
**Inauguraldissertation
zur Erlangung des akademischen Doktorgrades (Dr. phil.)
im Fach Erziehungswissenschaft
an der Fakultät für Verhaltens- und
Empirische Kulturwissenschaften
der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg**

Titel der Dissertation

*Elternberatung in Kindertageseinrichtungen
Rahmenbedingungen der Elterngespräche und
Kompetenzentwicklung von Pädagogischen Fachkräften*

vorgelegt von
Constanze Anna Strodthoff

Jahr der Einreichung
2021

Dekan: Prof. Dr. Dirk Hagemann
Beraterin: Prof. Dr. Silke Hertel

In dieser Dissertation wird das generische Maskulinum verwendet, um die Lesbarkeit zu erleichtern. Beispielsweise umfassen die Begriffe Kindheitspädagogen oder Teilnehmer weibliche und männliche Personen. Zudem steht der Begriff Eltern für alle Personen, welche als Erziehungsberechtigte die Elternrolle einnehmen.

Danksagung

An erster Stelle möchte ich mich bei meiner Betreuerin Frau Prof. Dr. Silke Hertel bedanken für ihre Unterstützung, Begleitung und die Möglichkeit ihr Elbe Projekt in den Elementarbereich adaptieren zu können. Vielen Dank für alle Anregungen und Hilfestellungen bei der Dissertation. Obwohl wir uns mehr gehört als gesehen haben, hatte ich immer das Gefühl, dir alle Fragen stellen zu können, die mir auf dem Herz lagen. Auch für die Finanzierung der Materialkosten der Vorstudie und die Material- und Raumkosten für die Trainingseinheiten möchte ich mich herzlich bei dir bedanken.

Frau Prof. Dr. Sabina Pauen möchte ich für die Übernahme der Zweitkorrektur und darüber hinaus von ganzem Herzen für die Möglichkeiten danken, die sie mir in Heidelberg eröffnet hat. Ohne dich wäre ich nicht nach Heidelberg gekommen und hätte Silke Hertel nicht kennengelernt. Ich denke so gerne an die schöne Zeit in Heidelberg zurück und wünsche mir hin und wieder sie zurückdrehen zu können...

Bei den Masterstudenten des Elbe-KiTa Projekts möchte ich mich herzlich für ihre Unterstützung, ihr Engagement und ihren Enthusiasmus in den Referentenrollen bedanken. Ohne euch wäre die Durchführung des Projekts so nicht möglich gewesen. Franka, deine besondere Mischung aus einfühlsamer Art und kritische Haltung ist sehr erfrischend gewesen und hat mich immer wieder aktiviert und motiviert, vielen Dank.

Danken möchte ich außerdem dem Träger der städtischen Kinderzentren der Stadt Frankfurt für die Ermöglichung der Befragung der Einrichtungen sowie den Leitungen, Fachkräften und Eltern für die Teilnahme an der Vor- und/oder Hauptstudie.

Der Landesgraduiertenförderung möchte ich ein großes Dankeschön aussprechen, sie haben mich finanziell unterstützt und dazu beigetragen, dass ich mich ganz dieser Arbeit widmen konnte. Vielen Dank Frau Bell für die vielen netten Telefonate mit Ihnen.

Ein herzlicher Dank gilt Frau Lenz für die organisatorische Hilfe und Unterstützung. Auch Herrn Aris möchte ich an dieser Stelle für sein Engagement bei den AMOS Plugins und dem Remotezugangsproblemen danken.

Nils, mein Lieblingsmensch, was du für mich tust ist nicht in Worte zu fassen. Ein Mensch, der immer an mich glaubt und immer, wirklich immer für mich da ist... Mit der Abgabe der Dissertation geht eine Ära zu Ende, die genau wie unser „wir“ in Heidelberg begonnen hat. Durch das Corona Jahr wurde sie jedoch mehr und mehr zu einer Belastung... wir lassen sie nun los, beginnen eine neue Ära, gehen weiter, gemeinsam Hand in Hand, freuen uns auf unsere Zukunft mit unseren tollen Kindern Finn und Erik. Vielen Dank, Finn und Erik, für die wunderschönen Momente, die es mir immer wieder erlaubt haben, die Arbeit zu vergessen und ganz bei euch zu sein.

Meinen Eltern möchte ich von ganzem Herzen danken für alles, was sie mir mit auf den Weg gegeben haben. Das Leben von der positiven Seite sehen, sich nicht unterkriegen lassen und

darauf vertrauen, dass sich neue Wege auftun werden... Obwohl euch mein Projekt Dissertation immer ein bisschen fremd geblieben ist, habt ihr mir vertraut, dass dies mein Weg ist. Dafür bin ich euch sehr dankbar.

Sabine und Jörg, ihr seid zwei ganz besondere Menschen. Vielen Dank für euer großes Engagement... Nächtelanges Korrigieren, liebevolle Kinderbetreuung, Trockenlegen meines Macs und sogar das Abzwacken des Laptops von Omi für den Remotezugang... aber nicht nur dies, sondern vor allem: immer ein offenes Ohr und der Glaube an mich, dass ich es schaffen kann!

