



QUEBIN

QUALITÄTS
ENTWICKLUNG
BINDUNGSBEZOGENER
INTERAKTIONEN

Dörte Weltzien, Klaus Fröhlich-Gildhoff,
Annika Lorenzen, Denise Maag & Jessica Ferber

Wissenschaftlicher Abschlussbericht

Qualitätsentwicklung bindungsbezogener Interaktionen
pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen
(Quebin)



EVANGELISCHE
HOCHSCHULE
FREIBURG

Zentrum für
Kinder- und
Jugendpsychologie
ZfKJ

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung





Das diesem wissenschaftlichen Abschlussbericht zugrundeliegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 03VP10200 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor:innen.

© 2025 FEL Verlag Forschung – Entwicklung – Lehre
im Institut für Angewandte Forschung
der Evangelischen Hochschule Freiburg

Lektorat: Denise Maag und Annika Lorenzen

Korrektorat: Susanne Albrecht

Layout: Annika Lorenzen und Denise Maag

Copyright Coverfoto: © Vanessa Karré Illustration

Bestelladresse:

Verlag FEL, EH Freiburg, Bugginger Straße 38, D – 79114 Freiburg

Tel.: 0049 (0)761-47812-570

E-Mail: fel@eh-freiburg.de

<https://www.fel-verlag.de>

ISBN: 978-3-949777-13-4



Inhaltsverzeichnis

1	Hintergrund und Einführung in QuebIn	3
1.1	Theoretischer Rahmen.....	3
1.2	Ziele und Aufbau.....	8
1.3	Zielgruppen und Formate	10
1.4	Schulungsmaterialien und Anwendungsmöglichkeiten	11
2	Begleitende Evaluation: Ziele und Design.....	14
2.1	Ziele, Fragestellungen und methodisches Vorgehen.....	14
2.2	Erhebungsinstrumente und Auswertungsvorgehen	16
2.3	Datenschutz und Ethikvotum.....	21
2.4	Stichprobe.....	22
2.4.1	Schulungsteilnehmende	23
2.4.2	Sample der mündlichen Follow-up-Befragung	26
2.4.3	Kontrollgruppe.....	26
3	Ergebnisse der begleitenden Evaluation.....	29
3.1	Durchführung und Akzeptanz von Schulungskonzept, -inhalten und -materialien..	29
3.1.1	Akzeptanz der Schulung: Zufriedenheit, Mehrwert und Weiterempfehlung	29
3.1.2	Bewertung der Schulungsmaterialien und des Schulungsaufbaus	33
3.1.3	Erleben und Erfahrungen der QuebIn-Schulung.....	40
3.1.4	Fördernde und hemmende Umsetzungsfaktoren.....	44
3.2	Entwicklung des Theoriewissens	48
3.3	Entwicklung der Handlungskompetenzen.....	55
3.4	Einschätzung der Bindungssicherheit	63
3.4.1	Hintergründe und Anwendung des EiBiS-Beobachtungsverfahrens	63
3.4.2	EiBiS-Frederick: Übung MIII.2_Praxis	66
3.4.3	EiBiS-Zielkind (pädagogische Praxis).....	68
3.5	Zusammenfassung und Bewertung der Ergebnisse	74
4	Vertiefende Analysen	79
4.1	Einführung	79
4.2	Transferschritte und -erfahrungen.....	82
4.3	Einstellungen zur Bindungsorientierung	87
4.4	Wirksamkeit der Schulungen.....	98
4.5	Zusammenhänge und mögliche Einflussfaktoren	103
4.6	Zusammenfassung und Bewertung der Ergebnisse	112
5	Diskussion und Ausblick.....	116
6	Literatur	122

1. Hintergrund und Einführung in QuebIn

1 Hintergrund und Einführung in Quebln

1.1 Theoretischer Rahmen

Hintergrund und Entstehungsgeschichte von Quebln

Die Abkürzung *Quebln* steht für ‚Qualitätsentwicklung bindungsbezogener Interaktionen pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen – Validierung eines Schulungskonzepts‘. Es wurde mit Mitteln aus der Förderlinie ‚Validierung des technologischen und gesellschaftlichen Innovationspotenzials wissenschaftlicher Forschung (VIP+)‘ vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Zeitraum 08/2022 bis 07/2025 gefördert. Kern des Vorhabens bildet die Erwartung, die Erkenntnisse der modernen Bindungsforschung stärker mit dem pädagogischen Handlungsfeld der Kindertageseinrichtungen (Kitas) zu verknüpfen bzw. umgekehrt, die pädagogische Praxis durch vertiefte Kompetenzen im Bereich kindlicher Bindungsbedürfnisse und Bindungsverhalten bestmöglich zu unterstützen.

Der theoretische Rahmen von Quebln leitet sich aus Erkenntnissen der Bindungsforschung ab. Eine zentrale Bedeutung für die Begegnung mit der Welt und das spätere Leben von Kindern haben frühkindliche Erfahrungen mit engen Bezugspersonen und die daraus entstandenen Bindungsmuster. In den ersten Lebensjahren entwickeln Kinder ein ‚inneres Arbeitsmodell‘ (Bowlby, 2021), also ein übergeordnetes, innerpsychisches Abbild der Sicherheit von Bindungen zu Bezugspersonen. Dieses innere Arbeitsmodell prägt die Art und Weise des Bindungsverhaltens eines Kindes und seine Erwartungen an soziale Interaktionen (Grossmann & Grossmann, 2014). Überwiegen bei einem Kind die Erfahrungen von Bindungssicherheit, dann wirken diese Erfahrungen auf neue soziale Begegnungen – es verhält sich dementsprechend offen und weniger misstrauisch (Fröhlich-Gildhoff & Hohagen, 2020b). Unsichere Bindungserfahrungen können dagegen den Aufbau neuer Beziehungen erschweren und das Neugier- und Explorationsverhalten hemmen. Auch können sie ein Risiko für die seelische und psychische Gesundheit darstellen (zusammenfassend Brisch, 2020).

In der klassischen Bindungsforschung wurde der Fokus auf die Interaktion des Kindes mit seinen direkten Bezugspersonen, vor allem den Eltern, gelegt. Die neuere Bindungsforschung geht jedoch davon aus, dass Kinder auch emotional enge Beziehungen zu Personen außerhalb der Familie aufbauen können. Diese stehen nicht in Konkurrenz zu den engsten Bezugspersonen, sondern ergänzen und erweitern den Erfahrungsraum der Kinder. Ein feinfühliges, am jeweiligen Bindungsstatus des Kindes orientiertes Interaktionsverhalten pädagogischer Fachkräfte in Kitas kann daher eine kompensatorische Wirkung entfalten. Macht das Kind in der Kita neue, positive Beziehungserfahrungen, können bisherige negative Bindungssysteme geändert und die Entwicklung von Bindungssicherheit unterstützt werden (u. a. Glüer, 2017; Weltzien, Fröhlich-Gildhoff, Wadepohl & Mackowiak, 2017). Hierfür sind vertiefte Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte erforderlich, da es gilt, den Bindungsstatus eines Kindes zu beobachten, einzuschätzen und zu reflektieren. Auf Grundlage dieser Einschätzung erfolgt dann eine passgenaue Interaktions- und Beziehungsgestaltung, die individuell an den Bedürfnissen des Kindes orientiert ist (Ahnert, 2007; Glüer, 2017).

Von der Bindungsforschung in die pädagogische Praxis

Das Schulungskonzept Quebln wird durch zwei theoretische Zugänge geprägt: Erstens wirken sich frühkindliche Bindungserfahrungen auf das Verhalten beim Aufbau neuer Beziehungen aus, sodass sich das Verhalten (teilweise) über Bindungserfahrungen erklären lässt; zweitens kann die Interaktionsgestaltung von pädagogischen Fachkräften bestenfalls einen positiven Einfluss auf die Bindungserfahrungen von Kindern haben oder im Falle unsicheren Bindungsverhaltens korrigierend wirken. Die Bedeutung der pädagogischen Gestaltung von Interaktionen wird bei Quebln demnach unter bindungsspezifischen Aspekten betrachtet und es wird danach gefragt, wie die Bindungsbedürfnisse von Kindern im pädagogischen Alltag im Hinblick auf sichere, verlässliche und anregende Beziehungserfahrungen beantwortet werden können.

Quebln schließt sich an die erfolgreiche Entwicklung, Implementierung und Evaluation eines Beobachtungsinstruments zur Einschätzung der Bindungssicherheit in Kindertageseinrichtungen (*EiBiS*) an. *EiBiS* wurde im Zeitraum von 2016 bis 2020 am Zentrum für Kinder- und Jugendforschung

an der Evangelischen Hochschule Freiburg entwickelt (Fröhlich-Gildhoff & Hohagen, 2020a, 2020b).¹ Das EiBiS-Beobachtungsverfahren wurde im Rahmen seiner vierjährigen Entwicklungsphase anhand einer Stichprobe von 1014 Kindern – eingeschätzt von insgesamt 545 unterschiedlichen pädagogischen Fachkräften – testtheoretisch abgesichert (u. a. explorative Faktorenanalyse, Itemkennwerte, interne Konsistenz, Interrater-Reliabilität, Anwendungs- und Auswertungsobjektivität, konvergente Validität).

EiBiS ist kein klinisch-psychologisches Diagnoseinstrument, sondern ein standardisiertes Beobachtungsverfahren für die Kita-Praxis, das empirisch abgesicherte Hinweise zur Bindungssicherheit des beobachteten Kindes gibt. EiBiS ist ein Verfahren, das pädagogische Fachkräfte dabei unterstützt, das Bindungsverhalten von Kindern im Alter von 1 ½ bis 4 ½ Jahren in Kitas anhand von 36 Beobachtungssituationen (Items) systematisch einzuschätzen. Mithilfe einer sechsstufigen Skala von 0 = (*fast*) *nie* bis 5 = (*fast*) *immer* wird von den pädagogischen Fachkräften bestimmt, wie häufig die bindungsbezogenen Verhaltensweisen in den vergangenen vier Wochen aufgetreten sind. Der Beobachtungsbogen EiBiS ermöglicht pädagogischen Fachkräften, das Verhalten eines Kindes im Hinblick auf vier Aspekte differenziert einzuschätzen (Bindungsbereiche bzw. Subskalen). In Subskala A geht es um das Thema *Nähe suchen und zulassen*. Subskala B setzt sich mit dem *Umgang mit sozial belastenden Situationen* auseinander. Subskala C behandelt die *Offenheit für Neues und Explorationsfreude* und die vierte Subskala D enthält bestimmte Aspekte der *Emotionsregulation* und des *Emotionsausdrucks*. Zu betonen ist, dass EiBiS auf das Verhalten des Kindes in der Kita und damit auf die Beziehungen des Kindes zu den pädagogischen Fachkräften abzielt. EiBiS erfasst damit *nicht* das Bindungsverhalten des Kindes zu seinen Eltern oder Erziehungsberechtigten.

Die Auswertung des EiBiS-Bogens führt zu allgemeinen pädagogischen Handlungsempfehlungen.² In Quebln wird dies mithilfe von Erkenntnissen aus der Interaktionsforschung in pädagogischen Kontexten weiter ausdifferenziert und für die pädagogische Praxis bereitgestellt. Als Grundlage wurde das Beobachtungs- und Reflexionsinstrument *GlnA* (Gestaltung von Interaktionsgelegenheiten im Alltag) in die Quebln Bausteine integriert. Dieses videogestützte Verfahren wurde in einem Praxisforschungsansatz in Kitas entwickelt und unterstützt pädagogische Fachkräfte darin, ihr eigenes Interaktionsverhalten mit Kindern systematisch, videogestützt zu analysieren und anhand von Gelingensmerkmalen („GlnA-Merkmale“, Weltzien, 2014, 2016; Weltzien et al., 2017; Weltzien, Bücklein & Huber-Kebbe, 2018) zu reflektieren. Ziel videogestützter Analysen ist, auf Grundlage gemeinsamer Betrachtungen von Videosequenzen die Aufmerksamkeit für die Interaktionen zwischen Fachkraft und Kind(ern) im pädagogischen Geschehen zu erhöhen.

Bei Quebln geht es um das spezifische Antwortverhalten, also das Interaktionsverhalten der pädagogischen Fachkräfte zur Förderung von Bindungssicherheit. Berücksichtigt werden einerseits Vielfalts- und Kultur Aspekte (auf den unterschiedlichen Ebenen in Familie und Institution, also z. B. Eltern, Kinder, pädagogische Fachkräfte) und andererseits kindbezogene Aspekte des individuellen Verhaltens, die über bindungsspezifische Aspekte hinausgehen (z. B. das Aktivitätsniveau, spezifische Kompetenzen oder Einschränkungen). Es geht im Kern dabei um die Frage, wie die alltägliche Praxis so gestaltet werden kann, dass die spezifischen Bedürfnisse nach Bindungssicherheit entsprechend berücksichtigt und beantwortet werden können.

Dies kann modellhaft am Kreislauf professionellen Handelns veranschaulicht werden, der häufig für die pädagogische Praxis in Kitas verwendet wird (siehe Abbildung 1). Es geht darum, ein Kind und sein Verhalten zu beobachten, das Beobachtete zu verstehen und zu analysieren, also vor allem die Frage zu stellen: Warum verhält sich das Kind so, wie es sich verhält? Das bedeutet, dass analysiert und verstanden werden muss, welche seelischen Grundbedürfnisse des Kindes ggf. nicht erfüllt sind, wo es Sicherheit und/oder Entfaltungsraum braucht etc. So können Hypothesen entwickelt werden, die den ‚Sinn‘ des kindlichen Verhaltens erkennen lassen. Aufbauend auf diesem Verstehen kann es zu einer gezielten Handlungsplanung kommen. Diese Planung wird dann im Handeln umgesetzt und später wird

¹ Für weiterführende Hintergrundinformationen zum EiBiS-Verfahren stehen bereits publizierte Handreichungen und Berichte kostenfrei zum Download zur Verfügung: Fröhlich-Gildhoff, K. & Hohagen, J. (2020a). Einschätzung der Bindungssicherheit in der Kita (EiBiS). Wissenschaftlicher Abschlussbericht. Freiburg i. Br.: FEL Verlag. Verfügbar unter: <https://fel-verlag.de/produkt/einschaetzung-der-bindungssicherheit-in-der-kita/>

² Die pädagogischen Handlungsempfehlungen stehen in der EiBiS-Handreichung (Fröhlich-Gildhoff & Hohagen, 2020b) auf der Quebln-Homepage unter: <https://www.eh-freiburg.de/quebln/materialien/> oder am Ende des digitalen EiBiS-Bogens unter: <https://www.eh-freiburg.de/quebln/eibis-bogen/> zur Verfügung.

überprüft, ob damit Veränderungen verbunden sind. Ist dies nicht der Fall, so beginnt der Kreislauf von vorn (Fröhlich-Gildhoff, Hoffer & Rönnau-Böse, 2021; Fröhlich-Gildhoff, Rönnau-Böse & Tinius, 2020). Dieses systematische Vorgehen lässt sich nicht in jeder Situation umsetzen, allerdings ist es wichtig, zumindest im Nachhinein das eigene Handeln zu reflektieren und zu analysieren.

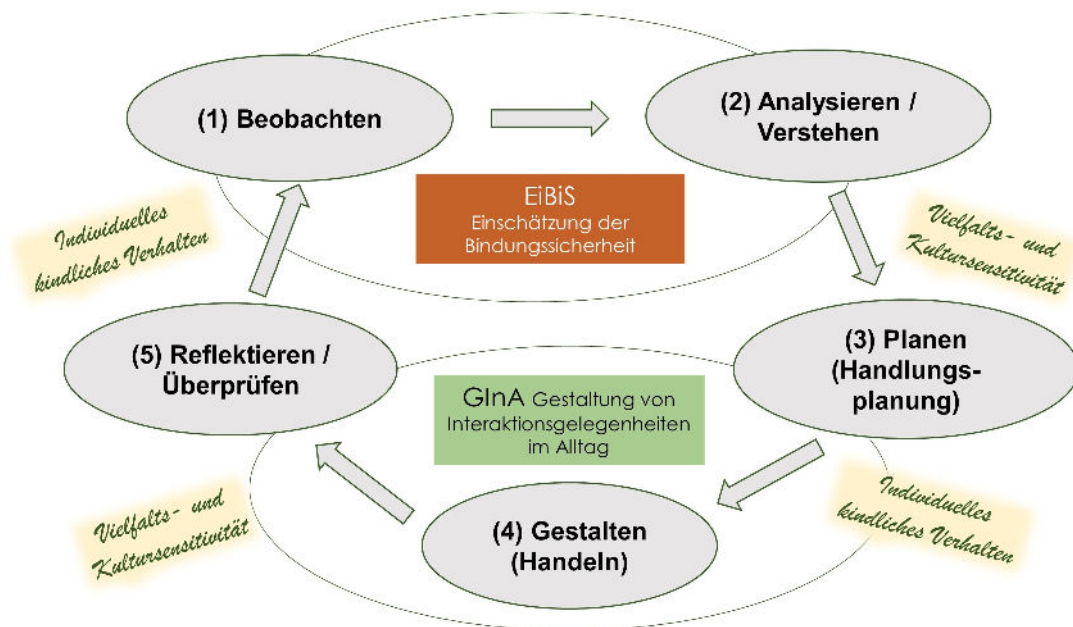


Abbildung 1. Kreislauf professionellen Handelns. Eigene Darstellung.

In den Kreislauf von Beobachten, Analysieren und Verstehen, Planen, Gestalten (Handeln) sowie Reflektieren und Überprüfen sind bei Quebln nun die beiden methodischen Zugänge – EiBiS und GlnA – verortet. EiBiS dient dazu, das kindliche bindungsbezogene Verhalten besser zu verstehen, während GlnA dabei unterstützt, die Gestaltung von Interaktionsgelegenheiten im Alltag systematisch anhand von Gelingensmerkmalen zu planen und zu reflektieren. Somit erhalten sie als Teil des Kreislaufs professionellen Handelns einen festen Platz (siehe Abbildung 1).

Bindungsbezogene Interaktionen kompetenzorientiert weiterentwickeln

Das Schulungsprogramm Quebln zielt auf die Handlungsebene der pädagogischen Fachpraxis. Das spezifische Interaktionsverhalten zur Förderung von Bindungssicherheit stellt dabei grundsätzlich keine andere Form von Fachkraft-Kind-Interaktionen dar. Auch hier geht es selbstverständlich um alltägliche Fachkraft-Kind-Interaktionen, die anhand der GlnA-Merkmale als gelingend beschrieben werden können. Bei Quebln werden nun aber die spezifischen Bedürfnisse und Verhaltensweisen eines einzelnen Kindes, das nach dem EiBiS-Verfahren in seinem Bindungsverhalten beobachtet, eingeschätzt und reflektiert wurde, gezielt in den Blick genommen und Methoden entwickelt, um diese Bedürfnisse feinfühlig und angemessen zu beantworten. Quebln bezieht den pädagogischen Alltag in seiner Komplexität und Dichte ein. Es werden Ansatzpunkte in der pädagogischen Praxis gesucht, in der das spezifische Interaktionsverhalten besonders gut und so weit erprobt werden kann, bis es sich zunehmend intuitiv in dem eigenen Handlungsrepertoire verankert.

Zwei Beispiele hierfür:

a) *Feinfühligkeit* der Bezugspersonen bedeutet (im Sinne der Bindungsforschung), dass die Signale eines Kindes wahrgenommen, richtig interpretiert und dann angemessen und prompt beantwortet werden. Dadurch macht das Kind die Erfahrung, wahrgenommen und verstanden zu werden, es entsteht Sicherheit in der Beziehung.

b) Die Gestaltung einer kindbezogenen *Nähe-Distanz-Regulation* zeichnet sich dadurch aus, dass die Feinzeichen des Kindes (körperliche Anspannung, Blickabwehr etc.) wahrgenommen werden – gerade auch, wenn es keinen Kontakt möchte. Dazu gehört ebenso, die eigenen Nähe-Bedürfnisse zu reflektieren und die Kinder in ihren spezifischen Bedürfnissen anzuerkennen. Gelingt es, das spezifische Interaktionsverhalten so auszurichten, dass es die Bindungssicherheit der Kinder stärkt, können negative Bindungserfahrungen korrigiert werden. Dysfunktionale Erwartungshaltungen und -muster von Kindern, die auch mit als herausfordernd wahrgenommenem Verhalten einhergehen können, können sich in positiver Weise verändern.

Für diese Phase der Kompetenzentwicklung wurden für Quebln zwei pädagogische Handlungsebenen oder -bereiche im besonderen Maße als Methoden ausgearbeitet:

- die bindungssensitive Gestaltung von *Schlüsselsituationen* und
- der Ansatz des *interactive repair* zur Beantwortung spezifischer kindlicher Bedürfnisse.

So wie die GInA-Methode und das EiBiS-Beobachtungsverfahren Instrumente sind, um interaktions- und bindungsbezogene Verhaltensweisen besser verstehen und erklären zu können, werden alltägliche pädagogische Schlüsselsituationen und die Methode des interactive repair als ein Teil pädagogischer Prozesse begriffen.

Schlüsselsituationen (pädagogische). Alltäglich wiederkehrende Rituale oder Routinesituationen werden in pädagogischen Settings als Schlüsselsituationen bezeichnet. Hierzu gehören u. a. die Begrüßung und der Abschied, Übergänge im Tagesablauf (Mikrotransitionen), Gemeinschaftsaktivitäten (z. B. Morgenkreis), Spiel und Kooperation, Bildungsaktivitäten, Mahlzeiten, Schlaf- und Ruhezeiten, Pflege- und Hygieneaktivitäten. Da sie regelmäßig stattfinden, können sie im Hinblick auf den Beziehungsaufbau mit Kindern bewusst vorbereitet und gestaltet werden. Bei aller Komplexität und Unvorhersehbarkeit des interaktiven Geschehens ermöglichen wiederkehrende Schlüsselsituationen eine gute Vorbereitung im Hinblick auf die Gestaltung der Strukturen, Abläufe, Regeln, Gruppenformate und Handlungsspielräume. Auch eignen sich Schlüsselsituationen zur fachlichen Reflexion im Hinblick auf das Wohlbefinden, die Engagiertheit, Partizipation und Inklusion der beteiligten Kinder, ebenso wie die Betrachtung von Kinderrechten und Kinderschutz. Auch kritische oder herausfordernde Situationen, Konflikte oder die Ausgrenzung von Kindern können gezielt reflektiert und Zusammenhänge zwischen den Rahmenbedingungen der Schlüsselsituationen (z. B. Raum, Zeit, Anzahl Kinder) und dem Verhalten der beteiligten Kinder und Fachkräfte reflektiert werden. Die Interaktionsgestaltung ist in Schlüsselsituationen durch komplexe Anforderungen gekennzeichnet. Einerseits sind gruppenbezogene Aspekte zu beachten, andererseits sind die vielfältigen, häufig schwer miteinander zu vereinbarenden Bedürfnisse der einzelnen Kinder innerhalb der Gruppe feinfühlig aufzugreifen (z. B. Bedürfnis nach Aktivität und Rückzug).

Interactive repair kann als feinfühlig interaktive Abstimmung zwischen Fachkraft und Kind verstanden werden mit dem Ziel, in einer konkreten Situation Missverständnisse, Konflikte oder Probleme zu lösen. Das Interaktionsverhalten zwischen den Beteiligten kann damit als Versuch des ‚Reparierens‘ gedeutet werden. Das interactive repair ist eine Handlungsmöglichkeit der Fachkraft, im Falle einer Nicht-Passung das eigene Interaktionsverhalten dem Kind gegenüber so anzupassen, dass die kindlichen Bedürfnisse angemessen und feinfühlig beantwortet werden. So kann beispielsweise das Nähe-Distanz-Verhältnis interaktiv mit dem Kind so ausbalanciert werden, dass das Kind (wieder) Anzeichen von Wohlbefinden zeigt oder das Kind kann feinfühlig ermutigt werden, wenn es in einer Situation unsicher wirkt. Interactive repair bedeutet weder eine (erzwungene) Anpassung vonseiten des Kindes noch ein ‚Nachgeben‘ der Fachkraft. Sondern es ist als positive Erfahrung des Vertrauensaufbaus und der emotionalen Annäherung zu verstehen, die dazu führt, dass sich das Kind verstanden fühlt.

Quelle: Weltzien, Fröhlich-Gildhoff, Lorenzen, Maag & Ferber (2025b)³

Im Hinblick auf den Kompetenzerwerb von spezifischem Interaktionsverhalten zur Förderung von Bindungssicherheit ist also weder ein schablonenhaftes Verhalten noch eine stereotype Erwartung an

³ Auszüge aus dem Quebln-Glossar im Schulungsmanuskript; kostenfrei verfügbar unter: <https://www.eh-freiburg.de/quebln/materialien/>

das Verhalten des Kindes wichtig. Bedeutsam ist eine beziehungsvolle, kongruente Anerkennung von Eigenständigkeit und Verschiedenheit der beiden interagierenden Personen, um positive Wirkungen für das Kind und seine Bindungsrepräsentationen zu entfalten. Im Hinblick auf das bindungsbezogene Verhalten des Kindes und das Interaktionsverhalten der Fachkraft und die jeweiligen Wechselwirkungen lassen sich Schlüsselsituationen ebenso wie die Interaktionsgestaltung nach der Methode des interactive repair (1) Beobachten, (2) Analysieren/Verstehen, (3) Planen, (4) Gestalten (Handeln), (5) Reflektieren/Überprüfen (siehe Abbildung 2).

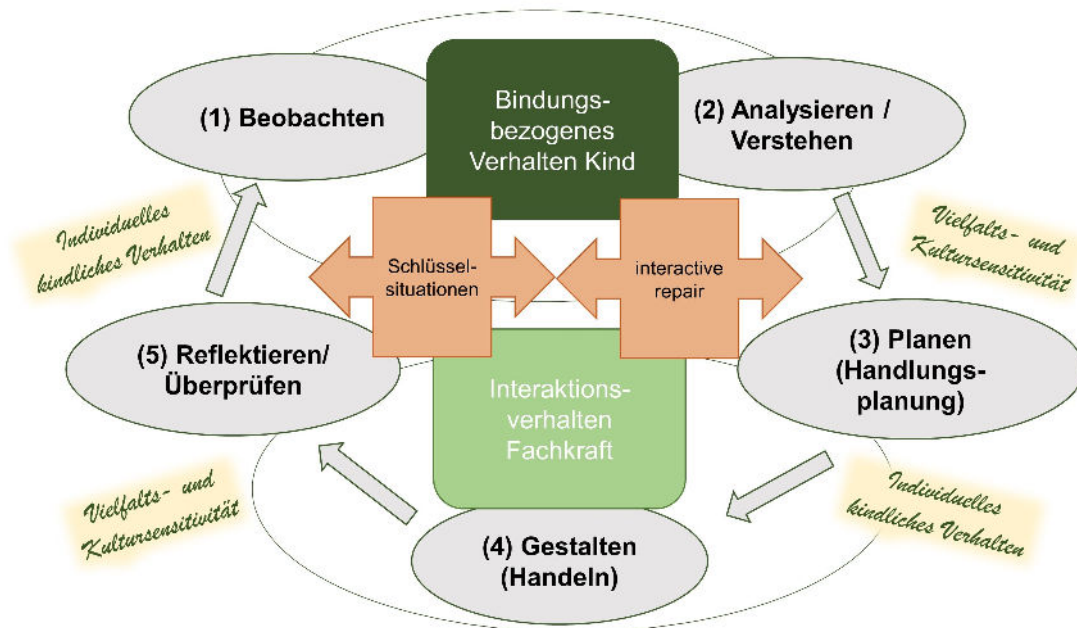


Abbildung 2. Kreislauf professionellen Handelns im Kontext Quebln. Eigene Darstellung.

Es geht ausdrücklich *nicht* darum, Rezepte oder schablonenhafte Modelle zu erstellen, die abgearbeitet werden sollen und nur genau in dieser Form funktionieren. Das wäre das Gegenteil von feinfühligem, auf das Kind abgestimmtem Interaktionshandeln und würde seinen spezifischen Bedürfnissen nicht gerecht werden. Vielmehr wurde mit Quebln ein Methodenrepertoire entwickelt, um das bisherige eigene professionelle Verhalten auf Basis des vertieften Wissens und Könnens zu reflektieren und im Sinne einer forschenden, reflektierten Haltung zu erweitern. Ein spezifisches Interaktionsverhalten zur Förderung von Bindungssicherheit soll im pädagogischen Alltag den Kindern kontingente (also verlässliche, immer wiederkehrende) positive Beziehungserfahrungen ermöglichen, welche bisherige negative Bindungserfahrungen und die daraus eventuell entstandenen dysfunktionalen Erwartungshaltungen und -muster in positiver Weise verändern können. Die im Rahmen von Quebln entwickelten Praxismethoden sollten zudem in hohem Maße anschlussfähig an die eigenen Praxisfelder sein.

1.2 Ziele und Aufbau

Aus- und Weiterbildung zusammen denken – Methoden für die Praxis

Das Innovationspotenzial von Quebln besteht darin, die Erkenntnisse aus der modernen Bindungsforschung mit aktuellen Erkenntnissen zur Bedeutung von Fachkraft-Kind-Interaktionen zu verknüpfen und damit nicht nur einen Beitrag zur Vertiefung der Wissensbestände zu liefern, sondern einen theoretisch abgesicherten Rahmen für die Entwicklung von Methoden zu schaffen, die auf die Gestaltung der konkreten Handlungspraxis zielen. Hierbei wurde Vielfalts- und Diversitätsaspekten besonderer Raum gegeben. So weist die moderne Bindungsforschung auf die Bedeutung einer Kontextualisierung des Bindungsverhaltens von Kindern hin, welches auch kulturell geprägt ist. Die Gestaltung von Beziehung und Interaktion in Kitas ist ebenfalls durch eine große individuelle und kulturelle Vielfalt geprägt. Diese Vielfalt, die den Kita-Alltag prägt, wird einerseits als große Ressource gesehen, andererseits stellt sie die pädagogischen Fachkräfte auch vor Herausforderungen, jedem Kind gleichermaßen gerecht zu werden und die kulturelle und individuelle Vielfalt in der pädagogischen Alltagsgestaltung kompetent aufzugreifen.

Ein dritter Zugang der Quebln-Schulung kommt aus der Implementations- und Transferforschung. Die professionelle Praxis in Kitas lässt sich als gemeinsam hergestellte Leistung (Performanz) auf Teamebene beschreiben, die Gestaltung von pädagogischen Beziehungen gilt als Kernaufgabe (Weltzien & Viernickel, 2021). Daher ist es notwendig, dass sich innovative Ansätze der Qualitätsentwicklung gleichermaßen an die pädagogische Praxis (Weiterbildung) und zukünftige pädagogische Fachkräfte (Ausbildung an Fach- und Hochschulen) richtet. Sowohl die Auseinandersetzung mit bindungsbezogenen Bedürfnissen und Verhaltensweisen der Kinder als auch die Analyse und Reflexion des eigenen Antwortverhaltens sollte auf Teamebene erfolgen – unabhängig von der fachlichen Qualifikation und Funktion im Team. Die Quebln-Schulung und ihre Methoden wurden daher so aufbereitet, dass sie für die verschiedenen Zielgruppen und Settings sinnvoll und gewinnbringend sind; sie sollen das gemeinsame Verständnis im Team fördern, die Qualitätsprozesse stärken und als sinnvolle Unterstützung für die eigene Praxis anerkannt werden.

Grundsätzlich ist der Anspruch der Quebln-Schulung, dass die (zukünftigen) pädagogischen Fachkräfte in der Aus- und Weiterbildung Kompetenzen erwerben, die es ihnen ermöglichen, Fachkraft-Kind-Interaktionen so zu gestalten, dass das bindungsbezogene Verhalten der Kinder beantwortet wird. Quebln dient also dazu, die Qualitätsentwicklung bindungsbezogener Interaktionen pädagogischer Fachkräfte in Kitas gezielt zu unterstützen. Die Schulung richtet sich sowohl an bereits erfahrene als auch an angehende pädagogische Fachkräfte (in Ausbildung an Fach- oder Hochschulen). Unter anderem werden Methoden und Konzepte erprobt, die eine systematische Beobachtung des Bindungsstatus eines Kindes ermöglichen, um darauf aufbauend passgenaue, individuelle bindungsbezogene Fachkraft-Kind-Interaktionen zu gestalten. Dadurch können Kindern neue, sichere Beziehungserfahrungen ermöglicht werden, die die Bindungssicherheit unterstützen. Die Quebln-Schulungen beinhaltet auch aktuelles Fachwissen zur vielfalts- und kultursensiblen Bindungsforschung und der Gestaltung von Fachkraft-Kind-Interaktionen.

Den Bindungsstatus eines Kindes einzuschätzen und dem Kind darauf aufbauend passende positive Beziehungs- und Bindungserfahrungen zu ermöglichen, ist zentral für die sozial-emotionale Entwicklung, für das Neugier- und Explorationsverhalten sowie zur Abmilderung von Entwicklungsrisiken der Kinder. Als Bezugspersonen in Kitas können pädagogische Fachkräfte einen wichtigen Beitrag zum Aufbau von Bindungssicherheit leisten. Vor diesem Hintergrund wurde das Schulungskonzept im Rahmen des Projekts Quebln am Zentrum für Kinder- und Jugendforschung der Evangelischen Hochschule Freiburg entwickelt, erprobt und wissenschaftlich überprüft.

Aufbau des Quebln-Curriculums

Die Quebln-Schulung ist in vier Module aufgeteilt, wobei jedes Modul neben Wissensinputs ebenso Praxis- und Reflexionseinheiten inklusive Transferaufgaben für die eigene professionelle Praxis enthält (siehe Abbildung 3).

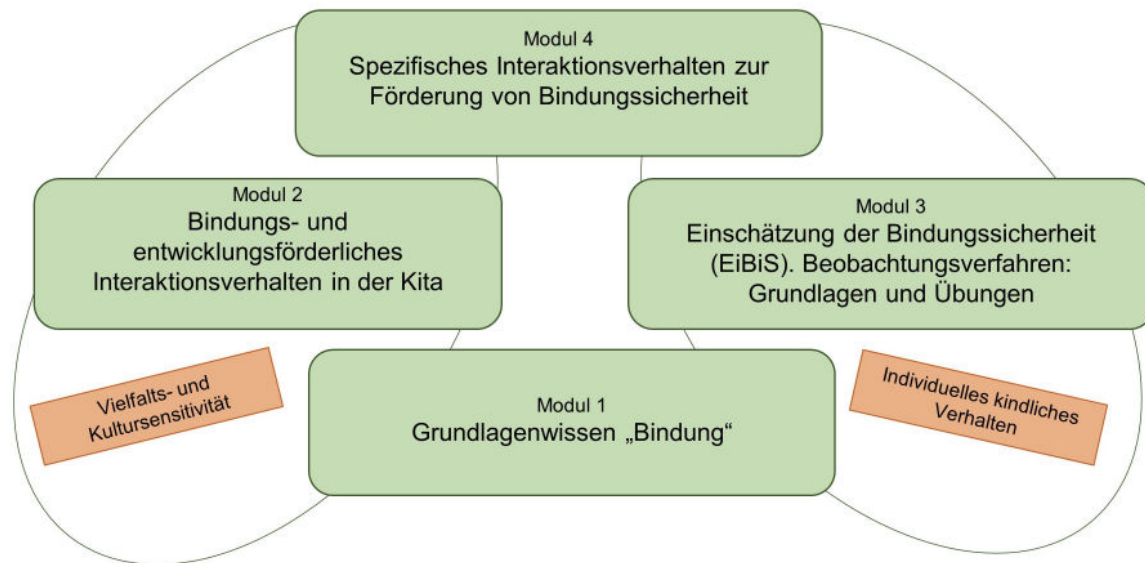


Abbildung 3. Aufbau des Quebln-Curriculums. Eigene Darstellung.

Die Module umfassen folgende Inhalte:

Modul I: Grundlagenwissen – Bindung im Kontext der FBBE⁴

u. a. Grundlagen der Bindungstheorie, Chancen und Risiken (un)sicherer Bindung im Kindesalter, Bedeutung von Kultur und Gesellschaft für den Bindungsaufbau sowie der eigenen Bindungserfahrungen von pädagogischen Fachkräften;

Modul II: Bindungs- und entwicklungsförderliches Interaktionsverhalten in der Kita

u. a. Zusammenhänge von Interaktion, Beziehung und kindlicher Entwicklung sowie Merkmale von Fachkraft-Kind-Interaktionen, Unterschiede zwischen Fachkraft-Kind-Interaktionen im Vergleich zu familialen Bindungen, Grundlagen videogestützter Interaktionsanalysen („GInA“; Weltzien et al., 2018);

Modul III: EiBiS-Beobachtungsverfahren – Grundlagen und Übungen

u. a. Funktion und Handhabung des Bogens ‚Einschätzung der Bindungssicherheit in der Kita‘ (‚EiBiS‘; Fröhlich-Gildhoff & Hohagen, 2020a), Auswertung und Bedeutung der Ergebnisse; Einsatzmöglichkeiten in der pädagogischen Arbeit;

Modul IV: Spezifisches Interaktionsverhalten zur Förderung von Bindungssicherheit

u. a. Grundlagen der Gestaltung von bindungsspezifischen Interaktionsgelegenheiten, Erkennen und Nutzen von Gestaltungsmöglichkeiten und Schlüsselsituationen in der Kita-Praxis, Berücksichtigung von Vielfalts- und Kulturwissen in den pädagogischen Handlungen, Möglichkeiten eines ‚interactive repair‘ zur Förderung der Bindungssicherheit.

Die entwickelten Schulungsmaterialien wurden umfangreich erprobt und wissenschaftlich überprüft und stehen als Online-Materialien⁵ bundesweit für die Aus- und Weiterbildung sowie die pädagogische Praxis kostenfrei zur Verfügung.

⁴ FBBE = Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung

⁵ Die Quebln-Materialien stehen kostenfrei zur Verfügung unter: <https://www.eh-freiburg.de/quebln/materialien/>

1.3 Zielgruppen und Formate

Zielgruppen

Die QuebIn-Schulung richtet sich an drei Zielgruppen in den Kontexten ‚Kita-Praxis‘ und ‚Ausbildung‘:

- (1) Pädagogische Fachkräfte in Kita-Teams,
- (2) Auszubildende in praxisintegrierter Ausbildung und ‚Regel‘-Ausbildung zum bzw. zur Erzieher:in sowie
- (3) Studierende der Kindheitspädagogik

Jede Zielgruppe bringt unterschiedliche Voraussetzungen mit (z. B. Theoriewissen und reflektiertes Erfahrungswissen) und hat unterschiedliche Möglichkeiten, in den Schulungen erworbenes Wissen und Können in der eigenen Praxis anzuwenden. Auch innerhalb der jeweiligen Zielgruppe ist von heterogenen Lerngruppen auszugehen. Das vielfältige Angebot an Materialien und Methoden soll dieser Vielfalt Rechnung tragen. Die ‚Dosierung‘ von Wissensinputs und dialogorientierten Praxis- bzw. Reflexionsübungen ist auf eine aktive Beteiligung der Lerngruppen und den dialogischen Austausch auf Peerebene ausgerichtet. Individuelle und berufsbiografische Vielfalt innerhalb der Lerngruppen werden als wichtige Ressource anerkannt, um sich im geschützten Rahmen mit sensiblen Themen wie den eigenen Bindungserfahrungen, dem bindungsbezogenen Verhalten von Kindern und dem eigenen Interaktionsrepertoire fachlich-reflexiv auseinanderzusetzen. Eine hohe Vielfalts- und Kultursensitivität ist hierbei eine wichtige Rahmung der Schulung und wird in allen Modulen explizit aufgegriffen. Datenschutzrechtliche und ethische Aspekte der Gesamthematik wie auch einzelner Übungen und Methoden werden ebenfalls thematisiert und unter anderem in einem eigens für Dozierende entwickelten Begleitheft (Weltzien, Fröhlich-Gildhoff, Lorenzen, Maag & Ferber, 2025a) angesprochen.

In der praktischen Umsetzung haben sich auch QuebIn-Schulungen mit Lerngruppen aus einer Kombination der verschiedenen Zielgruppen bewährt. Gemeinsame Schulungen von Auszubildenden und ihren Anleitungen aus den Praxiseinrichtungen sind dabei ebenso möglich wie Schulungen mit Studierenden und Auszubildenden oder Lerngruppen, die aus Teilnehmenden aller drei Zielgruppen bestehen. Zudem kann die QuebIn-Schulung auch für andere pädagogische Settings, z. B. die Kindertagespflege, die Hortbetreuung oder Frühförderstellen adaptiert werden. In dem Fall bedarf es unter Umständen jedoch einer (noch) stärkeren ziel- bzw. lerngruppenspezifischen Anpassung durch die Dozierenden.

Formate

Alle vier Module sind sowohl in Form von Präsenzveranstaltungen als auch in digitaler Form (online via Videomeeting) durchführbar. Auch ist eine Kombination aus Präsenz- und onlinegestützten Einheiten in jeder Form denkbar (‚blended learning‘). So könnten etwa die Wissensinputs in synchroner (zeitgleich für die Lerngruppe) oder asynchroner Form (beliebig nutzbar innerhalb eines festgelegten Zeitraums) digital angeboten werden und die Übungen in Präsenzseminaren bzw. Fortbildungen stattfinden. Damit ergeben sich folgende Schulungsmöglichkeiten:

- Präsenz-Format, z. B. Inhouse-Schulungen, trägerinterne Schulungen, trägerübergreifende Schulungen, Unterrichtsanteile oder Seminare in Fach- und Hochschulen,
- Online-Format, z. B. insbesondere für interessierte Einzelpersonen aus den drei Zielgruppen, jeweils zielgruppenspezifisch ‚außerhalb‘ der Lehrveranstaltungen bzw. Fortbildungen (Zusatzqualifikation) oder integriert,
- Formatkombination, z. B. Auseinandersetzung mit den theoretischen Inputs mithilfe der zur Verfügung gestellten QuebIn-Materialien (digital asynchron) mit anschließender Durchführung der praktischen Übungen in Präsenz.

Jedes der vier QuebIn-Module hat einen Umfang von 4,5 Zeitstunden (270 min + Pause). Insgesamt hat QuebIn damit einen Umfang von 18 Zeitstunden (= 1,5 Semesterwochenstunden (SWS)). Diese Zeiten sind – je nach Aus- bzw. Weiterbildungsformat – in vielfältiger Form teilbar, aber auch erweiterbar. Es können ganz- und halbtägige Formate ebenso angeboten werden wie wöchentliche oder zweiwöchentliche Seminare bzw. Fortbildungen.

1.4 Schulungsmaterialien und Anwendungsmöglichkeiten

Quebln-Curriculum

Das Quebln-Curriculum ist so ausgestaltet, dass jeder Wissensinput in den jeweiligen Quebln-Modulen in drei Varianten zur Verfügung steht, die Dozierende jeweils wahlweise verwenden können: erstens ein vollständiger Foliensatz (z. B. MI.1_Folien), der für den Wissensinput genutzt werden kann, zweitens ein foliengestützter Audio-Vortrag (z. B. MI.1_Vortrag), in dem dieser Foliensatz erläutert und vorgestellt wird und drittens eine Textversion für den Vortrag (z. B. MI.1_Manuskript). Dozierenden steht es jeweils frei, die passende Variante zu nutzen und ggf. auch der Lerngruppe zur Verfügung zu stellen.⁶

Neben den Wissensinputs gibt es in jedem Modul Praxis- und bzw. oder Reflexionseinheiten. Diese Methoden wurden kompetenzorientiert und anwendungsbezogen entwickelt und haben das Ziel, den Transfer in die eigene professionelle Praxis zu unterstützen. Die Übungen werden im Begleitheft für Dozierende (Weltzien et al., 2025a) erläutert. Zudem wurden Arbeitsblätter entwickelt, die wahlweise als Kopiervorlage oder in digitaler Fassung verwendet werden können (z. B. MI.1_Arbeitsblatt).

In jedem der vier Module gibt es außerdem Vorschläge zu Transferaufgaben (z. B. MI.5_Transfer), die beispielsweise in der Weiterbildung den Transfer des Erlernten in die eigene Praxis unterstützen sollen bzw. als Arbeitsauftrag in der Ausbildung eingesetzt werden können. Sollen mit der Quebln-Schulung ECTS-Punkte erworben werden (zwecks Anrechnung auf kindheitspädagogische Studiengänge bzw. im Rahmen von Seminaren an Hochschulen), gibt es hierzu ebenfalls entsprechende Hinweise für Dozierende, die als Vorschläge anzusehen sind und an die Vorgaben und Regelungen der jeweiligen Institutionen angepasst werden können.

Jedes Modul schließt mit einem Feedback von der Lerngruppe an die Dozierenden ab. Dies dient der unmittelbaren Rückmeldung zu Inhalten, Umfang, Methoden etc., die für die Vorbereitung der nächsten Einheiten wichtig sind. Im Begleitheft für Dozierende werden hierfür Vorschläge (z. B. ‚Blitzlicht‘) gemacht, die individuell gestaltet werden können. Auch können zur Klärung von Fragen und/oder zur Vertiefung des Gelernten zum Abschluss die Wissensfragen aus der (ehemaligen) Begleitevaluation des Projekts eingesetzt werden.

Schulungsmanuskript

Das Schulungsmanuskript (Weltzien et al., 2025b) enthält die fachlichen Impulse bzw. Wissensinputs der Quebln-Schulung. Gegliedert nach den vier Quebln-Modulen werden zu den jeweiligen Präsentationsfolien theoretische Hintergründe und nähere Erläuterungen ausformuliert. Für die Dozierenden der Quebln-Schulung bildet das Schulungsmanuskript damit die theoretische Grundlage zur Vorbereitung und Präsentation der Wissensinputs. Darüber hinaus kann das Schulungsmanuskript auch der Lerngruppe zur Vor- und Nachbereitung der Schulungseinheiten zur Verfügung gestellt werden.

Die fachlichen Impulse im Schulungsmanuskript sind bewusst so formuliert, dass sie einem mündlichen Vortrag gleichkommen, und bilden dadurch die Grundlage für die foliengestützten Quebln-Audiovorträge (Quebln-Audios). Die Quebln-Audios können ergänzend zur Vor- bzw. Nachbereitung der Wissensinputs sowohl von den Dozierenden als auch von der Lerngruppe genutzt werden. Neben den Präsentationsfolien sowie den fachlichen Impulsen enthält das Schulungsmanuskript zudem ein Glossar zur näheren Beschreibung der wichtigsten Begrifflichkeiten in Quebln.

Da die Quebln-Schulung als Symbiose aus theoretischen Wissensinputs einerseits und praktischen (Transfer-)Übungen andererseits zu verstehen ist, enthält das Schulungsmanuskript an den entsprechenden Stellen Verweise auf die jeweiligen Arbeitsblätter der vier Module.

⁶ Alle Quebln-Materialien stehen kostenfrei zur Verfügung unter: <https://www.eh-freiburg.de/quebln/materialien/>

Begleitheft für Dozierende

Das Quebln-Begleitheft für Dozierende (Weltzien et al., 2025a) enthält alle Informationen zu den Zielen, Inhalten und Abläufen der vier Quebln-Module. Zu finden sind Hinweise zur Einführung und Anwendung der Methoden im Rahmen der Quebln-Schulung. Das Dokument gibt damit einen Gesamtüberblick über alle Wissens- und Kompetenzbestandteile des Programms und dient dazu, Dozierende möglichst umfassend, ressourcenschonend und praxisorientiert auf die Schulungen vorzubereiten. Ziel ist damit einerseits, eine qualitätsvolle Umsetzung der Quebln-Module zu gewährleisten und andererseits, die Vorbereitungszeit für die Schulungen möglichst gering zu halten.

2. Begleitende Evaluation: Ziele und Design

2 Begleitende Evaluation: Ziele und Design

2.1 Ziele, Fragestellungen und methodisches Vorgehen

Der Auftrag und die Zielsetzung des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Projekts QuebIn bestand nicht nur in der Entwicklung und Erprobung eines Schulungskonzepts zur bindungsbezogenen Interaktionsgestaltung in den frühpädagogischen Settings Kita, Fach- und Hochschule, sondern umfasste auch dessen Validierung. Hierzu wurde ein Evaluationskonzept in Kombination aus Ergebnis- und Prozessevaluation (formative und summative Evaluation) entwickelt, das zum einen die Wirksamkeit der QuebIn-Schulungen untersuchen und zum anderen die Qualität des Schulungskonzepts sichern und auf Grundlage der Ergebnisse aus der Evaluation weiterentwickeln sollte. Der Evaluationszeitraum begann im Juli 2023 mit Start der ersten QuebIn-Schulung in einer Kita und endete im Februar 2025 nach Abschluss der letzten in die Evaluation einbezogenen QuebIn-Schulung.

Die Evaluation widmete sich insbesondere der Beantwortung folgender Forschungsfragen:

- Wie bewerten Lerngruppe und Dozierende die QuebIn-Schulungsmaterialien und deren Aufbau?
- Wie ist die Akzeptanz der Schulungen durch die Lerngruppe und die Dozierenden?
- Welche Faktoren wirken sich fördernd, welche wirken sich hemmend auf die Umsetzung der QuebIn-Schulungen aus?
- Wie verändern sich im Prä-Post-Vergleich (vor und nach der Schulung) das Theoriewissen und die Handlungskompetenzen der Schulungsteilnehmenden?

Um diese Fragen umfassend beantworten zu können, wurden über die Zeit der Teilnahme an der QuebIn-Schulung verschiedene Evaluationstools, sowohl ausgerichtet auf die Schulungsteilnehmenden als auch auf die Dozierenden, eingesetzt. Eine wesentliche theoretische Grundlage bei der Konzipierung der Evaluationstools bildete das ‚Allgemeine Kompetenzmodell der Frühpädagogik‘ (Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann, Pietsch, Köhler & Koch, 2014). Mit dem Ziel der Erfassung von Kompetenzentwicklung⁷ wurden neben Instrumenten zur Untersuchung des (theoretischen) Wissens insbesondere auch methodische Fähigkeiten (Anwendung des EiBiS-Bogens) sowie die Performanz (Aufnahme und Analyse von Videosequenzen) der Schulungsteilnehmenden gezielt in den Blick genommen (siehe Kapitel 2.2).

Die Evaluationstools wurden so entwickelt, dass sie die Ressourcen der Evaluationsteilnehmenden bestmöglich schonen, indem auf eine einfache, onlinegestützte Durchführung mit geringem Zeitaufwand geachtet wurde. Vor ihrem Einsatz wurden die Instrumente im Rahmen einer vorangestellten Pilotphase mit Studierenden der Kindheitspädagogik der Evangelischen Hochschule Freiburg erprobt und auf Basis der Rückmeldungen nochmals geringfügig überarbeitet.

Die nachfolgende Abbildung 4 zeigt die verschiedenen Evaluationstools, die über die Zeit der QuebIn-Schulung für die Lerngruppen eingesetzt wurden. Diese setzen sich u. a. aus onlinegestützten Wissensfragebögen, dem digitalen EiBiS-Beobachtungsbogen, einem Feedbackbogen und der Aufnahme von Videosequenzen im pädagogischen Alltag zu zwei Zeitpunkten zusammen. Der Zugang zu den Evaluationstools erfolgte über das Zusenden von personalisierten Links per E-Mail direkt an die Schulungsteilnehmenden. Die Links enthielten Personencodes, sodass für die geplanten Prä-Post-Analysen eine Verbindung zwischen den Daten der einzelnen Evaluationstools hergestellt und zugleich die Anonymität der Teilnehmenden gewahrt werden konnte.

Auch wurden die Evaluationsinstrumente so konzipiert, dass die Schulungsteilnehmenden möglichst einen Nutzen von der Durchführung der Evaluationsaufträge hatten. Neben der Möglichkeit zur aktiven Mitwirkung an der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung des Schulungskonzepts sowie Einblicken in die Forschungstätigkeit konnten die Teilnehmenden einerseits durch die

⁷ Vielfältige Erfahrungen in der Erfassung von Kompetenz(-entwicklung) wurden am Zentrum für Kinder- und Jugendforschung Freiburg (ZfKJ) bereits im Rahmen des BMBF-geförderten Projekts „Individuelle kompetenzorientierte Feedbacks als Methode der Professionalisierungsbegleitung frühpädagogischer Fachkräfte“ (kurz InKoFeed) gesammelt.

Wissensfragebögen ihr eigenes Fachwissen in Bezug auf die Themenschwerpunkte Interaktion und Bindung reflektieren. Andererseits konnte das freiwillige Angebot eines ressourcenorientierten Feedbackgesprächs zu den eingereichten Videosequenzen in Anspruch genommen werden, das ebenfalls für die persönliche Entwicklung und/oder als Reflexionsanlass im pädagogischen Team genutzt werden konnte. Die Feedbackgespräche wurden via Telefon oder Videomeeting von zertifizierten ‚GInA-E‘-Rater:innen durchgeführt (siehe Kapitel 2.2).

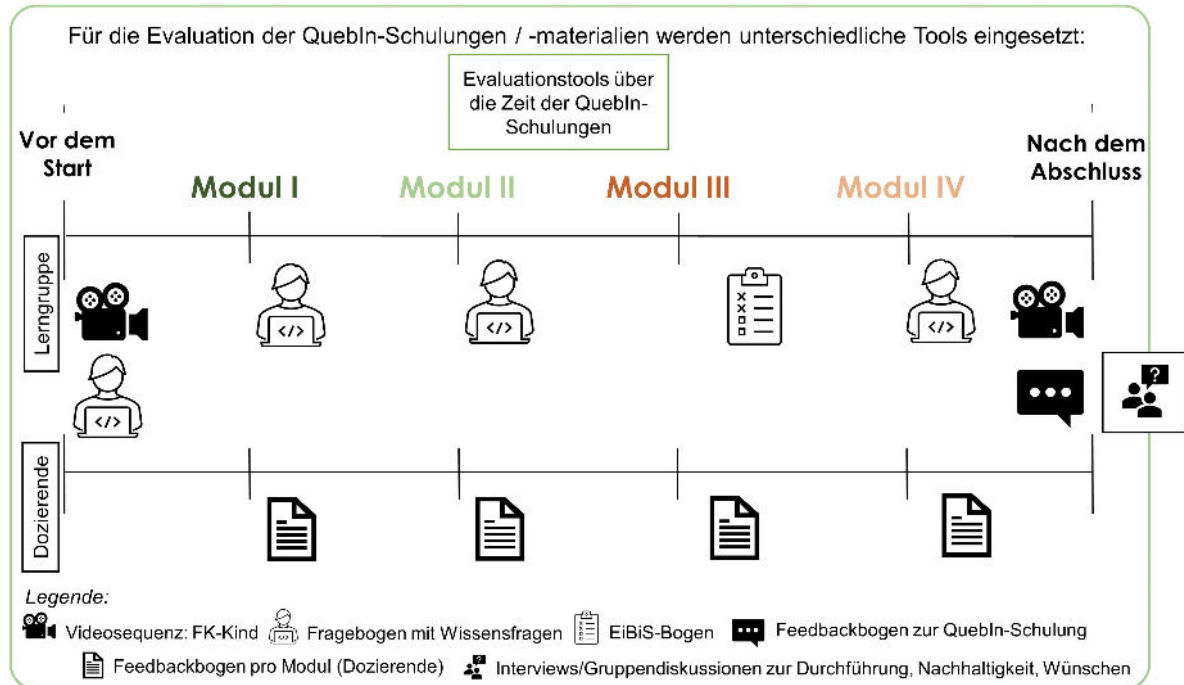


Abbildung 4. Evaluationsaufträge für Lerngruppe und Dozierende über die Zeit der Quebln-Schulung. Eigene Darstellung.

Um mögliche Veränderungen im Prä-Post-Vergleich auf die Teilnahme an der Quebln-Schulung zurückführen zu können, wurde ein Teil der Evaluationsaufträge zusätzlich von einer ‚Kontrollgruppe‘ durchgeführt. Diese setzte sich vornehmlich aus pädagogischen Fachkräften zusammen, die (zunächst) nicht an der Quebln-Schulung teilnahmen, aber dennoch zu zwei Messzeitpunkten im Abstand von ca. zwei bis vier Monaten den Wissensfragebogen ausfüllten sowie – auf freiwilliger Basis – zu jedem Messzeitpunkt je ein Video in einer Interaktionssituation mit mindestens einem Kind aufnahmen und einreichten.

Des Weiteren erhielten auch die Dozierenden nach dem Abschluss eines jeden Moduls einen Online-Fragebogen, in welchem sie Angaben zur eigenen Vorbereitung und Durchführung der Schulungsinhalte festhalten und übermitteln konnten.

Ergänzend wurden mit dem Ziel, Informationen zur Nachhaltigkeit der Quebln-Inhalte in der pädagogischen Praxis zu sammeln, zum Ende des Evaluationszeitraums (November 2024) mündliche Befragungen (Follow-up) in Form von Einzel- und/oder Gruppeninterviews mit Schulungsteilnehmenden und Dozierenden durchgeführt.

2.2 Erhebungsinstrumente und Auswertungsvorgehen

Im Folgenden werden die in Abbildung 4 dargestellten Evaluationsinstrumente sowie die Auswertung der dadurch erfassten Daten näher beschrieben.



Standardisierter Wissensfragebogen (Prä-Post)

Um mögliche Veränderungen durch die Teilnahme an der Quebln-Schulung in Bezug auf die Kompetenzfacette des ‚theoretischen Wissens‘ (siehe ‚Allgemeines Kompetenzmodell‘ nach Fröhlich-Gildhoff et al., 2014) erfassen zu können, wurde ein standardisierter onlinegestützter Wissensfragebogen eingesetzt. Der Fragebogen setzt sich aus sechs Fragen zum Thema ‚Bindung‘ (Inhalte Modul I), fünf Fragen zum Thema ‚Interaktionsgestaltung‘ (Inhalte Modul II) und neun Fragen zum Thema ‚Bindungsbezogene Interaktionsgestaltung‘ (Inhalte Modul IV) und damit aus insgesamt 20 Multiple-Choice-Wissensfragen zusammen.

Beispiel:

An welchen Verhaltensweisen ist zu erkennen, dass sich Kinder in einer Fachkraft-Kind-Beziehung sicher fühlen (wissenschaftlich belegt)?

- × Die Kinder trauen sich öfter, die Fachkräfte zu provozieren und ihre Grenzen auszutesten.
- × Die Kinder leiden, wenn die Fachkraft nicht (mehr) da ist.
- ✓ Die Kinder sind eher bereit und in der Lage, sich an den Regeln und Werten der Gruppe zu orientieren.
- ✓ Die Kinder können ihrem eigenen Bedürfnis nach Regeneration und Rückzug nachkommen.
- ✓ Die Kinder können sich besser auf Bildungsangebote und Gruppenaktivitäten einlassen.

Bei jeder Wissensfrage wurde den Befragten zudem die Möglichkeit geboten, die Ausweichoption ‚*Weiß ich nicht/kann ich aktuell (noch) nicht beantworten*‘ auszuwählen.

Zur Erfassung möglicher Veränderungen wurde der Wissensfragebogen vor Schulungsbeginn („Prä“-Messung, Zeitpunkt t_0) sowie Fragebogenteile mit Wissensfragen zu den je modulspezifischen Inhalten jeweils nach Abschluss der Module I, II und IV („Post“-Messung, Zeitpunkt t_1) eingesetzt.

Der Wissensfragebogen vor Schulungsbeginn beinhaltete zudem weitere Fragen zu *soziodemografischen Merkmalen* der Schulungsteilnehmenden (z. B. Berufserfahrung, pädagogische Ausbildung), zu *strukturellen Merkmalen* der Einrichtung, in der die Teilnehmenden während des Schulungszeitraums tätig waren bzw. die Evaluationsaufträge durchführten (z. B. Größe der Einrichtung, Altersbereiche), sowie zu möglichen *Vorkenntnissen* zu den Methoden ‚GInA‘ und ‚EiBiS‘. Des Weiteren wurde sowohl im Fragebogen vor Schulungsbeginn als auch im letzten Wissensfragebogen zu Modul IV die *Einstellung* der Teilnehmenden zum Thema ‚Bindungs- und Interaktionsgestaltung‘ mithilfe der Einschätzung von 19 Aussagen anhand einer fünfstufigen Skala erfragt (siehe Kapitel 4.3).

Um mögliche Veränderungen hinsichtlich des ‚Wissens‘ auf die Schulungsteilnahme am Projekt Quebln zurückzuführen bzw. mögliche Zeiteffekte ausschließen zu können, wurde der Wissensfragebogen zu zwei Messzeitpunkten (inklusive der Abfrage von Vorkenntnissen, soziodemografischer und struktureller Merkmale zum ersten Messzeitpunkt sowie der Einstellungsskala zu beiden Messzeitpunkten) im Abstand von ca. zwei bis vier Monaten von der Kontrollgruppe, d. h. von (angehenden) pädagogischen Fachkräften (zunächst) ohne Schulungsteilnahme, ausgefüllt.

Damit durch die Verbindung zwischen den Fragebögen der Prä- und Post-Messung bzw. dem ersten und zweiten Messzeitpunkt mögliche Veränderungen erfasst und durch den Einbezug weiterer Daten (z. B. der weiteren Evaluationstools) gezielt kontrolliert werden können, wurde den Schulungsteilnehmenden ein personalisierter Fragebogenlink zugeschickt. Dieser beinhaltete einen

Personencode, durch den die Anonymität der Evaluationsteilnehmenden im Auswertungsprozess zwar gewahrt, die Verbindung zwischen den verschiedenen Fragebögen bzw. Evaluationsinstrumenten aber dennoch hergestellt werden konnte.

Zudem wurde sowohl den Schulungsteilnehmenden als auch der Kontrollgruppe nach dem zweiten vollständigen Beantworten der Wissensfragen deren Auflösung zur Verfügung gestellt, sodass ein Abgleich und eine Reflexion des eigenen Wissensstands selbstständig vorgenommen werden konnten.

Für die Auswertung der Wissensfragen wurde nach Bereinigung der Daten eine systematische Punktevergabe entwickelt (siehe Kapitel 3.2). Diese ermöglichte zum einen die Berechnung der Lösungshäufigkeit, zum anderen konnte hierdurch ein Vergleich des Wissensstandes zwischen den beiden Messzeitpunkten (t_0 und t_1) mithilfe von t-Tests für abhängige Stichproben vorgenommen werden. Überdies wurden mittels des nicht-parametrischen⁸ Mann-Whitney-U-Tests (Vergleich von zwei Gruppen) sowie des Kruskal-Wallis-Tests (Vergleich von drei oder mehr Gruppen) mögliche Unterschiede hinsichtlich der Entwicklung des Theoriewissens in Bezug auf *Schulungskontext*, *-format* und *Status* der Schulungsteilnehmenden untersucht. Alle Berechnungen erfolgten mithilfe des Programms IBM® SPSS Statistics. Die Ergebnisse zur Entwicklung des Theoriewissens werden in Kapitel 3.2 dargestellt.



Erfassung des Interaktionsverhaltens mittels Videosequenzen (Prä-Post)

Um neben dem Theoriewissen Veränderungen hinsichtlich der pädagogischen Handlungskompetenzen feststellen zu können, wurden die Schulungsteilnehmenden gebeten, einmal vor Schulungsbeginn und einmal nach Schulungsabschluss je ein ca. vier- bis maximal sechsminütiges Video von sich in Interaktion mit mindestens einem, in beiden Sequenzen möglichst gleichbleibendem Kind (= Zielkind) aufzunehmen und über eine sichere, personalisierte Cloud zu übermitteln. Die Videos sollten während der üblichen pädagogischen Arbeit (z. B. Freispielsituationen, Mahlzeiten, Tischspiele, Pflegesituationen) aufgenommen werden. Die einzige notwendige Voraussetzung war das Vorliegen eines schriftlichen Einverständnisses aller auf dem Video abgebildeten Personen (d. h. das schriftliche Einverständnis der Eltern der gefilmten Kinder, weiterer auf den Videos zu sehender Fachkräfte/ Kolleg:innen sowie die Aufklärung und das mündliche Einverständnis der Kinder).

Die Teilnehmenden der Kontrollgruppe wurden ebenfalls gebeten, sich zu zwei Zeitpunkten (Abstand von ca. zwei bis vier Monaten, analog zum Ausfüllen der Wissensfragebögen) filmen zu lassen und die Videosequenzen über einen sicheren, personalisierten Cloud-Ordner bereitzustellen. Da sich im Akquise-Prozess jedoch gezeigt hat, dass die Videoaufnahmen häufig ein Hindernis für die Teilnahme an der Kontrollgruppenevaluation darstellten, wurden die Teilnahmevoraussetzungen dahingehend gelockert, dass neben dem verpflichtenden Ausfüllen des Wissensfragebogens zu zwei Zeitpunkten die beiden Videosequenzen auf freiwilliger Basis eingereicht werden konnten.

Die Auswertung aller Videosequenzen erfolgte mithilfe des Evaluationsinstruments ‚GInA-E – Gestaltung von Interaktionen im Alltag: Ein videogestütztes Evaluationsinstrument zur Einschätzung von Fachkraft-Kind-Interaktionen‘ (Weltzien et al., 2017). Hierzu wurde unter Leitung von Prof.in Dr.in Dörte Weltzien ein GInA-E-Zertifizierungskurs durchgeführt, bei welchem insgesamt sieben Rater:innen mit einer Inter-Rater-Reliabilität von $r > 0.8$ erfolgreich ausgebildet wurden. Mit dem Ziel einer größtmöglichen Objektivität wurde jede Videointeraktionssequenz von mindestens zwei der zertifizierten Rater:innen eingeschätzt. Bei größeren Abweichungen in der Einschätzung einzelner Items wurde die Einschätzung eines dritten Raters bzw. einer dritten Raterin einbezogen. Zudem wurde zur Wahrung der Anonymität darauf geachtet, dass die Rater:innen nicht aus derselben Region wie die Teilnehmenden stammten.

Um aus den aufgenommenen Videosequenzen Erkenntnisse und Impulse für die eigene pädagogische Praxis und Weiterentwicklung mitnehmen zu können, konnte von den Evaluationsteilnehmenden mit

⁸ Bei der Berechnung von Mittelwertunterschieden wurden stets die Voraussetzungen (u. a. Skalenniveau, Normalverteilung, Homogenität der Varianzen) zur Anwendung von parametrischen Tests (t-Tests für den Vergleich von zwei Gruppen und ANOVA für den Vergleich von drei oder mehr Gruppen; höhere Teststärken) geprüft. Bei nicht erfüllten Voraussetzungen wurde auf die nicht-parametrischen Tests (Mann-Whitney-U-Test für den Vergleich von zwei Gruppen und Kruskal-Wallis-Test zum Vergleich von drei oder mehr Gruppen; geringere Teststärke bei zugleich größerer Robustheit gegenüber Ausreißern) zurückgegriffen.

zwei, d. h. zu beiden Messzeitpunkten (t_0 und t_1), eingereichten Videosequenzen auf Wunsch ein qualitatives Feedbackgespräch durch die zertifizierten Rater:innen in Anspruch genommen werden. Die Durchführung eines Feedbackgesprächs im Sinne der GlnA-Methodik wurde ebenfalls im Rahmen des Zertifizierungskurses vermittelt und praktisch erprobt. Die Gespräche wurden entweder per Telefon oder Videomeeting geführt (Auswahl durch die Teilnehmenden) und dauerten ca. 20 bis 30 Minuten. Neben einer ressourcenorientierten Einordnung des Interaktionsverhaltens entlang der 22 GlnA-Merkmale (Weltzien et al., 2018) wurden im Rahmen der Feedbackgespräche zudem besondere ‚Highlights‘ sowie weitere Impulse (‚Was wäre ggf. (noch) möglich gewesen?‘) für zukünftige Interaktionsgelegenheiten abgeleitet.

Neben der deskriptiven Auswertung über alle Gruppen hinweg (Auswertung nach Punkten pro Skala und Gesamtpunkte; jeweils für die Messzeitpunkte t_0 und t_1 getrennt) erfolgte ebenso die Berechnung von Gruppenvergleichen – beispielsweise bezogen auf *Schulungsformat* oder *-kontext*. Die Ergebnisse werden in Kapitel 3.3 Entwicklung der Handlungskompetenzen berichtet.⁹



Beobachtungsinstrument EiBiS zur Einschätzung der Bindungssicherheit von Kindern in Kindertageseinrichtungen

Im Unterschied zu den weiteren Modulen folgte nach Modul III kein Wissensfragebogen, sondern die Evaluation umfasste das Ausfüllen des digitalen EiBiS-Bogens zu zwei Zeitpunkten bzw. begleitet von zwei aufeinander aufbauenden Evaluationsaufträgen.

EiBiS ist ein Beobachtungsverfahren zur ‚Einschätzung der Bindungssicherheit in der Kita‘ und gibt anhand der Einschätzung von insgesamt 36 Beobachtungssituationen (Items), gegliedert in vier verschiedene Bindungsbereiche (A *Nähe suchen und zulassen*, B *Umgang mit sozial belastenden Situationen*, C *Offenheit für Neues, Explorationsfreude*, D *Emotionsregulation und Emotionsausdruck*), Hinweise zur Bindungssicherheit bzw. -unsicherheit eines Kindes im Alter von 1 ½ bis 4 ½ Jahren. Im Rahmen des Projekts QuebIn wurde der EiBiS-Bogen digitalisiert, sodass einerseits Daten für die Evaluation elektronisch erfasst und gespeichert werden konnten und andererseits die Auswertung des Bogens teilautomatisiert¹⁰ und damit anwendungsfreundlicher sowie weniger fehleranfällig für die Schulung und die spätere pädagogische Praxis gestaltet wurde.

Da sich während der Entwicklung von EiBiS (2016 bis 2020) im Zuge der Untersuchung der Interrater-Reliabilität gezeigt hat, dass die Ergebnisse unterschiedlicher Fachkräfte signifikant näher beieinander liegen, wenn sie sich vor dem Ausfüllen mit den 36 Items und deren näheren Erläuterungen ausführlich auseinandergesetzt haben (Fröhlich-Gildhoff & Hohagen, 2020b), beinhaltet die QuebIn-Schulung neben theoretischem Hintergrundwissen auch Übungen zum Kennenlernen und Anwenden des EiBiS-Bogens. Um zu überprüfen, inwiefern die Inhalte und Materialien aus der QuebIn-Schulung zum Verständnis des EiBiS-Bogens beitragen (können), bestand der erste Evaluationsauftrag mit dem Ziel der Erfassung der Einschätzkompetenz darin, den EiBiS-Bogen für das fiktive Fallbeispielkind ‚Frederick‘ auszufüllen (Übung MIII.2_Praxis). Hierzu wurde den Schulungsteilnehmenden ein personalisierter Link zum digitalen EiBiS-Bogen per E-Mail zugesandt, in welchen die Einschätzung von Frederick zu übertragen war. Dieser Evaluationsauftrag wurde von den Dozierenden angeleitet und während der Schulung, d. h. im Rahmen der Bearbeitung des Arbeitsblatts MIII.2_Praxis, von den Teilnehmenden durchgeführt.

In die Auswertung wurden alle vollständig ausgefüllten EiBiS-Einschätzungen für das Fallbeispiel ‚Frederick‘ einbezogen (siehe Hinweise zur Anwendung des EiBiS-Bogens in Kapitel 3.4.1). Neben

⁹Nicht von allen Schulungsteilnehmenden wurde eine Videosequenz vor Beginn der Schulung und/oder nach Schulungsabschluss eingereicht. Zudem wurden die Videos vorwiegend von Teilnehmenden aus der Gruppe der pädagogischen Fachkräfte aufgenommen. Der Hintergrund der geringeren Fallzahl bei den Videosequenzen liegt zum einen in der Freiwilligkeit der Videoaufnahme. Um eine ausreichend große Stichprobe zu erhalten sowie um dem für die Teilnehmenden sensiblen Datenmaterial gerecht zu werden, wurde auf eine Einreichungspflicht von Videoaufnahmen verzichtet. Zum anderen befanden sich einige der Auszubildenden und Studierenden zum Zeitpunkt der Schulung (noch) in keiner Beschäftigung und hatten daher für die Videoaufnahme keinen Zugang zu einer Kita (weitere Informationen hierzu siehe Kapitel 3.3).

