				
III) Beeinträchtigungen der elterlichen Sorge / Verantwortung	<input type="radio"/>				

----- Spezifizierung -----

zu I) Prävention:

<i>zur altersgerechten Versorgung</i>	<input type="radio"/>				
<i>bei gesundheitlichen Risiken</i>	<input type="radio"/>				
<i>bei sozialen Risiken</i>	<input type="radio"/>				
<i>Anderes (z. B. bei Erziehungsfragen, Ratlosigkeit, Sorge):</i>	<input type="radio"/>				

zu II) Beeinträchtigungen des Kindes:

<i>bei Risikokindern</i>	<input type="radio"/>				
<i>bei Behinderung</i>	<input type="radio"/>				
<i>bei Missbrauch, Misshandlung</i>	<input type="radio"/>				
<i>Anderes (z. B. bei Erkrankung, Entwicklungsverzögerungen):</i>	<input type="radio"/>				

zu III) Beeinträchtigungen der elterlichen Sorge / Verantwortung:

<i>bei Minderjährigen/Jugendlichen</i>	<input type="radio"/>				
<i>bei Alleinerziehenden</i>	<input type="radio"/>				
<i>bei psychisch Kranken</i>	<input type="radio"/>				
<i>Anderes (z. B. Sucht, Erkrankung):</i>	<input type="radio"/>				

9. Ist seit der ersten Befragung zu den von Ihnen genannten grundständigen Berufsausbildungen eine weitere abgeschlossene grundständige Berufsausbildung hinzugekommen?

nein ja Wenn ja, welche? _____

Wenn ja, welche Form des Abschlusses? Fachhochschule: nein ja

10. Haben Sie seit der ersten Befragung an einer entwicklungspsychologisch orientierten Fortbildung teilgenommen?

nein ja wenn ja, an welcher _____

Fragebogen KBS: Personenangaben, Tätigkeit, Kenntnisse, Einschätzungen und Planung

11. Wie würden Sie die Grundrichtung Ihrer jetzigen Berufsausübung einordnen (berufliches Selbstverständnis)? *Entscheiden Sie sich bitte für eine Rangfolge von höchstens drei Grundrichtungen.*

Rangfolge für drei Grundrichtungen

- psychologisch psychotherapeutisch
- medizinisch medizinisch – therapeutisch
- pädagogisch sozialpädagogisch
- heilpädagogisch sonderpädagogisch
- pflegerisch erwachsenenbildnerisch
- andere Grundrichtung: _____

1 = trifft hauptsächlich zu
 2 = trifft teilweise zu
 3 = trifft kaum zu
 / = durchgestrichen heißt:
 trifft gar nicht zu

12. Haben Sie Kenntnisse über die rechtlichen und strukturellen Möglichkeiten der Jugendhilfe?

- überwiegend eher eher überwiegend
- o lückenhaft o lückenhaft o vollständig o vollständig

13. a) Wie würden Sie die Art und Weise, in der Sie mit Kindern tätig sind, einordnen? *Entscheiden Sie sich bitte nur für eine überwiegende Form.*

<i>Form der Berufsausübung:</i>	<i>Bitte <u>jede Zeile</u> beantworten (eine überwiegende).</i>				
	nie	selten	gelegentlich	oft	sehr oft
diagnostisch	o	o	o	o	o
therapeutisch	o	o	o	o	o
fördernd	o	o	o	o	o
pädagogisch	o	o	o	o	o
pflegerisch	o	o	o	o	o
andere: _____	o	o	o	o	o

b) Wie würden Sie die Art und Weise, in der Sie mit Eltern tätig sind, einordnen? *Entscheiden Sie sich bitte nur für eine überwiegende Form.*

<i>Form der Berufsausübung:</i>	<i>Bitte <u>jede Zeile</u> beantworten (eine überwiegende).</i>				
	nie	selten	gelegentlich	oft	sehr oft
diagnostisch	o	o	o	o	o
therapeutisch	o	o	o	o	o
beratend	o	o	o	o	o
sozial unterstützend	o	o	o	o	o
pädagogisch/fortbildnerisch	o	o	o	o	o
andere: _____	o	o	o	o	o

14. a) Besteht im Rahmen Ihrer Tätigkeit die Möglichkeit, regelmäßig mit den Eltern oder einem Elternteil zusammen zu treffen?

- o nein o ja *wenn ja, bitte 17 b) beantworten:*

b) Nehmen Eltern diese Möglichkeit wahr? *Bitte entscheiden Sie sich für eine Antwort.*

- o (1) vereinzelt wenige Eltern o (3) die Mehrzahl der Eltern
- o (2) die Minderzahl der Eltern o (4) fast alle Eltern

Fragebogen KBS: Personenangaben, Tätigkeit, Kenntnisse, Einschätzungen und Planung

15. Welche Vorgehensweisen und Ziele verfolgen Sie in Ihrem Zusammenwirken mit den Eltern (ohne Anspruch auf Vollständigkeit)?

Bitte jede Zeile beantworten.

nie selten gelegentlich oft sehr oft

Durch die Eltern Informationen über Verhalten und Entwicklung des Kindes gewinnen	<input type="radio"/>				
Anregungen für Eltern bei Erziehungsproblemen geben	<input type="radio"/>				
Informationen über die Eltern und die Qualität ihres Umgangs mit dem Kind gewinnen	<input type="radio"/>				
Anregungen vermitteln, die den Alltag des Kindes erleichtern (praktische Hilfen, Hilfsmittel)	<input type="radio"/>				
Informationen in Sachfragen geben (z. B. sozial rechtlich, finanziell, andere Institutionen)	<input type="radio"/>				
Elterliche Deutungen des kindlichen Verhaltens mit genauen Beobachtungen anreichern	<input type="radio"/>				
Für Fragen, die das Zusammenleben mit Kindern betreffen, zur Verfügung stehen	<input type="radio"/>				
Eltern in der Förderung des Kindes anleiten	<input type="radio"/>				
Eltern mehr Sicherheit im Umgang mit ihrem Kind vermitteln	<input type="radio"/>				
Gespräche als Hilfe für die Eltern zur Bewältigung von Problemen führen	<input type="radio"/>				
Gemeinsam das Kind beobachten und weitere Ziele mit den Eltern beratschlagen	<input type="radio"/>				
Die Offenheit der Eltern für mögliche Hilfs- und Unterstützungsangebote fördern	<input type="radio"/>				
Realistische elterliche Erwartungen an die Entwicklung des Kindes fördern	<input type="radio"/>				
Elterliche Kompetenzen durch Raum für eigene Entdeckungen zu Problemlösungen stärken	<input type="radio"/>				

16. Wann bzw. wie und wo sehen Sie die Eltern? *Entscheiden Sie sich bitte nur für eine überwiegende Form.*

Bitte jede Zeile beantworten (eine überwiegende).

nie selten gelegentlich oft sehr oft

allein zu vereinbarten Terminen	<input type="radio"/>				
mit Kind zu vereinbarten Terminen	<input type="radio"/>				
mit anderen Eltern	<input type="radio"/>				
vor/nach kindbezogenem Angebot	<input type="radio"/>				
während kindbezogenem Angebot	<input type="radio"/>				
bei Hausbesuchen	<input type="radio"/>				
auf Elternabenden	<input type="radio"/>				
bei Elternkursen	<input type="radio"/>				
Weiteres _____	<input type="radio"/>				

17. Wo führen Sie Ihr Angebot in der Regel durch? *Mehrfachnennungen sind möglich.*

- ambulant (z. B. Praxis, Beratungsstelle) stationär (z.B. Klinik, Rehabilitation)
 teilstationär (z. B. Kita, Heim) in der häuslichen Umgebung
 Weiteres _____

Fragebogen KBS: Personenangaben, Tätigkeit, Kenntnisse, Einschätzungen und Planung

18. Was sind in Ihrer Tätigkeit die beiden häufigsten Gründe für die Beendigung eines Falles?

Bitte höchstens zwei Antworten geben.

- Eigene Planung (z.B. Überführung in ein anderes Angebot)
- Auslaufen der Kostenübernahme
- Erfolg (d.h. eine Intervention ist nicht mehr nötig)
- Fernbleiben des Kindes und / oder der Eltern
- Weiteres _____

19. Wie viel Prozent Ihrer monatlichen Arbeitszeit entfällt durchschnittlich auf folgende Tätigkeiten? *Bitte je Angabe auf 0, 5, 10, 15 etc. runden; 100 % beachten.*

auf diagnostische und Informationen erhebende Tätigkeiten _____%

auf betreuende, therapeutische, pflegerische etc. Tätigkeiten mit Kindern _____%

auf beratende, unterstützende, therapeutische etc. Tätigkeiten mit Eltern _____%

auf Berichte, Gutachten, Verwaltungsarbeit, Organisation, Telefonate _____%

auf Besprechungen / Teamsitzungen mit Kollegen, intern und extern _____%

auf berufsbezogene Fortbildung, Supervision, Weiteres _____%

Summe: **100 %**

Es folgen zwei Fragen zu Ihrer ideal gewünschten Tätigkeitsform mit Kind und Eltern (unabhängig von den realen Bedingungen Ihrer jetzigen Tätigkeit).

