

Die iQuaKi-Online-Weiterbildung zu Fachkraft-Kind-Interaktionen

Theoretische Verortung, methodisch-didaktische Umsetzung und Evaluation

Yvonne Reyhing, Johanna Lieb, Stefanie Abt, Sonja Perren

Abstract

Die Qualität der Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern ist für die kindliche Entwicklung von besonderer Bedeutung, gleichzeitig ist sie in der Praxis nur mittelmäßig ausgeprägt. Daher wurde eine Online-Weiterbildung mit Coaching entwickelt, die pädagogische Fachkräfte in der Entwicklung ihres Interaktionsverhaltens unterstützt. Der Transfer des Gelernten in die Praxis steht dabei im Zentrum. Zu diesem Zweck kombiniert die Weiterbildung entwicklungstheoretische Inhalte mit konkreten Beispielen von Handlungsstrategien und regt durch Videobeispiele sowie Aufnahmen des eigenen Handelns tiefgehende Transfer- und Reflexionsprozesse an. Im Rahmen dieses Beitrags werden der Aufbau und Ablauf der Weiterbildung sowie erste Ergebnisse der Evaluationsstudie beschrieben. Die Weiterbildung wird durch die Teilnehmer:innen sehr positiv bewertet, und auch die von ihnen wahrgenommenen Veränderungen deuten auf eine positive Wirkung der Weiterbildung hin. Die gewonnenen Erkenntnisse werden in Hinblick auf die zukünftige Gestaltung der Weiterbildung, die Durchführbarkeit und Grenzen der möglichen Implementierung in der Praxis eingeordnet.

Schlagwörter: Online-Weiterbildung, Coaching, Interaktionsqualität

1 Einleitung

Im Kontext der frühkindlichen Bildung und Betreuung gilt die Qualität der Interaktionen von Kindern mit den pädagogischen Fachkräften als stärkster Prädiktor für die kognitiven und sozialen Fähigkeiten der Kinder (vgl. Mashburn et al. 2008; Ulferts/Wolf/Anders 2019). Deshalb wird die Interaktionsqualität auch als wichtigster Indikator hoher pädagogischer Qualität angesehen (vgl. La

Paro/Hamre/Pianta 2012). Gleichzeitig hat sich gezeigt, dass sie in der Praxis lediglich mittelmäßig ausgeprägt ist und insbesondere im Bereich der aktiven Lernunterstützung, in Abgrenzung zur Emotions- und Verhaltensunterstützung, noch Entwicklungspotenzial besteht (vgl. von Suchodoletz et al. 2014; Perren/Frei/Herrmann 2016). Im Rahmen der Qualitätsdiskussion ist es daher essenziell, die Qualität der Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern in den Fokus zu rücken und darauf hinzuwirken, dass sie durch geeignete Maßnahmen systematisch gesteigert wird.

Dies kann durch gezielte Weiterbildungen gelingen (vgl. Fukkink/Lont 2007; Werner et al. 2016). Vielversprechend sind hier insbesondere Online-Formate: Asynchrone Lernphasen ermöglichen den Teilnehmer:innen eine flexible Zeiteinteilung und damit auch eine Individualisierung der Inhalte, da eigene Schwerpunkte gesetzt werden können. Außerdem sind Online-Weiterbildungen nicht ortsgebunden und können deshalb flächendeckend angeboten werden. Bisherige Studien zeigen, dass vor allem solche Weiterbildungen wirksam sind, die neben asynchronen Elementen auch eine individuelle Begleitung, z. B. Coachings, bieten (vgl. Means et al. 2013; Roberts et al. 2020). Jedoch sind entsprechende Online-Angebote im Bereich der frühkindlichen Bildung und Betreuung bisher wenig verbreitet (vgl. Buschle/König 2018).

Deshalb wurde im Rahmen des Projekts „Qualitätsentwicklung in der Kindertagesbetreuung durch eine web-medierte Weiterbildung zur unterstützenden Fachkraft-Kind-Interaktion in heterogenen Kleinkindgruppen“ (iQuaKi) eine Online-Weiterbildung mit Coaching entwickelt, die pädagogische Fachkräfte in der Entwicklung ihres Interaktionsverhaltens unterstützt und die Wirkung empirisch überprüft. Dazu haben die Fachkräfte vor und nach der Weiterbildungsteilnahme Fragebögen ausgefüllt, und es wurden Beobachtungen zur Interaktionsqualität durchgeführt. Zusätzlich wurden über Fragebögen die sozial-emotionalen Kompetenzen der Kinder erfasst. Das Ziel ist der Transfer der Weiterbildungsinhalte in das Handeln der Teilnehmer:innen. Dies ist erreicht, wenn die Fachkräfte durch die Weiterbildung zum einen ihr Wissen erweitert haben, also eine höhere Selbstwirksamkeit und pädagogische Kompetenz zeigen, und zum anderen dieses Wissen in das Handeln umsetzen, also eine höhere Interaktionsqualität aufweisen (vgl. Baldwin/Ford 1988; zit. nach Blatter/Schelle 2022).

Da die Datenerhebung im Rahmen des Projekts noch nicht vollständig abgeschlossen ist, liegen noch keine Ergebnisse zur Veränderung im Hinblick auf Selbstwirksamkeit, pädagogische Kompetenz und Interaktionsqualität nach der Weiterbildung vor. Wir berichten deshalb in diesem Beitrag erste Ergebnisse der Evaluation durch die Teilnehmer:innen (Kapitel 4). Zunächst werden jedoch die Weiterbildung und die Begleitstudie beschrieben (Kapitel 2 und 3). Abschließend leiten wir wichtige Erkenntnisse für die Weiterentwicklung und Implementierung der Weiterbildung ab (Kapitel 5).

2 Die iQuaKi-Weiterbildung – Aufbau und Ziele

Die iQuaKi-Weiterbildung richtet sich an pädagogische Fachkräfte, die in einer Kindertageseinrichtung oder Großtagespflegestelle mit Kindern zwischen null und vier Jahren arbeiten. Die Weiterbildung ist weitestgehend asynchron aufgebaut und wird online auf einer digitalen Lernplattform (Canvas) absolviert. Um technische Hindernisse zu vermeiden, werden den Teilnehmer:innen ein Tablet sowie zahlreiche Anleitungen und Kontaktmöglichkeiten bei technischen Schwierigkeiten angeboten. Die asynchronen Elemente werden ergänzt durch synchrone Elemente wie individuelle Coachings und Reflexionsgespräche mit einer Kollegin oder einem Kollegen. Um diese sogenannten „Team-Reflexionen“ durchführen zu können, nehmen Fachkräfte also mindestens zu zweit aus einer Einrichtung parallel an der Weiterbildung teil.

Die gesamte Weiterbildung erstreckt sich über einen Zeitraum von sechs Monaten mit einer wöchentlichen Bearbeitungsdauer von ca. einer Stunde. Aufgrund der diversen Arbeitsbedingungen der Teilnehmer:innen wird auf eine feste Zeitstruktur verzichtet, jedoch bieten die Coachings und Team-Reflexionen individuell vereinbarte terminliche Ankerpunkte. Den Termin für das erste Coaching können die Teilnehmer:innen zu Beginn aus einer Liste möglicher Termine auswählen. Der Termin für das darauffolgende Coaching wird dann jeweils am Ende eines Coachings abgesprochen. Die Termine für die Team-Reflexion legen die Teilnehmer:innen individuell fest.

Die Weiterbildung wurde in Zusammenarbeit mit dem National Center for Research on Early Childhood Education (NCRECE) der University of Virginia und in Anlehnung an eine dort bereits etablierte Weiterbildung entwickelt (vgl. Hamre et al. 2012a). Schwerpunkt dieser und somit auch der iQuaKi-Weiterbildung ist die Arbeit mit Videobeispielen und eigenen Videoaufnahmen. Videoanalysen innerhalb von Weiterbildungen, Beratungen und Coachings werden am NCRECE bereits seit vielen Jahren eingesetzt, und begleitende Studien zeigen, dass Weiterbildungen mit integrierten Videoanalysen, sowohl von Beispielvideos als auch von eigenen Videos, stärkere Effekte auf die Interaktionsqualität haben als Angebote ohne diese Elemente (vgl. Hamre et al. 2012b). Die Inhalte und didaktische Umsetzung wurden an den deutschen Kontext angepasst. Beispielsweise wurde die iQuaKi-Weiterbildung stärker an konstruktivistischen Lehr-Lern-Verständnissen sowie einem eher non-direktiven Coaching-Ansatz ausgerichtet.