¹⁰ Die teilautomatische Version des EiBiS-Bogens wurde nach Abschluss der Evaluation nochmals überarbeitet und steht nun als vollautomatisierter Fragebogen kostenfrei und ohne die Speicherung von Daten auf der QuebIn-Homepage zur Verfügung unter: <https://www.eh-freiburg.de/quebin/eibis-bogen/>

einem Vergleich der Einschätzung der Schulungsteilnehmenden mit der ‚Musterlösung‘ auf deskriptiver Ebene wurde für ein noch differenzierteres Bild einerseits sowie zur Berechnung von Mittelwertunterschieden, gegliedert nach dem *Schulungskontext* (‚Kita-Praxis‘ vs. ‚Ausbildung‘), andererseits ein Punktesystem zur Darstellung von Abweichungen von der ‚Musterlösung‘ entwickelt. Die Berechnung der Gruppenunterschiede erfolgte mittels des nicht-parametrischen Mann-Whitney-U-Tests. Alle Berechnungen wurden mithilfe des Programms IBM® SPSS Statistics vorgenommen. Die Ergebnisse zur EiBiS-Einschätzung für das Fallbeispiel ‚Frederick‘ (Übung MIII.2_Praxis) werden in Kapitel 3.4.2 berichtet.

Der zweite Evaluationsauftrag nach Modulabschluss bestand darin, den digitalen EiBiS-Bogen für ein Kind aus der pädagogischen Praxis auszufüllen. Im besten Fall sollte dabei das ‚Zielkind‘, d. h. das Kind aus der ersten Videosequenz, mit dem EiBiS-Bogen eingeschätzt werden (Arbeitsblatt MIII.4_Transfer). Auch hierfür wurde den Teilnehmenden erneut ein personalisierter Link zum digitalen EiBiS-Bogen per E-Mail zugesandt. Die Ergebnisse der EiBiS-Einschätzung sollten überdies zu Modul IV mitgebracht werden, um mit diesen im Rahmen der dort angesiedelten Übungen (Arbeitsblätter MIV.2_Praxis; MIV.3_Praxis) in Form von Fallvignetten weiterarbeiten zu können.

Die Auswertung aller vollständig ausgefüllten EiBiS-Einschätzungen für das Zielkind aus der pädagogischen Praxis erfolgte für die vier Subskalen (A-D) wie auch für die EiBiS-Gesamtskala jeweils gegliedert nach den EiBiS-Altersstufen, dem Geschlecht der Kinder sowie dem Migrationshintergrund der Kinder. Unterschiede zwischen den verschiedenen Ausprägungen (z. B. für die verschiedenen Altersstufen) wurden mithilfe des Mann-Whitney-U-Tests (Vergleich zweier Gruppen) sowie des Kruskal-Wallis-Tests (Vergleich von drei oder mehr Gruppen) auf ihre statistische Bedeutsamkeit überprüft. Zur Einordnung der Aussagekraft der Ergebnisse sowie zur Identifizierung möglicher Verzerrungen durch die selektive Auswahl der Zielkinder erfolgte auf deskriptiver Ebene überdies der Vergleich mit der EiBiS-Normstichprobe, bestehend aus über 1000 Kindern (Fröhlich-Gildhoff & Hohagen, 2020a), ebenfalls gegliedert nach den EiBiS-Altersstufen, dem Geschlecht der Kinder sowie dem Migrationshintergrund der Kinder. Alle Berechnungen wurden mithilfe des Programms IBM® SPSS Statistics vorgenommen. Die Ergebnisse zur EiBiS-Einschätzung für das Zielkind aus der pädagogischen Praxis werden in Kapitel 3.4.2 berichtet.



Standardisierter Online-Feedbackbogen für Teilnehmende und Dozierende

Nach Abschluss von Modul IV und damit nach Durchlaufen der gesamten QuebIn-Schulung wurden die Schulungsteilnehmenden gebeten, in einem onlinegestützten Fragebogen ein Feedback zu ihren Erfahrungen mit der QuebIn-Schulung zu geben. Dazu wurden mithilfe von überwiegend geschlossenen, teils jedoch auch offenen Fragen u. a. die Zufriedenheit mit dem Format und den einzelnen Modulen sowie Einschätzungen zur Verständlichkeit der Inhalte, zu Transfermöglichkeiten in die pädagogische Praxis, zur Handhabbarkeit der Materialien sowie zum eigenen Lernprozess erfragt. Der Zugang zum Fragebogen erfolgte ebenfalls über einen personalisierten Fragebogenlink, sodass eine Verbindung zu den Daten der weiteren Evaluationsinstrumente (z. B. Wissensfragebögen, Videosequenzen) hergestellt werden konnte.

Im Unterschied zu den Schulungsteilnehmenden wurden die Dozierenden bereits nach Abschluss eines jeden Moduls gebeten, einen kurzen Feedbackbogen (= Dozierendenbogen) zum Erleben der Lerngruppe, des Formats sowie zur eigenen Vorbereitung und Umsetzung, inklusive der Benennung von besonders positiv als auch herausfordernd erlebten Elementen, auszufüllen. Auch für den Dozierendenbogen wurde ein Code für den jeweiligen Kurs vergeben, um Entwicklungen und Muster innerhalb einzelner Schulungen im Zeitverlauf besser erfassen und bei Bedarf in Verbindung zu den jeweiligen Schulungsteilnehmenden setzen zu können.

Die Auswertung der Feedbackbögen für Schulungsteilnehmende einerseits sowie für Dozierende andererseits erfolgte nach Bereinigung der Daten vornehmlich auf deskriptiver Ebene unter Berechnung statistischer Kennwerte (u. a. Häufigkeiten, Mittelwerte (M), Standardabweichungen (SD) unter Angabe der Stichprobengröße (N)). Die Daten der Schulungsteilnehmenden wurden mittels des nicht-parametrischen Mann-Whitney-U-Tests (Vergleich von zwei Gruppen) sowie des Kruskal-Wallis-Tests (Vergleich von drei oder mehr Gruppen) auf mögliche statistisch bedeutsame Unterschiede hinsichtlich *Schulungskontext*, *-format* und *Status* der Schulungsteilnehmenden untersucht. Alle Berechnungen

wurden mithilfe des Programms IBM® SPSS Statistics vorgenommen. Die Ergebnisse des Feedbackbogens sowohl der Schulungsteilnehmenden als auch der Dozierenden fließen zur Beantwortung der Forschungsfragen in Kapitel 3.1 ein.



Mündliche Follow-up-Befragung (Einzelinterviews & Gruppeninterviews)

Mit dem Ziel, einerseits (noch) tiefere Einblicke in das Erleben und daraus ggf. entstandene Wünsche für die zukünftige Gestaltung der Quebln-Schulungen sowie andererseits die Zeit nach der Teilnahme an der Schulung mit Fokus auf die Nachhaltigkeit erfassen zu können, wurde im November 2024 eine mündliche Follow-up-Befragung in Form von Einzel- und Gruppeninterviews durchgeführt. Hierzu wurden nach dem Zufallsprinzip Schulungsteilnehmende aus allen drei Zielgruppen (pädagogische Fach- und Leitungskräfte, Auszubildende, Studierende) sowie Dozierende akquiriert.

Den zur mündlichen Follow-up-Befragung eingeladenen Schulungsteilnehmenden wurde neben einer generellen Zu- oder Absage – und damit einer freiwilligen Teilnahme – zudem die Möglichkeit geboten, selbst zu entscheiden, in welcher *Form* (1. Einzelinterview, 2. Gruppeninterview mit weiteren Teilnehmenden aus dem eigenen Kurs, 3. Gruppeninterview mit Teilnehmenden aus verschiedenen Kursen), über welches *Medium* (per Telefon oder per Videomeeting) und zu welchem *Zeitpunkt* (vormittags, mittags, nachmittags oder abends) die Befragung stattfinden sollte. Insgesamt erklärten sich 17 Personen aus unterschiedlichen Lern- und Zielgruppen bereit, an der mündlichen Follow-up-Befragung teilzunehmen.

Darüber hinaus wurde den Dozierenden am Ende des Dozierendenbogens zu Modul IV die Möglichkeit geboten, ihr Interesse für die Teilnahme an einem Einzel- oder Gruppeninterview zu bekunden. Insgesamt erklärten sich 10 Dozierende zur Teilnahme an einem Gruppeninterview bereit, sodass zwei je kontextspezifische Befragungsrunden (Kontext ‚Kita-Praxis‘ und Kontext ‚Ausbildung‘) durchgeführt werden konnten. Überdies wurde ein Einzelinterview durchgeführt.

Um eine möglichst große Trennung von Schulung und Evaluation zu erreichen, wurden die Einzel- und Gruppeninterviews mit den Schulungsteilnehmenden und den Dozierenden nicht vom Quebln-Team selbst, sondern von zuvor entsprechend instruierten Studierenden des Masterstudiengangs ‚Bildung und Erziehung im Kindesalter‘ an der Evangelischen Hochschule Freiburg im Rahmen ihres Lehrforschungsprojekts durchgeführt. Die Befragungen erfolgten halbstandardisiert mithilfe eines Interviewleitfadens. Dieser umfasste sowohl für die Schulungsteilnehmenden der verschiedenen Lerngruppen als auch für die Dozierenden u. a. folgende Themenblöcke und Fragen:

- *Motivation zur Schulungsteilnahme*
z. B. „Zunächst möchten wir gerne über Ihre Erwartungen sprechen, die Sie mit der Quebln-Schulung bzw. Quebln-Multiplikator:innenschulung verbunden haben. Warum haben Sie an der Quebln-Schulung bzw. Quebln-Multiplikator:innenschulung teilgenommen und was haben Sie sich davon versprochen?“
- *Erfahrungen mit der Quebln-Schulung*
z. B. „Was haben Sie aus der Quebln-Schulung bzw. der Quebln-Multiplikator:innenschulung mitgenommen? Wie haben Sie die Schulung erlebt? Welche Erfahrungen haben Sie (mit eigenen Schulungen) gemacht?“
- *Umsetzung und Nachhaltigkeit*
z. B. „Uns interessiert besonders, wie es bei Ihnen (Ihren Kursen) nach der Quebln-Schulung weitergegangen ist oder zukünftig weitergeht. Also beispielsweise, welche Quebln-Inhalte oder Methoden bei Ihnen in der Praxis Eingang gefunden haben und in welcher Form.“
- *Wünsche und Anregungen für die Finalisierung*
z. B. „Was könnte aus Ihrer Sicht bei der Quebln-Schulung und den Quebln-Materialien noch verbessert/angepasst werden?“

Alle Einzel- und Gruppeninterviews wurden mit vorab erteiltem schriftlichem Einverständnis der Schulungsteilnehmenden und Dozierenden digital aufgezeichnet und im Anschluss durch die Studierenden transkribiert. Die Auswertung der erhobenen Daten erfolgte inhaltsanalytisch nach Kuckartz und Rädiker (2022). Bei der Erstellung der Kategorien und der anschließenden Codierung des gesamten Datenmaterials wurde sowohl induktiv als auch deduktiv vorgegangen. Bei unklaren Fällen in der Codierungsphase wurden diese in einem intersubjektiven Austausch diskutiert, bis ein Konsens für die Einordnung erzielt werden konnte.

Die Aussagen der Schulungsteilnehmenden und Dozierenden der mündlichen Follow-up-Befragung können vier Hauptkategorien zugeordnet werden, die sich wiederum in unterschiedliche Subkategorien gliedern. Die Hauptkategorie 1 *Qualität von Quebln* (197 Codierungen) bezieht jegliche Erklärungen, Beschreibungen und Vergleiche ein, die verdeutlichen, was Quebln für die Schulungsteilnehmenden und Dozierenden bedeutet und wie sie Quebln (indirekt) beschreiben. Die Hauptkategorie 2 *Bewertung von Quebln* (203 Codierungen) dokumentiert, wie Quebln bewertet wird. Die Bewertung bezieht sich einerseits auf das Gesamtprogramm, die Module, Inhalte und Methoden und andererseits auf die Quebln-Schulung an sich. Die Hauptkategorie 3 *Transfer von Quebln in die Handlungspraxis* (101 Codierungen) bildet die unterschiedlichen Transfererfahrungen der Schulungsteilnehmenden und Dozierenden ab und differenziert diesbezüglich kleinere und größere Transferschritte. In der Hauptkategorie 4 *Wünsche und Anregungen* (44 Codierungen) werden jegliche Rückmeldungen der Teilnehmenden und Dozierenden erfasst, die bereits in der Überarbeitung der Quebln-Schulungsmaterialien berücksichtigt wurden. Die vielseitigen Ergebnisse der mündlichen Follow-up-Befragung werden in den nachfolgenden Kapiteln an verschiedenen Stellen – meist ergänzend zu den Ergebnissen der quantitativen Analysen – berichtet.

2.3 Datenschutz und Ethikvotum

Durch die im Rahmen der begleitenden Evaluation eingesetzten Instrumente wurde eine Vielzahl an (sensiblen) Daten unterschiedlicher Personengruppen erhoben. Neben Daten von und über die Schulungsteilnehmenden und Dozierenden wurden insbesondere auch Daten besonders vulnerabler Gruppen (Kinder ab 18 Monaten) in die Evaluation einbezogen. Dies erfordert in besonderem Maße die Wahrung und Sicherstellung der Menschenwürde und Grundrechte aller Teilnehmenden und Mitwirkenden sowie eine stetige Bewusstwerdung der Verantwortlichkeit zur Einhaltung der Kriterien guter wissenschaftlicher Praxis.

Unabdingbar war folglich eine umfangreiche und transparente Aufklärung der Projektziele und die eindeutige Darstellung des Umfangs des zeitlichen Aufwands der Teilnahme an der Evaluation in Form von entsprechenden informierten schriftlichen Einwilligungserklärungen, sowohl für die Teilnehmenden, die Dozierenden als auch für die Eltern der in die Evaluation einbezogenen Kinder (Videografie und EiBiS-Beobachtungsbogen; siehe Kapitel 2.2). Die schriftlichen Einwilligungserklärungen für die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten der Kinder wurden mit dem Ziel einer guten und niederschweligen Erreichbarkeit überdies in leichter Sprache verfasst. Die Teilnahme an der Quebln-Schulung sowie der begleitenden Evaluation erfolgte freiwillig mit Möglichkeit zum Widerruf zu jeder Zeit (DSGVO, Art. 7, Abs. 3). Bei einem Widerruf wurden alle bereits erhobenen Daten gelöscht. Weder für die Teilnehmenden noch für das beobachtete bzw. gefilmte Kind oder die Kita entstand daraus ein Nachteil.

Des Weiteren wurde darauf geachtet, die eingesetzten Evaluationsinstrumente möglichst ressourcenschonend und anwendungsfreundlich zu gestalten, weshalb die Erhebungsinstrumente vornehmlich digital bzw. onlinegestützt zum Einsatz kamen. Die Praktikabilität und Anwendbarkeit der Instrumente wurde überdies im Rahmen einer Pilot-Quebln-Schulung mit 17 Bachelor- und Masterstudierenden der Kindheitspädagogik sowohl im Präsenz- als auch Online-Format erprobt und auf Grundlage der dabei gesammelten Erkenntnisse nochmals geringfügig überarbeitet und finalisiert.

Zur Gewährleistung des Datenschutzes wurden die Untersuchungen in anonymer Form durchgeführt. Dies bedeutet, dass kein Rückschluss auf einzelne Einrichtungen, Schulungsteilnehmende, Kinder, Dozierende oder weitere Personen gezogen werden kann. Damit in den Online-Fragebögen und der Cloud zur Speicherung der Einwilligungsklärungen sowie der aufgenommenen Videos kein Rückschluss auf personenbezogene Daten möglich ist, wurde jeder im Rahmen der Einwilligungserklärung durch die

Teilnehmenden angegebenen E-Mail-Adresse eine zufallsgenerierte Seriennummer zugeordnet (Pseudonymisierung). In den Daten wurde daher nur die Seriennummer verwendet und keine E-Mail-Adresse. Nur dem Case Management¹¹ war die Verbindung zwischen Seriennummer und E-Mail-Adressen zwecks Zusendung der Fragebögen/Cloud-Zugang (Links) bekannt und zugänglich (speziell gesichert). Außer dem Case Management konnte niemand eine Verbindung zwischen der E-Mail-Adresse und den Daten herstellen (Anonymisierung). Nach Ende des Projekts wurden die Daten gelöscht, mit welchen eine Verbindung zwischen Seriennummern und E-Mail-Adressen möglich war.

Alle Online-Fragebögen (Wissensfragen, EiBiS-Bogen, Feedbackbögen) wurden über das Tool ‚SoSci Survey‘ erstellt. Es handelt sich hierbei um einen besonders sicheren, kostenpflichtigen Anbieter für Online-Fragebögen mit Serverstandort in Deutschland. Zum besonderen Schutz personenbezogener Daten wurde mit SoSci Survey ein Auftragsverarbeitungsvertrag gemäß der EU-DSGVO abgeschlossen.

Die Cloud zum Teilen von Dateien (Videos und Einverständniserklärungen) wurde von der Evangelischen Landeskirche in Baden zur Verfügung gestellt (EKIBA SharePoint) und basiert auf der Business-Variante von Microsoft OneDrive. Für die Cloud und damit auch die Datenspeicherung wurden die Server der Evangelischen Landeskirche in Baden verwendet, die in Deutschland stehen. Bei der Datenübertragung wurde eine sichere Verschlüsselungstechnik verwendet. Auf die Inhalte der Cloud konnten ausschließlich der bzw. die jeweilige Teilnehmende sowie das Case Management zugreifen. Alle Cloud-Ordner wurden passwortgeschützt und speziell gesichert. Der Zugang für Dritte war damit nicht möglich.

Eines besonderen Schutzes bedürfen die hochgeladenen Videos. Diese wurden vom Case Management über die sichere Cloud den zertifizierten Rater:innen auf direktem Weg zur Verfügung gestellt, damit diese die Videos kriteriengeleitet nach dem GInA-E-Verfahren auswerten konnten. Dabei wurde sichergestellt, dass die Rater:innen weder aus der Region der Teilnehmenden stammten noch eine Verbindung zu diesen hatten und damit weder die Personen auf den Videos noch die Institution kannten. Zur Gewährleistung einer guten Interrater-Reliabilität wurden alle Videos von mindestens zwei Rater:innen eingeschätzt – weitere Personen hatten jedoch keine Einsicht in das Videomaterial. Die Videos wurden und werden niemals veröffentlicht und auch nicht im Rahmen von Schulungszwecken o. Ä. gezeigt.

Alle Daten werden vertraulich behandelt und nach Beendigung des Projekts bzw. nach Ablauf der gesetzlichen Aufbewahrungsfrist gelöscht. Die Daten dienen der wissenschaftlichen Forschung und werden nur in aggregierter und vollständig anonymisierter Form genutzt. Es werden keine personenbezogenen Daten an Dritte weitergegeben.

Für die Durchführung der Evaluation wurde ein Antrag bei der Forschungsethik-Kommission der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit (DGSA) gestellt. Dieser wurde positiv verbeschiedet und bescheinigt damit die Einhaltung der bereits dargelegten forschungsethischen Standards zur Freiwilligkeit, informierten Einwilligung, zu Widerruf, Speicherung und Verarbeitung der Daten, Datenschutz sowie zur Aufbewahrung und Löschung der anonymisierten Datensätze.

2.4 Stichprobe

Während des Evaluationszeitraums von Juli 2023 bis Februar 2025 konnten über die im Rahmen der Multiplikator:innenschulungen ausgebildeten Dozierenden insgesamt 29 Quebln-Schulungen umgesetzt und für die Teilnahme an der begleitenden Evaluation gewonnen werden. Einen Schwerpunkt bildet dabei die ‚Kita-Praxis‘ mit 19 Schulungen, die weiteren 10 Schulungen fanden zu gleichen Teilen im Kontext ‚Ausbildung‘ mit Studierenden der Kindheitspädagogik (5 Kurse) und mit Auszubildenden zum bzw. zur Erzieher:in (5 Kurse) statt.

¹¹ Das Case Management setzt sich aus zwei Personen des Quebln-Forschungsteams mit langjähriger Erfahrung im Umgang mit sensiblen Daten in kindheitspädagogischen Forschungsprojekten zusammen.

2.4.1 Schulungsteilnehmende

In die Analysen einbezogen werden konnten die Daten von insgesamt 322 Schulungsteilnehmenden.

Schulungskontext

Aufgrund der sich strukturell häufig unterscheidenden Rahmenbedingungen und Gegebenheiten (u. a. hinsichtlich der Teilnehmendenzahl, zeitlichen Ressourcen bzw. terminlichen Möglichkeiten, Beziehung zwischen Schulungsteilnehmenden und den Dozierenden) wird eine gegliederte Betrachtung nach den Schulungskontexten ‚Kita-Praxis‘ (insbesondere Inhouse-Schulungen mit pädagogischen Teams) und ‚Ausbildung‘ (an Fach- und Hochschulen) vorgenommen. Demnach nahmen 55.9 % ($n = 180$) der Teilnehmenden an einer QuebIn-Schulung im Kontext ‚Kita-Praxis‘ teil, während 44.1 % ($n = 142$) der Teilnehmenden im Kontext ‚Ausbildung‘ geschult wurden. Dadurch ist es vor allem im Kontext ‚Kita-Praxis‘ möglich, dass nicht nur ausschließlich bereits ausgebildete pädagogische Fachkraft geschult wurden, sondern auch Auszubildende und Studierende im Praktikum bzw. in Nebentätigkeit (z. B. Berufspraktikum/Anerkennungsjahr, Hilfskräfte) an den QuebIn-Schulungen teilnahmen. Der Schulungskontext ist damit nicht gleichzusetzen mit dem im weiteren Verlauf dargestellten persönlichen Status der Schulungsteilnehmenden.

Schulungsformat

Von den insgesamt 29 in die Evaluation einbezogenen QuebIn-Schulungen wurden vier Kurse als reines Online-Format mit 49 Schulungsteilnehmenden (15.2 %), vornehmlich aus dem Kontext ‚Ausbildung‘, durchgeführt. Im Umkehrschluss nahmen 84.8 % ($n = 273$) der Teilnehmenden an einem der 25 Kurse in Präsenz teil.

Geschlecht, Alter und Migrationshintergrund

Hinsichtlich der Geschlechterverteilung übersteigt der Anteil weiblicher Schulungsteilnehmenden mit 92.2 % ($n = 297$) deutlich den Anteil männlicher Teilnehmenden (7.8 %; $n = 25$).

Das durchschnittliche Alter der Schulungsteilnehmenden liegt bei ca. 36 Jahren ($M = 35.66$, $SD = 11.99$, $N = 322$), wobei die jüngste teilnehmende Person 17 Jahre und die älteste Person 62 Jahre alt ist. Insgesamt sind 64 % ($n = 206$) der Teilnehmenden zwischen 17 und 40 Jahre alt, die übrigen 36 % liegen im Altersbereich über 40 Jahre (siehe Tabelle 1).

Tabelle 1

Altersverteilung der Gesamtstichprobe ($N = 322$)

Altersspanne in Jahren	<i>N</i>	Anteil
17 bis 20 Jahre	32	9.9 %
21 bis 25 Jahre	57	17.7 %
26 bis 30 Jahre	46	14.3 %
31 bis 35 Jahre	32	10.0 %
36 bis 40 Jahre	39	12.1 %
41 bis 45 Jahre	41	12.8 %
46 bis 50 Jahre	27	8.4 %
51 bis 55 Jahre	24	7.4 %
Über 56 Jahre	24	7.4 %

Mit einem Anteil von 78.8 % ($n = 253$) geben ca. drei Viertel der Schulungsteilnehmenden Deutsch als ihre Muttersprache an. Bei den weiteren 21.2 % ($n = 68$) der Teilnehmenden mit einer anderen Muttersprache wird am häufigsten russisch gesprochen ($n = 13$), gefolgt von spanisch und türkisch (jeweils $n = 7$) sowie englisch und italienisch (jeweils $n = 4$). Insgesamt werden außer Deutsch weitere 26 Sprachen von den Teilnehmenden als Muttersprache angegeben.

Status der Schulungsteilnehmenden

Wird die Gesamtstichprobe gegliedert nach dem jeweiligen Status der Teilnehmenden betrachtet, so setzt sich diese zu 49,7 % ($n = 160$) aus bereits ausgebildeten pädagogischen Fachkräften, zu 28,6 % ($n = 92$) aus Auszubildenden zum bzw. zur Erzieher:in und zu 21,7 % ($n = 70$) aus Studierenden kindheitspädagogischer Studiengänge zusammen (siehe Abbildung 5).

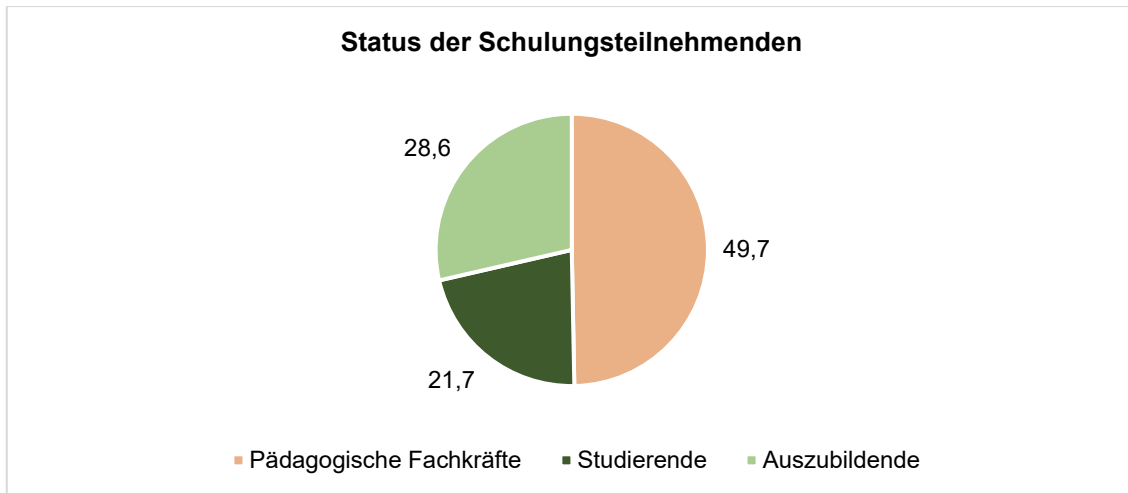


Abbildung 5. Status der Schulungsteilnehmenden ($N = 322$). Eigene Darstellung.

Da durch den jeweiligen Status der Schulungsteilnehmenden innerhalb der Gesamtstichprobe u. a. hinsichtlich der Qualifikation unterschiedliche Aspekte von Relevanz sind, werden nachfolgend weitere Merkmale spezifisch zu den drei Gruppen (pädagogische Fachkräfte, Auszubildende und Studierende) dargestellt.

Pädagogische Fachkräfte

Mit einem Anteil von 76,4 % ($n = 120$) gibt die Mehrheit der teilnehmenden pädagogischen Fachkräfte die Ausbildung zum bzw. zur Erzieher:in als höchsten pädagogischen Ausbildungsabschluss an. Einen Bachelor- oder Master-Abschluss im pädagogischen, psychologischen oder erziehungswissenschaftlichen Bereich haben 13,4 % ($n = 21$) der teilnehmenden bereits fertig ausgebildeten Fachkräfte absolviert. Weitere 5,7 % ($n = 9$) der Teilnehmenden sind außerdem als Kinder- oder Familienpfleger:innen bzw. Sozialpädagogische Assistenz ausgebildet, 4,5 % ($n = 7$) der Schulungsteilnehmenden ordnen sich dem pädagogischen Abschluss als staatlich anerkannte:r Heilpädagog:in, Heilerzieher:in, Heilpfleger:in oder Krankenschwester/-pfleger zu (siehe Tabelle 2).

Tabelle 2

Höchster pädagogischer Abschluss der Teilstichprobe bereits fertig ausgebildeter pädagogischer Fachkräfte ($N = 157$)

Höchster pädagogischer Abschluss	<i>N</i>	Anteil
Erzieher:in	120	76,4 %
Bachelor- oder Masterabschluss im pädagogischen Bereich	21	13,4 %
Heilpädagog:in, Heilerzieher:in, Heilpfleger:in, Krankenschwester/-pfleger	9	5,7 %
Kinderpfleger:in, Familienpfleger:in, Sozialpädagogische Assistenz	7	4,5 %

Studierende

Die Teilstichprobe der teilnehmenden Studierenden setzt sich zu etwa gleichen Teilen aus Studierenden mit einem zum Schulungszeitpunkt angestrebten Bachelorabschluss im Bereich Kindheitspädagogik (34,3 %, $n = 24$), einem angestrebten Masterabschluss ebenfalls im Bereich der Kindheitspädagogik (30,3 %, $n = 21$) sowie einem sonstigen Studienabschluss (35,7 %, $n = 25$) zusammen (siehe Tabelle

3). Unter den Studierenden mit einem sonstigen Abschluss gibt die Mehrheit an, den Bachelor ‚Bildungs- und Sozialmanagement‘ zu absolvieren ($n = 16$), die weiteren Personen studieren vornehmlich sozialpädagogische Studiengänge mit angestrebtem Bachelorabschluss.

Tabelle 3

Angestrebter Studienabschluss der Teilstichprobe der Studierenden ($N = 70$)

Angestrebter Studienabschluss	N	Anteil
Bachelor Kindheitspädagogik	24	34.3 %
Master Kindheitspädagogik	21	30.0 %
Sonstiges	25	35.7 %

Mit einem Anteil von 25.7 % ($n = 18$) gibt ca. ein Viertel der Studierenden an, vor dem Studium noch keine pädagogische Vorausbildung abgeschlossen zu haben. Unter den weiteren Studierenden mit bereits abgeschlossener pädagogischer Ausbildung hat die Mehrheit (52.9 %, $n = 37$) bereits eine Ausbildung zum bzw. zur Erzieher:in absolviert, weitere Studierende haben bereits einen Bachelorabschluss im pädagogischen Bereich oder eine Ausbildung im Bereich der Kinderpflege oder Heilpädagogik abgeschlossen.

Auszubildende

Hinsichtlich des zum Zeitpunkt der Schulungsteilnahme angestrebten Ausbildungsabschlusses gibt mit einem Anteil von 75.0 % ($n = 69$) die Mehrheit der Auszubildenden an, sich in der ‚Regelausbildung‘ zum bzw. zur staatlich anerkannten Erzieher:in zu befinden. Weitere 20.7 % ($n = 19$) der Auszubildenden absolvieren wiederum die praxisintegrierte Ausbildung (PiA) zum bzw. zur staatlich anerkannten Erzieher:in, sonstige pädagogische Ausbildungen sind lediglich mit einem geringen Anteil von 4.3 % ($n = 4$) vertreten (siehe Tabelle 4).

Tabelle 4

Derzeit absolvierte pädagogische Ausbildung der Teilstichprobe Auszubildende ($N = 92$)

Pädagogische Ausbildung	N	Anteil
‚Regelausbildung‘ zum bzw. zur staatlich anerkannten Erzieher:in	69	75.0 %
Praxisintegrierte Ausbildung (PiA) zum bzw. zur staatlich anerkannten Erzieher:in	19	20.7 %
Sonstiges	4	4.3 %

Berufserfahrung¹²

Gegliedert nach dem jeweiligen Status der Schulungsteilnehmenden zeigt sich, dass die Gruppe der pädagogischen Fachkräfte mit durchschnittlich ca. 15 Jahren ($M = 15.11$, $SD = 11.28$, $Min = 0$, $Max = 42$, $n = 160$) zeitlich betrachtet die meiste Berufserfahrung aufweist. Die Berufserfahrung der Studierenden beläuft sich im Mittel auf ca. 8 Jahre ($M = 8.16$, $SD = 7.93$, $Min = 0$, $Max = 29$, $n = 69$), die Auszubildenden weisen im Durchschnitt knapp 3 Jahre ($M = 2.79$, $SD = 2.31$, $Min = 0$, $Max = 20$, $n = 90$) Berufserfahrung auf.

Altersbereich (Kinder)

Bezüglich des Altersbereichs der Kinder, mit denen die Schulungsteilnehmenden überwiegend zusammenarbeiten, d. h. mehr als die Hälfte der Arbeits- bzw. Praktikumszeit oder für die Durchführung der Evaluationsaufträge, gibt ca. die Hälfte (52.3 %, $n = 157$) der Teilnehmenden eine Beschäftigung mit Kindern im Alter unter drei Jahren an. Im Umkehrschluss arbeiten 47.7 % ($n = 143$) der Teilnehmenden mit Kindern im Alter von drei Jahren oder älter zusammen.

¹² Die Berufserfahrung umfasst die Zeit der Tätigkeit sowohl als pädagogische Fachkraft in einer Kita als auch in Form von (Berufs-)Praktika, FSJ o. Ä.

2.4.2 Sample der mündlichen Follow-up-Befragung

Für die Teilnahme an der mündlichen Follow-up-Befragung nach erfolgreichem Schulungsabschluss konnten insgesamt 17 Quebln-Schulungsteilnehmende aus den verschiedenen Schulungskontexten und -formaten wie auch 11 Dozierende gewonnen werden. Wie in Kapitel 2.2 beschrieben, wurde die Interviewform von den Befragten frei gewählt, wodurch sich, gegliedert nach dem jeweiligen *Schulungskontext*, folgende Verteilung für die befragten Schulungsteilnehmenden ergibt:

- 5 Einzelinterviews mit Teilnehmenden aus dem Kontext ‚Ausbildung‘
- 4 Einzelinterviews mit Teilnehmenden aus dem Kontext ‚Kita-Praxis‘
- 3 Gruppeninterviews mit Teilnehmenden aus dem Kontext ‚Kita-Praxis‘

Die Befragung der Dozierenden fand vornehmlich in Form von Gruppeninterviews, gegliedert nach dem jeweiligen Schulungskontext, statt, wodurch sich für die Dozierenden folgende Verteilung ergibt:

- 1 Einzelinterview mit einem Dozierenden aus dem Kontext ‚Kita-Praxis‘
- 1 Gruppeninterview mit 6 Dozierenden aus dem Kontext ‚Ausbildung‘
- 1 Gruppeninterview mit 4 Dozierenden aus dem Kontext ‚Kita-Praxis‘

2.4.3 Kontrollgruppe

Damit mögliche Veränderungen hinsichtlich der Handlungskompetenzen und des theoretischen Wissens verlässlich auf die Teilnahme an der Quebln-Schulung zurückgeführt werden können, wurde ein Teil der Evaluationsaufträge (Wissensfragebogen zu zwei Zeitpunkten, freiwilliges Aufnehmen und Einreichen je einer Videosequenz zu zwei Zeitpunkten) zusätzlich von einer ‚Kontrollgruppe‘ durchgeführt. Die Teilnehmenden der Kontrollgruppe zeichnen sich dadurch aus, während des Erhebungszeitraums (zeitlicher Abstand von ca. zwei bis vier Monaten zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt) an keiner Quebln-Schulung teilgenommen zu haben. Für die Kontrollgruppe gewonnen und in die Analysen einbezogen¹³ werden konnten die Daten von insgesamt 52 pädagogischen Fachkräften. Diese setzen sich zu Teilen aus Fachkräften pädagogischer Teams zusammen, die erst zu einem späteren Zeitpunkt und damit außerhalb des Evaluationszeitraums an der Quebln-Schulung teilnahmen. Für die Akquise weiterer Kontrollgruppenteilnehmenden wurde außerdem ein Einladungsschreiben mit Möglichkeit zur Online-Anmeldung zur Kontrollgruppe breit gestreut.

Die 52 Kontrollgruppenteilnehmenden sind im Mittel ca. 41 Jahre alt ($M = 40.92$, $SD = 10.50$, $Min = 19$, $Max = 60$) und vornehmlich weiblichen Geschlechts (weiblich: 96.2 %, $n = 50$; männlich: 3.8 %, $n = 2$). Mit einem Anteil von 88.5 % ($n = 46$) gibt die Mehrheit der Kontrollgruppe Deutsch als Muttersprache an.

Nicht ganz drei Viertel (70.0 %, $n = 35$), aber dennoch die deutliche Mehrheit der befragten pädagogischen Fachkräfte hat die Ausbildung zum bzw. zur Erzieher:in absolviert. Weitere 6 Teilnehmende (12.0 %) geben einen Hochschulabschluss im Bereich Kindheitspädagogik, Erziehungswissenschaften oder Sozialpädagogik als ihren höchsten pädagogischen Abschluss an. Die Ausbildung zum bzw. zur Kinderpfleger:in bzw. zur Sozialpädagogischen Assistenz haben 5 Fachkräfte (10.0 %) abgeschlossen, 3 Teilnehmende geben zudem einen sonstigen Abschluss (z. B. als Kindertagespflegeperson) an.

Die Berufserfahrung¹⁴ der Kontrollgruppe beläuft sich im Durchschnitt auf ca. 15 Jahre ($M = 15.40$, $SD = 11.26$), wobei das Maximum bei 43 Jahren und das Minimum bei 3 Monaten Berufserfahrung liegt.

¹³ Die Daten von zwei Auszubildenden sowie einer studierenden Person wurden mangels Vergleichsmöglichkeiten aufgrund der geringen Fallgröße von den Analysen ausgeschlossen.

¹⁴ Die Berufserfahrung umfasst die Zeit der Tätigkeit sowohl als pädagogische Fachkraft in einer Kita als auch in Form von (Berufs-)Praktika, FSJ o. Ä.

Zum Erhebungszeitpunkt arbeitet die Mehrheit (79.6 %, $n = 39$) mit Kindern im Alter über drei Jahren zusammen, die weiteren 20.4 % ($n = 10$) der Teilnehmenden sind vornehmlich im Bereich mit Kindern unter drei Jahren beschäftigt.

Von den 52 Kontrollgruppenteilnehmenden geben 5 pädagogische Fachkräfte an, bereits Erfahrungen mit der in der QuebIn-Schulung behandelten ‚GInA‘-Methode (Gestaltung von Interaktionsgelegenheiten im Alltag) zu haben, wovon wiederum 2 Fachkräften zusätzlich auch das EiBiS-Beobachtungsverfahren (Einschätzung der Bindungssicherheit) bekannt ist.

Aufgrund eines zu geringen Rücklaufs an eingereichten Videosequenzen beschränken sich die Analysen der Kontrollgruppe auf die Auswertung des Wissensfragebogens zu zwei Messzeitpunkten.

3. Ergebnisse der begleitenden Evaluation

3 Ergebnisse der begleitenden Evaluation

3.1 Durchführung und Akzeptanz von Schulungskonzept, -inhalten und -materialien

Auftrag und Ziel im Projekt Quebln bestanden unter anderem darin, ein innovatives Schulungskonzept mit anschaulichen, praxistauglichen Schulungsmaterialien für die drei Zielgruppen Kita, Fachschule und Hochschule zu entwickeln (siehe Kapitel 1.2). Um zu überprüfen, inwiefern dieses Ziel erreicht werden konnte, werden nachfolgend Ergebnisse zur Akzeptanz, zur Bewertung der Schulungsmaterialien, zum Erleben und den Erfahrungen mit der Quebln-Schulung sowie zu förderlichen und hemmenden Umsetzungsfaktoren dargestellt. Hinzugezogen werden hierzu die Daten aus den Evaluationsinstrumenten des Feedbackbogens zur Erfassung der Sicht der Schulungsteilnehmenden, des Dozierendenbogens zu allen vier Modulen sowie der mündlichen Follow-up-Befragung (Teilnehmende und Dozierende). Neben deskriptiven Ergebnissen über alle Zielgruppen und Schulungsformate hinweg werden mithilfe von Gruppenvergleichen differenziertere Einblicke gewährt und mögliche Unterschiede u. a. zwischen den verschiedenen *Formaten* und *Schulungskontexten* identifiziert.

3.1.1 Akzeptanz der Schulung: Zufriedenheit, Mehrwert und Weiterempfehlung

Wie ist die Akzeptanz der Schulung durch Teilnehmende und Dozierende?

Um die Akzeptanz der Quebln-Schulung bewerten zu können, wurden die globale sowie die modulspezifische Zufriedenheit, die Bewertung des Mehrwerts bzw. des Zugewinns durch die Schulungsteilnahme für die (zukünftige) pädagogische Arbeit sowie die Wahrscheinlichkeit einer Weiterempfehlung der Quebln-Schulung durch die Teilnehmenden ausgewertet.

Globale Zufriedenheit, Mehrwert und Weiterempfehlung

Nach Abschluss aller vier Module zeigen sich die Schulungsteilnehmenden – den Angaben aus dem Feedbackbogen folgend – mit der Quebln-Schulung insgesamt zufrieden ($M = 4.00$, $SD = 0.87$, $n = 281$). Die Einschätzung der Schulungsteilnehmenden (siehe Tabelle 5) stimmt damit nahezu mit der Einschätzung aus den Dozierendenbögen überein. Diese zeigen sich mit der Umsetzung der Quebln-Schulung ebenfalls insgesamt zufrieden ($M = 4.04$, $SD = 0.79$, $n = 28$).

Ähnlich hoch wird von den Schulungsteilnehmenden auch der Mehrwert bzw. der Zugewinn durch die Teilnahme an der Quebln-Schulung für die (zukünftige) pädagogische Arbeit insgesamt eingeschätzt ($M = 4.03$, $SD = 0.91$, $n = 290$). Mit einem Mittelwert von 4.20 ($SD = 0.92$, $n = 293$) wird zudem die Wahrscheinlichkeit, die Quebln-Schulung an weitere (angehende) pädagogische Fachkräfte weiterzuempfehlen, von den Schulungsteilnehmenden als hoch eingestuft (siehe Tabelle 5).

Tabelle 5

Einschätzung der globalen Zufriedenheit, des Mehrwerts und der Weiterempfehlung der Quebln-Schulung durch die Schulungsteilnehmenden ($N_{max} = 293$)

	N	Min	Max	M	SD
Globale Zufriedenheit*	281	1	5	4.00	0.87
Mehrwert bzw. Zugewinn**	290	1	5	4.03	0.91
Weiterempfehlung**	293	1	5	4.20	0.92

Anmerkungen.

* Einschätzung auf einer fünfstufigen Skala von 1 = *sehr unzufrieden* bis 5 = *sehr zufrieden*.

** Einschätzung auf einer fünfstufigen Skala von 1 = *sehr gering* bis 5 = *sehr hoch*.

Die Ergebnisse aus der mündlichen Follow-up-Befragung zeigen ebenfalls eine hohe Zufriedenheit der Teilnehmenden und Dozierenden. So resümiert eine Teilnehmerin aus dem Kontext ‚Ausbildung‘: „*Ich bin da rausgegangen und habe gesagt ja, ich kann aufhören zu suchen. Das ist es*“

(EInt1_Ausbildung).¹⁵ Eine Teilnehmerin aus dem Kontext ‚Kita-Praxis‘ fasst zusammen: „*Ich fand irgendwie alles gut. Ich fand, die Module waren sehr gut aufgebaut und da war genug jedes Mal, dass ich nicht so zum Schluss dachte: ‚Boa mein Kopf platzt‘ oder so. Es war jedes Mal so genau genug, wo ich Lust hatte, dann in die Kita zu gehen und das mal so auszuprobieren oder anzuschauen mit meinem Wissen, was ich gerade gelernt habe*“ (EInt1_Kita-Praxis). Eine Teilnehmerin aus dem Kontext ‚Ausbildung‘ verdeutlicht: „*Natürlich war das jetzt nicht alles neu hier, sondern bekannt. Aber ich finde es immer gut, wenn die Sachen einem einfach nochmal bewusst gemacht werden, weil die über die Jahre hinweg doch in Vergessenheit geraten. Das fand ich sehr gut*“ (EInt2_Ausbildung). Im Sinne einer hohen Zufriedenheit und Wertschätzung wird von einer Dozierenden hervorgehoben: „*Da wird nicht einfach, ich sage jetzt mal, eine Theorie vermittelt, sondern da wird etwas vermittelt, wo diejenigen, die das eben vermitteln, auch voll dahinterstehen und ich sage jetzt mal, diesen Spirit auch verkörpern*“ (EInt1_Dozierende). Daran anknüpfend beschreibt eine Teilnehmerin aus dem Kontext ‚Ausbildung‘ QuebIn als „*eine Medizin, die man den Erzieherinnen mitgeben kann, damit sie sich wieder wohlfühlen, damit sie sagen: ‚Ah wir haben was Gutes, das haben wir richtig gut gemacht mit den Kindern heute, das war richtig schön, ja‘. Und da freue ich mich, das nächste Mal das wieder zu machen, also das war meine QuebIn-Erfahrung, die ist total super, also ich kann da nur fünf Sterne und Daumen hoch geben*“ (EInt1_Ausbildung).

Den relativ hohen Standardabweichungen folgend, lassen sich bei genauerer Betrachtung mithilfe des Mann-Whitney-U-Tests hinsichtlich der globalen Zufriedenheit, Mehrwert bzw. Zugewinn und Weiterempfehlung, gegliedert nach den *Schulungskontexten* ‚Kita-Praxis‘ und ‚Ausbildung‘ (siehe Kapitel 2.4), jedoch statistisch bedeutsame Unterschiede zwischen den untersuchten Gruppen feststellen (siehe Abbildung 6).

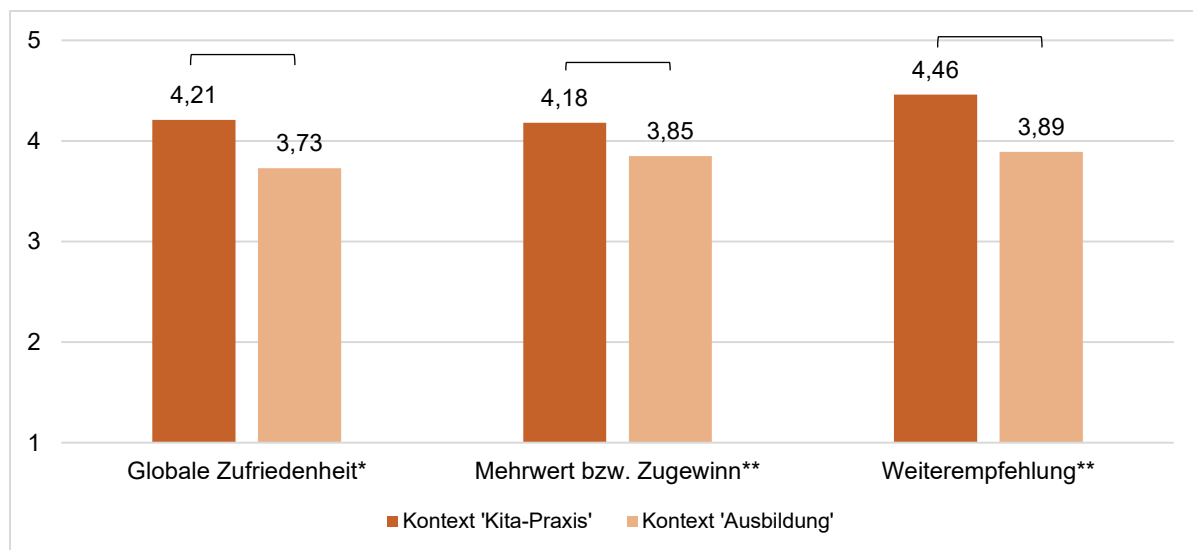


Abbildung 6. Einschätzung der globalen Zufriedenheit, des Mehrwerts und der Weiterempfehlung der QuebIn-Schulung, gegliedert nach dem Schulungskontext (‚Kita-Praxis‘ vs. ‚Ausbildung‘)¹⁶. Eigene Darstellung.

Die Berechnungen mithilfe des Mann-Whitney-U-Tests zeigen, dass die im Kontext ‚Kita-Praxis‘ geschulten Teilnehmenden mit der QuebIn-Schulung insgesamt signifikant zufriedener sind ($U = 6952.5$, $z = -4.414$, $p < .001$, $r = 0.26$), einen signifikant höheren Mehrwert bzw. Zugewinn für ihre (zukünftige) pädagogische Praxis sehen ($U = 8508.5$, $z = -2.777$, $p < .01$, $r = 0.16$) und auch die Wahrscheinlichkeit, die QuebIn-Schulung weiterzuempfehlen, signifikant höher einschätzen

¹⁵ Die Zitate stammen aus den Einzel- und Gruppeninterviews im Rahmen der mündlichen Follow-up-Befragung. Die Kennzeichnung differenziert neben der Interviewform (Einzelinterview = EInt; Gruppeninterview = GInt) auch Teilnehmende aus dem Kontext ‚Kita-Praxis‘ und Teilnehmende aus dem Kontext ‚Ausbildung‘ sowie Dozierende.

¹⁶ Lesehilfe: Die Klammern stellen jeweils signifikante Unterschiede zwischen den Vergleichsgruppen dar.

($U = 7280.5$; $z = -5.000$, $p < .001$, $r = 0.29$) als Teilnehmende des Kontexts ‚Ausbildung‘ (Fach- und Hochschule; siehe Tabelle 6). Nach Cohen (1988)¹⁷ handelt es sich hierbei um geringe Effekte.

Tabelle 6

Einschätzung der globalen Zufriedenheit, des Mehrwerts und der Weiterempfehlung der Quebln-Schulung, gegliedert nach dem Schulungskontext (‚Kita-Praxis‘ vs. ‚Ausbildung‘)

	Kontext ‚Kita-Praxis‘			Kontext ‚Ausbildung‘			U-Test		
	N	M	SD	N	M	SD	N	z	p
Globale Zufriedenheit*	157	4.21	0.75	124	3.73	0.93	281	-4.414	< .001
Mehrwert bzw. Zugewinn**	162	4.18	0.82	128	3.85	0.98	290	-2.777	< .01
Weiterempfehlung**	162	4.46	0.69	131	3.89	1.06	293	-5.000	< .001

Anmerkungen.

* Einschätzung auf einer fünfstufigen Skala von 1 = *sehr unzufrieden* bis 5 = *sehr zufrieden*

** Einschätzung auf einer fünfstufigen Skala von 1 = *sehr gering* bis 5 = *sehr hoch*

Mann-Whitney-U-Test für zwei unabhängige Stichproben; signifikant ($p < .05$), hoch signifikant ($p < .01$), höchst signifikant ($p < .001$), nicht signifikant (n. s.).

Gegliedert nach dem *Format* der Schulung (siehe Kapitel 2.4), wird mithilfe des Mann-Whitney-U-Tests deutlich, dass sich die in Präsenz geschulten Teilnehmenden signifikant zufriedener mit der Quebln-Schulung insgesamt zeigen als die Schulungsteilnehmenden im Online-Format ($U = 4198.0$, $z = -2.389$, $p < .05$, $r = 0.17$ [geringer Effekt]). Hinsichtlich der Bewertung des Mehrwerts bzw. Zugewinns durch die Schulungsteilnahme sowie der Wahrscheinlichkeit zur Weiterempfehlung der Quebln-Schulung zeigen sich dagegen keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Gruppen (siehe Tabelle 7).

Tabelle 7

Einschätzung der globalen Zufriedenheit, des Mehrwerts und der Weiterempfehlung der Quebln-Schulung, gegliedert nach dem Schulungsformat (‚Präsenz‘ vs. ‚online‘)

	Präsenz-Format			Online-Format			U-Test		
	N	M	SD	N	M	SD	N	z	p
Globale Zufriedenheit*	236	4.06	0.84	45	3.71	0.94	281	-2.389	< .05
Mehrwert bzw. Zugewinn**	243	4.02	0.94	47	4.13	0.71	290	-0.369	n. s.
Weiterempfehlung**	246	4.22	0.91	47	4.13	0.97	293	-0.531	n. s.

Anmerkungen.

* Einschätzung auf einer fünfstufigen Skala von 1 = *sehr unzufrieden* bis 5 = *sehr zufrieden*

** Einschätzung auf einer fünfstufigen Skala von 1 = *sehr gering* bis 5 = *sehr hoch*

Mann-Whitney-U-Test für zwei unabhängige Stichproben; signifikant ($p < .05$), hoch signifikant ($p < .01$), höchst signifikant ($p < .001$), nicht signifikant (n. s.).

Zugleich wird bei der Frage zur Bewertung des Formats deutlich, dass die in Präsenz geschulten Teilnehmenden das erlebte Schulungsformat vornehmlich als geeignet erachten ($M = 4.61$, $SD = 0.68$, $n = 209$). Eine Schulung in einem reinen Online-Format ($M = 1.56$, $SD = 1.10$, $n = 203$) oder eine hybrid durchgeführte Schulung ($M = 1.97$, $SD = 1.39$, $n = 202$) wird von den in Präsenz geschulten Teilnehmenden eher weniger bevorzugt bzw. gewünscht. Die Bewertung der Eignung des Online-Formats wird durch die betreffenden Teilnehmenden dagegen im Mittelfeld verortet ($M = 3.32$, $SD = 1.33$, $n = 41$). Dem Wunsch bzw. der Präferenz einer Schulungsteilnahme in Präsenz ($M = 3.02$, $SD = 1.56$, $n = 209$) oder in einem hybriden Format ($M = 2.51$, $SD = 1.57$, $n = 41$) wird teilweise zugestimmt. Die auffällig hohen Standardabweichungen geben jedoch Hinweise auf heterogene bzw. individuelle Erfahrungen, Einstellungen und Wünsche zum bevorzugten Schulungsformat.

Die Ergebnisse der mündlichen Follow-up-Befragung unterstreichen diese Ergebnisse hinsichtlich der Bewertung des Umsetzungsformats. „Also ich fand es sehr gut in Präsenz zu machen“ (Elnt1_Kita-Praxis), äußert eine Teilnehmerin aus dem Kontext ‚Kita-Praxis‘, die an einer Quebln-Schulung in Präsenz teilgenommen hat. Eine weitere Teilnehmerin aus dem Kontext ‚Kita-Praxis‘ reflektiert: „Also ich fand es jetzt so in Präsenz schon sehr gut und ich glaube gerade so diese Nachmittage, die waren dann ja schon, auch, also es hat sich dann alles so ein bisschen langgezogen, dadurch, dass man halt

¹⁷ Effektstärke r nach Cohen (1988): geringer Effekt ab $r = 0.1$; mittlerer Effekt ab $r = 0.3$; starker Effekt ab $r = 0.5$

den Arbeitstag quasi noch hatte und wenn ich mir dann vorstelle, dass es noch online gewesen wäre, wahrscheinlich ist man dann irgendwo nur noch so ein bisschen da und hört sich das halt an. Und so war doch jemand in Präsenz vor einem gestanden und man wurde auch anders mitgenommen und auch so, wenn man jetzt Fragen hatte oder so, finde ich, also so geht es mir, dann gehe ich schon eher auf die Person zu, wenn die jetzt neben mir steht oder so, wie wenn das jetzt halt einfach zugeschaltet ist. Also ich für meinen Teil fand das jetzt so ganz gut und ich glaub, online wäre das auch gar nicht so rübergekommen“ (GInt2_Kita-Praxis). Eine Teilnehmerin aus dem Kontext ‚Ausbildung‘, deren Quebln-Schulung im Online-Format stattgefunden hat, stellt heraus: „Bei dem Online-Format ist das so, das ist dann zu anstrengend, auch dieses mit dem Bildschirm zu arbeiten und immer wieder zu gucken, wo bin ich hier und dann kommt ein Arbeitsblatt und da war schon ist bei manchen schon, ist dann schon viel. Also muss man schon ein bisschen Multitasking hier unterwegs sein“ (EInt1_Ausbildung). Eine weitere Teilnehmerin aus dem Kontext ‚Ausbildung‘ resümiert, „dass ich es halt voll schade finde, dass ich es halt nur online gemacht habe. Also, dass es komplett online war, weil halt für mich dieses Online-Lernen einfach kein guter Lernweg ist. Also ich glaube, wenn es in Präsenz gewesen wäre, hätte ich da nochmal viel mehr mitnehmen können, weil es gab da ja auch so Gruppenarbeiten und so Austausch zwischendrin untereinander. Das hat dann schon funktioniert und ich fand es auch sehr interessant, dass dann auch so Leute aus ganz Deutschland mit dabei waren. Aber ich finde halt, wenn man so in echt so miteinander redet, das ist dann doch nochmal lebendiger und es kommen noch mehr Eindrücke so dazu und man traut sich mehr zu sagen oder man kann noch mehr mitschreiben, als wenn man das halt nur über die Technik macht, wo es dann doch mal hängt oder schlechte Tonqualität ist oder so“ (EInt4_Ausbildung). Aus der Perspektive der Dozierenden wird der Unterschied zwischen einer Quebln-Schulung in Präsenz oder online insbesondere im Hinblick auf die Motivation der Teilnehmenden deutlich. Eine Dozierende berichtet dazu: „Also es war wirklich schwierig, die online zu motivieren oder generell irgendwie, also überhaupt, dass ein Gespräch zustande kommt. Online ist unfassbar viel schwieriger als vor Ort, wenn man sich sieht, wenn man miteinander interagieren kann“ (GInt2_Dozierende). Auf der anderen Seite wird von einer Schulungsteilnehmerin wiederum hervorgehoben: „Ich fand die System Zoom Konferenz super, weil dann muss man nicht extra irgendwo fahren. Du bist am Ort zu Hause, da kannst du einfach das besser einplanen. Diese Option fand ich richtig hervorragend, dass man damit viele Studierende oder viele Menschen, die Interesse haben, erreichen kann. Das fand ich großartig“ (EInt5_Ausbildung).

Modulspezifische Zufriedenheit

Die modulspezifische Analyse ergibt, dass die Schulungsteilnehmenden ihre Zufriedenheit mit Modul III zum EiBiS-Beobachtungsverfahren ($M = 4.24$, $SD = 0.82$, $n = 288$) und Modul IV zum spezifischen Interaktionsverhalten zur Förderung der Bindungssicherheit ($M = 4.20$, $SD = 0.81$, $n = 286$) nochmals geringfügig höher einschätzen als mit den Modulen I zum Grundlagenwissen Bindung ($M = 4.14$, $SD = 0.83$, $n = 287$) und Modul II zur Gestaltung von Interaktionsgelegenheiten im Alltag ‚GInA‘ ($M = 4.17$, $SD = 0.87$, $n = 287$) (siehe Abbildung 7).

Modul III ($M = 4.22$, $SD = 0.88$, $n = 287$) und Modul IV ($M = 4.07$, $SD = 0.81$, $n = 288$) sind zugleich jene Module, bei denen die Angabe, viel Neues innerhalb des Moduls gelernt zu haben, deutlich höher ausfällt als bei Modul I ($M = 3.62$, $SD = 1.04$, $n = 294$) und Modul II ($M = 3.93$, $SD = 0.87$, $n = 292$) (siehe Abbildung 7). Die vergleichsweise hohe Standardabweichung bei Modul I lässt zudem auf einen heterogenen Vorkenntnisstand der Schulungsteilnehmenden zum Thema ‚Bindung‘ schließen.

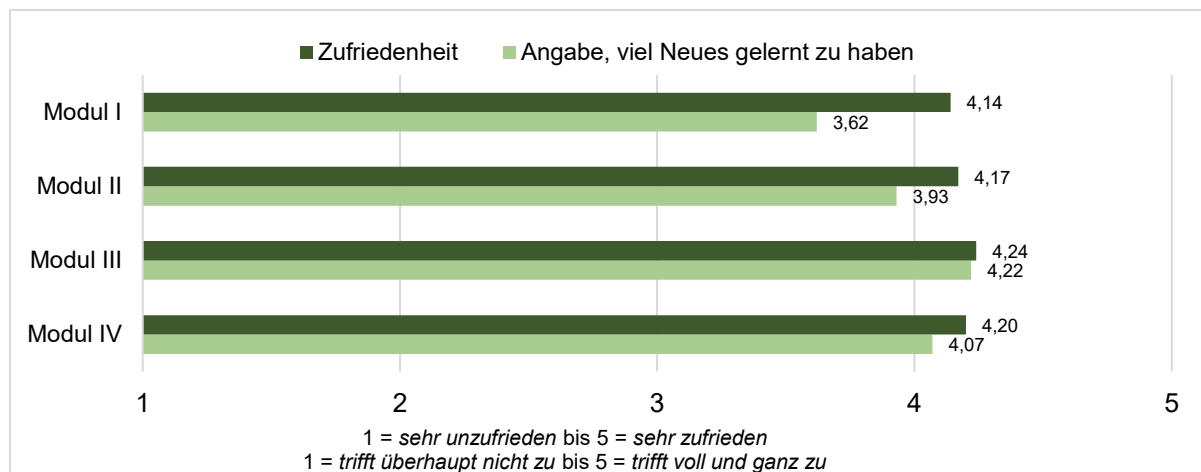


Abbildung 7. Modulspezifische Zufriedenheit und Angabe, innerhalb des Moduls viel Neues gelernt zu haben ($N_{max} = 294$). Eigene Darstellung.

Die Teilnehmenden der mündlichen Follow-up-Befragung heben in Bezug auf Modul III ebenfalls hervor: „Ich hatte auch Aha-Momente, als ich den Fragebogen gemacht habe für das Kind, was ich gerade im Blick hatte. Das hat mir einfach sehr geholfen, es nochmal unter diesen Aspekten anzuschauen.“ (EInt1_Kita-Praxis) und resümieren: „Das fand ich so mit am interessantesten, diesen EiBiS-Bogen und den dann halt auch in der Praxis umzusetzen“ (EInt4_Ausbildung).

Analog zur globalen Zufriedenheit mit der QuebIn-Schulung zeigen sich die im *Kontext* ‚Kita-Praxis‘ geschulten Teilnehmenden gegenüber den Schulungsteilnehmenden des Kontexts ‚Ausbildung‘ auch mit allen vier Modulen – bei geringen Effektstärken ($r < .30$) – signifikant zufriedener (siehe Tabelle 8). Hinsichtlich des *Schulungsformats* lassen sich nach dem Mann-Whitney-U-Test dagegen keine signifikanten Unterschiede zur modulspezifischen Zufriedenheit zwischen den Teilnehmenden des Präsenz- und Online-Formats feststellen.

Tabelle 8

Modulspezifische Zufriedenheit, gegliedert nach dem Schulungskontext (‚Kita-Praxis‘ vs. ‚Ausbildung‘)

Zufriedenheit	Kontext ‚Kita-Praxis‘			Kontext ‚Ausbildung‘			U-Test		
	N	M	SD	N	M	SD	N	Z	p
Modul I	160	4.31	0.73	127	3.93	0.91	287	-3,710	< .001
Modul II	161	4.39	0.73	126	3.90	0.95	287	-4,544	< .001
Modul III	161	4.39	0.72	127	4.06	0.91	288	-3,064	< .01
Modul IV	160	4.34	0.79	126	4.02	0.79	286	-3,682	< .001

Anmerkungen. Einschätzung auf einer fünfstufigen Skala von 1 = sehr unzufrieden bis 5 = sehr zufrieden

Mann-Whitney-U-Test für zwei unabhängige Stichproben; signifikant ($p < .05$), hoch signifikant ($p < .01$), höchst signifikant ($p < .001$), nicht signifikant (n. s.).

3.1.2 Bewertung der Schulungsmaterialien und des Schulungsaufbaus

Wie werden Schulungsmaterial und -aufbau sowie deren Verständlichkeit durch die Teilnehmenden und Dozierenden bewertet?

Welche Übungen sind leichter, welche schwieriger? Wo gibt es Möglichkeiten zur Anpassung?

Die QuebIn-Schulung setzt sich aus vier aufeinander aufbauenden Modulen mit je einem Zeitumfang von 4,5 Zeitstunden (inklusive Pausen) zusammen (siehe Kapitel 1.2). Die für die Schulungsteilnehmenden konzipierten und durch die Dozierenden im Rahmen der QuebIn-Schulung zur Verfügung gestellten Materialien umfassen ein Schulungsmanuskript (Weltzien et al., 2025b) inklusive Foliensätzen zu den Wissensbausteinen aller vier Module sowie dazugehörige Audiovorträge (besprochene Foliensätze), Arbeitsblätter zu den praktischen Übungen und weitere modulspezifische Materialien (z. B. GlnA-Merkmale, Schlüsselsituationen, EiBiS-Handlungsempfehlungen). Für die

Dozierenden wurde überdies das ‚Begleitheft für Dozierende‘ (Weltzien et al., 2025a) entwickelt, das neben einem Zeitplan weitere Hintergrundinformationen und Hinweise zur praktischen Umsetzung der Quebln-Schulung beinhaltet (siehe Kapitel 1.4).

Bewertung der Schulungsmaterialien

Nach Angabe der Schulungsteilnehmenden im Feedbackbogen finden sich diese gut in den bereitgestellten Quebln-Materialien zurecht ($M = 4.15$, $SD = 0.91$, $n = 292$). Auch werden die Wissensbausteine als verständlich ($M = 4.38$, $SD = .71$; $n = 293$) und die praktischen Transfer- und Reflexionsübungen überwiegend als gut umsetzbar ($M = 4.19$, $SD = 0.77$, $n = 0.84$) und hilfreich für die fachliche Weiterentwicklung eingeschätzt ($M = 4.20$, $SD = 0.84$, $n = 292$). Lediglich die Optik der Materialien wird mit einem Mittelwert von 3.90 ($SD = 0.98$, $n = 292$) durch die Schulungsteilnehmenden vergleichsweise etwas geringer bewertet (siehe Tabelle 9).

Tabelle 9

Bewertung der Quebln-Materialien durch die Schulungsteilnehmenden ($N_{max} = 294$)

	N	Min	Max	M	SD
1. Materialien optisch ansprechend	292	1	5	3.90	0.98
2. Arbeitsaufträge verständlich	294	1	5	4.18	0.81
3. Wissensbausteine verständlich	293	1	5	4.38	0.71
4. Übungen gut umsetzbar	292	2	5	4.19	0.77
5. Übungen für fachliche Weiterentwicklung hilfreich	292	1	5	4.20	0.84
6. Gutes Zurechtfinden in den Materialien	292	1	5	4.15	0.91

Anmerkungen. Einschätzung auf einer fünfstufigen Skala von 1 = trifft überhaupt nicht zu bis 5 = trifft voll und ganz zu.

Die Aussagen der Teilnehmenden im Rahmen der mündlichen Follow-up-Befragung unterstreichen die Ergebnisse. Für eine Teilnehmerin aus dem Kontext ‚Ausbildung‘: *„sind das alles sehr, sehr wertvolle Werkzeuge. Die sind sehr wichtig und können eins zu eins übernommen werden“* (Elnt1_Ausbildung). Eine Teilnehmerin aus dem Kontext ‚Kita-Praxis‘ hebt positiv hervor, dass *„die Folien, die die Dozentin da dabei hatte, die waren gut strukturiert, die hat man gut lesen und verfolgen und verstehen können. Das hat auch gut gepasst“* (Glnt2_Kita-Praxis).

Nach Angabe in den schriftlichen Dozierendenbögen haben diese zur Vorbereitung der Quebln-Schulungen insbesondere das Schulungsmanuskript, das Begleitheft für Dozierende, die Foliensätze, die Arbeitsblätter sowie die modulspezifischen Kopiervorlagen über alle vier Module hinweg genutzt und als Unterstützung wahrgenommen – ebenso wie die Teilnahme an der Multiplikator:innenschulung ($M > 4.00$).¹⁸ Weniger häufig zur Vorbereitung hinzugezogen wurden dagegen die Audiovorträge, die weiterführenden (Literatur-)Hinweise zur Vertiefung sowie der einmal im Monat stattfindende Quebln-Qualitätszirkel für Multiplikator:innen. Wurden diese Materialien und Angebote jedoch in Anspruch genommen, so schätzen die betreffenden Dozierenden auch diese als unterstützend ein.

Im Rahmen der mündlichen Follow-up-Befragung kommentiert eine Dozierende: *„Ich finde, das Beste ist dieser Qualitätszirkel, der einmal im Monat stattfindet, weil man sich da immer wieder für eine Stunde oder anderthalb, ich weiß gar nicht wie lange das dauert, sich doch nochmal auch mit den Inhalten beschäftigt, auseinandersetzt, austauscht, auch Fragen stellen kann nochmal, auch mitkriegt, wie machen andere das und das finde ich, ist für mich so ein sehr, sehr gutes, so eine sehr gute Methode, das in die Nachhaltigkeit zu bringen, weil es feste Termine gibt und sonst würden diese Dinge auch immer nochmal hinten angestellt oder wegrutschen“* (Glnt1_Dozierende). Ergänzend dazu äußert eine Dozierende: *„Ich finde den Quebln-Qualitätszirkel auch total bereichernd. Hoffe halt auch, dass der dann über diesen Sommer 25 vielleicht weiter bestehen bleibt, weil ich es genauso erlebe. Also mir geht es da oft so, dass ich dann auch nochmal, ah interessant, das hat jemand ganz anders erlebt oder die und die Idee schreibe ich mir da noch auf, das finde ich enorm hilfreich“* (Glnt1_Dozierende). Der

¹⁸ Die Einschätzung, wie gut die jeweiligen Materialien die Dozierenden bei der Vorbereitung unterstützt haben, erfolgte anhand einer fünfstufigen Skala von 1 = überhaupt nicht gut bis 5 = sehr gut, inklusive der Ausweichoptionen „Keine Angabe“ und „Habe ich nicht genutzt“.

Mehrwert und die Begeisterung einer weiteren Dozierenden wird durch folgende Aussage deutlich: „*Ich war nur einmal dabei, aber das fand ich mords, mords gut für mich, auch den Austausch mit den anderen zu haben*“ (Glnt2_Dozierende).

Die Auswertung der schriftlichen Dozierendenbögen verdeutlicht zudem, dass etwas mehr als die Hälfte der Dozierenden bei den Modulen I und II zusätzlich eigene Materialien und Methoden (u. a. Bilderbücher, Filmausschnitte, Fachliteratur, Praxisbeispiele) für die Vorbereitung und Durchführung der Schulung nutzte; bei den Modulen III und IV wurden eigene Materialien dagegen weniger häufig eingesetzt.

Die Quebln-Materialien werden auch im Zuge der offenen Antwortmöglichkeiten im Dozierendenbogen zur Schilderung von besonders positiv Erlebtem als „*Rückgriff auf tolle Materialien*“, „*sehr gut auf den Punkt gebracht[e]*“ Inhalte oder als „*Komplettpaket*“ mit „*gut konzipiert[en] und anwendbar[en]*“ Arbeitsaufträgen hervorgehoben. Als herausfordernd erlebt wurden dagegen u. a. die „*Vorstellung fremder PPP [PowerPoint-Präsentationen]*“, „*sehr wissenschaftlich formuliert[e]*“ Inhalte, die „*akademische Sprache*“ oder teilweise „*etwas abstrakt formuliert[e]*“ Praxisaufgaben. Die betreffenden Dozierenden ziehen für die zukünftige Gestaltung von Quebln-Schulungen den Schluss, „*mehr Mut [zu] haben, die Folien zu verändern*“, indem beispielsweise die Arbeitsaufträge und Ziele in die Folien aufgenommen, Inhalte vereinfacht, eigene Methoden eingebracht werden (z. B. ein Bodenbild zum EiBiS-Bogen) und folglich „*einzelne Folien ... nochmal um[zu]strukturieren, damit die Theorieeinheiten mehr zu ‚meinem‘ werden, wenn ich es vortrage*“.

Die Ergebnisse der mündlichen Follow-up-Befragung der Dozierenden knüpfen an diesen Aussagen an. So resümieren die Dozierenden: „*Ich finde das Material sehr gut konzipiert*“ (Glnt1_Dozierende), „*Ich fand es gut, wie es aufbereitet war*“ (Elnt1_Dozierende) und „*Ich finde es gut bei den Materialien, die sich immer wieder weiterentwickeln. Dass es jetzt auch eine digitale Version gibt, dass man dann Zugriff darauf hat, dass es immer wieder aktualisiert wird*“ (Glnt2_Dozierende). Eine andere Dozierende fasst bezogen auf die Anwendbarkeit und den Transfer zusammen: „*Das Material war total toll. Und dann aber noch mal genau darauf zu gucken, was braucht es jetzt, wenn es in der Weiterbildung umgesetzt wird, wie kann es gemacht werden? Wie kann das übertragen werden? Wie können Fallbeispiele noch besser erklärt werden und es war dann dieses Mitwirken, was wir jetzt auch schon ein paar Mal angesprochen haben, was dann auch wieder richtig Spaß gemacht hat*“ (Glnt2_Dozierende). Eher kritisch wird hingegen reflektiert: „*Es ist einfach unfassbar schwierig, fremde PowerPoint-Präsentationen zu halten. Ich habe dann irgendwann, bin dazu übergegangen, mir die selbst anzupassen und nochmal umzuschreiben*“ (Glnt2_Dozierende).¹⁹

Bewertung des Schulungsaufbaus

Der Aufbau der Quebln-Schulung wird von den Schulungsteilnehmenden insgesamt als gut strukturiert ($M = 4.24$, $SD = 0.86$, $n = 293$) und mit einem angemessenen Verhältnis von Theorie und Praxis in Form von Wissensbausteinen und Übungen ($M = 4.09$, $SD = 0.95$, $n = 293$) wahrgenommen. Sowohl für die Wissensbausteine ($M = 4.18$, $SD = 0.91$, $n = 293$), die Übungen ($M = 4.17$, $SD = 0.91$, $n = 290$) als insbesondere auch für Nachfragen und Diskussionen ($M = 4.42$, $SD = 0.82$, $n = 293$) wurde laut der befragten Teilnehmenden ausreichend Zeit eingeplant. Auch bestand die Möglichkeit, auf individuelle bzw. spontane Anliegen und Fragen angemessen einzugehen ($M = 4.50$, $SD = 0.73$, $n = 288$). Vergleichsweise etwas geringere Werte ($M < 4.00$) bei zugleich höheren Standardabweichungen ($SD > 1.00$) zeigen sich hinsichtlich der Berücksichtigung des Vorwissens sowie des angemessenen zeitlichen Umfangs der Quebln-Schulung (siehe Tabelle 10).