20. In welchem Maße würden Sie idealer Weise die Eltern bzw. zentrale Bezugsperson in Ihre Tätigkeit mit dem Kind einbeziehen wollen? *Bitte jede Zeile beantworten.*

<i>Ich möchte</i>	in Einzel- fällen	bei der Minderzahl der Eltern	bei der Mehrzahl der Eltern	bei fast allen Eltern
in Anwesenheit der Eltern mit dem Kind arbeiten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
die Eltern dabei haben, um diagnostisch ein Bild vom Verhalten und der Entwicklung des Kindes zu gewinnen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
den Eltern während meiner Tätigkeit mit dem Kind Anregungen geben, wie sie auch mit dem Kind umgehen können	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
neue Entwicklungsziele für das Kind mit den Eltern planen und mit Ihnen Schritte zu deren Erreichung einleiten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
die Eltern als Beobachter an meiner Tätigkeit mit dem Kind teilnehmen lassen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
in Anwesenheit der Eltern und des Kindes das kindliche Verhalten in seiner Bedeutung für die Entwicklung des Kindes beschreiben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
in schwierigen Situationen mit dem Kind ohne die Eltern arbeiten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

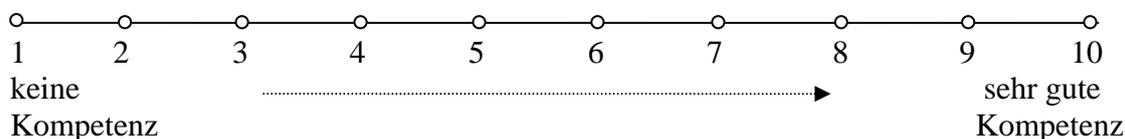
21. An welchen Orten würden Sie idealer Weise Ihr Angebot in der Regel durchführen wollen? *Mehrfachnennungen sind möglich.*

- ambulant (z. B. Praxis, Beratungsstelle) stationär (z.B. Klinik, Rehabilitation)
- teilstationär (z. B. Kita, Heim) in der häuslichen Umgebung
- Weiteres _____

II. Kenntnisse, Einschätzungen und Planung

A. Kompetenzeinschätzung

Wenn die Beherrschung des Konzeptes der entwicklungspsychologischen Beratung in eine Rangfolge von zehn Stufen unterteilt werden könnte (keine bis sehr gute Kompetenz), welcher Stufe würden Sie sich zum jetzigen Zeitpunkt zuordnen?



- B.** In der Entwicklungspsychologie sind nachvollziehbare Beobachtungen eine wesentliche Grundlage für Wissen. Nachfolgend werden Sie Stichworte lesen. Schreiben Sie bitte schlagwortartig alles Wissen auf, das Ihnen dazu einfällt.

beobachtbares auffälliges Verhalten von Kleinkindern bei Kindeswohlgefährdung

- C.** Wie lenken Sie in einer entwicklungspsychologischen Beratung das Gespräch mit den Eltern so, dass gemeinsam die kindliche Perspektive nachvollzogen wird? Nennen Sie bitte schlagwortartig alle wichtigen Gesprächsthemen und Frageninhalte, die Sie bei der Einleitung und Vertiefung dieses Beratungsabschnittes beachten. *Nehmen Sie sich bitte ca. zwei Minuten Zeit.*

D. Kenntniseinschätzungen (*Bitte beantworten Sie jede Aussage*).

- a. Ich habe sehr gute Kenntnisse über den Prozess und die Funktionen der Bindungsentwicklung in den ersten Lebensjahren.

<u>stimmt:</u>	sehr wenig	wenig	teil- weise	eher ziemlich als teilweise	ziem- lich	eher völlig als ziemlich	fast völlig	völlig
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- b. Innerhalb der Verhaltenssysteme frühkindlicher Regulation kann ich Feinzeichen von Anregung/Zuwendung und Belastung/Abwendung sehr gut erkennen.

<u>stimmt:</u>	sehr wenig	wenig	teil- weise	eher ziemlich als teilweise	ziem- lich	eher völlig als ziemlich	fast völlig	völlig
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- c. Ich kann die Qualität der Beziehungsentwicklung zwischen Kleinkind und Eltern sehr gut erkennen und einschätzen.

<u>stimmt:</u>	sehr wenig	wenig	teil- weise	eher ziemlich als teilweise	ziem- lich	eher völlig als ziemlich	fast völlig	völlig
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- d. Über meine Wahrnehmungen der Interaktion zwischen Kleinkind und Eltern kann ich so reflektieren, dass ich sie sehr gut in den Beratungsprozess einbeziehen kann.

<u>stimmt:</u>	sehr wenig	wenig	teil- weise	eher ziemlich als teilweise	ziem- lich	eher völlig als ziemlich	fast völlig	völlig
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- e. Mit meinen Kenntnissen über frühkindliche Entwicklung kann ich in freier Beobachtung den Entwicklungsstand eines Kleinkindes sehr gut einschätzen.

<u>stimmt:</u>	sehr wenig	wenig	teil- weise	eher ziemlich als teilweise	ziem- lich	eher völlig als ziemlich	fast völlig	völlig
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- f. Ich habe sehr gute Kenntnisse über Ursachen und Ausprägungen kindlicher Schrei-, Schlaf-, und Essstörungen in den ersten Lebensjahren.

<u>stimmt:</u>	sehr wenig	wenig	teil- weise	eher ziemlich als teilweise	ziem- lich	eher völlig als ziemlich	fast völlig	völlig
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- g. In Fragen einer ausgewogenen frühkindlichen Ernährung kann ich sehr gut beraten.

<u>stimmt:</u>	sehr wenig	wenig	teil- weise	eher ziemlich als teilweise	ziem- lich	eher völlig als ziemlich	fast völlig	völlig
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- h. Elterliche Feinfühligkeit in der Interaktion zwischen Kleinkind und Eltern kann ich sehr gut erkennen und einschätzen.

<u>stimmt:</u>	sehr wenig	wenig	teil- weise	eher ziemlich als teilweise	ziem- lich	eher völlig als ziemlich	fast völlig	völlig
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Fragebogen KBS: Personenangaben, Tätigkeit, Kenntnisse, Einschätzungen und Planung

- i. Was ein Säugling oder Kleinkind durch nicht sprachliches Verhalten ausdrückt, kann ich für Eltern oder Bezugspersonen sehr gut in verständliche Worte fassen.

stimmt: sehr wenig wenig teilweise eher ziemlich als teilweise ziemlich eher völlig als ziemlich fast völlig völlig

o o o o o o o o o

- j. Ich bin in genauer Verhaltensbeobachtung der Interaktionen von Kleinkind und Eltern sehr gut geschult.

stimmt: sehr wenig wenig teilweise eher ziemlich als teilweise ziemlich eher völlig als ziemlich fast völlig völlig

o o o o o o o o o

- k. Bei der Erstellung von Videoaufnahmen kann ich sehr gut auf das Interaktionsgeschehen zwischen Kleinkind und Eltern fokussieren.

stimmt: sehr wenig wenig teilweise eher ziemlich als teilweise ziemlich eher völlig als ziemlich fast völlig völlig

o o o o o o o o o

- l. Verschiedene offene Frageformen zur Anregung des Beobachtens und Nachdenkens von Eltern eines Kleinkindes in der videogestützten Beratung kann ich sehr gut einsetzen.

stimmt: sehr wenig wenig teilweise eher ziemlich als teilweise ziemlich eher völlig als ziemlich fast völlig völlig

o o o o o o o o o

- m. Aussagekräftige Videoausschnitte über das Interaktionsgeschehen zwischen Kleinkind und Eltern kann ich für die Beratung sehr gut auswählen.

stimmt: sehr wenig wenig teilweise eher ziemlich als teilweise ziemlich eher völlig als ziemlich fast völlig völlig

o o o o o o o o o

- n. Ich kann im Prozess der entwicklungspsychologischen Beratung sehr gut einschätzen, wenn dieses Angebot für Eltern eines Kleinkindes nicht mehr ausreicht.

stimmt: sehr wenig wenig teilweise eher ziemlich als teilweise ziemlich eher völlig als ziemlich fast völlig völlig

o o o o o o o o o

- E. Auf welcher Grundlage haben Sie Ihre Kenntnisse in den oben genannten Bereichen so eingeschätzt?

Bitte jede Zeile beantworten.