2.1 Theoretische Inhalte: Entwicklungsaufgaben und passende Handlungsstrategien

Das zugrunde liegende Verständnis von qualitativ hochwertigen Interaktionen beruht auf dem Classroom Assessment Scoring System (CLASS) Toddler (vgl. La Paro/Hamre/Pianta 2012). CLASS Toddler dient in der eigentlichen Anwendung dazu, im Rahmen von systematischen Praxisbeobachtungen die Qualität der Fachkraft-Kind-Interaktionen zu beurteilen. Zu diesem Zweck wurden konkrete Indikatoren hoher Interaktionsqualität festgelegt. Diese Indikatoren werden acht Dimensionen in zwei Domänen zugeordnet:

- *Emotions- und Verhaltensunterstützung*: In dieser ersten Domäne umfassen die entsprechenden Dimensionen ein warmes, freundliches Klima, die Abwesenheit von Negativität (z. B. Ärger, Demütigung und Drohungen), Feinfühligkeit, Partizipation und eine proaktive Unterstützung der Verhaltensregulation.
- *Aktive Lernunterstützung*: Zu den Dimensionen dieser zweiten Domäne gehören die Anregung zum Nachdenken und Lernen, spezifische und konstruktive Rückmeldung und Ermunterung sowie sprachliche Anregung.

Wir greifen für die iQuaKi-Weiterbildung auf die Indikatoren des CLASS Toddler zurück, da es spezifisch die Fachkraft-Kind-Interaktionen in den Blick nimmt, die sich als entscheidender Einflussfaktor auf die kindliche Entwicklung herauskristallisiert haben (vgl. NICHD 2006; Mashburn et al. 2008; Sylva et al. 2011). Dabei berücksichtigt CLASS Toddler neben der Beziehungsgestaltung auch explizit die kognitive Förderung. Gleichzeitig ist dieses Verfahren empiriebasiert entwickelt worden, und positive Effekte auf die kindliche Entwicklung sind gut belegt (vgl. Sabol et al. 2013). Aufbauend auf den Indikatoren von CLASS Toddler wurden im Rahmen der iQuaKi-Studie beispielhafte Handlungsstrategien für pädagogische Fachkräfte entwickelt und in den Kontext verschiedener kindlicher Entwicklungsbereiche eingeordnet. Dadurch ist eine völlig neue Weiterbildung entstanden, die sich zwar an den Inhalten von CLASS Toddler orientiert, aber nicht ausschließlich oder genau aus diesen besteht.

Qualitativ hochwertige Interaktionen zeichnen sich dadurch aus, dass sie an der individuellen Entwicklung des Kindes orientiert sind (vgl. La Paro/Hamre/Pianta 2012). Aus diesem Grund ist es von besonderer Bedeutung, kindliche Entwicklungsbereiche als Grundlage für die verschiedenen Handlungsstrategien zu (er)kennen. Deshalb ist die Weiterbildung von der kindlichen Entwicklung her strukturiert. Anhand der von verschiedenen Expert:innen aus Forschung und Praxis ausgewählten und strukturierten Inhalte wurden drei Weiterbildungsbereiche unterschieden: *Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz* der Kinder. Jeder Bereich umfasst zwei Entwicklungsaufgaben bzw. Module.

Die Entwicklung der Selbstkompetenz wird in *Modul 1: Selbstständig sein* und *Modul 2: Mit Emotionen umgehen* vertieft. Dabei geht es um die kindliche Selbstständigkeit, das Emotionsverständnis, den Emotionsausdruck sowie die Emotionsregulation.

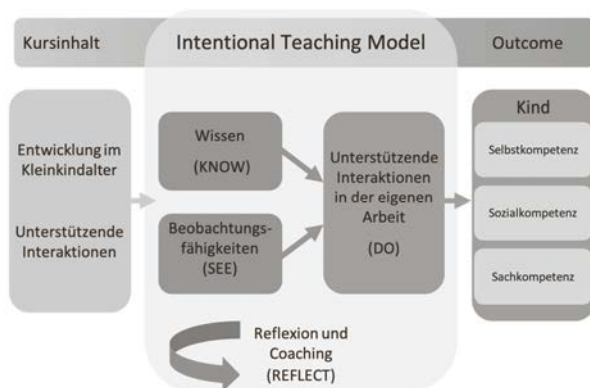
Im Bereich der Sozialkompetenz stehen in *Modul 3: Beziehungen gestalten* der Beziehungsaufbau und die Beziehungsgestaltung im Vordergrund. Interaktionen in einer Peer-Gruppe werden in *Modul 4: Teil einer Gruppe sein* behandelt.

Der dritte Entwicklungsbereich ist die Sachkompetenz. Dabei geht es in *Modul 5: Gemeinsam lernen* und *Modul 6: Gemeinsam weiterkommen* um die Anregung auf die (Um-)Welt bezogener kognitiver Kompetenzen, die Motivation und das Lernen. Eine ausführliche Darstellung der Inhalte ist in der Publikation von Reyhing, Brun und Perren (2022) zu finden.

2.2 Didaktische Grundlagen der Weiterbildung

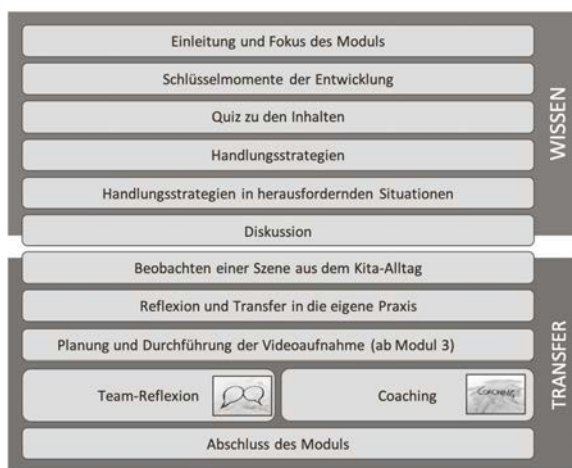
Um den Transfer der Weiterbildungsinhalte in die alltägliche Praxis zu befördern, dient das *Intentional Teaching Model* nach Hamre et al. (2012a) als Grundlage zur didaktischen Umsetzung der iQuaKi-Weiterbildung (vgl. Abb. 1). Im ersten Schritt eignen sich die teilnehmenden Fachkräfte durch theoretische Texte und Videos Wissen zur Entwicklung von Kindern und förderlichen Interaktionsstrategien an (KNOW). Im zweiten Schritt beobachten sie anhand von Videos aus der Praxis Beispiele für eine gelungene Umsetzung (SEE). Im dritten Schritt werden die Fachkräfte aufgefordert, das neu Gelernte selbst in der Praxis anzuwenden (DO). Parallel dazu werden sie immer wieder angeregt, ihre eigene Praxis zu reflektieren. Dies geschieht durch einzelne Reflexionsaufgaben und insbesondere auch im Rahmen der Coachings und der Team-Reflexionen (REFLECT). Dieser Prozess wiederholt sich für alle sechs Module nach einem festen Ablauf (vgl. Abb. 2). Im Folgenden werden die einzelnen Abschnitte der Module vor dem Hintergrund des Intentional Teaching Models beschrieben.

Abbildung 1: Das Intentional Teaching Model im Kontext der iQuaKi-Weiterbildung



Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Hamre et al. (2012a)

Abbildung 2: Modulaufbau der iQuaKi-Weiterbildung



Quelle: Eigene Darstellung

Nach einer kurzen Einführung in das betreffende Modul wird im Abschnitt *Schlüsselmomente der Entwicklung* zunächst der entwicklungstheoretische Inhalt des jeweiligen Schwerpunktes vermittelt. Hierfür werden häufig kurze Fließtexte eingesetzt, die mit aussagekräftigen Bildern und Grafiken kombiniert sind. Zudem werden unterschiedliche Lernwege genutzt, um eine möglichst ganzheitliche Lernerfahrung zu bieten. Zu jedem Modul gibt es einen zusätzlichen Artikel aus einer praxisnahen Fachzeitschrift, der bei Interesse gelesen werden kann. Der Abschnitt *Schlüsselmomente der Entwicklung* ist das Kernelement des KNOW-Bausteines nach Hamre et al. (2012b). Das jeweils darauffolgende *Quiz* bezieht

sich auf die wichtigsten Aspekte der bereits behandelten Inhalte. Es stellt keine Prüfung dar, sondern dient ausschließlich der persönlichen Lernstandskontrolle.