Anna, du hast ein Talent für Genauigkeit, das ich neu an dir entdeckt habe. Du hattest immer ein offenes Ohr für mich und vielen Dank für deine lieben Worte.

Miriam L., vielen Dank für deine Unterstützung, die vielen lieben Gedanken, Worte und Taten. Du hast immer an mich geglaubt und motiviert - trotz all deiner eigenen Belastungen.

Sabrina, Steffi, Miriam B., Kim und Anke, ich erinnere mich so gerne an unsere gemeinsame Zeit in Heidelberg zurück und freue mich, dass wir trotz der weiten Entfernung noch immer den Draht zueinander nicht verloren haben. Vielen Dank für eure Unterstützung, Korrekturen und dass ihr immer an mich geglaubt habt.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	3
2. Elternberatung in Kindertageseinrichtungen	8
2.1. Elternberatung	8
2.2. Herausforderungen	10
2.3. Bildungs- und Erziehungspartnerschaft	11
2.4. Evidenzen	12
2.5. Elternberatungskompetenzen	13
2.6. Angebot und Nachfrage der Elternberatung	15
2.7. Struktur- und Prozessmerkmale	18
2.7.1. Struktur- und Prozessmerkmale der Familien	19
2.7.2. Struktur- und Prozessmerkmale der Einrichtungen	24
2.7.3. Struktur- und Prozessmerkmale der Fachkräfte	31
2.8. Nutzung der Beratungsangebote	40
3. Vorstudie: Rahmenbedingungen der Elterngespräche	43
3.1. Methode	44
3.1.1. Beschreibung der Stichprobe	44
3.1.2. Beschreibung der Instrumente	47
3.2. Ergebnisse	49
3.2.1. Modellierung der Beratungskompetenzen	49
3.2.2. Rahmenbedingungen der Elternberatung	52
3.2.3. Angebot und Nachfrage von Elterngesprächen	55
3.2.4. Herausforderungen der Elternberatung aus Fachkraftsicht	61
3.2.5. Herausforderungen der Elternberatung aus der Sicht der Eltern	70
3.2.6. Professionelle Überzeugungen und Beratungseinschätzungen	75
3.2.7. Zusammenfassung der Ergebnisse	77
3.3. Diskussion der zentralen Befunde	80
3.3.1. Ergebnisdiskussion	80
3.3.2. Chancen und Limitationen	84
3.3.3. Ausblick und Implikationen	86
4. Hauptstudie: Kompetenzentwicklung von Pädagogischen Fachkräften	91
4.1. Theoretischer Hintergrund	91
4.1.1. Angepasstes Angebots-Nutzung-Modell der Elternberatung	94
4.1.2. Trainingsstudien zur Beratungskompetenz	97
4.2. Methode	100
4.2.1. Beschreibung der Stichprobe	102
4.2.2. Beschreibung der Trainingsprogramme	104
4.2.3. Beschreibung der Instrumente	108
4.3. Ergebnisse	111
4.3.1. Modellierung der Beratungskompetenzen	111
4.3.2. Interventionseffekte auf der Trait- und State-Ebene	113

4.3.3.	Trait Beratungskompetenzen und professionelle Überzeugungen	123
4.3.4.	Trait Beratungseinschätzungen und professionelle Überzeugungen	131
4.3.5.	State Beratungsbeurteilung, Trait professionelle Überzeugungen	139
4.3.6.	Modellierung des Gesamtmodells	145
4.3.7.	Evaluation des Trainings	147
4.3.8.	Zusammenfassung der Ergebnisse	150
4.4.	Diskussion der zentralen Befunde	155
4.4.1.	Ergebnisdiskussion	155
4.4.2.	Chancen und Limitationen	160
4.4.3.	Ausblick und Implikationen	162
A.	Exkurse	171
A.1.	Exkurs: Motivation	171
A.2.	Exkurs: Selbstwirksamkeit	171
A.3.	Exkurs: Elterliche Selbstwirksamkeit	171
A.4.	Exkurs: Erziehungsverhalten	172
A.5.	Exkurs: Ko- und Selbstregulation	173
A.6.	Exkurs: Bildungsdokumentationen	173
B.	Tabellen	174
	Erklärung gemäß § 8 Abs. (1) c) und d) der Promotionsordnung der Fakultät	214

Zusammenfassung

Untersuchungen von Beratungskompetenzen im Bereich der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) sind noch rar, obwohl von einer hohen praktischen Relevanz für Fachkräfte auszugehen ist. Deshalb zielt das im Rahmen dieser Dissertation durchgeführte *Elbe-KiTa Projekt* auf die Professionalisierung von Elternberatungskompetenzen ab. Eine querschnittlich angelegte Befragung (N=210) von Fachkräften, Leitungen und Eltern zur Einschätzung von Rahmenbedingungen von Elterngesprächen sowie eine längsschnittlich angelegte randomisierte Interventionsstudie (N=86) mit einem Prä-Post-Kontrollgruppendesign und einer multimethodalen Erhebung wurden in Anlehnung an Vorarbeiten aus dem schulischen Bereich durchgeführt. Die Vorbefragung zeigte, dass das Angebot der Elterngespräche durch fehlende Kompetenzen und Motivation aufseiten der Fachkräfte eingeschränkt wird. Zudem konnte gezeigt werden, dass eine kollegiale Unterstützung als förderlich für das Angebot gesehen werden kann. Allerdings unterstützen sich Fachkräfte aus Einrichtungen mit vielen Migrantenkindern weniger gut. Des Weiteren konnte gezeigt werden, dass sich Eltern mit Migrationshintergrund mehr Beratung wünschen und dass belastete Eltern, wie Alleinerziehende und Familien mit Migrationshintergrund, die Gründe für eine unzureichende Elternberatung bei sich selbst sehen. Dagegen sind Eltern, die die Gespräche gut umsetzen können, mit dem Angebot zufrieden.