Tabelle 10

Bewertung des Schulungsaufbaus durch die Schulungsteilnehmenden ($N_{max} = 293$)

	N	Min	Max	M	SD
1. Schulung gut strukturiert	293	1	5	4.24	0.86
2. Module gut aufeinander aufbauend	293	1	5	4.41	0.78

¹⁹ Im Rahmen der Quebln-Multiplikator:innenschulung wurde den Dozierenden nahegelegt, dass die gesamten Quebln-Materialien (Foliensätze, Arbeitsblätter etc.) angepasst und verändert werden können, damit diese für sie und ihre Zielgruppe sinnvoll nutzbar sind. In dieser Aussage wird der Erkenntnisgewinn der Dozierenden hinsichtlich der Selbstanpassung der Materialien deutlich.

	N	Min	Max	M	SD
3. Vorwissen berücksichtigt	292	1	5	3.97	1.13
4. Zeitlicher Umfang angemessen	293	2	5	3.94	1.02
5. Theorie-Praxis-Verhältnis angemessen	293	1	5	4.09	0.95
6. Ausreichend Zeit für Wissensbausteine	292	1	5	4.18	0.91
7. Ausreichend Zeit für Übungen	290	1	5	4.17	0.91
8. Ausreichend Zeit für Nachfragen und Diskussionen	293	1	5	4.42	0.82
9. Eingehen auf individuelle und spontane Anliegen	288	2	5	4.50	0.74

Anmerkungen. Einschätzung auf einer fünfstufigen Skala von 1 = trifft überhaupt nicht zu bis 5 = trifft voll und ganz zu.

Im Rahmen der mündlichen Follow-up-Befragung der Teilnehmenden und Dozierenden wurden Aufbau und inhaltliche Konzipierung von Quebln ebenfalls positiv wahrgenommen. Eine Teilnehmerin aus dem Kontext ‚Ausbildung‘ fasst zusammen: „Also ich kann sagen, insgesamt waren die Schulungen, alle Blöcke, alle Module waren sehr, sehr strukturiert. Sehr, sehr gut didaktisch aufgebaut, sehr, sehr gut aufeinander aufgebaut und sehr schlüssig. Also es gab nicht eine Nachfrage: ‚Ach wie kommt sie jetzt da drauf?‘“ (Elnt1_Ausbildung). Zur didaktisch-methodischen Ausgestaltung berichtet eine Teilnehmerin aus dem Kontext ‚Ausbildung‘: „Es gab auch Arbeitsblätter zwischendrin und das fand ich eigentlich auch eine gute Methode und dann in der Kleingruppe sich dann mal auszutauschen auch von den anderen mal was zu hören“ (Elnt4_Ausbildung). Eine Teilnehmerin aus dem Kontext ‚Kita-Praxis‘ betont bezogen auf die Verzahnung von Theorie und Praxis, dass „gerade dieses dann in die Praxis einzusteigen und sich zu überlegen, habt ihr ein Fallbeispiel aus eurer Kita, wie auch immer, war dann sehr hilfreich, weil dann hat man sich nochmal anders damit auseinandergesetzt als wie nur stur mit Theorie“ (Glnt3_Kita-Praxis). Eine gute Verzahnung, ein angemessenes Verhältnis bzw. „eine gute Vermischung zwischen Theorie und Praxisanteilen“ (Elnt1_Dozierende) zeigt sich ebenso in den Äußerungen der Dozierenden. Eine Dozierende fasst zusammen: „Was aber sehr gut war insgesamt, war die Rhythmisierung von den Modulen, von Input und Selbsterarbeitung und Ausprobieren und Gruppendiskussionen“ (Glnt1_Dozierende). Mit Blick auf die eigene Lerngruppe reflektiert eine andere Dozierende: „Und ich glaube, bei denen ist es richtig gut angekommen. Dieser Wechsel aus Theorie und Übung, also, dass es immer so einen kleinen Input gab und das war für viele auch neu, was da gesagt wurde. Also einige hatten zwar auch gesagt, kannte ich ja schon, aber jetzt nicht so negativ behaftet. Sondern mehr so, ja, das hat man ja schon mal gehört, aber gut, dass das jetzt nochmal aufgefrischt wurde. Also es war mehr so ein Positives: ‚Ja, kannten wir ja schon, aber super, dass wir es jetzt noch mal gehört haben‘ und dann eben diese Übungen sind da super gut angekommen“ (Glnt2_Dozierende).

Die tiefergehenden Analysen der quantitativen Daten aus dem Feedbackbogen (Mann-Whitney-U-Test zum Vergleich zweier Gruppen) zeigen jedoch, dass sich sowohl bei der eingeschätzten Berücksichtigung des Vorwissens ($U = 8144.0$, $z = -3.535$, $p < .001$, $r = 0.21$), der Angemessenheit des zeitlichen Umfangs ($U = 8745.5$, $z = -2.706$, $p < .01$, $r = 0.16$) als auch bei der Bewertung des Theorie-Praxis-Verhältnisses ($U = 7737.5$, $z = -4.241$, $p < .001$, $r = 0.24$) signifikante Unterschiede hinsichtlich des *Schulungskontexts* zeigen. Demnach schätzen die Schulungsteilnehmenden aus dem Kontext ‚Kita-Praxis‘ alle drei Bewertungskriterien signifikant höher ein als die Teilnehmenden des Kontexts ‚Ausbildung‘ (siehe Tabelle 11). Nach Cohen (1988) weisen die Unterschiede einen geringen Effekt auf.

Tabelle 11

Einschätzung zur Berücksichtigung des Vorwissens, der Angemessenheit des zeitlichen Umfangs sowie des Theorie-Praxis-Verhältnisses, gegliedert nach dem Schulungskontext (‚Kita-Praxis‘ vs. ‚Ausbildung‘)

	Kontext ‚Kita-Praxis‘			Kontext ‚Ausbildung‘			U-Test		
	N	M	SD	N	M	SD	N	z	p
Vorwissen berücksichtigt	161	4.20	0.94	131	3.68	1.27	292	-3.535	< .001
Zeitlicher Umfang angemessen	163	4.10	0.90	130	3.74	1.12	293	-2.706	< .01

	Kontext 'Kita-Praxis'			Kontext 'Ausbildung'			U-Test		
	N	M	SD	N	M	SD	N	z	p
Theorie-Praxis-Verhältnis angemessen	162	4.31	0.78	131	3.80	1.06	293	-4.241	< .001

Anmerkungen. Einschätzung auf einer fünfstufigen Skala von 1 = trifft überhaupt nicht zu bis 5 = trifft voll und ganz zu Mann-Whitney-U-Test für zwei unabhängige Stichproben; signifikant ($p < .05$), hoch signifikant ($p < .01$), höchst signifikant ($p < .001$), nicht signifikant (n. s.).

Der hohen Standardabweichungen im Kontext ‚Ausbildung‘ folgend, ergibt sich bei der vergleichenden Betrachtung, gegliedert nach dem konkreten *Status* der Schulungsteilnehmenden, ein noch differenzierteres Bild (siehe Abbildung 8). Nach Berechnung mit dem nicht-parametrischen Kruskal-Wallis-Test fallen insbesondere die hoch signifikanten Unterschiede bei der Berücksichtigung des Vorwissens auf, wonach die teilnehmenden Studierenden dies signifikant geringer einschätzen als die pädagogischen Fachkräfte und die Auszubildenden. Zudem bewerten die pädagogischen Fachkräfte die Angemessenheit des Theorie-Praxis-Verhältnisses signifikant höher als die befragten Studierenden und Auszubildenden (siehe Abbildung 8).

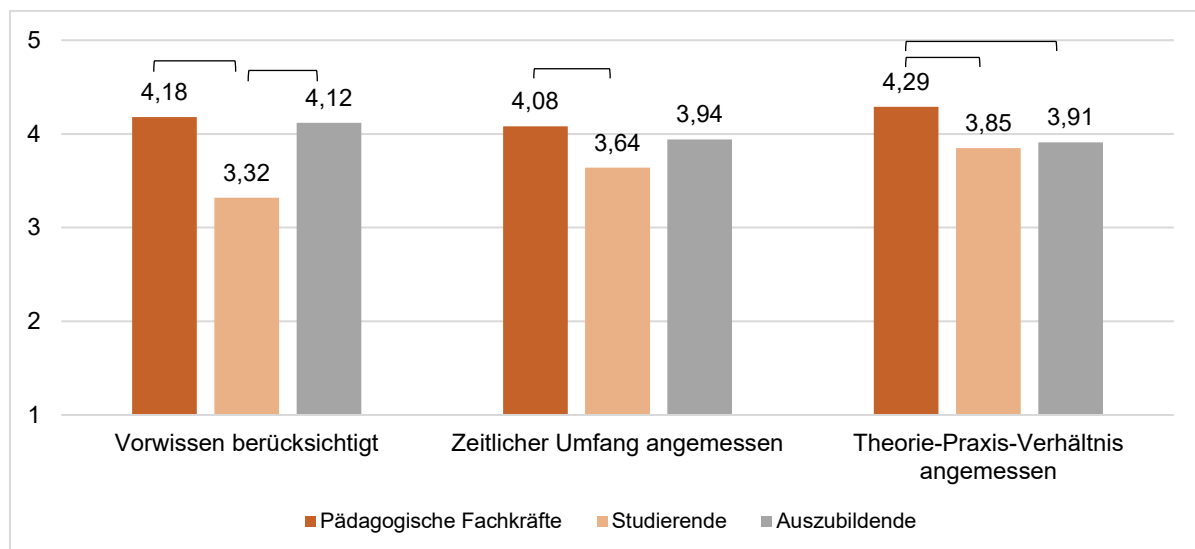


Abbildung 8. Einschätzung zur Berücksichtigung des Vorwissens, der Angemessenheit des zeitlichen Umfangs sowie des Theorie-Praxis-Verhältnisses, gegliedert nach dem Status der Teilnehmenden (‚Pädagogische Fachkräfte‘ vs. ‚Studierende‘ vs. ‚Auszubildende‘)²⁰. Eigene Darstellung.

Aus den quantitativen Daten kann jedoch nicht die Richtung des Antwortverhaltens abgeleitet werden, d. h. ob nach Einschätzung der Teilnehmenden beispielsweise bereits viel Wissen zu den jeweiligen Modulinhalt vorhanden war oder ob eine noch tiefergehende Auseinandersetzung mit den Inhalten für ein umfassendes Verständnis notwendig gewesen wäre. Hinweise hierauf geben jedoch die offenen Antworten am Ende des schriftlichen Feedbackbogens, wonach die QuebIn-Schulung vornehmlich für die teilnehmenden Master-Studierenden eher „zu viel Wiederholung, zu wenig Neues“ beinhaltet hätte.

Demgegenüber steht die Einschätzung durch die Dozierenden im Rahmen der schriftlichen Befragung, die die Vorkenntnisse ihrer Lerngruppen unabhängig des jeweiligen Status eher im mittleren Bereich verorten. Zugleich geben die Dozierenden an, dass die Inhalte der jeweiligen Module an die bestehenden Vorkenntnisse der Teilnehmenden – mit Ausnahme von etwas geringeren Werten bei Modul III ($M = 3.93$, $SD = 1.09$, $n = 28$) – gut angeknüpft haben (siehe Tabelle 12).

²⁰ Lesehilfe: Die Klammern stellen jeweils signifikante Unterschiede zwischen den Vergleichsgruppen dar.

Tabelle 12

Bewertung der modulspezifischen Vorkenntnisse der Lerngruppe durch die Dozierenden ($N_{max} = 29$)

	N	Min	Max	M	SD
MI: Vorkenntnisse Lerngruppe*	29	1	4	2.93	0.80
MI: Anknüpfen an Vorkenntnisse**	28	2	5	4.43	0.88
MII: Vorkenntnisse Lerngruppe*	29	1	5	3.03	0.94
MII: Anknüpfen an Vorkenntnisse**	29	3	5	4.29	0.71
MIII: Vorkenntnisse Lerngruppe*	29	1	5	1.97	1.15
MIII: Anknüpfen an Vorkenntnisse**	28	1	5	3.93	1.09
MIV: Vorkenntnisse Lerngruppe*	29	2	4	2.97	0.68
MIV: Anknüpfen an Vorkenntnisse**	28	2	5	4.61	0.69

Anmerkungen.

*Einschätzung auf einer fünfstufigen Skala von 1 = *sehr gering* bis 5 = *sehr hoch*.** Einschätzung auf einer fünfstufigen Skala von 1 = *stimme überhaupt nicht zu* bis 5 = *stimme voll und ganz zu*.

Bewertung der Übungen

Wie bereits in Tabelle 9 zur Bewertung der Quebln-Materialien durch die Schulungsteilnehmenden dargestellt, schätzen diese die Übungen im Rahmen der Quebln-Schulung insgesamt als gut umsetzbar ($M = 4.19$, $SD = 0.77$, $n = 292$)²¹ ein.

Die modulspezifische Betrachtung unter Einbezug der Angaben aus dem Dozierendenbogen zu Modul I zum ‚Grundlagenwissen Bindung‘ zeigt, dass die Dozierenden die vorgesehenen Übungen ebenfalls als gut umsetzbar beurteilten ($M > 4.00$) sowie zumeist wie vorgegeben durchgeführt und nur vereinzelt Teile der Übungen weggelassen oder eigene Teile ergänzt haben. Lediglich in Bezug auf die Übung ‚MI.4_Reflexion‘ zum Nachdenken über die eigenen Bindungserfahrungen zeigt sich, dass diese bei grob einem Drittel ($n = 8$) der Kurse nicht im Rahmen der Schulungszeit umgesetzt wurde. Den offenen Antworten zufolge wurde diese Übung häufig – auch im Kontext ‚Kita-Praxis‘ – als „Hausaufgabe mitgegeben“. Eine Dozierende berichtet im Rahmen der mündlichen Follow-up-Befragung: „Und wenn man die zuhause, wenn man die sozusagen als Hausaufgabe mitgibt, dass auch wirklich sehr sensibel rahmt und einleitet und so. Und ich habe das dann so gemacht, dass ich das insbesondere mit den Glaubenssätzen, mit diesen Kernsätzen so gekoppelt habe, weil das war für mich dann so sehr, ich sag mal, anwendungsorientiert, praxisorientiert und dadurch dann auch handhabbarer für die Menschen, die da mitgemacht haben“ (GInt1_Dozierende). Eine andere Dozierende bezieht sich in ihrer Erzählung auf die notwendige Sensibilität im Zusammenhang mit der Übung: „In einer Lerngruppe muss ich aber sagen, habe ich auch gespürt, dass eine Teilnehmende mit dem biografischen Aspekt sehr gefordert war, weil sie da entsprechende schwerwiegende Eindrücke aus ihrer eigenen Kindheit auch hatte. Da ist mir, also klar, war mir das vorher auch klar, aber da ist mir das auch noch mal sehr deutlich geworden, wie sensibel ich quasi als Verantwortliche auch damit umgehen muss und es auch gut begleiten und auffangen muss. Also klar ist da ja eine Freiwilligkeit mit verbunden und das ist auf jeden Fall denke ich, auch ganz zentral“ (GInt1_Dozierende). Die Teilnehmenden selbst geben im Feedbackbogen an, dass die Reflexionsübung MI.4 hilfreich für sie war ($M = 4.17$, $SD = 0.86$, $n = 281$). Dabei liegt die Zustimmung der Teilnehmenden aus dem *Schulungskontext* ‚Kita-Praxis‘ ($M = 4.30$, $SD = 0.72$, $n = 157$) nochmals signifikant höher ($U = 8184.0$; $z = -2,467$, $p < .05$, $r = 0.15$ [geringer Effekt]) als bei den Teilnehmenden des Kontexts ‚Ausbildung‘ ($M = 4.02$, $SD = 0.95$, $n = 124$).

Auch die in Modul II vorgesehenen Übungsaufgaben wurden von den Dozierenden als verständlich und sehr gut umsetzbar erlebt ($M > 4.50$). Insbesondere die damit verbundene Arbeit mit den GlnA-Videos wird in den offenen Antwortmöglichkeiten besonders positiv bewertet und als Möglichkeit „an den eigenen Praxiserfahrungen der [Teilnehmenden] anknüpfen zu können“ geschätzt. Im Rahmen der mündlichen Follow-up-Befragung resümiert eine Dozierende: „Ja, und ich habe gemerkt, dass das dem ganzen Team guttat. Also diese GlnA-Merkmale, das war für die so das Highlight“ (GInt2_Dozierende). Die Teilnehmenden selbst bewerten die Übungen zur Anwendung der GlnA-Merkmale ebenfalls als hilfreich ($M = 4.34$, $SD = 0.81$, $n = 291$), wobei die Einschätzung der Teilnehmenden aus dem *Schulungskontext* ‚Kita-Praxis‘ ($M = 4.46$, $SD = 0.73$, $n = 162$) signifikant höher ausfällt ($U = 8770.5$, $z = -2.601$, $p < .01$, $r = 0.15$ [geringer Effekt]) als bei den Teilnehmenden des Kontexts ‚Ausbildung‘

²¹ Die nachfolgenden Einschätzungen erfolgten entlang einer fünfstufigen Skala von 1 = *trifft überhaupt nicht zu* bzw. *stimme überhaupt nicht zu* bis 5 = *trifft voll und ganz zu* bzw. *stimme voll und ganz zu*

($M = 4.19$, $SD = 0.89$, $n = 129$). Dies spiegelt sich auch in den Ergebnissen der mündlichen Follow-up-Befragung wider. Zwei Teilnehmende aus dem Kontext ‚Kita-Praxis‘ berichten: *„Das fand ich dann auch schon mal interessant. Also, sich selbst zu sehen und sich selbst zu reflektieren“* (Glnt1_Kita-Praxis) und *„Ich fand zum Schluss auch die Reflexionsarbeit mit dem Video auch total cool“* (Elnt1_Kita-Praxis). Eine Teilnehmerin aus dem Kontext ‚Ausbildung‘ beschreibt ihren individuellen Prozess: *„Was für mich gut gewesen ist, weil ich habe mich nie mich selber gefilmt und danach die Videos angeschaut. Das war eine gute Reflexion für mich, dass ich noch mal in bestimmten Momenten mir bewusster genommen habe, worauf ich achten, beim nächsten und beim nächsten Mal soll. Oder was ist, ob ich vielleicht ein Bedürfnis in dem Moment von dem Kind nicht gesehen habe“* (Elnt5_Ausbildung).

In Bezug auf Modul III und die Anwendung des EiBiS-Bogens im Rahmen der praktischen Übungen fällt insbesondere der vergleichsweise geringere Wert ($M = 3.63$, $SD = 0.84$, $n = 27$) zur Umsetzbarkeit der Übung ‚MIII.2_Praxis‘ auf. Die offenen Antworten der Dozierenden geben Aufschluss darüber, dass es für die Teilnehmenden *„sperrig“*, *„mühsam“* und *„sehr schwer war, die Skalen und Items zuzuordnen“*. Da die Übung zugleich Teil der Evaluation war (siehe Kapitel 3.4), wurde sie dennoch durchgeführt *„bzw. auf das für die Evaluation Nötige beschränkt“*. Dennoch haben die Dozierenden das Feedback ihrer Lerngruppen zu Modul III insgesamt als überwiegend positiv wahrgenommen ($M = 4.35$, $SD = 0.57$, $n = 23$). So hat auch nach Angabe der Schulungsteilnehmenden die Anwendung des digitalen EiBiS-Bogens zumeist problemlos funktioniert ($M = 4.32$, $SD = 0.87$, $n = 282$) und zugleich dazu beigetragen, dass das eingeschätzte Kind und sein Verhalten besser verstanden werden konnte ($M = 4.27$, $SD = 0.91$, $n = 280$).

Gegliedert nach dem *Schulungskontext*, zeigen sich hinsichtlich der Einschätzung des EiBiS-Bogens keine signifikanten Unterschiede. Die Aussagen der Teilnehmenden und Dozierenden im Rahmen der mündlichen Follow-up-Befragung verdeutlichen diese Ergebnisse. *„Die Rückmeldung war auch, dass viele erstmal verunsichert waren, weil die sich mit dieser Fallvignette Frederick und dem EiBiS-Bogen nicht so einfach getan haben, also ‚Ah ja warum ist das jetzt eine vier‘ oder ‚ich habe da eine-‘. Also ich habe dann schon gesagt, ‚das darf auch abweichen‘, aber manchmal wich es dann eben doch auch nochmal stärker ab, wobei das dann positiv war. Ich habe dann eben auch gesagt: ‚Ich denke, wenn es die eigenen, die eigenen, also die Kinder, die man dann beobachtet, sind, tritt das nicht so auf. Das haben dann auch die Teilnehmenden zurückgespiegelt, aber es war auch herausfordernd, dass da teilweise Verunsicherung war bei den Teilnehmerinnen, die gesagt haben: ‚Woah ich glaub, ich kann das gar nicht‘, also das war schon auch nochmal so eine Schwierigkeit“* (Glnt1_Dozierende). Ein anderer Dozierender berichtet, dass für die Teilnehmenden herausfordernd war zu verstehen, es *„geht nicht um Eltern-Kind, sondern um sie. Das war das hat eine Weile gedauert, bis so dieses Prinzip, obwohl es eigentlich für mich einfach erscheint, aber bis dieses Prinzip verstanden wurde, das war so, ja, und dann waren sie ein Stück weit unzufrieden, weil in dieser Form, wie es bearbeitet werden konnte, das war für ein bisschen Technik nicht affine Kolleginnen schwierig, ja“* (Elnt1_Dozierende). Ergänzend dazu beschreibt eine Teilnehmerin aus dem Kontext ‚Kita-Praxis‘: *„Manche Fragen fallen mir dann auch unglaublich, also da tue ich mir schwer, das weiß ich nicht. Wenn da drinsteht, löst sich oder freut sich sehr, aber nicht übertrieben. Und dann denke ich ja, wo mache ich es denn hin, wenn ich doch finde es freut sich übertrieben. Also ich finde das für mich immer so, also ich tue mir da immer sehr schwer. In welche Richtung muss ich jetzt gehen?“* (Glnt1_Kita-Praxis). Das Verständnis für die einzelnen Items und die Sicherheit für die Einschätzung kann jedoch durch die (regelmäßige) Anwendung erhöht werden, wie die Aussagen von zwei Teilnehmenden aus dem Kontext ‚Ausbildung‘ verdeutlichen: *„Also ich fand es auch bisschen schwierig, weil ich glaube, man braucht da auch so bisschen Übung für. Gerade bei so Fragen, wo es dann nicht so viele Antwortmöglichkeiten gibt“* (Elnt4_Ausbildung) und *„Die Bögen sind [...] auf den ersten Blick jetzt nicht kompliziert, aber die waren nicht einfach, einfach zu verstehen. Aber wenn man sich ein bisschen länger damit auseinandergesetzt hat oder sich vertieft hat und einmal angewendet hat, dann weißte man auch, worum es geht und wie das geht“* (Elnt3_Ausbildung).

Die Übungen im Rahmen von Modul IV zu den ‚Schlüsselsituationen‘ sowie zum ‚interactive repair‘ (siehe Kapitel 1.2) wurden von den Dozierenden zumeist wie vorgegeben durchgeführt und als gut umsetzbar bewertet ($M > 4.00$). Auch ist den offenen Antworten im Dozierendenbogen zu entnehmen, dass durch die Übungen *„Reflexionsprozesse angestoßen“* wurden und im Austausch über Kinder aus der eigenen Praxis ein *„veränderte[r] Zugang“* entstand. Die Schulungsteilnehmenden selbst bewerten im Feedbackbogen die Übung ‚MIV.2_Praxis‘ ($M = 4.17$, $SD = 0.86$, $n = 283$) zu den

‚Schlüsselsituationen‘ ebenso wie die Übung ‚MIV.3_Praxis‘ ($M = 4.21$, $SD = 0.83$, $n = 281$) zum ‚interactive repair‘ als hilfreich. Dabei zeigen sich sowohl hinsichtlich der Übung MIV.2 zu den ‚Schlüsselsituationen‘ ($U = 7212.0$, $z = -4.205$, $p < .001$, $r = 0.15$ [geringer Effekt]) als auch bei der Übung MIV.3 zum ‚interactive repair‘ ($U = 7522.5$, $z = -3.565$, $p < .001$, $r = 0.25$ [geringer Effekt]) höchst signifikante Unterschiede zwischen den jeweiligen *Schulungskontexten* (siehe Tabelle 13).

Tabelle 13

Einschätzung der Zustimmung, inwiefern die Übungen MIV.2 zu den ‚Schlüsselsituationen‘ und MIV.3 zum ‚interactive repair‘ für die Teilnehmenden hilfreich waren, gegliedert nach dem Schulungskontext (‚Kita-Praxis‘ vs. ‚Ausbildung‘)

	Kontext ‚Kita-Praxis‘			Kontext ‚Ausbildung‘			U-Test		
	N	M	SD	N	M	SD	N	z	p
Übung MIV.2	157	4.36	0.75	126	3.92	0.93	283	-4.205	< .001
Übung MIV.3	155	4.36	0.78	126	4.02	0.86	281	-3.565	< .001

Anmerkungen. Einschätzung auf einer fünfstufigen Skala von 1 = *trifft überhaupt nicht zu* bis 5 = *trifft voll und ganz zu* Mann-Whitney-U-Test für zwei unabhängige Stichproben; signifikant ($p < .05$), hoch signifikant ($p < .01$), höchst signifikant ($p < .001$), nicht signifikant (*n. s.*).

3.1.3 Erleben und Erfahrungen der Quebln-Schulung

Wie erleben die Teilnehmenden und Dozierenden die Quebln-Schulung und welche Erfahrungen machen sie im gesamten Verlauf?

Basierend auf den verfügbaren Ressourcen, den vorherrschenden Rahmenbedingungen und weiteren individuellen Möglichkeiten in den unterschiedlichen Schulungskontexten und Formaten, zeigt sich die konkrete Umsetzung der Quebln-Schulung vielfältig. Durchschnittlich betrachtet wurden alle vier Module der Quebln-Schulung nach Angaben in den schriftlichen Dozierendenbögen an insgesamt rund 5 Terminen durchgeführt ($M = 4.61$, $SD = 1.42$, $Min = 2$, $Max = 8$, $n = 28$). Die durchschnittliche Teilnehmendenzahl lag dabei bei ca. 12 Teilnehmenden pro Kurs, wobei das Minimum 4 Teilnehmende aus dem Schulungskontext ‚Kita-Praxis‘ und das Maximum 25 Teilnehmende aus dem Kontext ‚Ausbildung‘ umfasst. Ca. der Hälfte (51.7 %, $n = 15$) der Dozierenden war ihre Lerngruppe vor Schulungsbeginn bereits bekannt, da sie u. a. in ihrer Tätigkeit als Fachberatung, Kita-Leitung, Lehrkraft oder durch vorangegangene Studientage vorab Kontakt zu den Teilnehmenden hatten. Etwas mehr als zwei Drittel der Dozierenden führte die Schulung allein durch, die weiteren Dozierenden bildeten ein Tandem mit einem bzw. einer weiteren Quebln-Multiplikator:in.

Dozierende

Mit der Umsetzung der einzelnen Module zeigen sich die Dozierenden insgesamt zufrieden, wobei die höchste Zufriedenheit mit Modul I ($M = 4.41$, $SD = 0.56$, $n = 29$) und die geringste Zufriedenheit mit Modul IV ($M = 3.89$, $SD = 0.99$, $n = 29$) angegeben wird. Zudem fühlten sich die Dozierenden mit den Inhalten über alle Module hinweg sicher (siehe Tabelle 14).

Tabelle 14

Einschätzung der Zufriedenheit mit der Umsetzung der einzelnen Module sowie der Angabe, sich in Bezug auf die Inhalte des jeweiligen Moduls sicher gefühlt zu haben ($N_{max} = 29$)

	N	Min	Max	M	SD
MI: Zufriedenheit Umsetzung*	29	3	5	4.41	0.63
MI: Sicher gefühlt**	29	3	5	4.62	0.56
MII: Zufriedenheit Umsetzung*	29	3	5	4.17	0.66
MII: Sicher gefühlt**	29	3	5	4.52	0.63
MIII: Zufriedenheit Umsetzung*	28	2	5	4.07	0.86
MIII: Sicher gefühlt**	28	2	5	4.25	0.80
MIV: Zufriedenheit Umsetzung*	28	2	5	3.89	0.99
MIV: Sicher gefühlt**	28	3	5	4.21	0.69

Anmerkungen.

* Einschätzung auf einer fünfstufigen Skala von 1 = *sehr unzufrieden* bis 5 = *sehr zufrieden*.

** Einschätzung auf einer fünfstufigen Skala von 1 = *stimme überhaupt nicht zu* bis 5 = *stimme voll und ganz zu*.

Auch die Schulungsteilnehmenden schätzen die Dozierenden im Feedbackbogen im Durchschnitt durchweg positiv ein ($M < 4.50$). Mit einem Mittelwert von 4.70 ($SD = 0.68$, $n = 291$) wird vor allem das Engagement der Dozierenden durch die Teilnehmenden besonders hoch bewertet (siehe Tabelle 15).

Tabelle 15

Wahrnehmung der Dozierenden durch die Schulungsteilnehmenden ($N_{max} = 293$)

	N	Min	Max	M	SD
1. Dozierende waren gut vorbereitet	292	1	5	4.61	0.77
2. Dozierende wirkten kompetent	291	1	5	4.63	0.70
3. Hohes Engagement der Dozierenden	291	1	5	4.70	0.68
4. Verständliche Vermittlung der Inhalte	293	1	5	4.54	0.80
5. Gutes Erklären der Übungen	291	1	5	4.59	0.69
6. Gutes Beantworten von Fragen	291	2	5	4.61	0.67
7. Dozierende schufen Raum für Diskussionen	291	1	5	4.60	0.76
8. Angemessenes Eingehen auf Bedürfnisse und Anregungen der Lerngruppe	292	2	5	4.61	0.75

Anmerkungen. Einschätzung auf einer fünfstufigen Skala von 1 = trifft überhaupt nicht zu bis 5 = trifft voll und ganz zu.

Die Aussagen der Teilnehmenden an der mündlichen Follow-up-Befragung bestätigen diese Werte. So heben zwei Teilnehmerinnen aus dem Kontext ‚Ausbildung‘ positiv hervor: „Ich habe die Dozentin als sehr ruhig, sehr sortiert und auch sehr angenehm empfunden, auch in dem Online-Format. [...] Die war immer sehr vorbereitet, war immer sehr auf die Sachen fokussiert, hat uns klare, gute Aufgaben [gegeben]. [...] Also sie hat so nochmal langsamer gesprochen, damit das auch jeder so nochmal mitbekommt, gibt es noch Fragen, Unklarheiten, damit das auch wirklich nachwirken kann. [...] Sie hat das wirklich sehr gut, sehr, sehr gut umgesetzt. Also ich war ganz begeistert“ (Eint1_Ausbildung) und „Die hatte eine sehr ruhige Art und ist die Punkte mit uns durchgegangen, hat immer nach Rückmeldungen gefragt und versucht, die Diskussion anzuregen, was manchmal natürlich eben über hier online ein bisschen schwierig ist“ (Eint2_Ausbildung). Die gelungene Umsetzung im Tandem wird von einer Teilnehmerin aus dem Kontext ‚Kita-Praxis‘ ebenfalls anerkannt: „Ich finde, die haben das sehr gut übergetragen. [...] Die haben genug Zeit gelassen für Fragen und für Diskussionen. Ich finde, die haben das beide so toll gemacht, das hat einfach- das floss einfach“ (Eint1_Kita_Praxis).

Im Rahmen der offenen Antwortmöglichkeiten am Ende des Feedbackbogens wurde kritisch angemerkt, wenn das Skript bzw. die Präsentationsfolien „nur ‚vorgelesen‘“ wurden. Dies sei den Schulungsteilnehmenden nach „sehr anstrengend“ und „einschläfernd“ gewesen, auch weil dadurch „keine Gesprächsatmosphäre zustande kam“. Eine Teilnehmerin aus dem Kontext ‚Ausbildung‘ berichtet diesbezüglich im Rahmen der mündlichen Follow-up-Befragung: „Was ich schwierig fand, war, dass quasi die Texte vorgelesen wurden. Der Text lief ja immer weiter, dieses Vorgelesene und manchmal hat man sich noch was notiert oder hat sich noch was markieren wollen oder ein eine Überlegung, die einem da in diesem Moment durch den Kopf ging, notieren, aber dann war ja schon weitergelesen und bis man dann wieder da war, das hat mich unheimlich gestresst. Da war ich immer am Hinterherhecheln quasi, weil ich mir ganz viele Notizen einfach auch dazu gemacht habe. Also dieses und dann kam es auch darauf an, wer vorgelesen hat. Teilweise war es sehr mühselig“ (Gint3_Kita-Praxis).²²

²² Der Hinweis, dass ein reines Vorlesen der Quebln-Inhalte durch die Dozierenden nicht empfohlen wird, wurde an entsprechender Stelle in das Quebln-Begleitheft aufgenommen.

Stimmung bzw. Atmosphäre

Die Stimmung bzw. Atmosphäre²³ während der Quebln-Schulung wird von den Schulungsteilnehmenden im Feedbackbogen als angenehm bewertet ($M = 4.40$, $SD = 0.80$, $Min = 2$, $Max = 5$, $n = 293$). Zugleich zeigt die Berechnung von Mittelwertvergleichen mithilfe des Mann-Whitney-U-Tests jedoch, dass diese Einschätzung bei den Teilnehmenden aus dem *Schulungskontext* ‚Kita-Praxis‘ nochmals signifikant höher liegt als bei den Teilnehmenden des Kontexts ‚Ausbildung‘ ($U = 6081.0$, $z = -7.087$, $p < .001$, $r = 0.41$). Nach Cohen (1988) entspricht dies einem mittleren Effekt. Ein weiterer hoch signifikanter Unterschied mit mittlerem Effekt ist zwischen den Schulungsteilnehmenden im Präsenz-Format mit einer höheren Bewertung der Stimmung und den Teilnehmenden im Online-Format mit einer vergleichsweise geringeren Einschätzung ($U = 3072.0$, $z = -5.742$, $p < .001$, $r = 0.36$) gegeben (siehe Abbildung 9).

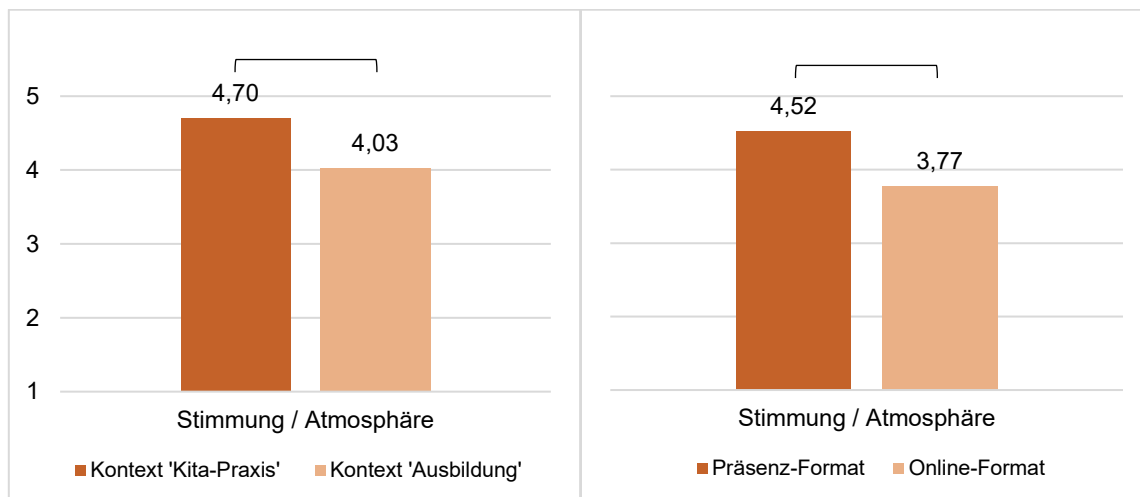


Abbildung 9. Einschätzung der Stimmung bzw. Atmosphäre, gegliedert nach dem Schulungskontext (‚Kita-Praxis‘ vs. ‚Ausbildung‘; links) und dem Schulungsformat (‚Präsenz-Format‘ vs. ‚Online-Format‘; rechts)²⁴. Eigene Darstellung.

Eine Teilnehmerin aus dem Kontext ‚Ausbildung‘ beschreibt im Zuge der mündlichen Follow-up-Befragung die Lernatmosphäre als „wirklich sehr aufbauend jetzt für mich“ (Eint3_Ausbildung). Eine angenehme Atmosphäre wird ebenso im Rückblick auf die Quebln-Multiplikator:innenschulungen betont. Zwei Dozierende resümieren, dass „alles sehr wertschätzend und wohlwollend [war] und jetzt das, wenn wir in Kleingruppen waren [...], dass sich da alle mit eingebracht haben“ (Eint1_Dozierende) und „ich fand das alles von der Atmosphäre [...] unglaublich wertschätzend und schöne Austauschrunde und das hat mir viel gebracht“ (Gint2_Dozierende).

Lernprozess

In Bezug auf den eigenen Lernprozess geben die befragten Schulungsteilnehmenden im Feedbackbogen an, dass sie durch die Quebln-Schulung ihr pädagogisches Wissen ($M = 4.36$, $SD = 0.86$, $n = 36$) und Handeln ($M = 4.28$, $SD = 0.86$, $n = 292$) insgesamt erweitern und ihre eigene Einstellung zu den Themen Bindung und Reflexion gut reflektieren konnten ($M = 4.37$, $SD = 0.75$, $n = 293$). Auch bot die Quebln-Schulung nach Einschätzung der Teilnehmenden überwiegend die Möglichkeit, eigene Erfahrungen aus der pädagogischen Praxis einzubringen ($M = 4.37$, $SD = 0.83$, $n = 291$). Zudem fällt auf, dass die Einschätzung, die Inhalte der Quebln-Schulung in der eigenen pädagogischen Arbeit (zukünftig) anwenden zu können ($M = 4.24$, $SD = 0.77$, $n = 280$), die Angabe, dass die Inhalte der Quebln-Schulung in der eigenen pädagogischen Arbeit bereits angewandt werden konnten ($M = 3.80$, $SD = 1.05$, $n = 273$), deutlich übersteigt. Zugleich lässt die hohe Standardabweichung ($SD > 1.00$) bei der bereits erfolgten praktischen Anwendung auf ein eher heterogenes Antwortverhalten schließen (siehe Tabelle 16).

²³ Die Einschätzung der Stimmung bzw. Atmosphäre erfolgte auf einer fünfstufigen Skala von 1 = *überhaupt nicht angenehm* bis 5 = *sehr angenehm*.

²⁴ Lesehilfe: Die Klammern stellen jeweils signifikante Unterschiede zwischen den Vergleichsgruppen dar.

Tabelle 16

Bewertung des eigenen Lernprozesses durch die Schulungsteilnehmenden ($N_{max} = 293$)

	N	Min	Max	M	SD
1. Motivation zur Auseinandersetzung mit den Inhalten	291	1	5	4.27	0.80
2. Anknüpfen der Inhalte an Vorkenntnisse	292	1	5	4.26	0.89
3. Aktive Beteiligung	293	1	5	4.13	0.90
4. Fachliches Niveau angemessen	292	1	5	4.26	0.95
5. Pädagogisches Wissen erweitert	293	1	5	4.36	0.86
6. Pädagogisches Handeln erweitert	292	1	5	4.28	0.86
7. Reflexion der eigenen Einstellung	293	1	5	4.37	0.75
8. Eigene Praxiserfahrungen einbringen	291	1	5	4.37	0.83
9. Zukünftige Anwendung der Inhalte	280	2	5	4.24	0.77
10. Bereits erfolgte praktische Anwendung der Inhalte	273	1	5	3.80	1.05

Anmerkungen. Einschätzung auf einer fünfstufigen Skala von 1 = trifft überhaupt nicht zu bis 5 = trifft voll und ganz zu.

Gegliedert nach dem *Schulungskontext*, wird durch den Mann-Whitney-U-Test zum Vergleich zweier Gruppen deutlich, dass sich sowohl hinsichtlich der zukünftigen Anwendung der Inhalte ($U = 8602.5$, $z = -2.750$, $p < .01$, $r = 0.16$ [geringer Effekt]) als auch in Bezug auf die bereits erfolgte praktische Anwendung der Quebln-Inhalte in der eigenen pädagogischen Arbeit ($U = 7003.5$, $z = -4.157$, $p < .001$, $r = 0.25$ [geringer Effekt]) hoch bzw. höchst signifikante Unterschiede zeigen. Bei beiden Aspekten übersteigt die Einschätzung der Schulungsteilnehmenden aus dem Kontext ‚Kita-Praxis‘ die der Teilnehmenden aus dem Kontext ‚Ausbildung‘ (siehe Tabelle 17).

Tabelle 17

Einschätzung zur zukünftigen und bereits erfolgten praktischen Anwendung der Quebln-Inhalte in der eigenen pädagogischen Praxis, gegliedert nach dem Schulungskontext (‚Kita-Praxis‘ vs. ‚Ausbildung‘)

	Kontext ‚Kita-Praxis‘			Kontext ‚Ausbildung‘			U-Test		
	N	M	SD	N	M	SD	N	z	p
Zukünftige Anwendung der Inhalte	160	4.37	0.67	130	4.08	0.85	290	-2.750	< .01
Bereits erfolgte praktische Anwendung der Inhalte	156	4.06	0.82	124	3.46	1.21	273	-4.157	< .001

Anmerkungen. Einschätzung auf einer fünfstufigen Skala von 1 = trifft überhaupt nicht zu bis 5 = trifft voll und ganz zu Mann-Whitney-U-Test für zwei unabhängige Stichproben; signifikant ($p < .05$), hoch signifikant ($p < .01$), höchst signifikant ($p < .001$), nicht signifikant (n. s.).

Zum Erleben und den Erfahrungen der Teilnehmenden können die Ergebnisse der mündlichen Follow-up-Befragung ergänzend hinzugezogen werden. Bezogen auf den eignen Lernprozess beschreibt eine Teilnehmerin aus dem Kontext ‚Ausbildung‘: „*Ich fand diesen Kreis professionellen Handelns sehr gut [...] und ich versuche mal wirklich, in diesem Kreis, in diesem Zyklus zu bleiben*“ (Eint5_Ausbildung). Eine Teilnehmerin aus dem Kontext ‚Kita-Praxis‘ resümiert: „*Es hat meine Haltung bestärkt. Ich habe nicht das Gefühl, dass es meine Haltung komplett geändert hat, aber das, was ich mache, fühle ich mich noch sicherer darin. Ja, ich mache es doch richtig. Jetzt wurde ich nochmal bestätigt, ja, das ist ja super wichtig oder an Stellen, wo ich vorher vielleicht mal ein bisschen schneller aufgegeben hätte. Nee, nee, das ist richtig und ich mache es richtig und jetzt verstehe ich auch das Kind besser. Zum Beispiel, wenn es vielleicht von zuhause nicht ganz die sichere Bindung hat, das bedeutet nicht, dass es die nicht*

in der Kita haben kann. Ich kann das noch bestärken, ich kann es noch in der Kita ver- beeinflussen und vorher hätte ich es vielleicht ein bisschen schneller aufgegeben und oder bin ein bisschen schneller ratlos gewesen und jetzt weiß ich nee, nee, ich weiß, was es ist. Ich kann mit dem Kind noch besser anknüpfen, ich kann in der Kita zumindest einen sicheren Ort für es aufbauen“ (Eint1_Kita-Praxis). Eine Veränderung im eigenen pädagogischen Handeln durch den Prozess des Verstehens betont auch eine andere Teilnehmerin aus dem Kontext ‚Ausbildung‘: „Man hat das Kind nochmal genauer kennengelernt und die Entwicklungsschritte auch nochmal deutlicher wahrgenommen oder wo das Kind auch nochmal Unterstützung braucht in welchem Bereich“ (Eint4_Ausbildung). Daraus resultiert für die Teilnehmenden einerseits die Möglichkeit, „dass wir das halt eben übertragen können in ein soziales Setting, also in eine Gemeinschaft, in eine Gruppe“ (Eint1_Ausbildung) und andererseits eine Sicherheit im Handeln, weil „es wurde nochmal erklärt, was es alles bedeutet und dann wie wir in unserer Arbeit als Pädagogen, wie wir das dann umsetzen können“ (Eint1_Kita-Praxis). Im Hinblick auf die zukünftige Anwendung der Quebln-Inhalte stellt eine Teilnehmerin aus dem Kontext ‚Ausbildung‘ heraus: „Quebln hat mir in dieser Prozessentwicklung und in der Lenkung und Steuerung von dem Team unglaublich viel geholfen, weil das ist eine Bewusstmachung. Das war nichts Isoliertes, ist nichts Isoliertes, was irgendwo mal einmal gemacht wurde und nicht jeder bekommt, sondern ist eine, ist eine komplette, ist ein Gamechanger bei den ganzen Herausforderungen, die wir im Moment in Kitas haben“ (Eint1_Ausbildung). Ergänzend dazu verweist eine Teilnehmerin aus dem Kontext ‚Kita-Praxis‘ auf die Quebln-Brille, die nach der Schulung von allen Teamkolleg:innen aufgesetzt wurde und resümiert: „Eigentlich haben wir alles, was wir brauchen, um das zu machen. Also durch die Schulung haben wir alle alles bekommen, also diesen Fragenbogen und das Wissen“ (Eint1_Kita-Praxis).

3.1.4 Fördernde und hemmende Umsetzungsfaktoren

Welche Faktoren stellen sich als relevant bei der Umsetzung heraus
(fördernde und hemmende Bedingungen)?

Aufschluss über relevante Faktoren bei der Umsetzung der Quebln-Schulung geben die schriftlich formulierten Antworten aus den Dozierendenbögen zu den offen gestellten Fragen, 1.) was bei der Umsetzung besonders gut funktioniert hat bzw. positiv erlebt wurde, 2.) welchen möglichen Herausforderungen, Stolpersteinen oder Schwierigkeiten die Dozierenden begegnet sind und 3.) was sie bei einer erneuten Durchführung anders machen würden. Dabei konnten über alle vier Module immer wiederkehrende Nennungen identifiziert, zu übergeordneten Kategorien zusammengefasst und daraus spezifische Gelingens- und Hemmfaktoren für die Umsetzung abgeleitet werden. Unter Ergänzung der Schilderungen und Einblicke aus der mündlichen Follow-up-Befragung werden diese Faktoren nachfolgend vorgestellt.

- *Motivation, Einstellung und Atmosphäre*

Als positiv bewertet und zum Gelingen der Umsetzung beigetragen hat es den schriftlichen Angaben der Dozierenden zufolge insbesondere dann, wenn die Schulungsteilnehmenden eine „Offenheit“, eine „positive Einstellung“ und ein „hohes Interesse an den theoretischen Inputs“ zeigten und sich zugleich „äußerst engagiert und aktiv“ beteiligten. Ebenfalls positiv wahrgenommen wurde zudem das Vorherrschen einer „sehr gute[n] und lernförderliche[n] Atmosphäre“ sowie eine „positive Entwicklung der Gruppendynamik und im Zusammenspiel mit uns als Dozierende“, wodurch in einem anderen Kurs sogar „anfängliche Zweifel im Laufe des Vormittags abgebaut werden [konnten]“. Sich wertgeschätzt und wohlfühlen ist auch ein weiterer Gelingensfaktor, der von einer Dozierenden im Zuge der mündlichen Follow-up-Befragung beschrieben wird: „Ich glaube, die haben das auch- also diese Kita-Gruppe, die ich hatte, die haben es einfach total genossen, mich da zu haben. [...] Sie machen das schon echt gut, sie haben einen tollen Blick für ihre Kinder und gehen auch wertschätzend untereinander im Team miteinander um und so. Und dass sie das sozusagen mal gespiegelt bekommen und da auch wirklich das Mal gewürdigt wird ihre Arbeit, auch dadurch, dass man diese Inhalte noch mal sozusagen für sie aufbereitet hat und sich um alles gekümmert hat und alles hochgeladen wird und so, also das das fanden die auch wirklich wahnsinnig toll“ (Glnt2_Dozierende).

Ein weiterer Aspekt, der sich förderlich auf die Motivation und Atmosphäre auswirkt und folglich zu einer gelingenden Umsetzung der Quebln-Schulung beitragen kann, ist die Teilnahme als gesamtes Team, wie eine Teilnehmerin aus dem Kontext ‚Kita-Praxis‘ berichtet: „Das fand ich eigentlich ganz gut, weil das ja für mich im gewohnten Rahmen war. Das gewohnte Team“ (Eint2_Kita-Praxis). Dies kann die

zukünftige und nachhaltige Implementierung der QuebIn-Inhalte beeinflussen. Eine Teilnehmerin aus dem Kontext ‚Kita-Praxis‘ äußert diesbezüglich: *„Was für uns auch noch sehr positiv war, war dass das gesamte Team teilnimmt, weil wenn immer nur ein, zwei Fachkräfte auf einer Fortbildung sind, ist das dann doch schwer, das ganze Team immer abzuholen und so waren wir alle dabei und hatten alle den gleichen Stand“* (Glnt2_Kita-Praxis). Dagegen bedauert eine Teilnehmerin aus dem Kontext ‚Ausbildung‘, dass sie als einziges Teammitglied an der QuebIn-Schulung teilgenommen hat, und bewertet das mit Blick auf eine nachhaltige Umsetzung als herausfordernd: *„Genau, eigentlich ich fand es schade, wo ich drüber nachgedacht habe, also dass ich die Schulung eben alleine gemacht habe und dann nicht, nicht so das Gefühl habe, dass ich meine Teammitglieder da so, das den so tiefgründig erklären kann, wie wenn das von jemand Außen gemacht wird, weil an sich fänd ich das schon eine tolle Methode, wenn es so in meiner ganzen Einrichtung auch nochmal eingeführt werden würde“* (Elnt4_Ausbildung).

Demgegenüber wird es von den Dozierenden in den schriftlichen Bögen wiederum als herausfordernd empfunden, einem *„veränderungskritischen Publikum“*, *„schwarze[n] Kacheln in der Zoomsitzung“*, *„wenigen Wortmeldungen“*, einem Schweigen auf Fragen oder einer *„Unbeteiligtheit in den Gesichtern (insbesondere online!!)“* gegenüberzustehen. Eine Dozierende benennt im Rahmen der mündlichen Follow-up-Befragung als Herausforderung, *„dass die eine Kita laut ihrer Meinung auch schon sehr viel über das Thema Bescheid wusste und sie gesagt hat, es war nicht so viel Neues“* (Glnt1_Dozierende). Eine andere Dozierende beschreibt es als *„äußerst schwierig, da was rüberzubringen. Gerade, wenn man so eine gemischte Gruppe hat, wo die einen Bock haben und die anderen eher so sagen, kennen wir schon alles oder ich habe was Besseres zu tun oder sowas. Das finde ich- also das war dann für mich als Dozentin sozusagen dann auch zermürbend und anstrengend“* (Glnt2_Dozierende). Zugleich könne die Motivation und Stimmung jedoch auch von schulungsunabhängigen Gegebenheiten und tagesaktuellen Geschehnissen beeinflusst werden. So berichten die Dozierenden eines weiteren Kurses in den schriftlichen Bögen beispielsweise davon, dass eine *„angespannte Grundstimmung“* durch die Eingewöhnung neuer Kinder zu einem *„Theorie-Praxis-Konflikt (klingt ja alles toll, aber ist doch in der Praxis nicht umzusetzen)“* führte. Konnte dagegen an Vorerfahrungen, einen *„vorherige[n] gemeinsame[n] Prozess in der Kita“* angeknüpft oder auf bestehendem *„Vorwissen“* aufgebaut werden, so wird dies von den Dozierenden als förderlich empfunden.

- *Zeit und Zeitmanagement*

Während einige Dozierende sowohl die eigene *„Zeitplanung“* als auch ein *„gutes Zeitmanagement des Teams“* in den schriftlichen Bögen positiv einordnen, berichten andere Dozierende im Rahmen der schriftlichen Befragung dagegen von der Herausforderung, *„das zeitliche Management im Blick zu haben und nicht zu lange für etwas zu brauchen“*. Durch den *„Spagat zwischen alles vermitteln wollen und gleichzeitig aber auch nicht durchzuhetzen, ebenso auch Zeit für Fragen und Pausen zu haben“* fühlten sich die Dozierenden zum Teil *„innerlich etwas gehetzt und gestresst“*. Der Wunsch nach noch mehr Zeit spiegelt sich auch in der Aussage einer Dozierenden im Rahmen der mündlichen Follow-up-Befragung wider: *„Es war manchmal wirklich ein Durchhetzen, damit man es einfach schaffen kann und so habe ich mich auch manchmal gefühlt, so durchgehetzt“* (Glnt2_Dozierende). Eine Dozierende fasst im schriftlichen Dozierendenbogen zusammen: *„Es war herausfordernd, sicherzustellen, dass alle geplanten Inhalte innerhalb der vorgegebenen Zeit präsentiert wurden, ohne dabei in Zeitdruck zu geraten. Am Ende des Moduls hatte ich den Eindruck, dass eine zusätzliche Stunde von Vorteil gewesen wäre, um bestimmte Themen ausführlicher behandeln zu können“*. Anknüpfend daran berichtet eine Dozierende in der mündlichen Follow-up-Befragung: *„Die Teamsitzungen sind zwei Stunden, das heißt wir waren dann eher bei vier Stunden und da war noch keine Pause drin, also das war schon sehr knackig“* (Glnt1_Dozierende). Bestand wiederum die Möglichkeit, sich für bestimmte Bausteine mehr Zeit zu nehmen, so wird dies von den Dozierenden wiederum positiv bewertet.

- *Vorbereitung und Sicherheit*

Mit Blick auf die Vorbereitung bzw. das eigene Sicherheitsempfinden der Dozierenden wird in den schriftlichen Dozierendenbögen davon berichtet, dass *„die eigene Sicherheit im Thema Offenheit und Wahrnehmung für die Gedankenprozesse und Fragen der Teilnehmenden [schaffte]“* und es durch eine strukturierte Vorbereitung möglich war, *„während der Schulung einen klaren roten Faden [zu] halten“*. Andere Dozierende schildern dagegen, dass die eigene Vorbereitung *„zeitaufwendig“* war und die *„Verinnerlichung der Inhalte in ihrem Zusammenhang“* als Herausforderung wahrgenommen wurde. Um

nicht „bei weiterführenden und tiefergehenden Fragen [...] überfragt“ zu sein, zieht eine Dozierende den Schluss, „dass ich mich noch tiefer mit bestimmten Themen der Quebln-Inhalte auseinandersetzen muss“. Im Rahmen der mündlichen Follow-up-Befragung resümiert eine Dozierende: „Das muss auch noch mehr meins werden. Also ich musste da nochmal da ein paar Folien für mich umschreiben, umdenken, um so mehr oder ein bisschen was ergänzen oder für mich irgendwie was weglassen, um das mehr zu meinem Teil zu machen, wo ich auch so wirklich sage, okay, das habe ich so für mich verinnerlicht und das kann ich auch gut so weitergeben und weitervermitteln“ (Glnt1_Dozierende). Eine andere Dozierende bekam durch die eigene (Um-)Gestaltung und Anpassung der inhaltlichen Struktur mehr Sicherheit. Sie erzählt in diesem Zusammenhang: „Ich habe es ja auch ein bisschen umgestellt. Ich habe jetzt Modul eins und Modul drei zusammengesetzt, also Bindung und den EiBiS zusammen, was für mich total sinnvoll war und total Sinn machte“ (Glnt2_Dozierende).

Eine gemeinsame Durchführung der Quebln-Schulung im Tandem wird nicht nur fachlich, sondern auch im Hinblick auf die Begleitung der Teilnehmenden als großer Vorteil empfunden. Laut der schriftlichen Rückmeldung einer Dozierenden sei „Teamteaching [eine] gute fachliche Ergänzung“ und „absolut zu empfehlen, insbesondere bei Online-Durchführung“. Eine weitere Dozierende äußert im Rahmen der mündlichen Follow-up-Befragung: „Das habe ich tatsächlich als sehr erleichternd empfunden, das auch als Tandem machen zu können. Einfach, weil man doch dann immer nicht alle im Blick haben kann, das geht einfach gar nicht. Und das ist gut, wenn dann noch jemand dabei ist“ (Glnt1_Dozierende). Nach den Erfahrungen der Dozierendenbögen sollten jedoch mögliche „spontane Ausfälle von Dozierenden im Tandem“ mitbedacht und „frühzeitig ein ‚Plan B‘“ vereinbart werden.

Eine kontinuierliche Unterstützung durch das Quebln-Team wurde im Rahmen der mündlichen Follow-up-Befragung als weiterer sicherheitsgebender Faktor herausgestellt, der den Dozierenden „extrem hilfreich“ (Glnt1_Dozierende) war. Eine Dozierende resümiert: „Die Organisation, das finde ich, muss man einfach noch mal hervorheben, die haben sich wirklich so viel Mühe gegeben, dieses Ganze online zu stellen. Wenn man Fragen hatte, kann man sich jederzeit an alle wenden, da war Fachwissen auf jeden Fall vorhanden, man konnte so gut sein Gedächtnis abgeben, weil dann immer noch mal eine Erinnerungsmail kam. Also das war wirklich sehr gelungen“ (Glnt2_Dozierende).

- *Möglichkeiten zum Austausch*

Durchweg positiv wird der „Wechsel von Wissensvermittlung und Praxisübungen“ bewertet. Die Abwechslung habe nach Angabe in den schriftlichen Dozierendenbögen „gut funktioniert“, „war gewinnbringend“ und „kommt bei den Teilnehmenden gut an“. Geschätzt werden außerdem die praktischen Übungen und die damit einhergehenden Kleingruppenarbeiten. So wird im Dozierendenbogen festgehalten: „Die Gruppenarbeiten wurden von den pädagogischen Fachkräften sehr positiv aufgenommen. Sie haben zurückgemeldet, dass ihnen der Austausch im Alltag fehlt und sie deshalb diese Aufgaben/den Gruppenaustausch als bereichernd empfanden“ und „die einzelnen Übungen waren sehr hilfreich. Die Teilnehmenden kamen dadurch sehr gut in den Austausch“. Eine weitere Dozierende schildert, „alle Teilnehmenden in sehr konzentriertem Gespräch wahrgenommen“ zu haben; darüber hinaus wird die Umsetzung der Übungen als „anregend und vertiefend“ sowie „sehr gut und diskussionsreich“ beschrieben.

Als hemmend für den Austausch werden von den Dozierenden dagegen zum einen die ‚Zeit‘ („die ZEIT! Es ist immer zu wenig, um wirklich ins Gespräch zu kommen“) und zum anderen die ‚Motivation und Einstellung‘ der Teilnehmenden genannt („Lerngruppe war leider absolut demotiviert und konnte sich auf die Schulung nicht einlassen. Sämtliche Fragen und Aufgaben [...] wurden mit Schweigen blockiert.“). Auch habe das Online-Format „auf jeden Fall Vorteile, für den Austausch ist es jedoch etwas schwierig“.

- *Praxisbezug und Reflexionsprozesse*

Positiv bewertet wurde es von den Teilnehmenden, wenn die Dozierenden selbst „den Input mit Praxisbeispielen angereichert [haben]“, weil es „den Teilnehmenden ermöglicht [habe], sich gut mit der Thematik zu verbinden“. Umgekehrt wird auch von den Dozierenden die „Fähigkeit des Teams, die theoretischen Konzepte durch praktische Beispiele zu veranschaulichen und dadurch eine direkte Verknüpfung zum pädagogischen Alltag herzustellen“ geschätzt. So fanden beispielsweise „Unterrichtsgespräche während der Präsentationen über eigene Beispiele/Fälle“ statt oder „Teilnehmende hatten Kinder aus der Praxis im Kopf, haben manche Kinder mit einer anderen ‚Brille‘

betrachtet“. Wurden darüber hinaus „nachvollziehbare Impulse für die jeweilige Praxis der Teilnehmenden“ oder „Handlungsideen“ entwickelt, so war nach Angabe der Dozierenden die „Stimmung zunehmend von Hoffnung für die weitere pädagogische Arbeit geprägt“. Dies zeigt sich auch in den Aussagen der Teilnehmenden der mündlichen Follow-up-Befragung. Eine Teilnehmerin aus dem Kontext ‚Kita-Praxis‘ hebt hervor: „Da haben wir das dann ja auch an einem Praxisbeispiel so gemacht und da fand ich das ganz gut“ (GInt2_Kita-Praxis). Eine Teilnehmerin aus dem Kontext ‚Ausbildung‘ resümiert: „Ich fand das auf jeden Fall für mich sehr hilfreich, dass ich in der Praxis Sachen ausprobieren durfte. Also angefangen jetzt mit dem Fallbeispiel, was ich auch für die Hausarbeit später genommen habe, dass man das wirklich an einem Kind quasi an einem Beispiel aus der Praxis das Modell halt ausprobieren konnte“ (EInt3_Ausbildung).

Zugleich bieten die QuebIn-Schulungen laut der schriftlichen Rückmeldung der Dozierenden eine „gute Gelegenheit zur Reflexion der Praxis“. So waren die Teilnehmenden eines Kurses beispielsweise „professionell daran interessiert, einen Theorie-Praxisbezug durch eigene Erfahrungsreflexionen zu erzielen“, wieder andere „kommen ins Reflektieren, wie [man] Verhalten von Kindern ggf. in einem anderen Kontext (Bindungssicherheit/-unsicherheit) betrachten könnte“. Mehrfach von den Dozierenden positiv hervorgehoben wird in diesem Zusammenhang auch die „Übung zur eigenen Bindungserfahrung“ (Modul I, Übung M1.4 Reflexion). Im Zuge der mündlichen Follow-up-Befragung erzählt ein Dozierender über die Prozesse seiner Lerngruppe: „Die Kultursensitivität war sehr interessant und dann waren es mehr Aha-Erlebnisse und dann Aha deswegen und dann gab es ein paar Beispiele, die dann oder die Kinder, die wir auch kennen, und das waren schon Reflexionsmomente, die interessant waren“ (GInt1_Dozierende).

- Strukturelle Rahmenbedingungen

Die Nennung von (strukturellen) Rahmenbedingungen erfolgt im schriftlichen Dozierendenbogen vornehmlich im Zusammenhang mit Herausforderungen oder Schwierigkeiten. Neben räumlichen Gegebenheiten (z. B. „hat im Gruppenraum am kleinen ‚Kindertisch‘ stattgefunden, Raum sehr heiß und stickig“ oder „räumliche Enge, Störung durch Klingel herausfordernd“), wird auch der Schulungszeitpunkt am Nachmittag bzw. nach dem üblichen Kita-Betrieb als herausfordernd erlebt: „Eine Herausforderung war auch die Nachmittagszeit, da Müdigkeit nach einem vollen Arbeitsvormittag nicht ganz zu verbergen war und es nicht leichter machte, die Vielzahl an Inputs aufzunehmen“ oder „die Module III und IV waren nach der Arbeitszeit und dafür waren die Inhalte zu komplex und zeitlich zu lang“. Dies spiegelt sich auch in den Aussagen von zwei Teilnehmerinnen aus dem Kontext ‚Kita-Praxis‘ wider, die im Zuge der mündlichen Follow-up-Befragung reflektieren: „Es war für uns schon unheimlich schwierig, die einzelnen Module auf einen Samstag runterzubrechen und da alles zu sortieren“ (GInt3_Kita-Praxis) und „Nach der Arbeit, es ist egal, ob das ein Erste-Hilfe-Kurs ist oder so eine Schulung oder Fortbildung, man hat einen sechs bis sieben Stunden Arbeitstag hinter sich und ist dann eigentlich schon, ja, vom Geiste her erschöpft und sich dann nochmal so zu konzentrieren, wie es eigentlich das auch erfordert, fällt einem dann schon oder ist mir teilweise schwer gefallen“ (GInt2_Kita-Praxis). Ein Dozierender beschreibt in diesem Zusammenhang von seiner Lerngruppe: „Wir haben uns auch mal an einem Sonntag getroffen und das zweimal. Ein langes Team dann gemacht. Da haben wir das schon auch gemerkt, dass es einfach nach einem Tag im Kindergarten und das dann noch hinten dran. Aber das war eher so von der von der täglichen Belastung her, jetzt nicht inhaltlich oder sonst irgendwie“ (EInt1_Dozierende). In den Dozierendenbögen als weiteres Problem geschildert wurde „die Tatsache, dass Teammitglieder, die nicht an der Schulung teilnehmen möchten, Minusstunden aufbauen, da die Schulungen meist in der Arbeitszeit stattfinden. Für Kitas mit langen Öffnungszeiten ist es schwierig, dass alle teilnehmen können, da die Schulungen dann in den Abend reichen würden oder auf sehr viele kleine Einheiten verteilt werden müssten“. Demgegenüber resümiert eine andere Teilnehmerin aus dem Kontext ‚Kita-Praxis‘: „Wir hatten es jetzt immer gekoppelt mit einer Teamsitzung und einfach im Vorfeld vor der Sitzung dann noch Zeit angehängt, sodass halt jeder einen langen Tag hatte, aber wir das dann unterbringen konnten. Das fand ich gut, dass man das wirklich auch flexibel wählen konnte“ (EInt3_Kita-Praxis).

Schwierigkeiten zeigen sich teilweise auch in Bezug auf die Technik. Neben dem Fehlen eines „vorbestellte[n] Beamer[s]“ oder dem Umgang mit „digitalen Schultafeln“ benennen die Dozierenden insbesondere auch Herausforderungen bei der Umsetzung im Online-Format. So waren „zu viele Materialien gleichzeitig [zu] beachten“ und „so viele Dateien auf dem PC zu öffnen (Arbeitsblatt, EiBiS-Bogen etc.)“.

3.2 Entwicklung des Theoriewissens

Welches Theoriewissen zum Themenbereich der ‚bindungsbezogenen Interaktionsgestaltung‘ besteht bei den Schulungsteilnehmenden und wie entwickelt sich dieses nach der QuebIn-Schulung?

Zur Erfassung von möglichen Veränderungen in Bezug auf das theoretische (deklarative) Wissen der Schulungsteilnehmenden zu den Themenbereichen ‚Bindung‘ und ‚Interaktionsgestaltung‘ wurde ein standardisierter Wissensfragebogen zum Zeitpunkt vor der Schulung (Prä-Messung; drei Module) sowie jeweils nach Abschluss der Module I, II und IV eingesetzt (Post-Messung; siehe Kapitel 2.2). Der Fragebogen enthält insgesamt 20 Multiple-Choice Fragen, davon 18 Fragen zum Theoriewissen (Wissensfragen) und zwei Fragen zur Überprüfung des Verständnisses der beiden im Rahmen der QuebIn-Schulung eingesetzten Methoden ‚GInA‘ und ‚interactive repair‘ (Methodenfragen). Die 18 Wissensfragen setzen sich aus sechs Fragen zum Thema ‚Bindung‘ (Modul I), vier Fragen zum Thema ‚entwicklungsförderliche Interaktionsgestaltung‘ (Modul II) und acht Fragen zum Thema ‚bindungsbezogene Interaktionsgestaltung‘ (Modul IV) zusammen. Die Multiple-Choice-Fragen enthalten vier bis sechs mögliche Antwortoptionen (Ausnahme zwei Fragen mit nur einer Einfachauswahl).

Zur Auswertung der Multiple-Choice Fragen wurden Punkte vergeben. Dafür wurde für jede Antwortoption der jeweiligen Frage überprüft, ob die korrekte Antwort gegeben wurde. Eine richtige Antwort wurde mit 1 Punkt gewertet, eine nicht korrekte Antwort mit 0 Punkten.²⁵ Das folgende Beispiel (siehe Abbildung 10) veranschaulicht die Vorgehensweise bei der Punktevergabe (max. 5 Punkte möglich):

An welchen Verhaltensweisen ist zu erkennen, dass sich Kinder in einer Fachkraft-Kind-Beziehung sicher fühlen (wissenschaftlich belegt)?			
<i>Richtige Lösung</i>	<i>Antwortoption</i>	<i>Antwort Teilnehmer:in</i>	<i>Punktevergabe</i>
x	Die Kinder trauen sich öfter, die Fachkräfte zu provozieren und ihre Grenzen auszutesten.	x	1
x	Die Kinder leiden, wenn die Fachkraft nicht (mehr) da ist.	✓	0
✓	Die Kinder sind eher bereit und in der Lage, sich an den Regeln und Werten der Gruppe zu orientieren.	x	0
✓	Die Kinder können ihrem eigenen Bedürfnis nach Regeneration und Rückzug nachkommen.	✓	1
✓	Die Kinder können sich besser auf Bildungsangebote und Gruppenaktivitäten einlassen.	✓	1
Erreichte Punktzahl:			3

Abbildung 10. Beispiel der Punktevergabe für die Wissensfragen. Eigene Darstellung.

Für die Wissensfragen ergibt sich bei Modul I eine maximal zu erreichende Punktzahl von 31, bei Modul II von maximal 22 Punkten und bei Modul IV von maximal 31 Punkten. Für die 18 Wissensfragen können insgesamt maximal 84 Punkte erzielt werden. Da die beiden ‚Methodenfragen‘ zu ‚GInA‘ bzw. ‚interactive repair‘ sinngemäß Methodenwissen und damit kein theoretisches (deklaratives) Wissen erfragen, werden diese separat ausgewertet (mit gleicher Vorgehensweise bei der Bepunktung). Für die beiden Fragen können maximal 10 Punkte erzielt werden (pro Frage 5 Punkte).

In Tabelle 18 ist eine Übersicht zu den 20 Multiple-Choice Fragen und deren prozentuale Lösungshäufigkeit dargestellt. (*Hinweis:* Die Lösungshäufigkeit umfasst hierbei nur die komplett richtige Lösung der Frage. Sobald eine Antwortoption der Frage nicht korrekt angegeben wurde, wird die Frage als nicht richtig gelöst bewertet.) Wird zunächst die Lösungshäufigkeit der Fragen zum ersten Messzeitpunkt vor Schulungsbeginn betrachtet, so liegt diese über die 18 Wissensfragen hinweg zwischen 7.6 % und 68.6 %. Die niedrigsten Lösungshäufigkeiten sind bei den Wissensfragen von Modul I vorzufinden, welches spezifische Fragen zum Themengebiet der Bindung enthält (u. a. zu den Kennzeichen und zur Entwicklung von Bindungssicherheit). Wird bei den Fragen mit einer niedrigeren Quote (< 20 %) die Lösungshäufigkeit jedoch nach den einzelnen Antwortoptionen betrachtet, zeigt sich eine höhere Lösungsrate: Antwortoptionen der Wissensfrage 1 mit einer Spannweite von 45.6 % bis

²⁵ Die Wahl der Ausweichoption ‚Weiß nicht/kann ich aktuell (noch) nicht beantworten‘ wurde mit 0 Punkten bewertet.

85.8 %, Spannweite Wissensfrage 2 von 29.1 % bis 84.5 %, Spannweite Wissensfrage 3 von 18.0 % bis 86.7 % und Spannweite Wissensfrage 4 von 44.0 % bis 80.7 %. Die höchsten Lösungshäufigkeiten zeigen sich dagegen bei Modul IV mit eher allgemeineren, praxisbezogenen Fragen zur Interaktionsgestaltung im Kita-Alltag. Im Durchschnitt liegt die prozentuale Lösungshäufigkeit vor Beginn der Quebln-Schulung für Modul I bei 16.3 %, bei Modul II bei 40.8 % und bei Modul IV bei 45.9 % (siehe Tabelle 18).

Für den zweiten Messzeitpunkt ($t1$) beträgt die Spannweite der prozentualen Lösungshäufigkeiten über alle 18 Wissensfragen hinweg 12.7 % bis 79.7 %; ebenfalls mit den niedrigsten Werten in Modul I²⁶ und den höchsten Werten in Modul IV (siehe Tabelle 18). Bei allen Wissensfragen lässt sich ein Anstieg der Lösungshäufigkeit nach Absolvierung der Quebln-Schulung erkennen. Im Durchschnitt liegt die Lösungshäufigkeit zum Zeitpunkt $t1$ bei Modul I bei 27.3 %, bei Modul II bei 51.6 % und bei Modul IV bei 61.1 %.