Anschließend lernen die Teilnehmer:innen *Handlungsstrategien* kennen, um Kinder in den zuvor beschriebenen Entwicklungsaufgaben zu begleiten und zu unterstützen. Es handelt sich dabei um jene Handlungsstrategien, die wir aus den Indikatoren von CLASS Toddler (vgl. La Paro/Hamre/Pianta 2012) abgeleitet haben. Zur Vermittlung werden videografierte Alltagssituationen aus deutschen Kitas verwendet, die Beispiele einer gelungenen Umsetzung der Handlungsstrategien zeigen. Sie wurden speziell für diese Weiterbildung angefertigt und didaktisch aufbereitet. Das konkrete Vorgehen der Fachkräfte im Video wird verbalisiert und damit nachvollziehbar gemacht. Zusätzlich wurden Grafiken und knappe schriftliche Zusammenfassungen eingearbeitet, um wesentliche Aussagen zu untermauern. Diese aufbereiteten Videos bilden eine Schnittstelle der Bausteine KNOW und SEE aus dem Intentional Teaching Model (vgl. Hamre et al. 2012b). Zum einen lernen die Teilnehmer:innen hier geeignete Handlungsstrategien kennen, zum anderen beobachten sie diese anhand von Videobeispielen und können sich so einer eigenen Umsetzung im Alltag annähern.

Zur Vertiefung der Handlungsstrategien im Alltag gibt es in jedem Modul ein Video zu *Handlungsstrategien in herausfordernden Situationen*. Im Modul 4: *Teil einer Gruppe sein* geht es zum Beispiel darum, wie man Kinder unterstützen kann, die Schwierigkeiten damit haben, Kontakte zu Gleichaltrigen aufzunehmen. Auch diese Handlungsstrategien werden über videografierte Alltagssituationen dargestellt und für die Teilnehmer:innen aufbereitet.

In jedem Modul wird der Bereich Wissen mit einem *Diskussionsforum* abgeschlossen. Dafür wird je eine passende Diskussionsfrage angeboten, die den Transfer zwischen den gelernten Inhalten und der Praxis der Teilnehmer:innen anbahnen soll. Dies ermöglicht den Fachkräften einen ersten Schritt zu ihrer eigenen Praxis, und der Austausch unter ihnen wird angeregt.

2.3 Umsetzung in der Praxis

An den entwicklungstheoretischen Teil und die Vorstellung der Handlungsstrategien schließt sich ein Anwendungsteil an, der die Umsetzung der Handlungsstrategien in die Alltagspraxis der Teilnehmenden fördern soll (vgl. Abb. 2). Die Fachkräfte erhalten so die Möglichkeit, unmittelbar Parallelen zu ihrer Praxis zu finden sowie die eigenen Handlungen zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Der erste Abschnitt ist ein Video zum *Beobachten einer Szene aus dem Kita-Alltag*. Wie die vorherigen Videosequenzen wurden auch diese in deutschen Kitas aufgenommen und didaktisch aufbereitet. Hier liegt der Schwerpunkt auf dem SEE-Baustein. Die Sequenz wird zunächst in einem Stück abgespielt. Die Teilnehmer:innen werden aufgefordert, darauf zu achten, was die Fachkraft in der

Szene macht, wie sie auf die Kinder eingeht und Interaktionen gestaltet. Anschließend wird die Sequenz noch einmal mit Pausen abgespielt, wobei die Handlungen der Fachkraft verbalisiert werden. Diese Übung ermöglicht den Teilnehmenden, anhand eines externen Beispiels den Fokus auf die Interaktionen zu richten und ihren Blick zu schärfen, quasi mit der Lupe zu beobachten, wodurch gleichzeitig die Beobachtungskompetenz geschult wird. Diese Kompetenz benötigen sie im späteren Verlauf für das Betrachten und Reflektieren eigener Videoaufnahmen.

Als nächste Aufgabe folgen *Reflexion und Transfer in die eigene Praxis*. Hier werden die Teilnehmer:innen durch passende Reflexionsfragen aufgefordert, ihr eigenes Interaktionsverhalten zu reflektieren. Der Schwerpunkt liegt dabei immer zunächst auf dem Ist-Stand. Es soll also eine persönliche Bewertung im Hinblick darauf erfolgen, in welchen Situationen ihnen die Unterstützung der Kinder bereits gut gelingt und in welchen Situationen ihnen das noch schwerfällt. Anschließend werden die Teilnehmer:innen gebeten aufzuschreiben, wie, wann und in welchen konkreten Situationen sie die Handlungsstrategien ausprobieren möchten oder bereits ausprobiert haben. Damit wird in diesem Schritt die Umsetzung in der eigenen Praxis unterstützt (DO-Baustein des Intentional Teaching Models).

Ab Modul 3 sollen die Teilnehmer:innen im Abschnitt *Planung und Durchführung der Videoaufnahme* sich selbst in ihrer Alltagspraxis filmen. Sie können dabei selbst entscheiden, wann und in welcher Situation sie sich filmen. Um ihnen diese Aufgabe zu erleichtern, sollte dies in einer Situation geschehen, in der sie sich wohlfühlen. Die Aufnahme soll maximal zehn Minuten dauern. Anschließend wird aus drei einminütigen Zeitabschnitten einer gewählt, der im Coaching intensiv reflektiert wird. Frageimpulse für das Coaching sind z. B.: „Wie erging es Ihnen bei der Aufnahme?“, „Wie war es für Sie, das Video anzusehen?“ Diese Aufgabenstellung spiegelt eine möglichst niederschwellige Herangehensweise an die Videoaufnahme der eigenen Praxis wider.

Im Rahmen des Transfers wechseln sich nun ein individuelles Coaching (Module 1, 3, 5) und eine Team-Reflexion (Module 2, 4, 6) ab. Beide Komponenten sind wesentliche Elemente der Weiterbildung und werden daher im Folgenden ausführlich beschrieben.

2.3.1 Individuelles Coaching

Innerhalb der iQuaKi-Weiterbildung sind drei individuelle Coachings vorgesehen, die per Videotelefonat in Zoom durchgeführt werden. Drei wissenschaftliche Mitarbeiterinnen wurden für diese Aufgabe von einer zertifizierten Coachin geschult und werden fortlaufend von dieser supervidiert. Die Zuteilung der Fachkräfte zu den Coaches erfolgt per Zufall, sie bleibt über die Weiterbildung (sechs Monate) hinweg konstant. Fachkräfte derselben Einrichtung werden derselben Coachin zugeteilt.

Das Coaching-Konzept dieser Weiterbildung basiert auf der Theorie der Persönlichkeitsentwicklung von Carl Rogers, welche besagt, dass Menschen von Grund auf danach streben, sich weiterzuentwickeln: Sie möchten neue Erfahrungen machen, Neues entdecken, neues Wissen erlangen und bestehendes Wissen ausdifferenzieren. Damit das Neue allerdings nicht als Bedrohung für das Selbst wahrgenommen wird, ist es notwendig, dass das Lernen von der Person selbst initiiert wird. Um also eine Integration des Wissens in das eigene Selbst zu ermöglichen, muss die Person die Inhalte zunächst als emotional relevant und subjektiv bedeutsam ansehen (vgl. Rogers/Schmid 1991; Arnold/Gómez Tutor 2006). Bereits vor Beginn des ersten Moduls wird daher der Coaching-Prozess initiiert und ein sehr persönlicher Zugang zu den Inhalten ermöglicht. Dazu setzen die Teilnehmer:innen sich mit ihren eigenen Interaktionserfahrungen in der Kindheit und ihrem aktuellen Verständnis von guten Interaktionen auseinander. Dieser biografische Zugang erlaubt es, eine Verbindung zwischen den eigenen Erfahrungen und den aktuellen Handlungen herzustellen. Gerade im pädagogischen Setting mit Kindern spielen eigene Erlebnisse in der Kindheit eine entscheidende Rolle, indem sie das heutige Bild vom Kind wie auch die Vorstellung von guten Interaktionen prägen.