Aufgrund	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
a) von Wissen aus meiner Grundausbildung	o	o	o	o
b) von Wissen aus Fort- und Weiterbildungen	o	o	o	o
c) von autodidaktisch erworbenem Wissen	o	o	o	o
d) meiner berufspraktischen Erfahrung mit Kleinkindern und ihren Eltern	o	o	o	o
e) meiner langjährigen beruflichen Erfahrung	o	o	o	o
f) meiner persönlichen Erfahrung als Mutter/Vater	o	o	o	o
g) meiner Erfahrungen in meinem persönlichen Umfeld	o	o	o	o

Fragebogen KBS: Personenangaben, Tätigkeit, Kenntnisse, Einschätzungen und Planung

h) anderer Grundlagen (*bitte umseitig im Kasten erläutern*)

F. Was haben Sie sich aufgrund der Einschätzung Ihres Kenntnisstandes vorgenommen?

Bitte jede Zeile beantworten.
trifft trifft eher trifft trifft
nicht zu nicht zu eher zu zu

- | | | | | |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| a) entwicklungspsychologisches Wissen erweitern | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| b) Beobachten früher Eltern-Kind-Interaktionen üben | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| c) Einsatz von Video üben | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| d) Beratungsvorgehen üben | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| e) mehr Erfahrungen in der eigenen Interaktion mit Kleinkindern sammeln | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| f) mein eigenes Bindungsmuster bewusster machen | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| g) Weiteres (<i>bitte im Kasten erläutern</i>) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

G. Einschätzungen zur Umsetzung

a) Wie schätzen Sie die Umsetzungsmöglichkeiten für Ihre im Kurs erworbenen Kenntnisse ein?

begrenzt eher begrenzt eher weitreichend weitreichend

b) Bitte bringen Sie die folgenden Aussagen zur Umsetzung je Überschrift (I, II und III) in eine Rangfolge von drei Abstufungen:

I. Zielgruppe (*Bitte eine Rangfolge bilden*).

Ich werde die erworbenen Kenntnisse in individuellen Beratungen mit Eltern von Kleinkindern einsetzen.

Ich werde die erworbenen Kenntnisse für Eltern von Kleinkindern einsetzen, aber kaum individuelle Beratungen mit Eltern durchführen.

Ich werde die erworbenen Kenntnisse in individuellen Beratungen mit Eltern von älteren Kindern einsetzen.

Rangfolge
1 = trifft am meisten zu
2 = trifft teilweise zu
3 = trifft am wenigsten zu
/ = durchgestrichen heißt:
trifft gar nicht zu

II. Gestaltung der Umsetzung (*Bitte eine Rangfolge bilden*).

Ich werde den zentralen Aspekt des entwicklungspsychologischen Beratungskonzeptes, die Formulierung der kindlichen Perspektive, umsetzen.

Ich werde ausgesuchte Elemente des entwicklungspsychologischen Beratungskonzeptes wie z. B. die Videounterstützung umsetzen.

Fragebogen KBS: Personenangaben, Tätigkeit, Kenntnisse, Einschätzungen und Planung

- Ich werde allgemeine Prinzipien des entwicklungspsychologischen Beratungskonzeptes wie z. B. die gemeinsame Beobachtung mit den Eltern umsetzen.

III. Einbettung der Umsetzung (Bitte eine Rangfolge bilden).

- Die Umsetzung wird als Teamkonzept verwirklicht werden.
- Die Umsetzung ist nicht für ein Team geplant, wird aber in einem kooperierenden Netzwerk mit Kollegen aus anderen Einrichtungen verwirklicht werden.
- Die Umsetzung wird vorwiegend über meine persönliche Eigeninitiative verwirklicht werden.

H. Welche der folgenden Paragraphen aus dem Kinder- und Jugendhilfegesetz / SGB VIII sind für die Anwendung und Finanzierung entwicklungspsychologischer Beratungen bedeutsam?

- § 7 § 8a § 16 § 19
- § 28 § 46 § 52 § 59

I. Nennen Sie bitte die Grundformen frühkindlicher Bindung, die in der Bindungsforschung unterschieden werden?

- Ich kenne keine der Grundformen.

J. Was ist Ihre Meinung zum Einfluss von Bindung auf die Entwicklung von Kindern?

Bitte jede Zeile beantworten

stimme zu: sehr wenig wenig teils-teils ziemlich völlig

Wie ein Kind gebunden ist, wirkt sich langfristig auf seine Bereitschaft aus, sich anzustrengen	<input type="radio"/>				
Die Qualität der Bindung ist der Schlüssel zur Teilhabe an anspruchsvollen Lernprozessen	<input type="radio"/>				
Erst eine sichere Bindung führt zum selbstvergessenen, herausfordernden Spiel eines Kindes	<input type="radio"/>				
Einfluss auf die psychische Entwicklung eines Kindes kann nur nehmen, wer eine Bindung mit ihm hat	<input type="radio"/>				
Sichere Bindung ist eine wesentliche Bedingung für interessiertes und aufmerksames Lernen	<input type="radio"/>				
Die Intelligenz eines Kindes entfaltet sich erst dann vollständig, wenn es sicher gebunden ist	<input type="radio"/>				
Die frühe Quelle späteren Einfühlungsvermögens liegt in der Qualität der kindlichen Bindung	<input type="radio"/>				
Erst eine sichere Bindung führt zu ausgewogener Neugier, Ausdauer, Konzentration und Aufmerksamkeit	<input type="radio"/>				
Ein sicher gebundenes Kind sucht sich leichter die Unterstützungen und Hilfen, die es braucht	<input type="radio"/>				

Fragebogen KBS: Personenangaben, Tätigkeit, Kenntnisse, Einschätzungen und Planung

Ein sicher gebundenes Kind kann seine Gefühle sprachlich klarer zum Ausdruck bringen

K. Nennen Sie bitte die Dimensionen zur Beschreibung elterlicher Feinfühligkeit nach Mary Ainsworth.

Ich kenne keine der Dimensionen.

L. Was ist eine gute Beratung zur kindlichen Entwicklung für Eltern? Wie sollte ein guter Berater in ihr handeln? Wie ist Ihre Haltung dazu?

	<i>Bitte jede Zeile beantworten</i>				
<i>stimme zu:</i>	<i>sehr wenig</i>	<i>wenig</i>	<i>teils-teils</i>	<i>ziemlich</i>	<i>völlig</i>
Ein Berater sollte besser als die Eltern wissen, was gut für die Entwicklung ihres Kindes ist	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wer viele Fragen stellt und wenig Lösungen weiß, ist kein guter Berater	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ein Berater muss die Perspektive der Eltern immer neutral einnehmen können	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kinder kreativ befragen zu können, ist die eigentliche Kunst des Beraters	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wichtiger ist die Beratung zu den Entwicklungsprozessen, weniger das Entwicklungsergebnis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ein Berater, der immer nur positiv über das Kind spricht, dem glauben die Eltern nicht	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Entwicklungserwartungen der Eltern sollte durch den Berater nicht widersprochen werden, auch wenn sie völlig überzogen sind	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn sich die Eltern wohl fühlen, ist das schon die halbe Beratung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ein Berater, der seine Prognose zur Entwicklung des Kindes im Beratungsverlauf nie äußert, macht den Eltern etwas vor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

M. Haben Sie erlebt, dass Sie durch Ihre Form entwicklungspsychologischer Beratung auf das Interaktionsverhalten von Eltern Einfluss nehmen können?

nein ja *wenn ja, bitte Folgendes beantworten:*

- (1) vereinzelt bei wenigen Eltern (3) bei der Mehrzahl der Eltern
 (2) bei der Minderzahl der Eltern (4) bei fast allen Eltern

N. Haben Sie erlebt, dass das durch Ihre Form entwicklungspsychologischer Beratung veränderte Interaktionsverhalten von Eltern Einfluss auf die kindliche Entwicklung nimmt?

nein ja *wenn ja, bitte Folgendes beantworten:*

Fragebogen KBS: Personenangaben, Tätigkeit, Kenntnisse, Einschätzungen und Planung

- (1) vereinzelt bei wenigen Kindern (3) bei der Mehrzahl der Kinder
 (2) bei der Minderzahl der Kinder (4) bei fast allen Kindern

O. Abschließende Ergebnisse der Evaluation sind erst in 2009 zu erwarten. Für den Fall, dass Sie an einer Mitteilung hierzu interessiert sind, bitten wir Sie um zwei Angaben, damit wir Sie kontaktieren können (falls Sie diese Angaben noch nicht gemacht haben).

Bitte nennen Sie uns Ihre Email – Adresse _____

und / oder Telefax _____

Sind Sie an einer Mitteilung zum Abschluss der Evaluation interessiert?

nein ja

Vielen Dank für Ihre Mühe!

Entwicklungspsychologische Beratung für Eltern mit Säuglingen und Kleinkindern
Hauptstudie

Kurs-Ort der Teilnehmerin: _____ Datum: _____

Name der Teilnehmerin: _____ Geburtsdatum: _____

Pk-ziffer der Teilnehmerin: _____ Telefonnummer: _____

Für den Interviewer:

Nach der Begrüßung:

Sie haben sich bereit erklärt, an einem Telefoninterview teilzunehmen. Unser Gespräch erfordert, dass Sie in Ruhe - ohne Ablenkung - nachdenken und antworten können. Können wir das Gespräch jetzt führen?

o nein Folgetermin: _____

Das Interview thematisiert Fragen zu Ihrem Sehen, Verstehen und Handeln bezogen auf EPBen. Das Interview endet mit Fragen zu Ihrem beruflichen und persönlichen Konzept in der Arbeit mit Kindern und Eltern. Es dauert ca. 15 Minuten.