Erste Hinweise für die Wirksamkeit des Trainingsprogrammes konnten anhand von zwei Testinstrumenten gezeigt werden, weitere Effekte wurden durch Strukturmerkmale (wie Altersunterschiede und Berufserfahrungen) beeinflusst. Die Selbstwirksamkeit, die Zielsetzungseinschätzungen und emotionale Einstellungen in Elterngesprächen stellten sich als bedeutsame Prädiktoren für die Beratungskompetenzen, die Sicherheit im elterlichen Umgang, die Leistungseinschätzung, die Ressourcen und Lösungsorientierung sowie die Beratungsbewertung heraus.

Schlüsselbegriffe:

Kindertageseinrichtungen, Elterngespräche, Elternberatung, Beratungskompetenzen

Abstract

As until today there exist only very few studies on counseling competences in the domain of early childhood education in spite of a potentially high practical relevance for the educational staff. Therefore this dissertation and the associated *Elbe-Kita projects* aims, on the one hand, at the development of a theoretical basis and, on the other hand, at the professionalization of parent counseling competences by means of an interventional program. A cross-sectional questionnaire study of (N=210) childcare teachers, head-teachers and parents on the assessment of parent counseling conversations was carried out, which was followed by a longitudinal randomized intervention study (N=86) within a pre-post control-group-design using multi-modal competence assessments. Both were based on prior work in the school context.

The pre-study showed that the offer of advisory services is largely limited by missing competences and motivation of the involved childcare teachers. Furthermore, it was established that good professional support can compensate for an inadequate advisory service, albeit childcare teachers from institutions with a high ratio of children with a migrant background showed less support. Parents with a migrant background expressed the wish for an increased parent counseling. Parents with particular burdens, such as single parents or parents with a migrant background, were mainly looking for reasons for an inadequate parent counseling on their own side, whereas parents who were able to successfully put the outcomes of the consultations into practice were mostly satisfied with the consultations.

Two testing instruments provided hints for the efficacy of the professional training program. Further effects were influenced by structural characteristics such as age differences or professional experience. Self-efficacy, the assessment of objectives and the emotional attitude towards consultations turned out to be the most important predictors for counseling competences and assessments.

Key words:

Childcare, parent counseling, counseling competences

1. Einleitung

„Bildung ist der Schlüssel zur heutigen Wissensgesellschaft und wer diesen nicht besitzt, bleibt vor der Tür. Bildungsarmut ist soziale Exklusion, die den gesamten Lebenslauf bestimmt.“

Allmendinger und Helbig (2008)

Beratung in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung

In der deutschen Forschung legte sich in den 1990er-Jahren der Fokus auf den Bereich der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) (Fröhlich-Gildhoff & Weltzien, 2014). Heutzutage vervielfachen sich die Handlungsfelder, Institutionen und Angebote der frühen Bildung (Koch, Schulz, Bloch, Cloos & Smidt, 2018). Zur Zeit befindet sich das FBBE-System in einem Umstrukturierungsprozess. Ausgelöst wurde dieser durch das historische Ereignis *PISA* (Cloos, Zehbe & Krähnert, 2020), denn es wurde im Jahr 2004 mit der Schaffung von Betreuungsplätzen für Kinder unter drei Jahren begonnen¹ und im SGB VIII wurde die Vereinbarkeit von Familie und Beruf und der institutionelle Bildungsanspruch hervorgehoben (Cloos et al., 2020). Auch die Zuwanderung von Flüchtlingen² und die Inklusion³ beeinflussen den Bereich maßgeblich. Zudem wird angestrebt die Öffnungszeiten familienfreundlich auszuweiten (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020); dies wird allerdings erheblich vom Fachkräftemangel⁴ beeinflusst (Klemm & Anbuhl, 2018).

Es werden praxisbezogene Entwicklungen und politische Maßnahmen gefordert, um mehr Qualität und frühpädagogische Professionalisierung zu schaffen (Betz & Cloos, 2014; Koch et al., 2018). Doch welche Evidenzen gibt es dafür, dass sich eine qualitativ hochwertige FBBE positiv

¹Laut dem Autorengruppe Fachkräftebarometer (2019) baten im Jahr 2018 in 81% Einrichtungen eine Kinderbetreuung unter drei Jahren an; 2007 waren es noch 66%.

²Gemäß Autorengruppe Fachkräftebarometer (2019) stieg von 2007 bis 2018 die Anzahl der Kinder, die eine andere Sprache als Deutsch sprechen um 55%.

³Nach dem Autorengruppe Fachkräftebarometer (2019) gab es 2018 bereits 37% integrativ arbeitende Einrichtungen.