Bei den beiden Methodenfragen (‚GlnA‘ bzw. ‚interactive repair‘) liegt die Lösungshäufigkeit zum Zeitpunkt vor der Schulung erwartungsgemäß im niedrigen Prozentbereich (siehe Tabelle 18). Da einigen Schulungsteilnehmenden (15.2 %, $n = 49$) die Methode ‚GlnA‘ bereits vor der Schulung bekannt war, liegt hier die Lösungshäufigkeit deutlich höher als bei der Methode des ‚interactive repair‘. Nach Absolvierung der Quebln-Schulung lässt sich, analog zu den Wissensfragen, ein Anstieg der prozentualen Lösungshäufigkeit feststellen.

Tabelle 18
Lösungshäufigkeit der Wissensfragen zu $t0$ und $t1$

Multiple-Choice Frage	$t0$ Lösungs- häufigkeit in %	$t1$ Lösungs- häufigkeit in %
Wissensfragen		
<i>Modul I</i>	Ø 16.3	Ø 27.3
Wissensfrage 1: Entwicklung innerer Bindungsabbilder	17.4	32.2
Wissensfrage 2: Funktionen sicherer Bindungsrepräsentationen	7.6	12.7
Wissensfrage 3: Zusammenhang Bindungs- & Explorationsverhalten	9.2	27.4
Wissensfrage 4: Risiken unsicherer Bindung	11.1	19.1
Wissensfrage 5: Feinfühligkeit	24.4	28.7
Wissensfrage 6: Bindung & Interaktionsverhalten von Erwachsenen	27.8	43.6
<i>Modul II</i>	Ø 40.8	Ø 51.6
Wissensfrage 7: Merkmale bindungsförderlichen Interaktionsverhaltens	45.7	50.9
Wissensfrage 8: Gruppenkontexte & Beziehungsaufbau	54.0	73.7
Wissensfrage 9: Bindungsförderliche Gruppenatmosphäre	23.6	34.5
Wissensfrage 10: Sicherheit in Fachkraft-Kind-Beziehung	39.8	47.2
<i>Modul IV</i>	Ø 45.9	Ø 61.1
Wissensfrage 12: Bindungsförderliches Interaktionsverhalten	49.7	75.1
Wissensfrage 13: Bindungstyp Fallbeispiel ‚Leon‘	63.0	74.8
Wissensfrage 14: Interaktionsmöglichkeiten Fallbeispiel ‚Leon‘	34.5	61.8
Wissensfrage 15: Bindungstyp Fallbeispiel ‚Lina‘	68.6	79.7
Wissensfrage 16: Interaktionsmöglichkeiten Fallbeispiel ‚Lina‘	35.7	43.2
Wissensfrage 17: Unterstützung Emotionsregulation	37.0	50.5
Wissensfrage 18: Kindbezogene Nähe-Distanz-Regulation	31.1	37.5
Wissensfrage 19: Merkmale Schlüsselsituation im Kita-Alltag	47.8	66.4
Methodenfragen		
Wissensfrage 11: Ziele von GlnA	13.4	29.4
Wissensfrage 20: Handlungsansatz des ‚interactive repair‘	5.3	22.3

Anmerkungen. Für eine bessere Übersichtlichkeit ist bei den Beschriftungen der Multiple-Choice Fragen nicht der komplette Fragelaut, sondern das jeweilige Themengebiet aufgelistet. Die Stichprobengröße zu $t0$ beträgt für Modul I $N = 316$, für die Module II & IV jeweils $N = 322$. Zum Zeitpunkt $t1$ liegt diese bei Modul I bei $N = 314$, bei Modul II bei $N = 316$, bei Modul IV bei $N = 301$.

²⁶ Auch hier zeigen sich bei den beiden Fragen mit einer niedrigeren Quote (> 20 %) auf Ebene der Antwortoptionen höhere Lösungshäufigkeiten: Antwortoptionen der Wissensfrage 1 mit einer Spannweite von 66.9 % bis 96.8 % und Spannweite der Wissensfrage 4 von 55.7 % bis 82.8 %.

Theoriewissen der Schulungsteilnehmenden vor und nach der QuebIn-Schulung

Um zu überprüfen, wie sich das Theoriewissen nach Absolvierung der QuebIn-Schulung verändert hat, wird ein Vergleich der beiden Messzeitpunkte vorgenommen. Dazu wird zunächst der Blick deskriptiv auf die erzielten Punkte pro Modul und das Gesamttheoriewissen der Schulungsteilnehmenden gerichtet (unter Einbezug der 18 Wissensfragen). In Tabelle 19 sind die Ergebnisse für die Gesamtstichprobe vor Schulungsbeginn dargestellt. Es zeigt sich, dass bei allen drei Modulen und beim Gesamttheoriewissen im Durchschnitt jeweils über die Hälfte der möglichen Punkte erzielt wurde (zwischen 63.4 % der möglichen Punkte bei Modul I und 79.5 % bei Modul II). Neben den hohen Standardabweichungen verdeutlicht die große Spannweite (*Min*, *Max*) erhebliche Unterschiede in der erzielten Punktzahl. Während bei den Einzelmodulen jeweils die höchstmögliche Punktzahl erzielt wurde, wurde die maximale Punktzahl von 84 beim Gesamttheoriewissen von keinem bzw. keiner Schulungsteilnehmenden erreicht. Bei Modul IV hat eine Person keine der acht Fragen richtig beantwortet (0 Punkte).

Tabelle 19

Theoriewissen zur bindungsbezogenen Interaktionsgestaltung vor der Schulung (t_0 ; $N_{max} = 322$)

	N*	Min	Max	M	SD
Punktzahl zu Modul I (max. 31 Punkte)	316	2	31	19.64	4.94
Punktzahl zu Modul II (max. 22 Punkte)	322	2	22	17.48	3.83
Punktzahl zu Modul IV (max. 31 Punkte)	322	0	31	23.05	5.70
Gesamtpunktzahl Theoriewissen (max. 84 Punkte)	316	17	81	60.09	12.50

Anmerkungen. * Sechs Schulungsteilnehmende haben den t_0 -Fragebogen erst nach Abschluss von Modul I erhalten und/oder ausgefüllt (u. a. aufgrund von Krankheit vor Schulungsstart oder durch eine nachträgliche Anmeldung zur Schulung). Für diese Fälle konnte kein Wert für Modul I, also auch kein Gesamtwert berechnet werden.

Nach Absolvierung der QuebIn-Schulung zeigen sich im deskriptiven Vergleich höhere Mittelwerte bei allen drei Modulen und beim Gesamttheoriewissen (u. a. Anstieg beim Gesamttheoriewissen von $M = 60.09$ zu t_0 auf $M = 68.53$ zu t_1 ; siehe Tabelle 20). Zudem lässt sich jeweils eine niedrigere Standardabweichung und damit geringere Unterschiede in der erzielten Punktzahl zwischen den Schulungsteilnehmenden erkennen (u. a. Verringerung bei Modul IV von $SD = 5.70$ zu t_0 auf $SD = 3.48$ zu t_1). Im Durchschnitt wurden über drei Viertel der möglichen Punkte erzielt (zwischen 73.1 % bei Modul I und 85.9 % bei Modul II). Zum zweiten Messzeitpunkt haben alle Schulungsteilnehmenden mindestens eine Frage richtig beantwortet (keine Person mit 0 Punkten). Bei den einzelnen Modulen wurde von den Schulungsteilnehmenden wiederum die jeweils höchste Punktzahl erreicht, beim Gesamttheoriewissen liegt diese bei 82 von 84 Punkten.

Tabelle 20

Theoriewissen zur bindungsbezogenen Interaktionsgestaltung nach der Schulung (t_1 ; $N_{max} = 316$)

	N*	Min	Max	M	SD
Punktzahl zu Modul I (max. 31 Punkte)	314	9	31	22.66	3.90
Punktzahl zu Modul II (max. 22 Punkte)	316	8	22	18.90	2.73
Punktzahl zu Modul IV (max. 31 Punkte)	301	11	31	26.56	3.48
Gesamtpunktzahl Theoriewissen (max. 84 Punkte)	289	45	82	68.53	7.75

Anmerkungen. * Da die t_1 -Fragebögen jeweils nach Abschluss des jeweiligen Moduls erhoben worden sind, ergeben sich, u. a. durch Abwesenheit von Schulungsteilnehmenden aufgrund von Krankheit, pro Modul und damit auch beim Gesamtwert unterschiedliche Fallzahlen.

Um die Frage zu beantworten, ob die aufgezeigten Mittelwertunterschiede zwischen den beiden Messzeitpunkten als bedeutsam einzustufen sind, wird für die Gesamtstichprobe ein Vergleich beider Messzeitpunkte mittels t-Test für abhängige Stichproben²⁷ durchgeführt. Für die Gesamtstichprobe zeigt sich ein Anstieg bei allen drei Modulen sowie beim Gesamttheoriewissen (siehe Abbildung 11). Der

²⁷ Für den Vergleich der beiden Messzeitpunkte können nur diejenigen Fälle einbezogen werden, zu denen ein Wert zum Zeitpunkt t_0 und t_1 vorliegt. Dadurch bestehen bei den einzelnen Berechnungen unterschiedliche Fallzahlen, da bspw. Fachkräfte beim Modul II erkrankt waren und daher nur die t_1 -Daten der Module I und IV vorliegen. Für den Gesamtwert liegt dementsprechend die Fallzahl ebenfalls geringer. Im Rahmen der Vorbereitungen für die Analysen wurden des Weiteren Fälle mit extremen Werten (= „extreme Ausreißer“) für diese Analysen ausgeschlossen. Dies umfasst 3 Fälle für die Berechnungen zu Modul I, 4 Fälle bei Modul II, 8 Fälle bei Modul IV und 12 Fälle für die Berechnung des Gesamttheoriewissens. Leichte Ausreißer wurden im Datensatz belassen. Die weiteren Testvoraussetzungen wurden überprüft und können als gegeben angesehen werden.

größte Anstieg lässt sich für das Gesamtheoriewissen durch einen Mittelwert vor der Schulung (t_0) von $M = 62.13$ ($SD = 9.91$; $N = 271$) auf einen Wert von $M = 68.66$ ($SD = 7.79$) nach der Schulung (t_1) verzeichnen. Der kleinste Anstieg findet sich bei Modul II (t_0 : $M = 17.67$, $SD = 3.53$, $N = 313$; t_1 : $M = 18.90$, $SD = 2.74$).

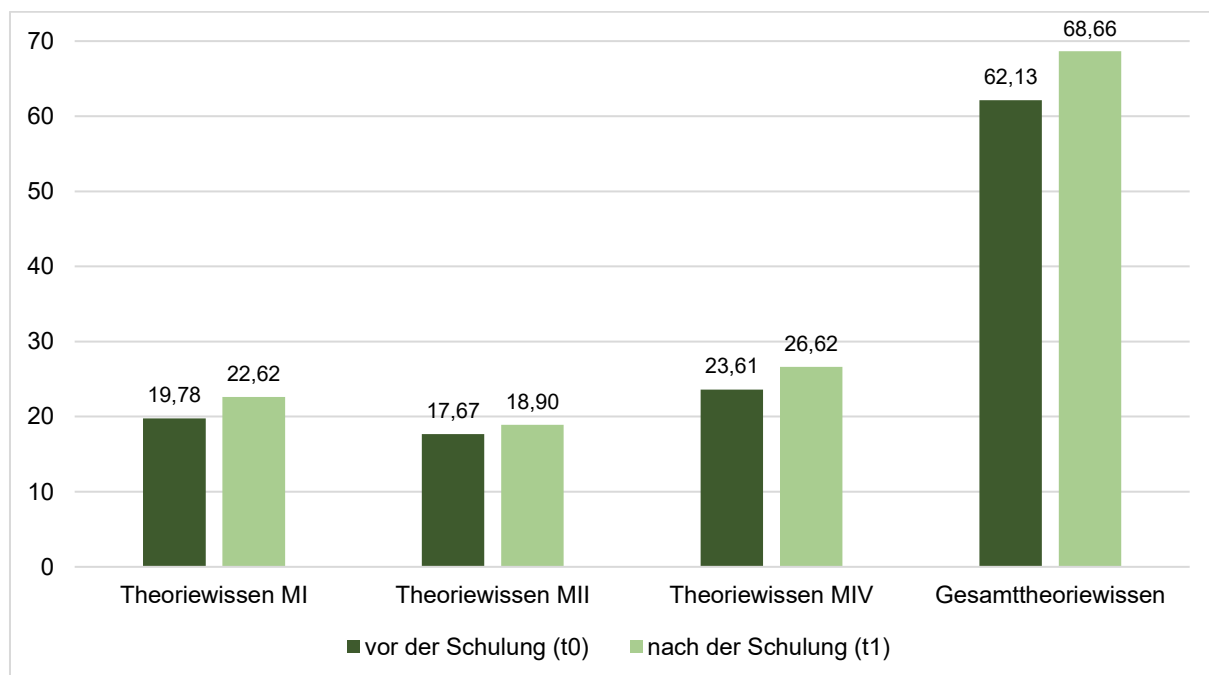


Abbildung 11. Entwicklung des Theoriewissens der Gesamtstichprobe. Eigene Darstellung.

Bei allen drei Quebln-Modulen und dem Gesamtheoriewissen ist der Anstieg der Punktzahl und damit des vorhandenen (deklarativen) Theoriewissens bei der Gesamtstichprobe höchst signifikant ($p < .001$; siehe Tabelle 21). Während bei Modul II der Anstieg einem kleinen Effekt entspricht ($d = 0.40$), entspricht dieser bei Modul I und IV einem mittleren Effekt (MI: $d = 0.74$, MIV: $d = 0.79$) und beim Gesamtheoriewissen einem starken Effekt ($d = 1.09$).

Bei Berechnung und Betrachtung der Veränderungen im Theoriewissen der Teilnehmenden aus dem *Schulungskontext* ‚Kita-Praxis‘ und dem Kontext ‚Ausbildung‘ zeigen sich ebenfalls für beide Gruppen bei allen drei Modulen und beim Gesamtheoriewissen ein höchst signifikanter Anstieg von vor der Schulung auf nach der Schulung ($p < .001$; siehe Tabelle 21). Insbesondere bei den Teilnehmenden aus dem Kontext ‚Ausbildung‘ entspricht der Anstieg in der erzielten Punktzahl einem starken Effekt ($d > 0.80$; Ausnahme Modul II mit einem kleinen Effekt: $d = 0.42$). Auch bei den Schulungsteilnehmenden aus dem Kontext ‚Kita-Praxis‘ zeigt sich beim Gesamtheoriewissen ein starker Effekt ($d = 1.08$).

Tabelle 21

Veränderung des Theoriewissens vor und nach der Quebln-Schulung (t_0 - t_1)

	t_0		t_1		df	t-Test		ES
	M	SD	M	SD		T	p	
Gesamtstichprobe								
Theoriewissen Modul I	19.78	4.77	22.62	3.87	305	-12.910	< .001	0.74
Theoriewissen Modul II	17.67	3.53	18.90	2.74	312	-7.150	< .001	0.40
Theoriewissen Modul IV	23.61	4.87	26.62	3.47	292	-13.494	< .001	0.79
Gesamtes Theoriewissen	62.13	9.91	68.66	7.79	270	-17.875	< .001	1.09
Kontext ‚Kita-Praxis‘								
Theoriewissen Modul I	19.82	4.25	22.39	3.92	174	-8.958	< .001	0.68
Theoriewissen Modul II	18.06	3.22	19.20	2.61	175	-5.156	< .001	0.39
Theoriewissen Modul IV	23.90	4.64	26.71	3.10	166	-9.684	< .001	0.75
Gesamtes Theoriewissen	62.81	8.75	68.68	7.34	158	-13.599	< .001	1.08
Kontext ‚Ausbildung‘								
Theoriewissen Modul I	19.73	5.40	22.93	3.81	130	-9.385	< .001	0.82

	<i>t0</i>		<i>t1</i>		<i>df</i>	t-Test		ES
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		<i>T</i>	<i>p</i>	
Theoriewissen Modul II	17.17	3.85	18.52	2.86	136	-4.942	< .001	0.42
Theoriewissen Modul IV	23.24	5.17	26.50	3.92	125	-9.410	< .001	0.84
Gesamtes Theoriewissen	61.16	11.32	68.63	8.41	111	-11.870	< .001	1.12

Anmerkungen. Effektstärke (ES) Cohen's *d* nach Cohen (1988): $d = 0.20$ bis 0.49 : kleiner Effekt, $d = 0.50$ bis 0.79 : mittlerer Effekt, $d \geq 0.80$: starker Effekt. Die Stichprobengröße für die Berechnungen ist wie folgt:

Modul I (Gesamtstichprobe: $N = 306$; Vergleich Kontext: ‚Kita-Praxis‘ $N = 175$, ‚Ausbildung‘ $N = 131$),

Modul II (Gesamtstichprobe: $N = 313$; Vergleich Kontext: ‚Kita-Praxis‘ $N = 176$, ‚Ausbildung‘ $N = 137$),

Modul IV (Gesamtstichprobe: $N = 293$; Vergleich Kontext: ‚Kita-Praxis‘ $N = 167$, ‚Ausbildung‘ $N = 126$) und

Gesamttheoriewissen (Gesamtstichprobe: $N = 271$; Vergleich Kontext: ‚Kita-Praxis‘ $N = 159$, ‚Ausbildung‘ $N = 112$).

Wird abschließend auf die Entwicklung des Methodenwissens (‚GlnA‘ bzw. ‚interactive repair‘) geblickt, zeigt sich für beide untersuchten Methoden ebenfalls ein Anstieg der erzielten Punktzahl (siehe Tabelle 22). Dabei fällt im Durchschnitt der Anstieg bei der Methode ‚interactive repair‘ größer aus als bei der Methode ‚GlnA‘. Für beide Methoden erzielen die Teilnehmenden zu beiden Messzeitpunkten eine Spannweite von 0 bis maximal 5 Punkten.

Nach Berechnung des t-Tests für abhängige Stichproben²⁸ ist der Unterschied zwischen den beiden Messzeitpunkten für die Methode ‚GlnA‘ ($N = 316$; $t0$: $M = 2.78$, $SD = 1.71$; $t1$: $M = 3.77$, $SD = 1.10$) höchst signifikant und entspricht nach Cohen (1988) einem mittleren Effekt ($t(315) = -9.367$, $p < .001$, $d = 0.53$). Auch der Anstieg der erzielten Punktzahl beim Methodenwissen zum ‚interactive repair‘ ($N = 301$; $t0$: $M = 1.63$, $SD = 1.84$; $t1$: $M = 3.80$, $SD = 0.98$) ist höchst signifikant und entspricht einem starken Effekt ($t(300) = -18.887$, $p < .001$, $d = 1.09$).

Tabelle 22

Methodenwissen zu den Instrumenten ‚GlnA‘ und ‚interactive repair‘ vor und nach der Schulung ($N_{max} = 322$)

	<i>t</i>	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
	Methodenwissen ‚GlnA‘ (max. 5 Punkte)	<i>t0</i>	322	0	5	2.75
	<i>t1</i>	316	0	5	3.77	1.10
Methodenwissen ‚interactive repair‘ (max. 5 Punkte)	<i>t0</i>	322	0	5	1.63	1.83
	<i>t1</i>	301	0	5	3.80	0.98

Vergleich des Theoriewissens zwischen verschiedenen Gruppen

Nachdem bedeutsame Unterschiede im Theoriewissen vor und nach Durchführung der QuebIn-Schulung für die Gesamtstichprobe aufgezeigt werden konnten, werden im Folgenden die Ergebnisse des Theoriewissens (unter Einbezug der 18 Wissensfragen) nach verschiedenen Gruppenkonstellationen dargestellt. Die Analysen werden hierbei für das Gesamttheoriewissen vorgenommen. Die Mittelwertvergleiche wurden mithilfe des Mann-Whitney-U-Tests (Vergleich zweier Gruppen) und des Kruskal-Wallis-Tests (inklusive Post-Hoc-Tests mit Bonferroni-Korrektur; Vergleich von mehr als zwei Gruppen) durchgeführt.

Bei Betrachtung der Ergebnisse, aufgeteilt nach dem *Status* der Schulungsteilnehmenden, erzielen die pädagogischen Fachkräfte ($M = 62.27$) und Studierenden ($M = 62.89$) zum Zeitpunkt vor der Schulung ($t0$)²⁹ fast gleichauf die höchste Punktzahl beim Gesamttheoriewissen (siehe Tabelle 23). Die Gruppe der Auszubildenden erreicht im Durchschnitt ca. acht Punkte weniger ($M = 54.76$). Die hohen Standardabweichungen innerhalb der jeweiligen Gruppen weisen auf Unterschiede zwischen den jeweiligen Teilnehmenden hin. Nach Berechnung des Kruskal-Wallis-Tests zeigen sich signifikante Unterschiede nach dem Status der Schulungsteilnehmenden ($H(2) = 23.254$, $p < .001$, $N = 315$). Anschließende Post-Hoc-Tests zeigen, dass dabei nur die Unterschiede zwischen den Gruppen der pädagogischen Fachkräfte und Auszubildenden ($z = 4.075$, $p < .001$) sowie zwischen den Auszubildenden und Studierenden ($z = 4.313$, $p < .001$) höchst signifikant ausfallen. Nach den Richtlinien von Cohen (1992)³⁰ ist der Unterschied zwischen den pädagogischen Fachkräften und

²⁸ Die Testvoraussetzungen der beiden einzelnen Fragen sind als gegeben zu bewerten. Es befinden sich keine Ausreißer in den Daten.

²⁹ Ein extremer Ausreißer aus der Gruppe der ‚pädagogischen Fachkräfte‘ wurde für die Analysen zum ersten Messzeitpunkt ausgeschlossen.

³⁰ Richtwerte nach Cohen (1992): ab $r = 0.1$: schwacher Effekt, ab $r = 0.3$: mittlerer Effekt und ab $r = 0.5$: starker Effekt.

Auszubildenden als klein ($r = 0.26$) und zwischen den Studierenden und Auszubildenden als mittel ($r = 0.34$) einzustufen.

Tabelle 23

Gesamttheoriewissen, gegliedert nach dem Status der Schulungsteilnehmenden zu t_0 und t_1

		N	Min	Max	M	SD
t_0	Pädagogische Fachkräfte	158	23	81	62.27	10.27
	Studierende	66	23	79	62.89	12.12
	Auszubildende	91	17	79	54.76	13.92
t_1	Pädagogische Fachkräfte	148	47	82	69.32	6.70
	Studierende	63	60	82	72.24	5.67
	Auszubildende	78	45	80	64.03	8.96

Zum zweiten Messzeitpunkt (t_1) nach Durchführung der Quebln-Schulung lässt sich für alle drei Gruppen ein Anstieg der durchschnittlich erreichten Punktzahl beim Gesamttheoriewissen verzeichnen (siehe Tabelle 23). Die höchste Punktzahl erzielt hierbei die Gruppe der Studierenden ($M = 72.24$), gefolgt von den pädagogischen Fachkräften ($M = 69.32$). Wiederum die niedrigste Punktzahl weist die Gruppe der Auszubildenden auf ($M = 64.03$), jedoch im geringeren Abstand als noch vor der Schulung. Die geringeren Standardabweichungen im Vergleich zum ersten Messzeitpunkt weisen auf weniger Unterschiede im Theoriewissen innerhalb der jeweiligen Gruppen hin. Auch für den zweiten Messzeitpunkt zeigt die Berechnung des Kruskal-Wallis-Tests einen signifikanten Unterschied nach dem *Status* der Schulungsteilnehmenden ($H(2) = 33.573$, $p < .001$, $N = 289$). Die Post-Hoc-Tests verzeichnen diesmal zwischen allen drei Gruppen signifikante Unterschiede im Gesamttheoriewissen. Der Unterschied zwischen den Gruppen der pädagogischen Fachkräfte und Auszubildenden ($z = 4.073$, $p < .001$) erweist sich als schwach ($r = 0.27$), zwischen den Studierenden und Auszubildenden ($z = 5.669$, $p < .001$) als mittel mit der Tendenz zum starken Unterschied ($r = 0.48$) sowie zwischen den pädagogischen Fachkräften und Studierenden ($z = -2.596$, $p < .05$) als schwach ($r = 0.18$).

Im weiteren Vergleich nach dem *Schulungskontext* erzielen die Teilnehmenden aus dem Kontext ‚Kita-Praxis‘³¹ ($M = 61.27$) zum Zeitpunkt vor der Schulung (t_0) eine leicht höhere Punktzahl gegenüber den Teilnehmenden aus dem Kontext ‚Ausbildung‘ ($M = 58.88$; siehe Tabelle 24). Jedoch zeigt sich eine höhere Standardabweichung ($SD = 13.67$) zwischen den Teilnehmenden aus dem Kontext ‚Ausbildung‘. Nach Berechnung des Mann-Whitney-U-Tests erweisen sich die Unterschiede zwischen den Teilnehmenden der beiden Kontexte jedoch als nicht signifikant ($U = 11469.5$, $z = -0.903$, $p = 0.366$, $N = 315$).

Tabelle 24

Gesamttheoriewissen nach dem Schulungskontext zu t_0 und t_1

		N	Min	Max	M	SD
t_0	Kontext ‚Kita-Praxis‘	178	21	81	61.27	11.02
	Kontext ‚Ausbildung‘	137	17	79	58.88	13.67
t_1	Kontext ‚Kita-Praxis‘	167	45	82	68.61	7.35
	Kontext ‚Ausbildung‘	122	45	82	68.42	8.30

Die Ergebnisse der mündlichen Follow-up-Befragung zeigen ebenfalls Hinweise auf ein heterogenes Vorwissen der Schulungsteilnehmenden. Eine Teilnehmerin aus dem Kontext ‚Kita-Praxis‘ berichtet von einer persönlichen Erkenntnis und reflektiert, dass sie während der Quebln-Schulung *„viel tiefer in die Bindungstheorie eingestiegen sind wie während der schulischen Ausbildung und es kam noch viel deutlicher rüber, wie wichtig ein Wissen darüber ist, dass wir die Kinder gut abholen können. Da war ich total erstaunt und ich glaub (Name T1) auch. Wir haben uns beide angeschaut und haben gesagt, da fehlt uns ganz viel, was wir eigentlich eher vermutet hätten, dass es in der Ausbildung ganz intensiv besprochen wurde“* (Glnt3_Kita-Praxis). Eine Dozierende aus dem Kontext ‚Ausbildung‘ stellt ebenfalls heraus: *„Ich habe gedacht, die Fachkräfte kommen und sagen: ‚Ja, das kennen wir schon oder das haben wir so auch gelernt‘. Und da war fast durchweg: ‚Boah, das war in unserer Ausbildung nicht drin.“*

³¹ Ein extremer Ausreißer aus dem Kontext ‚Kita-Praxis‘ wurde für die Analysen zum ersten Messzeitpunkt ausgeschlossen.

Ich kenne keine Bindungstypen'. Und die Auszubildenden sind im zweiten Ausbildungsjahr, die haben gesagt, wir haben das auch noch gar nicht im Unterricht gehabt“ (GInt2_Dozierende).

Auch die quantitativen Ergebnisse zeigen, dass nach Durchführung der Quebln-Schulung ($t1$) die Teilnehmenden aus beiden *Kontexten* im Durchschnitt jeweils höhere Punktzahlen beim Gesamtheoriewissen als vor der Schulung erzielen, wobei der Unterschied zwischen beiden Gruppen nur noch marginal ausfällt (Kontext ‚Kita-Praxis‘ $M = 68.61$; Kontext ‚Ausbildung‘ $M = 68.42$; siehe Tabelle 24). Der Mann-Whitney-U-Test bestätigt, dass der Unterschied zwischen beiden Gruppen nicht signifikant ist ($U = 10227.0$, $z = 0.057$, $p = 0.954$, $N = 289$).

Wird zuletzt ein Vergleich nach dem *Schulungsformat* vorgenommen, so erzielen die Schulungsteilnehmenden im Präsenz-Format zu beiden Messzeitpunkten eine höhere Punktzahl beim Gesamtheoriewissen, jedoch ist der Abstand zu den Schulungsteilnehmenden im Online-Format nach der Schulung größer als vor der Schulung (siehe Tabelle 25). Während die Berechnung des Mann-Whitney-U-Tests für den ersten Messzeitpunkt ($t0$) auf keinen signifikanten Unterschied hinweist ($U = 6497.5$, $z = 0.750$, $p = 0.481$, $N = 316$), fällt dieser für den zweiten Messzeitpunkt ($t1$) nach Durchführung der Quebln-Schulung signifikant aus ($U = 6807.0$, $z = 2.346$, $p = 0.019$, $N = 289$). Nach Cohen (1992) ist der Unterschied jedoch nur schwach ($r = 0.14$).

Tabelle 25
Gesamtheoriewissen nach dem Schulungsformat zu $t0$ und $t1$

	Präsenz-Format			Online-Format			U-Test		
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Gesamtheoriewissen zu $t0$	271	59.97	12.43	45	60.82	13.04	316	-0.705	n. s.
Gesamtheoriewissen zu $t1$	243	67.99	7.96	46	71.37	5.82	289	2.346	< .05

Anmerkungen. Mann-Whitney-U-Test für zwei unabhängige Stichproben; signifikant ($p < .05$), hoch signifikant ($p < .01$), höchst signifikant ($p < .001$), nicht signifikant (n. s.).

3.3 Entwicklung der Handlungskompetenzen

Welche Handlungskompetenzen zur Interaktionsgestaltung im Kita-Alltag bestehen bei den Schulungsteilnehmenden und wie entwickeln sich diese nach der Quebln-Schulung?

Um neben der Kompetenzfacette des (Theorie-)Wissens mögliche Veränderungen hinsichtlich der pädagogischen Handlungsebene feststellen zu können („Handlungskompetenzen“), wurden die Schulungsteilnehmenden gebeten, vor Schulungsbeginn und nach Schulungsabschluss jeweils ein ca. vier- bis maximal sechsminütiges Video von sich in einer Interaktionssituation mit mindestens einem Kind aufzunehmen. Bei beiden Sequenzen sollte es sich hierbei möglichst um dasselbe Kind handeln. Die Auswertung der Videosequenzen erfolgte anhand des Evaluationsinstrumentes ‚GlnA-E‘ (Gestaltung von Interaktionen im Alltag: Ein videogestütztes Evaluationsinstrument zur Einschätzung von Fachkraft-Kind-Interaktionen von Weltzien et al., 2017). GlnA-E basiert auf den Grundannahmen einer beziehungs- und entwicklungsförderlichen Interaktionsgestaltung in pädagogischen Kontexten und wurde entwickelt, um die Qualität der Interaktionen zwischen Kindern und pädagogischen Fachkräften im Alltag systematisch zu erfassen. GlnA-E umfasst 22 Merkmale in den drei Subskalen *Beziehung gestalten* (Merkmal 1 bis Merkmal 11), *Denken und Handeln anregen* (Merkmal 12 bis Merkmal 18) sowie *Sprechen und Sprache anregen* (Merkmal 19 bis Merkmal 22). Jedes dieser 22 Merkmale wird in der videografierten Interaktionssituation beobachtet und dessen Ausprägung auf einer siebenstufigen Skala eingeschätzt. Die geringste Ausprägung mit dem Wert 1 bedeutet, dass die Signale der pädagogischen Fachkraft durchweg nicht angemessen, inkongruent und/oder im Zeitverlauf inkonsistent sind, wohingegen die höchste Ausprägung mit dem Wert 7 ausdrückt, dass die Signale der Fachkraft situations- und/oder kindangemessen, kongruent und/oder über den zeitlichen Verlauf konsistent auftreten. Eine mittlere Ausprägung mit einem Wert von 4 beschreibt teilweise vorhandene, nicht eindeutige Ausprägungen des jeweiligen Merkmals (Weltzien et al., 2017). Zu den Ausprägungsstufen sind Ankerbeispiele formuliert. Kann ein Merkmal in der videografierten Interaktionssituation nicht beobachtet werden, wird dieses als fehlender Wert markiert.³²

Zur Einschätzung wird die Videosequenz zunächst einmal in voller Länge ohne Ton („Stummfilmmethode“) und daran anschließend einmal mit Ton angeschaut. Ziel dieser Vorgehensweise ist es, die Sequenz möglichst differenziert in ihrem vielschichtigen und komplexen Verlauf wahrzunehmen und die Signale aller Beteiligten umfassend zu beobachten. Mit dem Fokus auf die drei GlnA-Grundfragen – 1. Welche Gelegenheiten zur Interaktion können wir in der videografierten Situation entdecken? 2. Wie werden diese Gelegenheiten gestaltet? und 3. Welche Merkmale der Interaktion und welche Wirkungen auf das Verhalten der Beteiligten erkennen wir? (Weltzien et al., 2017) – folgen die Beobachter:innen (= Rater:innen) den Handlungsweisen der (angehenden) pädagogischen Fachkraft in der videografierten Interaktion. Das bedeutet, dass keine standardisierten Situationen (z. B. Vorlesesituationen) vorgegeben werden, sondern es alltagstypische Situationen sind, in denen sich die (angehende) pädagogische Fachkraft mit einem oder mehreren Kindern videografieren lässt. Auf Grundlage dieser Beobachtung wird jedes Merkmal standardisiert mittels der Ankerbeispiele und der siebenstufigen Skala eingeschätzt.³³ Abschließend wird die Videosequenz zur Feineinschätzung noch mindestens einmal angeschaut und die Werte werden ggf. entsprechend angepasst.

Mit dem Ziel einer größtmöglichen Objektivität wurde jede Videointeraktionssequenz aus der begleitenden Evaluation von Quebln von mindestens zwei zertifizierten Rater:innen³⁴ unabhängig voneinander eingeschätzt. Zur Wahrung der Anonymität der Schulungsteilnehmenden wurde bei der Einteilung der Videosequenzen darauf geachtet, dass die Rater:innen nicht aus derselben Region wie die Teilnehmenden stammten. Die Einschätzungen der beiden Rater:innen wurden durch das Quebln-

³² Innerhalb der begleitenden Evaluation von Quebln waren vier Merkmale (Merkmal 6 ‚Störungen meistern‘, Merkmal 9 ‚Zur Teilnahme einladen‘, Merkmal 13 ‚Erinnerungen stärken‘ und Merkmal 14 ‚Lebenswelten verknüpfen‘) mit einer größeren Häufigkeit nicht beobachtbar (teilweise bedingt durch die Eins-zu-Eins-Situationen von Fachkraft und Kind sowie die fehlenden Zaungäste in den eingereichten Videosequenzen; Erläuterungen hierzu siehe unten). Da im Rahmen der Skalenbildung somit viele Fälle nicht hätten einbezogen werden können, wurde die Anzahl der akzeptierten fehlenden Werte erhöht und die Mittelwerte aus den vorhandenen Werten der anderen Items der Skala gebildet. Bei den drei Subskalen wurden jeweils zwei fehlende Werte akzeptiert, bei der Gesamtskala von GlnA-E entsprechend vier fehlende Werte. Durchgeführte Vergleiche zeigten keinen Unterschied in den Mittelwerten ohne und mit Akzeptanz der fehlenden Werte.

³³ Weiterführende Informationen zur Entwicklung und Anwendung des Evaluationsinstrumentes ‚GlnA-E‘ siehe Weltzien et al. (2017).

³⁴ Unter der Leitung von Prof.in Dr.in Dörte Weltzien wurde ein ‚GlnA-E‘-Zertifizierungskurs durchgeführt, bei welchem insgesamt sieben Rater:innen mit einer Inter-Rater-Reliabilität von über 0.8 erfolgreich ausgebildet wurden.

Team in einem ‚Masterrating‘ zusammengeführt. Bei größeren Abweichungen in der Einschätzung einzelner Merkmale wurde die Einschätzung eines dritten Raters bzw. einer dritten Raterin einbezogen.

Zum ersten Messzeitpunkt (t_0 , vor Beginn der Quebln-Schulung) wurde von insgesamt 222 Schulungsteilnehmenden eine Videosequenz eingereicht (= 68.9 % der Gesamtstichprobe von 322); davon 143 Videos von pädagogischen Fachkräften, 43 Videos von Studierenden und 36 Videos von Auszubildenden.³⁵ Die Spannweite der Kinderzahl in den Videos reicht von einem bis sieben Kindern, wobei sich mit 77.5 % bei über drei Viertel der Videos die (angehende) Fachkraft in der Interaktion mit einem Kind gefilmt hat ($n = 172$). Bei 13.1 % ($n = 29$) der Videos sind zwei Kinder in Interaktion mit der gefilmten (angehenden) Fachkraft, bei 6.8 % drei bis vier Kinder ($n = 15$) und bei 2.7 % der Videos fünf bis sieben Kinder ($n = 6$). Bei etwas weniger als zwei Drittel der eingereichten Videosequenzen sind die beteiligten Kinder in der Altersgruppe ‚über drei Jahre‘ (‚Ü3-Kinder‘; 64.0 %, $n = 142$) und bei 35.1 % in der Altersgruppe ‚unter drei Jahre‘ (‚U3-Kinder‘; $n = 78$). Bei zwei Videos sind sowohl ‚U3-‘ als auch ‚Ü3-Kinder‘ in der Interaktion mit der gefilmten (angehenden) Fachkraft (0.9 %) zu sehen. Mit 67.6 % sind bei über zwei Drittel der Videosequenzen keine ‚Zaungäste‘³⁶ beteiligt ($n = 150$). Sind Zaungäste involviert (bei 32.4 % der Videos, $n = 72$), so sind es bei 17.1 % ($n = 38$) der Videos ein Zaungast, bei 11.7 % ($n = 26$) zwei bis drei Zaungäste, bei 3.2 % vier bis fünf Zaungäste ($n = 7$) und bei einem Video 12 Zaungäste (0.5 %). Bei 97.3 % der Videosequenzen ist nur die gefilmte (angehende) pädagogische Fachkraft in der Interaktion zu sehen ($n = 216$), bei 2.7 % der Videos ($n = 6$) ist eine weitere Fachkraft ins Geschehen (mehr oder weniger) involviert. Hinsichtlich der Settings, in denen die Videosequenzen aufgenommen wurden, zeigt sich eine große Bandbreite. In Tabelle 26 ist eine Übersicht über die gebildeten Oberkategorien dargestellt. Am häufigsten haben sich die Schulungsteilnehmenden in einer Freispielsituation (drinnen) bzw. bei der Durchführung eines Tischspiels gefilmt (je 17.6 %, $n = 39$). Wenige Videosequenzen entstanden u. a. in der Bring- und Abholsituation oder während einer Pflegesituation/Situation im Waschraum (je 0.9 %, $n = 2$).

Tabelle 26

Setting der Videosequenzen zum ersten Messzeitpunkt (t_0 ; $N_{max} = 322$)

	N	Häufigkeit in %
Freispielsituation (drinnen)	39	17.6
Tischspiel	39	17.6
Malen & Gestalten	37	16.7
Bilderbuchbetrachtung	27	12.2
Bauen & Konstruieren	22	9.9
Freispielsituation (draußen)	14	6.3
Rollenspiel	13	5.9
Bewegungsraum	8	3.6
Mahlzeitsituation	6	2.7
An-/Ausziehsituation	5	2.3
Gesprächssituation	4	1.8
(Pädagogisches) Angebot	2	0.9
Bring-/Abholsituation	2	0.9
Musik	2	0.9
Pflege/Waschraum	2	0.9

Anmerkungen. Absteigend nach Häufigkeit sortiert.

³⁵ Im Rahmen des ‚Feedbackbogens‘ wurde nach den Gründen für die Nicht-Aufnahme von Videos gefragt (von 87 der 100 Schulungsteilnehmenden ohne Videosequenz wurde hierzu eine Antwort erhalten; Mehrfachnennung möglich). Als häufigste Gründe wurden ‚fehlende zeitliche Kapazitäten für die Videoaufnahme‘ (26.4 %, $n = 23$), die ‚fehlende Erlaubnis/Ablehnung durch die Kita‘ (21.8 %, $n = 19$), ein bestehendes ‚Unwohlsein bei der Videoaufnahme‘ (18.4 %, $n = 16$) sowie der ‚fehlende Zugang zu einer Kita‘ (Status Auszubildende/Studierende) bzw. aktuell nicht gegebene Beschäftigung (z. B. aufgrund eines Schwangerschaftsbeschäftigungsverbots) genannt (17.2 %, $n = 15$). Weitere Gründe lagen in der ‚Auflage einer Nicht-Weitergabe von Videoaufnahmen an Dritte‘ und in ‚Schwierigkeiten beim Einholen des Einverständnisses der Erziehungsberechtigten der Kinder‘ (jeweils 13.8 %, $n = 12$) sowie in der Einschätzung eines ‚fehlenden Nutzens/Mehrwerts durch die Videografie‘ (10.3 %, $n = 9$). Jeweils zwei Befragte (2.3 %) nannten ein ‚fehlendes Equipment für die Videoaufnahme‘ und eine ‚fehlende Möglichkeit zur Videoaufnahme aufgrund von Krankheit‘ als Grund für die Nicht-Aufnahme der Videosequenzen.

³⁶ ‚Zaungäste‘ sind indirekt in der Interaktion beteiligte Kinder, welche z. B. am Rand stehen und beobachten, zur Situation hinzukommen und/oder nur kurz an der Interaktion beteiligt sind (Weltzien et al., 2017).

Nach Schulungsabschluss (t_1) wurden insgesamt 172 ‚zweite‘ Videosequenzen eingereicht (= von 77.5 % der Teilnehmenden mit Video zum ersten Messzeitpunkt). Die Videosequenzen teilen sich auf 115 pädagogische Fachkräfte, 28 Studierende und 29 Auszubildende. Am häufigsten haben sich die Schulungsteilnehmenden wiederum in der Interaktion mit einem Kind videografiert (83.1 %, $n = 143$), gefolgt von der Interaktion mit zwei Kindern (8.1 %, $n = 14$). In 15 Videos (8.7 %) sind drei bis maximal acht Kinder am Geschehen mitbeteiligt. Bei zwei Drittel der Videos sind die beteiligten Kinder in der Altersgruppe über drei Jahre (‚Ü3-Kinder‘; 66.9 %, $n = 115$) und bei einem Drittel in der Altersgruppe unter drei Jahre (‚U3-Kinder‘; 33.1 %, $n = 57$). Mit 94.8 % ($n = 163$) wurde beim Großteil der Videos dasselbe Kind bzw. mindestens ein Kind der Kindergruppe aus dem ersten Video auch im zweiten Video videografiert (bei neun Videos wurde das zweite Video mit einem anderen Kind/anderen Kindern aufgenommen;³⁷ 5.2 %). Die Spannweite der Anzahl an Zaungästen liegt bei null bis acht Kindern, wobei wiederum am häufigsten keine Zaungäste in der Interaktion zwischen (angehender) Fachkraft und Kind(ern) involviert sind (bei 71.8 % der Videosequenzen keine Zaungäste; $n = 122$). Wenn es Zaungäste gab, sind am häufigsten ein Zaungast (12.4 %; $n = 21$) oder zwei Zaungäste (10.0 %; $n = 17$) in den Videos abgelichtet. Zum zweiten Messzeitpunkt hat in keinem der Videos eine weitere pädagogische Fachkraft am Geschehen mitgewirkt. Auch zeigt sich bei den Videos nach Schulungsabschluss eine große Bandbreite sowie eine ähnliche Präferenz für bestimmte Settings wie beim ersten Messzeitpunkt (siehe Tabelle 27). Am häufigsten hat die Interaktion der Schulungsteilnehmenden mit dem Kind/den Kindern in einer Freispielsituation (drinnen; 20.3 %, $n = 35$), bei einem Tischspiel (18.6 %; $n = 32$) sowie bei einer Bilderbuchbetrachtung stattgefunden (17.4 %; $n = 30$). Bei knapp drei Viertel der Videos zum zweiten Messzeitpunkt wurde von den Schulungsteilnehmenden ein anderes Setting für die Aufnahme als beim ‚ersten‘ Video vor Schulungsbeginn gewählt (73.3 %; $n = 126$), bei 26.7 % der Videos ($n = 46$) handelt es sich um das gleiche Setting.

Tabelle 27

Setting der Videosequenzen zum zweiten Messzeitpunkt (t_1 ; $N_{max} = 172$)

	N	Häufigkeit in %
Freispielsituation (drinnen)	35	20.3
Tischspiel	32	18.6
Bilderbuchbetrachtung	30	17.4
Malen & Gestalten	27	15.7
Rollenspiel	13	7.6
Freispielsituation (draußen)	11	6.4
Bauen & Konstruieren	8	4.7
Mahlzeitsituation	8	4.7
Gesprächssituation	3	1.7
An-/Ausziehsituation	2	1.2
Bewegungsraum	2	1.2
Pflege/Waschraum	1	0.6

Anmerkungen. Absteigend nach Häufigkeit sortiert.

Bei den Schulungsteilnehmenden mit Videoaufnahme (211 Befragte der 294 Schulungsteilnehmenden mit ausgefülltem Feedbackbogen) zeigten sich (teilweise) Herausforderungen, die ‚Videografie in den pädagogischen Alltag zu integrieren‘ ($M = 3.37$, $SD = 1.27$, $n = 209$; siehe Tabelle 28) sowie auf entsprechendes ‚Equipment zurückzugreifen‘ ($M = 3.86$, $SD = 1.20$, $n = 208$). Ebenso zeigt sich ein im Vergleich niedrigerer Mittelwert hinsichtlich der Aussage, dass es den Teilnehmenden ‚leichtgefallen ist, sich filmen zu lassen‘ ($M = 3.50$, $SD = 1.14$, $n = 211$). Die hohen Standardabweichungen weisen dabei auf Unterschiede zwischen den Schulungsteilnehmenden hin. Die Ergebnisse der mündlichen Follow-up-Befragung bestätigen die heterogene Einschätzung und Wahrnehmung hinsichtlich der Videografie. Eine Teilnehmerin aus dem Kontext ‚Ausbildung‘ berichtet, dass es *„vom Aufnehmen her zum Teil eine Herausforderung ist, dass man es auch gut hört und gut sieht und im Kindergarten am besten nicht noch mehrere Kinder reinlaufen“* (Elnt2_Ausbildung). Gleichzeitig reflektiert eine andere Teilnehmerin aus dem Kontext ‚Kita-Praxis‘: *„Ich glaube, dass das jetzt viele letztendlich gar nicht so schlimm fanden, wie man sich das im Vorfeld vorstellt“* (Elnt3_Kita-Praxis). Einfacher war die Umsetzung für eine weitere

³⁷ U. a. aufgrund von Krankheit oder durch Verlassen der Kita in der Zeit zwischen Schulungsbeginn und -abschluss.

Teilnehmerin aus dem Kontext ‚Kita-Praxis‘, da sie „*schon Videografie hier in unserem Alltag drin haben. Das war so dieses okay, das kriegen wir hin, das können wir schon. [...] Das war ein Prozess, diese Videografie hier reinzubringen. Auch diese Eigenvideografie, das ist etwas, was sehr persönlich ist, wo wir uns am Anfang sehr schwergetan haben*“ (GInt2_Kita-Praxis). Aus der Perspektive der Dozierenden gelingt die Umsetzung der Videoaufnahmen ebenfalls leichter, wenn die Einrichtung mit Videografie bereits vertraut ist. Eine Dozierende berichtet bezogen auf ihre Lerngruppe: „*Diese Kita ist geübt in Videografie. Das kannte ich bisher so auch nicht. In meiner Gegend ist [es] sehr, sehr schwierig, wen zu finden, der sich videografieren lässt. Und dass so ein ganzes Team das macht und die haben sehr, sehr gute Erfahrungen gemacht. Haben das allerdings immer in Bezug auf das Kind genutzt [...] Die waren zum Schluss und sagten: ‚Boah, vielleicht trauen wir uns jetzt auch mal über uns als Fachkräfte zu reden. Wir reden immer nur über Kinder und aber über uns als Fachkräfte, wie wir agieren. Das ist so ein wertschätzendes Instrument, das wir das jetzt auch mal umdrehen und auf uns gucken als Fachkräfte*“ (GInt2_Dozierende). Die Erfahrungen einer anderen Dozierenden zeigen, dass es „*eben sehr stark auch davon abhängig [ist], was habe ich für ein Team, was habe ich für eine Teamkultur*“ (GInt1_Dozierende).

Tabelle 28

Bewertung von Aspekten in Bezug zur Videografie ($N_{max} = 211$)

	N	Min	Max	M	SD
Die Aufnahme der Videosequenz(en) hat technisch gut funktioniert.	211	2	5	4.30	0.86
Für die Aufnahme der Videosequenz(en) konnte ich auf gutes Equipment (z. B. Videokamera) zurückgreifen.	208	1	5	3.86	1.20
Mich in der Interaktion mit einem Kind filmen zu lassen, ist mir leichtgefallen.	211	1	5	3.50	1.14
Die vorgefertigten Einverständniserklärungen waren hilfreich, um die Eltern zu informieren.	210	1	5	4.35	0.91
Die Videografie konnte gut in den pädagogischen Alltag integriert werden.	209	1	5	3.37	1.27
Mein/das Kita-Team hat die Aufnahme der Videosequenz unterstützt.	210	1	5	4.41	0.96
Ich habe einen Nutzen/Mehrwert der Videografie für meine pädagogische Arbeit erkannt.	206	1	5	3.91	0.97
Ich habe bereits/plane, mich mit den aufgenommenen Videosequenzen näher zu beschäftigen.	202	1	5	3.35	1.23

Anmerkungen. Einschätzung auf einer fünfstufigen Skala von 1 = *trifft überhaupt nicht zu* bis 5 = *trifft voll und ganz zu*. Angaben aus dem ‚Feedbackbogen‘ nach Schulungsabschluss.

Handlungskompetenzen der Schulungsteilnehmenden vor und nach der Quebln-Schulung

Im Folgenden sind die Ergebnisse der Analysen zur Überprüfung einer möglichen Veränderung der über die Videosequenzen erfassten Handlungskompetenzen der Schulungsteilnehmenden dargestellt. Werden zunächst die Ergebnisse vor Schulungsbeginn (Zeitpunkt t_0) betrachtet (siehe Tabelle 29), so erzielen die Schulungsteilnehmenden den höchsten Mittelwert bei der Skala 1 *Beziehung gestalten* ($M = 5.09$) und den niedrigsten Wert bei der Skala 3 *Sprechen und Sprache anregen* ($M = 4.51$). Bei Skala 2 *Denken und Handeln anregen* liegt der Mittelwert bei 4.55. Von keiner Person wird die geringste Ausprägung von 1 sowie die höchste Ausprägung von 7 erreicht (Spannweite von 2.00 bis 6.90). Die teilweise höheren Standardabweichungen weisen jedoch auf Unterschiede zwischen den Schulungsteilnehmenden hin. Gesamt betrachtet liegen die Mittelwerte bei der Skala 2 *Denken und Handeln anregen*, bei der Skala 3 und der Gesamtskala von ‚GInA-E‘ im mittleren Bereich (Nähe zur mittleren Ausprägung mit dem Wert 4 = *teilweise vorhandene, nicht eindeutige Ausprägung*). Die Werte bei Skala 1 lassen sich dem höheren Bereich zuordnen.

Tabelle 29

Handlungskompetenzen zur Interaktionsgestaltung im Kita-Alltag vor der Schulung (t_0 ; $N_{max} = 322$)

	N	Min	Max	M	SD
Skala 1: <i>Beziehung gestalten</i>	222	2.20	6.90	5.09	0.87
Skala 2: <i>Denken und Handeln anregen</i>	222	2.00	6.20	4.55	0.85

	N	Min	Max	M	SD
Skala 3: Sprechen und Sprache anregen	222	2.00	6.25	4.51	0.90
Gesamtskala Handlungskompetenzen	222	2.10	6.55	4.81	0.84

Anmerkungen. Siebenstufige Skala mit 1 = geringste Ausprägung, 4 = mittlere Ausprägung und 7 = höchste Ausprägung.

Nach Schulungsabschluss (Zeitpunkt t_1) zeigt sich bei der Gesamtstichprobe ein Anstieg der Mittelwerte bei allen Subskalen und der Gesamtskala (siehe Tabelle 30). Den höchsten Mittelwert erzielen die Schulungsteilnehmenden wiederum bei der Skala 1 *Beziehung gestalten* ($M = 5.27$), den niedrigsten Wert jedoch diesmal bei der Skala 2 *Denken und Handeln anregen* ($M = 4.72$). Bei Skala 3 *Sprechen und Sprache anregen* liegt der Mittelwert bei 4.78. Auch beim ‚zweiten Video‘ erreicht keine Person die geringste Ausprägung von 1 und die höchste Ausprägung von 7 (Spannweite von 2.00 bis 6.89). Die teilweise größeren Standardabweichungen, die sich auf einem ähnlichen Niveau wie vor Schulungsbeginn bewegen, weisen wiederum auf Unterschiede zwischen den Teilnehmenden hin.

Tabelle 30

Handlungskompetenzen zur Interaktionsgestaltung im Kita-Alltag nach der Schulung (t_1 ; $N_{max} = 172$)

	N	Min	Max	M	SD
Skala 1: Beziehung gestalten	172	2.11	6.89	5.27	0.87
Skala 2: Denken und Handeln anregen	172	2.00	6.43	4.72	0.85
Skala 3: Sprechen und Sprache anregen	172	2.00	6.50	4.78	0.90
Gesamtskala Handlungskompetenzen	172	2.17	6.65	5.00	0.84

Anmerkungen. Siebenstufige Skala mit 1 = geringste Ausprägung, 4 = mittlere Ausprägung und 7 = höchste Ausprägung.

Um zu überprüfen, ob der Anstieg der Mittelwerte von vor Schulungsbeginn auf nach Schulungsabschluss bedeutsam ist, wird ein Vergleich der beiden Messzeitpunkte mittels t-Test für abhängige Stichproben³⁸ durchgeführt. Für die Gesamtstichprobe zeigt sich bei allen drei Skalen und der Gesamtskala ein Anstieg der Mittelwerte (siehe Abbildung 12), wobei der größte Anstieg bei der Skala 3 *Sprechen und Sprache anregen* vorzufinden ist (t_0 : $M = 4.55$, $SD = 0.86$, $N = 171$; t_1 : $M = 4.79$, $SD = 0.84$). Der kleinste Anstieg ist bei Skala 1 *Beziehung gestalten* zu verzeichnen (t_0 : $M = 5.15$, $SD = 0.82$, $N = 170$; t_1 : $M = 5.28$, $SD = 0.79$). Bei allen drei Skalen und der Gesamtskala ist der Unterschied zwischen beiden Messzeitpunkten für die Gesamtstichprobe signifikant (bei der Skala 1 signifikant mit $p < .05$, bei der Skala 2 und der Gesamtskala hochsignifikant mit $p < .01$ und bei der Skala 3 höchst signifikant mit $p < .001$). Bei den Skalen 2, 3 und der Gesamtskala entspricht der gefundene Anstieg in den Handlungskompetenzen der Schulungsteilnehmenden einem kleinen Effekt (siehe Tabelle 31). Der Anstieg bei der Skala 1 entspricht hingegen keinem Effekt ($d < 0.20$).

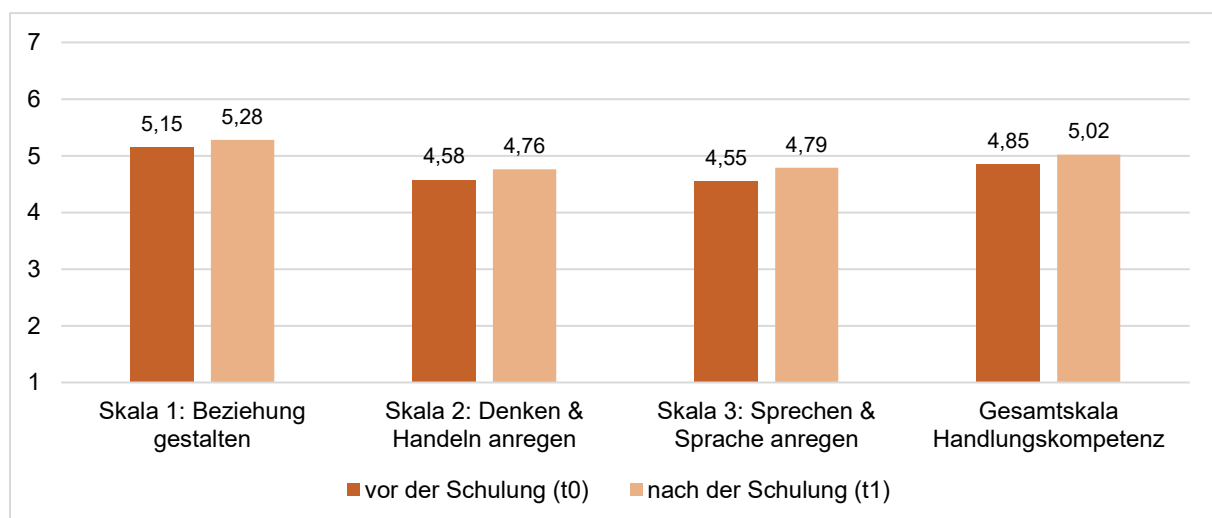


Abbildung 12. Entwicklung der Handlungskompetenzen der Gesamtstichprobe. Eigene Darstellung.

³⁸ Für den Vergleich können nur diejenigen Fälle einbezogen werden, bei welchen pro Schulungsteilnehmenden zwei Videosequenzen vorhanden sind. Im Rahmen der Vorbereitungen für die Analysen wurden Fälle mit extremen Werten ausgeschlossen. Dies umfasst jeweils zwei Ausreißer bei den Skalen 1 und 2 sowie jeweils einen Ausreißer bei der Skala 3 und der Gesamtskala. Leichte Ausreißer wurden im Datensatz belassen. Die weiteren Testvoraussetzungen wurden überprüft und können als gegeben angesehen werden.

Wird ein Vergleich beider Messzeitpunkte nach den Teilnehmenden aus dem *Schulungskontext* ‚Kita-Praxis‘ und dem Kontext ‚Ausbildung‘ vorgenommen, so zeigt sich deskriptiv für beide Gruppen und bei allen drei Skalen und der Gesamtskala ein Anstieg der Handlungskompetenzen von t_0 zu t_1 (siehe Tabelle 31). Allerdings fallen die Unterschiede zwischen beiden Messzeitpunkten bei den Teilnehmenden aus dem Kontext ‚Ausbildung‘ jeweils nicht signifikant aus ($p > .05$). Bei den Teilnehmenden aus dem Kontext ‚Kita-Praxis‘ ist der Anstieg der Mittelwerte, mit Ausnahme von Skala 1, signifikant und entspricht jeweils einem kleinen Effekt (bei Skala 2 und der Gesamtskala signifikant mit $p < .05$ und bei Skala 3 höchstsignifikant mit $p < .001$).

Tabelle 31

Veränderung der Handlungskompetenzen vor und nach der Quebln-Schulung (t_0 - t_1)

	t_0		t_1		df	t-Test		ES
	M	SD	M	SD		T	p	
Gesamtstichprobe								
Skala 1: <i>Beziehung gestalten</i>	5.15	0.82	5.28	0.79	169	-2.038	< .05	0.16
Skala 2: <i>Denken und Handeln anregen</i>	4.58	0.83	4.76	0.73	169	-2.683	< .01	0.21
Skala 3: <i>Sprechen und Sprache anregen</i>	4.55	0.86	4.79	0.84	170	-3.638	< .001	0.28
Gesamtskala Handlungskompetenzen	4.85	0.81	5.02	0.75	170	-2.666	< .01	0.20
Kontext ‚Kita-Praxis‘								
Skala 1: <i>Beziehung gestalten</i>	5.13	0.84	5.28	0.81	128	-1.916	n. s.	-
Skala 2: <i>Denken und Handeln anregen</i>	4.57	0.88	4.76	0.73	128	-2.613	< .05	0.23
Skala 3: <i>Sprechen und Sprache anregen</i>	4.57	0.87	4.84	0.87	129	-3.588	< .001	0.31
Gesamtskala Handlungskompetenzen	4.84	0.84	5.03	0.78	129	-2.553	< .05	0.22
Kontext ‚Ausbildung‘								
Skala 1: <i>Beziehung gestalten</i>	5.22	0.74	5.31	0.69	40	-0.707	n. s.	-
Skala 2: <i>Denken und Handeln anregen</i>	4.62	0.68	4.73	0.76	40	-0.826	n. s.	-
Skala 3: <i>Sprechen und Sprache anregen</i>	4.52	0.85	4.64	0.73	40	-0.983	n. s.	-
Gesamtskala Handlungskompetenzen	4.90	0.71	5.00	0.68	40	-0.842	n. s.	-

Anmerkungen. Effektstärke (ES) Cohen's d nach Cohen (1988): $d = 0.20$ bis 0.49 : kleiner Effekt, $d = 0.50$ bis 0.79 : mittlerer Effekt, $d \geq 0.80$: starker Effekt. Die Stichprobengröße für die Berechnungen ist wie folgt:

Skala 1 (Gesamtstichprobe: $N = 170$; Vergleich Kontext: ‚Kita-Praxis‘ $N = 129$, ‚Ausbildung‘ $N = 41$),

Skala 2 (Gesamtstichprobe: $N = 170$; Vergleich Kontext: ‚Kita-Praxis‘ $N = 129$, ‚Ausbildung‘ $N = 41$),

Skala 3 (Gesamtstichprobe: $N = 171$; Vergleich Kontext: ‚Kita-Praxis‘ $N = 130$, ‚Ausbildung‘ $N = 41$) und

Gesamtskala (Gesamtstichprobe: $N = 171$; Vergleich Kontext: ‚Kita-Praxis‘ $N = 130$, ‚Ausbildung‘ $N = 41$).

Vergleich der Handlungskompetenzen zwischen verschiedenen Gruppen

Zur Überprüfung, ob sich zwischen verschiedenen Teilnehmendenkonstellationen Unterschiede in den Handlungskompetenzen zeigen, wurden diesbezügliche Analysen mit dem Mann-Whitney-U-Test (Vergleich zweier Gruppen) und dem Kruskal-Wallis-Test (Vergleich von mehr als zwei Gruppen; inklusive Post-Hoc-Tests mit Bonferroni-Korrektur)³⁹ für die Gesamtskala von ‚GlnA-E‘ durchgeführt. Die Ergebnisse nach dem *Status* der Schulungsteilnehmenden sind in Tabelle 32 dargestellt. Zum Zeitpunkt vor Beginn der Quebln-Schulung (t_0) zeigen sich die höchsten Handlungskompetenzen bei der Gruppe der Auszubildenden ($M = 4.87$, $SD = 0.87$) und der pädagogischen Fachkräfte ($M = 4.83$, $SD = 0.84$). Mit etwas Abstand folgt die Gruppe der Studierenden ($M = 4.67$, $SD = 0.78$). Die Unterschiede zwischen den Gruppen sind jedoch alle nicht signifikant ($p > .05$).

Nach Durchführung der Quebln-Schulung lässt sich bei allen drei Gruppen ein Anstieg der Mittelwerte verzeichnen. Mit diesmal größerem Abstand weisen die Auszubildenden zum zweiten Messzeitpunkt (t_1) die höchsten Handlungskompetenzen auf ($M = 5.18$, $SD = 0.72$; siehe Tabelle 32). Die Gruppe der

³⁹ Da nicht alle Testvoraussetzungen zur Durchführung der parametrischen Tests gegeben sind, werden die Mittelwertvergleiche mithilfe der nicht-parametrischen Tests durchgeführt. Es wurden keine Fälle aus den Analysen ausgeschlossen.

pädagogischen Fachkräfte ($M = 4.98$, $SD = 0.81$) und der Studierenden ($M = 4.92$, $SD = 0.71$) liegen fast gleichauf. Im Vergleich zum ersten Messzeitpunkt zeigen sich durch (leicht) niedrigere Standardabweichungen etwas geringere Unterschiede zwischen den Schulungsteilnehmenden innerhalb der jeweiligen Gruppe. Ebenso lassen sich ein höheres Minimum und Maximum nach der QuebIn-Schulung verzeichnen. Die gefundenen Mittelwertunterschiede zwischen den drei Gruppen sind jedoch auch zum zweiten Messzeitpunkt jeweils nicht signifikant ($p > .05$)

Tabelle 32

Gesamtskala Handlungskompetenzen nach dem Status der Schulungsteilnehmenden zu t_0 und t_1

		N	Min	Max	M	SD
t_0	Pädagogische Fachkräfte	143	2.25	6.55	4.83	0.84
	Studierende	43	2.10	5.80	4.67	0.87
	Auszubildende	36	2.90	6.10	4.87	0.78
t_1	Pädagogische Fachkräfte	115	2.17	6.65	4.98	0.81
	Studierende	28	3.50	6.50	4.92	0.71
	Auszubildende	29	3.75	6.44	5.18	0.72

Wird der Vergleich der Handlungskompetenzen weiter nach dem *Schulungskontext* vorgenommen (siehe Tabelle 33), zeigt sich ein leicht höherer Mittelwert bei den Schulungsteilnehmenden aus dem Kontext ‚Kita-Praxis‘ ($M = 4.83$, $SD = 0.84$) gegenüber den Teilnehmenden aus dem Kontext ‚Ausbildung‘ ($M = 4.75$, $SD = 0.84$). Zudem erzielen die Teilnehmenden aus dem Kontext ‚Kita-Praxis‘ vor Schulungsbeginn hinsichtlich der Spannweite deutlich höhere Werte als die Teilnehmenden aus dem Kontext ‚Ausbildung‘. Der aufgezeigte Unterschied in den Handlungskompetenzen zwischen beiden Gruppen ist jedoch nicht signifikant ($p > .05$).

Nach Absolvierung der QuebIn-Schulung (Zeitpunkt t_1) erzielen beide Gruppen denselben Mittelwert von 5.00. Allerdings ist die Standardabweichung bei der Gruppe aus dem Kontext ‚Ausbildung‘ deutlich geringer ($SD = 0.68$) als bei der Gruppe aus dem Kontext ‚Kita-Praxis‘ ($SD = 0.81$). Damit zeigen sich geringere Abweichungen in den Handlungskompetenzen innerhalb der Gruppe der Teilnehmenden aus dem Kontext ‚Ausbildung‘ nach Abschluss der QuebIn-Schulung. Der Mittelwertvergleich ist jedoch auch zum zweiten Messzeitpunkt nicht signifikant ($p > .05$).

Tabelle 33

Gesamtskala Handlungskompetenzen nach dem Schulungskontext zu t_0 und t_1

		N	Min	Max	M	SD
t_0	Kontext ‚Kita-Praxis‘	160	2.25	6.55	4.83	0.84
	Kontext ‚Ausbildung‘	62	2.10	5.90	4.75	0.84
t_1	Kontext ‚Kita-Praxis‘	131	2.17	6.65	5.00	0.81
	Kontext ‚Ausbildung‘	41	3.50	6.50	5.00	0.68

Wird zuletzt ein Vergleich der Handlungskompetenzen nach dem *Schulungsformat* durchgeführt (siehe Tabelle 34), so erzielen die Teilnehmenden im Präsenz-Format vor Beginn der Schulung (t_0) leicht höhere Handlungskompetenzen ($M = 4.84$, $SD = 0.83$) als die Teilnehmenden im Online-Format ($M = 4.67$, $SD = 0.88$). Dieser Unterschied ist jedoch nicht signifikant ($p > .05$). Auch nach der QuebIn-Schulung ist der Unterschied zwischen beiden Gruppen, wiederum mit einem leicht höheren Wert bei den Teilnehmenden aus dem Präsenz-Format, nicht signifikant ($p > .05$)

Tabelle 34

Gesamtskala Handlungskompetenzen nach dem Schulungsformat zu t_0 und t_1

		N	Min	Max	M	SD
t_0	Präsenz-Format	179	2.25	6.55	4.84	0.83
	Online-Format	43	2.10	5.81	4.67	0.88
t_1	Präsenz-Format	144	2.17	6.65	5.02	0.79
	Online-Format	28	3.50	6.50	4.92	0.72

Feedbackmöglichkeit zu den eingereichten Videosequenzen

Im Sinne einer möglichen Weiterentwicklung der Handlungskompetenzen durch die Quebln-Schulung sowie um aus den aufgenommenen Videosequenzen Erkenntnisse und Impulse für die eigene pädagogische Praxis mitnehmen zu können, konnte von den Schulungsteilnehmenden nach Schulungsabschluss auf Wunsch ein qualitatives Feedbackgespräch durch die zertifizierten Rater:innen von Quebln in Anspruch genommen werden. Um die interaktionsbezogenen Handlungskompetenzen nach dem ‚GlnA-E-Verfahren‘ reflektieren zu können, war die Voraussetzung für die Inanspruchnahme eines Feedbackgespräches, dass die Teilnehmenden zwei Videosequenzen – also jeweils eins zu beiden Messzeitpunkten (Prä-Post) – eingereicht haben. Die Gespräche wurden entweder per Telefon oder per Videomeeting geführt (Auswahl durch die Teilnehmenden) und dauerten ca. 20 bis 30 Minuten. Neben einer ressourcenorientierten Einordnung des Interaktionsverhaltens entlang der 22 GlnA-Merkmale (Weltzien et al., 2018) wurden im Rahmen der Gespräche zudem besondere ‚Highlights‘ sowie weitere Impulse („Was wäre ggf. (noch) möglich gewesen?“) für zukünftige Interaktionsgelegenheiten abgeleitet. Insgesamt wurden 55 Feedbackgespräche durchgeführt. Bezogen auf die unterschiedlichen Kontexte ergibt sich folgende Verteilung: 42 Feedbackgespräche aus dem Kontext ‚Kita-Praxis‘, 9 Feedbackgespräche aus dem Kontext ‚Ausbildung‘ sowie 10 Feedbackgespräche mit Teilnehmenden aus der Kontrollgruppe.

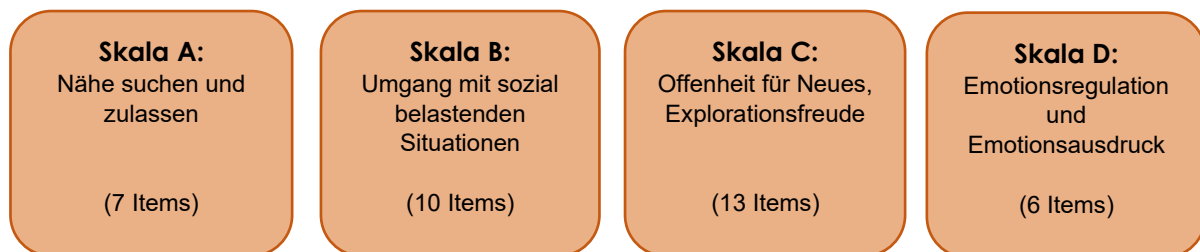
Im Rahmen der mündlichen Follow-up-Befragung wird die Möglichkeit für eine Rückmeldung zur eigenen pädagogischen Arbeit und den Handlungskompetenzen von den Schulungsteilnehmenden mit Inanspruchnahme des Feedbackangebots als sehr positiv herausgestellt. So berichtet eine Teilnehmerin aus dem Kontext ‚Kita-Praxis‘: *„Mir war wichtig, dass ich eine Beratung bekommen habe.“* Als besonders nützlich hebt sie hervor, dass *„nicht nur die positiven Sachen, sondern auch, wo ich mich verbessern konnte“* (EInt4_Kita-Praxis) thematisiert wurde. Eine Teilnehmerin aus dem Kontext ‚Ausbildung‘ reflektiert bezogen auf die weiteren Impulse für zukünftige Interaktionsgelegenheiten: *„Das fand ich auch noch mal sehr gut, weil dann hieß es zum Beispiel, hier so auf die Lebenswelt noch ein bisschen mehr mit eingehen. Hatte ich in der Situation gar nicht gedacht, noch mal so einen kleinen Bogen zu schlagen im Gespräch“* (EInt2_Ausbildung).

3.4 Einschätzung der Bindungssicherheit

3.4.1 Hintergründe und Anwendung des EiBiS-Beobachtungsverfahrens

Das dritte Modul der QuebIn-Schulung beschäftigt sich mit der Einschätzung der Bindungssicherheit von Kindern in der Kita (siehe Kapitel 1.2). Dabei lernen die Schulungsteilnehmenden das von 2016 bis 2020 am Zentrum für Kinder- und Jugendforschung Freiburg unter der Leitung von Prof. Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff entwickelte ‚EiBiS-Beobachtungsverfahren‘ (Einschätzung der Bindungssicherheit in Kindertageseinrichtungen)⁴⁰ mithilfe von Wissensbausteinen und praktischen Übungen kennen und anwenden.