 (*Überschriften sind nur für den Interviewer; sie werden den Interviewten nicht vorgelesen.*)

A. Wahrnehmungsdifferenzierung (visuell, akustisch, taktil etc.)

1. Hat bei Ihnen durch Ihre bisherige Teilnahme am Kurs ein Prozess der Veränderung Ihrer Wahrnehmung stattgefunden?

 o nein o ja *Wenn ja (1), bezieht sich diese Veränderung eher auf Kleinkinder oder auf Eltern oder auf Interaktionen zwischen beiden oder auf Anderes? Auf was mehr und auf was weniger? Bitte bilden Sie eine Rangfolge.*

eher auf Kleinkinder _____ (Rang)

eher auf Eltern _____ (Rang)

eher auf Interaktionen zwischen beiden _____ (Rang)

eher auf Anderes _____ (Rang)

Pause, notfalls Wiederholung der Punkte,
letzte Möglichkeit: keine Rangfolge möglich o
Wenn ja (2), was hat sich verändert? Antwortstufen: nein, eher nein, eher ja, ja.

		nein	eher nein	eher ja	ja
• ich nehme mehr wahr	<input type="radio"/>				
• ich nehme genauer wahr	<input type="radio"/>				
• ich habe mehr innere Bezugsbilder zum Vergleich	<input type="radio"/>				
• ich weiß mehr, worauf ich meine Aufmerksamkeit richte	<input type="radio"/>				
• ich weiß mehr, wie lange ich was aufmerksam beobachte	<input type="radio"/>				
• ich habe mehr Begriffe, die meine Wahrnehmung orientieren	<input type="radio"/>				
• Weiteres: _____	<input type="radio"/>				
• Weiteres: _____	<input type="radio"/>				

2. Nennen Sie bitte drei Beispiele, was Sie jetzt wahrnehmen, was Sie vorher nicht wahrgenommen haben?

a) _____

b) _____

c) _____

B. Verstehen (kognitive Dissonanz bzw. Integration)

3. Haben Sie nach Ihrer Grundausbildung an einer oder an mehreren Fort- oder Weiterbildungen teilgenommen, die sich zeitlich über einen vergleichbar langen (oder längeren) Zeitraum erstreckt haben wie der Kurs zur entwicklungspsychologischen Beratung und die einen ähnlichen (oder längeren) Stundenumfang der Kursmitarbeit beinhalteten?

nein ja wenn ja, welche: _____

wenn mehrere: welche hat Sie bzw. Ihre berufliche Tätigkeit am meisten geprägt?

Wie würden Sie die theoretische Richtung dieser Fort- oder Weiterbildung in der Tendenz einordnen?

- systemisch psychoanalytisch verhaltenstherapeutisch
 gesprächspsychotherapeutisch neurophysiologisch
 medizinisch andere Richtung: _____

wenn nein: Haben Sie in Ihrer Grundausbildung ein berufspraktisches Konzept vermittelt bekommen, das Sie bzw. Ihre Tätigkeit mit Eltern und/oder Kindern prägt?

nein ja *Wenn ja, wie würden Sie die Richtung dieses Konzeptes theoretisch in der Tendenz einordnen?*

- systemisch psychoanalytisch verhaltenstherapeutisch
 gesprächspsychotherapeutisch neurophysiologisch
 medizinisch andere Richtung: _____

4. *Wenn in 3. einmal ja:* In welchem Verhältnis steht (entweder) die Weiterbildung, die Ihre berufliche Tätigkeit am meisten geprägt hat, (oder das berufspraktische Konzept der Grundausbildung) für Sie zur EPB?

- die EPB ist eine Ergänzung für spezielle Fälle nein ja
- die EPB steht im Widerspruch zur prägenden Weiterbildung nein ja
(bzw. die EPB steht im Widerspruch zum berufspraktischen Konzept) nein ja
- die EPB lässt sich in die prägende Weiterbildung integrieren nein ja
(bzw. die EPB lässt sich in das berufspraktische Konzept integrieren) nein ja
- Weiteres: _____

5. Vorsatz (Dissonanzreduktion)

Haben Sie im letzten Fragebogen zum Lernprozess im Kurs Aspekte der EPB genannt, die Sie auf dem Hintergrund der Einschätzung Ihres Kenntnisstandes verbessern wollen? Zur Erinnerung lese ich alle im Fragebogen zum Lernprozess stehenden Punkte noch einmal kurz vor. Bei welchen Punkten haben Sie sich für „trifft zu“ entschieden (bzw. bei mehreren „trifft zu“ - Antworten, welche davon ist für Sie jetzt vorrangig)?

Die vorrangige Antwort markieren.
trifft nicht zu trifft eher nicht zu trifft eher zu trifft zu

- a) entwicklungspsychologisches Wissen erweitern
- b) Beobachten früher Eltern-Kind-Interaktionen üben
- c) Einsatz von Video üben
- d) Beratungsvorgehen üben
- e) mehr Erfahrungen in der eigenen Interaktion mit Kleinkindern sammeln
- f) mein eigenes Bindungsmuster bewusster machen
- g) Weiteres (*bitte im Kasten erläutern*)

6. Zur vorrangigen Antwort in 5: Was haben Sie sich zu dem vorrangigen Punkt konkret vorgenommen? Bitte formulieren Sie hierzu einen Satz, z.B. „Ich werde den Einsatz von Video üben, indem ich (Satzergänzung in Stichworten notieren).

(Höchstens eine Nachfrage: z.B.: Wann, mit wem - Alter des Kindes -, wo, wie?)

Einschätzung durch den Interviewer:

- Ist der Vorsatz konkret? gar nicht wenig teils-teils ziemlich sehr
- Ist der Vorsatz spezifisch? gar nicht wenig teils-teils ziemlich sehr
- Klingt der Vorsatz realistisch? gar nicht wenig teils-teils ziemlich sehr
- Klingt der Vorsatz reflektiert? gar nicht wenig teils-teils ziemlich sehr
- Klingt der Vorsatz überzeugend? gar nicht wenig teils-teils ziemlich sehr

C. Handeln (Umsetzung)

7. Wie oft haben Sie in den letzten zwei Monaten Aspekte entwicklungspsychologischer Beratung eingesetzt?

genaue oder geschätzte Anzahl der Beratungseinheiten:

8. Wann werden Sie die nächste entwicklungspsychologische Beratung durchführen?
in _____ Werktagen (ohne Wochenenden und Feiertage)

9. Wie alt ist das Kind in dieser eben genannten entwicklungspsychologischen Beratung?

Alter des Kindes: _____

10. Was ist der Anlass dieser entwicklungspsychologischen Beratung?

- | | |
|--|---|
| I) Prävention | <input type="radio"/> nein <input type="radio"/> ja |
| II) Beeinträchtigungen des Kindes | <input type="radio"/> nein <input type="radio"/> ja |
| III) Beeinträchtigungen der elterlichen
Sorge / Verantwortung | <input type="radio"/> nein <input type="radio"/> ja |

11. Welche Hindernisse bestehen für die weitere Umsetzung von EPB? keine, *oder*

- | | |
|-----------------------|---|
| • Akzeptanz im Team | <input type="radio"/> nein <input type="radio"/> ja |
| • Zeitaufwand | <input type="radio"/> nein <input type="radio"/> ja |
| • Technik | <input type="radio"/> nein <input type="radio"/> ja |
| • mangelnde Nachfrage | <input type="radio"/> nein <input type="radio"/> ja |
| • Weiteres _____ | <input type="radio"/> nein <input type="radio"/> ja |

E. Übernahme in das berufliche Konzept

12. Hat sich durch Ihre bisherige Teilnahme am Kurs etwas daran verändert, welche Vorgehensweisen und Ziele Sie in Ihrem Zusammenwirken mit den Eltern verfolgen?

nein ja *Wenn ja, nennen Sie bitte bis zu drei Vorgehensweisen und Ziele, die in Ihrem Zusammenwirken mit den Eltern neu sind oder sich durch Ihre bisherige Teilnahme am Kurs verändert haben:*

a) _____

b) _____

c) _____

13. Hat sich durch Ihre bisherige Teilnahme am Kurs etwas daran verändert, wie Sie die Eltern gern in Ihre Tätigkeit mit dem Kind einbeziehen würden?

nein ja *Wenn ja, nennen Sie bitte bis zu drei Punkte, die sich an Ihrem Wunsch, die Eltern einzubeziehen, durch Ihre bisherige Teilnahme am Kurs verändert haben:*

a) _____

b) _____

c) _____

14. Hat sich durch Ihre bisherige Teilnahme am Kurs etwas daran verändert, welche Haltung Sie in Beratungen einnehmen?

nein ja *Wenn ja, nennen Sie bitte bis zu drei Punkte, die sich an Ihrer Haltung, die Sie in Beratungen einnehmen, durch Ihre bisherige Teilnahme am Kurs verändert haben:*

a) _____

b) _____

c) _____

F. Übernahme in das persönliche Konzept

15. Hat sich durch Ihre bisherige Teilnahme am Kurs etwas an Ihrer Meinung zum Einfluss von Bindung auf die Entwicklung von Kindern verändert?