⁴Laut Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018) wird es bis 2025 eine Personallücke von 66.000 Fachkräften geben.

auf die kindliche Entwicklung auswirkt? Chancenverbesserungen durch Qualitätssteigerungen der FBBE konnten bereits vielfach festgestellt werden (Anders, 2013; Barnes & Melhuish, 2016; Broekhuizen, Van Aken, Dubas & Leseman, 2014; Burger, 2010; Gambaro, Stewart & Waldfogel, 2014; Melhuish, 2004; OECD, 2011; Sammons et al., 2002; Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2004, 2011). Beispielsweise zeigte die Langzeitstudie *Abecedarian Project* positive Langzeiteffekte unter anderem für kognitive, sprachliche und mathematische Leistungen, Studienabschlüsse und Gesundheitszustände (Campbell, Ramey, Pungello, Sparling & Miller-Johnson, 2002). Eine Meta-Analyse von Manning, Homel und Smith (2010) wies ähnliche Befunde auf: weniger abweichendes Verhalten, eine bessere soziale Teilhabe und verminderte Kriminalitätsraten. Unter anderen führten diese Befunde zur vermehrten Diskussionen, ob benachteiligte Kinder fortan durch eine höhere Qualität in den Einrichtungen profitieren sollten (Ahnert, 2005; Network, 2002; Wadepohl, 2015). Die Auswertungen der PISA-Studien (Reiss, Sälzer, Schiepe-Tiska, Klieme & Köller, 2016) und IGLU-Studien (Hußmann et al., 2017) zeigten in diesem Zusammenhang, dass die Abhängigkeit des Bildungserfolgs vom sozioökonomischen Hintergrund der Eltern noch immer besteht.

Das Investieren in Bildungsprogramme der FBBE wird nach der OECD (2019) als notwendige Voraussetzung für angemessene Entwicklungsumgebungen bezeichnet und könnte sich laut der Wirtschaftswissenschaftler Heckman und Masterov (2007), Slupina und Klingholz (2013) deutlich rentieren. Cloos et al. (2020) fassen zusammen, dass das deutsche Potenzial noch nicht ausgeschöpft zu sein scheint, da Einrichtungen lediglich eine mittlere pädagogische Qualität aufweisen (Spieß, 2014). Die FBBE scheint zusammenfassend einen Schlüsselfaktor für die kindliche (Barnett, 1998, 2011; Jacob, Creps & Boulay, 2004; Mashburn et al., 2008a; Shonkoff & Phillips, 2000) und für die langfristige Entwicklung darzustellen (Melhuish et al., 2015). Durch sie können sozioökonomische Ungleichheiten reduziert werden (Siraj, Kingston & Melhuish, 2015) und potenziell langfristig ökonomisches Wachstum gefördert werden (Ho, Campbell-Barr & Leeson, 2010).

Immer mehr Regierungen versuchen sicherzustellen, dass die Lernumgebungen hohe Qualitätsstandards aufweisen (Siraj et al., 2019). In Deutschland hat das *GuteKiTaGesetz* (Januar 2019) das Ziel, Qualitätsentwicklungsprozesse, beispielsweise durch eine Verbesserung des Betreuungsschlüssels und geringere Gebühren für die Eltern, zu verbessern und wissenschaftlich zu begleiten (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Allerdings wird kritisiert, dass das Gesetz zeitlich begrenzt ist und eine gleichzeitige Gebührenentlastung der Eltern und Realisierung einer angemessenen Fachkräfte-Kind-Relation aus finanziellen Gründen nicht möglich ist (BMFSFJ,

2018).

Die häusliche Lernumgebung *engl. Home Learning Environment* (HLE) in den Familien stellt einen der stärksten Einflussfaktoren für die kindliche Entwicklung dar (Belsky et al., 2007; Melhuish, 2010). Auch in Deutschland hängt die kindliche Entwicklung stärker mit dem familiären Hintergrund als mit den FBBE Einrichtungen zusammen (Tietze et al., 2013), daher ist neben der Qualität der Einrichtungen, die Zusammenarbeit mit Eltern und die Relevanz von Elterngesprächen herauszustellen. Es konnte bereits mehrfach gezeigt werden, dass sich diese positiv auf die kindliche Entwicklung auswirken können (Blok, Fukkink, Gebhardt & Leseman, 2005; Brooks-Gunn & Markman, 2005; Sylva et al., 2004). Beratungsangebote in Kindertageseinrichtungen können Eltern in ihren Erziehungskompetenzen stärken und ihnen helfen, ihre Verhaltensweisen besser an die kindlichen Bedürfnisse anzupassen und zu einer entwicklungsfördernden HLE beitragen (Graue, Clements, Reynolds & Niles, 2004; Harris & Goodall, 2006; Mitchell, Wylie & Carr, 2008; OECD, 2011; Siraj et al., 2019; Sylva et al., 2004). Besonders Familien mit einem niedrigen sozioökonomischen Hintergrund sollten dabei unterstützt werden, eine solche HLE zu schaffen (OECD, 2011). Zudem ist anzunehmen, dass der elterliche Gesprächsbedarf durch die zunehmende immer früher beginnende Betreuung, die Inklusion und die Flüchtlingszuwanderung zunimmt.