Diese vorbereitende Aufgabe wird anhand einer Videobotschaft der Coaches vermittelt, um neben einer emotionalen Verbindung zur Weiterbildungsthematik auch eine Basis für die Beziehung zu den Coaches anzubahnen. Deshalb teilen diese in der Videobotschaft eigene Erfahrungen aus der Kindheit und ihre Vorstellung von guter Interaktionsqualität mit. Innerhalb des ersten Coachings wird dieses Thema gemeinsam bearbeitet und vertieft. Ziel ist es, den teilnehmenden Fachkräften zu ermöglichen, das persönliche und individuelle Verständnis von guten Interaktionen herauszuarbeiten und daraus abgeleitet persönliche Ziele für die Module 1 bis 4 zu entwickeln.

Anschließend verlaufen die Coachings parallel zur Bearbeitung der Inhalte und begleiten die Teilnehmer:innen bei der individuellen Vertiefung und Umsetzung der Inhalte in der eigenen Praxis. Dazu stehen im zweiten und dritten Coaching die gemeinsame Betrachtung und Reflexion einer Alltagssituation der Fachkraft anhand der gefilmten Interaktionssequenz im Zentrum. Das zweite Coaching findet im Rahmen von *Modul 3: Beziehungen gestalten* statt, das dritte Coaching innerhalb von *Modul 5: Gemeinsam lernen*. Das Ziel für die Fachkraft ist jeweils die Reflexion des eigenen Handelns und dessen Wirkung auf die Kinder. Durch das gemeinsame Betrachten der gefilmten Interaktionssequenz sollen die Teilnehmer:innen Klarheit über die eigenen Handlungen, Stärken und Schwächen gewinnen, ihr eigenes Interaktionsverhalten erforschen und die eigenen Handlungskompetenzen erweitern. Folgende Fragen stehen dabei im Mittelpunkt des Coachings: „Was mache ich da?“, „Weshalb mache ich das?“, „Was bedeutet das für das Kind? Für den Prozess?“, „Was bewirkt diese Handlung?“ und „Was möchte ich bewirken?“ Damit soll die Freude am genauen Betrachten

und Reflektieren der eigenen Handlungen geweckt werden. Die Coachings ermöglichen den Teilnehmer:innen, einen individuellen Schwerpunkt für die Weiterbildung zu entwickeln, und begleiten sie in ihrer persönlichen Reflexion und dem Prozess des Transfers der Inhalte in die eigene Praxis.

2.3.2 Reflexion im Team

In den Modulen 2, 4 und 6 findet jeweils eine Team-Reflexion statt, also ein Reflexionsgespräch mit einer anderen pädagogischen Fachkraft aus derselben Einrichtung, die auch an der Weiterbildung teilnimmt. Im Rahmen der ersten Team-Reflexion tauschen sich die Teilnehmer:innen – aufbauend auf das erste Coaching – über ihr persönliches Verständnis von Interaktionsqualität aus. In den Modulen 4 und 6 folgt wie im Coaching die gemeinsame Betrachtung und Reflexion einer eigenen Videosequenz. Dazu werden den Teilnehmer:innen Reflexionsfragen und ein Leitfaden für den Gesprächsablauf zur Verfügung gestellt. Diese Methode ermöglicht den Fachkräften einen intensiven Austausch über Interaktionen innerhalb des eigenen Teams, was die Nachhaltigkeit des Transfers der Inhalte verstärken soll. Zudem können sie solche Reflexionsgespräche auch nach Beendigung der Weiterbildung fortführen. Damit sind sie in der Lage, ihre Beobachtungsfähigkeiten weiter zu vertiefen und eigenständig anzuwenden.

All diese Elemente – die Reflexion der eigenen Praxis, die Videoaufnahme, die Coachings und Team-Reflexionen – setzen die beiden Bausteine DO und REFLECT des Intentional Teaching Models (vgl. Hamre et al. 2012a) in Kombination um. Hierbei werden immer wieder Reflexionsschleifen eingebaut, um den Fachkräften eine individuelle und auf ihre persönliche Praxis bezogene Weiterentwicklung zu ermöglichen. Die didaktische Grundlage des Intentional Teaching Models (vgl. Hamre et al. 2012a) ist also auf verschiedenen Ebenen in die Weiterbildung integriert und fördert so eine möglichst intensive Auseinandersetzung mit den Inhalten in Bezug auf die eigene Praxis.

Nach dem individuellen Coaching bzw. der Team-Reflexion werden zum *Abschluss jedes Moduls* (vgl. Abb. 2) die wichtigsten Inhalte knapp zusammengefasst. Erst wenn alle Aufgaben eines Moduls bearbeitet wurden, kann das nächste Modul aufgerufen werden. Dies dient zum einen der Steuerung der Aufgabenbearbeitung, hat aber auch den Hintergrund, dass die Module aufeinander aufbauend gestaltet sind und entsprechend in der vorgegebenen Reihenfolge absolviert werden sollen.

3 Das Forschungsdesign der iQuaKi-Studie

Im Rahmen des Projekts wurde auch die Wirkung der iQuaKi-Online-Weiterbildung untersucht. Dazu wurden zu drei Messzeitpunkten (vor, direkt nach und

sechs Monate nach der Weiterbildung) Daten zu verschiedenen Fachkraft- und Kind-Variablen erhoben. Die Fachkräfte beantworteten Fragen zu ihrer berufsbezogenen Selbstwirksamkeit, Reflexionskompetenz, Reflexionsbereitschaft, dem Teamklima, ihrem Wohlbefinden, ihrer pädagogischen Kompetenz, Arbeitszufriedenheit, Arbeitsbelastung, zur Einrichtung und Gruppe sowie zu weiteren demografischen Daten.

Über die Fachkräfte wurden zudem die Eltern der beteiligten Kinder um ihr Einverständnis zur Studienteilnahme ihres Kindes gebeten. Fachkräfte und Eltern haben Fragebögen zu Aufmerksamkeit und Leistungsmotivation der Kinder, zu positiven Peer-Beziehungen und Aggression gegenüber Peers, zum Regulationsverhalten, Spiel- und Aufgabenverhalten sowie zum Wohlbefinden in der Kita ausgefüllt. In einigen Gruppen wurden außerdem zu den drei Messzeitpunkten Beobachtungen zur Qualität der Fachkraft-Kind-Interaktionen mit CLASS Toddler (vgl. La Paro/Hamre/Pianta 2012) durchgeführt. Das war in jenen Einrichtungen der Fall, die im Umkreis von zwei Stunden Anreise der Beobachterinnen lagen. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt, also nachdem die Teilnehmer:innen die Weiterbildung abgeschlossen hatten, wurden diese zudem gebeten, einen Evaluationsfragebogen auszufüllen. Da die Datenerhebung zum aktuellen Zeitpunkt noch nicht abgeschlossen ist, ist die vorläufige Auswertung dieses Evaluationsfragebogens Teil dieses Beitrags und wird in Kapitel 4 detaillierter beschrieben.

Zur Rekrutierung von Teilnehmer:innen wurde ab August 2019 zunächst per Mail, Post oder Telefon Kontakt zu Einrichtungen im süddeutschen Raum aufgenommen. Da sich die Rekrutierung gerade auch mit Beginn der COVID-19-Pandemie sehr schwierig gestaltete, wurden die Bemühungen nach und nach auf ein größeres Einzugsgebiet ausgeweitet. So wurden ab September 2020 Teilnehmer:innen aus ganz Deutschland gewonnen. Außerdem wurde zusätzlich über soziale Medien (Facebook, Instagram) auf die Studie und die Weiterbildung aufmerksam gemacht. Im Oktober 2021 wurde die Rekrutierung beendet. Zu diesem Zeitpunkt hatten sich 88 Fachkräfte für die Studien- und Weiterbildungsteilnahme entschieden. Bis Ende 2021 hatten 42 Fachkräfte die Weiterbildung abgeschlossen, 21 nehmen aktuell (Stand: Januar 2022) noch teil. Die übrigen 25 Teilnehmer:innen haben nach dem ersten Messzeitpunkt doch nicht mit der Weiterbildung angefangen oder diese frühzeitig abgebrochen.