EiBiS ist ein Verfahren, das pädagogische Fachkräfte dabei unterstützt, das Bindungsverhalten von Kindern im Alter von 1 ½ bis 4 ½ Jahren in Kitas anhand von 36 Beobachtungssituationen (Items) systematisch einzuschätzen. Mithilfe einer sechsstufigen Skala von 0 = (*fast*) *nie* bis 5 = (*fast*) *immer* wird von den pädagogischen Fachkräften bestimmt, wie häufig die bindungsbezogenen Verhaltensweisen in den vergangenen vier Wochen aufgetreten sind. Die 36 Beobachtungssituationen lassen sich dabei den folgenden vier inhaltlichen Bereichen (Subskalen) des Bindungskonstrukts zuordnen:



Sechsstufige Skala (Antwortoptionen inklusive Erläuterungen)

- **0 = fast nie:** Das Verhalten ist nicht oder nur einmalig/vereinzelt zu beobachten.
- **1 = sehr selten:** Das Verhalten ist ganz selten und/oder in größeren Abständen zu beobachten.
- **2 = selten:** Das Verhalten ist manchmal in der entsprechenden Situation zu beobachten.
- **3 = oft:** Das Verhalten ist oft zu beobachten, es taucht jedoch nicht in jeder entsprechenden Situation auf.
- **4 = sehr oft:** Das Verhalten wird in den meisten entsprechenden Situationen gezeigt.
- **5 = fast immer:** Das Verhalten wird nahezu in allen entsprechenden Situationen gezeigt, es ist ein durchgängiges Verhaltensmuster.

Damit der EiBiS-Bogen adäquat ausgewertet und die Ergebnisse korrekt interpretiert werden können, ist es notwendig, dass alle 36 Items eingeschätzt werden – das Auslassen oder Überspringen einzelner Items ist nicht möglich. Bei der Auswertung werden die ausgewählten Antwortoptionen jeweils einem Punktwert zugeordnet. Wurde beispielsweise eine ‚1‘ angekreuzt, weil das Kind das im Item beschriebene Verhalten nur ‚sehr selten‘ zeigt, so entspricht dies zugleich einem Punktwert von 1. Zeigt das Kind ein Verhalten ‚sehr oft‘, so wird im Bogen eine ‚4‘ angekreuzt, was zugleich auch dem Punktwert von 4 entspricht. Vorsicht ist bei den negativ formulierten Items (A6, A7 und B8 bis B15) geboten, da hier eine Umpolung bei der Bestimmung des Punktwerts vorgenommen werden muss (d. h. die angekreuzte ‚0‘ wird zum Punktwert 5, eine ‚4‘ wird zum Punktwert 1 etc.). Für die Bestimmung der

⁴⁰ Fröhlich-Gildhoff, K. & Hohagen, J. (2020b). *Handreichung zur Einschätzung der Bindungssicherheit in der Kita (EiBiS). Hintergründe und Erläuterungen zum Verfahren.* Verfügbar unter: https://www.bwstiftung.de/fileadmin/bwstiftung/Publikationen/Gesellschaft_und_Kultur/G_K_Bindungssicherheit_EiBiS_Nr._95.pdf

korrekten Punktwerte wird deshalb dringend empfohlen, hierfür die Vorlage aus der EiBiS-Handreichung oder die digitale Version des EiBiS-Bogens⁴¹ mit automatisierter Umpolung zu nutzen.

Die einzelnen Punktwerte werden für jede der vier EiBiS-Subskalen sowie für die EiBiS-Gesamtskala (alle 36 Items) aufaddiert und bilden somit den EiBiS-,Rohwert'. Der Rohwert gibt einen ersten Eindruck zur Bindungssicherheit des beobachteten Kindes. Generell gilt: Je höher der Rohwert ausfällt, desto eher ist von einer beobachteten Bindungssicherheit auszugehen. Die Rohwerte allein lassen jedoch noch keine Beurteilung der Bindungssicherheit zu. Hierfür benötigt es den Vergleich mit den EiBiS-,Normwerten'.

Die Interpretation der Ergebnisse erfolgt anhand des Abgleichs mit einer Normstichprobe, bestehend aus über 1000 Kindern, getrennt nach dem Geschlecht (weiblich und männlich) sowie für drei verschiedene Altersstufen (18 bis 30 Monate, 31 bis 42 Monate, 43 bis 55 Monate). Dabei wird jedem Rohwert ein bestimmter EiBiS-Normwert zugeordnet (siehe *Tabelle 35*).

Tabelle 35

EiBiS-Normwerte der EiBiS-Skala A für Kinder im Alter von 31 bis 42 Monaten

Das beobachtete Kind ist			
... männlich		... weiblich	
<i>Gesamtwert (erzielte Punkte für Skala A)</i>	<i>EiBiS- Normwert</i>	<i>Gesamtwert (erzielte Punkte für Skala A)</i>	<i>EiBiS- Normwert</i>
<i>entspricht dem Rohwert</i>	<i>entspricht dem Prozentrang (PR)</i>	<i>entspricht dem Rohwert</i>	<i>entspricht dem Prozentrang (PR)</i>
0 - 16	5	0 - 17	5
17 - 18	10	18 - 20	10
19 - 20	15	21 - 22	15
21	20	23 - 24	20
22	25	25	25
23 - 24	30	26	30
25 - 26	30 - 40	27	35
27	45	28	40
28	50	29	45
29	55	30	50 - 55
30	60	31	60 - 65
31	65 - 70	32	70
32	75 - 80	33	75
33	85	34	80 - 85
35	90 - 100	35	90 - 100

Anmerkungen. Tabelle nach Fröhlich-Gildhoff, K. & Hohagen, J. (2020b). *Handreichung zur Einschätzung der Bindungssicherheit in der Kita (EiBiS). Hintergründe und Erläuterungen zum Verfahren.* Stuttgart: Baden-Württemberg Stiftung gGmbH.

Die Normwerte haben den Sinn, die Werte des beobachteten Kindes in Bezug zur Gesamtheit aller Kinder (EiBiS-Normstichprobe) zu setzen. Der Vergleich zeigt, wie viel Prozent der Kinder der EiBiS-Normstichprobe einen höheren bzw. geringeren Wert aufweisen als das beobachtete Kind. Wurde beispielsweise ein Junge im Alter von 34 Monaten mit einem Rohwert von 30 eingeschätzt, so entspricht dies einem Normwert von 60, was wiederum bedeutet, dass 40 % der Kinder aus der EiBiS-Normstichprobe einen noch höheren Bindungssicherheitswert und 60 % der Kinder der Normstichprobe einen geringeren Wert als das beobachtete Kind erzielen. Auf Basis der Beobachtung ist damit der Hinweis auf eine Bindungssicherheit in der Skala A *Nähe suchen und zulassen* gegeben.

⁴¹ Die digitale Version des EiBiS-Bogens mit vollautomatisierter Auswertung ist verfügbar unter:
<https://www.eh-freiburg.de/quebin/eibis-bogen/>

Die EiBiS-Normwerte lassen sich wiederum drei Ergebnisbereichen zuordnen:

- *Bindungsunsicherheit* (→ Normwerte im Bereich von 0 bis 24; siehe gestrichelte Linie Tabelle 35)
- *Verdacht einer (leichteren) Bindungsunsicherheit* (→ Normwerte im Bereich von 25 bis 50)
- *Bindungssicherheit* (→ Normwerte über 50)

EiBiS ist damit jedoch kein klinisch-psychologisches Diagnoseinstrument, sondern ein standardisiertes Beobachtungsverfahren für die Kita-Praxis, das empirisch abgesicherte Hinweise zur Bindungssicherheit des beobachteten Kindes gibt.

Das EiBiS-Beobachtungsverfahren wurde im Rahmen seiner vierjährigen Entwicklungsphase anhand einer Stichprobe von 1014 Kindern – eingeschätzt von insgesamt 545 unterschiedlichen pädagogischen Fachkräften – testtheoretisch abgesichert (u. a. explorative Faktorenanalyse, Itemkennwerte, interne Konsistenz, Interrater-Reliabilität, Anwendungs- und Auswertungsobjektivität, konvergente Validität).⁴²

Die Überprüfung der Interrater-Reliabilität zeigte, dass der Intraklassen-Koeffizient (*ICC*) auf ein zufriedenstellendes Maß stieg, wenn sich die pädagogischen Fachkräfte vor der Einschätzung intensiv mit den 36 Items und den dazugehörigen Erläuterungen auseinandergesetzt hatten. Die Quebln-Schulung verfolgt deshalb das Ziel, mithilfe der Wissensbausteine einerseits und der praktischen Übungen andererseits eine intensive Auseinandersetzung mit dem EiBiS-Bogen und den 36 Beobachtungssituationen zu ermöglichen.

Um zu überprüfen, inwiefern die Wissensbausteine sowie die praktischen Übungen⁴³ tatsächlich dazu beitragen, den EiBiS-Beobachtungsbogen kennenzulernen und die Items korrekt einschätzen zu können, wurde das Fallbeispiel ‚Frederick‘ im Rahmen der Übung MIII.2_Praxis entwickelt. Der Arbeitsauftrag besteht darin, die aus Sicht der Bezugsfachkraft von Frederick geschilderten Beobachtungssituationen zunächst den 36 Items und den dazugehörigen Skalen zuzuordnen. In einem nächsten Schritt erfolgt die Einschätzung des Auftretens, d. h. die Beurteilung, wie häufig Frederick in den letzten vier Wochen eine bestimmte Verhaltensweise zeigt. Zur Erfassung der Methodenkompetenz im Hinblick auf den EiBiS-Bogen wurde die Einschätzung von den Schulungsteilnehmenden in Einzelarbeit vorgenommen und über die für das Quebln-Projekt digitalisierte Version des EiBiS-Bogens über das Fragebogentool ‚SoSci Survey‘ übermittelt.

Im Anschluss an Modul III bestand ein weiterer Evaluationsauftrag für die Schulungsteilnehmenden darin (MIII.4_Transfer), ein Kind aus der pädagogischen Praxis (‚Zielkind‘) mit dem EiBiS-Bogen einzuschätzen.

Die Ergebnisse beider Evaluationsaufträge (siehe Kapitel 3.4.2 ‚EiBiS-Frederick: Übung MIII.2_Praxis‘ und Kapitel 3.4.3 ‚EiBiS-Zielkind‘) werden nachfolgend dargestellt.

⁴² Fröhlich-Gildhoff, K. & Hohagen, J. (2020a). *Einschätzung der Bindungssicherheit in der Kita (EiBiS)*. Wissenschaftlicher Abschlussbericht. Freiburg i. Br.: FEL Verlag. Verfügbar unter: <https://fel-verlag.de/produkt/einschaetzung-der-bindungssicherheit-in-der-kita/>

⁴³ Die Quebln-Materialien (Wissensbausteine und Übungen) sind verfügbar unter: <https://www.eh-freiburg.de/quebin/materialien/>

3.4.2 EiBiS-Frederick: Übung MIII.2_Praxis

Wird das Auftreten der in den 36 Beobachtungssituationen beschriebenen Verhaltensweisen des Fallbeispielkinds ‚Frederick‘ mithilfe der sechsstufigen Häufigkeitsskala korrekt eingeschätzt, so ergibt sich das in Tabelle 36 dargestellte Ergebnis.

Tabelle 36
Ergebnisse Fallvignette Frederick (Musterlösung)

		Rohwert	Normwert	Ergebnis
EiBiS-Skalen	Skala A <i>Nähe suchen und zulassen</i>	24	30	Verdacht auf eine (leichtere) Bindungsunsicherheit
	Skala B <i>Umgang mit sozial belastenden Situationen</i>	10	5	Hinweis auf Bindungsunsicherheit
	Skala C <i>Offenheit für Neues, Explorationsfreude</i>	36	15	Hinweis auf Bindungsunsicherheit
	Skala D <i>Emotionsregulation und Emotionsausdruck</i>	17	20	Hinweis auf Bindungsunsicherheit
	EiBiS-Gesamtskala	87	10	Hinweis auf Bindungsunsicherheit

Zur Erhebung der EiBiS-Einschätzungen für das Fallbeispiel ‚Frederick‘ im Rahmen der Übung MIII.2_Praxis wurde den Schulungsteilnehmenden ein personalisierter Link zum digitalen EiBiS-Bogen zugesandt (siehe Kapitel 2.2). Insgesamt übermittelten 269 Schulungsteilnehmende hierüber ihre EiBiS-Einschätzung für das Fallbeispiel.

Werden für die EiBiS-Einschätzungen der Schulungsteilnehmenden die Rohwerte der vier Subskalen sowie der EiBiS-Gesamtskala ermittelt, so liegen diese im Durchschnitt insbesondere für die Skala A *Nähe suchen und zulassen* ($M = 23.79$, $SD = 1.94$, $n = 269$), die Skala B *Umgang mit sozial belastenden Situationen* ($M = 10.72$, $SD = 4.22$, $n = 269$) sowie für die Skala D *Emotionsregulation und Emotionsausdruck* ($M = 17.36$, $SD = 2.82$, $n = 269$) vergleichsweise nah am Ergebnis der Musterlösung (siehe Tabelle 36).

Geringfügige Abweichungen zeigen sich bei der Skala C *Offenheit für Neues, Explorationsfreude* ($M = 33.83$, $SD = 4.52$, $n = 269$) sowie für die EiBiS-Gesamtskala ($M = 85.71$, $SD = 8.41$, $n = 269$) (siehe Tabelle 37).

Tabelle 37
Rohwerte der EiBiS-Einschätzung zum Fallbeispiel ‚Frederick‘ ($N = 269$)

	N	Min	Max	M	SD
Rohwert Skala A Nähe suchen und zulassen	269	17	30	23.79	1.94
Rohwert Skala B Umgang mit sozial belastenden Situationen	269	2	40	10.72	4.22
Rohwert Skala C Offenheit für Neues, Explorationsfreude	269	23	58	33.83	4.52

	N	Min	Max	M	SD
Rohwert Skala D Emotionsregulation und Emotionsausdruck	269	8	28	17.36	2.82
Rohwert EiBiS-Gesamtskala	269	67	147	85.71	8.41

Anmerkungen. Einschätzung auf einer sechsstufigen Skala von 1 = (fast) nie bis 5 = (fast) immer.

Für ein noch differenzierteres Bild einerseits sowie zur Berechnung von Mittelwertunterschieden, gegliedert nach dem *Schulungskontext* („Kita-Praxis“ vs. „Ausbildung“) andererseits wurde für die Punktwerte aller 36 Items jeweils die Abweichung von der Musterlösung mithilfe folgender Kategorisierung bestimmt: 0 = keine Abweichung/korrekte Einschätzung, 1 = ein Punkt Abweichung, 2 = zwei Punkte Abweichung, 3 = drei Punkte Abweichung etc.

Dabei zeigt sich, dass die vergebenen Punktwerte für die Skalen A, B und D im Mittel ca. 2 bis 3 Punkte von der Musterlösung abweichen. Bei der Skala C – bestehend aus 13 und damit den meisten Items – liegt die durchschnittliche Abweichung bei etwas mehr als 5 Punkten. Zugleich lässt das für alle Skalen geltende Minimum von 0 auf vollständig korrekte Einschätzungen schließen (siehe Tabelle 38).

Für die Skala A liegt der Anteil der Schulungsteilnehmenden mit einer komplett richtigen Einschätzung bei 34.9 % ($n = 94$), für Skala B bei 22.7 % ($n = 61$), für Skala C bei 12.6 % ($n = 34$) und für Skala D bei 20.1 % ($n = 54$). In allen Items und damit in der Gesamtskala korrekt eingeschätzt wurde das Fallbeispiel ‚Frederick‘ jedoch lediglich von drei Personen (1.1 %); die durchschnittliche Punktabweichung für die Gesamtskala umfasst ca. 14 Punkte (siehe Tabelle 38).

Tabelle 38

Punktabweichungen pro Skala für die EiBiS-Einschätzung des Fallbeispiels ‚Frederick‘ ($N = 269$)

	N	Min	Max	M	SD
Punktabweichung Skala A Nähe suchen und zulassen	269	0	12	2.24	2.45
Punktabweichung Skala B Umgang mit sozial belastenden Situationen	269	0	33	3.34	4.54
Punktabweichung Skala C Offenheit für Neues, Explorationsfreude	269	0	27	5.44	5.61
Punktabweichung Skala D Emotionsregulation und Emotionsausdruck	269	0	15	3.22	3.37
Punktabweichung EiBiS-Gesamtskala	269	0	75	14.24	13.38

Bei vergleichender Betrachtung (Mann-Whitney-U-Test zum Vergleich zweier Gruppen), gegliedert nach dem *Schulungskontext*, zeigen sich in Bezug auf die Skala C *Offenheit für Neues, Explorationsfreude* sowie die EiBiS-Gesamtskala (hoch) signifikante Unterschiede bei der Punktabweichung. So weisen die Schulungsteilnehmenden aus dem Kontext ‚Ausbildung‘ sowohl bei der Skala C ($U = 6875.0$, $z = -2,998$; $p < .01$, $r = 0.18$) als auch bei der Gesamtskala ($U = 7433.0$, $z = -2.094$, $p < .05$, $r = 0.13$) signifikant geringere Punktabweichungen auf als die Schulungsteilnehmenden des Kontexts ‚Kita-Praxis‘. Nach Cohen (1988)⁴⁴ sind diese Unterschiede jedoch als gering zu werten. Auch bei den drei anderen Subskalen schneiden die Teilnehmenden des Kontexts ‚Ausbildung‘ auf deskriptiver Ebene besser ab, es handelt sich dabei jedoch um keine signifikanten Unterschiede (siehe Tabelle 39).

⁴⁴ Effektstärke r nach Cohen (1988): geringer Effekt ab $r = 0.1$; mittlerer Effekt ab $r = 0.3$; starker Effekt ab $r = 0.5$

Tabelle 39

Punktabweichungen pro Skala für die EiBiS-Einschätzung des Fallbeispiels ‚Frederick‘, gegliedert nach dem Schulungskontext (‚Kita-Praxis‘ vs. ‚Ausbildung‘)

Punktabweichung	Kontext ‚Kita-Praxis‘			Kontext ‚Ausbildung‘			U-Test		
	N	M	SD	N	M	SD	N	z	p
Skala A	159	2.41	2.46	110	1.99	2.42	269	-1.692	n. s.
Skala B	159	3.82	5.36	110	2.65	2.85	269	-1.146	n. s.
Skala C	159	6.25	6.07	110	4.28	4.64	269	-2.998	< .01
Skala D	159	3.40	3.28	110	2.95	3.49	269	-1.843	n. s.
Gesamtskala	159	15.88	14.71	110	11.86	10.82	269	-2.094	< .05

Anmerkungen. Einschätzung auf einer fünfstufigen Skala von 1 = trifft überhaupt nicht zu bis 5 = trifft voll und ganz zu Mann-Whitney-U-Test für zwei unabhängige Stichproben; signifikant ($p < .05$), hoch signifikant ($p < .01$), höchst signifikant ($p < .001$), nicht signifikant (n. s.).

Auch wenn die Auswertung der Übung ‚MIII.2_Praxis‘ auf eine gute Umsetzbarkeit schließen lässt, wurden in den schriftlichen Dozierendenbögen zu Modul III dahingehend Herausforderungen beschrieben. Durch „*unterschiedliche Kompetenzen der Teilnehmenden*“, wodurch die Übung „*für einige Teilnehmende (Studierende) im Ganzen sehr einfach [war]*“ und „*für andere Teilnehmende (ältere Teilnehmende) die Übung schwieriger [war] und sie mehr Zeit benötigt [haben]*“, führte die Übung in verschiedenen Kursen zu „*Stress und Konzentrationsproblemen*“, da die Teilnehmenden sich „*unter Druck [fühlten], so schnell wie andere aus der Gruppe zu sein*“. Zudem wird deutlich, dass insbesondere das Sortieren bzw. die „*Zuordnung des Verhaltens zur EiBiS-Skala*“ und damit der Arbeitsschritt vor der über die Evaluation erfassten Einschätzung der Häufigkeit als „*herausfordernd*“ erlebt wurde. Trotz der Herausforderungen ist laut Aussage einer Dozierenden „*an sich [...] die Übung bzw. das Ausprobieren des Instruments sehr sinnvoll!*“⁴⁵

3.4.3 EiBiS-Zielkind (pädagogische Praxis)

Stichprobenbeschreibung

Nach Abschluss von Modul III zum EiBiS-Beobachtungsverfahren setzten insgesamt 236 QuebIn-Teilnehmende die anschließende Transferaufgabe (MIII.4_Transfer) um und füllten den EiBiS-Bogen für ein Kind aus der pädagogischen Praxis (‚Zielkind‘) vollständig aus. Die Mehrheit der EiBiS-Einschätzungen wurden dabei von Teilnehmenden aus dem *Schulungskontext* ‚Kita-Praxis‘ (69.5 %, $n = 147$) vorgenommen, 30.5 % ($n = 72$) der ausgefüllten Bögen stammen zudem von Teilnehmenden des Kontexts ‚Ausbildung‘. Ca. drei Viertel der Teilnehmenden (72.6 %, $n = 170$) geben an, die EiBiS-Einschätzung allein vorgenommen zu haben, die weiteren Teilnehmenden haben den Bogen gemeinsam mit einer oder mehreren Personen aus der eigenen Einrichtung ausgefüllt (27.4 %, $n = 64$).

Auch wenn das EiBiS-Beobachtungsverfahren durch die Bestimmung der Normwerte und folglich durch den Vergleich mit der EiBiS-Normstichprobe auf den Altersbereich zwischen 18 und 55 Monaten ausgerichtet ist und den Teilnehmenden daher empfohlen wurde, ein Kind dieses Alters für die EiBiS-Beobachtung auszuwählen, ließ sich dies u. a. durch das Einholen des schriftlichen Einverständnisses bei den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten der Kinder nicht immer realisieren. Den Teilnehmenden wurde deshalb ermöglicht, auch ältere Kinder ab 56 Monaten mit dem EiBiS-Bogen einzuschätzen. Da für diese Kinder mangels entsprechender Normwerte kein adäquater Vergleich nach dem Alter und Geschlecht des Kindes möglich ist und die Ergebnisse deshalb in Bezug zur Gesamtheit aller Kinder aus der EiBiS-Normstichprobe (Altersbereich von 18 bis 55 Monaten für Jungen und Mädchen) gesetzt wurden, sind die Ergebnisse nur eingeschränkt bzw. mit einer gewissen Vorsicht zu interpretieren und dienen eher als Orientierung.

⁴⁵ Auf Grundlage der Evaluationsergebnisse sowie der Erfahrungen aus der praktischen Erprobungsphase wurde die Übung ‚MIII.2_Praxis‘ im Zuge der Finalisierung der QuebIn-Materialien nochmals überarbeitet. Dabei wurde aus den 36 Beobachtungssituationen eine zusammenhängende und bereits chronologisch sortierte Fallvignette gebildet, für die das Verhalten von Frederick eingeschätzt und im Anschluss in den digitalen EiBiS-Bogen übertragen werden soll. Auch ist es durch den Wegfall der Evaluation möglich, die Einschätzung von Fredericks Verhalten in Dyaden- oder Kleingruppenarbeit durchzuführen, wodurch zugleich der Austausch über die Items und die Häufigkeit des Auftretens angeregt wird. Die finalisierten QuebIn-Materialien sind verfügbar unter: <https://www.eh-freiburg.de/quebin/materialien/>

Gegliedert nach den drei Altersstufen des EiBiS-Verfahrens – inklusive der Kategorie für Kinder älter als 56 Monate – zeigt sich eine weitgehend ausgewogene Verteilung. Die meisten der beobachteten Kinder sind der Altersstufe von 43 bis 55 Monaten zugehörig (34,7 %, $n = 47$), gefolgt von Kindern der Altersstufe von 31 bis 42 Monaten (25,8 %, $n = 61$). Jeweils ca. ein Fünftel der beobachteten Kinder können zudem der Altersstufe von 18 bis 30 Monaten (19,5 %, $n = 46$) und dem Bereich ab 56 Monaten⁴⁶ (19,9 %, $n = 47$) zugeordnet werden (siehe Abbildung 13). Auch in Bezug auf das Geschlecht zeigt sich mit 53,4 % ($n = 126$) der Kinder weiblichen Geschlechts und 46,6 % ($n = 110$) der Kinder männlichen Geschlechts ein ausgewogenes Verhältnis (siehe Abbildung 13).

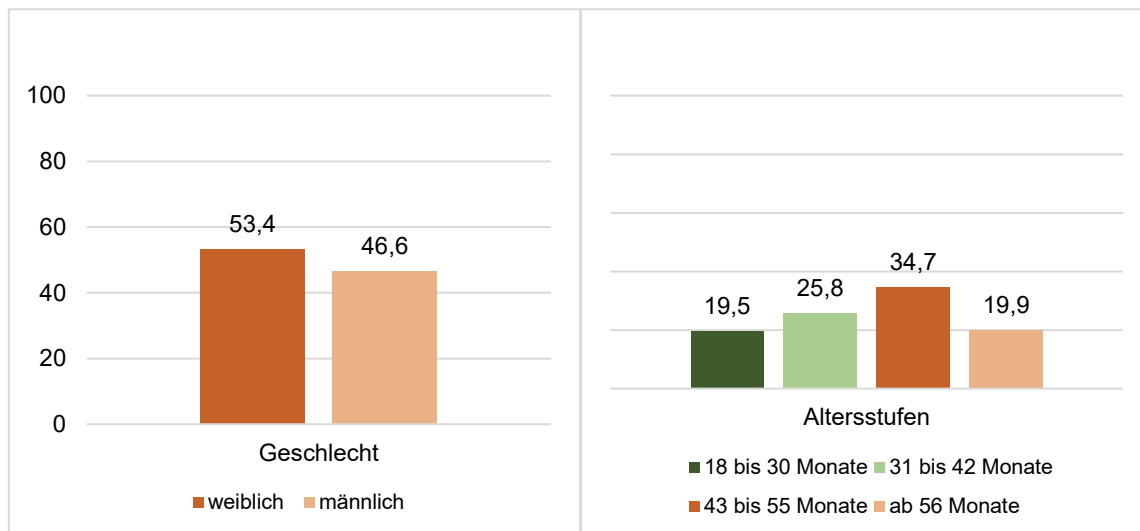


Abbildung 13. Verteilung von Geschlecht und Altersstufen der mit dem EiBiS-Bogen eingeschätzten Kinder aus der Kita-Praxis („Zielkinder“) in Prozent ($N = 236$). Eigene Darstellung.

Nach Angabe der (angehenden) pädagogischen Fachkräfte haben 29,5 % ($n = 69$) der eingeschätzten Kinder einen Migrationshintergrund. Die Familiensprache ist bei der Mehrheit der Kinder deutsch (74,9 %, $n = 176$). Die „Zielkinder“ besuchen ihre Einrichtung im Durchschnitt seit ca. 1 ½ Jahren (in Monaten: $M = 19,03$, $SD = 10,42$, $Min = 3$, $Max = 52$, $n = 232$) und werden dort ca. 29 Stunden pro Woche betreut ($M = 29,17$, $SD = 10,13$, $Min = 2$, $Max = 55$, $n = 235$).

EiBiS-Zielkind: Ergebnisse zur Einschätzung der Bindungssicherheit

Bei Betrachtung aller durch die QueBIn-Teilnehmenden eingeschätzten Kinder zeigt sich, dass die Mehrheit der Kinder auf Basis der Beobachtung ihrer (angehenden) pädagogischen Fachkräfte „Hinweise auf Bindungssicherheit“ zeigen (57,2 %, $n = 135$). Bei 21,6 % ($n = 51$) der Kinder kann auf Grundlage der EiBiS-Einschätzung der „Verdacht einer (leichteren) Bindungsunsicherheit“ festgestellt werden. Die Ergebnisse der weiteren 21,2 % ($n = 50$) der Kinder sprechen wiederum für einen „Hinweis auf Bindungsunsicherheit“. Der Rohwert der EiBiS-Gesamtskala, bestehend aus maximal 180 Punkten insgesamt, liegt für die eingeschätzten Kinder im Mittel bei 140,17 Punkten ($SD = 26,78$, $Min = 53$, $Max = 180$, $N = 236$).

Gegliedert nach den vier Altersstufen des EiBiS-Bogens zeigt sich, dass die EiBiS-Einschätzung sowohl für die vier Subskalen A, B, C und D als auch für die EiBiS-Gesamtskala für die jüngeren Kinder (Altersstufen von 18 bis 30 Monate und von 31 bis 42 Monate) vergleichsweise höher ausfällt als für die Kinder der beiden älteren Altersstufen (Altersstufen von 42 bis 55 Monate und ab 56 Monate) (siehe Abbildung 14). Die Unterschiede zwischen den beiden jüngeren und älteren Altersstufen erweisen sich für die Skala A, Skala C, Skala D wie auch insbesondere für die EiBiS-Gesamtskala als signifikant ($p < .05$).

⁴⁶ In die Analysen wurden Kinder von 56 bis maximal 78 Monate eingeschlossen.

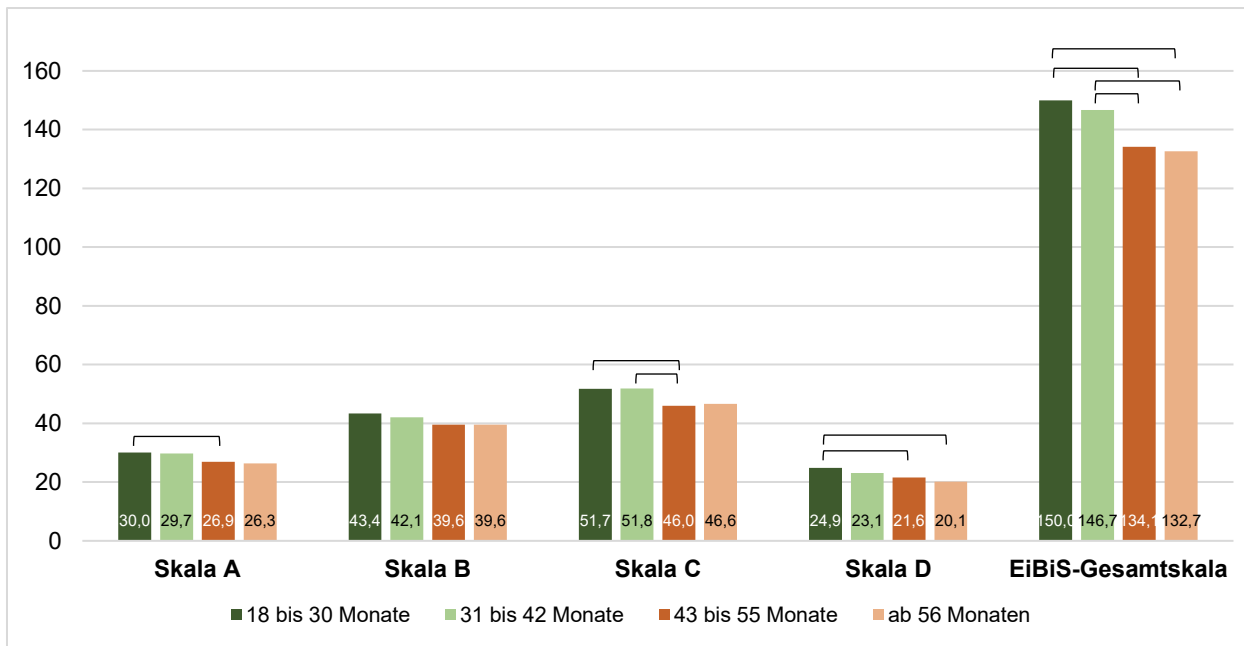


Abbildung 14. Einschätzungen der Bindungssicherheit (Rohwerte), gegliedert nach den Altersstufen für alle vier Subskalen (A-D) und die EiBiS-Gesamtskala (N = 236)⁴⁷

Auch die Gliederung nach dem Geschlecht zeigt auf deskriptiver Ebene Unterschiede. Im direkten Vergleich erhalten die Kinder weiblichen Geschlechts für alle vier Subskalen wie auch für die EiBiS-Gesamtskala höhere Rohwerte und damit zugleich höhere Einschätzungen der Bindungssicherheit als die Kinder männlichen Geschlechts (siehe Abbildung 15). Der Unterschied zwischen Mädchen und Jungen stellt sich für die Skala A *Nähe suchen und zulassen* überdies als signifikant heraus ($U = 5783,000$; $Z = -2,198$; $p < .05$; $r = 0.14$ [geringer Effekt]); für die weiteren Subskalen wie auch für die EiBiS-Gesamtskala lassen sich dagegen keine signifikanten Unterschiede feststellen.

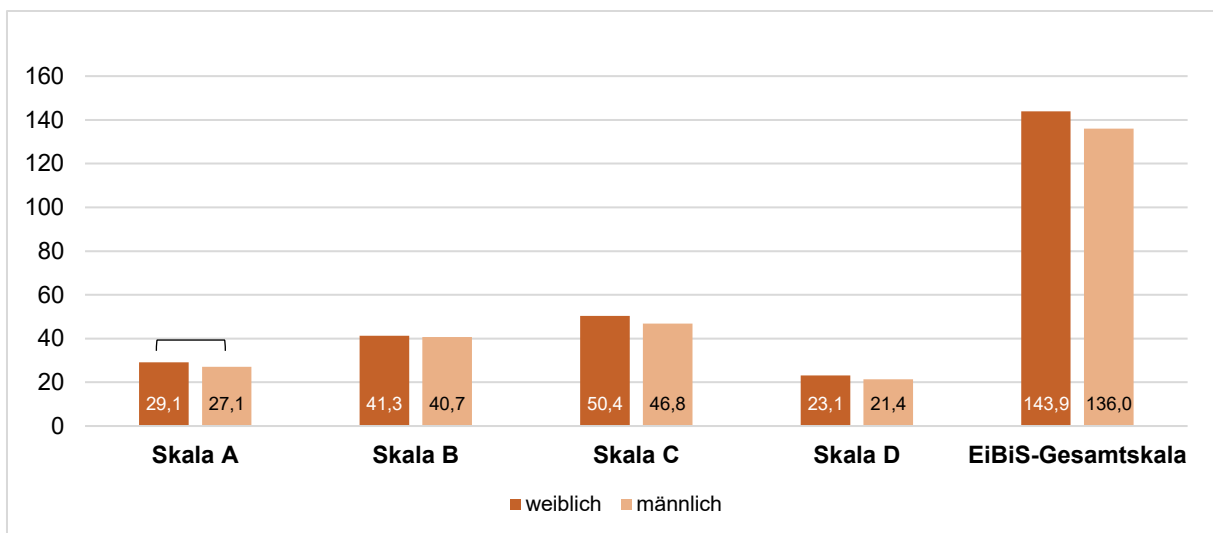


Abbildung 15. Einschätzungen der Bindungssicherheit (Rohwerte), gegliedert nach dem Geschlecht für alle vier Subskalen (A-D) und die EiBiS-Gesamtskala (N = 236). Eigene Darstellung.

Um einen möglichen Einfluss der kulturellen Herkunft von Kindern auf die Bindungssicherheit im EiBiS-Projekt zu untersuchen (Fröhlich-Gildhoff & Hohagen, 2020a), werden die Ergebnisse mit Blick auf das im Rahmen der QuebIn-Schulung bedeutsame Querschnittsthema der Vielfalts- und Kultursensitivität dahingehend analysiert. Analog zu den Berechnungen im EiBiS-Projekt wird hierzu die Herkunft der

⁴⁷ Lesehilfe: Die Klammern stellen jeweils signifikante Unterschiede zwischen den Vergleichsgruppen dar. Die Mittelwertvergleiche wurden aufgrund fehlender Voraussetzung mithilfe des nonparametrischen Kruskal-Wallis-Test inklusive Post-Hoc-Tests mit Bonferroni-Korrektur durchgeführt.

Eltern bzw. Erziehungsberechtigten (beide Eltern aus Deutschland stammend, ein Elternteil aus dem Ausland stammend, beide Elternteile aus dem Ausland stammend) vergleichend betrachtet. Dabei zeigt sich, dass die Rohwerte und damit die Bindungssicherheit der Kinder mit Eltern deutscher Herkunft vergleichsweise am höchsten eingeschätzt werden, gefolgt von Kindern mit einem aus dem Ausland stammenden Elternteil und beiden aus dem Ausland stammenden Elternteilen (siehe Abbildung 16). Die Unterschiede zwischen der Einschätzung für Kinder von Eltern deutscher Herkunft und Kindern mit beiden aus dem Ausland stammenden Elternteilen sind dabei für alle vier Subskalen wie auch für die EiBiS-Gesamtskala höchst signifikant ($p < .001$; Skala A ($r = 0.29$) und Skala B ($r = 0.26$) [geringe Effekte]; Skala C ($r = 0.34$), Skala D ($r = 0.33$) und EiBiS-Gesamtskala ($r = .35$) [mittlere Effekte]).

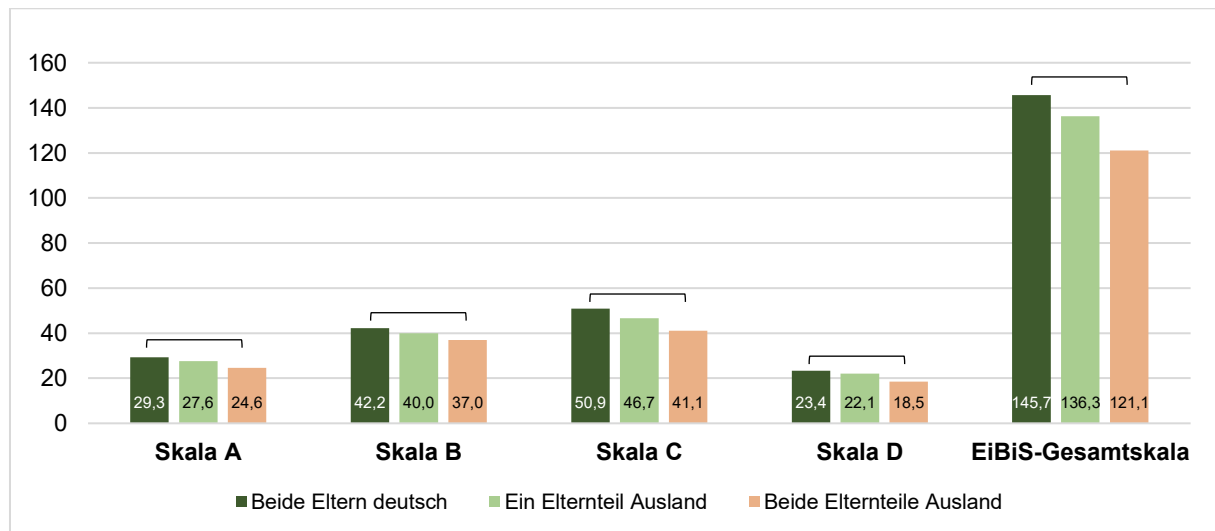


Abbildung 16. Einschätzungen der Bindungssicherheit (Rohwerte), gegliedert nach der Herkunft der Eltern für alle vier Subskalen (A-D) und die EiBiS-Gesamtskala ($N = 236$)⁴⁸. Eigene Darstellung.

EiBiS-Zielkind: Deskriptiver Vergleich mit der EiBiS-Normstichprobe

Da die Schulungsteilnehmenden abgesehen von dem empfohlenen Altersbereich (18 bis 55 Monate) und dem Vorliegen einer Einwilligungserklärung durch die Eltern für die EiBiS-Einschätzung eines Kindes aus der pädagogischen Praxis keine weiteren Vorgaben erhalten haben, kann keine Aussage dazu getroffen werden, nach welchen (weiteren) Kriterien die Zielkinder schlussendlich ausgewählt wurden. Aus den soziografischen Angaben zu den Zielkindern ist jedoch zu entnehmen, dass das Verhältnis hinsichtlich der verschiedenen Altersstufen und des Geschlechts weitgehend ausgeglichen ist und zugleich deutlich mehr Kinder ohne Migrationshintergrund eingeschätzt wurden (siehe *EiBiS-Zielkind: Stichprobe*). Um mögliche Verzerrungen durch die selektive Auswahl der Zielkinder ausschließen und die Aussagekraft der Ergebnisse einordnen zu können, werden nachfolgend die Rohwerte für die EiBiS-Gesamtskala der Quebln-Stichprobe ($N = 236$) den Rohwerten aus der EiBiS-Normstichprobe ($N = 1014$; Fröhlich-Gildhoff & Hohagen, 2020a) gegenübergestellt.

Gegliedert nach den drei EiBiS-Altersstufen wird deutlich, dass die Rohwerte und damit die Einschätzung der Bindungssicherheit der Quebln-Stichprobe für die Altersstufen von 18 bis 30 Monaten und von 31 bis 42 Monaten vergleichsweise höher liegen als bei der EiBiS-Normstichprobe. Bei der Altersstufe von 43 bis 55 Monaten zeigen sich dagegen lediglich geringfügige Unterschiede mit höheren Werten bei der EiBiS-Normstichprobe (siehe Abbildung 17). Während sich bei der Quebln-Stichprobe für die Gesamtskala signifikante Unterschiede zwischen den Altersstufen zeigen, lassen sich bei der EiBiS-Normstichprobe keine signifikanten Unterschiede zwischen den Werten der drei Altersstufen für die EiBiS-Gesamtskala (Fröhlich-Gildhoff & Hohagen, 2020a) feststellen.

⁴⁸ Lesehilfe: Die Klammern stellen jeweils signifikante Unterschiede zwischen den Vergleichsgruppen dar.

Die Mittelwertvergleiche wurden aufgrund fehlender Voraussetzung mithilfe des nonparametrischen Kruskal-Wallis-Test inklusive Post-Hoc-Tests mit Bonferroni-Korrektur durchgeführt.

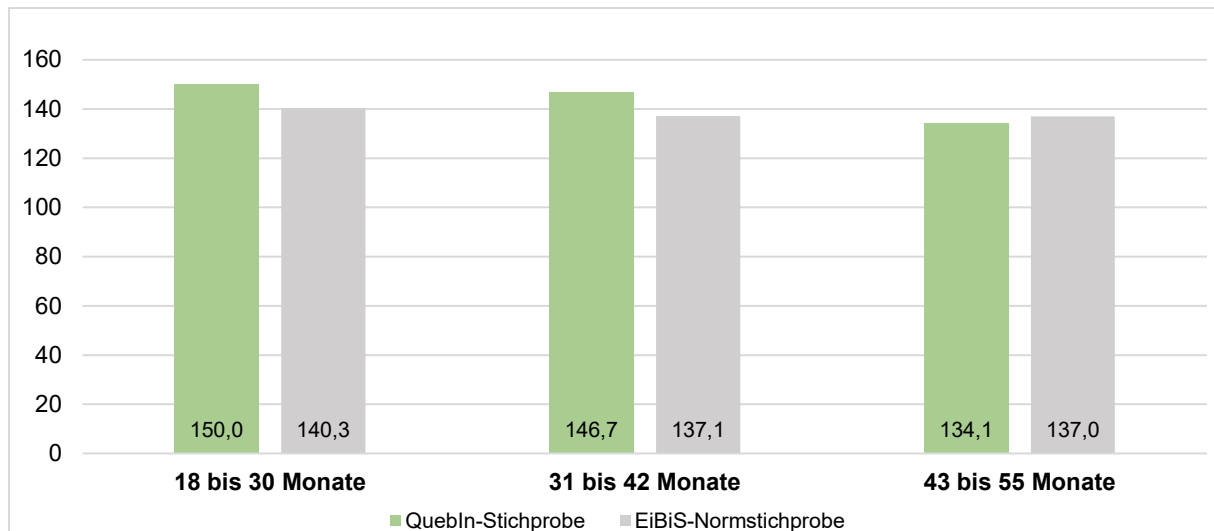


Abbildung 17. Vergleich der Einschätzungen der Bindungssicherheit der EiBiS-Gesamtskala (Rohwerte) zwischen der Quebln-Stichprobe ($N = 236$) und der EiBiS-Normstichprobe ($N = 1014$), gegliedert nach den EiBiS-Altersstufen

Bei der vergleichenden Betrachtung nach dem Geschlecht der Kinder liegen die Einschätzungen aus der Quebln-Stichprobe und der EiBiS-Normstichprobe dagegen nahezu gleichauf. Analog zur EiBiS-Normstichprobe erhalten auch die eingeschätzten Mädchen aus der Quebln-Stichprobe etwas höhere Werte als die eingeschätzten Jungen (siehe Abbildung 18). Im Gegensatz zur Quebln-Stichprobe ist der Unterschied zwischen Jungen und Mädchen der EiBiS-Normstichprobe für die Gesamtskala jedoch höchst signifikant ($p < .001$; Fröhlich-Gildhoff & Hohagen, 2020a).

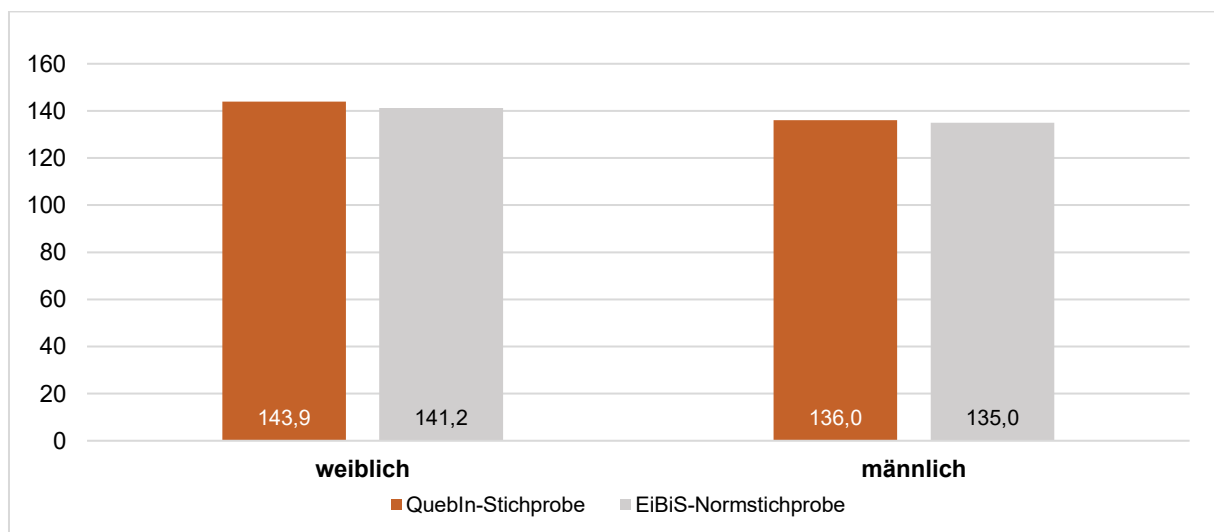


Abbildung 18. Vergleich der Einschätzungen der Bindungssicherheit der EiBiS-Gesamtskala (Rohwerte) zwischen der Quebln-Stichprobe ($N = 236$) und der EiBiS-Normstichprobe ($N = 1014$), gegliedert nach dem Geschlecht. Eigene Darstellung.

Hinsichtlich der (kulturellen) Herkunft der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten der eingeschätzten Kinder lässt sich feststellen, dass die Rohwerte der Gesamtskala für Kinder mit deutscher Herkunft beider Elternteile bei der Quebln-Stichprobe etwas höher liegen als bei der EiBiS-Normstichprobe. Nahezu gleichauf liegen die Einschätzungen dagegen für die Kinder mit einem aus dem Ausland stammenden Elternteil, während die Bindungssicherheit der Kinder mit beiden aus dem Ausland stammenden Elternteilen bei der Quebln-Stichprobe deutlich geringer eingeschätzt wird als bei der EiBiS-Normstichprobe (siehe Abbildung 19). Im Gegensatz zur Quebln-Stichprobe mit höchst signifikanten Unterschieden zwischen der Einschätzung von Kindern mit Eltern deutscher Herkunft und beiden aus dem Ausland stammenden Elternteilen für alle Skalen zeigen sich bei der EiBiS-Normstichprobe weder

für die EiBiS-Gesamtskala noch für die vier Subskalen signifikante Unterschiede hinsichtlich der kulturellen Herkunft (Fröhlich-Gildhoff & Hohagen, 2020a).

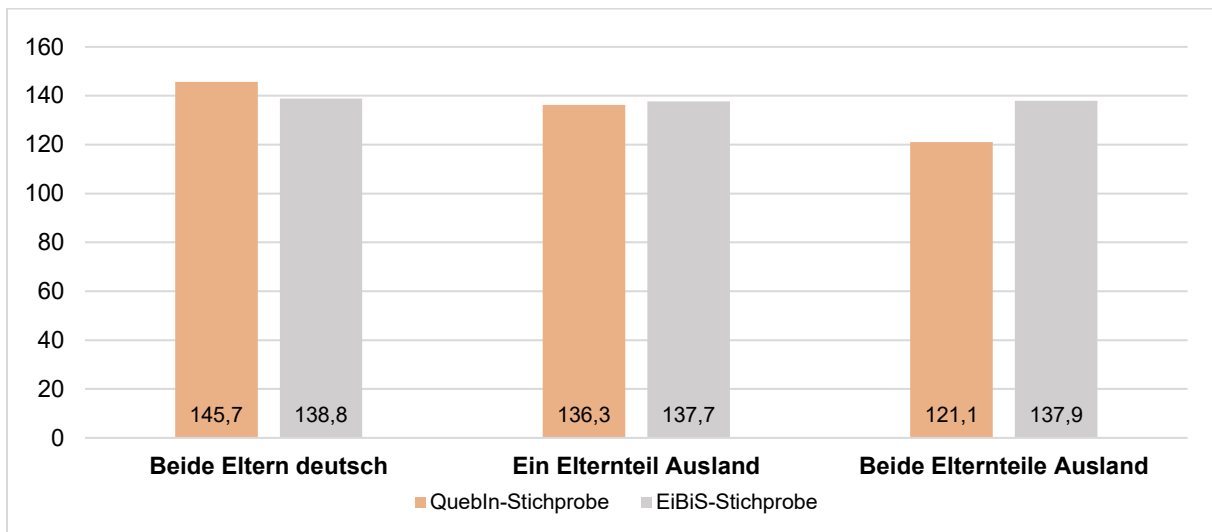


Abbildung 19. Vergleich der Einschätzungen der Bindungssicherheit der EiBiS-Gesamtskala (Rohwerte) zwischen der Quebln-Stichprobe ($N = 236$) und der EiBiS-Normstichprobe ($N = 1014$), gegliedert nach der Herkunft der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten. Eigene Darstellung.

3.5 Zusammenfassung und Bewertung der Ergebnisse

Die Quebln-Schulung wurde mittels teilstandardisierter online-gestützter Prä-Post-Befragungen von den Dozierenden und Schulungsteilnehmenden sowie einer mündlichen Follow-up-Befragung umfangreich evaluiert. Im Folgenden werden die zentralen Ergebnisse zusammengefasst und einer vorläufigen Bewertung unterzogen, bevor in den nächsten Kapiteln vertiefende Analysen vorgestellt werden.

Bewertung der Quebln-Schulung

In der Gesamtschau der bisherigen Ergebnisse fällt die Bewertung der Quebln-Schulung und Quebln-Materialien sehr gut aus. Sowohl bei den Schulungsteilnehmenden als auch bei den Dozierenden liegen im Mittel die Zufriedenheitswerte bei 4 (auf einer fünfstufigen Skala von 1 = *sehr unzufrieden* bis 5 = *sehr zufrieden*). Ähnlich hoch sind die Werte hinsichtlich der Einschätzung des Mehrwerts bzw. Zugewinns für die (zukünftige) pädagogische Arbeit und die Wahrscheinlichkeit, die Quebln-Schulung weiterzuempfehlen.

Die Quebln-Schulungen wurden in unterschiedlichen Schulungskontexten – im Kontext ‚Kita-Praxis‘ mit pädagogischen Fachkräften sowie im Kontext ‚Ausbildung‘ (Fach-/Hochschule) – durchgeführt. Im Vergleich der Schulungskontexte zeigt sich, dass die Werte für Zufriedenheit und Mehrwert im Kontext ‚Kita-Praxis‘ sogar noch etwas höher liegen. Die Rückmeldungen aus den offenen Antwortmöglichkeiten und der mündlichen Follow-up-Befragung deuten darauf hin, dass die Teilnehmenden aus dem Kontext ‚Kita-Praxis‘ in vielerlei Hinsicht einen direkten Zugewinn für die eigene Praxis sehen und daher in der Selbsteinschätzung in besonderem Maße von Quebln profitieren. Sie bewerten sowohl die vertieften Wissensbestände als auch die erworbenen Methodenkompetenzen bei der Beobachtung und Einschätzung bindungsbezogener Verhaltensweisen von Kindern (EiBiS) in ihrer Einrichtung als auch die Erweiterung ihrer Handlungskompetenzen in der Gestaltung von Interaktion und Beziehung (GInA) mit Fokus auf die Bindungsbedürfnisse der Kinder als gewinnbringend für ihre pädagogische Handlungspraxis. Bei den Teilnehmenden aus dem Kontext ‚Ausbildung‘ wird der Zugewinn durch die Quebln-Schulung ebenfalls gesehen (mit $M = 3.85$ ist der Zufriedenheitswert ebenfalls hoch), gleichzeitig werden die Möglichkeiten, das erworbene Wissen und Können unmittelbar in der Praxis anwenden zu können, als Einschränkung genannt, wenn sie keinen Zugang zu einer Kita haben.

Besonders groß sind die Zufriedenheit und der empfundene Mehrwert, wenn die Quebln-Schulung im ganzen Team einer Einrichtung erfolgte, während es als hinderlich für die Umsetzung erlebt wurde, wenn die Teilnehmenden als einzige Person aus dem eigenen Team die Schulungen absolviert hatten.

Hinsichtlich der Schulungsformate gibt es eine deutliche Präferenz für das Präsenz-Format (höhere Zufriedenheit), wobei die Werte für Zufriedenheit, Mehrwert und Weiterempfehlung beim Online-Format ebenfalls jeweils über dem Wert 4 liegen (auf einer fünfstufigen Skala von 1 = *sehr unzufrieden* bis 5 = *sehr zufrieden*). Gründe für die Bevorzugung des Präsenz-Formats – vor allem aus der Kita-Praxis – waren insbesondere die interaktive Gruppenatmosphäre, die vielfältigen Möglichkeiten zum reflexiven Erfahrungsaustausch aus der jeweiligen Praxis, sowohl über bindungsbezogenes Wissen als auch in den anwendungsbezogenen Übungen. Das Online-Format wurde von Teilnehmenden als gute Möglichkeit bewertet, an Quebln-Schulungen teilzunehmen und bundesweit mit anderen (angehenden) pädagogischen Fachkräften an bindungsspezifischen Themen zu arbeiten. Zugleich wurde das digitale Lernsetting von Dozierenden und Teilnehmenden als anstrengend beschrieben und in der Rückschau eher das Präsenz-Format empfohlen. In der Gesamtschau wird bei allen Teilnehmenden in beiden Kontexten und Formaten mit der Quebln-Schulung ein hoher Mehrwert verbunden. Der unmittelbare Zugewinn ist bei Teilnehmenden aus dem Kontext ‚Kita-Praxis‘, die im Präsenz-Format als Gesamtteam an der Schulung teilnehmen konnten, am höchsten. Dieses Schulungsformat wurde auch in der mündlichen Follow-up-Befragung von den Dozierenden als beste Option genannt, die Quebln-Inhalte und Methoden zu vermitteln.

Bewertung der Teilmodule von Quebln

Die Quebln-Schulung ist in vier Module aufgeteilt, wobei jedes Modul neben theoretischen Wissensinhalten auch Praxis- und Reflexionsmethoden inklusive Transferaufgaben enthält. Besonders groß ist die Zufriedenheit mit Modul III zum EiBiS-Beobachtungsverfahren und Modul IV zum spezifischen Interaktionsverhalten zur Förderung der Bindungssicherheit, jeweils mit einem Mittelwert

von über 4.2 (auf einer fünfstufigen Skala von 1 = *sehr unzufrieden* bis 5 = *sehr zufrieden*). Hier gaben die Schulungsteilnehmenden an, viel Neues gelernt zu haben.

Werden die Ergebnisse der Wissenstests (standardisierter Wissensfragebogen vor und nach der Schulung, Multiple-Choice Fragen) betrachtet, so zeigt sich bei den drei einbezogenen Quebln-Modulen (Modul III – EiBiS wurde auf eine andere Weise evaluiert, s. u.) ein signifikanter Wissenszuwachs. Während vor Beginn der Schulungen (*t0*) bei Modul I nur 16 % der Teilnehmenden alle Fragen richtig beantworten konnten (Lösungshäufigkeit), stieg der Anteil nach der Quebln-Schulung (*t1*) auf 27 %. In Modul II stieg der Anteil von 40 % (*t0*) auf 52 % (*t1*), in Modul IV von 46 % (*t0*) auf 61 % (*t1*). Damit zeigt sich, dass alle drei Module anspruchsvolle theoretische Wissensinhalte vermittelten, von denen die Teilnehmenden positiv, jedoch unterschiedlich stark profitierten. Bei Betrachtung der Ergebnisse nach dem *Status* der Schulungsteilnehmenden erzielten die pädagogischen Fachkräfte und die Studierenden zum Zeitpunkt vor der Schulung (*t0*) fast gleichauf die höchste Punktzahl beim Gesamtheoriewissen. Die Gruppe der Auszubildenden erreichte zu Beginn weniger Punkte, allerdings hat sich dieser Abstand nach der Schulung (*t1*) verringert. Die hohen Standardabweichungen innerhalb der jeweiligen Gruppen weisen auf große individuelle Unterschiede hin.

Bemerkenswert ist, dass die Streuung bei den Wissenstests (Standardabweichung) in allen Modulen nach Abschluss der Quebln-Schulung (*t1*) deutlich kleiner wurde. Das bedeutet, dass der Anteil der Schulungsteilnehmenden mit geringen theoretischen Kenntnissen zum Thema Bindung durch die Schulungen abgenommen hat. Mit Blick auf die beiden Schulungskontexte ‚Kita-Praxis‘ und ‚Ausbildung‘ zeigt sich für beide Gruppen bei allen drei Modulen und beim Gesamtheoriewissen ein signifikanter Anstieg der Wissensbestände im Verlauf der Quebln-Schulungen.

Die Quebln-Schulung ist durch eine enge Verschränkung von theoretischen Wissensinhalten und anwendungsbezogenen Übungen, Reflexions- und Transfereinheiten geprägt. In der Evaluation wurde dieser Aufbau als gut strukturiert und das Verhältnis von Theorie und Praxis als sehr positiv wahrgenommen (Zufriedenheitswerte jeweils über 4 auf einer fünfstufigen Skala von 1 = *sehr unzufrieden* bis 5 = *sehr zufrieden*). Etwas geringere Werte zeigten sich bei der Berücksichtigung des Vorwissens, wobei es hier Unterschiede zwischen den Gruppen gab. Schulungsteilnehmende aus dem Kontext ‚Kita-Praxis‘ schätzten das Theorie-Praxis-Verhältnis und die Berücksichtigung des Vorwissens höher ein als die Schulungsteilnehmenden aus dem Kontext ‚Ausbildung‘. Im Kontext ‚Ausbildung‘ wiederum schätzten die teilnehmenden Studierenden die Berücksichtigung des Vorwissens etwas geringer ein als die Auszubildenden an Fachschulen. Demgegenüber berichteten die Dozierenden von einer guten Anschlussfähigkeit der Quebln-Inhalte an die bestehenden Vorkenntnisse ihrer jeweiligen Teilnehmenden. Interessanterweise schätzten die Dozierenden – unabhängig von den Kontexten und Zielgruppen – die Vorkenntnisse ihrer Lerngruppen jeweils im mittleren Bereich ein.

Hinsichtlich der integrierten Übungen und Reflexionseinheiten gab es ebenfalls überwiegend positive Rückmeldungen. Die Reflexionsübung zu Modul I (‚Nachdenken über eigene Bindungserfahrungen‘) wurde insbesondere von den Teilnehmenden als sehr hilfreich bewertet mit einem Wert von über 4 (auf einer fünfstufigen Skala von 1 = *sehr unzufrieden* bis 5 = *sehr zufrieden*) – auch wenn viele Dozierende hier für eine hohe Sensibilität oder gar Vorsicht gegenüber den Teilnehmenden plädierten. Auch die Übungen zu Modul II (GlnA-Videos und GlnA-Merkmale) wurden von den Teilnehmenden mit einem Wert von über 4 positiv bewertet. Für Modul III erfolgte eine Übung zur Anwendung des EiBiS-Bogens (MIII.2_Praxis), deren Umsetzung von den Teilnehmenden und Dozierenden als eher herausfordernd erlebt und infolgedessen im Finalisierungsprozess der Schulungsmaterialien nochmals überarbeitet wurde. Die Übertragung und Einschätzung von Kindern aus der pädagogischen Praxis mit dem digitalen EiBiS-Bogen im Anschluss an Modul III hat für die Teilnehmenden dagegen problemlos funktioniert und dazu beigetragen, dass das eingeschätzte Kind und sein Verhalten besser verstanden werden konnten. In Modul IV wurden beide vignettengestützten Übungen (‚Schlüsselsituationen‘ sowie ‚interactive repair‘) mit Werten über 4 ebenfalls als hilfreich bewertet. Bemerkenswert ist, dass im Vergleich der Schulungskontexte auch bei den Übungen die Zufriedenheit bei den Schulungsteilnehmenden aus der ‚Kita-Praxis‘ noch größer war als bei den Teilnehmenden aus dem Kontext ‚Ausbildung‘.

Entwicklung der Handlungskompetenzen (GInA)

Ein Bestandteil der Evaluation der Quebln-Schulung war die Erstellung von Videosequenzen von Fachkraft-Kind-Interaktionen im pädagogischen Alltag, die nach dem GInA-E Instrument (Weltzien et al., 2017) eingeschätzt wurden. Vor Beginn der Schulung (t_0) wurden 222 Videosequenzen eingereicht, nach Abschluss der Schulung (t_1) 172 Videosequenzen. Dies ist ein sehr hoher Wert, weil das Erstellen der Videosequenzen einen besonderen Aufwand erfordert und die Teilnehmenden sich direkt in ihrem praktischen Handeln zeigen.

Zum Zeitpunkt t_0 lagen die Mittelwerte auf der siebenstufigen Skala bei der Skala 1 *Beziehung gestalten* bei $M = 5.09$, bei der Skala 2 *Denken und Handeln anregen* bei $M = 4.55$ und bei der Skala 3 *Sprechen und Sprache anregen* bei $M = 4.51$. Zum Zeitpunkt t_1 wurde bei allen drei Skalen ein Anstieg der Mittelwerte erzielt (Skala 1 *Beziehung gestalten* ($M = 5.27$), Skala 2 *Denken und Handeln anregen* ($M = 4.72$), Skala 3 *Sprechen und Sprache anregen* ($M = 4.78$)). Dies bedeutet, dass die Quebln-Schulungen mit positiven Veränderungen auf der Handlungsebene verbunden sind. Auffallend ist, dass es zwischen den Schulungskontexten ‚Kita-Praxis‘ und dem Kontext ‚Ausbildung‘ nur geringe Unterschiede in den jeweiligen Gesamt- und Subskalenwerten gibt. Allerdings ist die individuelle Varianz innerhalb der Gruppen (Standardabweichung) jeweils hoch.

Zusammenfassend lässt sich hier vorläufig festhalten, dass die Vertiefung des Theoriewissens zur Bindungssicherheit, die anwendungsbezogenen Übungen mit dem GInA-Verfahren und die enge Verschränkung von Theorie und Praxis der Quebln-Schulung offenbar dazu beitragen konnten, dass die Schulungsteilnehmenden ihre Handlungskompetenzen im Hinblick auf die Gestaltung bindungsbezogener Interaktionen in der eigenen Praxis erweitern konnten.

Einschätzung der Bindungssicherheit (EiBiS)

Im Rahmen des Moduls III wurde der EiBiS-Bogen zur Einschätzung der Bindungssicherheit eingeführt, auch hier wurden zunächst theoretische Grundlagen und die Instrumentenentwicklung (Fröhlich-Gildhoff & Hohagen, 2020b) vorgestellt. Daran anschließend wurden praktische Übungen zum Kennenlernen des Bogens durchgeführt. Eine dieser Übungen wurde im Rahmen der Evaluation ausgewertet. Dabei zeigte sich, dass die Einschätzungen der Teilnehmenden (Rohwerte) bei Skala A *Nähe suchen und zulassen*, Skala B *Umgang mit sozial belastenden Situationen* und Skala D *Emotionsregulation und Emotionsausdruck* relativ nah am Ergebnis der Musterlösung lagen. Geringfügige Abweichungen zeigten sich bei der Skala C *Offenheit für Neues, Explorationsfreude* und der EiBiS-Gesamtskala. Damit lässt sich schlussfolgern, dass die Schulungsteilnehmenden durch die Quebln-Schulung ausreichende Kompetenzen erworben haben, um in ihrer eigenen Praxis ein Kind mithilfe des EiBiS-Bogens einzuschätzen (Transferaufgabe). Die Differenzen zur ‚Musterlösung‘ verweisen aber auch darauf, dass bei der Nutzung des EiBiS-Bogens eine gründliche Auseinandersetzung mit dem Instrument und eine regelmäßige praktische Anwendung nötig sind. Die Unterschiede zwischen den Schulungskontexten waren dabei gering.

Bei Betrachtung aller durch die Quebln-Teilnehmenden mit dem EiBiS-Bogen eingeschätzten Kinder aus der pädagogischen Praxis zeigt sich, dass die Mehrheit der Kinder auf Basis der Beobachtung ihrer (angehenden) pädagogischen Fachkräfte ‚Hinweise auf Bindungssicherheit‘ zeigen (57.2 %, $n = 135$). Bei 21.6 % ($n = 51$) der Kinder kann auf Grundlage der EiBiS-Einschätzung der ‚Verdacht einer (leichteren) Bindungsunsicherheit‘ festgestellt werden. Die Ergebnisse der weiteren 21.2 % ($n = 50$) der Kinder sprechen wiederum für einen ‚Hinweis auf Bindungsunsicherheit‘. Die Verteilung dieser Werte stimmt annähernd mit der Normstichprobe überein, was für die Validität des Gesamtkonzepts spricht.

Ähnlich wie bei der Normstichprobe – oder sogar noch etwas stärker – fallen Unterschiede zwischen der Einschätzung von Kindern mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen auf. Kinder mit zwei Eltern mit ausländischem Hintergrund wurden bedeutend niedriger eingestuft als Kinder ohne Eltern aus dem Ausland. Dies weist darauf hin, dass mit den Ergebnissen des Beobachtungsverfahrens kultursensibel umgegangen werden muss. Es werden Erkenntnisse der kulturbezogenen Bindungsforschung (Keller & Bard, 2017) bestätigt, die belegen, dass die Form des gesellschaftlichen Aufwachsens von Kindern ihr Bindungsverhalten beeinflusst – und dass das in der westlich-kapitalistischen Welt entwickelte Bindungskonzept nicht ‚automatisch‘ auf Kinder aus anderen kulturellen Kontexten übertragen werden kann.

Insgesamt zeigen damit die bisherigen Analysen, dass die Schulungsteilnehmenden mit den Inhalten und Methoden der QuebIn-Schulungen gut zurechtkamen, ihre Wissensbestände und Handlungskompetenzen signifikant vertiefen konnten und mit Schulungsverlauf und -ertrag (Mehrwert) selbst sehr zufrieden waren. Insofern lässt sich erklären, dass die Schulungsteilnehmenden QuebIn als Schulungsprogramm überwiegend weiterempfehlen würden und sich wünschen, dass ihre Teamkolleg:innen ebenfalls die Schulung durchführen (sofern sie individuell teilgenommen hatten) bzw. neue Teammitglieder nachgeschult werden sollten (sofern das ganze Team teilgenommen hat). Auch wenn die Schulungsinhalte darauf ausgerichtet waren, bereits während der Schulungsphase Methoden in der eigenen Praxis anwenden zu können (EiBiS, GInA) und viele Schulungsteilnehmende in diesen Angeboten (inkl. Feedbackgespräche zu den Videosequenzen) einen Nutzen sahen, stellt sich die Frage der Nachhaltigkeit. Diese konnte im Rahmen der vorgegebenen Projektlaufzeit nicht umfänglich überprüft werden. Im folgenden Kapitel werden vertiefte Analysen durchgeführt, die weitere Aspekte im Hinblick auf nachhaltige Effekte der Schulungen analysieren und entsprechend die potenzielle Wirksamkeit für die eigene Handlungspraxis bewerten.

4. Vertiefende Analysen

4 Vertiefende Analysen

4.1 Einführung

Das weiterführende Ziel der Quebln-Schulung besteht darin, auf positive Veränderungen in der pädagogischen Praxis mit Blick auf die Gestaltung von bindungsbezogenen Interaktionen hinzuwirken. Zukünftige sowie bereits ausgebildete Fachkräfte sollen dazu befähigt werden, die Quebln-Inhalte (gemeint sind vertiefende theoretische Grundlagen und Methodenkompetenzen) in ihre jeweiligen Handlungsfelder zu übertragen. Damit sollen sie in der Lage sein, die Bedürfnisse der Kinder differenzierter in den Blick zu nehmen und professionell zu beantworten (Fokus: **Qualitätsentwicklung bindungsbezogener Interaktionen**). Quebln stellt dabei die bindungsspezifischen Bedürfnisse der Kinder ins Zentrum. Diese sind mit Blick auf die individuelle Vielfalt des kindlichen Verhaltens ebenso zu reflektieren wie grundlegende Aspekte der Vielfalts- und Kultursensitivität. Hierin werden die große Komplexität und Herausforderung für pädagogische Fachkräfte deutlich, wenn es um die Anerkennung, Beobachtung, Analyse und Beantwortung elementarer Bedürfnisse von Kindern in der alltäglichen Praxis geht. Quebln gibt daher keine ‚einfachen Antworten‘ oder gar schablonenhafte Verhaltensmuster vor, sondern zielt auf die Erweiterung und Vertiefung der individuellen pädagogischen Handlungskompetenzen der Schulungsteilnehmenden ab, wie sie im ‚Allgemeinen Kompetenzmodell der Frühpädagogik‘ (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014) beschrieben werden.

Die Fragen, die sich im Hinblick auf die Übertragung der Quebln-Inhalte und der damit verbundenen Kompetenzen in die Handlungspraxis – also den Transfer – ergeben, sind vielschichtig. Während traditionelle Transfervorstellungen noch davon ausgingen, dass wissenschaftliche Erkenntnisse und Programme möglichst ‚originalgetreu‘ in die Praxis übertragen werden müssen, um die höchste Wirksamkeit zu erreichen, wird dies in der aktuellen Transferforschung infrage gestellt. Es wird vielmehr davon ausgegangen, dass sich eine gute pädagogische Praxis gerade dadurch auszeichnet, dass dort passgenaue Konzepte entwickelt werden, die die Komplexität dieser Praxis, die Unplanbarkeiten und Ambiguitäten pädagogischer Situationen in guter Weise aufnehmen (Schelle, Cloos & Friedrich, 2022; Weltzien, 2025). Herkömmlichen, uni-direktionalen Transfermodellen (‚von der Wissenschaft in die Praxis‘) wird vorgeworfen, dass diese handlungspraktisches Wissen nicht ausreichend als eigenständigen, notwendigen und von wissenschaftlichem Wissen zu unterscheidenden Wissensbereich anerkennen (Schelle et al., 2022). Dieses handlungspraktische Wissen ist gerade bei der Gestaltung von Beziehung und Interaktion notwendig, um komplexe Situationen unter Handlungsdruck zu gestalten und auch in dilemmatischen Situationen handlungsfähig zu sein, indem das reflektierte Erfahrungswissen bei der Entscheidung über Handlungsalternativen hilft. Außerdem wird in traditionellen Transfermodellen oftmals bereits eine intendierte Wirkung der Umsetzung festgelegt, obwohl mit Transfer nur der erste Schritt der Übertragung von Erkenntnissen gemeint sein kann (z. B. Graham et al., 2006). Transfer beinhaltet dann zwar Wissenstransfer, aber es ist schwer vorhersagbar, wohin dieser Transfer führt. Für die Gestaltung der Handlungspraxis sind diese erweiterten Wissensbestände eine wichtige Grundlage der Professionalität. Mit Blick auf die Adaption und (Neu-)Gestaltung der pädagogischen Praxis sind jedoch sehr komplexe Transferwege vorstellbar. Spannend ist daher die Frage, in welcher Weise die in Schulungen vermittelten Inhalte in die pädagogische Praxis umgewandelt werden bzw. wie diese beschrieben werden.