Unter anderem stellt die systemische Kooperation und Beteiligung der Eltern in Kombination mit der inhaltlichen und pädagogischen Arbeit ein Qualitätskriterium für Kindertagesstätten, wie es nationale und internationale Studien übereinstimmend aufzeigen, dar (Westphal & Kämpfe, 2012). Nach der *EACEA-/Eurydice-Studie* wird eine partnerschaftliche Zusammenarbeit von Fachkräften und Eltern jedoch nur in wenigen Ländern vollzogen (Westphal & Kämpfe, 2012). Forschungsergebnisse der *OECD-Studie Starting Strong III* zeigen, dass Deutschland zumindest im Mittelfeld der elterlichen Involviertheit lag.

Nach Mienert und Vorholz (2009) können regelmäßige Elterngespräche mit Entwicklungsgesprächen gleichgesetzt werden. Letztere beschreiben Gespräche über die kindliche Entwicklung zwischen Fachkräften und Eltern in einer Kindertageseinrichtung (Mienert & Vorholz, 2009). Diese Gespräche bieten die Gelegenheit, sich über die Bildungsziele und Lernprozesse des Kindes auszutauschen, sie sollen informieren und beraten (Dartenne, 2013). Im weiteren Verlauf werden diese Gespräche als Elternberatungsgespräche bezeichnet, da der Begriff Entwicklungsgespräch lediglich den Entwicklungsaspekt betont, obwohl ebenso andere Themen angesprochen werden können. Des Weiteren kann davon ausgegangen werden kann, dass Fachkräfte in den Elterngesprächen eine beratende Rolle einnehmen. Mit einer begrifflichen Veränderung von *Entwick-*

lungsgesprächen zu Elternberatungsgesprächen würde eine Verdeutlichung der Erforderlichkeit von Beratungskompetenzen einhergehen. Doch weisen Fachkräfte Elternberatungskompetenzen auf und wie wirksam kann die Implementierung eines Kompetenztrainings für Fachkräfte sein? Um diese zentralen Fragen im Rahmen der vorliegenden Dissertation beantworten zu können, wurde das *Elbe-KiTa Projekt* konzipiert. Es baut auf umfassende Vorarbeiten zur Beratungssituation an Gymnasien sowie an Grundschulen auf (Bruder, 2011; Djaković, 2014; Gerich, Trittel & Schmitz, 2016; Hertel, 2009; Hertel, Abrie-Kuhn, Larcher, Djakovic & Kerwer, 2014a; Hertel, Bruder, Jude, Steinert et al., 2013) und stellt somit eine Erweiterung dieser Arbeiten in Richtung Elementarbereich dar. Grund, Behr, Engel und Aich (2019) haben bereits erste Schritte in diese Richtung unternommen und das *Gmünder Modell* (Aich & Behr, 2015) bei ehemaligen Absolventen der Kindheitspädagogik erfolgreich angewandt.

Es folgt ein kurzer Überblick über die Inhalte der Dissertation:

In der ersten Projektphase (Vorstudie: 2015) wurde eine Bedarfserhebung durchgeführt, um Elternberatungskompetenzen, die Rahmenbedingungen der Elternberatung, das Angebot, die Nachfrage und den Einfluss von professionellen Überzeugungen auf die Kompetenzen zu untersuchen. Zu Beginn der Dissertation wird auf die Relevanz der Elternberatung in Kindertageseinrichtungen eingegangen und somit ein Bild der aktuellen Lage mit ihren Chancen und Herausforderungen skizziert (Abschnitt 2.1, 2.2, 2.3 und 2.4). Um die Einflüsse der beteiligten Parteien strukturieren zu können, wurde das Angebots-Nutzungs-Modell von Hertel et al. (2013) für die Elternberatung adaptiert, siehe Abschnitt 2.6. Im Zuge der Qualitätsdebatte setzen sich zur Zeit Struktur-Prozess-Modelle zur Qualitätserfassung der FBBE durch (Michl & Geier, 2019). Strukturmerkmale beschreiben gleichbleibende Faktoren (zum Beispiel Geschlecht), während Prozessmerkmale sich verändernde Faktoren (zum Beispiel Motivation) beschreiben. Anhand einer Beschreibung der Struktur- und Prozessmerkmale der Familien, Fachkräfte und Einrichtungen werden wissenschaftliche Ergebnisse der Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen im Hinblick auf Elterngespräche dargestellt (Abschnitt 2.7).

Im methodischen Teil wurde anhand einer Hauptkomponentenanalyse und einer konfirmatorischen Faktorenanalyse untersucht, ob das Elternberatungskompetenzmodell von (Hertel, Larcher, Hemker, Djakovic & Krewer, 2014c) auf den Elementarbereich übertragbar ist, siehe Abschnitt 3.2.1. Zudem wurden die Rahmenbedingungen der Elternberatung in den Einrichtungen untersucht (Abschnitt 3.2.2), um darauf aufbauend zu analysieren, welche Struktur- und Prozessmerkmale das Angebot und den Nutzen beeinflussen können (Abschnitte 2.6). In den Abschnitten 3.2.4 und 3.2.5 wurden förderliche und hinderliche Faktoren für die Elternbera-

tungsangebote und -nutzung anhand von hierarchisch linearen Modellen untersucht. Zudem wurde durch die Untersuchungen von beeinflussenden professionellen Überzeugungen auf die Beratungskompetenzen, die Leistungseinschätzung und die Sicherheit im elterlichen Umgang des Abschnitts 3.2.6 bereits an dieser Stelle deutlich, dass eine genauere Analyse in der Hauptstudie interessant sein könnte.