Da sich schon recht früh im Projektverlauf (d.h. in den ersten Monaten der Rekrutierung) abzeichnete, dass die angestrebte Stichprobengröße von 160 Teilnehmer:innen vermutlich nicht erreicht würde, haben wir auf die Rekrutierung einer Kontrollgruppe verzichtet. Der Standardisierung wegen wurde interessierten Fachkräften aber weiterhin mitgeteilt, dass sie zufällig in die Interventions- oder Kontrollgruppe eingeteilt werden. Alle rekrutierten Studienteilnehmer:innen wurden aber der Interventionsgruppe zugeordnet. Damit können wir keine Aussagen zur eigentlichen *Wirksamkeit* der Weiterbildung machen, da dies ein randomisiertes Kontrollgruppendesign erfordern würde. Wir

fokussieren deshalb auf die *Wirkung* der Weiterbildung (Was hat sich verändert?), *differenzielle Wirkungen* (Für wen hat sich was verändert?) und *Wirkmechanismen* (Wodurch lassen sich die Veränderungen erklären?). Im vorliegenden Beitrag geht es also um die Wirkungen und Wirkmechanismen der Weiterbildung, welche die *Teilnehmer:innen wahrgenommenen* haben.

4 Evaluation der Weiterbildung

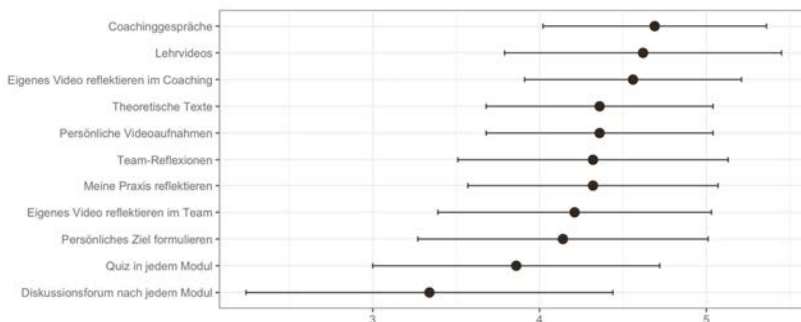
Am Ende der Weiterbildung haben die Teilnehmer:innen eine Evaluation ausgefüllt, deren vorläufige Ergebnisse in diesem Kapitel vorgestellt werden. Zugang zur Online-Umfrage erhielten die Teilnehmer:innen per Mail, wenn sie das letzte Modul begonnen hatten, oder durch einen Link auf der letzten Seite der Lernplattform. Die Evaluation enthielt zum einen *geschlossene Fragen* zum Nutzen der Weiterbildung im Allgemeinen sowie einzelner Elemente und Module, zur Wirkung der Coachings und zur Beziehung zu den Coaches sowie zu den Kolleg:innen, mit denen die Team-Reflexion durchgeführt wurde. Zum anderen wurden *offene Fragen* zur Wirkung der Coachings, der Team-Reflexionen und der Weiterbildung im Allgemeinen gestellt. Von den 42 Teilnehmer:innen, welche die Weiterbildung bisher abgeschlossen haben, füllten 38 den Evaluationsfragebogen aus (Stand: Januar 2022).

4.1 Deskriptive Ergebnisse der Evaluation

Die Teilnehmer:innen geben an, von der iQuaKi-Weiterbildung sowohl auf theoretischer als auch auf praktischer Ebene profitiert zu haben. Der Nutzen im Verhältnis zum Zeitaufwand wird dabei auf einer 5-stufigen Skala von 1 (*sehr gering*) bis 5 (*sehr hoch*) als eher hoch eingestuft ($M = 4.38$, $SD = 0.72$). Die Teilnehmer:innen konnten nach eigener Einschätzung ihr theoretisches Wissen erweitern ($M = 4.26$, $SD = 0.76$) und haben praktische Anregungen für den Kita-Alltag erhalten ($M = 4.29$, $SD = 0.73$). Die genannten Werte, wie auch alle folgenden, beziehen sich auf eine 5-stufige Skala von 1 (*trifft gar nicht zu*) bis 5 (*trifft völlig zu*).

Die Teilnehmer:innen ziehen aus allen Modulen einen hohen persönlichen Nutzen: *Selbstständig sein* ($M = 4.27$, $SD = 0.73$), *Mit Emotionen umgehen* ($M = 4.38$, $SD = 0.76$), *Beziehungen gestalten* ($M = 4.32$, $SD = 0.67$), *Teil einer Gruppe sein* ($M = 4.38$, $SD = 0.68$), *Gemeinsam lernen* ($M = 4.43$, $SD = 0.65$) und *Gemeinsam weiterkommen* ($M = 4.43$, $SD = 0.69$). Abbildung 3 zeigt den eingeschätzten Nutzen der verschiedenen Bestandteile der Weiterbildung. Den größten persönlichen Nutzen hinsichtlich aller Module und Weiterbildungsteile bieten die Coachings.

Abbildung 3: Persönlicher Nutzen verschiedener Weiterbildungsteile (Mittelwerte und Standardabweichungen)



Anmerkung: Die Einschätzungen erfolgten anhand einer Skala von 1 (sehr gering) bis 5 (sehr hoch).

Quelle: Eigene Darstellung

Die Evaluation der Coachings erfolgte sowohl auf Beziehungs- als auch auf Prozessebene. Auffällig hohe Werte erhält die Beziehungsebene ($M = 4.94$, $SD = 0.19$): Die Beziehung zu den Coaches wird als sehr vertrauensvoll, wertschätzend, offen und gleichberechtigt empfunden. Auch die Prozessebene ($M = 4.87$, $SD = 0.24$) erzielt ähnlich hohe Werte. Nach Einschätzung der Teilnehmer:innen gestalteten die Coaches den Prozess der Zusammenarbeit professionell, waren die Methoden angemessen und passten zum inhaltlichen Schwerpunkt. Die Teilnehmer:innen konnten dabei aufeinander aufbauende Prozessschritte erkennen.

Zudem wird die Wirkung des Coachings für vier Aspekte analysiert. Die Fachkräfte konnten aus dem Coaching einen hohen Nutzen bezüglich ihrer *Ressourcenorientierung* ($M = 4.40$, $SD = 0.63$) ziehen. Laut ihrer Einschätzung sind sie sich dadurch ihrer eigenen Stärken und Schwächen in der Interaktion mit den Kindern deutlich bewusster, nutzen ihre Fähigkeiten und Stärken gezielter und erleben eine Steigerung des Selbstwertgefühls. Hinsichtlich der *Verhaltensoptimierung* ($M = 3.95$, $SD = 0.79$) geben die Teilnehmer:innen an, neue Verhaltensweisen erlernt, die eigene Einstellung zu bestimmten Themen verändert sowie unerwünschtes Verhalten abgebaut zu haben. Ferner hat die Weiterbildung eine positiv erlebte Wirkung auf die *Reflexionsfähigkeit* ($M = 4.40$, $SD = 0.70$). So geben die Teilnehmer:innen an, mehr Klarheit über die eigenen Kompetenzen gewonnen zu haben sowie die Kinder und Kolleg:innen besser zu verstehen. Durch das Coaching nehmen sie auch im Hinblick auf *Nachhaltigkeit* ($M = 4.43$, $SD = 0.67$) positive Veränderungen wahr, denn sie konnten laut eigener Einschätzung ihre Handlungskompetenzen in der Interaktion mit den Kindern steigern und die im Coaching gemachten Erfahrungen im Kita-Alltag umsetzen.

Am Ende des Evaluationsfragebogens wird die iQuaKi-Weiterbildung im Gesamten bewertet, dabei können Noten von 1 (*sehr gut*) bis 5 (*ungenügend*)

vergeben werden. Die Weiterbildung erhielt insgesamt eine gute Bewertung ($M = 1.58$, $SD = 0.61$).