- nein ja *Wenn ja, nennen Sie bitte bis zu drei Punkte, die sich an Ihrer Meinung zum Einfluss von Bindung auf die Entwicklung von Kindern durch Ihre bisherige Teilnahme am Kurs verändert haben:*

a) _____

b) _____

c) _____

16. Hat sich durch Ihre bisherige Teilnahme am Kurs etwas für Sie persönlich verändert?

- nein ja *Wenn ja, nennen Sie bitte bis zu drei Punkte, die sich durch Ihre bisherige Teilnahme am Kurs persönlich für Sie verändert haben:*

a) _____

b) _____

c) _____

17. Ist durch Ihre bisherige Teilnahme am Kurs Ihr eigenes Bindungsmuster für Sie zu einem Thema geworden?

- nein ja *Wenn ja: beabsichtigen Sie diesbezüglich etwas zu tun?*
 nein ja *Wenn ja: was?*

Vielen Dank. Ich werde Sie nach dem Ende des letzten Kursblocks wieder anrufen. Können wir dazu bereits jetzt einen Termin vereinbaren?

vorgeschlagener Termin: _____

Vielen Dank. Ende des Interviews.

Entwicklungspsychologische Beratung für Eltern mit Säuglingen und Kleinkindern

Kurs-Ort der Teilnehmerin: _____ Datum: _____

Name der Teilnehmerin: _____ Geburtsdatum: _____

Pk-ziffer der Teilnehmerin: _____ Telefonnummer: _____

Für den Interviewer:

Nach der Begrüßung:

Sie haben sich bereit erklärt, an einem zweiten Telefoninterview teilzunehmen. Unser Gespräch erfordert, dass Sie in Ruhe - ohne Ablenkung - nachdenken und antworten können. Können wir das Gespräch jetzt führen?

o nein Folgetermin: _____

Das Interview thematisiert Fragen zu Ihrem Sehen, Verstehen und Handeln bezogen auf EPBen. Das Interview endet mit Fragen zu Ihrem beruflichen und persönlichen Konzept in der Arbeit mit Kindern und Eltern. Es dauert ca. 15 Minuten.

(Überschriften sind nur für den Interviewer; sie werden den Interviewten nicht vorgelesen).

A. Wahrnehmungsdifferenzierung (visuell, akustisch, taktil etc.)

1. Hat sich seit dem letzten Interview der Prozess der Veränderung Ihrer Wahrnehmung fortgesetzt?

o nein o ja *Wenn ja (1), bezieht sich diese Veränderung eher auf Kleinkinder oder auf Eltern oder auf Interaktionen zwischen beiden oder auf Anderes? Auf was mehr und auf was weniger? Bitte bilden Sie eine Rangfolge.*

eher auf Kleinkinder _____ (Rang)

eher auf Eltern _____ (Rang)

eher auf Interaktionen zwischen beiden _____ (Rang)

eher auf Anderes _____ (Rang)

Pause, notfalls Wiederholung der Punkte,
letzte Möglichkeit: keine Rangfolge möglich o

Wenn ja (2), was hat sich verändert? Antwortstufen: nein, eher nein, eher ja, ja.

		nein	eher nein	eher ja	ja
• ich nehme mehr wahr	<input type="radio"/>				
• ich nehme genauer wahr	<input type="radio"/>				
• ich habe mehr innere Bezugsbilder zum Vergleich	<input type="radio"/>				
• ich weiß mehr, worauf ich meine Aufmerksamkeit richte	<input type="radio"/>				
• ich weiß mehr, wie lange ich was aufmerksam beobachte	<input type="radio"/>				
• ich habe mehr Begriffe, die meine Wahrnehmung orientieren	<input type="radio"/>				
• Weiteres: _____	<input type="radio"/>				
• Weiteres: _____	<input type="radio"/>				

2. Nennen Sie bitte drei Beispiele, was Sie jetzt wahrnehmen, was Sie vorher nicht wahrgenommen haben?

a) _____

b) _____

c) _____

B. Verstehen (kognitive Dissonanz bzw. Integration)

3. *Zur Erinnerung:* Hatten Sie im letzten Interview eine Fort- oder Weiterbildung genannt, an der Sie nach Ihrer Grundausbildung teilgenommen haben, die Sie bzw. Ihre berufliche Tätigkeit am meisten geprägt hat?

nein ja

wenn nein: Hatten Sie im letzten Interview ein berufspraktisches Konzept genannt, das Sie in Ihrer Grundausbildung vermittelt bekommen haben und das Sie bzw. Ihre Tätigkeit mit Eltern und/oder Kindern prägt?

nein ja

4. *Wenn in 3. einmal ja:* In welchem Verhältnis steht (entweder) die Weiterbildung, die Ihre berufliche Tätigkeit am meisten geprägt hat (oder das berufspraktische Konzept der Grundausbildung) für Sie zur EPB?

- die EPB ist eine Ergänzung für spezielle Fälle nein ja
- die EPB steht im Widerspruch zur prägenden Weiterbildung nein ja
(*bzw. die EPB steht im Widerspruch zum berufspraktischen Konzept*) nein ja
- die EPB lässt sich in die prägende Weiterbildung integrieren nein ja
(*bzw. die EPB lässt sich in das berufspraktische Konzept integrieren*) nein ja
- Weiteres: _____

5. Vorsatz (Dissonanzreduktion)

Haben Sie im letzten Fragebogen zum Lernprozess im Kurs Aspekte der EPB genannt, die Sie auf dem Hintergrund der Einschätzung Ihres Kenntnisstandes verbessern wollen?

Zur Erinnerung lese ich alle im Fragebogen stehenden Punkte noch einmal kurz vor. Bei welchen Punkten haben Sie sich für „trifft zu“ entschieden (bzw. bei mehreren „trifft zu“ - Antworten, welche davon ist für Sie jetzt vorrangig)?

Die vorrangige Antwort markieren.

trifft	trifft eher	trifft	trifft
nicht zu	nicht zu	eher zu	zu

- | | | | | |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| a) entwicklungspsychologisches Wissen erweitern | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| b) Beobachten früher Eltern-Kind-Interaktionen üben | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| c) Einsatz von Video üben | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| d) Beratungsvorgehen üben | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| e) mehr Erfahrungen in der eigenen Interaktion mit Kleinkindern sammeln | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Telefoninterview Teilnehmer TI 2

nach t4 EPB - Kurse

- f) mein eigenes Bindungsmuster bewusster machen o o o o
- g) Weiteres (*bitte im Kasten erläutern*) o o o o

6. Zur vorrangigen Antwort in 5: Was haben Sie sich zu dem vorrangigen Punkt konkret vorgenommen? Bitte formulieren Sie hierzu einen Satz, z.B. „Ich werde den Einsatz von Video üben, indem ich (Satzergänzung in Stichworten notieren).

(Höchstens eine Nachfrage: z.B.: Wann, mit wem - Alter des Kindes -, wo, wie?)

Einschätzung durch den Interviewer:

- Ist der Vorsatz konkret? o gar nicht o wenig o teils-teils o ziemlich o sehr
- Ist der Vorsatz spezifisch? o gar nicht o wenig o teils-teils o ziemlich o sehr
- Klingt der Vorsatz realistisch? o gar nicht o wenig o teils-teils o ziemlich o sehr
- Klingt der Vorsatz reflektiert? o gar nicht o wenig o teils-teils o ziemlich o sehr
- Klingt der Vorsatz überzeugend? o gar nicht o wenig o teils-teils o ziemlich o sehr

C. Handeln (Umsetzung)

7. Wie oft haben Sie in den letzten zwei Monaten entwicklungspsychologische Beratungen durchgeführt?

genaue oder geschätzte Anzahl der Beratungseinheiten:

8. Wann werden Sie die nächste entwicklungspsychologische Beratung durchführen?

in _____ Werktagen (ohne Wochenenden und Feiertage)

9. Wie alt ist das Kind in dieser eben genannten entwicklungspsychologischen Beratung?

Alter des Kindes: _____

10. Was ist der Anlass dieser entwicklungspsychologischen Beratung?

- I) Prävention o nein o ja
- II) Beeinträchtigungen des Kindes o nein o ja
- III) Beeinträchtigungen der elterlichen Sorge / Verantwortung o nein o ja

11. Wie häufig werden Sie entwicklungspsychologische Beratung in Zukunft durchführen?

wahrscheinlich nie selten gelegentlich oft sehr oft

o o o o o

12. Welche Hindernisse bestehen für die weitere Umsetzung von EPB? keine, *oder*
- | | | |
|-----------------------|-------------------------------|-----------------------------|
| • Akzeptanz im Team | <input type="checkbox"/> nein | <input type="checkbox"/> ja |
| • Zeitaufwand | <input type="checkbox"/> nein | <input type="checkbox"/> ja |
| • Technik | <input type="checkbox"/> nein | <input type="checkbox"/> ja |
| • mangelnde Nachfrage | <input type="checkbox"/> nein | <input type="checkbox"/> ja |
| • Finanzierung | <input type="checkbox"/> nein | <input type="checkbox"/> ja |
| • Weiteres _____ | <input type="checkbox"/> nein | <input type="checkbox"/> ja |