In der zweiten Projektphase (Hauptstudie: 2016-2017) wurde eine Interventionsstudie in Anlehnung an Hertel (2009) mit einer Test- und einer Kontrollgruppe durchgeführt, um anhand eines multimethodalen Vorgehens (Bruder, 2011; Hertel, 2009) Interventionseffekte erfassen und den Einfluss von professionellen Überzeugungen auf die Kompetenzentwicklung untersuchen zu können. Dem theoretischen Hintergrund ist eine Weiterentwicklung des Angebots-Nutzungs-Modells und ein Vergleich von bereits etablierten Trainingskonzepten zur Elternberatungskompetenzförderung zu entnehmen (siehe Abschnitt 4.1). Ob sich die Beratungskompetenzen der Fachkräfte durch das Training verändert haben und welche Strukturmerkmale diese Veränderung beeinflussen, kann im Abschnitt 4.3 nachgelesen werden. Zudem wird dort beschrieben, welche professionellen Überzeugungen die Beratungskompetenzen beeinflussen können und welche Auswirkungen eine Intervention auf die Kompetenzentwicklung und einen Lernzuwachs haben können. Inwieweit sich die professionellen Überzeugungen auf die Beratungsleistungen der Rollenspiele auswirken können sowie eine Modellierung eines Modells der Beratungskompetenz und Beratungsleistung sind diesem Kapitel zu entnehmen. Die Evaluationsergebnisse der Intervention können im Abschnitt 4.3.7 eingesehen werden.

Die Ergebnisse der Haupt- und der Vorstudie werden in den Abschnitten 3.2.7 und 4.3.8 zusammengefasst, ehe die Ergebnisse jeweils umfassend diskutiert und miteinander in Bezug gebracht werden (Vorstudie Abschnitt 3.3; Hauptstudie Abschnitt 4.4).

2. Elternberatung in Kindertageseinrichtungen

„Die Kita-Fachkraft ist (...) immer die erste Ansprechpartnerin. Ihre tägliche Präsenz und die Beziehung, die sie mit den Kindern und auch mit den Eltern aufgebaut hat, stehen für Niederschwelligkeit, die große, ja einmalige Stärke von Kitas beziehungsweise des Familienzentrumkonzeptes.“

Aich und Behr (2015)

In diesem Kapitel wird grundlegend das Beratungsverständnis von Rogers (1973) beschrieben und in Zusammenhang mit Elterngesprächen in Kindertageseinrichtungen gesetzt. Zudem werden Herausforderungen herausgestellt und anhand des aktuellen Diskurses über die *Bildungs- und Erziehungspartnerschaft* aufgezeigt, welche Vorteile ein hoher Stellenwert der Elternberatung in Kindertageseinrichtungen haben könnte.

2.1. Elternberatung

Viernickel und Schwarz (2009) zeigten durch ihre Analyse der Bildungspläne, dass bereits vor mehr als 10 Jahren der Stellenwert der Zusammenarbeit mit Eltern und der Elternbildung relativ hoch war. Außerdem enthielt annähernd jeder dritte Bildungsplan Elternberatungsangebote (Viernickel & Schwarz, 2009). Allerdings ist zu vermuten, dass sobald Elternberatungsgespräche neben Elterngesprächen aufgezählt werden, diese zusätzlich angeboten und nicht als Teil des Elterngesprächs gesehen werden. Vermutlich bieten diese externe Beratungspersonen in den Einrichtungen an.

In Kindertageseinrichtungen kann es vielfältige Anlässe für Elterngespräche geben. Aufnahme-, Eingewöhnungs-, Entwicklungs- (Gragert, Peucker, Pluto & Seckinger, 2008; Peucker, Gragert, Pluto & Seckinger, 2010; Textor, 2005) sowie Konfliktgespräche als auch Gespräche zum Wohle des Kindes stellen die wichtigsten Gesprächsformen dar (Lindner, 2013). Die *Tür-und-Angel-Gespräche* in den Bring- und Abholsituationen sollten zudem nicht unterschätzt werden, da

sie in einem spontanen und informellen Setting nicht nur zum Informationsaustausch, sondern auch zum Beziehungsaufbau und zur Impulsgebung dienen können (Möhle & Möhle, 2013). Ihre Niederschwelligkeit erleichtert die Beziehungen zu sonst eher schwer erreichbaren Eltern (Hollstein-Brinkmann & Knab, 2016).