4.2 Qualitative Inhaltsanalyse der offenen Fragen

Die Teilnehmer:innen wurden mit neun offenen Fragen zur wahrgenommenen Wirkung (Welche Veränderungen wurden bemerkt?) und zu den Wirkmechanismen (Welche Rolle spielen dabei die verschiedenen Elemente?) der iQuaKi-Weiterbildung befragt. Die Auswertung der offenen Fragen basiert auf der Methode der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018). Im ersten Schritt, der sogenannten „initiiierenden Textarbeit“, erfolgte eine intensive, inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Rohtext, um ein Gesamtverständnis für die Aussagen des Textes zu entwickeln. Grundlegend hierfür war die Forschungsfrage: *Welche Wirkung hat die Weiterbildung und wodurch wurde diese erreicht?* Dabei wurden zentrale Begriffe markiert. In einem zweiten Schritt, der sogenannten „Memoarbeit“, wurden Bemerkungen am Rand notiert. Dabei konnte es sich sowohl um kurze Notizen als auch um reflektierte, wichtige Inhalte bezüglich des Forschungsvorhabens handeln. Im dritten Schritt, der *Kategorienbildung*, wurden schließlich auf der Grundlage des Textmaterials Kategorien gebildet. Dies erfolgte induktiv, sprich empirieorientiert. Nach der Festlegung und Ausformulierung der Hauptkategorien wurde das Textmaterial anhand dieser Kategorien durchsucht und markiert. Das anschließende Abzählen der markierten Kategorien diente dazu, ein Stimmungsbild zu erhalten, welche Kategorien von den Teilnehmer:innen häufiger genannt wurden als andere. Die Ergebnisse können dadurch übersichtlicher dargestellt werden.

Aus der Analyse der offenen Fragen unter Berücksichtigung der Forschungsfrage konnte ein Schema entwickelt werden, das die Antworten strukturiert und Zusammenhänge verdeutlicht (vgl. Abb. 4). Dabei stehen Veränderungen durch die Weiterbildung seitens der Teilnehmer:innen im Mittelpunkt, die sie selbst wahrgenommen haben. Einerseits geht es um die selbst eingeschätzte Wirkung, also um die Frage: *Was hat sich verändert?* Andererseits werden Wirkmechanismen betrachtet; die Frage hierzu lautet: *Wodurch kommt es zu den Veränderungen?* Im Folgenden werden jeweils die drei am häufigsten genannten Kategorien anhand des von uns entwickelten Schemas vorgestellt.

Abbildung 4: Von den Teilnehmer:innen eingeschätzte Wirkung und Wirkmechanismen der Weiterbildung



Quelle: Eigene Darstellung

Veränderte Handlungen

Die Teilnehmer:innen nehmen veränderte Handlungen in der Interaktion mit dem Kind wahr. So sehen sie positive Veränderungen in der *Fokussierung kindlicher Interessen*. Das bedeutet, dass sie sich verstärkt auf die Kompetenzen und Interessen der Kinder konzentrieren und die kindliche Autonomie bewusster fördern. Ebenso werden Veränderungen im Sinne *feinfühligere Interaktionen* beschrieben, in denen Bedürfnisse und Emotionen der Kinder besser wahrgenommen und thematisiert werden. Die Teilnehmer:innen geben zudem eine Veränderung hinsichtlich der *Förderung der kindlichen Verhaltensregulation* an. Kinder werden dabei ermutigt, verständlich formulierten Aufforderungen nachzukommen und Konflikte mit Gleichaltrigen selbst zu lösen.

Veränderte Haltung

Bezüglich der Haltung nennen die Teilnehmer:innen eine bewusstere, *wertschätzendere Haltung* in der Interaktion. Sie beschreiben, dass sie stärker die Sicht des Kindes einnehmen und dabei hinterfragen, warum das Kind so handelt und wo es gerade in seiner individuellen Entwicklung und mit seinen Interessen steht. Im Allgemeinen wird eine *beobachtende, entspannte Haltung* wahrgenommen, bei der die Kinder vermehrt beobachtet werden und erst wenn nötig eingegriffen

wird. Lediglich fünf der Teilnehmer:innen schildern, dass sich der *Blick aufs Kind kaum verändert* habe, das grundlegende Bild vom Kind sei nach der Weiterbildung immer noch dasselbe. Jedoch wird dieses Bild vom Kind von den Fachkräften in der Arbeit wieder bewusster erlebt.

Fremdwahrnehmung der Wirkung

In der Evaluation wurde auch die Wirkung aus der Perspektive des Teams und der Kinder untersucht. Dabei stand die Frage im Zentrum, ob die Teilnehmer:innen glauben, dass die Teammitglieder und die Kinder ihrer Gruppe Veränderungen in ihren Handlungen wahrnehmen. Am häufigsten war in beiden Fällen die Antwort: *Nein/keine Rückmeldung erhalten*. Die meisten Teilnehmer:innen gaben also an, dass das Team und die Kinder keine oder kaum Veränderungen wahrgenommen haben oder ihnen keine solche Rückmeldung gegeben haben. Die zweithäufigste Kategorie hinsichtlich des *Teams* beschreibt, dass dieses mehr *Sicherheit und Professionalität* rückmeldet. Sicherheit bezieht sich dabei sowohl auf die Selbstsicherheit als auch auf die Sicherheit in der Interaktion mit den Kindern. Die Teilnehmer:innen nennen zudem, dass das Team ihnen eine *verbesserte Reflexionsfähigkeit* in Bezug auf das eigene Verhalten und das der Kinder mitteilt.

Wie die *Kinder* Veränderungen bei den Teilnehmer:innen wahrnehmen, bleibt ungeklärt. Die Teilnehmer:innen beschreiben diesbezüglich, dass sie insgesamt mehr Zeit für die *kindlichen Interessen* einräumen, anstelle einer Konzentration auf geplante Aktivitäten, und dass sich die Kinder selbstständiger im Alltag verhalten, insbesondere in Konfliktsituationen. Ferner macht sich eine verbesserte *Verhaltensregulation* bemerkbar, indem die Kinder weniger „Nein“ in stressigen Situationen hören. Regeln und Grenzen sind sichtbarer, es werden mehr „Ich-Botschaften“ formuliert, Kinder machen im Streit ihre Emotionen deutlicher und finden selbstständiger Lösungswege.

Veränderungen durch das Coaching

Wodurch es zu den geschilderten Veränderungen kommt, wurde anhand der verschiedenen Bestandteile der Weiterbildung erfragt. Ein wesentliches Kernelement der Weiterbildung stellt das Coaching dar. Die Teilnehmer:innen erläutern, dass eine *externe Reflexion* sehr wirksam ist, um sich intensiv mit sich selbst und den eigenen Handlungen auseinanderzusetzen und sich dabei Unbewusstes aus einer Vogelperspektive heraus bewusst zu machen. Durch die *positive Bestärkung und Motivation* der Coaches erleben sich die Teilnehmer:innen kompetenter und bemerken eine Steigerung des Selbstwerts. Durch diverse *Inputs der Coaches* im Sinne von Anregungen durch Fachwissen und Fragestellungen kommt es zu einer Erweiterung der eigenen Denkweise.

Veränderungen durch die Team-Reflexion

Die beim Coaching genannte externe Reflexion wird auch bei der Team-Reflexion als bedeutsam erlebt. Die Teilnehmer:innen sehen darin den Vorteil, sich bewusst Zeit für den Austausch mit Kolleg:innen zu nehmen, wodurch sie sich wiederum besser auf die Kinder fokussieren können. Außerdem erfahren sie eine Horzinterweiterung, denn die Anregungen durch das Team und die unterschiedlichen Sichtweisen und Handlungen ermöglichen es, voneinander zu lernen. Die Teilnehmer:innen hatten Spaß am gemeinsamen Tun, durch diese Verbundenheit konnten sie sich sowohl besser kennenlernen als auch bestärken.

Veränderungen durch weitere Fortbildungselemente

Über die bereits erwähnten Bestandteile der Fortbildung hinaus spielen auch weitere Teile eine entscheidende Rolle hinsichtlich der Wirkung. Insbesondere die Videosequenzen mit Szenen aus dem Kita-Alltag und die Erklärungen dazu schaffen eine Brücke zwischen Theorie und Praxis. Diverse Fachtexte werden als sehr informativ und lehrreich empfunden. Insgesamt bezeichnen die Teilnehmer:innen die Vielfalt der Bestandteile als sehr hilfreich und abwechslungsreich, und sie sehen darin ein gutes Rundumpaket.