Wir betrachten im Kontext der Quebln-Schulungen Transferprozesse als Veränderungen, die sich auf vielfältigen Ebenen und in unterschiedlichen Aspekten der professionellen Praxis vollziehen können. Im Rahmen der begleitenden Evaluation von Quebln können nur erste Hinweise auf solche Transfer-/Veränderungsprozesse geliefert werden. Zum einen ist mit dem Ende der Quebln-Projektlaufzeit die Evaluation (vorläufig) abgeschlossen, sodass bislang keine Aussagen über längerfristige Transferprozesse möglich sind. Zum anderen ist davon auszugehen, dass mit den Quebln-Schulungen aufgrund des thematischen Schwerpunkts, der auf Bindungs- und Interaktionsverhalten gelegt wurde, komplexe Veränderungsprozesse in vielfacher Hinsicht anstoßen werden können. Diese Komplexität wurde in das didaktische Konzept der Quebln-Schulung aufgenommen. Es wurden vielfältige Methoden eingeführt und angewendet, die auf die (Selbst-)Reflexion im Hinblick auf das eigene Bindungsverhalten (biografische Zugänge), auf die Beobachtung kindlicher, bindungsbezogener Verhaltensweisen in der Kita (EiBiS-Bogen) und auf die reflexive Auseinandersetzung mit dem eigenen kindbezogenen Verhalten in der Gestaltung alltäglicher Interaktionen (GInA-Merkmale) ausgerichtet sind. Zudem wurden Methoden eingeführt, die sich auf der Grundlage alltagstypischer Fallvignetten

(„Schlüsselsituationen“) mit Irritationen in der Fachkraft-Kind-Interaktion („mismatches“) und Möglichkeiten der Beziehungsgestaltung in diesen unmittelbaren Situationen („interactive repair“) auseinandersetzen. Diese wurden in den Quebln-Schulungen in kreativ-dialogischen Prozessen auf der Grundlage des vorhandenen und erworbenen bzw. erweiterten bindungsbezogenen Fachwissens erarbeitet. Beim Fachwissen wurden theoretische Wissensbestände mit handlungspraktischem und methodenbezogenem Erfahrungswissen aus den eigenen Handlungsfeldern der Teilnehmenden verknüpft. Implizites Wissen sollte damit explizit gemacht werden und neu erworbene Theorie- und Methodenkenntnisse Anschluss an die eigene, reflektierte Praxis finden. Die Transferwege von Quebln-bezogenen Wissensbeständen (also den Inhalten des Quebln-Curriculums) in die Handlungspraxis der (zukünftigen) pädagogischen Fachkräfte sollten damit bereits in den Schulungen „angelegt“ werden. Damit ist gemeint, dass die Teilnehmenden sich mithilfe der fachwissenschaftlich begründeten Methoden bereits in den Schulungen mit Möglichkeiten des Transfers in die eigene Praxis auseinandersetzen, sich auf die Weitergabe von Theorie- und Methodenwissen vorbereiten oder bei der Passung bzw. Adaption der Quebln-Inhalte für den eigenen Kontext beraten lassen konnten.

Grundsätzlich sind Transferprozesse in jedem Bereich des professionellen Handelns in Kitas denkbar. Die grundsätzlichen Dimensionen und Facetten möglicher Transferprozesse von Quebln werden in der folgenden Abbildung 20 veranschaulicht. Die Quebln-Inhalte zielen in den Bereich (1) *Beobachten*, da die Auseinandersetzung mit Bindungserfahrungen und -verhalten sowohl eine vertiefte Selbstreflexion mit der eigenen biografischen Gewordenheit als auch die differenzierte Beobachtung des kindlichen Verhaltens erfordert, das in Zusammenhang mit bindungsspezifischen Aspekten gebracht werden kann (EiBiS). Im Bereich (2) *Analysieren und Verstehen* unterstützt die Quebln-Schulung die Haltung, dass das kindliche Verhalten (z. B. im Hinblick auf Nähe und Distanz) Gründe hat und daher genau beobachtet und analysiert werden muss, um es einordnen bzw. verstehen zu können. Hierzu gehört auch ein erweiterter Blick auf Vielfaltsaspekte und ein kultursensibler Umgang mit Diversität. Die (3) *Handlungsplanung* und das (4) *Gestalten* von Interaktionen in pädagogischen Alltagssituationen (GlnA) werden durch Quebln-spezifische Methoden („mismatch“ und „interactive repair“) auf der Grundlage des kindspezifischen Wissens und der reflexiven Analyse von Interaktionspraxen und Erziehungszielen für Transfer- bzw. Veränderungsprozesse aufgeschlossen, sodass neue Perspektiven ermöglicht werden. Der Blick auf die eigene Praxis durch ein (5) *Reflektieren und Überprüfen* erfolgt dann wiederum auf der Grundlage des Quebln-bezogenen Wissens, das sich aus theoretischem Fachwissen, den Methodenkenntnissen und reflektiertem Erfahrungswissen speist. Die Quebln-Schulungen geben dem fachlichen Dialog viel Raum, sodass die Kompetenzen, eigenes (implizites) Wissen mit anderen zu teilen, Gemeinsames und Unterscheidendes herauszuarbeiten und einer fachlichen Reflexion zu unterziehen, gefördert werden. Der fachliche Austausch zwischen den Schulungsteilnehmenden soll damit nicht nur eine didaktische Bereicherung der Schulungsformate darstellen, sondern die vielschichtigen Transferwege (also z. B. Weitergabe, Anwendung, Modifikation von Wissen und Können) werden damit bereits vor der eigenen Praxis selbst erprobt und erfahren.

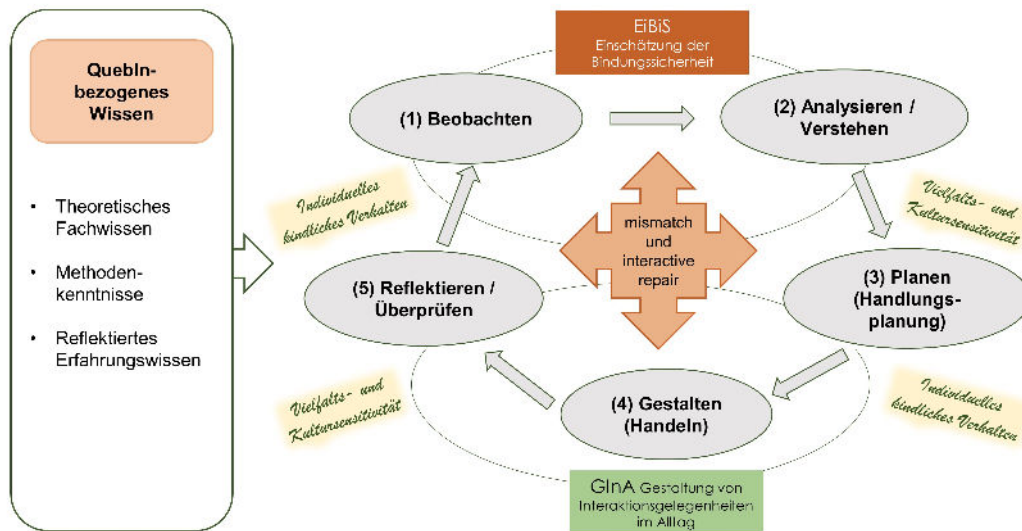


Abbildung 20. Dimensionen und Facetten möglicher Transferprozesse von Quebln. Eigene Darstellung.

Akteurs- und Handlungsebenen des Transfers von Quebln-Inhalten

Grundsätzlich lassen sich zwei Akteursgruppen bei Quebln unterscheiden: Schulungsteilnehmende und Quebln-Multiplikator:innen (Dozierende).

Schulungsteilnehmende

Neben den aufgezeigten Dimensionen und Facetten möglicher Transferprozesse von Quebln sind unterschiedliche Akteurs- und Handlungsebenen des Transfers in die Kita-Praxis zu unterscheiden. Grob können folgende Ebenen differenziert werden:

- (1) Individuelle Ebene: Quebln-Inhalte in das eigene professionelle Kompetenzprofil integrieren, Veränderungen planen, reflektieren und berichten;
- (2) Interindividuelle Ebene: Quebln-Inhalte mit Kolleg:innen, im Team oder im erweiterten fachlichen Kontext teilen, Wissen und Methoden vorstellen, die gemeinsame Praxis reflektieren und Veränderungen anstoßen;
- (3) Konzeptionelle Ebene: Quebln-Inhalte systematisch einführen (z. B. ‚EiBiS-Bogen‘);
- (4) Institutionelle Ebene: Quebln-Inhalte in die Qualitäts- und Organisationsentwicklung integrieren, im Trägersystem nachhaltig sichern und mit Ressourcen (u. a. Fortbildungsplanung) stützen.

Multiplikator:innen

Neben den Quebln-Schulungen mit Teilnehmenden aus den Kontexten ‚Kita-Praxis‘ und ‚Ausbildung‘ wurde mithilfe von Multiplikator:innenschulungen auch ein Netzwerk von Multiplikator:innen aufgebaut, die in der Aus- und Weiterbildung die Quebln-Inhalte und Methoden vermitteln. Auch hier können vier Ebenen unterschieden werden, auf denen Transferprozesse ablaufen können, allerdings in anderer Ausprägung:

- (1) Individuelle Ebene: Aneignung/Modifikation der didaktischen Quebln-Schulungsinhalte bzw. Schulungsformate;
- (2) Interindividuelle Ebene: Tandems oder Netzwerke mit anderen Quebln-Multiplikator:innen bilden (Erfahrungsaustausch), an Quebln-Qualitätszirkeln teilnehmen, mit anderen gemeinsam Schulungen planen, durchführen und evaluieren;

- (3) Konzeptionelle Ebene: (Modifizierte) Quebln-Schulungsinhalte bzw. Schulungsformate systematisch einführen (z. B. in den eigenen Lehrplan, in das Weiterbildungsportfolio, in der jeweiligen Funktion innerhalb einer Trägerschaft);
- (4) Institutionelle Ebene: Quebln-Schulungsinhalte bzw. Schulungsformate in der Qualitäts- und Organisationsentwicklung im Trägersystem nachhaltig sichern und mit Ressourcen (u. a. Fortbildungsplanung) stützen und in das jeweilige Curriculum der Ausbildungsstätte bzw. des Weiterbildungsträgers integrieren.

Im Folgenden werden vertiefende Analysen zu den Transferprozessen durchgeführt, wie sie sich im Rahmen der Prä-Post-Evaluation sowie einer qualitativen Follow-up-Erhebung darstellen lassen. Ziel der nachfolgenden Analysen und Überlegungen ist, Einschätzungen darüber zu gewinnen, wie mögliche Transferverläufe sich darstellen und welche Stellschrauben diese Verläufe begünstigen können.

4.2 Transferschritte und -erfahrungen

Die Aussagen im Rahmen der mündlichen Follow-up-Befragung der Teilnehmenden und Dozierenden ermöglichen differenzierte Perspektiven hinsichtlich unterschiedlicher Ebenen des Transfers sowie auf Transferprozesse in verschiedenen Handlungsfeldern (beispielsweise Handlungspraxis Kita, Lehre oder Beratung). Hinweise auf mögliche Transferverläufe sowie kleinere und größere Transferschritte lassen sich durch den Analyse- und Auswertungsprozess der Daten abbilden. Die nachfolgenden Aussagen stammen aus der mündlichen Follow-up-Befragung und wurden entsprechend der in Kapitel 4.1 aufgezeigten Systematik der vier Transfersebenen (individuelle, interindividuelle, konzeptionelle sowie institutionelle Ebene) ausgewertet.

Einblicke in Transferansätze von Schulungsteilnehmenden

Durch die Perspektive der Schulungsteilnehmenden lassen sich vielfältige Hinweise auf heterogene und differenzierte Transferverläufe dokumentieren – von kleinen Transferschritten: *„Deshalb habe ich mir die Sachen auch schön geordnet, abgeheftet, weil ich gedacht habe, wenn ich mehr Zeit habe, will ich mir das auf jeden Fall noch mal in Ruhe angucken und durchgehen“* (EInt2_Ausbildung), über den Transfer in Form der eigenen Weiterführung der Quebln-Inhalte, wodurch diese für das Team sichtbar werden, ohne die direkte Vermittlung von theoretischem Wissen und Methoden: *„Nein, das habe ich nur für mich gemacht. [...] Ich hatte einfach alles gezeigt, aber das war es.“* (EInt4_Kita-Praxis), bis hin zu bewussten Entscheidungen im Sinne der Organisationsentwicklung als weitreichender Transferaspekt: *„Und deswegen werden jetzt ganz nachhaltig und ganz konkretisiert Maßnahmen und Strategien daraus gemacht. Also das ist dann Organisationsentwicklung, wo wir sagen, okay, wie haben das für uns als den Weg gefunden, den wir gerne gehen möchten und machen jetzt unsere Schwerpunkte und unser Schwerpunkt ist halt eben Quebln“* (EInt1_Ausbildung).

„nochmal anschauen und reflektieren“ – ein neuer Blick für die pädagogische Praxis

Die Schulungsteilnehmenden haben in der Auseinandersetzung mit den Quebln-Inhalten einen neuen Blick für die pädagogische Arbeit entwickelt und eingenommen, da sie ihr eigenes *„Verhalten in der Kita nochmal anschauen und reflektieren“* (EInt1_Kita-Praxis) konnten. Eine Teilnehmerin aus dem Kontext ‚Kita-Praxis‘ reflektiert bezogen auf die vorhandene Praxis in der Einrichtung: *„Wir haben vieles, wo da drin kam, wo wir gesagt haben, toll, so arbeiten wir schon. Also es war auch viel Bestätigung für uns, wenn wir gesagt haben, wir sind schon ganz schön weit und setzen da auch viel um, aber jetzt so extrem sichtbar“* (GIInt2_Kita-Praxis). Eine Teilnehmerin aus dem Kontext ‚Ausbildung‘ berichtet von einem Umdenken und einer Modifikation eines eher defizitorientierten Blicks: *„Der ist weg und dadurch, also der ist noch nicht ganz weg, aber der wird kleiner. Dieses, dass Erziehung halt eben gewaltsam in andere permanent ein anderes Bindungsverhalten antrainiert wird und das ist weg. Also das geht immer mehr in den Hintergrund, sondern jedes einzelne Kind wird hier stärker gesehen“* (EInt1_Ausbildung). Eine weitere Transfererfahrung von einer Teilnehmerin aus dem Kontext ‚Ausbildung‘ zeigt sich in der Sensibilisierung für sowie bewussteren Wahrnehmung von Interaktionsgelegenheiten im Alltag: *„Diese*

Schlüsselsituationen sind mir jetzt bewusster. [...] Ich nehme jetzt wirklich die [Wickel-]Situation als eine Interaktionsmöglichkeit“ (Elnt5_Ausbildung).

„dass das Team Dinge erarbeitet“ – Veränderungen in der Zusammenarbeit

Transferprozesse im Hinblick auf Veränderungen und Prozesse der professionellen Zusammenarbeit innerhalb des Teams einer Einrichtung lassen sich ebenfalls verzeichnen, wie in dem Erfahrungsbericht einer Teilnehmerin aus dem Kontext ‚Ausbildung‘ deutlich wird: *„Dann haben wir auch gesehen, die Kinder müssen zu viel wechseln, also uns sind durch die Arbeit mit Quebln ganz, ganz viele Erkenntnisse gekommen, die ich von außen schon lange gesehen habe, aber ich ka- also meinem Verständnis von Leitung gehört nicht dazu, dass ich Top-Down etwas entscheide, sondern dass das Team Dinge erarbeitet und erstmal eine Problemlage für sich selber identifiziert und dann eine Lösung versucht zu finden. Und dabei hat uns Quebln einfach geholfen, weil da kam immer wieder ach ja, das war ja wie da und das hat sich immer mehr verfestigt in den Alltag und auch in die Köpfe der einzelnen. Und das ich in kleinen Schritten immer wieder ein bisschen was im Team gestreut habe von den Sachen, die ich erfahren habe und dann mit einzelnen Gruppen, wo es ganz schwierig war, dann in einer Fallsupervision gearbeitet habe und ja und dadurch ist es so gekommen, dass wir diese zwei Punkte jetzt komplett Quebln-mäßig oder nach GlnA am Aufarbeiten sind und dass es zu unserem zu einem Prozess wird jetzt so langsam“ (Elnt1_Ausbildung).*

Eine Teilnehmerin aus dem Kontext ‚Kita-Praxis‘ ist mit ihrem Team in den Austausch gekommen und hebt die Notwendigkeit hervor, dass alle im Team die gleiche ‚Quebln-Sprache‘ sprechen und auch neue Mitarbeitende in diese pädagogische Arbeitsweise eingeführt werden sollten: *„Ich habe das Gefühl, unser Team ist auch- wir arbeiten noch besser zusammen, weil wir alle die Quebln-Fortbildung zusammen gemacht haben und wir waren alle dabei bei jeder Erklärung. Und vor allem auch während der Eingewöhnung, da sehen wir Sachen, weil das ist ja genau dieser Bindungsaufbau mit einem Kind. Was noch nicht da war überhaupt, das muss man aufbauen. Ich habe das Gefühl, wenn wir über die Kinder pädagogisch reden und diskutieren, sind wir einfach auf einer Wellenlänge, es ist so schön und unsere neue Kollegin, sie hat die Fortbildung noch nicht gemacht und wir wollen glaube ich auch alle, dass sie das macht, damit wir dann auch auf dieser Ebene dann reden können, auf dieser Beziehungsebene mit den Kindern, dass wir da beobachten und was es bedeutet“ (Elnt1_Kita-Praxis).*

„jetzt schon auch dran, das umzusetzen“ – Transferschritte der GlnA-Merkmale

Die Weitergabe von Quebln-Fach- und Methodenwissen kann ebenso wie die aktive Anwendung der Quebln-Methoden als Transferschritt der Teilnehmenden in ihre eigene pädagogische Handlungspraxis herausgestellt werden. Eine Teilnehmerin aus dem Kontext ‚Kita-Praxis‘ berichtet von der Verankerung der GlnA-Merkmale in den Teamsitzungen: *„Wo wir sie jetzt auch in den nächsten Teamsitzungen zur Hand nehmen, um die Kinder zu besprechen. Also da sind wir jetzt schon auch dran, das auch umzusetzen“ (Glnt3_Kita-Praxis).* In einer anderen Einrichtung haben die GlnA-Merkmale ebenfalls einen Platz gefunden, wie eine Teilnehmerin erzählt: *„Wir holen die dann immer wieder vor, wenn es so weit ist oder wenn man mal in eine Situation kommt.“* und formuliert den Wunsch, *„dass wir weiter damit arbeiten, weil es einfach viel Erleichterung gibt“ (Elnt2_Kita-Praxis).* Eine andere Teilnehmerin aus dem Kontext ‚Kita-Praxis‘ reflektiert diesbezüglich: *„Wir hängen jetzt immer eine GlnA-Karte auf und [...] eigentlich wollen wir am Ende der Teamsitzung immer zurückschauen auf die Karte, so ein bisschen in die Reflexion gehen, wie habe ich diese Woche irgendwas mit dieser Karte zu tun hat, mit diesem Begriff, was habe ich da mit den Kindern erlebt und dann eine neue Karte aussuchen. Wir haben es tatsächlich erstmal nur aufgehängt. Den nächsten Schritt sind wir noch nicht weitergegangen, aber wir haben es vor“ (Elnt1_Kita-Praxis).*

„da haben wir uns natürlich drüber ausgetauscht“ – Transferschritt des EiBiS-Bogens

Neben den GlnA-Merkmalen hat der EiBiS-Bogen Einzug in die Handlungspraxis gefunden oder wird als Transfervorhaben für perspektivische Veränderungsprozesse anvisiert. In einigen Einrichtungen sind die Schulungsteilnehmenden mit ihren Kolleg:innen, die (bisher) nicht an einer Quebln-Schulung teilgenommen haben, in den Dialog gegangen und haben die Methoden gemeinsam erprobt. Eine Teilnehmerin aus dem Kontext ‚Ausbildung‘ berichtet in diesem Zusammenhang: *„Ich habe mich von einer Kollegin filmen lassen und hatte mit einer anderen Kollegin gemeinsam den Bogen über das Kind ausgefüllt, weil ich immer denke, wenn einer alleine so einen Bogen ausfüllt, dann ist es doch sehr*

subjektiv. Das mache ich gerne mit noch jemandem zusammen. Da haben wir uns natürlich darüber ausgetauscht“ (Elnt2_Ausbildung). Auch eine andere Teilnehmerin aus dem Kontext ‚Ausbildung‘ hat ihren Kolleg:innen EiBiS vorgestellt, die Anwendungsmöglichkeiten aufgeführt und für die Anwendung motiviert: „Ich habe das vorgestellt, ja und die Bögen aufgezeigt und ja, so ein bisschen auch von den Zielen. Was man da denn so erreichen kann oder wie man das jetzt so im Alltag einsetzen kann, dass auch einen Nutzen quasi auch für uns hat und auch für die Kinder. [...] Wir machen das nicht regelmäßig, aber wir machen es bei Bedarf und bei Kindern, wo wir das Gefühl haben, das könnte passen und da wäre einfach dieser Bogen auch hilfreich, um weiterzukommen, um zu gucken, was liegt denn da hinter dem Verhalten“ (Elnt3_Ausbildung).

Im Gegensatz dazu wird der EiBiS-Bogen in einer anderen Einrichtung als erweitertes Transfervorhaben als Qualitätsstandard festgelegt. Eine Teilnehmerin aus dem Kontext ‚Ausbildung‘ berichtet: „Das gehört dann auch zu unserem Qualitätsverständnis, das halt nicht nur festzulegen, wir gucken da mal nach und wenn dann mal was ist, holen wir den mal raus, sondern der gehört in die Kinderakte jetzt zu jedem Kind“ (Elnt1_Ausbildung). Konkrete Arbeitsaufträge werden auch innerhalb eines anderen Teams verteilt: „Ihr nehmt euch Kinder vor und macht diesen EiBiS-Bogen und dann gucken wir uns das zusammen, was gibt es noch für Fragen, wo seid ihr hängengeblieben, wie können wir da noch unterstützen, dass das einfach im Alltag nicht so eine große Hürde ist, sondern da mit reinfließt“ (Glnt2_Kita-Praxis).

Eine Teilnehmerin aus dem Kontext ‚Kita-Praxis‘ zeigt den Mehrwert des gemeinsamen Ausfüllens auf und berichtet: „Ich habe noch eine Kollegin [...] sie ist auch total gleich Feuer und Flamme gewesen [...] und sie hat jetzt den EiBiS mit mir auch zusammen gemacht für meine zwei Kinder und ich mit ihr für ihr Kind und genau das ist das Richtige, weil sie hat Momente mit einem Kind, wo ich gar nicht beantworten könnte beim EiBiS und da waren wir da so eng im Austausch und dann hat sie gemeint ‚Ja, bist du echt der Meinung?‘ und dann hat sie ein Beispiel gebracht, ich ein Beispiel und der hat sich super gut rauskristallisiert dann der EiBiS-Bogen und genau so ist das auch so wichtig, dass man den zu zweit macht“ (Glnt3_Kita-Praxis). Durch die aktive Anwendung des EiBiS-Bogens werden die pädagogischen Fachkräfte befähigt, einen Perspektivwechsel vorzunehmen, „weil das hilft uns, so tief die Kinder zu verstehen und die auch wirklich nicht zu beurteilen und zu bewerten, sondern wertfrei einfach mal zu sagen ‚Ah okay, so nimmst du das wahr‘“ (Elnt1_Ausbildung). In der Reflexion anderer Beobachtungsinstrumente werden alte bzw. nicht mehr als nützlich bewertete Instrumente angepasst oder sogar aufgegeben: „Da fallen natürlich manch andere Beobachtungsinstrumente total weg, aber das ist mir voll egal, weil das ist wichtig, weil wenn wir das gut machen, dann kommen die anderen Sachen von ganz allein“ (Elnt1_Ausbildung).

Einblicke in Transferansätze von Dozierenden (Quebln-Multiplikator:innen)

Die Transfererfahrungen und ebenso die Transferaufträge der Dozierenden unterscheiden sich von denen der Schulungsteilnehmenden, da die Dozierenden in ihrer Funktion eher die Vermittlung der Quebln-Inhalte fokussieren und weniger Quebln direkt in der eigenen pädagogischen Praxis anwenden.

„haben sie es verstanden“ – Adaption der Quebln-Methoden

Eine Dozierende hat im Kontext ‚Ausbildung‘ Quebln-Fach- und Methodenwissen weitergegeben und die Methoden der Quebln-Schulung an ihren Kontext angepasst und erweitert. Dadurch konnte sie nach eigener Aussage besser an den individuellen Wissens- und Kompetenzständen der Auszubildenden ansetzen: „Und da habe ich im Rollenspiel Situationen umgesetzt, um das besser verständlich mit dem mismatch und mit dem interactive repair⁴⁹ zu machen. Und für die war es jetzt wirklich nicht so einfach, das zu verstehen. Aber durch diese Rollenspiele, die wir da noch ergänzend gemacht haben, haben sie es verstanden“ (Glnt2_Dozierende). Hinsichtlich der Aneignung und Modifikation des didaktischen Schulungsmaterials von Quebln berichtet eine andere Dozierende aus dem Kontext ‚Ausbildung‘ von ihrem Vorhaben, „dass ich das eigentlich auch eher jetzt manchmal so versuche, ein bisschen umzusetzen in meinem Unterricht. Ja zu sagen, ja, man kann auch sehr gut, jetzt nicht immer über Fallsituationen, über Handlungssituationen, sondern auch über Bilder ins Gespräch über Situationen kommen“ (Glnt2_Dozierende).

⁴⁹ Dieses Zitat der Dozierenden verdeutlicht die Selbstverständlichkeit der Begrifflichkeiten in der Hinsicht, dass kein Erklärungs- oder Definitionsbedarf aus der Perspektive der Dozierenden notwendig ist.

„in die Fallbesprechung mit einzubringen“ – Transferschritte der Quebln-Methoden

Neben dem Transfer von Quebln-Fach- und Methodenwissen kann als weiterer Transferschritt die aktive Anwendung dieses Wissens in die verschiedenen Handlungsfelder abgebildet werden. Eine Dozierende berichtet in diesem Zusammenhang: *„Gerade jetzt als Fachberatung nutze ich schon oft auch die GlnA-Merkmale, um ins Gespräch zu gehen“* (Glnt2_Dozierende). Ein sinnvoller Einbezug der GlnA-Merkmale wird ebenso von einer Dozierenden im Kontext ‚Ausbildung‘ hervorgehoben: *„In Praxisbesuchen kann ich die halt super anwenden und über die Merkmale komme ich dann auch relativ häufig mit Anleiterinnen ins Gespräch, die das dann auch interessiert. Ja, was sind das jetzt für Merkmale und so und da kommen dann auch manchmal Fragen dazu“* (Glnt2_Dozierende). Dadurch erfahren nicht nur die Auszubildenden im direkten Kontakt mit der Dozierenden, wie gelingende Interaktionen (in Adaption auf Ebene der Erwachsenen) gestaltet werden können, sondern es profitieren auch Kolleg:innen, die diese Prozesse mitbekommen und beobachten. Eine Dozierende resümiert nach der Einführung der Quebln-Elemente im Kontext ‚Kita-Praxis‘: *„Was sich bei mir an der Arbeit auswirkt, ist halt, dass ich die Dinge schon versuche auch in die Fallbesprechung mit einzubringen, also wirklich auch gerade die GlnA-Merkmale zu nutzen. Wir haben auch schon, dass wir auf den EiBiS-Bogen zurückgreifen, aber dann ist- das ist bisher immer also von meiner Seite her auch aus. Es ist noch nicht, dass jetzt die Mitarbeiter kommen und sagen ‚Kannst du mal mit uns den EiBiS-Bogen für den und den, das oder das Kind benutzen?‘ Das ist viel mehr von mir selber aus, wenn ich Begegnung habe oder Fallbesprechung habe, dass ich dann sage: ‚Boah, das könnte gut da reinpassen‘ und es war dann auch immer hilfreich gewesen“* (Glnt2_Dozierende). Das pädagogische Team zu einem neuen Blick zu befähigen, könnte perspektivisch ein weiteres Transfervorhaben sein.

„dass ich da nochmal genauer hingeguckt habe“ – ein neuer Blick auf das eigene Handeln

Eine neue Perspektive einzunehmen oder einen neuen Blick auf Bekanntes zu richten, kann ein Hinweis auf weitere Transferschritte liefern. Eine Dozierende berichtet von neuen Erkenntnissen in der Auseinandersetzung mit kultureller Vielfalt während einer Quebln-Schulung im Kontext ‚Ausbildung‘: *„Da hatte ich in einer Gruppe, wo ich es relativ noch mit dem Elan frisch von der Multischulung erzählt hatte, bin ich doch angeeckt, weil ich multikulturelle Teilnehmer hatte und wir dann letztendlich zum Schluss gekommen sind, dass es eigentlich um Familienkultur geht und nicht um irgendeine Kultur, die vielleicht so oder so oder so ist, sondern das mal ganz sensibel, einfach auf jegliche Familiensituationen gucken muss. Und sich manche auch zu kritisch wiedergefunden haben, wenn es um Kultur ging und immer auch wieder Gegenbeispiele kamen für, wie Kultur doch auch gleich, oder halt doch auch anders sein kann, bei uns oder in anderen Kulturen. Also das war für mich da so, wo ich das jetzt immer, also jetzt in der in meiner aktuellen Schulung wirklich auch auf Familienkultur sehr differenziere, und das war für mich aber auch noch mal aha, deshalb eigentlich nicht nur ein Stolperstein, sondern auch so ein- also da ging der Weg dann für mich auch weiter, dass ich da noch mal genauer hingeguckt habe. Aber so das erste Mal war es so- habe ich so ein Widerstand gekriegt, wo ich gedacht habe: ‚Oh für mich war das so. Oh, ja und die nehmen das gar nicht so, wie ich das wollte““* (Glnt2_Dozierende). Kontinuierlich die eigene Haltung im Hinblick auf die Gestaltung von Interaktionen und Beziehungen zu reflektieren, kann als weiterer Transferschritt abgeleitet werden. Eine Dozierende verdeutlicht diesbezüglich: *„Also ich finde die [GlnA-Brille] habe ich schon aufgesetzt und aufbehalten, um einfach einen Blick darauf zu haben“* (Glnt2_Dozierende).

In der Doppelrolle: Einblicke in Transferansätze in der Kita-Praxis von Dozierenden

Eine Besonderheit hinsichtlich der Transferprozesse bilden diejenigen Dozierenden, die beispielsweise als Leitung oder Fachberatung die Quebln-Inhalte ins eigene Team gebracht haben bzw. zukünftig vermitteln und einbringen. Durch ihre Rolle und Funktion haben sie prinzipiell gute Bedingungen für eine nachhaltige Verankerung der Quebln-Inhalte in der pädagogischen Praxis. Durch die Teilnahme als gesamtes Team haben die pädagogischen Fachkräfte einerseits die Möglichkeit, einen neuen Blick auf die eigene pädagogische Praxis einzunehmen: *„Das ist eher jetzt so, dass dann immer wieder mal was kommt, ah ja das haben wir ja so besprochen“* (Elnt1_Dozierende). Andererseits sind die Quebln-Methoden für die Fachkräfte dadurch nicht mehr erklärungsbedürftig, sondern werden selbstverständlich von ihnen verwendet: *„Das mit den mismatches ist schon was, also wir benennen es jetzt dann auch so“* (Elnt1_Dozierende).

„dass wir dann gemeinsam nochmal überlegen“ – Dialog im Team

Als weitere Transfererfahrung kann herausgestellt werden, dass das Team auf einem gemeinsamen Wissensstand hinsichtlich des Quebln-Fach- und Methodenwissens ist. Die Anwendung des Wissens und die Adaption im Sinne des Transfers in die eigene pädagogische Handlungspraxis und der prozesshafte Charakter wird im Erfahrungsbericht eines Dozierenden deutlich: *„Und wir versuchen dann eben in Teamsitzungen, dass wir sagen, dass man selber einbringt oder wenn man es beobachtet, dass man dann sagen kann, hey da war das. Und dass wir dann gemeinsam eben nochmal überlegen, wie könnte man das das nächste Mal vermeiden und ich glaube auch, dass alle Kolleginnen und auch ich, ja, Zeit für diesen Begriff dann auch haben, das irgendwie anders präsent bei uns ist und wir in manchen Situationen dann doch, ja, uns nochmal was Anderes überlegen wie eine notwendige Konsequenz“* (Elnt1_Dozierende).

„immer wieder einzubauen in den Alltag“ – Transferschritte der Quebln-Methoden

Darüber hinaus werden ebenso die Quebln-Methoden in der pädagogischen Praxis aktiv eingesetzt: *„Den EiBiS-Bogen ziehen wir uns immer wieder zu Rate, wenn wir bei einem Kind in eine Situation kommen, wo wir denken, da müssen wir jetzt mal nochmal unter einer anderen Rubrik reingucken. [...] Und wir versuchen, die GlnA-Karten immer wieder einzubauen in den Alltag, in die Teamsitzungen, dass wir schon sagen, das ist jetzt die für diese Woche. Oft hängt sie dann aber auch länger, weil wir dann eben doch nicht so dazu kommen, wie wir es gerne hätten, das dann im Team zu besprechen, ja. Aber das ist schon so die Grundlage dessen, dass wir einfach dann schauen, was passt denn da und da danach auch arbeiten, ja. Oder das als Schwerpunkt machen“* (Elnt1_Dozierende).

„regelmäßige Treffen anzubieten“ – Perspektiven im Transfer

Im Sinne weiterer Transfervorhaben wird von einer Dozierenden formuliert: *„Das Wichtigste fände ich eben auch diese Vernetzung und diesen Austausch und wir bei uns in der Trägerschaft haben schon die Idee, wenn es mehrere Kitas gibt, vielleicht regelmäßige Treffen anzubieten“* (Glnt1_Dozierende). Eine andere Dozierende konkretisiert einen anvisierten Entscheidungsprozess für ihren Kontext ‚Kita-Praxis‘: *„Bei meiner Einrichtung ist ein wichtiger Schritt die Einführung eines monatlichen Quebln-Teams, in dem wir Kinder aus-, also verschiedene Kinder vorstellen, gemeinsam beobachten oder auswerten, also videografieren davor natürlich und das wird, also einmal pro Monat findet das statt“* (Glnt1_Dozierende).

4.3 Einstellungen zur Bindungsorientierung

Grundlage für die Handlungskompetenzen von frühpädagogischen Fachkräften sind neben dem fachspezifischen, theoretischen Wissen, dem reflektierten Erfahrungswissen, den Fähigkeiten zur Situationswahrnehmung und -analyse sowie den methodischen (Handlungspotenzialen) und sozialen Fähigkeiten insbesondere auch Aspekte der Motivation und Haltung (siehe ‚Allgemeines Kompetenzmodell‘ nach Fröhlich-Gildhoff et al., 2014). Denn handlungsleitende Orientierungen und Einstellungen können das Handeln von pädagogischen Fachkräften in einer konkreten Situation grundlegend beeinflussen (Nentwig-Gesemann, Fröhlich-Gildhoff, Harms & Richter, 2012). In Bezug auf die bindungsbezogene Interaktionsgestaltung ist es beispielsweise von Bedeutung, ob diese als Ressource und Chance oder als Belastung empfunden wird und auch, welche (impliziten) persönlichen Einstellungen die pädagogischen Fachkräfte zur Bindungsorientierung besitzen. Bestehende (implizite) Vorurteile, Stereotype, Befürchtungen oder Widerstände können sich auf die Gestaltung der Beziehung und Interaktion auswirken (Weltzien et al., 2017; Weltzien et al., 2018). Persönliche Einstellungen sind dabei nicht ‚festgesetzt‘, sondern können sich durch konkrete Erfahrungen und (fachlich fundierte) Reflexionen verändern. Hierzu konnte in verschiedenen Studien aufgezeigt werden, dass Überzeugungen positiv beeinflusst werden können, wenn die jeweiligen Akteur:innen daran glauben, dass ihr fachliches Handeln wirksam ist, sie Möglichkeiten erkennen, das eigene Verhalten entsprechend zu steuern, sie Erfolgserlebnisse erfahren, sie ermutigt werden, sie die gesteckten Ziele erreichen und wenn sie insgesamt positive Erfahrungen sammeln können (Bandura, 1997; Buell, Gamel-McCormick & Hallam, 1999; Mahat, 2008; Söhnen & Weltzien, 2021; Stoiber, Gettinger & Goetz, 1998). Einstellungen können somit einflussreiche Faktoren sowohl bei der Wahrnehmung der gegenwärtigen Praxis als auch bei den Erwartungen an mögliche Wirkungen einer bindungsorientierten Interaktionsgestaltung in Kitas darstellen. Vor diesem Hintergrund ist hinsichtlich der Wirksamkeit von Fort- und Weiterbildungen ein zentraler Aspekt zu überprüfen, ob sich neben der Wissens- und Handlungserweiterung auch Effekte bezüglich der Erweiterung von Perspektiven und Veränderungen von Haltungen zeigen.

Welche Einstellungen zur bindungsbezogenen Interaktionsgestaltung bestehen bei den Teilnehmenden vor und nach der Quebln-Schulung?

Um die Einstellungen zum Themengebiet der bindungsspezifischen Interaktionsgestaltung von Kindern zu erfassen, wurde eine adaptierte Form des Instruments ‚EInk – Erfassung von Einstellungen pädagogischer Fachkräfte zur Inklusion‘ zu beiden Messzeitpunkten eingesetzt. Das Instrument ‚EInk‘ wurde im Rahmen des Projekts ‚Inklusionskompetenz in Kita-Teams: Entwicklung, Erprobung und empirische Absicherung eines Curriculums für die Weiterbildung von Kita-Teams für die pädagogische Arbeit im Kontext von Inklusion (InklukiT)‘ (Weltzien et al., 2021) entwickelt und ermöglicht eine standardisierte Erfassung von allgemeinen und kontextuellen Einstellungen von Fachkräften in Kindertageseinrichtungen zum Thema Inklusion (Weltzien & Söhnen, 2019). Das Instrument enthält insgesamt 20 Items auf einer fünfstufigen Skala von 0 = *trifft nicht zu* bis 4 = *trifft zu*. Mittels einer Faktorenanalyse konnte, bei Einbezug von 15 der 20 Items, eine zweifaktorielle Struktur dargestellt werden: Faktor 1 ‚Pädagogische Kernüberzeugungen zur Inklusion‘ (6 Items) und Faktor 2 ‚Subjektive Wirksamkeitsüberzeugungen zur Umsetzung von Inklusion‘ (9 Items) (ebd.).

Für die begleitende Evaluation von Quebln wurde eine Anpassung des Instruments an das Themengebiet der bindungsbezogenen Interaktionsgestaltung vorgenommen. Dabei wurde bei 17 Items der Begriff der ‚Inklusion‘ entsprechend ersetzt, zwei Items wurden komplett neu formuliert und ein Item wurde aufgrund einer fehlenden Passung eliminiert. Das für Quebln adaptierte Instrument (‚Bindungsorientierung‘) enthält damit 19 Items, davon 8 Items mit negativer Ausrichtung, die auf einer fünfstufigen Skala (1 = *trifft nicht zu*, 2 = *trifft eher nicht zu*, 3 = *teils, teils*, 4 = *trifft eher zu*, 5 = *trifft zu*) von den Teilnehmenden eingeschätzt werden. Das Instrument wurde zu beiden Messzeitpunkten eingesetzt, um mögliche Veränderungen der Einstellungen durch die Quebln-Schulung zu erfassen.

Einstellung der Schulungsteilnehmenden vor und nach der Quebln-Schulung (Einzelitemebene)

Die deskriptiven Ergebnisse zum ersten Messzeitpunkt (t_0) sind in Tabelle 40 dargestellt ($N = 322$). Vor Beginn der Quebln-Schulung äußerten die Schulungsteilnehmenden insbesondere die Ansicht ($M > 4,20$), dass sie ‚hoffen, dass alle Kinder in der Kita sichere Bindungserfahrungen machen können‘

($M = 4.83$, $SD = 0.60$; Item 19), es sich ‚lohnt, Zeit für das Thema bindungsspezifische Interaktionen zu investieren‘ ($M = 4.65$, $SD = 0.72$; Item 17) und die ‚Kinder durch eine bindungsbezogene Interaktion durch Erwachsene lernen, auch miteinander empathisch umzugehen‘ ($M = 4.44$, $SD = 0.84$; Item 7). Ebenso stufen die Teilnehmenden die ‚bindungsspezifische Interaktionsgestaltung als langfristigen Prozess‘ ein ($M = 4.38$, $SD = 0.86$; Item 5) und gaben an, dass die ‚Gestaltung passgenauer bindungsbezogener Interaktionen eine gute Idee ist‘ ($M = 4.29$, $SD = 0.84$; Item 10). Demgegenüber vertreten die Teilnehmenden weniger die Einstellung ($M < 2.50$), dass bei einer ‚bindungsspezifischen Interaktionsgestaltung mehr Probleme als Chancen entstehen‘ ($M = 1.84$, $SD = 0.88$; Item 13), der ‚vermehrte Arbeitsaufwand durch eine bindungsbezogene Interaktionsgestaltung abschreckend ist‘ ($M = 1.98$, $SD = 0.99$; Item 3), dass ‚Kinder mit sicheren Beziehungserfahrungen bei einer gemeinsamen Betreuung von Kindern mit unsicheren Beziehungserfahrungen vernachlässigt werden‘ ($M = 2.43$, $SD = 1.02$; Item 12) und ‚Kinder mit Bindungsunsicherheit in einer Regel-Kita nicht ausreichend gefördert werden können‘ ($M = 2.46$, $SD = 0.97$; Item 18). Auffällig ist die im Vergleich höhere Einschätzung zu der Aussage, dass ‚Kinder mit besonderem Bedarf an sicheren Beziehungserfahrung ein negatives Selbstwertgefühl entwickeln, wenn sie nicht ausreichend beachtet werden‘ ($M = 3.62$, $SD = 1.04$; Item 16). Insgesamt weisen die (teilweise) höheren Standardabweichungen (SD von 0.60 bis 1.07) auf Unterschiede in den Einstellungen zwischen den Teilnehmenden hin.

Tabelle 40

Einstellungen zur bindungsbezogenen Interaktionsgestaltung vor der Schulung (t_0 ; $N_{max} = 322$)

Item	N	Min	Max	M	SD
1. Der Herausforderung einer bindungsbezogenen Interaktionsgestaltung (passgenau für das einzelne Kind) fühle ich mich gewachsen.	322	1	5	4.09	0.84
2. Es ist mir wichtig, dass alle Kinder gemeinsam in eine Einrichtung gehen, unabhängig davon, welchen Bindungsstatus sie haben.	322	1	5	4.19	1.01
3. Der vermehrte Arbeitsaufwand durch eine bindungsbezogene Interaktionsgestaltung ist abschreckend.*	322	1	5	1.98	0.99
4. Kinder mit besonderem Bedarf an sicheren Beziehungserfahrungen zu begleiten, ist eine emotionale Bereicherung für mich.	322	1	5	4.08	0.92
5. Ich sehe bindungsspezifische Interaktionsgestaltung als langfristigen Prozess.	321	1	5	4.38	0.86
6. Mit der Vielfalt von bindungsbezogenen Bedürfnissen der Kinder habe ich mich bereits intensiver auseinandergesetzt.	322	1	5	3.23	1.04
7. Kinder lernen durch eine bindungsbezogene Interaktion der Erwachsenen, auch empathisch miteinander umzugehen.	322	1	5	4.44	0.84
8. Kindern mit besonderem Bedarf an sicheren Beziehungserfahrungen würde es in sonderpädagogischen Einrichtungen besser gehen.*	322	1	5	2.80	1.07
9. Durch eine bindungsbezogene Interaktionsgestaltung kann ich (auch) mehreren Kindern gleichzeitig gerecht werden.	322	1	5	3.75	0.87
10. Die Gestaltung passgenauer bindungsbezogener Interaktionen ist eine gute Idee.	321	1	5	4.29	0.84
11. Eine bindungsspezifische Interaktionsgestaltung ist in der pädagogischen Praxis nur schwer umsetzbar.*	322	1	5	2.55	0.88
12. Kinder mit sicheren Beziehungserfahrungen werden bei einer gemeinsamen Betreuung von Kindern mit unsicheren Beziehungserfahrungen vernachlässigt.*	319	1	5	2.43	1.02
13. Bei einer bindungsspezifischen Interaktionsgestaltung (passgenau für das einzelne Kind) entstehen mehr Probleme als Chancen.*	322	1	5	1.84	0.88
14. Die bindungsspezifische Interaktionsgestaltung ist mir ein persönliches Anliegen.	321	1	5	4.07	1.00
15. Der Anspruch bindungsspezifischer Interaktionsgestaltung überfordert mich manchmal in meinem Alltag.*	321	1	5	2.68	0.92
16. Kinder mit besonderem Bedarf an sicheren Beziehungserfahrungen entwickeln ein negatives Selbstwertgefühl, wenn sie nicht ausreichend beachtet werden.*	322	1	5	3.62	1.04

Item	N	Min	Max	M	SD
17. Es lohnt sich, Zeit für das Thema bindungsspezifische Interaktionen zu investieren.	321	1	5	4.65	0.72
18. Kinder mit Bindungsunsicherheit können in einer Regel-Kita nicht ausreichend gefördert werden.*	322	1	5	2.46	0.97
19. Ich hoffe sehr, dass wirklich alle Kinder sichere Bindungserfahrungen in der Kita machen können.	322	1	5	4.83	0.60

Anmerkungen. Einschätzung auf einer fünfstufigen Skala von 1 = trifft nicht zu bis 5 = trifft zu. * = invertiertes Item.

Nach Abschluss der QuebIn-Schulung wurden die Teilnehmenden erneut zu ihren Einstellungen zur bindungsbezogenen Interaktionsgestaltung befragt ($N = 304$). Die Ergebnisse zum zweiten Messzeitpunkt (t_1) sind in Tabelle 41 dargestellt. Analog zum ersten Messzeitpunkt zeigen sich die höchsten Mittelwerte ($M > 4.20$) bei den Einstellungen hinsichtlich der ‚Hoffnung, dass alle Kinder sichere Bindungserfahrungen in der Kita machen können‘ ($M = 4.84$, $SD = 0.57$; Item 19), der ‚lohnenden Zeitinvestition in das Thema bindungsspezifische Interaktionen‘ ($M = 4.68$, $SD = 0.72$; Item 17), der ‚Betrachtung der Interaktionsgestaltung als langfristigen Prozess‘ ($M = 4.48$, $SD = 0.76$; Item 5), dem ‚Modell-Lernen der Kinder für einen empathischen Umgang miteinander‘ ($M = 4.47$, $SD = 0.75$; Item 7) sowie der Einschätzung, dass die ‚Gestaltung passgenauer bindungsbezogener Interaktionen eine gute Idee ist‘ ($M = 4.39$, $SD = 0.87$; Item 10). Ebenfalls einen Mittelwert über 4.20 erzielen nach der Schulung die Aussagen, dass die ‚bindungsspezifische Interaktionsgestaltung ein persönliches Anliegen‘ der Teilnehmenden ist ($M = 4.34$, $SD = 0.85$; Item 14) und es den Teilnehmenden ‚wichtig ist, dass alle Kinder unabhängig von ihrem Bindungsstatus gemeinsam in eine Einrichtung gehen‘ ($M = 4.29$, $SD = 1.03$; Item 2). Wiederum die niedrigsten Mittelwerte ($M < 2.50$) weisen die Aussagen zur ‚Entstehung von mehr Problemen als Chancen durch eine bindungsspezifische Interaktionsgestaltung‘ ($M = 1.47$, $SD = 0.76$; Item 13), zur ‚Abschreckung hinsichtlich eines vermehrten Arbeitsaufwands durch eine bindungsbezogene Interaktionsgestaltung‘ ($M = 1.86$, $SD = 0.90$; Item 3), zur Einschätzung, dass ‚Kinder mit Bindungsunsicherheit in einer Regel-Kita nicht ausreichend gefördert werden können‘ ($M = 1.88$; $SD = 0.95$; Item 18) sowie zur ‚Vernachlässigung von Kindern mit sicheren Beziehungserfahrungen bei einer gemeinsamen Betreuung mit unsicheren Kindern‘ auf ($M = 2.12$, $SD = 1.00$; Item 12). Neu unter der Schwelle von einem Mittelwert von weniger als 2.50 sind die Einstellungen der Teilnehmenden hinsichtlich der Einschätzung, dass ‚eine bindungsspezifische Interaktionsgestaltung nur schwer in der pädagogischen Praxis umsetzbar ist‘ ($M = 2.22$, $SD = 0.90$; Item 11) sowie hinsichtlich der Überzeugung, dass es ‚Kindern mit besonderem Bedarf an sicheren Beziehungserfahrungen in sonderpädagogischen Einrichtungen besser gehen würde‘ ($M = 2.26$, $SD = 1.12$; Item 8). Auch nach der QuebIn-Schulung zeigen sich (teilweise) höhere Standardabweichungen und damit Hinweise auf Unterschiede in der Einschätzung der Teilnehmenden (SD von 0.57 bis 1.12).

Tabelle 41

Einstellungen zur bindungsbezogenen Interaktionsgestaltung nach der Schulung (t_1 ; $N_{max} = 304$)

Item	N	Min	Max	M	SD	$\pm M$ zu t_0
1. Der Herausforderung einer bindungsbezogenen Interaktionsgestaltung (passgenau für das einzelne Kind) fühle ich mich gewachsen.	303	1	5	4.19	0.74	+0.10
2. Es ist mir wichtig, dass alle Kinder gemeinsam in eine Einrichtung gehen, unabhängig davon, welchen Bindungsstatus sie haben.	304	1	5	4.29	1.03	+0.10
3. Der vermehrte Arbeitsaufwand durch eine bindungsbezogene Interaktionsgestaltung ist abschreckend.*	304	1	5	1.86	0.90	-0.12
4. Kinder mit besonderem Bedarf an sicheren Beziehungserfahrungen zu begleiten, ist eine emotionale Bereicherung für mich.	304	1	5	3.95	0.97	-0.13
5. Ich sehe bindungsspezifische Interaktionsgestaltung als langfristigen Prozess.	304	1	5	4.48	0.76	+0.10
6. Mit der Vielfalt von bindungsbezogenen Bedürfnissen der Kinder habe ich mich bereits intensiver auseinandergesetzt.	302	1	5	3.75	0.89	+0.52

Item	N	Min	Max	M	SD	$\pm M$ zu t_0
7. Kinder lernen durch eine bindungsbezogene Interaktion der Erwachsenen, auch empathisch miteinander umzugehen.	304	1	5	4.47	0.75	+0.03
8. Kindern mit besonderem Bedarf an sicheren Beziehungserfahrungen würde es in sonderpädagogischen Einrichtungen besser gehen.*	303	1	5	2.26	1.12	-0.54
9. Durch eine bindungsbezogene Interaktionsgestaltung kann ich (auch) mehreren Kindern gleichzeitig gerecht werden.	304	1	5	3.93	0.88	+0.18
10. Die Gestaltung passgenauer bindungsbezogener Interaktionen ist eine gute Idee.	303	1	5	4.39	0.87	+0.10
11. Eine bindungsspezifische Interaktionsgestaltung ist in der pädagogischen Praxis nur schwer umsetzbar.*	304	1	5	2.22	0.90	-0.33
12. Kinder mit sicheren Beziehungserfahrungen werden bei einer gemeinsamen Betreuung von Kindern mit unsicheren Beziehungserfahrungen vernachlässigt.*	304	1	5	2.12	1.00	-0.31
13. Bei einer bindungsspezifischen Interaktionsgestaltung (passgenau für das einzelne Kind) entstehen mehr Probleme als Chancen.*	304	1	5	1.47	0.76	-0.37
14. Die bindungsspezifische Interaktionsgestaltung ist mir ein persönliches Anliegen.	304	1	5	4.34	0.85	+0.28
15. Der Anspruch bindungsspezifischer Interaktionsgestaltung überfordert mich manchmal in meinem Alltag.*	304	1	5	2.59	0.94	-0.09
16. Kinder mit besonderem Bedarf an sicheren Beziehungserfahrungen entwickeln ein negatives Selbstwertgefühl, wenn sie nicht ausreichend beachtet werden.*	303	1	5	3.45	1.12	-0.17
17. Es lohnt sich, Zeit für das Thema bindungsspezifische Interaktionen zu investieren.	303	1	5	4.68	0.72	+0.03
18. Kinder mit Bindungsunsicherheit können in einer Regel-Kita nicht ausreichend gefördert werden.*	304	1	5	1.88	0.95	-0.58
19. Ich hoffe sehr, dass wirklich alle Kinder sichere Bindungserfahrungen in der Kita machen können.	304	1	5	4.84	0.57	+0.01

Anmerkungen. Einschätzung auf einer fünfstufigen Skala von 1 = trifft nicht zu bis 5 = trifft zu.

* = invertiertes Item.

Im deskriptiven Vergleich der Ergebnisse auf Einzelitemebene vor und nach der Quebln-Schulung (siehe Tabelle 41) zeigen sich die größten Veränderungen (Differenz > 0.30) bei den Mittelwerten von t_0 zu t_1 bei den Einstellungen hinsichtlich einer ‚nicht ausreichend möglichen Förderung von Kindern mit Bindungsunsicherheit in einer Regel-Kita‘ (Abnahme M um 0.58; Item 18), der Einschätzung einer ‚besseren Betreuung von Kindern mit besonderen Bedarf an sicheren Beziehungserfahrungen in sonderpädagogischen Einrichtungen‘ (Abnahme M um 0.54 von t_0 zu t_1 ; Item 8), der Überzeugung der ‚Entstehung von mehr Problemen als Chancen bei einer bindungsspezifischen Interaktionsgestaltung‘ (Abnahme M um 0.37; Item 13), der Vorstellung einer ‚schweren Umsetzbarkeit der bindungsspezifischen Interaktionsgestaltung in der pädagogischen Praxis‘ (Abnahme M um 0.33; Item 11) sowie der Ansicht einer ‚Vernachlässigung von Kinder mit sicheren Beziehungserfahrungen bei einer gemeinsamen Betreuung von unsicheren Kindern‘ (Abnahme M um 0.31; Item 12). Zudem gaben im Durchschnitt mehr Teilnehmende an, dass bei ihnen eine ‚intensivere Auseinandersetzung mit der Vielfalt von bindungsbezogenen Bedürfnissen der Kinder‘ erfolgt ist (Anstieg M um 0.52; Item 6). Demgegenüber zeigen sich die geringsten Veränderungen bei denjenigen Aussagen, deren Mittelwerte bereits vor der Quebln-Schulung sehr hoch waren, sodass die Teilnehmenden hier eine gleichbleibend hohe Einstellung aufweisen (u. a. Items 7, 18 und 19; Differenz < 0.05).

In den Erfahrungsberichten der Schulungsteilnehmenden und Dozierenden im Rahmen der mündlichen Follow-up-Befragung können ebenfalls Veränderungen, bezogen auf ihre persönliche Einstellung und Haltung, differenziert werden. Angeregt durch die Quebln-Schulung haben die Schulungsteilnehmenden einen neuen Blick einerseits auf das individuelle Kind bzw. die Kinder und andererseits auf die Gestaltung von Interaktionsgelegenheiten im pädagogischen Alltagshandeln eingenommen. Eine Teilnehmerin aus dem Kontext ‚Kita-Praxis‘ berichtet: „Man guckt schon ein

bisschen anders darauf. [...] Es ist bewusster, würde ich jetzt mal sagen“ (Glnt3_Kita-Praxis). Eine Teilnehmerin aus dem Kontext ‚Ausbildung‘ erzählt ebenfalls davon, dass sie durch die Quebln-Schulung als Team „in manchen Punkten eine andere Sichtweise darauf bekommen“ (Elnt1_Ausbildung) haben, beispielsweise „dass wir sagen, jedes Kind hat den Anspruch darauf, entsprechend seinem Bindungsmuster, was es präsentiert, eine Ansprache zu bekommen und nicht dieser Gedanke des Umerziehenwollens“ (Elnt1_Ausbildung) im Alltag weiter bestehen bleibt. Eine veränderte Perspektive wird auch in den Erfahrungsberichten einer anderen Kita deutlich. Eine Teilnehmerin hebt hervor: „Man reflektiert sich da noch mal ganz anders. In der Situation hätte ich jetzt vielleicht anders reagiert, aber das Signal von dem Kind ist jetzt das und er braucht jetzt das in dem Moment und nicht das, was ich eigentlich wollte oder was ich eigentlich durchsetzen wollte. Man muss gucken, dass man eine gute Balance findet“ (Glnt1_Kita-Praxis). Anknüpfend daran verdeutlicht ihre Kollegin: „Wo gebe ich nach, ohne das Gefühl zu haben, naja, er kriegt nur seinen Willen oder sonst was? Und, dass es nicht darum geht, sondern, dass wir gucken, das braucht er jetzt vielleicht“ (Glnt1_Kita-Praxis). Eine andere Teilnehmerin aus dem Kontext ‚Kita-Praxis‘ reflektiert: „Also da gehe ich auf jeden Fall viel bewusster im Alltag mit um. Also wie man jetzt zum Beispiel was sagt oder so Nähe und Distanz zum Beispiel. Wie man spricht mit den Kindern, dass man wirklich die ganzen Aspekte berücksichtigt, weil man ja weiß, welchen Einfluss die auf die Bindung auch haben können. Und dass ich in meiner Rolle diese kompensatorische Wirkung haben kann, also wenn die Kinder wirklich eine unsicher-ambivalente Bindung haben, dass ich dazu beitragen kann, dass sie dann in mir eine Person sehen können, die zuverlässig da ist“ (Elnt2_Ausbildung). Durch die Quebln-Schulung nehmen die pädagogischen Fachkräfte wieder bewusster wahr, „welchen Einfluss sie nehmen können, welche Wirkung sie haben können und auch das interactive repair, dass man da einfach nochmal was hat, wo man sagt, wenn ich das jetzt lange genug so mache, wird es eine Wirkung haben auf die Qualität von unserer Beziehung“ (Elnt1_Ausbildung).

Aus der Perspektive der Dozierenden erlangen die Schulungsteilnehmenden beider Kontexte durch die Quebln-Schulung einen neuen Blick auf die Gestaltung von Interaktionsgelegenheiten im Alltag – „sei es durch ein besseres Verständnis der eigenen Praxis oder durch die Fähigkeit, differenzierter auf die Bedürfnisse der Kinder einzugehen“ (Glnt1_Dozierende). Eine andere Dozierende berichtet in diesem Zusammenhang und mit Blick auf eine ihrer Quebln-Schulungen: „Ich habe deutlich wahrgenommen, dass bei einzelnen Teilnehmenden Kinder auftauchten, quasi innerlich, wo sie auf einmal so einen Aha-Moment hatten, ‚Ah, okay, das könnte ein Grund sein, warum sich das Kind so verhält, wie es sich verhält‘“ (Glnt1_Dozierende).

Exkurs: Überprüfung der dimensional Struktur sowie Item- und Reliabilitätsanalyse

Aufgrund der vorgenommenen Änderungen gegenüber dem ursprünglichen Instrument aus dem Projekt ‚InkluKiT‘ mit 20 Items sowie als Basis für die weiterführenden (Längsschnitt-)Analysen wird zur Prüfung der Dimensionalität des adaptierten Instruments mit 19 Items eine explorative Faktorenanalyse durchgeführt. Dazu wurde zunächst, analog zur Vorgehensweise im Rahmen des Projekts ‚InkluKiT‘ (Söhnen, 2021; Weltzien & Söhnen, 2019), eine Hauptachsenanalyse mit obliquen Rotationsmethode⁵⁰ (hier: Direct Oblimin Rotation) durchgeführt. Anders als beim Projekt ‚InkluKiT‘ zeigte sich jedoch die Wahl der obliquen Rotationsmethode für die Daten aus Quebln als eher nicht geeignet. Zwar konnte ebenfalls eine zweifaktorielle Struktur aufgedeckt werden, jedoch korrelieren die beiden gebildeten Faktoren nur schwach miteinander ($r_s = .251$; $p < .001$, 90 % KI für r_s [0.160, 0.337]; Effektstärke nach Cohen, 1992). Vor diesem Hintergrund wurde die Hauptachsenanalyse mit orthogonaler Rotationsmethode (hier: Varimax) wiederholt. In die Analyse wurden 314 Fälle des ersten Messzeitpunkts (t_0) einbezogen.⁵¹ Die acht zuvor negativ gepolten Items wurden für die Analyse im Vorfeld re-invertiert.

Im Rahmen der Analysen konnte eine zweifaktorielle Struktur unter Einbezug von 17 der 19 Items herausgestellt werden (Eigenwert > 1). Zwei Items mussten aufgrund von Querladungen auf beiden

⁵⁰ Die Hauptachsenanalyse wurde ausgewählt, da diese, entsprechend der klassischen Testtheorie, nicht von einer vollständigen Varianzaufklärung ausgeht. Die oblique Rotationsmethode wurde angewandt, um sowohl Korrelationen zwischen den Faktoren zuzulassen als auch, um für kleinere Stichproben interpretierbare Lösungen zu erhalten (Söhnen, 2021).

⁵¹ Acht Fälle wurden aufgrund von fehlenden Werten aus den Analysen ausgeschlossen (= 2.5 % fehlende Werte).

Faktoren mit zu geringer Differenz aus den Analysen ausgeschlossen werden (Differenz < .200).⁵² Mit einem Wert von .855 weist das Ergebnis des *KMO-Tests* auf eine gute Eignung der Daten zur Interpretation der Faktorladungen hin (nach Kaiser & Rice, 1974 = „meritorius“/verdienstvoll). Auch der *Bartlett-Test auf Sphärizität* bezeichnet eine vorhandene Beziehung zwischen den Items ($p < .001$; MacCallum, Widaman, Zhang & Hong, 1999), welche durch die bestehenden Korrelationen der Items untereinander gleichfalls bestätigt wird (pro Variable mind. eine Korrelation von $\geq .300$, keine Korrelation von $\geq .900$; Determinante > .00001). Damit sind die Voraussetzungen zur Durchführung einer explorativen Faktorenanalyse als gegeben einzustufen.

Mit der Festlegung auf zwei Faktoren lassen sich 42.6 % der Gesamtvarianz erklären. In Tabelle 42 sind die Faktorladungen (zum zugeordneten Faktor) und die Kommunalitäten (nach der Extraktion)⁵³ zur zweifaktoriellen Lösung dargestellt.

Tabelle 42

Faktorladungen und Kommunalitäten im Rahmen der Faktorenanalyse (Festlegung auf 2 Faktoren)

Variablen	Faktorladungen		Kommunalitäten
	Faktor 1	Faktor 2	
1. Herausforderung gewachsen	.506		.302
2. Gemeinsame Betreuung	.445		.199
4. Emotionale Bereicherung	.582		.340
5. Langfristiger Prozess	.686		.491
6. Auseinandersetzung mit Vielfalt	.346		.134
7. Lernen Empathie	.693		.480
8. Besser in Sondereinrichtungen*		.393	.163
9. Mehreren Kindern gerecht werden	.497		.313
10. Gute Idee	.730		.547
11. In Kita-Praxis schwer umsetzbar*		.662	.450
12. Vernachlässigung Kinder ohne besonderen Bedarf*		.626	.397
13. Mehr Probleme als Chancen*		.389	.195
14. Persönliches Anliegen	.683		.479
15. Anspruch überfordert*		.448	.201
17. Zeitinvestition lohnend	.660		.436
18. Förderung in Regel-Kita nicht möglich*		.598	.358
19. Hoffnung für alle Kinder	.713		.527

Anmerkungen. Thematische Abkürzung der Items zur besseren Übersichtlichkeit. Ausschluss der Items 3 und 16.

*für die Analysen re-invertierte Items.

Bei Einbezug von 17 Items, einer Festlegung auf zwei Faktoren und der Betrachtung der Faktorladungen ergibt sich folgende Zuteilung:

- Faktor 1 mit 11 Items (Items 1, 2, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 14, 17 und 19). Inhaltliche Interpretation: *Bindungsorientierte pädagogische Haltung*;
- Faktor 2 mit 6 Items (Items 8, 11, 12, 13, 15 und 18). Inhaltliche Interpretation: *Umsetzbarkeit bindungsorientierter Pädagogik*.⁵⁴

Im Anschluss an die explorative Faktorenanalyse wurde zur Absicherung der gebildeten Faktoren (= Skalen) eine *Item- und Reliabilitätsanalyse* durchgeführt (hier: prozentuale Itemschwierigkeit,

⁵² Ausschluss der Items 3 (Differenz von .108) und 16 (Differenz von .103). Auch das Item 13. ‚Bei einer bindungsspezifischen Interaktionsgestaltung (passgenau für das einzelne Kind) entstehen mehr Probleme als Chancen.‘ (für die Analysen re-invertiert) zeigt sich mit .180 eine leicht zu geringe Differenz zwischen den Ladungen auf beiden Faktoren. Bei diesem Item sprechen jedoch inhaltliche Gründe gegen den Ausschluss. Es ist nachvollziehbar, dass das Item inhaltlich mit beiden Faktoren zusammenhängt. Da durch den Ausschluss des Items sich zusätzlich die interne Konsistenz des zweiten Faktors auf einen Cronbachs Alpha-Wert von .668 verringern würde, wird das Item 13 in den Analysen belassen und dem zweiten Faktor mit der höheren Faktorladung zugeordnet.

⁵³ Bei der Hauptachsenanalyse kommt es typischerweise zu geringeren Kommunalitäten als bei der Hauptkomponentenanalyse. Hintergrund ist, dass bei der Hauptachsenanalyse von einer nicht erklärbaren Restvarianz durch die Faktoren ausgegangen wird. Nach der Extraktion sollten die Werte > 0.1 betragen. Bei den Faktorladungen sollte die Werte mindestens > 0.3 liegen (Kahn, 2006; MacCallum et al., 1999).

⁵⁴ Die Ergebnisse aus der Evaluation von ‚QuebIn‘ weichen somit sowohl bei der Zuordnung der Items als auch bei der inhaltlichen Interpretation der gebildeten Skalen von denen des Projekts ‚InklukiT‘ ab (Söhnen, 2021; Weltzien & Söhnen, 2019). Für die nachfolgenden Analysen werden daher die für die QuebIn-Daten gültigen Zuordnungen und Interpretationen verwendet.

Itemtrennschärfe und interne Konsistenz via Cronbachs Alpha; $N = 318$; 1.2 % fehlende Werte). Die Ergebnisse sind in Tabelle 43 dargestellt. Hinsichtlich der prozentualen Itemschwierigkeit⁵⁵ zeigen sich bei der ersten Skala insgesamt viele höhere Werte und somit eine leichtere Zustimmungsrates. Bei fünf Items (Item 5, 7, 10, 17 und 19)⁵⁶ liegt die Itemschwierigkeit über dem Richtwert von 80 %. Bei der zweiten Skala zeigen sich dagegen, bis auf eine Ausnahme (Item 13), niedrigere Werte. Die Itemschwierigkeit liegt im mittleren Bereich. Alle Items der beiden Skalen weisen eine Itemtrennschärfe⁵⁷ von über 0.300 auf, sodass davon ausgegangen werden kann, dass die Items den Sachverhalt der jeweiligen Skala messen. Die interne Konsistenz⁵⁸ der ersten Skala ist mit einem Wert von $\alpha = .845$ als gut zu bewerten. Die zweite Skala liegt mit einem Wert von $\alpha = .691$ nah an der Grenze zu einer akzeptablen internen Konsistenz.⁵⁹ Bei Wiederholung der Reliabilitätsanalysen mit den Daten des zweiten Messzeitpunkts (t_1) ergibt sich für die erste Skala ein Cronbachs Alpha von .763 und für die zweite Skala von $\alpha = .728$, sodass beide Skalen im ‚akzeptablen Bereich‘ liegen.

Tabelle 43

Item- und Reliabilitätsanalyse der gebildeten Skalen

Skala & zugehörige Items	Item-schwierigkeit	Itemtrenn-schärfe	Cronbachs Alpha
Skala 1: Bindungsorientierte pädagogische Haltung			.845
1. Herausforderung gewachsen	77.3	.501	
2. Gemeinsame Betreuung	79.8	.402	
4. Emotionale Bereicherung	77.0	.516	
5. Langfristiger Prozess	84.5	.600	
6. Auseinandersetzung mit Vielfalt	55.8	.333	
7. Lernen Empathie	86.0	.623	
9. Mehreren Kindern gerecht werden	68.8	.489	
10. Gute Idee	82.3	.659	
14. Persönliches Anliegen	76.8	.627	
17. Zeitinvestition lohnend	91.3	.578	
19. Hoffnung für alle Kinder	95.8	.616	
Skala 2: Umsetzbarkeit bindungsorientierte Pädagogik			.691
8. Besser in Sondereinrichtungen*	55.0	.336	
11. In Kita-Praxis schwer umsetzbar*	61.3	.509	
12. Vernachlässigung Kinder ohne besonderen Bedarf*	64.3	.520	
13. Mehr Probleme als Chancen*	79.0	.368	
15. Anspruch überfordert*	58.0	.319	
18. Förderung in Regel-Kita nicht möglich*	63.5	.493	

Anmerkungen. Thematische Abkürzung der Items zur besseren Übersichtlichkeit. Ausschluss der Items 3 und 16.

*für die Analysen re-invertierte Items.

Vergleich der Einstellung der Teilnehmenden vor und nach der Quebln-Schulung (Skalenebene)

Um zu überprüfen, ob sich Veränderungen in der Einstellung der Schulungsteilnehmenden zur bindungsbezogenen Interaktionsgestaltung durch die Quebln-Schulung zeigen, werden im Folgenden die Ergebnisse der Analysen für die beiden gebildeten Skalen ‚Bindungsorientierte pädagogische Haltung‘ und ‚Umsetzbarkeit bindungsorientierter Pädagogik‘ dargestellt. Beginnend mit der Einstellung

⁵⁵ Im Idealfall liegt die prozentuale Itemschwierigkeit (= Zustimmungsrates zum Item) zwischen 20 % und 80 %, sodass Unterschiede zwischen (Personen-)Gruppen sichtbar werden. Je höher die Itemschwierigkeit ist, desto leichter ist das Item bzw. die Zustimmung zum Item. Die Itemschwierigkeit wird in Abhängigkeit des Antwortformats berechnet (Döring, 2023).

⁵⁶ Aus inhaltlichen Gründen, der bestehenden (hohen) Trennschärfe der Items und vor dem Hintergrund der Verringerung von Cronbachs Alpha auf einen Wert von 0.694 beim Ausschluss der fünf Items, werden die Items in der Skala belassen.

⁵⁷ Mit der Trennschärfe kann der Beitrag und damit die Eignung der einzelnen Items für die Skala ermittelt werden. Je höher die Trennschärfe ausfällt, desto besser wird von den einzelnen Items der Sachverhalt der Skala gemessen. Die Trennschärfe sollte über einem Wert von 0.300 liegen (Döring, 2023).

⁵⁸ Mit der internen Konsistenz kann die Homogenität für die Skala gemessen und damit überprüft werden, wie gut die Items der Skala zusammen das inhaltliche Konstrukt der Skala messen. Akzeptable Werte von Cronbachs Alpha – als Maß für die interne Konsistenz einer Skala – sollten bei $> .70$ liegen (George & Mallery, 2003; Kubinger, 2009).

⁵⁹ Aufgrund der Nähe zum ‚akzeptablen Bereich‘, der gegebenen Itemschwierigkeit und Itemtrennschärfe sowie der inhaltlichen Bedeutung der Skala zur Erfassung der Einstellungen der Teilnehmenden zur bindungsbezogenen Interaktionsgestaltung wird die Skala in ihrer Form belassen.

vor Schulungsstart (Zeitpunkt t_0 ; siehe Tabelle 44), weisen die Schulungsteilnehmenden insgesamt eine bereits höhere ‚bindungsorientierte pädagogische Haltung‘ auf ($M = 4.18$, $SD = 0.55$), während die Einstellung zur ‚Umsetzbarkeit einer bindungsorientierten Pädagogik‘ in der Kita im mittleren Bereich liegt ($M = 3.54$, $SD = 0.60$). Die fast vollständig erzielte Spannweite, insbesondere bei der ‚bindungsorientierten pädagogischen Haltung‘, und die mittleren Standardabweichungen weisen jedoch auf individuelle Unterschiede zwischen den Schulungsteilnehmenden hin.