Das Entwicklungsgespräch bietet Fachkräften und Eltern hingegen Gelegenheiten, sich über kindliche Bildungsziele und Lernprozesse auszutauschen und nimmt somit eine informierende und beratende Funktion ein (Dartenne, 2013). Durch diese formellen Einzelgespräche kann ein intensiver, regelmäßiger Austausch stattfinden (Dartenne, 2013). In der vorliegenden Arbeit werden diese Eltern- beziehungsweise Entwicklungsgespräche als Elternberatungsgespräche bezeichnet, da Fachkräfte in ihnen eine beratende Rolle einnehmen. Auch die gesetzlichen Vorgaben im SGBVIII machen deutlich, dass Fachkräfte Eltern „bei der Erziehung beraten und unterstützen“ sollen (§1 Abs.3 und §22a Abs.3). Bei diesen Gesprächen geht es zwar vorrangig um die kindliche Entwicklung, allerdings können ebenso andere Themen (wie beispielsweise eine Trennung der Eltern) von zentraler Bedeutung sein.

Die Bezeichnung *Entwicklungsgespräch* kann als Aufforderung verstanden werden, einen Monolog über die beobachteten kindlichen Entwicklungsverläufe zu halten. In diesem Zusammenhang kritisieren Cloos (2018) die entstehende Asymmetrie durch die Nutzung von Beobachtungsverfahren (siehe Exkurs Bildungsdokumentation A.6), durch die „das relevante Wissen über das Kind (...) im Elterngespräch mehr verkündet als verhandelt wird“. Zudem kritisieren Cloos, Schulz und Thomas (2013), dass in Elterngesprächen die Bildung „als institutionelle Leistung des Kindergartens“ gesehen wird, und Eltern dabei lediglich „Zuschauer/innen und Kommentator/innen der Bildungsinszenierung“ sind. Auch Rückert, Minsel und Schnabel (2000) monieren die häufig einseitige Informationsweitergabe in Elterngesprächen durch fehlende dialogorientierte Kommunikationsformen.

Ein Begriffswechsel von Entwicklungsgesprächen zu Elternberatungsgesprächen würde implizit ein gleichberechtigtes Beratungsverhältnis (Rogers, 1973) grundlegen, die Gesprächsthemen offener definieren, Möglichkeiten bieten, Eltern Orientierung in aktuellen Erziehungs- und Bildungsthemen zu geben, Motivationen zu klären (Aich & Behr, 2015) sowie eine Unterstützung bei der Zieldefinition und der Planung von Handlungsoptionen anzubieten (Schnebel, 2012; Sickendiek, Engel & Nestmann, 2002).

Es folgt ein kurzer Einblick in das Beratungsverständnis des personenzentrierten Ansatzes:

In den 1940er-Jahren revolutionierte der Psychologe Carl Rogers (1951, 1959, 1973) das gängige Beratungsverständnis und prägte den *personenzentrierten Ansatz*, der auch noch heute aktuell

ist und von der Deutschen Gesellschaft für Beratung vertreten wird (Aich & Behr, 2015). Nach Rogers (1973) bleibt die Möglichkeit der Entwicklung auf der Seite des Ratsuchenden, da die beratende Person nicht besser wissen kann, welcher Lösungsansatz für den Ratsuchenden geeigneter ist, als dieser selbst. Beratung wird von Strasser und Gruber (2003) daher als „Hilfe zur Selbsthilfe“ beschrieben. Individuelle, ressourcenorientierte und selbstwirksamkeitsfördernde Maßnahmen für den Ratsuchenden können aus einem gleichberechtigten Beratungsverhältnis entstehen (Dewe & Winterling, 2016).

Auch heutzutage haben manche Fachkräfte noch die Auffassung, dass „Expertenratschläge“ in Elterngesprächen erteilt werden sollten (Aich & Behr, 2015). Diese Auffassung kann zu Konflikten und unproduktiven Gesprächen führen (Aich & Behr, 2015). Stattdessen können Fachkräfte einen Austausch über die kindliche Entwicklung initiieren (Gragert et al., 2008; Michl & Geier, 2019), über gemeinsame Ziele sprechen (Michl & Geier, 2019; Viernickel, Nentwig-Gesemann, Nicolai, Schwarz & Zenker, 2013a) sowie Eltern bei ihrem Lösungsweg begleiten. Fachkräfte sollten zudem mit dem Fokus beraten, dass Eltern nur das Beste für ihr Kind wollen und Experten für ihre Kinder sind (Naumann, 2011), da sie ihre Kinder von Beginn an kennen und Teil der Familie sind. Sobald die Beratungssituation jedoch an Grenzen stößt, beispielsweise durch eine Kompetenzübersteigerung oder einen zu hohen zeitlichen Aufwand, sollte durch die Vernetzungen der Einrichtungen eine geeigneter Ansprechpartner empfohlen oder hinzugezogen werden (Sauer, 2019; Textor & Winterhalter-Salvatore, 2008).

Nach Sickendiek et al. (2002) können drei Ebenen der professionellen Beratung unterschieden werden: 1) die informelle Beratung, 2) die halbformalisierte Beratung und 3) die stark formalisierte Beratung. Die informelle Beratung beschreibt eine Beratung in alltäglichen Situationen, die halbformalisierte Beratung schließt Beratungstätigkeiten in sozialpädagogischen und psychosozialen Berufen ein und die stark formalisierte Beratung umfasst eine professionelle Beratung in einer offiziellen Beratungsstelle (Sickendiek et al., 2002). Die Elternberatung während Elterngesprächen in Kindertagesstätten ist der halbformalisierten Beratung zuzuordnen. Weiterhin kann sie nach Beck (1991) in die Wissenschaftsdisziplin Pädagogische-Psychologie eingeordnet werden.