5 Implikationen für die Weiterentwicklung und Forschung

Dieser Beitrag hat eine neu entwickelte Online-Weiterbildung mit Coachings und die vorläufigen Ergebnisse der Evaluation durch die Teilnehmer:innen beschrieben. Im Folgenden diskutieren wir anhand des Transfermodells von Baldwin und Ford (1988; zitiert nach Blatter/Schelle 2022) die Gestaltung dieser Weiterbildung sowie daraus resultierende Implikationen für die Weiterentwicklung und Forschung. Nach diesem Modell tragen drei Faktoren zum gelingenden Transfer der Weiterbildungsinhalte ins praktische Handeln der Teilnehmenden bei: die Gestaltung der Weiterbildung, Merkmale der Teilnehmer:innen und Merkmale der Arbeitsumgebung.

Auf der Ebene der Gestaltung der Weiterbildung wirken sich Selbstreflexions- und Selbstevaluationselemente positiv auf das Interaktionsverhalten der Teilnehmer:innen aus (vgl. Egert/Dederer 2018). Die iQuaKi-Weiterbildung enthält zahlreiche Gelegenheiten zur Selbstreflexion: Nachdem die Teilnehmer:innen die Handlungsstrategien kennengelernt haben, werden sie angeregt zu reflektieren, wie sie aktuell mit den entsprechenden Situationen umgehen und die Handlungsstrategien in ihrer Praxis nutzen könnten. Auch durch das Erstellen und Betrachten der Videoaufnahme einer Interaktionssequenz reflektieren die Teilnehmer:innen ihr Interaktionsverhalten, was durch den Austausch im

Rahmen der Team-Reflexion und im Coaching zusätzlich vertieft wird. Das Festlegen von Zielen zu Beginn des Moduls und die Selbstevaluation am Ende des Moduls tragen ebenfalls zur Reflexion des eigenen Handelns und der eigenen Entwicklung bei. Individuelle Sitzungen innerhalb einer Weiterbildung begünstigen zusätzlich den Transfer der Weiterbildungsinhalte ins Handeln (vgl. Werner et al. 2016). Solche Sitzungen erleben die Weiterbildungsteilnehmer:innen im Rahmen der Coachings und der Team-Reflexionen. Und schließlich sind Online-Weiterbildungen in ihren Effekten auf die Interaktionsqualität klassischen Formaten ebenbürtig (vgl. Egert/Dederer 2018).

Der zweite Faktor, der nach dem Transfermodell von Baldwin und Ford zu einer Veränderung des Handelns führt, sind Merkmale der Teilnehmer:innen. Die Evaluation der iQuaKi-Weiterbildung zeigt einen hohen wahrgenommenen Nutzen der Module und Weiterbildungselemente. Jedoch stellen die große Flexibilität und Individualisierung dieser Weiterbildung hohe Anforderungen an die Motivation und Gewissenhaftigkeit der Teilnehmenden. Unsere Erfahrung zeigt, dass viele deutlich länger brauchen als die veranschlagten sechs Monate und es immer wieder zu längeren Bearbeitungspausen kommt. Das könnte darauf hindeuten, dass die Teilnehmer:innen einen engeren zeitlichen Rahmen und mehr im Vorfeld festgelegte Termine brauchen. Dieser Aspekt wurde in der Weiterentwicklung der Weiterbildung berücksichtigt, und die Teilnehmer:innen werden in Zukunft schon zu Beginn die Termine für alle Coachings und Team-Reflexionen festlegen. Damit ist auch ein Rahmen für die Bearbeitung der Inhalte geschaffen, da diese Termine jeweils an einer bestimmten Stelle in den Modulen vorgesehen sind.

Der dritte Faktor, der sich auf das Handeln auswirkt, sind Merkmale der Arbeitsumgebung. Um ein möglichst günstiges Transferklima innerhalb der Gruppe zu schaffen, nehmen die pädagogischen Fachkräfte zusammen mit einer weiteren Fachkraft aus der gleichen Einrichtung teil und tauschen sich im Rahmen der Weiterbildung zu den Inhalten aus. Dies gibt ihnen zusätzlich die Möglichkeit, solche Team-Reflexionen auch nach dem Ende der Weiterbildung fortzuführen. Zudem haben die Teilnehmer:innen noch nach der Weiterbildung die Möglichkeit, auf den Online-Kurs zuzugreifen und so die Inhalte zu wiederholen. Gleichzeitig gibt es im Zusammenhang mit der Arbeitsumgebung Herausforderungen, die allein durch die Weiterentwicklung der Weiterbildung nicht vermieden werden können: Viele der Teilnehmer:innen haben uns berichtet, den Kurs in ihrer Freizeit statt während ihrer Arbeitszeit zu absolvieren, da ihnen im beruflichen Alltag die Zeit dafür fehlte.

Eine Herausforderung in der Entwicklung der Weiterbildung war die Kombination von zunächst als normativ zu klassifizierenden Inhalten eines Beobachtungsinstrumentes (CLASS Toddler) und einem humanistischen, konstruktivistischen Lehr-Lern-Ansatz. Die Lösung war, die Inhalte des CLASS-Instrumentes als Grundlage für die evidenzbasierte Aufarbeitung von Handlungsmöglichkeiten zu

nutzen. Im Wissensteil eines jeden Moduls wurden den Teilnehmer:innen Entwicklungsthemen sowie dazu passende Handlungsstrategien vorgestellt, die dann wiederum mithilfe der Reflexionsteile (Selbstreflexion, Coaching und Team-Reflexion) mit den eigenen Erfahrungen und Handlungen verknüpft, modifiziert und weiterentwickelt wurden. Die Evaluationsergebnisse machen deutlich, dass die Teilnehmenden diese Art der Wissensaufarbeitung und die „Mischung“ der Methoden und Herangehensweisen schätzten.

Schwierig gestaltete sich auch die Rekrutierung der Studien- und damit Weiterbildungsteilnehmer:innen. Obwohl über einen Zeitraum von mehr als zwei Jahren über verschiedenste Kanäle rekrutiert wurde, konnte die vorgesehene Stichprobengröße für die iQuaKi-Studie nicht erreicht werden. Daraus ergeben sich nicht nur forschungsmethodische Limitationen, sondern auch die praxisrelevante Frage, weshalb die Weiterbildung von den Fachkräften nicht besser angenommen wurde. Aus anderen Studien ist bekannt, dass pädagogische Fachkräfte insgesamt eine sehr weiterbildungsaffine Gruppe sind. So gaben in einer Befragung durch die „Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“ (WiFF) 85 % der Fachkräfte an, im letzten Jahr an einer Weiterbildung teilgenommen zu haben (vgl. Buschle/Gruber 2018). Es besteht also eine große Nachfrage nach Weiterbildungen für pädagogische Fachkräfte. Allerdings zeigte sich in dieser Befragung auch, dass 70 % der Weiterbildungen über maximal drei Tage angelegt waren. Dies könnte darauf hindeuten, dass der zeitliche Umfang der iQuaKi-Weiterbildung ein Hindernis für die Fachkräfte darstellt. Zwar ist die wöchentliche Bearbeitungszeit mit ungefähr einer Stunde verhältnismäßig kurz, insgesamt erstreckt sich die Weiterbildung aber über sechs Monate. Eventuell empfinden dies viele Fachkräfte als zu lang. Einige weitere Barrieren könnten ebenfalls relevant sein, wie beispielsweise das digitale Format der Weiterbildung, die Studienteilnahme, die mit der Weiterbildungsteilnahme einherging, die Videoaufnahmen der eigenen Praxis, die empfohlene Teilnahme gemeinsam im Tandem oder auch die Belastungen im Zusammenhang mit der COVID-19-Pandemie. Auszuschließen ist auch nicht, dass das Weiterbildungsthema den Fachkräften wenig relevant erschien.