E. Übernahme in das berufliche Konzept

13. Hat sich durch Ihre Teilnahme am Kurs seit dem letzten Interview etwas daran verändert, welche Vorgehensweisen und Ziele Sie in Ihrem Zusammenwirken mit den Eltern verfolgen?

nein ja *Wenn ja, nennen Sie bitte bis zu drei Vorgehensweisen und Ziele, die in Ihrem Zusammenwirken mit den Eltern neu sind oder sich durch Ihre Teilnahme am Kurs seit dem letzten Interview verändert haben:*

a) _____

b) _____

c) _____

14. Hat sich durch Ihre Teilnahme am Kurs seit dem letzten Interview etwas daran verändert, wie Sie die Eltern gern in Ihre Tätigkeit mit dem Kind einbeziehen würden?

nein ja *Wenn ja, nennen Sie bitte bis zu drei Punkte, die sich an Ihrem Wunsch, die Eltern einzubeziehen, durch Ihre Teilnahme am Kurs seit dem letzten Interview verändert haben:*

a) _____

b) _____

c) _____

15. Hat sich durch Ihre Teilnahme am Kurs seit dem letzten Interview etwas daran verändert, welche Haltung Sie in Beratungen einnehmen?

nein ja *Wenn ja, nennen Sie bitte bis zu drei Punkte, die sich an Ihrer Haltung, die Sie in Beratungen einnehmen, durch Ihre Teilnahme am Kurs seit dem letzten Interview verändert haben:*

a) _____

b) _____

c) _____

F. Übernahme in das persönliche Konzept

16. Hat sich durch Ihre Teilnahme am Kurs seit dem letzten Interview etwas an Ihrer Meinung zum Einfluss von Bindung auf die Entwicklung von Kindern verändert?

- nein ja *Wenn ja, nennen Sie bitte bis zu drei Punkte, die sich an Ihrer Meinung zum Einfluss von Bindung auf die Entwicklung von Kindern durch Ihre Teilnahme am Kurs seit dem letzten Interview verändert haben:*

a) _____

b) _____

c) _____

17. Hat sich durch Ihre Teilnahme am Kurs seit dem letzten Interview etwas für Sie persönlich verändert?

- nein ja *Wenn ja, nennen Sie bitte bis zu drei Punkte, die sich durch Ihre Teilnahme am Kurs seit dem letzten Interview persönlich für Sie verändert haben:*

a) _____

b) _____

c) _____

18. Ist durch Ihre Teilnahme am Kurs seit dem letzten Interview Ihr eigenes Bindungsmuster für Sie zu einem Thema geworden?

- nein ja *Wenn ja: beabsichtigen Sie diesbezüglich etwas zu tun?*
 nein ja *Wenn ja: was?*

G. Abschluss

19. Wenn Sie an Ihre Veränderungen bzw. die Veränderungen Ihrer beruflichen Tätigkeit durch Ihre Teilnahme am Kurs „Entwicklungspsychologische Beratung“ denken: für welches Konzept würden Sie sich eher oder weniger entscheiden, um Ihre persönlichen und / oder beruflichen Veränderungen durch den Kurs treffend und zusammenfassend zu beschreiben?

Ich nenne Ihnen jetzt eine Reihe von Begriffen und Sie sagen mir bitte, ob diese zur treffenden und zusammenfassenden Beschreibung Ihrer Veränderungen durch den Kurs sehr wenig, wenig, teils-teils, ziemlich oder sehr geeignet sind:

Zunächst alle Begriffe vorlesen; dann einzeln einschätzen lassen.

<i>geeignet</i>	sehr wenig	wenig	teils-teils	ziemlich	sehr
Einstellung	<input type="radio"/>				
Haltung	<input type="radio"/>				
Erfahrung	<input type="radio"/>				
Kompetenz	<input type="radio"/>				
Wissen	<input type="radio"/>				
Expertise	<input type="radio"/>				
Anderer Begriff: _____	<input type="radio"/>				

Vielen Dank. Ende des Interviews.

Entwicklungspsychologische Beratung für Eltern mit Säuglingen und Kleinkindern

Hauptstudie

Name der Referentin: _____ Telefonnummer: _____

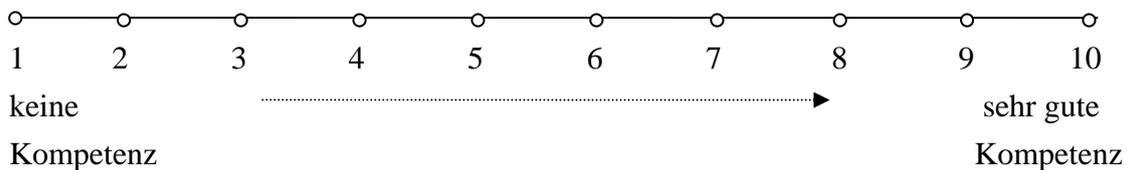
Kurs-Ort der Teilnehmerin: _____ Datum: _____

Name der Teilnehmerin: _____ Geburtsdatum: _____

Pk-ziffer der Teilnehmerin: _____

A. Kompetenzeinschätzung allgemein

Ich frage Dich jetzt nach Deiner Einschätzung, ob die Teilnehmerin das Konzept der entwicklungspsychologischen Beratung beherrscht; die Einschätzung erfolgt nach einer Rangfolge von zehn Stufen (1 entspricht keiner und 10 entspricht sehr guter Kompetenz). Welcher Stufe würdest Du die Teilnehmerin zum jetzigen Zeitpunkt zuordnen?



B. Woran sollte die Teilnehmerin arbeiten, um ihre Kompetenz zu verbessern? Bitte schätze dies auf einer vierstufigen Skala ein: *stimmt nicht, stimmt wenig, stimmt ziemlich, stimmt sehr*. Ich bitte Dich, jede Frage zu beantworten.

	stimmt	nicht	wenig	ziemlich	sehr
a) entwicklungspsychologisches Wissen erweitern	<input type="radio"/>				
b) Beobachten früher Eltern-Kind-Interaktionen üben	<input type="radio"/>				
c) Einsatz von Video üben	<input type="radio"/>				
d) Beratungsvorgehen üben	<input type="radio"/>				
e) mehr Erfahrungen in der eigenen Interaktion mit Kleinkindern sammeln	<input type="radio"/>				
f) das eigene Bindungsmuster bewusster machen	<input type="radio"/>				
g) Weiteres (<i>bitte im Kasten erläutern</i>)	<input type="radio"/>				

C. Kompetenzniveau

Die Beherrschung des Konzeptes der entwicklungspsychologischen Beratung erfolgt in einer Abfolge von fünf Stufen (einfaches bis sehr versiertes Kompetenzniveau I - V). Welchem Kompetenzniveau würdest Du die Teilnehmerin zum jetzigen Zeitpunkt zuordnen? *Entscheide Dich bitte für eine der Antworten*, die ich jetzt vorlese.

- o I. Er/Sie verfügt über erste Grundbegriffe und kann Aspekte des Vorgehens realisieren, aber kaum auf seine / ihre Arbeit beziehen.
- o II. Er/Sie verfügt über integriertes Grundwissen und ansatzweise vollständige Handlungsmöglichkeiten, aber der Bezug auf seine / ihre Arbeit fällt noch schwer.
- o III. Sein / Ihr Wissen und Handlungsmöglichkeiten sind eher vollständig und routinemäßig verfügbar, aber der Einsatz in der Arbeit ist noch wenig variabel.
- o IV. Seine / Ihre Handlungsmöglichkeiten in der Arbeit sind vollständig und variabel. Er / Sie kann gezielt mit Handlungsvarianten experimentieren.
- o V. Seine / Ihre Handlungsweise in vielfältigen Arbeitssituationen ist stabil und flexibel.

Hast Du weitere Einschätzungen zu seinem / ihrem Kompetenzniveau?

- D. Wie schätzt Du das Erfahrungswissen der Teilnehmerin mit Entwicklungsabschnitten von Kindern ein, das sie durch Ausbildung oder beruflich oder persönlich erworben hat? Die Einschätzung erfolgt auf einer Skala von vier Stufen: überwiegend oder eher lückenhaft bzw. eher oder überwiegend vollständig. *Bitte entscheide Dich nur für einen Entwicklungsabschnitt, in dem das Erfahrungswissen der Teilnehmerin überwiegt: entweder I oder II oder III oder IV.*

Bitte jede Frage beantworten (eine überwiegende).

	überwiegend	eher	eher	überwiegend
	lückenhaft	lückenhaft	vollständig	vollständig

- | | | | | | |
|------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----|
| I. Säuglinge und Babys | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | ___ |
| II. Kleinkinder | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | ___ |
| III. Vorschulkinder | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | ___ |
| IV. Schulkinder | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | ___ |

Bei zwei oder mehr überwiegenden, gleich gewichtigen Antworten erneut fragen: in welchem Entwicklungsabschnitt ist das Erfahrungswissen am meisten ausgeprägt? Dahinter auf der Linie ein zusätzliches Kreuz machen.