Tabelle 44

Einstellung zur bindungsbezogenen Interaktionsgestaltung vor der Schulung (Skalen; t_0 ; $N_{max} = 322$)

	N	Min	Max	M	SD
Skala 1: Bindungsorientierte pädagogische Haltung	322	1.09	5.00	4.18	0.55
Skala 2: Umsetzbarkeit bindungsorientierter Pädagogik	322	2.00	5.00	3.54	0.60

Anmerkungen. Fünfstufige Skala: 1 = trifft nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = teils, teils, 4 = trifft eher zu, 5 = trifft zu.

Nach Absolvierung der Quebln-Schulung (Messzeitpunkt t_1) zeigt sich im deskriptiven Vergleich bei beiden Skalen ein Anstieg der Mittelwerte, wobei der größte Anstieg hinsichtlich der Einstellung zur ‚Umsetzbarkeit einer bindungsorientierten Pädagogik‘ in der Kita-Praxis zu verzeichnen ist (von $M = 3.54$ zu t_0 auf $M = 3.91$ zu t_1 ; siehe Tabelle 45). Beide erfassten Facetten der Einstellung zur bindungsbezogenen Interaktionsgestaltung lassen sich nun dem höheren Bereich zuordnen. Sowohl die Spannweite als auch die mittleren Standardabweichungen weisen auch zum zweiten Messzeitpunkt auf Unterschiede zwischen den Schulungsteilnehmenden hin.

Tabelle 45

Einstellung zur bindungsbezogenen Interaktionsgestaltung nach der Schulung (Skalen; t_1 ; $N_{max} = 304$)

	N	Min	Max	M	SD
Skala 1: Bindungsorientierte pädagogische Haltung	303	1.55	5.00	4.30	0.45
Skala 2: Umsetzbarkeit bindungsorientierter Pädagogik	304	1.67	5.00	3.91	0.62

Anmerkungen. Fünfstufige Skala: 1 = trifft nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = teils, teils, 4 = trifft eher zu, 5 = trifft zu.

Zur Beantwortung der Frage, ob der gefundene Unterschied zwischen den beiden Messzeitpunkten bedeutsam ist, wurde im Anschluss ein Vergleich mittels t-Test für abhängige Stichproben⁶⁰ durchgeführt. Bezogen auf die Gesamtstichprobe lässt sich bei beiden Einstellungsfacetten ein Anstieg der Mittelwerte verzeichnen (siehe Abbildung 21); bei der ‚bindungsorientierten pädagogischen Haltung‘ von $M = 4.22$ ($SD = 0.46$; $N = 298$; t_0) auf $M = 4.31$ ($SD = 0.42$; $N = 298$; t_1) und insbesondere bei der Einstellung zur ‚Umsetzbarkeit bindungsorientierter Pädagogik‘ von einem Mittelwert vor der Schulung (t_0) von $M = 3.55$ ($SD = 0.59$, $N = 302$) auf einen Mittelwert von $M = 3.92$ ($SD = 0.60$, $N = 302$) nach der Schulung (t_1). Bei beiden Skalen ist der Anstieg der Mittelwerte höchst signifikant ($p < .001$; siehe Tabelle 46). Bei der Skala 1 ‚Haltung‘ entspricht dies einem kleinen Effekt ($d = 0.22$), bei der Skala 2 ‚Umsetzbarkeit‘ einem mittleren Effekt ($d = 0.64$).

⁶⁰ Beim Vergleich der beiden Messzeitpunkte wurden nur diejenigen Fälle einbezogen, von denen die Daten pro Messzeitpunkt vorliegen. Zudem wurden bei der Skala 1 ‚Bindungsorientierte pädagogische Haltung‘ fünf extreme Ausreißer und bei der Skala 2 ‚Umsetzbarkeit bindungsorientierter Pädagogik‘ zwei extreme Ausreißer aus den Analysen ausgeschlossen. Leichte Ausreißer wurden im Datensatz beibehalten. Die weiteren Testvoraussetzungen wurden überprüft und können als gegeben angesehen werden.

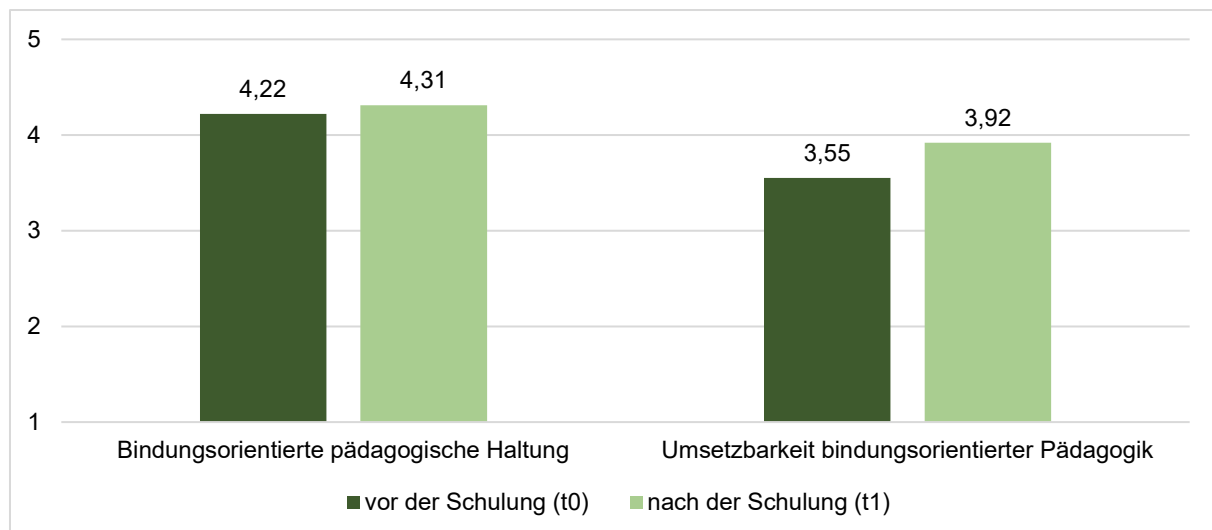


Abbildung 21. Entwicklung der Einstellung zur bindungsbezogenen Interaktionsgestaltung der Gesamtstichprobe. Eigene Darstellung.

Wird eine Aufteilung nach den Teilnehmenden aus dem *Schulungskontext* ‚Kita-Praxis‘ und den Schulungsteilnehmenden aus dem Kontext ‚Ausbildung‘ vorgenommen (siehe Tabelle 46), zeigt sich für beide Gruppen ein Anstieg der beiden Einstellungsfacetten. Während bei den Schulungsteilnehmenden aus dem Kontext ‚Kita-Praxis‘ die höhere ‚bindungsorientierte pädagogische Haltung‘ nach Schulungsabschluss höchst signifikant mit kleinem Effekt ausfällt ($p < .001$, $d = 0.25$), ist der Anstieg bei den Teilnehmenden aus dem Kontext ‚Ausbildung‘ signifikant ($p < .05$) und entspricht knapp keinem Effekt ($d = 0.19$). Hinsichtlich der Einstellung zur ‚Umsetzbarkeit einer bindungsorientierten Pädagogik‘ ist der aufgezeigte Mittelwertunterschied bei beiden Gruppen höchst signifikant mit einem mittleren Effekt ($p < .001$, $d > 0.50$ und < 0.80).

Tabelle 46

Veränderung der Einstellung vor und nach der Quebln-Schulung (t0-t1)

	t0		t1		df	t-Test		ES
	M	SD	M	SD		T	p	
Gesamtstichprobe								
Skala 1: Bindungsorientierte pädagogische Haltung	4.22	0.46	4.31	0.42	297	-3.880	< .001	0.22
Skala 2: Umsetzbarkeit bindungsorientierter Pädagogik	3.55	0.59	3.92	0.60	301	-11.179	< .001	0.64
Kontext ‚Kita-Praxis‘								
Skala 1: Bindungsorientierte pädagogische Haltung	4.26	0.49	4.36	0.39	169	-3.277	< .001	0.25
Skala 2: Umsetzbarkeit bindungsorientierter Pädagogik	3.55	0.61	3.97	0.61	171	-9.724	< .001	0.74
Kontext ‚Ausbildung‘								
Skala 1: Bindungsorientierte pädagogische Haltung	4.17	0.40	4.25	0.45	127	-2.157	< .05	0.19
Skala 2: Umsetzbarkeit bindungsorientierter Pädagogik	3.55	0.56	3.86	0.58	129	-5.999	< .001	0.53

Anmerkungen. Effektstärke (ES) Cohen's d nach Cohen (1988): $d = 0.20$ bis 0.49 : kleiner Effekt, $d = 0.50$ bis 0.79 : mittlerer Effekt, $d \geq 0.80$: starker Effekt. Die Stichprobengröße für die Berechnungen ist wie folgt:

Skala 1 (Gesamtstichprobe: $N = 298$; Vergleich Kontext: ‚Kita-Praxis‘ $N = 170$, ‚Ausbildung‘ $N = 128$),

Skala 2 (Gesamtstichprobe: $N = 302$; Vergleich Kontext: ‚Kita-Praxis‘ $N = 172$, ‚Ausbildung‘ $N = 130$).

Vergleich der Einstellungen zwischen verschiedenen Gruppen

Im Folgenden werden die Einstellungen zur bindungsbezogenen Interaktionsgestaltung nach den verschiedenen Gruppenkonstellationen der Schulungsteilnehmenden dargestellt. Die Analysen werden hierbei mittels des nicht-parametrischen Mann-Whitney-U-Tests (Vergleich zweier Gruppen) und des

Kruskal-Wallis-Tests (inklusive Post-Hoc-Tests mit Bonferroni-Korrektur; Vergleich von mehr als zwei Gruppen) durchgeführt.

Mit Blick zunächst auf den *Status* der Schulungsteilnehmenden zeigen die pädagogischen Fachkräfte ($M = 4.32$) sowie die Studierenden ($M = 4.28$) vor Beginn der Schulung (Zeitpunkt t_0)⁶¹ die höchste Einstellung zur ‚bindungsorientierten pädagogischen Haltung‘ (siehe Tabelle 47). Mit etwas Abstand folgt die Gruppe der Auszubildenden ($M = 3.99$). Bei allen drei Gruppen zeigen die geringeren Standardabweichungen (SD von 0.36 bis 0.46), dass weniger Unterschiede hinsichtlich einer ‚bindungsorientierten Haltung‘ innerhalb der jeweiligen Gruppen bestehen. Auffällig ist das höhere Minimum von 3.36 bei der Gruppe der Studierenden. Dieses liegt im Vergleich um eine Stufe höher als bei den pädagogischen Fachkräften und Auszubildenden. Bei allen drei Gruppen weist keine Person eine Einstellung mit einem Mittelwert von 1 auf. Nach Berechnung des Kruskal-Wallis-Tests zeigen sich signifikante Unterschiede hinsichtlich der ‚bindungsorientierten Haltung‘ nach dem ‚Status‘ der Schulungsteilnehmenden ($H(2) = 32.946$, $p < .001$, $N = 318$). Anschließend durchgeführte Post-Hoc-Tests zeigen, dass dabei nur die Unterschiede zwischen den Gruppen der pädagogischen Fachkräfte und der Auszubildenden ($z = 5.668$, $p < .001$) sowie zwischen den Auszubildenden und den Studierenden ($z = 3.761$, $p < .001$) höchst signifikant ausfallen. Der Unterschied zwischen den Studierenden und den pädagogischen Fachkräften ist hingegen nicht signifikant ($p > .05$). Nach den Richtlinien von Cohen (1992)⁶² entspricht der Unterschied sowohl zwischen den pädagogischen Fachkräften und Auszubildenden ($r = 0.36$) als auch zwischen den Studierenden und Auszubildenden einem mittleren Effekt ($r = 0.30$). Zum zweiten Messzeitpunkt (t_1)⁶³ zeigt sich bei allen drei Gruppen ein Anstieg der ‚bindungsorientierten pädagogischen Haltung‘, wobei wiederum die Gruppe der Auszubildenden unter den Werten der beiden anderen Gruppen liegt, jedoch nun ebenfalls dem höheren Bereich zugeordnet werden kann ($M = 4.15$; Fachkräfte: $M = 4.37$; Studierende: $M = 4.39$). Auch für den zweiten Messzeitpunkt zeigt die Berechnung des Kruskal-Wallis-Tests für die ‚bindungsorientierte Haltung‘ einen signifikanten Unterschied nach dem ‚Status‘ der Schulungsteilnehmenden ($H(2) = 15.409$, $p < .001$, $N = 302$). Wiederum verzeichnen die Post-Hoc-Tests zwischen der Gruppe der pädagogischen Fachkräfte und Studierenden keinen signifikanten Unterschied, jedoch zwischen den Gruppen der pädagogischen Fachkräfte und Auszubildenden ($z = 3.751$, $p < .001$) sowie zwischen den Studierenden und Auszubildenden ($z = 2.987$, $p < .01$) mit jeweils schwachem Effekt (jeweils $r = 0.24$).

Tabelle 47

Einstellung nach dem Status der Schulungsteilnehmenden zu t_0 und t_1

		<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Skala 1: Bindungsorientierte pädagogische Haltung						
<i>t</i> ₀	Pädagogische Fachkräfte	158	2.45	5.00	4.32	0.43
	Studierende	70	3.36	5.00	4.28	0.36
	Auszubildende	90	2.55	4.91	3.99	0.46
<i>t</i> ₁	Pädagogische Fachkräfte	153	2.91	5.00	4.37	0.39
	Studierende	66	3.45	5.00	4.39	0.35
	Auszubildende	83	2.64	5.00	4.15	0.48
Skala 2: Umsetzbarkeit bindungsorientierter Pädagogik						
<i>t</i> ₀	Pädagogische Fachkräfte	160	2.00	5.00	3.57	0.62
	Studierende	70	2.17	5.00	3.66	0.61
	Auszubildende	92	2.00	5.00	3.40	0.52
<i>t</i> ₁	Pädagogische Fachkräfte	154	2.00	5.00	3.97	0.64
	Studierende	65	2.50	4.83	4.03	0.50
	Auszubildende	84	1.67	5.00	3.74	0.59

Beim Vergleich nach dem *Status* der Schulungsteilnehmenden und der Einstellung zur ‚Umsetzbarkeit bindungsorientierter Pädagogik‘ in der Kita-Praxis (siehe Tabelle 47) weisen zum ersten Messzeitpunkt (t_0) die Studierenden die höchste Einstellung auf ($M = 3.66$), dicht gefolgt von der Gruppe der

⁶¹ Aus den Analysen wurden jeweils zwei extreme Ausreißer aus den Gruppen der pädagogischen Fachkräfte und Auszubildenden ausgeschlossen.

⁶² Richtwerte nach Cohen (1992): ab $r = 0.1$: schwacher Effekt, ab $r = 0.3$: mittlerer Effekt und ab $r = 0.5$: starker Effekt.

⁶³ Ein extremer Ausreißer bei der Gruppe der pädagogischen Fachkräfte wurde aus den Analysen ausgeschlossen.

pädagogischen Fachkräfte ($M = 3.57$). Etwas geringer fällt die Einstellung seitens der Auszubildenden aus ($M = 3.40$). Insgesamt schätzen alle Schulungsteilnehmenden ihre Einstellung zur ‚Umsetzbarkeit‘ im mittleren Bereich ein. Die mittleren Standardabweichungen weisen dabei auf gegebene Unterschiede innerhalb der jeweiligen Gruppe hin (SD von 0.52 bis 0.62). Die Berechnung des Kruskal-Wallis-Tests zeigt signifikante Unterschiede hinsichtlich der ‚Umsetzbarkeit bindungsorientierter Pädagogik‘ nach dem Status der Schulungsteilnehmenden auf ($H(2) = 10.320$, $p < .01$, $N = 322$). Anschließend durchgeführte Post-Hoc-Tests zeigen, dass dabei nur die Unterschiede zwischen den Gruppen der pädagogischen Fachkräfte und Auszubildenden ($z = 2.528$, $p < .05$) sowie zwischen den Auszubildenden und Studierenden ($z = 3.012$, $p < .01$) signifikant sind. Der Unterschied zwischen den Studierenden und pädagogischen Fachkräften ist, wie bei der ‚bindungsorientierten Haltung‘, dagegen nicht signifikant ($p > .05$). Der Unterschied sowohl zwischen den pädagogischen Fachkräften und Auszubildenden ($r = 0.16$) als auch zwischen den Studierenden und Auszubildenden entspricht einem schwachen Effekt ($r = 0.24$). Nach Schulungsabschluss (Zeitpunkt $t1$)⁶⁴ schätzen alle Schulungsteilnehmenden ihre Einstellung zur ‚Umsetzbarkeit der Quebln-Inhalte in die Kita-Praxis‘ höher ein. Die höchsten Mittelwerte zeigen sich wiederum bei der Gruppe der Studierenden ($M = 4.03$) und pädagogischen Fachkräfte ($M = 3.97$). Mit etwas größerem Abstand folgt die Gruppe der Auszubildenden ($M = 3.74$). Während die Einstellung der Auszubildenden weiterhin dem mittleren Bereich zugeordnet werden kann, liegt diese bei den anderen beiden Gruppen nun im höheren Bereich. Auch für den zweiten Messzeitpunkt weist die Berechnung des Kruskal-Wallis-Tests für die Einstellung zur ‚Umsetzbarkeit bindungsorientierter Pädagogik‘ auf einen signifikanten Unterschied nach dem Status der Schulungsteilnehmenden hin ($H(2) = 10.689$, $p < .01$, $N = 303$). Wiederum zeigen die anschließenden Post-Hoc-Tests, dass nur die Unterschiede zwischen den Gruppen der pädagogischen Fachkräfte und Auszubildenden ($z = 2.842$, $p < .05$, $r = 0.18$) sowie zwischen den Studierenden und Auszubildenden signifikant sind ($z = 2.879$, $p < .05$, $r = 0.24$), mit jeweils einem schwachen Effekt.

Hinsichtlich des Vergleichs nach dem *Schulungskontext* zeigen die Teilnehmenden aus der ‚Kita-Praxis‘ vor Schulungsbeginn (Zeitpunkt $t0$)⁶⁵ ($M = 4.26$) eine leicht höhere ‚bindungsorientierte pädagogische Haltung‘ gegenüber den Teilnehmenden aus dem Kontext ‚Ausbildung‘ ($M = 4.16$; siehe Tabelle 48). Beide Gruppen weisen eine ‚bindungsorientierte Haltung‘ im höheren Bereich auf ($M > 4.00$). Nach Berechnung des Mann-Whitney-U-Tests erweist sich der Unterschied zwischen den Teilnehmenden der beiden Kontexte als hochsignifikant ($U = 10341.0$, $z = -2.610$, $p < .01$, $N = 318$), jedoch mit einem schwachen Effekt ($r = 0.15$). Nach Schulungsabschluss (Zeitpunkt $t1$)⁶⁶ weisen beide Teilnehmendengruppen eine höhere ‚bindungsorientierte Haltung‘ auf. Dabei liegt die Einstellung der Teilnehmenden aus dem Kontext ‚Kita-Praxis‘ wiederum höher (Kontext ‚Kita-Praxis‘: $M = 4.36$; Kontext ‚Ausbildung‘: $M = 4.25$). Die Unterschiede zwischen den Teilnehmenden der beiden Kontexte sind nach Analysen des Mann-Whitney-U-Tests signifikant ($U = 9533.5$, $z = -2.197$, $p < .05$, $N = 302$) und entsprechen einem schwachen Effekt ($r = 0.13$).

Tabelle 48
Einstellung nach dem Schulungskontext zu $t0$ und $t1$

		<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Skala 1: Bindungsorientierte pädagogische Haltung						
$t0$	Kontext ‚Kita-Praxis‘	178	2.45	5.00	4.26	0.47
	Kontext ‚Ausbildung‘	140	2.91	5.00	4.16	0.40
$t1$	Kontext ‚Kita-Praxis‘	172	2.91	5.00	4.36	0.39
	Kontext ‚Ausbildung‘	130	2.64	5.00	4.25	0.45
Skala 2: Umsetzbarkeit bindungsorientierter Pädagogik						
$t0$	Kontext ‚Kita-Praxis‘	180	2.00	5.00	3.56	0.61
	Kontext ‚Ausbildung‘	142	2.00	5.00	3.52	0.59
$t1$	Kontext ‚Kita-Praxis‘	173	2.00	5.00	3.96	0.63
	Kontext ‚Ausbildung‘	131	1.67	5.00	3.85	0.61

Bezüglich der ‚Umsetzbarkeit bindungsorientierter Pädagogik‘ liegen die Einstellungen der Teilnehmenden aus beiden Gruppen zum ersten Messzeitpunkt ($t0$) fast gleichauf und insgesamt im

⁶⁴ Ein extremer Ausreißer aus der Gruppe der Studierenden wurde aus den Analysen ausgeschlossen.

⁶⁵ Jeweils zwei extreme Ausreißer aus beiden Kontexten wurden für die Analysen zum ersten Messzeitpunkt ausgeschlossen.

⁶⁶ Ein Ausreißer aus dem Kontext ‚Kita-Praxis‘ wurde aus den Analysen ausgeschlossen.

mittleren Bereich (Kontext ‚Kita-Praxis‘: $M = 3.56$; Kontext ‚Ausbildung‘: $M = 3.52$; siehe Tabelle 48). Der Unterschied zwischen beiden Gruppen erweist sich dahingehend als nicht signifikant (Berechnung mittels Mann-Whitney-U-Test; $U = 12099.5$, $z = -0.823$, $p > .05$, $N = 322$). Zwar zeigt sich nach Schulungsabschluss ein Anstieg der Mittelwerte bei beiden Gruppen, jedoch fällt der geringfügig größere Abstand zwischen den Teilnehmenden aus dem Kontext ‚Kita-Praxis‘ ($M = 3.96$) und den Teilnehmenden aus dem Kontext ‚Ausbildung‘ ($M = 3.85$) ebenfalls nicht signifikant aus ($U = 10245.5$, $z = -1.437$, $p > .05$, $N = 304$).

Beim zuletzt durchgeführten Vergleich nach dem *Schulungsformat* weisen die Teilnehmenden mit Teilnahme am Online-Format vor Schulungsbeginn (Zeitpunkt t_0)⁶⁷ eine leicht höhere ‚bindungsorientierte pädagogische Haltung‘ ($M = 4.30$) als die Schulungsteilnehmenden im Präsenz-Format auf ($M = 4.20$; siehe Tabelle 49). Bei beiden untersuchten Gruppenkonstellationen liegt die ‚Haltung‘ im höheren Bereich. Allerdings erweist sich nach Berechnung des Mann-Whitney-U-Tests der Unterschied zwischen beiden Gruppen als nicht signifikant ($U = 7144.5$, $z = 0.938$, $p > .05$, $N = 318$). Nach Schulungsabschluss (Zeitpunkt t_1)⁶⁸ schätzen die Schulungsteilnehmenden aus beiden Formaten ihre ‚bindungsorientierte Haltung‘ höher ein, wobei die Gruppe mit Durchführung der Quebln-Schulung im Online-Format geringfügig höhere Werte ($M = 4.36$) als die Gruppe mit Durchführung im Präsenz-Format aufweist ($M = 4.31$). Der Mittelwertvergleich fällt nicht signifikant aus ($U = 6146.5$, $z = 0.281$, $p > .05$, $N = 302$).

Tabelle 49

Einstellung nach dem Schulungsformat zu t_0 und t_1

		<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Skala 1: Bindungsorientierte pädagogische Haltung						
t_0	Präsenz-Format	269	2.45	5.00	4.20	0.46
	Online-Format	49	3.36	5.00	4.30	0.37
t_1	Präsenz-Format	255	2.64	5.00	4.31	0.43
	Online-Format	47	3.45	5.00	4.36	0.35
Skala 2: Umsetzbarkeit bindungsorientierter Pädagogik						
t_0	Präsenz-Format	273	2.00	5.00	3.51	0.59
	Online-Format	49	2.17	5.00	3.73	0.64
t_1	Präsenz-Format	257	1.67	5.00	3.89	0.62
	Online-Format	46	2.50	4.83	4.05	0.52

Hinsichtlich der ‚Umsetzbarkeit bindungsorientierter Pädagogik‘ weisen die Schulungsteilnehmenden im Online-Format zu beiden Messzeitpunkten⁶⁹ eine höhere Einstellung auf (siehe Tabelle 49). Während der Unterschied vor Schulungsbeginn noch signifikant mit einem schwachen Effekt ausfällt (Mann-Whitney-U-Test; $U = 8135.5$, $z = 2.419$, $p < .05$, $N = 322$, $r = 0.13$), erweist sich der Unterschied nach Schulungsabschluss als nicht signifikant ($U = 6837.0$, $z = 1.699$, $p > .05$, $N = 303$).

4.4 Wirksamkeit der Schulungen

*Welche Wirkungen der ‚Quebln-Schulung‘ lassen sich aufzeigen?
Welche Merkmale weisen die ‚Schulungsbesten‘ und welche die ‚Schulungsletzten‘ auf?*

Im Rahmen der vorherigen Analysen (siehe Kapitel 3.2, 3.3 und 4.3) konnten beim Theoriewissen, den Handlungskompetenzen sowie den Einstellungen zur bindungsbezogenen Interaktionsgestaltung bereits signifikante, positive Veränderungen zwischen den Messzeitpunkten vor und nach der Quebln-Schulung aufgezeigt werden. Um die Frage zu beantworten, ob diese Veränderungen tatsächlich auf die Absolvierung der Quebln-Schulung (= Intervention) zurückgeführt werden können, wird ein Vergleich mittels gemischter Varianzanalyse (Mixed ANOVA) zwischen den Ergebnissen der Durchführungsgruppe (= Evaluationsteilnehmende mit Absolvierung der Quebln-Schulung) und der Kontrollgruppe (= Evaluationsteilnehmende ohne Quebln-Schulung) durchgeführt. Einschränkend sei

⁶⁷ Vier extreme Ausreißer aus dem ‚Präsenz-Format‘ mussten aus den Analysen ausgeschlossen werden.

⁶⁸ Aus den Analysen wurde ein extremer Ausreißer aus dem ‚Präsenz-Format‘ nicht in die Analysen einbezogen.

⁶⁹ Für den zweiten Messzeitpunkt (t_1) wurde ein extremer Ausreißer aus dem ‚Online-Format‘ aus den Analysen ausgeschlossen.

an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass die Stichprobe der Kontrollgruppe insgesamt weniger Teilnehmende enthält ($N_{max} = 52$) und ausschließlich ausgebildete pädagogische Fachkräfte in die Auswertungen einbezogen werden konnten (siehe Kapitel 2.4.3). Zur Vermeidung von Verzerrungen werden bei der Durchführungsgruppe daher ebenfalls nur diejenigen Schulungsteilnehmenden mit *Status* als pädagogische Fachkraft in die Analysen einbezogen ($N_{max} = 160$).⁷⁰ Des Weiteren können durch die fehlenden Videosequenzen bei der Kontrollgruppe (siehe Kapitel 2.2 und 2.4.3) keine Berechnungen zu den Handlungskompetenzen durchgeführt werden. Die Analysen erfolgen daher für das Theoriewissen und die Einstellungen zur bindungsbezogenen Interaktionsgestaltung.

Werden zunächst deskriptiv die Mittelwerte, aufgeteilt nach der Durchführungsgruppe (DG) und der Kontrollgruppe (KG), zum Zeitpunkt vor der Quebln-Schulung (t_0 ; für KG = 1. Messzeitpunkt) und nach der Schulung (t_1 ; für KG = 2. Messzeitpunkt) betrachtet, zeigt sich beim Gesamtheoriewissen (siehe Abbildung 22 und Tabelle 50) im Vergleich bei der Durchführungsgruppe ein deutlich stärkerer Anstieg der Punktzahl (t_0 : $M = 62.68$; t_1 : $M = 69.32$) als bei der Kontrollgruppe (t_0 : $M = 62.39$; t_1 : $M = 63.92$).

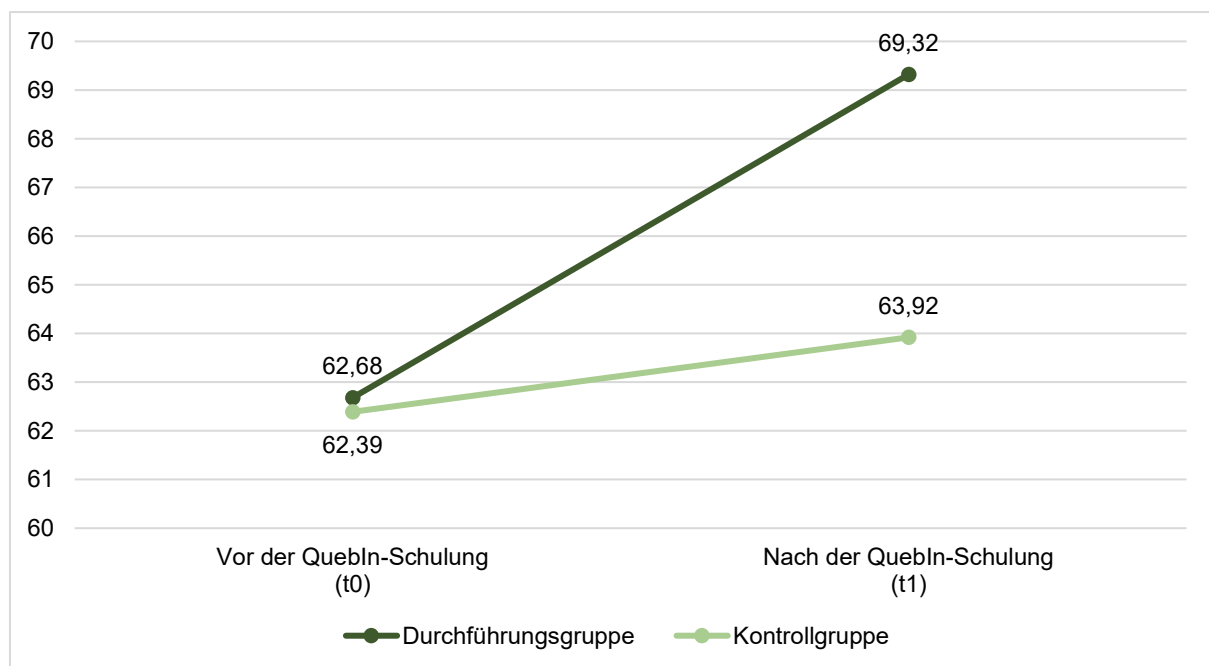


Abbildung 22. Anstieg des Gesamtheoriewissens nach Durchführungs- & Kontrollgruppe. Eigene Darstellung.

Die Berechnung der gemischten Varianzanalyse (Innersubjektfaktor: Messwiederholung/Zeit; Zwischensubjektfaktor: Gruppenzugehörigkeit/Durchführungs- oder Kontrollgruppe)⁷¹ zeigt einen höchstsignifikanten Interaktionseffekt auf; die beiden Gruppen entwickeln sich unterschiedlich über die Zeit ($F(1, 195) = 17.212$, $p < .001$, $\eta^2_p = .081$; siehe Tabelle 50). Dies bedeutet, der Anstieg des Gesamtheoriewissens bei der Durchführungsgruppe lässt sich auf die Absolvierung der Quebln-Schulung zurückführen. Nach den Richtlinien von Cohen⁷² entspricht dies einem mittleren Effekt.

⁷⁰ Durch den Vergleich der beiden Messzeitpunkte können bei der Durchführungsgruppe wiederum nur diejenigen Fälle einbezogen werden, zu denen ein Wert zum Zeitpunkt t_0 und t_1 vorliegt. Dadurch besteht bei den einzelnen Berechnungen eine unterschiedliche Fallzahl.

⁷¹ Im Rahmen der Überprüfung der Voraussetzungen zur Durchführung einer Mixed ANOVA wurde ein extremer Ausreißer beim Theoriewissen zum t_0 -Zeitpunkt der Durchführungsgruppe aus den Analysen ausgeschlossen. Zudem wurde, aufgrund einer nicht gegebenen Homogenität der (Ko-)Varianzen beim Theoriewissen zum Zeitpunkt t_1 und der bestehenden ungleichgroßen Gruppengröße, für die t_1 -Variable eine Transformation mittels ‚Box-Cox Powertransformationen‘ durchgeführt. Durch die Transformationen sind alle Voraussetzungen erfüllt.

⁷² Die Richtlinien für das partielle Eta-Quadrat (η^2_p) nach Cohen (1988) sind: ab $\eta^2_p = .01$ kleiner Effekt, ab $\eta^2_p = .06$ mittlerer Effekt und ab $\eta^2_p = .14$ = großer Effekt. Alternativ kann eine Umrechnung nach Cohen's f erfolgen. Die Richtlinien nach Cohen (1992) betragen hier: ab $f = 0.10$ kleiner Effekt, ab $f = 0.25$ mittlerer Effekt, ab $f = 0.40$ großer Effekt. Für das Gesamtheoriewissen liegt Cohen's f bei einem Wert von $f = 0.30$ und entspricht damit ebenfalls einem mittleren Effekt.

Tabelle 50

Überprüfung der Intervention auf das Theoriewissen und die Einstellungen (Interaktionseffekt)

	DG		KG		Mixed ANOVA			
	t0	t1	t0	t1	F	df	p	η^2_p
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)				
Gesamtheoriewissen*	62.68 (9.61)	69.32 (6.66)	62.39 (9.54)	63.92 (9.46)	17.212	1, 195	< .001	.081
Einstellung: Haltung**	4.32 (0.43)	4.36 (0.44)	4.21 (0.42)	4.04 (0.52)	9.190	1, 202	< .01	.044
Einstellung: Umsetzbarkeit**	3.57 (0.63)	3.97 (0.64)	3.36 (0.65)	3.42 (0.67)	12.982	1, 203	< .001	.060

Anmerkungen. DG = Durchführungsgruppe; KG = Kontrollgruppe; p = Signifikanz: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$, n.s. = nicht signifikant ($p > .05$); η^2_p = partielles Eta-Quadrat. Stichprobengröße = Gesamtheoriewissen: DG (N = 146), KG (N = 51); Einstellung ‚Haltung‘: DG (N = 152), KG (N = 52); Einstellung ‚Umsetzbarkeit‘: DG (N = 154), KG (N = 51)

*Transformierung der t1-Daten erfolgt. Deskriptive Statistik zum Zeitpunkt t1 (M, SD) zur Vergleichbarkeit anhand der Originalwerte dargestellt. Maximale Punktzahl von 84 Punkten.

** Fünfstufige Skala von 1 = trifft nicht zu bis 5 = trifft zu.

Mit Blick auf die beiden Einstellungsaspekte zeigt sich im deskriptiven Vergleich (siehe Abbildung 23 und Tabelle 50) bei der Durchführungsgruppe ein kleiner Anstieg der bindungsorientierten pädagogischen Haltung⁷³ (t0: M = 4.32; t1: M = 4.36) und bei der Einstellung zur Umsetzbarkeit einer bindungsorientierten Pädagogik in der Kita-Praxis ein größerer Anstieg von vor auf nach Absolvierung der Quebln-Schulung (t0: M = 3.57; t1: M = 3.97). Die Werte bei der Kontrollgruppe steigen im Gegensatz dazu bei der Einstellung zur Umsetzbarkeit in einem geringeren Maß (t0: M = 3.36; t1: M = 3.42) und sinken sogar bei der bindungsorientierten pädagogischen Haltung zwischen den beiden Messzeitpunkten (t0: M = 4.21; t1: M = 4.04).

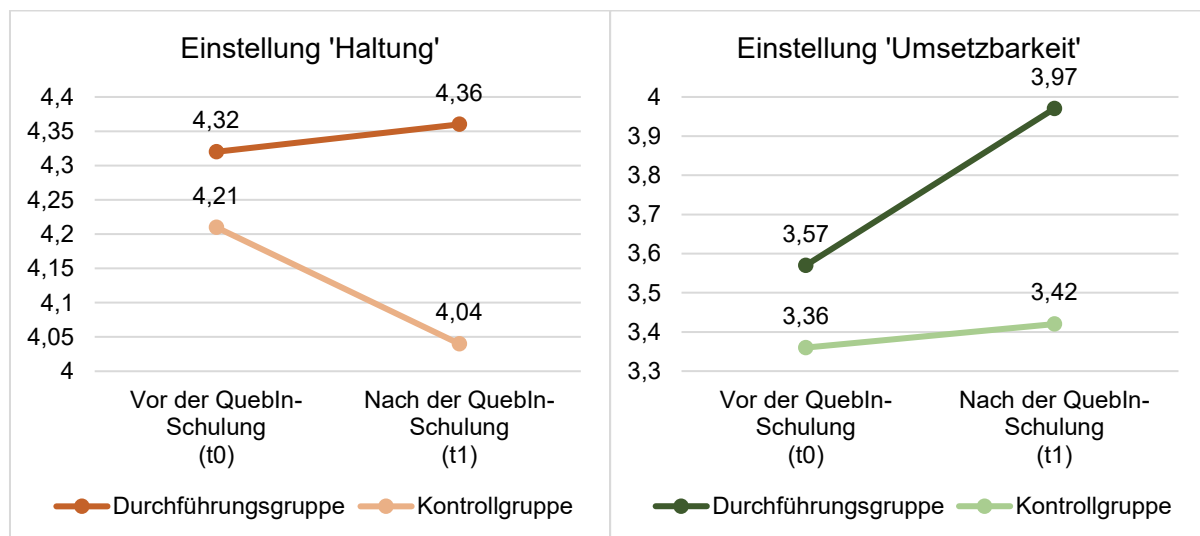


Abbildung 23. Anstieg der Einstellungen nach Durchführungs- & Kontrollgruppe. Eigene Darstellung.

Die Berechnung der gemischten Varianzanalyse zeigt für beide Einstellungsaspekte einen signifikanten Interaktionseffekt (‚Haltung‘: $p < .01$; ‚Umsetzbarkeit‘: $p < .001$); zwischen den Gruppen kann jeweils ein Unterschied in der Entwicklung über die Zeit beobachtet werden (siehe Tabelle 50). Sowohl der Anstieg bei der bindungsorientierten pädagogischen Haltung ($F(1, 202) = 9.190$, $\eta^2_p = .044$) als auch der Anstieg der Einstellung zur Umsetzbarkeit einer bindungsorientierten Pädagogik ($F(1, 203) = 12.982$, $\eta^2_p = .060$) bei der Durchführungsgruppe können auf die Quebln-Schulung zurückgeführt werden.

⁷³ Aus den Analysen zur ‚bindungsorientierten pädagogischen Haltung‘ wurden bei der Durchführungsgruppe zum ersten Messzeitpunkt (t0) zwei extreme Ausreißer und zum zweiten Messzeitpunkt (t1) ein extremer Ausreißer ausgeschlossen. Die Voraussetzungen zur Durchführung einer gemischten Varianzanalyse sind für beide Einstellungsaspekte erfüllt.

Bei der bindungsorientierten pädagogischen Haltung entspricht dies einem kleinen Effekt⁷⁴ und bei der Umsetzbarkeit bindungsorientierter Pädagogik einem mittleren Effekt.⁷⁵

Zusammengefasst zeigt sich sowohl für das (Gesamt-)Theoriewissen als auch für die Einstellungen zur bindungsorientierten Interaktionsgestaltung eine positive Wirkung der QuebIn-Schulung.

Vergleichende Analyse der Schulungsbesten und Schulungsletzten

Aufgrund der großen Varianz bezogen auf den Wissensstand der Schulungsteilnehmenden sowie der vergleichsweise geringeren Varianz hinsichtlich der Handlungskompetenzen, verbunden mit dem Fehlen von eingereichten Videosequenzen der Kontrollgruppe, konnten keine tiefergehenden Analysen zwischen Wissen und Kompetenzen durchgeführt werden. Daher stellt sich die Frage, ob Homogenität bzw. gemeinsame Merkmale für die ‚Schulungsbesten‘ – also jene Teilnehmenden, die besonders stark von der QuebIn-Schulung profitiert haben – identifiziert werden können.

Zur Überprüfung der Frage, ob Merkmale der Schulungsteilnehmenden oder Merkmale der QuebIn-Schulung Einfluss auf den Outcome der QuebIn-Schulungen haben, wurden vergleichende Analysen zwischen zwei Teilnehmendengruppen durchgeführt, die maximale Unterschiede im QuebIn-Wissen nach Absolvierung der Schulung (Zeitpunkt *t1*) aufweisen. Hierzu wurden Mann-Whitney-U-Tests durchgeführt. Zur Identifizierung der 25 % der Teilnehmenden mit dem höchsten und geringsten Gesamttoriewissen wurden im Vorfeld Quartile berechnet und eine entsprechende Gruppierung der Schulungsteilnehmenden vorgenommen. Damit ergibt sich eine Fallzahl von $N_{max} = 81$ in der Gruppe mit dem höchsten Toriewissen (= ‚Schulungsbeste‘; Punktzahl von ≥ 74 Punkten, maximale Punktzahl = 84) und eine Fallzahl von $N_{max} = 79$ in der Gruppe mit dem niedrigsten Toriewissen (= ‚Schulungsletzte‘; Punktzahl von ≤ 65 Punkten)⁷⁶.

Wird der Blick zunächst deskriptiv auf den *Status* der Schulungsteilnehmenden gerichtet, so sind im Verhältnis bei den Schulungsbesten mehr ausgebildete pädagogische Fachkräfte vertreten: 50.6 % pädagogische Fachkräfte ($n = 41$), 35.8 % Studierende ($n = 29$), 13.6 % Auszubildende ($n = 11$), während bei den Schulungsletzten der Anteil der Auszubildenden deutlich größer und der Anteil der Studierenden niedriger ist: 44.3 % pädagogische Fachkräfte ($n = 35$), 8.9 % Studierende ($n = 7$), 46.8 % Auszubildende ($n = 37$). Hinsicht des *Kontextes* der QuebIn-Schulung zeigt sich hingegen ein ausgewogenes Verhältnis: Bei den Schulungsbesten sind 55.6 % der Teilnehmenden aus dem Kontext ‚Kita-Praxis‘ ($n = 45$) und 44.4 % aus dem Kontext ‚Ausbildung‘ (Fach-/Hochschule; $n = 36$); bei den Schulungsletzten sind 57.0 % der Teilnehmenden aus dem Kontext ‚Kita-Praxis‘ ($n = 45$) und 43.0 % aus dem Kontext ‚Ausbildung‘ ($n = 34$).

Beim weiteren Vergleich nach den Merkmalen der Schulungsteilnehmenden (siehe Tabelle 51) weisen die Schulungsbesten jeweils eine signifikant höhere Berufserfahrung in der Kita ($p < .001$, $r = 0.27$, kleiner Effekt⁷⁷), eine höhere Motivation zur Auseinandersetzung mit den QuebIn-Inhalten ($p < .001$, $r = 0.33$ [mittlerer Effekt]) sowie eine positivere Einstellung zur Umsetzbarkeit bindungsorientierter Pädagogik auf ($p < .001$, $r = 0.38$ [mittlerer Effekt]). Auch der Unterschied hinsichtlich der bindungsorientierten pädagogischen Haltung ist höchstsignifikant ($U = 1265.0$, $z = 6.542$, $p > .001$, $N = 159$); die höhere bindungsorientierte Haltung bei den Schulungsbesten entspricht dabei einem starken Effekt ($r = 0.52$). Kein signifikanter Unterschied zwischen den Schulungsbesten und Schulungsletzten zeigt sich dagegen bei den Handlungskompetenzen (Gesamtskala GlnA-E) sowie hinsichtlich der Arbeitszufriedenheit und -belastung der Schulungsteilnehmenden ($p > .05$).

⁷⁴ Alternative Effektstärke Cohen's f : $f = 0.21$ – entspricht einem kleinen Effekt

⁷⁵ Alternative Effektstärke Cohen's f : $f = 0.25$ – entspricht einem mittleren Effekt

⁷⁶ Für den Vergleich können nur diejenigen Fälle einbezogen werden, bei denen ein Wert zum Zeitpunkt *t1* vorliegt. Dadurch besteht bei den einzelnen Berechnungen teilweise eine unterschiedliche Fallzahl.

⁷⁷ Richtwerte nach Cohen (1992): ab $r = 0.1$: schwacher/kleiner Effekt, ab $r = 0.30$: mittlerer Effekt und ab $r = 0.5$: starker/großer Effekt.

Tabelle 51

Vergleich der ‚Schulungsbesten‘ & ‚Schulungsletzten‘ nach Merkmalen der Teilnehmenden & nach Aspekten der QuebIn-Schulung

	‚Schulungsbeste‘			‚Schulungsletzte‘			U-Test		
	N	M	SD	N	M	SD	N	z	p
Merkmale der Schulungsteilnehmenden									
Berufserfahrung in der Kita (in Jahren)	81	12.04	11.31	79	7.00	8.55	160	-3.410	< .001
Motivation									
Auseinandersetzung QuebIn-Inhalte*	81	4.51	0.69	70	3.99	0.88	151	-4.083	< .001
Handlungskompetenzen (Gesamtskala GInA-E)**	50	5.10	0.65	38	4.87	0.91	88	-1.053	n.s.
Einstellung: ‚Haltung‘***	81	4.53	0.31	78	4.07	0.46	159	-6.542	< .001
Einstellung: ‚Umsetzbarkeit‘***	81	4.10	0.48	79	3.60	0.65	160	-4.817	< .001
Arbeitszufriedenheit*	80	3.91	0.87	73	3.85	0.89	153	-0.533	n.s.
Arbeitsbelastung*	80	2.84	1.05	71	2.75	1.16	151	-0.300	n.s.
Aspekte der QuebIn-Schulung									
Zufriedenheit mit QuebIn-Schulung****	77	4.21	0.83	70	3.80	0.97	147	-2.683	< .01
Angemessenes Verhältnis von Theorie & Praxis*	81	4.41	0.70	72	3.79	0.96	153	-4.168	< .001
Angemessenheit fachliches Niveau der Schulung*	81	4.17	1.07	72	4.21	0.87	153	-0.354	n.s.
Anknüpfen Schulung an eigene Vorkenntnisse*	81	4.57	0.76	71	3.90	0.94	152	-5.087	< .001
Praktische Anwendbarkeit in (zukünftigen) Praxis*	79	4.39	0.72	71	4.11	0.78	150	-2.327	< .05

Anmerkungen.

* Einschätzung auf einer fünfstufigen Skala von 1 = *trifft überhaupt nicht zu* bis 5 = *trifft voll und ganz zu*

** Einschätzung auf einer siebenstufigen Skala von 1 = *niedrigste Ausprägung* bis 7 = *höchste Ausprägung*

*** Einschätzung auf einer fünfstufigen Skala von 1 = *trifft nicht zu* bis 5 = *trifft zu*

**** Einschätzung auf einer fünfstufigen Skala von 1 = *sehr unzufrieden* bis 5 = *sehr zufrieden*

Mann-Whitney-U-Test für zwei unabhängige Stichproben; signifikant ($p < .05$), hoch signifikant ($p < .01$), höchst signifikant ($p < .001$), nicht signifikant (n.s.)

In Bezug auf verschiedene Aspekte der QuebIn-Schulung (siehe Tabelle 51) zeigen sich signifikant höhere Mittelwerte der Schulungsbesten gegenüber den Schulungsletzten bei der Zufriedenheit mit der QuebIn-Schulung ($p < .01$, $r = 0.22$ [kleiner Effekt]) sowie in der Einschätzung zur praktischen Anwendbarkeit der QuebIn-Inhalte in der (zukünftigen) Kita-Praxis ($p < .05$, $r = 0.19$ [kleiner Effekt]) und zum Anknüpfen der Schulung an die eigenen Vorkenntnisse ($p < .001$, $r = 0.41$ [mittlerer Effekt]). Während die Analysen zur Einschätzung eines angemessenen Verhältnisses von Theorie (Wissen) und Praxis (Übungen und Reflexion) bei der QuebIn-Schulung einen höchstsignifikanten Unterschied mit mittlerem Effekt aufzeigen (höherer Mittelwert bei den Schulungsbesten; $p < .001$, $r = 0.34$), erweist sich der Unterschied zur Angemessenheit des fachlichen Niveaus der Schulung hingegen als nicht signifikant ($p > .05$).

Zusammenfassend weisen die Teilnehmenden mit dem höchsten Gesamttheoriewissen nach der QuebIn-Schulung (‚Schulungsbeste‘) gegenüber den Teilnehmenden mit dem niedrigsten Gesamttheoriewissen (‚Schulungsletzte‘) bei den Merkmalen (Berufserfahrung, Motivation und Haltung) signifikant höhere Mittelwerte auf. Ebenfalls höhere Werte weist die Gruppe der Schulungsbesten bei verschiedenen Aspekten der QuebIn-Schulung auf (Zufriedenheit, Anknüpfen an Vorkenntnisse, Angemessenheit Theorie-/Praxisverhältnisses). Damit haben sowohl gruppenbezogene Merkmale als auch die Passung der Schulungsformate und -inhalte von QuebIn Einfluss auf den Schulungoutcome, hier gemessen als Gesamtwissensniveau.

4.5 Zusammenhänge und mögliche Einflussfaktoren

Welche Zusammenhänge zeigen sich zwischen verschiedenen Aspekten der ‚Quebln-Schulung‘, dem Theoriewissen, den Handlungskompetenzen sowie Merkmalen der Schulungsteilnehmenden?

Welche Einflussfaktoren zeigen sich im Hinblick auf den persönlichen Mehrwert bzw. Zugewinn durch die Quebln-Schulung sowie auf das Theoriewissen und die Handlungskompetenzen der Schulungsteilnehmenden?

In den bisherigen Analysen konnten sowohl Hinweise auf die Vielfalt der Lerngruppe und den Kontext der Quebln-Schulungen als auch mitunter Unterschiede beim Wissen, Handeln und Erleben zwischen verschiedenen Gruppenkonstellationen aufgezeigt werden (siehe Kapitel 3). Daran anschließend ist es nun von Interesse zu überprüfen, welche Aspekte der Quebln-Schulungen (u. a. Format, Kontext, Dozierende) und welche Merkmale der Schulungsteilnehmenden (u. a. Berufserfahrung, Einstellungen zur Bindungsorientierung) im Zusammenhang mit dem Mehrwert der Quebln-Schulungen sowie dem Theoriewissen und den Handlungskompetenzen zum Themenbereich der bindungsbezogenen Interaktionsgestaltung stehen. Dazu werden zunächst Korrelationen berechnet. Um analysieren zu können, welche der untersuchten Aspekte hierbei einen starken oder eher geringeren Einfluss besitzen, werden im Anschluss multiple lineare Regressionen durchgeführt. In die quantitativen Analysen fließen die Daten aus den Wissensfragebögen, dem Videorating und den Feedbackbögen ein (siehe Kapitel 2.2).

Zusammenhänge mit dem Mehrwert der Quebln-Schulung

Im Rahmen des Feedbackbogens wurde von den Schulungsteilnehmenden eine Bewertung der Quebln-Schulung vorgenommen. Hier wurde unter anderem die *Zufriedenheit mit der Schulung*,⁷⁸ der *Mehrwert bzw. Zugewinn durch die Schulung*⁷⁹ sowie die *Wahrscheinlichkeit einer Weiterempfehlung*⁸⁰ erfragt. Im Folgenden werden die Ergebnisse der Zusammenhangsanalysen dargestellt. Da nicht alle Testvoraussetzungen für die Berechnung der Produkt-Moment-Korrelation (nach Bravais-Pearson) erfüllt sind, wird die Korrelation mittels des Korrelationskoeffizienten Spearman durchgeführt. In die Analyse werden die Daten des zweiten Messzeitpunkts ($N_{max} = 294$) einbezogen.⁸¹

Wird zunächst der Zusammenhang zwischen den drei Aspekten Zufriedenheit, Mehrwert und Weiterempfehlungswahrscheinlichkeit betrachtet, so zeigt sich, dass je höher die Zufriedenheit mit der Schulung ausfällt, desto höher schätzen die Schulungsteilnehmenden sowohl den Mehrwert für die eigene (zukünftige) pädagogische Praxis ($r_s = .637, p < .001, N = 279$) als auch die Wahrscheinlichkeit der Weiterempfehlung der Schulung an andere (angehende) pädagogische Fachkräfte ein ($r_s = .607, p < .001, N = 279$). Auch der Mehrwert durch die Schulung und die Wahrscheinlichkeit der Weiterempfehlung zeigen einen höchst signifikanten, positiven Zusammenhang ($r_s = .635, p < .001, N = 288$). Bei allen Berechnungen handelt es sich um einen starken Effekt.⁸²

In den nächsten Schritten wird der Zusammenhang des Mehrwerts bzw. des Zugewinns durch die Schulung mit weiteren Aspekten der Quebln-Schulung sowie Merkmalen der Schulungsteilnehmenden überprüft. Die Einschränkung auf die alleinigen Analysen zum *Mehrwert* ist in dem Evaluationsziel von Quebln begründet, den Wissenszuwachs der Schulungsteilnehmenden zu erkennen. Dieser lässt sich von den drei Aspekten am besten anhand des Mehrwerts überprüfen, bei welchem die Teilnehmenden eingeschätzt haben, wie viel sie selbst durch die Quebln-Schulung für ihre (zukünftige) Praxis profitieren haben.

⁷⁸ Frage: „Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit den Quebln-Schulungen?“; Antwortformat: fünfstufige Skala von 1 = *sehr unzufrieden* bis 5 = *sehr zufrieden*.

⁷⁹ Frage: „Wie bewerten Sie den Mehrwert bzw. Zugewinn der Quebln-Schulungen für Ihre (zukünftige) pädagogische Praxis?“; Antwortformat: fünfstufige Skala von 1 = *sehr gering* bis 5 = *sehr hoch*.

⁸⁰ Frage: „Wie hoch ist die Wahrscheinlichkeit, dass Sie die Quebln-Schulungen anderen (angehenden) pädagogischen Fachkräften weiterempfehlen würden?“; Antwortformat: fünfstufige Skala von 1 = *sehr gering* bis 5 = *sehr hoch*.

⁸¹ In die Berechnungen der Zusammenhänge können im Allgemeinen nur diejenigen Fälle einbezogen werden, bei denen Werte zu beiden analysierten Variablen vorhanden sind. Daher ergeben sich für die Berechnungen jeweils unterschiedliche Fallzahlen.

⁸² Richtwerte nach Cohen (1992): $r < 0.1$: kein Zusammenhang, ab $r = \pm 0.1$: schwacher Effekt, ab $r = \pm 0.3$: mittlerer Effekt, ab $r = \pm 0.5$: starker Effekt.

In Tabelle 52 sind die Ergebnisse der Zusammenhangsanalysen zu den Bewertungen der Quebln-Schulungen in Bezug auf den eigenen Lernprozess⁸³ der Schulungsteilnehmenden dargestellt. Dabei zeigt sich, dass je mehr die Teilnehmenden nach eigener Einschätzung durch die Quebln-Schulung ihr pädagogisches Wissen ($r_s = .638$) und ihr pädagogisches Handeln erweitern konnten⁸⁴ ($r_s = .621$) sowie je größer ihre Überzeugung ist, die gelernten Inhalte in der (zukünftigen) pädagogischen Praxis praktisch anwenden zu können ($r_s = .542$), desto höher schätzten sie zugleich auch den Mehrwert bzw. Zugewinn durch die Quebln-Schulung ein. Hierbei handelt es sich jeweils um hoch signifikante Zusammenhänge ($p < .001$) und einen starken Effekt ($r > 0.5$). Ebenfalls fällt der empfundene Mehrwert durch die Quebln-Schulung umso höher aus, je mehr die Teilnehmenden bereits die vermittelten Inhalte in der pädagogischen Praxis praktisch anwenden konnten ($r_s = .437$), je motivierter sie waren, sich mit den Schulungsinhalten auseinanderzusetzen ($r_s = .420$) und je angemessener sie das fachliche Niveau für den eigenen Lernprozess empfanden ($r_s = .409$; alle Korrelationen höchst signifikant mit mittleren Effekten).

Tabelle 52

Korrelation zwischen Mehrwert und der Bewertung der Schulung in Bezug auf den Lernprozess ($t1$; $N_{max} = 294$)

	Mehrwert der Schulung
	r_s (N)
Durch die Quebln-Schulungen konnte ich mein pädagogisches Wissen erweitern.	.638*** (287)
Durch die Quebln-Schulungen konnte ich mein pädagogisches Handeln erweitern.	.621*** (286)
Die Inhalte der Quebln-Schulungen werde ich in meiner pädagogischen Arbeit praktisch anwenden können.	.542*** (284)
Die Inhalte der Quebln-Schulungen konnte ich in meiner pädagogischen Arbeit bereits praktisch anwenden.	.437*** (274)
Ich war motiviert, mich mit den Inhalten der Quebln-Schulungen auseinanderzusetzen.	.420*** (285)
Das fachliche Niveau der Quebln-Schulungen war für mich angemessen.	.409*** (286)

Anmerkungen. Absteigende Sortierung nach Höhe des Korrelationskoeffizienten. n.s. = nicht signifikant ($p > .05$), * signifikant ($p < .05$), ** hoch signifikant ($p < .01$), *** höchst signifikant ($p < .001$). Richtwerte der Effektstärke (ES) nach Cohen (1992): $r < 0.1$: kein Zusammenhang, $r = \pm 0.1$: schwacher Effekt, $r = \pm 0.3$: mittlerer Effekt, $r = \pm 0.5$: starker Effekt.

Die Ergebnisse zur Überprüfung des Zusammenhangs mit Aspekten der Bewertung in Bezug auf den Aufbau der Quebln-Schulung⁸⁵ sowie der Wahrnehmung der Dozierenden⁸⁶ und der Lerngruppe⁸⁷ sind in Tabelle 53 dargestellt. Hierbei zeigt sich, dass der Mehrwert bzw. Zugewinn der Quebln-Schulung für die eigene (zukünftige) pädagogische Praxis umso größer ausfällt, je mehr das Vorwissen der Teilnehmenden in der Schulung berücksichtigt wurde ($r_s = .466$) sowie je besser die Stimmung/Atmosphäre innerhalb der Gruppe während der Schulung wahrgenommen wurde ($r_s = .382$). Bei allen Aspekten ist der gefundene Zusammenhang höchst signifikant und entspricht einem mittleren Effekt ($p < .001$, $r > 0.3$ bis < 0.5). Zudem zeigt sich ein positiver, höchst signifikanter Zusammenhang zwischen dem Mehrwert und der Einschätzung der Teilnehmenden zur Angemessenheit von Theorie und Praxis ($r_s = .371$), zur Angemessenheit des zeitlichen Umfangs der Schulung ($r_s = .370$) sowie zur Schaffung von Raum für Diskussionen seitens der Dozierenden ($r_s = .370$). Bei allen Analysen handelt es sich um einen mittleren Effekt.

⁸³ Itembatterie innerhalb des Feedbackbogens zum zweiten Messzeitpunkt (Antwortformat: fünfstufige Skala von 1 = *trifft überhaupt nicht zu* bis 5 = *trifft voll und ganz zu*). Auswahl von sechs der zehn Items für die Analysen.

⁸⁴ Durch die ungerichtete Testung alternative Aussage: Je größer die Teilnehmenden den Mehrwert bzw. Zugewinn durch die Quebln-Schulung einschätzten, desto höher war auch ihre Einschätzung, dass sie ihr pädagogisches Wissen erweitern konnten. Hinweis: Zur besseren Übersichtlichkeit wird in den folgenden Darstellungen jeweils nur eine Aussagenvariante dargestellt.

⁸⁵ Itembatterie innerhalb des Feedbackbogens zum zweiten Messzeitpunkt (Antwortformat: fünfstufige Skala von 1 = *trifft überhaupt nicht zu* bis 5 = *trifft voll und ganz zu*). Auswahl von drei der neun Items für die Analysen.

⁸⁶ Itembatterie innerhalb des Feedbackbogens zum zweiten Messzeitpunkt (Antwortformat: fünfstufige Skala von 1 = *trifft überhaupt nicht zu* bis 5 = *trifft voll und ganz zu*). Auswahl von einem der acht Items für die Analysen.

⁸⁷ Einzelitem innerhalb des Feedbackbogens zum zweiten Messzeitpunkt (Frage: „Wie bewerten Sie die Stimmung/Atmosphäre innerhalb Ihrer Gruppe während der Quebln-Schulungen?“; Antwortformat: fünfstufige Skala von 1 = *überhaupt nicht angenehm* bis 5 = *sehr angenehm*).

Tabelle 53

Korrelation zwischen Mehrwert und der Bewertung der Schulung in Bezug auf den Aufbau, die Dozierenden und die Lerngruppe ($t1$; $N_{max} = 294$)

	Mehrwert der Schulung
	r_s (N)
Das Vorwissen von uns Teilnehmenden wurde in den Quebln-Schulungen berücksichtigt.	.466*** (286)
Bewertung der Stimmung/Atmosphäre innerhalb der Gruppe während der Quebln-Schulungen	.382*** (288)
Das Verhältnis aus Theorie (Wissen) und Praxis (Übungen und Reflexion) war angemessen.	.371*** (287)
Der zeitliche Umfang der Quebln-Schulungen war angemessen.	.370*** (287)
Der/die Dozierende(n) schuf(en) Raum für Diskussionen.	.370*** (285)

Anmerkungen. Absteigende Sortierung nach Höhe des Korrelationskoeffizienten. n.s. = nicht signifikant ($p > .05$), * signifikant ($p < .05$), ** hoch signifikant ($p < .01$), *** höchst signifikant ($p < .001$). Richtwerte der Effektstärke (ES) nach Cohen (1992): $r < 0.1$: kein Zusammenhang, ab $r = \pm 0.1$: schwacher Effekt, ab $r = \pm 0.3$: mittlerer Effekt, ab $r = \pm 0.5$: starker Effekt.

Im nächsten Schritt wird der Zusammenhang zwischen dem Mehrwert bzw. dem Zugewinn durch die Quebln-Schulung für die (zukünftige) pädagogische Praxis mit ausgewählten Merkmalen der Schulungsteilnehmenden sowie bestimmten Rahmenbedingungen der Schulung überprüft (siehe Tabelle 54). Dabei wird der Mehrwert höher eingestuft, je älter die Teilnehmenden sind ($r_s = .196$, $p < .001$) und je mehr Berufserfahrung sie bezüglich der Tätigkeit in einer Kita haben ($r_s = .125$, $p < .05$). Bei beiden Zusammenhängen handelt es sich um einen kleinen Effekt ($r > 0.1$ bis $< .03$). Hinsichtlich der Einstellung der Schulungsteilnehmenden zur bindungsbezogenen Interaktionsgestaltung zeigen sich ebenfalls positive Zusammenhänge. Je ausgeprägter die bindungsorientierte pädagogische Haltung der Schulungsteilnehmenden ist ($r_s = .232$, $p < .001$) sowie je positiver die Einstellung zur Umsetzbarkeit einer bindungsorientierten Pädagogik in der Kita-Praxis ausfällt ($r_s = .141$, $p < .05$), desto höher schätzen die Teilnehmenden auch den persönlichen Mehrwert durch die Teilnahme an der Quebln-Schulung ein (beides kleine Effekte). Demgegenüber zeigt sich ein negativer Zusammenhang zu zwei Rahmenbedingungen der Schulung: Je weniger Termine die Quebln-Schulung umfasst hat,⁸⁸ desto höher wird der Mehrwert der Schulung eingeschätzt ($r_s = -.123$; signifikanter Zusammenhang mit $p < .05$ [kleiner Effekt]). Zudem schätzten die Teilnehmenden den Mehrwert der Schulung höher ein, je kleiner die Lerngruppe war⁸⁹ ($r_s = -.191$, $p < .001$ [kleiner Effekt]). Kein Zusammenhang zeigt sich hingegen zur Dauer der Quebln-Schulung sowie hinsichtlich der eigenen Arbeitszufriedenheit und Arbeitsbelastung ($p > .05$).

Tabelle 54

Korrelation zwischen Mehrwert und Merkmalen der Schulungsteilnehmenden sowie Rahmenbedingungen der Quebln-Schulung ($t1$; $N_{max} = 294$)

	Mehrwert der Schulung
	r_s (N)
Einstellung: Bindungsorientierte pädagogische Haltung	.232*** (285)
Alter der Teilnehmenden (in Jahren)	.196*** (288)
Anzahl der Teilnehmenden in der Lerngruppe	-.191*** (288)
Einstellung: Umsetzbarkeit bindungsorientierter Pädagogik	.141* (286)
Berufserfahrung: Arbeitszeit in Kitas (in Jahren)	.125* (286)

⁸⁸ Hierbei ist zu beachten, dass 15.2 % ($n = 49$) der Schulungsteilnehmenden eine Quebln-Schulung mit einer Anzahl von 2 oder 3 Terminen absolviert hat, mit 49.7 % der Hauptteil der Teilnehmenden ($n = 160$) die für Quebln konzipierte Anzahl von 4 Terminen sowie 35.1 % der Teilnehmenden eine Anzahl von 5 bis 8 Terminen ($n = 113$).

⁸⁹ Im Schnitt lag die Teilnehmendenzahl pro Lerngruppe bei 13 Personen ($Md = 13.00$; $Mo = 13$; $M = 14.99$; $SD = 6.64$) mit einer Spannweite von 4 bis 25 Teilnehmenden. Jeweils ca. ein Drittel der Teilnehmenden hat eine Quebln-Schulung mit einer Lerngruppengröße von ≤ 10 Personen besucht (32.0 %; $n = 103$), 30.1 % eine Lerngruppengröße von 10 bis 15 Personen ($n = 97$) und 37.9 % Teilnehmende eine Lerngruppengröße von 16 bis 26 Personen ($n = 122$).

	Mehrwert der Schulung
	<i>r_s (N)</i>
Anzahl Termine für die Quebln-Schulung	-.123* (288)
Überlastung im Arbeitsalltag/Ausbildungsalltag (Arbeitsbelastung)	.108 ^{ns} (282)
Dauer der Quebln-Schulung (in Monaten)	.070 ^{ns} (288)
Zufriedenheit mit der Arbeitssituation/Ausbildungssituation (Arbeitszufriedenheit)	.046 ^{ns} (287)

Anmerkungen. Absteigende Sortierung nach Höhe des Korrelationskoeffizienten. n.s. = nicht signifikant ($p > .05$), * signifikant ($p < .05$), ** hoch signifikant ($p < .01$), *** höchst signifikant ($p < .001$). Richtwerte der Effektstärke (ES) nach Cohen (1992): $r < 0.1$: kein Zusammenhang, ab $r = \pm 0.1$: schwacher Effekt, ab $r = \pm 0.3$: mittlerer Effekt, ab $r = \pm 0.5$: starker Effekt.

Mögliche Einflussfaktoren auf den Mehrwert der Quebln-Schulung

Zur Überprüfung, welche der zuvor dargestellten Faktoren die Beurteilung zum Mehrwert bzw. Zugewinn durch die Quebln-Schulung seitens der Schulungsteilnehmenden (am stärksten) beeinflusst, wird eine multiple lineare Regression unter Einbezug von 13 Prädiktoren berechnet (siehe Tabelle 55; Methode ‚Einschluss‘).⁹⁰ In die Analysen konnten 261 Fälle des zweiten Messzeitpunkts (*t1*) einbezogen werden.⁹¹

Tabelle 55

Einbezogene Prädiktoren in die Analysen zum Mehrwert bzw. Zugewinn durch die Quebln-Schulung

Einbezogene Prädiktoren	Skalierung/Codierung
Das fachliche Niveau der Quebln-Schulungen war für mich angemessen. (<i>Angemessenheit fachliches Niveau</i>)	von 1 = trifft überhaupt nicht zu bis 5 = trifft voll und ganz zu
Durch die Quebln-Schulungen konnte ich mein pädagogisches Wissen erweitern. (<i>Erweiterung pädagogisches Wissen</i>)	von 1 = trifft überhaupt nicht zu bis 5 = trifft voll und ganz zu
Die Inhalte der Quebln-Schulungen werde ich in meiner pädagogischen Arbeit praktisch anwenden können. (<i>Praktische Anwendbarkeit der Inhalte</i>)	von 1 = trifft überhaupt nicht zu bis 5 = trifft voll und ganz zu
Das Vorwissen von uns Teilnehmenden wurde in den Quebln-Schulungen berücksichtigt. (<i>Berücksichtigung Vorwissen</i>)	von 1 = trifft überhaupt nicht zu bis 5 = trifft voll und ganz zu
Der zeitliche Umfang der Quebln-Schulungen war angemessen. (<i>Angemessener Zeitumfang</i>)	von 1 = ,trifft überhaupt nicht zu‘ bis 5 = trifft voll und ganz zu
Der/die Dozierende(n) schuf(en) Raum für Diskussionen. (<i>Raum für Diskussionen</i>)	von 1 = trifft überhaupt nicht zu bis 5 = trifft voll und ganz zu
Bewertung der Stimmung/Atmosphäre innerhalb der Gruppe während der Quebln-Schulungen (<i>Stimmung der Lerngruppe</i>)	von 1 = überhaupt nicht angenehm bis 5 = sehr angenehm
Anzahl Termine für die Quebln-Schulung (<i>Anzahl Termine</i>)	von 2 bis 8 Termine
Berufserfahrung: Arbeitszeit in Kitas (in Jahren) (<i>Berufserfahrung</i>)	von 0 bis 42 Jahre
Überlastung im Arbeitsalltag/Ausbildungsalltag (<i>Arbeitsbelastung</i>)	von 1 = trifft überhaupt nicht zu bis 5 = trifft voll und ganz zu
Ich war motiviert, mich mit den Inhalten der Quebln-Schulungen auseinanderzusetzen. (<i>Motivation</i>)	von 1 = trifft überhaupt nicht zu bis 5 = trifft voll und ganz zu
Einstellung: Bindungsorientierte pädagogische Haltung (<i>Haltung</i>)	1 = trifft nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = teils, teils, 4 = trifft eher zu, 5 = trifft zu

⁹⁰ Die Auswahl der Prädiktoren für das Modell wurde so getroffen, dass diese sowohl den theoretischen Vorüberlegungen entspricht als auch die Voraussetzungen zur Durchführung einer multiplen linearen Regression erfüllt (u. a. keine Multikollinearität, bei Variablen mit gleichem/ähnlichem Inhalt wurde nur eine Variable in die Analysen einbezogen).

⁹¹ Für die Analysen mussten vier einflussreiche Fälle/extreme Ausreißer ausgeschlossen werden. Diese Fälle waren bereits bei vorherigen Analysen auffällig und/oder wurden ausgeschlossen.

Einbezogene Prädiktoren	Skalierung/Codierung
Einstellung: Umsetzbarkeit bindungsorientierter Pädagogik (<i>Umsetzbarkeit</i>)	1 = trifft nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = teils, teils, 4 = trifft eher zu, 5 = trifft zu

Anmerkungen. Für eine bessere Übersichtlichkeit werden die Items für die nachfolgenden Analysen abgekürzt (*Abkürzung in Klammern*).

Wird zunächst der Blick auf das Gesamtmodell gerichtet, so leistet dieses einen höchstsignifikanten Erklärungsbeitrag ($F(13, 247) = 33.030, p < .001$; siehe Tabelle 56). Nach den Richtlinien von Cohen (1988)⁹² weist das Modell mit einem korrigierten R^2 von .616 eine hohe Varianzaufklärung auf. Insgesamt 61.6 % der Varianz des Kriteriums Mehrwert bzw. Zugewinn durch die Quebln-Schulung kann durch die gewählten Prädiktoren erklärt werden.

Tabelle 56

Regressionsmodell zum Mehrwert durch die Quebln-Schulung: Einschluss aller Prädiktoren

Kriterium	R^2	F	Signifikanz des Gesamtmodells
Mehrwert bzw. Zugewinn durch die Quebln-Schulung	61.6 %	33.030	$p < .001$

Anmerkungen. R^2 : korrigiertes R-Quadrat; p : Signifikanzniveau.