Die Auswertung des Evaluationsbogens zeigt jedoch, dass die Teilnehmer:innen in der Eigenwahrnehmung positive Veränderungen ihres Verhaltens feststellten, allerdings nicht in der Außenwahrnehmung. Weder die Kolleg:innen noch die Kinder schienen die positiven Veränderungen wahrzunehmen, oder sie gaben diesbezüglich keine Rückmeldung. Das bleibt an dieser Stelle unklar. Möglicherweise nahmen Kinder durchaus positivere Verhaltensweisen der Fachkraft wahr und teilten dies auf indirektere Weise mit, indem sie beispielsweise vermehrt ihre Nähe suchten. Einzelne Teilnehmer:innen erhielten auch direkte Rückmeldungen von Kolleg:innen, etwa hinsichtlich einer höheren Professionalität und Reflexionsfähigkeit. In weiteren Untersuchungen könnte diese Außenwahrnehmungsperspektive näher erforscht werden.

Bei der Einordnung dieser Evaluationsergebnisse gilt es zu bedenken, dass es ein Anliegen der Weiterbildung war, eine emotionale Verbundenheit der Teilnehmer:innen mit der Thematik und damit der Weiterbildung zu schaffen. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass dies im Rahmen der iQuaKi-Weiterbildung gelungen ist, was sich z. B. in der positiven Bewertung der Beziehungsebene im Coaching zeigt. Eine solche emotionale Verbundenheit ist Grundlage für nachhaltiges Lernen (vgl. Arnold/Gómez Tutor 2006), was ein weiterer Anhaltspunkt für die Effektivität der Weiterbildung sein kann. Dementsprechend können die subjektiven Einschätzungen der Teilnehmenden zur Nützlichkeit der Weiterbildung auch nur als Hinweise auf deren Wirkung gedeutet werden.

Bei der Interpretation der Ergebnisse ist außerdem zu berücksichtigen, dass die Stichprobe aus Personen besteht, die grundsätzlich interessiert und für die Weiterbildung offen sind. Zudem wurden im vorliegenden Beitrag die Daten einer Teilstichprobe analysiert, da noch nicht alle Teilnehmer:innen die Weiterbildung abgeschlossen haben. Um einschätzen zu können, ob sich ihr Interaktionsverhalten nach der Weiterbildung verändert hat, haben wir im Rahmen der iQuaKi-Studie Beobachtungen zur Interaktionsqualität durchgeführt. Weiterführende Analysen dieser Daten sind vorgesehen und können eventuell Hinweise zum Veränderungspotenzial der Weiterbildung geben. Außerdem soll der Einfluss diverser Eigenschaften der Fachkräfte und Teams, z. B. der Teamqualität, auf die Veränderung der Interaktionsqualität eingehender untersucht werden.

Literatur

- Arnold, Rolf/Gómez Tutor, Claudia (2006): Emotionen in Lernprozessen Erwachsener. In: Nuissl, Ekkehard/Schiersmann, Christiane/Siebert, Horst (Hrsg.): Lehr-/Lernforschung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 37–47.
- Blatter, Kristine/Schelle, Regine (2022): Wissenstransfer in der frühen Bildung. Modelle, Erkenntnisse und Bedingungen. München: DJI.
- Buschle, Christina/Gruber, Veronika (2018): Die Bedeutung von Weiterbildung für das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WIFF Studien, Band 30. München: DJI.
- Buschle, Christina/König, Anke (2018): E-Learning und Blended-Learning-Angebote: Möglichkeiten beruflicher Weiterbildung für Kita-Fachkräfte. In: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, H. 30, S. 50–72.
- Egert, Franziska/Dederer, Verena (2018): Metaanalyse zur Wirkung von Weiterbildungen für pädagogische Fachkräfte zur Steigerung der Interaktionsqualität. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik.
- Fukkink, Ruben G./Lont, Anna (2007): Does training matter? A meta-analysis and review of caregiver training studies. In: Early Childhood Research Quarterly 22, S. 294–311.
- Hamre, Bridget K./Downer, Jason T./Jamil, Faiza M./Pianta, Robert C. (2012a): Enhancing teachers' intentional use of effective interactions with children: Designing and testing professional development interventions. In: Pianta, Robert C. (Hrsg.): Handbook of Early Childhood Education. New York: Guilford Press, S. 507–532.
- Hamre, Bridget K./Pianta, Robert C./Burchinal, Margaret R./Field, Samuel/LoCasale-Crouch, Jennifer (2012b): A Course on Effective Teacher-Child Interactions: Effects on Teacher Beliefs, Knowledge, and Observed Practice. In: American Educational Research Journal 49, H. 1, S. 88–123.

- Kuckartz, Udo (2018): *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 4. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- La Paro, Karen M./Hamre, Bridget K./Pianta, Robert C. (2012): *Classroom Assessment Scoring System (CLASS) manual, Toddler*. Baltimore, Maryland: Brookes Publishing.
- Mashburn, Andrew J./Pianta, Robert C./Hamre, Bridget K./Downer, Jason T./Barbarin, Oscar A./Bryant, Donna/Burchinal, Margaret R./Early, Diane M./Howes, Carollee (2008): Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. In: *Child Development* 79, H. 3, S. 732–749.
- Means, Barbara/Toyama, Yukie/Murphy, Robert/Baki, Marianne (2013): The Effectiveness of Online and Blended Learning: A Meta-Analysis of the Empirical Literature. In: *Teachers College Record* 115, H. 3, S. 1–47.
- NICHHD – National Institute of Child Health and Human Development (2006): *The NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. Findings for Children up to Age 4½ Years*. www.nichd.nih.gov/publications/product/20 (Abfrage: 21.11.2022).
- Perren, Sonja/Frei, Doris/Herrmann, Sandra (2016): Pädagogische Qualität in frühkindlichen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen in der Schweiz. Erste Erfahrungen und Befunde mit dem CLASS Toddler Beobachtungsverfahren. In: *Frühe Bildung* 5, H. 1, S. 3–12.
- Reyhing, Yvonne/Brun, Bettina/Perren, Sonja (2022): Sozio-emotionale und kognitive Kompetenzen im pädagogischen Alltag fördern: Handlungsstrategien für die Interaktionsgestaltung mit Kleinkindern. In: Piegdsda, Felix/Bianchy, Katja/Link, Pierre-Carl Damian/Steinert, Cedric/Jukowski, Susanne (Hrsg.): *Diagnostik und pädagogisches Handeln zusammendenken. Beispiele aus den Bereichen Emotionale und soziale Entwicklung, Sprache und Kommunikation*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 131–148.
- Roberts, Amy M./LoCasale-Crouch, Jennifer/Hamre, Bridget K./Jamil, Faiza M. (2020): Preschool teachers' self-efficacy, burnout, and stress in online professional development: a mixed methods approach to understand change. In: *Journal of Early Childhood Teacher Education* 41, H. 3, S. 262–283.
- Rogers, Carl R./Schmid, Peter F. (1991): *Person-zentriert: Grundlagen von Theorie und Praxis*. Mainz: Matthias-Grünewald-Verlag.
- Sabol, Terri, J./Soliday Hong, Sandra L./Pianta, Robert C./Burchinal, Margaret R. (2013): Can Rating Pre-K Programs Predict Children's Learning? In: *Science* 341, H. 6148, S. 845–846.
- Suchodoletz, Antje von/Fäsche, Anika/Gunzenhauser, Catherine/Hamre, Bridget K. (2014): A typical morning in preschool: Observations of teacher–child interactions in German preschools. In: *Early Childhood Research Quarterly* 29, H. 4, S. 509–519.
- Sylva, Kathy/Stein, Alan/Leach, Penelope/Barnes, Jacqueline/Malmberg, Lars-Erik/The FCCC-team (2011): Effects of early child-care on cognition, language, and task-related behaviours at 18 months: An English study. In: *British Journal of Developmental Psychology* 29, S. 18–45.
- Ulferts, Hannah/Wolf, Katrin M./Anders, Yvonne (2019): Impact of process quality in early childhood education and care on academic outcomes: Longitudinal meta-analysis. In: *Child Development* 90, H. 5, S. 1474–1489.
- Werner, Claudia D./Linting, Mariëlle/Vermeer, Harriet J./Ijzendoorn, Marinus H. van (2016): Do intervention programs in child care promote the quality of caregiver-child interactions? A meta-analysis of randomized controlled trials. In: *Prevention Science* 17, H. 2, S. 259–273.