Name Interviewer / Interviewerin: _____ Dauer des Gespräches: _____

Danke. Ende

Entwicklungspsychologische Beratung für Eltern mit Säuglingen und Kleinkindern

Hauptstudie

Name der Referentin: _____ Telefonnummer: _____

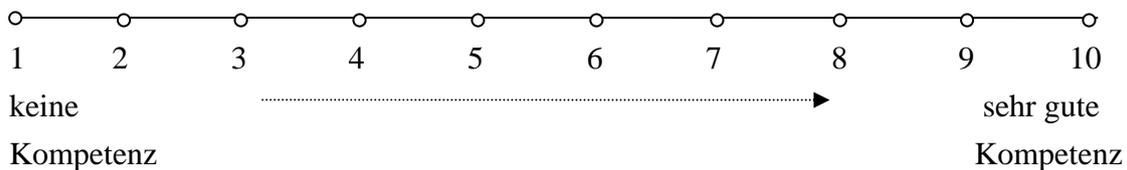
Kurs-Ort der Teilnehmerin: _____ Datum: _____

Name der Teilnehmerin: _____ Geburtsdatum: _____

Pk-ziffer der Teilnehmerin: _____

A. Kompetenzeinschätzung allgemein

Ich frage Dich jetzt nach Deiner Einschätzung, ob die Teilnehmerin das Konzept der entwicklungspsychologischen Beratung beherrscht; die Einschätzung erfolgt nach einer Rangfolge von zehn Stufen (1 entspricht keiner und 10 entspricht sehr guter Kompetenz). Welcher Stufe würdest Du die Teilnehmerin zum jetzigen Zeitpunkt zuordnen?



B. Woran sollte die Teilnehmerin arbeiten, um ihre Kompetenz zu verbessern? Bitte schätze dies auf einer vierstufigen Skala ein: *stimmt nicht, stimmt wenig, stimmt ziemlich, stimmt sehr*. Ich bitte Dich, jede Frage zu beantworten.

	stimmt	nicht	wenig	ziemlich	sehr
a) entwicklungspsychologisches Wissen erweitern	<input type="radio"/>				
b) Beobachten früher Eltern-Kind-Interaktionen üben	<input type="radio"/>				
c) Einsatz von Video üben	<input type="radio"/>				
d) Beratungsvorgehen üben	<input type="radio"/>				
e) mehr Erfahrungen in der eigenen Interaktion mit Kleinkindern sammeln	<input type="radio"/>				
f) das eigene Bindungsmuster bewusster machen	<input type="radio"/>				
g) Weiteres (<i>bitte im Kasten erläutern</i>)	<input type="radio"/>				

C. Kompetenzniveau

Die Beherrschung des Konzeptes der entwicklungspsychologischen Beratung erfolgt in einer Abfolge von fünf Stufen (einfaches bis sehr versiertes Kompetenzniveau I - V). Welchem Kompetenzniveau würdest Du die Teilnehmerin zum jetzigen Zeitpunkt zuordnen? *Entscheide Dich bitte für eine der Antworten*, die ich jetzt vorlese.

- o I. Er/Sie verfügt über erste Grundbegriffe und kann Aspekte des Vorgehens realisieren, aber kaum auf seine / ihre Arbeit beziehen.
- o II. Er/Sie verfügt über integriertes Grundwissen und ansatzweise vollständige Handlungsmöglichkeiten, aber der Bezug auf seine / ihre Arbeit fällt noch schwer.
- o III. Sein / Ihr Wissen und Handlungsmöglichkeiten sind eher vollständig und routinemäßig verfügbar, aber der Einsatz in der Arbeit ist noch wenig variabel.
- o IV. Seine / Ihre Handlungsmöglichkeiten in der Arbeit sind vollständig und variabel. Er / Sie kann gezielt mit Handlungsvarianten experimentieren.
- o V. Seine / Ihre Handlungsweise in vielfältigen Arbeitssituationen ist stabil und flexibel.

Hast Du weitere Einschätzungen zu seinem / ihrem Kompetenzniveau?

- D. Wie schätzt Du das Erfahrungswissen der Teilnehmerin mit Entwicklungsabschnitten von Kindern ein, das sie durch Ausbildung oder beruflich oder persönlich erworben hat? Die Einschätzung erfolgt auf einer Skala von vier Stufen: überwiegend oder eher lückenhaft bzw. eher oder überwiegend vollständig. *Bitte entscheide Dich nur für einen Entwicklungsabschnitt, in dem das Erfahrungswissen der Teilnehmerin überwiegt: entweder I oder II oder III oder IV.*

Bitte jede Frage beantworten (eine überwiegende).

	überwiegend lückenhaft	eher lückenhaft	eher vollständig	überwiegend vollständig
--	---------------------------	--------------------	---------------------	----------------------------

- | | | | | | |
|------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---|
| I. Säuglinge und Babys | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | — |
| II. Kleinkinder | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | — |
| III. Vorschulkinder | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | — |
| IV. Schulkinder | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | — |

Bei zwei oder mehr überwiegenden, gleich gewichtigen Antworten erneut fragen: in welchem Entwicklungsabschnitt ist das Erfahrungswissen am meisten ausgeprägt? Dahinter ein zusätzliches Kreuz machen.

Name Interviewer / Interviewerin: _____ Dauer des Gespräches: _____

Danke. Ende

Entwicklungspsychologische Beratung für Eltern mit Säuglingen und Kleinkindern

Hauptstudie

Name der Referentin: _____ Kurs-Ort der Teilnehmerin: _____

Name der Teilnehmerin: _____ Datum: _____

Einschätzungen zur 1. Falldokumentation (Freie Anmerkungen zur Teilnehmerin umseitig)

1. Die Teilnehmerin fokussiert in den Videoaufnahmen sehr gut auf das Interaktionsgeschehen zwischen Kleinkind und Eltern.

stimmt: sehr teil- eher ziemlich ziem- eher völlig fast
wenig wenig weise als teilweise lich als ziemlich völlig völlig
o o o o o o o o

2. Die Teilnehmerin hat für die Beratung aussagekräftige Videoausschnitte über das Interaktionsgeschehen zwischen Kleinkind und Eltern sehr gut ausgewählt.

stimmt: sehr teil- eher ziemlich ziem- eher völlig fast
wenig wenig weise als teilweise lich als ziemlich völlig völlig
o o o o o o o o

3. Die Teilnehmerin kann innerhalb der Verhaltenssysteme frühkindlicher Regulation Feinzeichen von Anregung/Zuwendung und Belastung/Abwendung sehr gut erkennen.

stimmt: sehr teil- eher ziemlich ziem- eher völlig fast
wenig wenig weise als teilweise lich als ziemlich völlig völlig
o o o o o o o o

4. Die Teilnehmerin ist in genauer Verhaltensbeobachtung der Interaktionen von Kleinkind und Eltern sehr gut geschult.

stimmt: sehr teil- eher ziemlich ziem- eher völlig fast
wenig wenig weise als teilweise lich als ziemlich völlig völlig
o o o o o o o o

5. Die Teilnehmerin kann elterliche Feinfühligkeit in der Interaktion zwischen Kleinkind und Eltern sehr gut erkennen und einschätzen.

stimmt: sehr teil- eher ziemlich ziem- eher völlig fast
wenig wenig weise als teilweise lich als ziemlich völlig völlig
o o o o o o o o