Mit Blick auf die unabhängigen Variablen weisen fünf der in das Modell einbezogenen Prädiktoren einen signifikanten Erklärungsbeitrag zum Mehrwert bzw. Zugewinn durch die Quebln-Schulung auf (siehe Tabelle 57): die Erweiterung des pädagogischen Wissens, die praktische Anwendbarkeit der Quebln-Inhalte und die Berücksichtigung des Vorwissens der Schulungsteilnehmenden (jeweils $p < .001$), die Motivation für die Auseinandersetzung mit den Quebln-Inhalten ($p < .01$) und die Anzahl der Termine für die Quebln-Schulung ($p < .05$). Bei einzelner Betrachtung der Prädiktoren zeigt sich: Wenn die Einschätzung der Teilnehmenden, dass sie durch die Quebln-Schulung ihr pädagogisches Wissen erweitern konnten, um eine Stufe auf der Skala steigt, erhöht sich der wahrgenommene Mehrwert um den Wert von 0.422. Bei einer zusätzlichen Stufe bei der Einschätzung der praktischen Anwendbarkeit der Quebln-Inhalte steigt der Mehrwert um 0.243; bei der Berücksichtigung des Vorwissens der Teilnehmenden steigt der Mehrwert um 0.134. Ist die Motivation der Schulungsteilnehmenden um eine Skalenstufe höher, so steigt auch der empfundene Mehrwert um 0.157. Hinsichtlich der Anzahl der Termine für die Quebln-Schulung ist ein negatives Vorzeichen vorzufinden. Dies bedeutet, wenn die Quebln-Schulung einen Termin mehr umfasst, dann verringert sich der erlebte Mehrwert um einen Wert von 0.70.⁹³

Um die Frage zu beantworten, welcher der Prädiktoren den größten Einfluss auf den erlebten Mehrwert durch die Quebln-Schulung hat, wird ein Vergleich der Prädiktoren untereinander anhand des standardisierten Koeffizienten Beta vorgenommen. Hier zeigt sich der größte Einfluss durch die Erweiterung des pädagogischen Wissens ($\beta = .404$), gefolgt von der praktischen Anwendbarkeit der Inhalte ($\beta = .208$). Den geringsten Einfluss weist im Vergleich die Anzahl an Terminen für die Quebln-Schulung auf ($\beta = .103$).

Tabelle 57

Regressionsmodell zum Mehrwert durch die Quebln-Schulung

Prädiktor	B	SE	β	T	p
Angemessenheit fachliches Niveau	.070	.048	.074	1.478	n.s.
Erweiterung pädagogisches Wissen	.422	.057	.404	7.357	< .001
Praktische Anwendbarkeit der Inhalte	.243	.061	.208	3.986	< .001
Berücksichtigung Vorwissen	.134	.040	.166	3.343	< .001
Angemessener Zeitumfang	-.063	.043	-.069	-1.457	n.s.
Raum für Diskussionen	.011	.059	.009	0.188	n.s.
Stimmung der Lerngruppe	.088	.056	.077	1.576	n.s.

⁹² Richtwerte nach Cohen (1988): geringe/schwache Varianzaufklärung ab $|R^2| = .02$, mittlere/moderate Varianzaufklärung ab $|R^2| = .13$, hohe/starke Varianzaufklärung ab $|R^2| = .26$

⁹³ Die für die Quebln-Schulung konzipierte (und empfohlene) Anzahl beträgt 4 Termine (= pro Modul 1 Termin). Die Spannweite der durchgeführten Quebln-Schulungen im Rahmen der Evaluation liegt bei 2 bis max. 8 Terminen. Im Durchschnitt haben die Schulungsteilnehmenden die Quebln-Schulung an vier Terminen die Schulung absolviert ($M = 4.50$; $SD = 1.33$; $Md = 4.00$; $Mo = 4$).

Prädiktor	B	SE	β	T	p
Anzahl Termine	-.070	.027	-.103	-2.559	< .05
Berufserfahrung	.001	.004	.008	0.189	n.s.
Arbeitsbelastung	.049	.033	.060	1.471	n.s.
Motivation	.157	.056	.140	2.798	< .01
Haltung	-.088	.104	-.039	-.0,845	n.s.
Umsetzbarkeit	.118	.066	.078	1.778	n.s.

Anmerkungen. B = Regressionskoeffizient; SE = Standardfehler; β = standardisiertes Beta; p = Signifikanzniveau; T = Prüfgröße t-Wert; n.s. = nicht signifikant; N = 261.

Zusammenhänge mit dem Theoriewissen der Schulungsteilnehmenden

Neben dem Mehrwert bzw. Zugewinn durch die Quebln-Schulung ist es von Interesse zu überprüfen, welche Zusammenhänge zwischen verschiedenen Aspekten der Quebln-Schulung und Merkmalen der Schulungsteilnehmenden mit dem Theoriewissen der Teilnehmenden bestehen. Die diesbezüglichen Berechnungen werden mittels des Korrelationskoeffizienten Spearman durchgeführt. In die Analyse werden die Daten aus dem Wissensfragebogen, Feedbackbogen sowie aus den Videos des zweiten Messzeitpunkts ($N_{max} = 289$) einbezogen.⁹⁴

In Tabelle 58 sind die Ergebnisse der Korrelationen zwischen dem Gesamt-Theoriewissen und verschiedenen Aspekten in Bezug auf den Lernprozess, den Aufbau und die Rahmenbedingungen der Quebln-Schulung dargestellt. Hier zeigt sich zum einen ein höchstsignifikanter Zusammenhang zwischen dem Theoriewissen und der Anknüpfung an die Vorkenntnisse der Schulungsteilnehmenden ($p < .001$). Je höher die Teilnehmenden bewertet haben, dass die Inhalte der Quebln-Schulung an ihre Vorkenntnisse angeknüpft haben, desto höher ist auch ihr Theoriewissen nach Durchführung der Quebln-Schulung ($r_s = .323$). Hierbei handelt es sich um einen mittleren Effekt.⁹⁵ Zum anderen ist das Theoriewissen umso höher, je motivierter die Teilnehmenden waren, sich mit den Inhalten der Quebln-Schulung auseinanderzusetzen ($r_s = .238$) sowie je angemessener sie das Verhältnis aus Theorie und Praxis empfunden haben ($r_s = .221$). Hierbei handelt es sich jeweils um höchstsignifikante Zusammenhänge mit einem kleinen Effekt ($p < .001$, $r < 0.3$). Ein negativer signifikanter Zusammenhang ($p < .05$) lässt sich zur Dauer der Quebln-Schulung ausmachen. Je länger die Quebln-Schulung in Monaten gedauert hat, desto geringer war das Theoriewissen der Schulungsteilnehmenden nach Schulungsende ($r_s = -.146$). Hierbei handelt es sich um einen kleinen Effekt. Die Zusammenhänge zu den weiteren untersuchten Aspekten der Quebln-Schulung fallen hingegen nicht signifikant aus ($p > .05$).

Tabelle 58

Korrelation zwischen Gesamt-Theoriewissen und Bewertung der Schulung in Bezug auf den Lernprozess, den Aufbau sowie die Rahmenbedingungen der Quebln-Schulung (t1; $N_{max} = 289$)

	Gesamt-Theoriewissen zu t1
	r_s (N)
Die Inhalte der Quebln-Schulungen haben an meinen Vorkenntnissen angeknüpft.	.323*** (274)
Ich war motiviert, mich mit den Inhalten der Quebln-Schulungen auseinanderzusetzen.	.238*** (273)
Das Verhältnis aus Theorie (Wissen) und Praxis (Übungen und Reflexion) war angemessen.	.221*** (275)
Dauer der Quebln-Schulung (in Monaten)	-.146* (289)
Anzahl Termine für die Quebln-Schulung	.081 ^{ns} (289)
Bewertung der Stimmung/Atmosphäre innerhalb der Gruppe während der Quebln-Schulungen	.032 ^{ns} (276)

⁹⁴ In die Berechnungen der Zusammenhänge können im Allgemeinen nur diejenigen Fälle einbezogen werden, bei denen Werte zu beiden analysierten Variablen vorhanden sind. Daher ergeben sich für die Berechnungen jeweils unterschiedliche Fallzahlen.

⁹⁵ Richtwerte nach Cohen (1992): $r < 0.1$: kein Zusammenhang, $ab r = \pm 0.1$: schwacher Effekt, $ab r = \pm 0.3$: mittlerer Effekt, $ab r = \pm 0.5$: starker Effekt.

	Gesamt- Theoriewissen zu t1
	<i>r_s</i> (N)
Anzahl der Teilnehmenden in der Lerngruppe	-.031 ^{ns} (289)
Der/die Dozierende(n) schuf(en) Raum für Diskussionen.	.022 ^{ns} (273)
Das fachliche Niveau der QuebIn-Schulungen war für mich angemessen.	.020 ^{ns} (274)

Anmerkungen. Absteigende Sortierung nach Höhe des Korrelationskoeffizienten. n.s. = nicht signifikant ($p > .05$), * signifikant ($p < .05$), ** hoch signifikant ($p < .01$), *** höchst signifikant ($p < .001$). Richtwerte der Effektstärke (ES) nach Cohen (1992): $r < 0.1$: kein Zusammenhang, $ab r = \pm 0.1$: schwacher Effekt, $ab r = \pm 0.3$: mittlerer Effekt, $ab r = \pm 0.5$: starker Effekt.

Im Hinblick auf den Zusammenhang zwischen dem Theoriewissen und verschiedenen Merkmalen der Schulungsteilnehmenden zeigen sich höchstsignifikante Zusammenhänge zu den beiden Einstellungsaspekten der bindungsbezogenen Interaktionsgestaltung (siehe Tabelle 59). Je höher die bindungsorientierte pädagogische Haltung ($r_s = .412$, $p < .001$ [mittlerer Effekt]) sowie die Einstellung zur Umsetzbarkeit bindungsorientierter Pädagogik in der Kita-Praxis ($r_s = .297$, $p < .001$ [kleiner Effekt]) seitens der Schulungsteilnehmenden ist, umso höher ist auch ihr Theoriewissen nach Abschluss der QuebIn-Schulung. Weitere signifikante Zusammenhänge zeigen sich zum Alter der Teilnehmenden ($r_s = .191$, $p < .001$) und zur Berufserfahrung in einer Kita ($r_s = .183$, $p < .01$). Je älter und berufserfahrener die Schulungsteilnehmenden sind, desto größer ist auch ihr Theoriewissen (beides kleine Effekte). Die Analysen zu den eingeschätzten Handlungskompetenzen (GInA; t1) erweisen sich hingegen als nicht signifikant ($p > .05$).

Tabelle 59

Korrelation zwischen Gesamt-Theoriewissen und Merkmalen der Schulungsteilnehmenden (t1; $N_{max} = 289$)

	Gesamt- Theoriewissen zu t1
	<i>r_s</i> (N)
Einstellung: Bindungsorientierte pädagogische Haltung (t1)	.412 ^{***} (287)
Einstellung: Umsetzbarkeit bindungsorientierter Pädagogik (t1)	.297 ^{***} (289)
Alter der Teilnehmenden (in Jahren)	.191 ^{***} (289)
Berufserfahrung: Arbeitszeit in Kitas (in Jahren)	.183 ^{**} (287)
Handlungskompetenzen (GInA; t1)	.114 ^{ns} (167)

Anmerkungen. Absteigende Sortierung nach Höhe des Korrelationskoeffizienten. n.s. = nicht signifikant ($p > .05$), * signifikant ($p < .05$), ** hoch signifikant ($p < .01$), *** höchst signifikant ($p < .001$). Richtwerte der Effektstärke (ES) nach Cohen (1992): $r < 0.1$: kein Zusammenhang, $ab r = \pm 0.1$: schwacher Effekt, $ab r = \pm 0.3$: mittlerer Effekt, $ab r = \pm 0.5$: starker Effekt.

Mögliche Einflussfaktoren zum Theoriewissen der Schulungsteilnehmenden

Um zu überprüfen, welche der untersuchten Aspekte das Theoriewissen der Schulungsteilnehmenden (am stärksten) beeinflusst, wird wiederum eine multiple lineare Regression gerechnet. In das Modell wurden acht Prädiktoren einbezogen (siehe Tabelle 60; Methode ‚Einschluss‘; Berechnung anhand von 266 Fällen).⁹⁶

⁹⁶ Die Auswahl der Prädiktoren erfolgte anhand von theoretischen Vorüberlegungen sowie anhand der erfüllten Voraussetzungen zur Durchführung einer multiplen linearen Regression. Zwei einflussreiche Fälle/extreme Ausreißer wurden aus den Analysen ausgeschlossen.

Tabelle 60

Einbezogene Prädiktoren in die Analysen zum Theoriewissen

Einbezogene Prädiktoren	Skalierung/Codierung
Ich war motiviert, mich mit den Inhalten der Quebln-Schulungen auseinanderzusetzen. (<i>Motivation</i>)	von 1 = trifft überhaupt nicht zu bis 5 = trifft voll und ganz zu
Die Inhalte der Quebln-Schulungen haben an meinen Vorkenntnissen angeknüpft (<i>Anknüpfung Vorkenntnisse</i>)	von 1 = trifft überhaupt nicht zu bis 5 = trifft voll und ganz zu
Das Verhältnis aus Theorie (Wissen) und Praxis (Übungen und Reflexion) war angemessen. (<i>Verhältnis Theorie-Praxis</i>)	von 1 = trifft überhaupt nicht zu bis 5 = trifft voll und ganz zu
Dauer der Quebln-Schulung (in Monaten) (<i>Schulungsdauer</i>)	Von 1 bis 7 Monate
Kontext der Schulung	0 = Kontext ‚Ausbildung‘, 1 = Kontext ‚Kita-Praxis‘
Berufserfahrung: Arbeitszeit in Kitas (in Jahren) (<i>Berufserfahrung</i>)	von 0 bis 42 Jahre
Einstellung: Bindungsorientierte pädagogische Haltung (<i>Haltung</i>)	1 = trifft nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = teils, teils, 4 = trifft eher zu, 5 = trifft zu
Einstellung: Umsetzbarkeit bindungsorientierter Pädagogik (<i>Umsetzbarkeit</i>)	1 = trifft nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = teils, teils, 4 = trifft eher zu, 5 = trifft zu

Anmerkungen. Für eine bessere Übersichtlichkeit werden die Items für die nachfolgenden Analysen abgekürzt (*Abkürzung in Klammern*).

Das Gesamtmodell leistet einen signifikanten Erklärungsbeitrag ($F(8, 257) = 16.087, p < .001$; siehe Tabelle 61) und weist eine starke Varianzaufklärung⁹⁷ auf (korrigiertes $R^2 = .313$). Insgesamt 31.3 % der Varianz des Kriteriums Theoriewissen der Schulungsteilnehmenden zum Zeitpunkt nach der Quebln-Schulung kann durch die einbezogenen Prädiktoren erklärt werden.

Tabelle 61

Regressionsmodell zum Theoriewissen: Einschluss aller Prädiktoren

Kriterium	R^2	F	Signifikanz des Gesamtmodells
Gesamt-Theoriewissen ($t1$)	31.3 %	16.087	$p < .001$

Anmerkungen. R^2 : korrigiertes R-Quadrat; p : Signifikanzniveau.

Hinsichtlich der einzelnen Prädiktoren leisten drei einen signifikanten Erklärungsbeitrag: die Dauer der Quebln-Schulung, die bindungsorientierte pädagogische Haltung der Schulungsteilnehmenden (jeweils $p < .001$) sowie deren Berufserfahrung in einer Kita ($p < .05$; siehe Tabelle 62). Hierbei zeigt sich: Wenn die bindungsorientierte pädagogische Haltung um eine Skalenstufe steigt, erhöht sich das Theoriewissen um 6.538 Punkte. Ebenso steigt das Theoriewissen um 0.103 Punkte, wenn die Berufserfahrung um ein Jahr zunimmt. Dagegen zeigt sich hinsichtlich der Schulungsdauer von Quebln eine Abnahme des Theoriewissens um 0.944 Punkte, wenn diese einen Monat länger ist und damit über dem empfohlenen Zeitraum von 4 Monaten liegt.

Wird ein Vergleich der Prädiktoren untereinander vorgenommen, zeigt sich, dass die bindungsorientierte pädagogische Haltung der Schulungsteilnehmenden den größten Einfluss auf das Theoriewissen hat ($\beta = .358$), gefolgt von der Schulungsdauer in Monaten ($\beta = .224$; siehe Tabelle 62). Die Berufserfahrung der Teilnehmenden weist im Vergleich den geringsten Einfluss auf ($\beta = .147$).

Tabelle 62

Regressionsmodell zum Gesamt-Theoriewissen der Schulungsteilnehmenden nach der Quebln-Schulung

Prädiktor	B	SE	β	T	p
Motivation	.320	.565	.035	0.566	n.s.
Anknüpfung Vorkenntnisse	.724	.483	.085	1.499	n.s.

⁹⁷ Richtwerte nach Cohen (1988): geringe/schwache Varianzaufklärung ab $|R^2| = .02$, mittlere/moderate Varianzaufklärung ab $|R^2| = .13$, hohe/starke Varianzaufklärung ab $|R^2| = .26$

Prädiktor	<i>B</i>	<i>SE</i>	β	<i>T</i>	<i>p</i>
Verhältnis Theorie-Praxis	.712	.457	.091	1.557	n.s.
Schulungsdauer	-.944	.271	-.224	-3.663	< .001
Kontext der Schulung	-.202	.950	-.014	-0.213	n.s.
Berufserfahrung	.103	.042	.147	2.486	< .05
Haltung	6.538	1.143	.358	5.722	< .001
Umsetzbarkeit	1.086	.711	.087	1.527	n.s.

Anmerkungen. *B* = Regressionskoeffizient; *SE* = Standardfehler; β = standardisiertes Beta; *p* = Signifikanzniveau; *T* = Prüfgröße t-Wert; n.s. = nicht signifikant; *N* = 266.

Zusammenhänge und mögliche Einflussfaktoren zur Handlungskompetenz der Schulungsteilnehmenden

Hinsichtlich der Handlungskompetenzen der Schulungsteilnehmenden konnten sowohl zu verschiedenen Aspekten der Quebln-Schulung (u. a. angemessenes Verhältnis von Theorie und Praxis, Stimmung in der Lerngruppe, Anzahl der Termine für die Schulung) als auch zu verschiedenen Merkmalen der Schulungsteilnehmenden (u. a. Berufserfahrung in der Kita, Einstellung zur bindungsbezogenen Interaktionsgestaltung, Theoriewissen nach der Quebln-Schulung) keine signifikanten Zusammenhänge festgestellt werden ($p > .05$). Ein Grund hierfür könnte darin liegen, dass es zwar signifikante Kompetenzzuwächse zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt gab (siehe Kapitel 3.3), die interindividuellen Unterschiede bei den Teilnehmenden jedoch groß waren (hohe Standardabweichungen bei der Gesamtskala und den drei Subskalen). Weitere Begründungen könnten in kind- und kontextbezogenen Einflussfaktoren auf die interaktionsbezogenen Handlungskompetenzen gesehen werden, wie sie in früheren Studien gefunden wurden (vgl. z. B. Weltzien & Söhnen, 2019) und die hier untersuchten Faktoren überlagerten.⁹⁸

⁹⁸ Im Rahmen anderer Studien mit Analysen zu den Handlungskompetenzen von pädagogischen Fachkräften (Einsatz Instrument „GlnA-E“; u. a. Weltzien & Strohmeyer, 2019) zeigten sich Zusammenhänge zu kindbezogenen Merkmalen (u. a. Alter der Kinder). Merkmale zu den in den Videosequenzen abgebildeten Kindern wurden bei der begleitenden Evaluation von Quebln jedoch nicht erhoben, sodass keine diesbezüglichen Analysen durchgeführt werden können.

4.6 Zusammenfassung und Bewertung der Ergebnisse

Im Rahmen der begleitenden Evaluation von Quebln können erste Hinweise auf Transfer-/Veränderungsprozesse geliefert werden. Zwar ist als limitierender Faktor zu beachten, dass mit dem Ende der Quebln-Projektlaufzeit die Evaluation (vorläufig) abgeschlossen ist und bislang keine Aussagen über längerfristige Transferprozesse möglich sind. Allerdings ist demgegenüber davon auszugehen, dass mit den Quebln-Schulungen aufgrund des thematischen Schwerpunkts, der auf Bindungs- und Interaktionsverhalten gelegt wurde, komplexe Veränderungsprozesse in vielfacher Hinsicht anstoßen werden können. Diese Komplexität wurde in das didaktische Konzept der Quebln-Schulung aufgenommen. Es wurden vielfältige Methoden eingeführt und angewendet, die auf die (Selbst-)Reflexion im Hinblick auf das eigene Bindungsverhalten (biografische Zugänge), auf die Beobachtung kindlicher bindungsbezogener Verhaltensweisen in der Kita (EiBiS-Bogen) und auf die reflexive Auseinandersetzung mit dem eigenen kindbezogenen Verhalten in der Gestaltung alltäglicher Interaktionen (GInA-Merkmale) ausgerichtet sind. Zudem wurden Methoden eingeführt, die sich auf der Grundlage alltagstypischer Fallvignetten („Schlüsselsituationen“) mit Irritationen in der Fachkraft-Kind-Interaktion („mismatches“) und Möglichkeiten der Beziehungsgestaltung in diesen unmittelbaren Situationen („interactive repair“) auseinandersetzen. Diese wurden in den Quebln-Schulungen in kreativ-dialogischen Prozessen auf der Grundlage des vorhandenen und erworbenen bzw. erweiterten bindungsbezogenen Fachwissens erarbeitet. Beim Fachwissen wurden theoretische Wissensbestände mit handlungspraktischem und methodenbezogenem Erfahrungswissen aus den eigenen Handlungsfeldern der Teilnehmenden verknüpft. Implizites Wissen sollte damit explizit gemacht werden und neu erworbene Theorie- und Methodenkenntnisse Anschluss an die eigene, reflektierte Praxis finden. Die Transferwege von Quebln-bezogenen Wissensbeständen (also den Inhalten des Quebln-Curriculums) in die Handlungspraxis der (zukünftigen) pädagogischen Fachkräfte sollten damit bereits in den Schulungen ‚angelegt‘ werden. Die Teilnehmenden setzten sich mithilfe der fachwissenschaftlich begründeten Methoden bereits in den Schulungen mit Möglichkeiten des Transfers in die eigene Praxis auseinander, bereiteten sich auf die Weitergabe von Theorie- und Methodenwissen vor und konnten sich bei der Übertragung der Quebln-Inhalte in die eigene Handlungspraxis beraten lassen.

Um mögliche Transferwirkungen von Quebln einschätzen zu können, wurden verschiedene methodische Zugänge gewählt (vgl. auch Evaluationskonzept, siehe Kapitel 2.2). Zum einen wurden die Aussagen im Rahmen der mündlichen Follow-up-Befragung der Teilnehmenden und Dozierenden ausgewertet, um die vielfältigen Transferschritte und -prozesse vergleichend zu dokumentieren, die unmittelbar nach den Quebln-Schulungen angestoßen wurden. Zum anderen wurden vertiefende quantitative Analysen durchgeführt, in denen die Einstellungen zur Bindungssicherheit, die Wirksamkeit der Schulungen (Kontrollgruppen-Vergleiche) sowie Zusammenhangsanalysen und Regressionsmodelle gerechnet wurden, um empirisch fundierte Aussagen über mögliche Einflussfaktoren auf die Transferverläufe treffen zu können.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass bereits in den ersten Wochen nach Abschluss der Schulungen (Follow-Up Befragung) komplexe Transferaktivitäten berichtet wurden, die sich auf der individuellen, interindividuellen, konzeptionellen sowie institutionellen Ebene der Schulungsteilnehmenden systematisieren lassen. Auffällig war ein ‚neuer Blick für die eigene pädagogische Praxis‘, der sowohl bestätigend als auch kritisch-distanziert mit Blick auf die (Selbst-)Beobachtung der Beziehungsgestaltung im Sinne der Quebln-Inhalte und Methoden ausfiel. Hinsichtlich der Zusammenarbeit im Team wurden konkrete Veränderungen angestoßen oder bereits beschlossen, wobei hier vor allem Quebln-Schulungen in pädagogischen Teams frühe Wirkungen entfalten konnten. Die in Quebln vorgestellten und praktizierten Methoden (GInA, EiBiS) wurden nach Auskunft der Befragten in vielfältiger Form an die eigene Praxis angepasst, wobei auch hier die Transferprozesse unterschiedlich weit fortgeschritten waren bis hin zur Festlegung von Qualitätsstandards mit systematischen bindungsbezogenen Beobachtungen, Auswertungen und ‚Quebln-Gesprächen‘ im Team.

Auf der Ebene der Dozierenden (Quebln-Multiplikator:innen) gab es ebenfalls vielfältige Transferprozesse, die durch Erweiterungen des bisherigen Schulungsportfolios in der Aus- und Weiterbildung, die Adaption der Quebln-Methoden und eine vertiefte Auseinandersetzung mit individueller und kulturell-geprägter Vielfalt beschrieben werden können. Transferansätze in der Kita-Praxis von Dozierenden sind geprägt von deren Doppelrolle als Leitungskraft einer Einrichtung oder in

der Fachberatung. Auch hier werden zwar die kleinteiligen Schritte der Integration bzw. Adaption von QuebIn in die alltägliche Praxis der Teams beschrieben, zugleich werden aber auch längerfristige Transferprozesse zur Sicherung der QuebIn-Ziele und Methoden in der eigenen Einrichtung genannt. Hierzu gehören nicht zuletzt Vernetzungsaktivitäten innerhalb oder außerhalb der Trägerschaft. In welcher Weise diese Transferaktivitäten weitergeführt werden bzw. welche längerfristigen Transferergebnisse und -wirkungen feststellbar sind, müsste in späteren Follow-up Untersuchungen überprüft werden.

Das QuebIn-Schulungsprogramm zielte unter anderem auf die Vertiefung bindungsbezogener Wissensbestände zum Aufbau von Bindungsrepräsentationen in der Kindheit und den Aufbau professioneller Handlungsmöglichkeiten in der pädagogischen Praxis zur Beantwortung spezifischer kindlicher Bedürfnisse. Dementsprechend sollte im Rahmen der Evaluation überprüft werden, ob die QuebIn-Inhalte und -Methoden Einfluss auf bindungsbezogene Einstellungen der Schulungsteilnehmenden haben bzw. Effekte statistisch nachweisbar waren. Die hierzu entwickelten Einstellungsskalen ‚bindungsorientierte pädagogische Haltung‘ und ‚Umsetzbarkeit bindungsorientierter Pädagogik‘ zeigten einen signifikanten Anstieg im Prä-Post-Vergleich, und zwar sowohl im *Schulungskontext* ‚Kita-Praxis‘ als auch im Kontext ‚Ausbildung‘. Im Vergleich der Schulungsteilnehmenden zeigten sich signifikante Unterschiede, wobei die Gruppe der Auszubildenden zu Beginn der Schulung die geringsten Werte bei beiden Einstellungsskalen hatte; diese stiegen im Laufe der QuebIn-Schulung jedoch signifikant an und näherten sich den Werten von pädagogischen Fachkräften und Studierenden an.

Um die Wirksamkeit der QuebIn-Schulungen zu überprüfen, wurden gemischte Varianzanalysen durchgeführt, die Messwiederholungen (Prä-Post-Vergleiche) und Gruppenzugehörigkeit (Durchführungs- vs. Kontrollgruppe) einschließen. Diese ergaben einen statistisch höchst signifikanten Schuleffekt auf das Theoriewissen der Schulungsteilnehmenden (mittlerer Effekt). Ebenfalls wurde die Einstellung gegenüber bindungsbezogenen Bedürfnissen durch die QuebIn-Schulungen im Vergleich zur Kontrollgruppe signifikant verbessert, (kleiner Effekt bei ‚Haltung‘, mittlerer Effekt bei ‚Umsetzbarkeit‘). Sowohl für das (Gesamt-)Theoriewissen als auch für die Einstellungen zur bindungsorientierten Interaktionsgestaltung lässt sich damit eine positive Wirkung der QuebIn-Schulungen nachweisen.

Um mögliche Einflussfaktoren seitens der Schulungsteilnehmenden und/oder der Schulungsformate auf die Schulungserfolge feststellen zu können, wurden Gruppenvergleiche zwischen den Teilnehmenden mit dem höchsten und geringsten Gesamttheoriewissen zum Ende der QuebIn-Schulungen (*t1*) durchgeführt. Diese beiden Gruppen unterschieden sich insbesondere in der bindungsorientierten pädagogischen Haltung (starker Effekt), der Einstellung zur Umsetzbarkeit bindungsorientierter Pädagogik (mittlerer Effekt), der Motivation zur Auseinandersetzung mit den QuebIn-Inhalten (mittlerer Effekt) sowie der Berufserfahrung (kleiner Effekt). Mit Blick auf die Bewertung der QuebIn-Schulungen hat die Einschätzung, dass Theorie (Wissen) und Praxis bei QuebIn in angemessenem Verhältnis stehen (mittlerer Effekt) und QuebIn an die eigenen Vorkenntnisse anknüpft (mittlerer Effekt), Einfluss auf den Schulungserfolg. Auch die Zufriedenheit mit den Schulungsinhalten und die Einschätzung zur zukünftigen Anwendbarkeit in der eigenen Kita-Praxis unterscheidet die Gruppen der Besten und Schlechtesten im Wissenstest (kleiner Effekt).

Zusammenfassend weisen die Teilnehmenden mit dem höchsten Gesamttheoriewissen nach der QuebIn-Schulung (‚Schulungsbeste‘) gegenüber den Teilnehmenden mit dem niedrigsten Gesamttheoriewissen (‚Schulungsletzte‘) bei den Merkmalen Berufserfahrung, Motivation und Haltung signifikant höhere Mittelwerte auf. Ebenfalls höhere Werte weist die Gruppe der Schulungsbesten bei verschiedenen Aspekten der QuebIn-Schulung (Zufriedenheit, Anknüpfen an Vorkenntnisse, Angemessenheit des Theorie-/Praxisverhältnisses) auf. Damit haben sowohl gruppenbezogene Merkmale als auch die Passung der Schulungsformate und -inhalte von QuebIn Einfluss auf den Schulungserfolg (Wissen).

In weiteren Analysen wurden Zusammenhänge zwischen verschiedenen Bewertungskriterien der Schulungsteilnehmenden getestet. Danach bewerten die Teilnehmenden den Wert bzw. den eigenen Zugewinn durch die Schulungen als besonders hoch, wenn sie ihr Wissen und pädagogisches Handeln erweitern konnten und der Überzeugung waren, das Gelernte in der eigenen Praxis anwenden zu können (jeweils starker Effekt). Mit der positiven Bewertung der QuebIn-Schulungen waren auch eine

hohe Motivation für die Auseinandersetzung mit den Quebln-Inhalten verbunden und die Einschätzung, dass das fachliche Niveau für den eigenen Lernprozess angemessen war (mittlerer Effekt). Es zeigen sich also Zusammenhänge, wahrscheinlich auch Wechselwirkungen zwischen der Passung der Inhalte an den ‚Stand‘ der Schulungsteilnehmenden und der Motivation für das Thema – die dann zu positiven Veränderungen im Bereich der eigenen, wissensbezogenen Kompetenzen führen kann. Weitere Zusammenhänge konnten zwischen dem eingeschätzten Mehrwert von Quebln und dem Vorwissen der Teilnehmenden, der positiven Bewertung der Gruppenatmosphäre, der Angemessenheit der Inhalte (Theorie und Praxis) sowie dem zeitlichen Umfang der Schulungen und dem Raum für Diskussion gefunden werden (jeweils mittlerer Effekt). Alter und Berufserfahrung der Teilnehmenden und ihre Einstellungen zur Bindungssicherheit standen in positivem Zusammenhang mit dem eingeschätzten Mehrwert der Quebln-Schulungen (jeweils kleiner Effekt). Kleinere Lerngruppen und intensivere Schulungen (weniger Termine) korrelierten ebenfalls positiv mit dem Mehrwert/Zugewinn (jeweils kleiner Effekt).

In einem multiplen Regressionsmodell „Mehrwert“ mit 16 Prädiktoren konnte 61.6 % der Varianz des Kriteriums Mehrwert bzw. Zugewinn durch die Quebln-Schulung (abhängige Variable) erklärt werden, wobei fünf unabhängige Variablen einen signifikanten Erklärungsbeitrag leisten: die Angemessenheit des fachlichen Niveaus, die Erweiterung des pädagogischen Wissens, die praktische Anwendbarkeit der Quebln-Inhalte, die Motivation für die Auseinandersetzung mit den Quebln-Inhalten und die Anzahl der Termine für die Quebln-Schulung (Intensität der Schulungen). Den größten Einfluss hat dabei die Erweiterung des pädagogischen Wissens, gefolgt von der praktischen Anwendbarkeit der Inhalte. Den geringsten Einfluss weist im Vergleich die Anzahl an Terminen für die Quebln-Schulung auf.

Neben dem Mehrwert bzw. Zugewinn der Quebln-Schulungen (Bewertung durch die Teilnehmenden) wurden auch Zusammenhangsanalysen im Hinblick auf das Theoriewissen nach der Schulung (*t1*) durchgeführt. Im Zusammenhang mit dem Wissensniveau steht die Einschätzung durch die Schulungsteilnehmenden, dass die Quebln-Inhalte anschlussfähig an das vorhandene Wissen sind (mittlerer Effekt). Auch wurden Zusammenhänge zur Motivation der Teilnehmenden, sich mit den Quebln-Inhalten auseinanderzusetzen, und der Angemessenheit des Theorie-Praxis-Verhältnisses gefunden (kleiner Effekt) gefunden. Die Einstellungen zur bindungsorientierten Interaktionsgestaltung (mittlerer Effekt) und zur Umsetzbarkeit in der Praxis (kleiner Effekt) stehen ebenfalls in positivem Zusammenhang mit dem Wissensniveau am Ende der Quebln-Schulungen. Hinsichtlich der Schulungsteilnehmenden wurden positive Zusammenhänge zwischen Alter bzw. Berufserfahrung und Wissensniveau gefunden (jeweils kleine Effekte).

Im Regressionsmodell ‚Theoriewissen‘ mit acht Prädiktoren konnten 31.3 % der Varianz des Theoriewissens erklärt werden. Dabei lieferten die Dauer der Quebln-Schulung (negativer Zusammenhang), die bindungsorientierte pädagogische Haltung der Schulungsteilnehmenden sowie die Berufserfahrung in der pädagogischen Praxis einen signifikanten Erklärungsbeitrag. Den größten Einfluss auf das Wissen hat die bindungsorientierte pädagogische Haltung der Schulungsteilnehmenden, gefolgt von der Schulungsdauer in Monaten (negativer Effekt). Die Berufserfahrung der Teilnehmenden hat im Vergleich den geringsten Einfluss. Der Einfluss der Schulungsdauer auf das Wissensniveau ist erklärungsbedürftig: Das Regressionsmodell weist darauf hin, dass es vorteilhaft ist, die Quebln-Schulung nicht deutlich über den empfohlenen Zeitraum von vier Monaten zu strecken. Anders ausgedrückt ist die Wahrscheinlichkeit, das theoretische Wissen zu vertiefen, bei einer längeren Schulungsdauer geringer als im kompakten Format.

Hinsichtlich der Handlungskompetenzen der Schulungsteilnehmenden (Video-Ratings) wurden zwar signifikante Kompetenzzuwächse im Prä-Post-Vergleich gemessen (siehe Kapitel 3.3). In den Zusammenhangsanalysen konnten dagegen keine signifikanten Zusammenhänge zwischen dem Kompetenzzuwachs und Aspekten der Quebln-Schulungen (u. a. angemessenes Verhältnis von Theorie und Praxis, Stimmung in der Lerngruppe, Anzahl der Termine für die Schulung) oder Merkmalen der Schulungsteilnehmenden (u. a. Berufserfahrung in der Kita, Einstellung zur bindungsbezogenen Interaktionsgestaltung, Theoriewissen nach der Quebln-Schulung) festgestellt werden. Ein Grund hierfür könnte darin liegen, dass die interindividuellen Unterschiede bei den Teilnehmenden groß waren (hierauf weisen hohe Standardabweichungen bei der Gesamtskala und den drei Subskalen). Weitere Gründe könnten in kind- und kontextbezogenen Einflussfaktoren auf die interaktionsbezogenen Handlungskompetenzen gesehen werden, wie sie in früheren Studien gefunden wurden (vgl. z. B. Weltzien & Söhnen, 2019) und die hier untersuchten Faktoren überlagerten.

5. Transfer der QuebIn-Schulungen: Diskussion und Ausblick

5 Diskussion und Ausblick

Ziele und Ergebnisse der Quebln-Schulung

Wie können die Themen ‚Bindungserfahrungen, Beziehungsaufbau und qualitätsvolle Interaktionsgestaltung‘ in Kitas gewinnbringend verknüpft werden? Wie können pädagogische Fachkräfte auf bindungsbezogene Bedürfnisse der Kinder bestmöglich eingehen und welche Methoden sind besonders wirksam?

Um eine Antwort auf diese und weitere Fragen zu erhalten, wurde am Zentrum für Kinder- und Jugendforschung (ZfKJ) an der Evangelischen Hochschule Freiburg das Schulungskonzept ‚Quebln‘ (Qualitätsentwicklung bindungsbezogener Interaktionen pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen) mit innovativen Materialien für (angehende) pädagogische Fachkräfte in der Kita-Praxis entwickelt. Quebln wurde mit Mitteln aus der Förderlinie ‚Validierung des technologischen und gesellschaftlichen Innovationspotenzials wissenschaftlicher Forschung (VIP+)‘ vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Zeitraum von 08/2022 bis 07/2025 gefördert. Kern des Vorhabens bildete die Erwartung, die Erkenntnisse der modernen Bindungsforschung stärker mit dem pädagogischen Handlungsfeld der Kitas zu verknüpfen bzw. umgekehrt, die pädagogische Praxis durch vertiefte Kompetenzen im Bereich kindlicher Bindungsbedürfnisse und Bindungsverhaltens bestmöglich zu unterstützen. Das BMBF-geförderte Programm Quebln wurde bundesweit erprobt und evaluiert. Im Förderzeitraum wurden 119 Multiplikator:innen ausgebildet und mehr als 350 ‚Quebln-Teilnehmende‘ in der Kita-Praxis, in Fachschulen und Hochschulen erreicht. Weitere ‚Quebln-Aktivitäten‘ sind auch nach Abschluss der Förderung geplant (z. B. Multiplikator:innenschulungen). Alle entwickelten Materialien und Methoden stehen seit Juli 2025 der Fachöffentlichkeit kostenlos zum Download zur Verfügung.⁹⁹

Die Quebln-Schulung wird von zwei theoretischen Zugängen geprägt: Erstens wirken sich frühkindliche Bindungserfahrungen auf das Verhalten beim Aufbau neuer Beziehungen aus, sodass sich das Verhalten der Kinder im pädagogischen Alltag (teilweise) über ihre Bindungserfahrungen erklären lässt. Zweitens kann die Interaktionsgestaltung von pädagogischen Fachkräften bestenfalls dazu beitragen, einen positiven Einfluss auf die Bindungserfahrungen von Kindern zu leisten oder im Falle unsicheren Bindungsverhaltens korrigierend wirken.

Das Innovationspotenzial von Quebln besteht darin, die Erkenntnisse aus der modernen Bindungsforschung mit aktuellen Erkenntnissen zur Bedeutung von Fachkraft-Kind-Interaktionen zu verknüpfen und damit nicht nur einen Beitrag zur Vertiefung der Wissensbestände zu liefern, sondern einen theoretisch abgesicherten Rahmen für die Entwicklung von Methoden zu schaffen, die auf die Gestaltung der konkreten Handlungspraxis zielen. Hierbei wurde Vielfalts- und Diversitätsaspekten ein besonderer Raum gegeben. So weist die moderne Bindungsforschung auf die Bedeutung einer Kontextualisierung des Bindungsverhaltens von Kindern hin, welches auch kulturell geprägt ist (Keller, 2019). Die Gestaltung von Beziehung und Interaktion in Kitas ist ebenfalls durch eine große individuelle und kulturelle Vielfalt bestimmt. Diese Vielfalt wird einerseits als große Ressource gesehen, andererseits stellt sie die pädagogischen Fachkräfte auch vor die Herausforderung, jedem Kind und seiner Familie gleichermaßen gerecht zu werden und die kulturelle und individuelle Vielfalt in der pädagogischen Alltagsgestaltung kompetent aufzugreifen.

Bei Quebln geht es ausdrücklich *nicht* darum, Rezepte oder schablonenhafte Modelle zu erstellen, die unreflektiert abgearbeitet werden sollen und nur genau in dieser Form funktionieren. Das wäre das Gegenteil von feinfühligem Interaktionen und käme einer ‚Abkürzungspädagogik‘ gleich. Vielmehr wurde mit Quebln ein Methodenrepertoire entwickelt und im ‚Kreislauf professionellen Handelns‘ verortet (siehe Abbildung 2), um das bisherige professionelle Handeln auf Basis des vertieften Wissens und Könnens systematisch zu reflektieren und im Sinne einer forschenden, reflektierten Haltung zu erweitern. Die im Rahmen von Quebln entwickelten Praxismethoden sind zudem in hohem Maße anschlussfähig an vielfältige Praxisfelder.

Ein weiterer Zugang der Quebln-Schulung kommt aus der Implementations- und Transferforschung (z. B. Weltzien, 2025; Weltzien, Wadepohl, Cloos, Friedrich & Schelle, 2022). Die professionelle Praxis

⁹⁹ Die kostenfreien Quebln-Materialien sind verfügbar unter: <https://www.eh-freiburg.de/quebln/materialien/>

in Kitas lässt sich als gemeinsam hergestellte Performanz auf Teamebene beschreiben, die Gestaltung von pädagogischen Beziehungen gilt als Kernaufgabe. Daher ist es notwendig, dass sich innovative Ansätze der Qualitätsentwicklung gleichermaßen an die pädagogische Praxis (Weiterbildung) *und* an zukünftige pädagogische Fachkräfte (Ausbildung an Fachschulen/Hochschulen) richten. Die QuebIn-Methoden wurden daher so aufbereitet, dass sie für die verschiedenen *Zielgruppen* (1. pädagogische Fachkräfte in Kita-Teams; 2. Auszubildende in praxisintegrierter Ausbildung und ‚Regel‘-Ausbildung zum bzw. zur Erzieher:in sowie 3. Studierende der Kindheitspädagogik) und *Formate* (Präsenz, online/digital oder Formatkombination) sinnvoll und gewinnbringend sind; sie sollen das gemeinsame Verständnis im Team fördern, die Qualitätsprozesse stärken und als sinnvolle Unterstützung für die pädagogische Praxis dienen.

Damit konnten die Ziele der geförderten QuebIn-Schulung erreicht werden: Im Förderzeitraum wurde ein wissenschaftlich begründetes, anwendungsbezogenes und erprobtes Curriculum für die Kita-Praxis entwickelt und evaluiert. Die Schulungsmaterialien (Weltzien et al., 2025b), ein Begleitheft für Dozierende (Weltzien et al., 2025a) sowie vielfältige Methoden für die Praxis liegen nach Abschluss der Erprobungs- und Evaluationsphase seit Juli 2025 vor und sind über die QuebIn-Homepage kostenlos online zur Verfügung gestellt (open access).

Weiterhin wurde ein Verstetigungskonzept für die Weiterführung von QuebIn-Schulungen entwickelt. Multiplikator:innenschulungen werden ab Herbst 2025 am Institut für Angewandte Forschung (IAF) an der Evangelischen Hochschule Freiburg angeboten. QuebIn-Schulungen in der Aus- und Weiterbildung von Kita-Fachkräften werden über erfahrene QuebIn-Multiplikator:innen¹⁰⁰ realisiert. Die QuebIn-Homepage (www.quebin.de) stellt für die interessierte Fachöffentlichkeit umfangreiche Informationsangebote bereit.

Zentrale Erkenntnisse aus der Evaluation der Umsetzung des QuebIn-Konzepts

Im Folgenden werden zentrale Erkenntnisse der wissenschaftlichen Begleitung im Hinblick auf die Didaktik des Schulungsprogramms, die Kompetenzentwicklung der Teilnehmenden und die angestoßenen Transferprozesse diskutiert und die Evaluationsfragen aus Kapitel 2.1 beantwortet. Daran schließen sich weiterführende Überlegungen zur Professionsentwicklung und Inklusion im Feld der Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) an.

(1) Didaktik: Verknüpfung von Theorie und Handlungspraxis und Schulungserfolg

Die quantitativen und qualitativen Analysen der umfangreichen Evaluationsdaten geben Hinweise auf die bestmögliche Umsetzung der QuebIn-Schulung. Als vorteilhaft erwiesen sich Präsenz-Formate im empfohlenen Umfang von vier bis sechs Schulungen innerhalb eines Zeitraums von rund vier Monaten. Damit ist im Hinblick auf den Schulungserfolg (Wissens- und Kompetenzzuwachs) der anspruchsvollen Themen eine gewisse Intensität der QuebIn-Schulungen empfehlenswert (siehe Kapitel 4.5). Hieraus ergeben sich konkrete Hinweise zu der in der Transferforschung z. B. von Mittag (2014) geforderten Reflexion und Evaluation einer angemessenen ‚Dosierung‘ von Schulungsintensität, Schulungsdauer und Schulungshäufigkeit.

Der besondere Innovationsgehalt der QuebIn-Schulung liegt den Evaluationsbefunden zufolge in der engen Verknüpfung von Theorie und Praxis durch spezifische QuebIn-Methoden. In jedem der vier QuebIn-Module werden vertiefende Wissensbestände eingeführt, die anschlussfähig an das bisher erworbene Theorie- und Erfahrungswissen der Schulungsteilnehmenden sind. Durch vielfältige, anwendungsbezogene Reflexionsübungen und modulspezifische Praxismethoden wird das handlungspraktische Wissen der Teilnehmenden mit dem aktualisierten Fachwissen verknüpft und der fachliche Dialog in den Schulungskontexten moderiert.

Die Kombination aus theoretischen Inhalten und praktischen Übungen zur Reflexion, Beobachtung, Analyse und Handlungsplanung/-gestaltung im pädagogischen Kita-Alltag erwiesen sich als wirksam und besonders angemessen im Sinne des Schulungserfolgs. Der von den Teilnehmenden geschätzte Mehrwert der QuebIn-Schulungen lässt sich zum großen Teil durch den empfundenen Zuwachs an

¹⁰⁰ Für Anfragen interessierter Institutionen zur Teilnahme an einer QuebIn-Schulung sind die Kontaktdaten der bereits ausgebildeten Multiplikator:innen ebenfalls über die QuebIn-Homepage abrufbar.

pädagogischem Wissen und die praktische Anwendbarkeit erklären. Die enge Verknüpfung von Theorie und Handlungsmethoden wurde von allen Teilnehmenden, unabhängig vom Kontext (‚Kita-Praxis‘ bzw. ‚Ausbildung‘) positiv bewertet und steht offensichtlich in einem Zusammenhang mit einer positiven Motivation der Teilnehmenden – die dann wiederum die Basis für eine Akzeptanz der Inhalte und positive Kompetenzerweiterungen auf Wissens- und Handlungsebene darstellt (s. u.). Das auf Verknüpfung von Wissenszuwachs *und* Anwendungsmethoden ausgerichtete didaktische Konzept wurde gleichermaßen von den Dozierenden wertgeschätzt. Hierbei wurden die praxisnahen Methoden, die Impulse zum fachlichen Austausch in der Lerngruppe sowie die Begleitinformationen für Dozierende (siehe ‚Begleitheft für Dozierende‘, Weltzien et al., 2025a) besonders hervorgehoben.

Die vielfältigen und an die jeweiligen Zielgruppen und Kontexte ausgerichteten Möglichkeiten, QuebIn-bezogene Methoden innerhalb der Schulungen zu erproben, führten zu einem messbaren Kompetenzzuwachs im Hinblick auf das Methodenwissen (beispielsweise EiBiS, GlnA, interactive repair). Auch die Motivation der Teilnehmenden, die Methoden in der Kita-Praxis selbst zu erproben, im Team vorzustellen und zu implementieren, kann als Schulungserfolg bewertet werden.

Die enge Theorie-Praxis-Verknüpfung wiederum steht in Zusammenhang mit den Einstellungen zu den bindungsspezifischen Bedürfnissen (‚Haltung‘) und der Überzeugung, dass es möglich ist, bindungsbezogene Interaktionen im Kita-Alltag zu gestalten (‚Umsetzbarkeit‘). Beide Aspekte dieser für die pädagogische Praxis grundlegenden Einstellungen haben sich im Prä-Post-Vergleich signifikant verbessert. Die Einstellungen sind zugleich der größte Prädiktor für das Wissensniveau der Teilnehmenden zum Ende der QuebIn-Schulungen.

(2) Kompetenzen: Qualitätsentwicklung bindungsbezogener Interaktionen (QuebIn) ist eine Teamleistung

Alle Teilnehmenden – unabhängig von Status (Kita-Fachkräfte, Studierende und Auszubildende), Schulungskontext (Kontext ‚Praxis‘ und Kontext ‚Ausbildung‘) sowie Schulungsformat (Präsenz und online) – haben grundsätzlich von dem QuebIn-Schulungsangebot profitiert. Dies zeigt sich sowohl in der positiven Bewertung der QuebIn-Inhalte und -Methoden (‚Mehrwert‘) als auch bei den Evaluationsergebnissen im Hinblick auf signifikant positive Veränderungen hinsichtlich des bindungsbezogenen Wissens (‚Wissenstests‘ im Prä-Post-Vergleich) und der interaktionsbezogenen Handlungskompetenzen (‚GlnA-E Rating‘ im Prä-Post-Vergleich).

Im Gruppenvergleich fällt auf, dass die Schulungsteilnehmenden aus dem Kontext ‚Kita-Praxis‘ jeweils am stärksten von der QuebIn-Schulung profitiert haben. Zum einen kann dies auf die besseren Möglichkeiten, das Gelernte unmittelbar in der eigenen Praxis zu erproben (z. B. EiBiS), zurückgeführt werden, sodass die Theorie-Praxis-Verknüpfung unmittelbar erlebbar und der Mehrwert (z. B. neue Erkenntnisse über das beobachtete Kind und entsprechende Anregungen für die Gestaltung der Interaktionen zu bekommen) erkannt wird. Im Regressionsmodell zum ‚Mehrwert‘ haben die Faktoren ‚Erweiterung des pädagogischen Wissens‘, gefolgt von der ‚praktischen Anwendbarkeit der Inhalte‘ den größten Erklärungswert. Im Regressionsmodell zum ‚Theoriewissen‘ hat die ‚bindungsorientierte pädagogische Haltung der Schulungsteilnehmenden‘, aber auch die Schulungsdauer in Monaten (negativer Effekt) den größten Erklärungswert auf das Wissensniveau zum Ende der Schulungen.

Bemerkenswert ist jedoch auch, dass sich die Wissens- und Kompetenzunterschiede zwischen den Auszubildenden an Fachschulen (Kontext ‚Ausbildung‘) zu den erfahrenen Fachkräften nach Abschluss der Schulungen verringert haben. Die vielfältigen Analysen im Rahmen der Evaluation weisen auf enge Zusammenhänge zwischen grundlegenden pädagogischen Einstellungen und komplexen Wissensbeständen, der Motivation zur Weiterbildung und der Anschlussfähigkeit anspruchsvoller Schulungsprogramme an die pädagogische Praxis hin. Im Hinblick auf die Kompetenzunterschiede in heterogenen Teams wird daher vonseiten der Dozierenden den Inhouse-Fortbildungen der größte Nutzen zugesprochen. Umgekehrt wird von den Schulungsteilnehmenden eine eingeschränkte Umsetzbarkeit der QuebIn-Inhalte in der Praxis beklagt, wenn sie ohne Einbindung in ein Team an den Schulungen teilgenommen haben. Empfehlenswert sind daher Schulungsangebote für Kita-Teams, die entweder als Inhouse-Schulungen organisiert werden, oder wenn trägerseits ein Schulungskonzept eingeführt wird, das dauerhafte Schulungsangebote für pädagogische Fachkräfte ermöglicht, um die

Teamkompetenzen im Hinblick auf bindungsbezogene Alltagsgestaltung zu erweitern. Da die Beziehungen zu Kindern als komplexe Teamleistung hergestellt werden, ist die Teamzusammenarbeit hier besonders wichtig. Zudem gibt es einige Hinweise, dass sich die Arbeitsatmosphäre im Team durch die Schulungen der Quebln-Inhalte in kompletten Teams insgesamt erhöht hat.

Über die Evaluationsbefunde kann weiterhin festgestellt werden, dass die Quebln-Inhalte und -Methoden auf allen Kompetenzniveaus und in den betrachteten Aus- und Weiterbildungskontexten (zukünftiger) pädagogischer Fachkräfte wirksam sind und aus Sicht der Schulungsteilnehmenden einen hohen Mehrwert haben. Auch Teilnehmende mit langer Berufserfahrung und hohem Wissens- und Kompetenzniveau vor Beginn der Schulungen konnten von der Quebln-Schulung profitieren. Besonders groß ist die Notwendigkeit zur Verankerung der Quebln-Inhalte jedoch in den Ausbildungskontexten. Hier scheint das bindungsbezogene Wissen noch zu undifferenziert im Curriculum der fachschulischen Ausbildung abgebildet zu sein. Auch scheint die Überzeugung noch zu wenig ausgebildet zu sein, mit dem eigenen responsiven Antwortverhalten Kindern positive Bindungserfahrungen ermöglichen zu können. Daher ist es insbesondere für Berufseinsteiger:innen wichtig, mit praxisorientierten Handlungsmethoden unterstützt zu werden, um das professionelle Handlungsrepertoire zu erweitern und die Selbstwirksamkeit zu erhöhen. Für Auszubildende ist eine enge Zusammenarbeit zwischen den Lernorten Fachschule und Praxis förderlich (z. B. über Quebln-Schulungen von bzw. gemeinsam mit den Praxisanleitungen). Für Berufseinsteiger:innen und Quereinsteiger:innen sind zielgruppenspezifische Schulungsangebote sinnvolle Unterstützungsmaßnahmen, die die Einarbeitungsphase begleiten.

Die Evaluationsergebnisse weisen damit auf zwei Bedarfe zur Teamentwicklung und -stabilität hin: Erstens muss das bisherige bindungsbezogene Wissen, das durch die fachschulische (in Teilen auch hochschulische) Ausbildung erworben wurde, vertieft bzw. aktualisiert werden, um das erforderliche Kompetenzniveau im Sinne der Quebln-Ziele zu erreichen. Zweitens brauchen Teams Unterstützung für Austausch und Vernetzung über bindungsspezifische Themen, um das Erreichte nachhaltig zu sichern. Andernfalls besteht die Gefahr, dass die Fachkräfte ihre positive Überzeugung verlieren, wirksam im pädagogischen Alltag zu sein. Die Gefahr von Resignation und Motivationsverlust zeigte sich in den Vergleichen mit der Kontrollgruppe.

(3) Transferprozesse: Passung von Quebln-Inhalten und Vorwissen kontextspezifisch gestalten

Die Gestaltung bindungsbezogener Interaktionen wird gemeinsam im pädagogischen Alltag im Team hergestellt – sie ist keine ‚Einzelleistung‘. Dementsprechend ist es offensichtlich notwendig, die künftigen Kita-Fachkräfte (Kontext ‚Ausbildung‘) ebenso wie die pädagogischen Fachkräfte in der Kita-Praxis mit den Quebln-Inhalten und -Methoden zu schulen. Auch berufserfahrene Fachkräfte haben in der Selbstauskunft von den Quebln-Schulungen profitiert. Die Wissenszuwächse waren unabhängig vom Ausgangsniveau (Gesamtwissenstest) signifikant, die Niveauunterschiede konnten zugleich verringert werden. Damit ist die Integration der Quebln-Inhalte in die fachschulische und hochschulische Ausbildung nicht nur auf individueller Ebene (einzelne Teilnehmende) ein Mehrwert, sondern auch eine Unterstützung der Kita-Fachpraxis im Hinblick auf die Erweiterung und Neueinstellung pädagogischer Fachkräfte.

Damit die Quebln-Schulung von den Teilnehmenden jedoch als Mehrwert wahrgenommen werden und sich Kompetenzzuwächse auf Wissens- und Handlungsebene ausbilden können, ist es unabdingbar, an die Vorkenntnisse der jeweiligen Lerngruppe im Sinne einer Passung an das vorhandene fachliche Niveau anzuknüpfen. Demzufolge kommt es nicht darauf an, das Quebln-Curriculum möglichst manualgetreu umzusetzen, sondern die Quebln-Inhalte bestmöglich auf die Bedarfe und (Vor-) Kenntnisse der Schulungsteilnehmenden auszurichten.

Die Vergleiche von den ‚Schulungsbesten‘ und ‚Schulungsletzen‘ weisen wiederum darauf hin, dass sich ein Zugewinn durch die Schulungen nicht zwangsläufig einstellt, sondern insbesondere die Bereitschaft, sich mit neuen, komplexen Wissensbeständen auseinanderzusetzen und auch die eigenen pädagogischen Kompetenzen kritisch zu reflektieren, notwendig ist. Damit wird deutlich, dass es sich bei den Quebln-Inhalten um eine komplexe, aber für eine qualitätsvolle pädagogische Praxis

notwendige Grundlage handelt, um den bindungsspezifischen Bedürfnissen von Kindern gut begegnen zu können. Insbesondere die Vielfalts- und Kultursensitivität scheint in der Quebln-Schulung für viele Teilnehmende neue und interessante Aspekte bereitzustellen, mit denen sie sich in der Auseinandersetzung mit der eigenen Kita-Praxis in und nach den Schulungen intensiv beschäftigen. In den reflexiven und ressourcenorientierten Transfermöglichkeiten in die Kita-Praxis werden entsprechend große Mehrwerte gesehen.

Weitere Aussagen zu den Transferprozessen können erst nach weiteren Follow-up-Erhebungen auf den unterschiedlichen Ebenen (Dozierende und Schulungsteilnehmende) sowie Transferebenen getroffen werden. Dennoch weisen die bisherigen Evaluationsergebnisse darauf hin, dass der Schulungserfolg stark von den didaktischen Kompetenzen der Dozierenden geprägt wird: Gelingt es, an die jeweiligen Vorkenntnisse der Teilnehmenden anzuknüpfen und neben dem theoretischen Fachwissen das handlungspraktische Erfahrungswissen der Teilnehmenden als eigenen, wichtigen Wissensbestand anzuerkennen und mit dem Theoriewissen zu verknüpfen, fördert dies die Motivation, sich vertieft mit bindungsbezogenen Themen auseinanderzusetzen, die Methodenkompetenzen zu erweitern und sich aktiv in die Lernsettings einzubringen. Diese Aspekte hängen nach den Evaluationsergebnissen wiederum eng mit dem Schulungserfolg zusammen.

Die Möglichkeiten, das Quebln-Curriculum an den eigenen didaktischen Kontext anzupassen, wurden von den Dozierenden besonders hervorgehoben, zugleich aber auch die umfangreichen und ressourcenschonenden didaktischen Materialien zur Vorbereitung und Durchführung der Schulungen (u. a. Schulungsmanuskript, Begleitheft für Dozierende, Arbeitsblätter, weitere Kopiervorlagen und Materialien) positiv bewertet. Der Ansatz von Quebln, die Schulungen für unterschiedliche Kontexte (Kontext ‚Kita-Praxis‘ und ‚Ausbildung‘) anzubieten, hat sich bewährt. Im Vergleich der Dozierendenerfahrungen zeigen sich vielfältige Möglichkeiten der Adaptionen (Umfang bzw. Kombination von Quebln-Inhalten), die im Gesamtergebnis (Wissenszuwachs) erfolgreich waren.

(4) Professionsentwicklung pädagogischer Beziehungen: Selbstreflexion eigener Bindungserfahrungen und Verstehen des kindlichen Verhaltens

Die Selbstreflexion (siehe auch ‚Allgemeines Kompetenzmodell‘ nach Fröhlich-Gilhdoff et al., 2014) eigener Bindungserfahrungen im Sinne der Biografiearbeit ist für pädagogische Beziehungen und Bindungen grundlegend. Denn biografische Prägungen können auf Werte und Normen wie auch auf das eigene erzieherische bzw. pädagogische Handeln im Kita-Alltag unbewusst wirken, wenn sie nicht reflektiert werden. Dies kann dazu führen, dass das Verhalten eines Kindes als herausfordernd erlebt wird oder auch durch Verhaltensweisen von Kindern eigene biografische Erfahrungen ‚getriggert‘ werden.

Bei der Reflexionsübung MI.4 (‚Nachdenken über eigene Bindungserfahrungen‘) werden die eigenen Bindungserfahrungen in der Kindheit mithilfe gezielter Fragestellungen in Anlehnung an den Leitfaden ‚AAI‘ (Adult Attachment Interview), modifiziert nach Brisch (2022), reflektiert, was für einzelne Schulungsteilnehmende unter Umständen emotional herausfordernd sein kann. In der anfänglichen Entwicklung der Quebln-Schulung bestanden deshalb Bedenken, ob und inwiefern sich die Schulungsteilnehmenden auf diese Reflexionsübung einlassen können bzw. wollen und ob nicht zu ‚schwierige‘ im Sinne emotional stark herausfordernder oder belastender Prozesse angestoßen werden, die wiederum von den Dozierenden aufgefangen und professionell begleitet werden müssten.

Die Erfahrungen der praktischen Umsetzung der Reflexionsübung – die immer dem Prinzip der Freiwilligkeit unterlagen – haben jedoch gezeigt, dass sich die Reflexionsübung in der gewählten Form durchaus bewährt hat und auch von den Schulungsteilnehmenden als hilfreich bewertet wurde. Unabdingbar für die Durchführung ist jedoch eine sensible Einführung der Übung unter ausdrücklicher Benennung der Möglichkeit, sich nur so weit darauf einzulassen, wie es für den oder die jeweilige Schulungsteilnehmende(n) möglich ist. Zudem kann es hilfreich sein, wenn sich die Dozierenden im Vorfeld Gedanken dazu machen, wie sie Personen, die sich durch die Reflexion emotional (stark) herausgefordert oder belastet fühlen, unterstützen und ihnen begegnen können (z. B. bei Bedarf eine Auflistung mit Anlaufstellen zur professionellen/psychotherapeutischen Aufarbeitung des Erlebten bereitstellen).

(5) Die (Be-)Achtung kindlicher (Bindungs-)Bedürfnisse als zentraler Beitrag zur Verwirklichung von Inklusion

Abschließend berührt die Quebln-Schulung auch eine fachpolitisch und gesellschaftlich hochrelevante Dimension.

Die Ergebnisse der begleitenden Evaluation zeigen, dass die Einstellungen der Schulungsteilnehmenden zu einer bindungsorientierten Interaktionsgestaltung und deren Umsetzung bzw. Umsetzungsmöglichkeit durch die Schulungsteilnahme deutlich und signifikant steigen. In Einzelitems wird deutlich, dass von den Teilnehmenden Möglichkeiten gesehen werden, ‚schwierige‘ bzw. als herausfordernd erlebte Kinder zu erreichen und diese im Rahmen des Kita-Alltags begleiten und unterstützen zu können.

Grundlegend ist hierbei das durch die Quebln-Schulung erworbene Verständnis darüber, dass eine Bindungsunsicherheit oftmals den Hintergrund des kindlichen Verhaltens bildet. Durch Quebln werden zugleich Handlungsmöglichkeiten gesehen, wie dem Kind und seinen spezifischen (Bindungs-)Bedürfnissen durch eine bewusst darauf ausgerichtete Interaktionsgestaltung begegnet werden kann. Dies wirkt der zunehmend zu beobachtenden Tendenz entgegen, wieder Sonderformen der Betreuung für ‚schwierige‘ Kinder zu schaffen (z. B. ‚Intensivgruppen‘, ‚Sondereinrichtungen‘ etc.) oder diesen Kindern die Betreuungsverträge zu kündigen.

Sich Kindern mit bestehender Bindungsunsicherheit im pädagogischen Alltag bewusst anzunehmen und durch eine reflektierte, bindungsspezifische Interaktionsgestaltung (neue) positive Beziehungserfahrungen zu schaffen, verhindert folglich Ausgrenzung und ist gelebte Inklusion.

6 Literatur

- Ahnert, L. (2007). Von der Mutter-Kind-Beziehung zur Erzieherin-Kind-Beziehung? In F. Becker-Stoll, B. Becker-Gebhard & M. R. Textor (Hrsg.), *Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Zentrum von Bildung und Erziehung* (S. 31-41). Berlin: Cornelsen.
- Bandura, A. (1997). *Self efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Bowlby, J. (2021). *Frühe Bindung und kindliche Entwicklung* (8. Aufl.). München: Reinhardt.
- Brisch, K.-H. (2020). *Bindungsstörungen: Von der Bindungstheorie zur Therapie* (17. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brisch, K. H. (2022). *Bindungsstörungen. Von der Bindungstheorie zur Beratung und Therapie* (19. Aufl.). Stuttgart: Klett Cotta.
- Buell, M. J., Gamel-McCormick, M. & Hallam, R. A. (1999). Inclusion in a childcare context: Experiences and attitudes of family childcare providers. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19(4), 217-224.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). New York: Erlbaum.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159.
- Döring, N. (2023). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (6. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Hoffer, R. & Rönnau-Böse, M. (2021). *Kinder mit herausforderndem Verhalten in der KiTa. Eine Handreichung für ressourcenorientiertes Handeln*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Hohagen, J. (2020a). *Einschätzung der Bindungssicherheit in Kitas. Wissenschaftlicher Abschlussbericht*. Freiburg i. Br.: FEL Verlag.
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Hohagen, J. (2020b). *Handreichung zur Einschätzung der Bindungssicherheit in Kitas (EiBiS). Hintergründe und Erläuterungen zum Verfahren. Schriftenreihe der Baden-Württemberg Stiftung Nr. 95*. Stuttgart: Baden-Württemberg Stiftung. Verfügbar unter: https://www.bwstiftung.de/fileadmin/bwstiftung/Publikationen/Gesellschaft_und_Kultur/G_K_Bindungssicherheit_EiBiS_Nr_95.pdf
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I., Pietsch, S., Köhler, L. & Koch, M. (2014). *Kompetenzentwicklung und Kompetenzerfassung in der Frühpädagogik. Konzepte und Methoden*. Freiburg i. Br.: FEL Verlag.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Rönnau-Böse, M. & Tinius, C. (2020). *Herausforderndes Verhalten in Kita und Grundschule. Erkennen, Verstehen, Begegnen* (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- George, D. & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. Boston: Allyn & Bacon.
- Glüer, M. (2017). *Bindungs- und Beziehungsqualität in der KiTa. Grundlagen und Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Graham, I. D., Logan, J., Harrison, M. B., Straus, S. E., Tetroe, J., Caswell, W. & Robinson, N. (2006). Lost in knowledge translation: time for a map? *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 26(1), 13-24. doi: 10.1002/chp.47.
- Grossmann, K. & Grossmann, K. E. (2014). *Bindungen – das Gefüge psychischer Sicherheit*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Kahn, J. H. (2006). Factor analysis in counseling psychology research, training, and practice: Principles, advances, and applications. *The Counseling Psychologist*, 34(5), 684-718.
- Kaiser, H. F. & Rice, J. (1974). Little jiffy, mark IV. *Educational and Psychological Measurement*, 34(1), 111-117.
- Keller, H. (2019). *Mythos Bindungstheorie: Konzept. Methode. Bilanz*. Weimar: das netz.
- Keller, H. & Bard, K. A. (Eds.). (2017). *Contextualizing attachment*. New York: MIT Press.
- Kubinger, K. D. (2009). *Psychologische Diagnostik: Theorie und Praxis psychologischen Diagnostizierens* (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- MacCallum, R. C., Widaman, K. F., Zhang, S. & Hong, S. (1999). Sample size in factor analysis. *Psychological Methods*, 4(1), 84-99.
- Mahat, M. (2008). The development of a psychometrically-sound instrument to measure teachers' multidimensional attitudes toward inclusive education. *International Journal of Special Education*, 23(1), 82-92.

- Mittag, W. (2014). Qualitätssicherung von Präventions- und Interventionskonzepten aus Sicht der Interventions-, Implementations- und Evaluationsforschung. *Wirtschaftspsychologie*, 16(2), 50-58.
- Nentwig-Gesemann, I., Fröhlich-Gildhoff, K., Harms, H. & Richter, S. (2012). *Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. WIFF Expertisen, Band 24*. München: DJI.
- Schelle, R., Cloos, P. & Friederich, T. (2022). Transfer in der Frühpädagogik. Zwischen disziplinärem Selbstverständnis und politischer Erwartung. In D. Weltzien, H. Wadepohl, P. Cloos, T. Friederich & R. Schelle (Hrsg.), *Transfer in der Frühpädagogik. Forschung in der Frühpädagogik XV* (S. 9-20). Freiburg i. Br.: FEL Verlag.
- Söhnen, S. A. (2021). Wissen/Fertigkeiten/Einstellungen. In D. Weltzien, T. Albers, S. Döther, S. A. Söhnen, N. Verhoeven & C. Ali-Tani (2021). *Inklusionskompetenz in Kita-Teams (InkluKiT). Wissenschaftlicher Abschlussbericht* (S. 121-174). Freiburg i. Br.: FEL Verlag.
- Söhnen, S. A. & Weltzien, D. (2021). Regressionsanalysen – Einflussfaktoren auf Einstellungen (EInk). In D. Weltzien, T. Albers, S. Döther, S. A. Söhnen, N. Verhoeven & C. Ali-Tani (2021). *Inklusionskompetenz in Kita-Teams (InkluKiT). Wissenschaftlicher Abschlussbericht* (S. 237-254). Freiburg i. Br.: FEL Verlag.
- Stoiber, K., Gettinger, M. & Goetz, D. (1998). Exploring factors influencing parents' and early childhood practitioners' beliefs about inclusion. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 107-124.
- Weltzien, D. (2014). *Pädagogik: Die Gestaltung von Interaktionen in der Kita. Merkmale – Beobachtung – Reflexion*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Weltzien, D. (2016). *Interaktions- und Beziehungsgestaltung mit Kindern. kindergarten heute. wissen kompakt. Themenheft zu fachwissenschaftlichen Inhalten*. Freiburg i. Br.: Herder.
- Weltzien, D. (2025). Was (nicht) machbar ist: Transfer, Transformation und/oder Implementierung? Aktuelle Diskurslinien und Erwartungen zu Strategien und Wirkfaktoren. In K. Fuchs-Rechlin & K. Hanssen (Hrsg.), *Vom Transfer zur Transformation: Strategien der Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Weltzien, D., Albers, T., Döther, S., Söhnen, S. A., Verhoeven, N. & Ali-Tani, C. (2021). *Inklusionskompetenz in Kita-Teams (InkluKiT). Wissenschaftlicher Abschlussbericht*. Freiburg i. Br.: FEL Verlag.
- Weltzien, D., Bücklein, C. & Huber-Kebbe, A. (2018). *Gestaltung von Interaktionsgelegenheiten im Alltag (GInA) – Ein Kita Praxisbuch*. Freiburg i. Br.: Herder.
- Weltzien, D., Fröhlich-Gildhoff, K., Lorenzen, A., Maag, D. & Ferber, J. (2025a). *Begleitheft für Dozierende. Qualitätsentwicklung bindungsbezogener Interaktionen pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen*. Freiburg i. Br.: FEL Verlag.
- Weltzien, D., Fröhlich-Gildhoff, K., Lorenzen, A., Maag, D. & Ferber, J. (2025b). *Schulungsmanuskript. Qualitätsentwicklung bindungsbezogener Interaktionen pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen*. Freiburg i. Br.: FEL Verlag.
- Weltzien, D., Fröhlich-Gildhoff, K., Strohmmer, J., Rönnau-Böse, M., Wünsche, M., Bücklein, C., Hoffer, R. & Tinus, C. (2017). *Gestaltung von Interaktionen – Ein videogestütztes Evaluationsinstrument. Manual* (1. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Weltzien, D., Fröhlich-Gildhoff, K., Wadepohl, H. & Mackowiak, K. (2017). Interaktionsgestaltung im familiären und frühpädagogischen Kontext. Einleitung. In H. Wadepohl, K. Mackowiak, K. Fröhlich-Gildhoff & D. Weltzien (Hrsg.), *Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung* (S. 1-26). Wiesbaden: Springer.
- Weltzien, D. & Söhnen, S. A. (2019). Einstellungen pädagogischer Fachkräfte zur Inklusion (EInk). Entwicklung und Ergebnisse eines standardisierten Befragungsinstruments. In D. Weltzien, H. Wadepohl, C. Schmude, H. Wedekind & A. Jegoditka (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik XII. Interaktionen und Settings in der frühen MINT-Bildung. Materialien zur Frühpädagogik, Band 23* (S. 197-229). Freiburg i. Br.: FEL Verlag.
- Weltzien, D. & Strohmmer, J. E. (2019). Situational and personal interaction quality between the caregiver and the child using the GInA-E evaluation tool. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 10(2), 100-114.
- Weltzien, D. & Viernickel, S. (2021). Kompetenzorientierte Personalentwicklung in heterogenen Teams systematisch untersuchen und fördern. *Frühe Bildung*, 10(2), 106-108. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000520>

Weltzien, D., Wadepohl, H., Cloos, P., Friederich, T. & Schelle, R. (Hrsg.). (2022). *Forschung in der Frühpädagogik XV. Transfer in der Frühpädagogik*. Freiburg i. Br.: FEL Verlag.