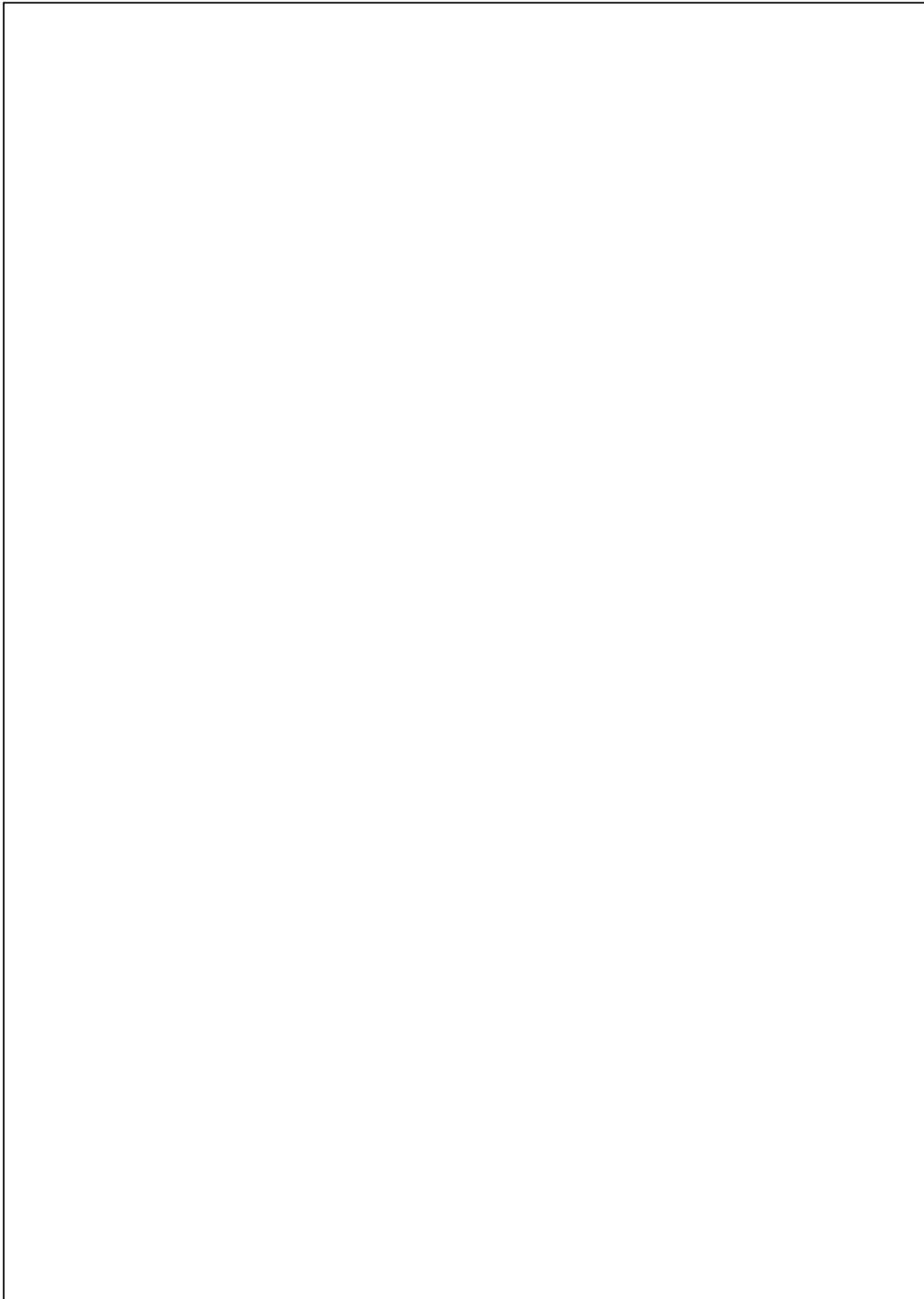
6. Die Teilnehmerin kann die Qualität der Beziehungsentwicklung zwischen Kleinkind und Eltern sehr gut erkennen und einschätzen.

stimmt: sehr teil- eher ziemlich ziem- eher völlig fast
wenig wenig weise als teilweise lich als ziemlich völlig völlig
o o o o o o o o

7. Die Teilnehmerin kann über ihre Wahrnehmungen der Interaktion zwischen Kleinkind und Eltern so reflektieren, dass sie diese sehr gut in den Beratungsprozess einbeziehen kann.

stimmt: sehr teil- eher ziemlich ziem- eher völlig als fast
wenig wenig weise als teilweise lich ziemlich völlig völlig
o o o o o o o o

Freie Anmerkungen zur Teilnehmerin:

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for the participant to write free notes or comments. The box occupies most of the page's vertical space.

Danke.

Entwicklungspsychologische Beratung für Eltern mit Säuglingen und Kleinkindern

Hauptstudie

Name der Referentin: _____ Kurs-Ort der Teilnehmerin: _____

Name der Teilnehmerin: _____ Datum: _____

Einschätzungen zur 3. Falldokumentation (Freie Anmerkungen zur Teilnehmerin umseitig)

1. Die Teilnehmerin fokussiert in den Videoaufnahmen sehr gut auf das Interaktionsgeschehen zwischen Kleinkind und Eltern.

stimmt: sehr wenig wenig teil-weise eher ziemlich als teilweise ziemlich eher völlig fast völlig

2. Die Teilnehmerin hat für die Beratung aussagekräftige Videoausschnitte über das Interaktionsgeschehen zwischen Kleinkind und Eltern sehr gut ausgewählt.

stimmt: sehr wenig wenig teil-weise eher ziemlich als teilweise ziemlich eher völlig fast völlig

3. Die Teilnehmerin kann innerhalb der Verhaltenssysteme frühkindlicher Regulation Feinzeichen von Anregung/Zuwendung und Belastung/Abwendung sehr gut erkennen.

stimmt: sehr wenig wenig teil-weise eher ziemlich als teilweise ziemlich eher völlig fast völlig

4. Die Teilnehmerin ist in genauer Verhaltensbeobachtung der Interaktionen von Kleinkind und Eltern sehr gut geschult.

stimmt: sehr wenig wenig teil-weise eher ziemlich als teilweise ziemlich eher völlig fast völlig

5. Die Teilnehmerin kann elterliche Feinfühligkeit in der Interaktion zwischen Kleinkind und Eltern sehr gut erkennen und einschätzen.

stimmt: sehr wenig wenig teil-weise eher ziemlich als teilweise ziemlich eher völlig fast völlig

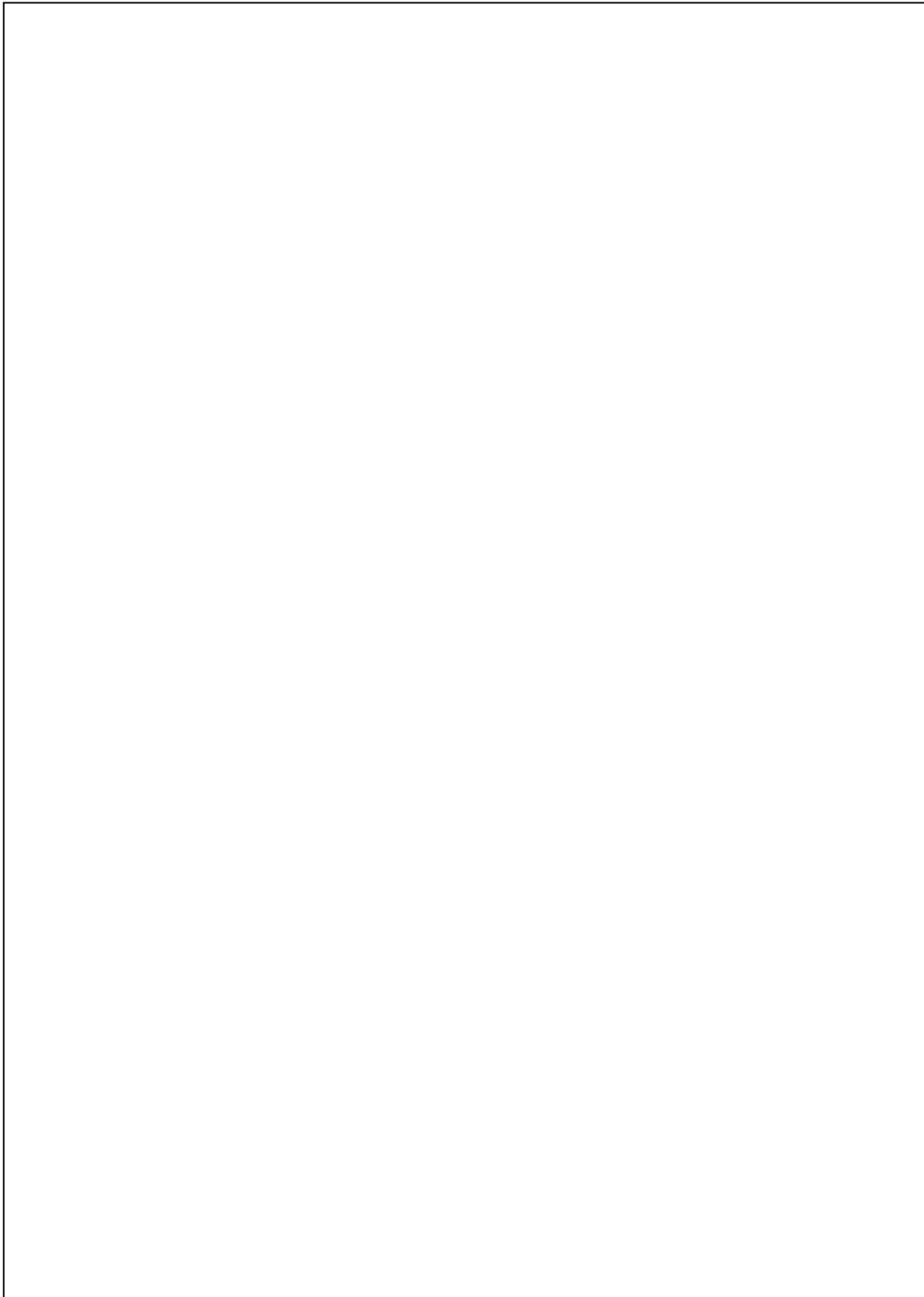
6. Die Teilnehmerin kann die Qualität der Beziehungsentwicklung zwischen Kleinkind und Eltern sehr gut erkennen und einschätzen.

stimmt: sehr wenig wenig teil-weise eher ziemlich als teilweise ziemlich eher völlig fast völlig

7. Die Teilnehmerin kann über ihre Wahrnehmungen der Interaktion zwischen Kleinkind und Eltern so reflektieren, dass sie diese sehr gut in den Beratungsprozess einbeziehen kann.

stimmt: sehr wenig wenig teil-weise eher ziemlich als teilweise ziemlich eher völlig als ziemlich fast völlig

Freie Anmerkungen zur Teilnehmerin:

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for the participant to write free notes or comments.

Danke.