2.2. Herausforderungen

Fachkräfte stehen vielen Herausforderungen gegenüber, welche die Organisation schwieriger machen und dazu führen, dass die Zusammenarbeit mit Eltern als Belastung und Überforderung wahrgenommen wird (Dippelhofer-Stiem & Kahle, 1995; Fröhlich-Gildhoff & Weltzien, 2014;

Fthenakis et al., 1995; Fuchs-Rechlin, 2007; Kahle, 1997; Sturzbecher & Bredow, 1998; Textor, 1998; Thiersch, 2008):

- Fehlende Beratungs-/ Gesprächsführungskompetenzen (Grund et al., 2019) können dazu führen, dass eher Hierarchien in den Gesprächen entstehen und es zu sogenannten Kommunikationsspiel-Fallen (Aich & Behr, 2015) kommen kann.
- Der hohe Fachkräftemangel (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018; Klemm & Anbuhl, 2018) kann die zeitlichen Ressourcen einschränken und somit die Gesprächsangebote sowie die Vor- als auch die Nachbereitungszeit von Elterngesprächen mindern.
- Die Verdoppelung der Kinder anderer Muttersprache (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2019) und somit die gestiegenen Anforderungen der interkulturellen Arbeit. Eine niedrige Prozessqualität in vielen Einrichtungen, besonders mit einem hohen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund (Tietze et al., 2013), lässt vermuten, dass diese Einrichtungen besonders belastet sind.
- Fehlende klare Definitionen und Rollenzuweisungen des vielfach kritisierten Konzeptes der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft (Andresen, 2014; Betz, 2018; Betz, Bischoff, Eunicke & Menzel, 2019; Cloos & Kramer, 2010; Michl & Geier, 2019) führen vermutlich zu unterschiedlichen Ansichten der Fachkräfte.

2.3. Bildungs- und Erziehungspartnerschaft

Die Bildung, Erziehung und Betreuung der Kinder wird als gemeinsame Aufgabe von Familien und Kindertageseinrichtungen gesehen (Cloos et al., 2020) und es wird davon ausgegangen, dass eine enge Zusammenarbeit zu einer kindlichen Chancenverbesserung führen kann (Betz, Bischoff, Eunicke, Kayser & Zink, 2017). Die *Bildungs- und Erziehungspartnerschaft* (BEP) stellt ein Konzept der Erziehungswissenschaft dar, welches den Umgang zwischen Fachkräften, Eltern und Kindern beschreibt (Betz, 2018). Diese Bezeichnung gilt nach Textor (2011) als Modebegriff der Kindheitspädagogik und als Idealform der Zusammenarbeit (Friederich, 2011). In der Wissenschaft und der Politik steigt ihr Stellenwert stetig (Betz & de Moll, 2015; Fröhlich-Gildhoff, 2013; Michl & Geier, 2019). In der Literatur wird immer wieder der Eindruck erzeugt, dass die Partnerschaft positiv verläuft, wissenschaftlich definiert werden kann (Betz, 2018) und sie bei Gelingen Effekte für das kindliche Wohlergehen sowie die Bildungsgerechtigkeit hat (Michl & Geier, 2019). Durch diese Auslegung können jedoch Personen unter Druck stehen, die keine BEP entwickelt haben (Betz, 2018). Betz (2018) postuliert daher, dass Möglichkeiten eröffnet

werden sollten, gegenteilige Vorstellungen und Meinungen darzulegen und den Beteiligten zugehört werden sollte, sich selbst Umgangsformen durch den Austausch erarbeiten zu können. Es ist anzunehmen, dass eine deutlichere Herausstellung der Rollen und klarere Aufgabenzuschreibungen der BEP mit Berücksichtigung unterschiedlicher Eltern- und Fachkrafttypen (zum Beispiel nach Thiersch (2008) und Edelmann (2018) beschrieben im Abschnitt 2.8) zu einem konkreteren Verständnis führen könnte. Besonders für Elterngespräche wäre dies von Vorteil. Zudem könnte ein individuelles Gesprächskonzept in Einrichtungen über die Möglichkeiten der Organisation, Gesprächstechniken, Beratung und Netzwerkpartner Elterngespräche erleichtern und transparenter werden lassen. Im Mittelpunkt sollten dabei die Wünsche und Bedürfnisse der Eltern und Fachkräfte stehen. Michl und Geier (2019) zeigten, dass beiden Parteien gleichfalls eine gemeinsame pädagogische Orientierung und ein Informationsaustausch wichtig ist. Diese gemeinsamen Interessen können als grundlegende gemeinsame Basis gesehen werden.

2.4. Evidenzen

Beratungsangebote können sich positiv auf die Erziehungs- und Bildungskompetenzen, das Wissen über Entwicklungsschritte (Mitchell et al., 2008), das Erziehungsselbstvertrauen (Epstein, 2001) sowie sensibles Reagieren und die häusliche Lernumgebung *engl. Home Learning Environment* (HLE) auswirken (Dimond & Hyde, 1999; Scott, 2003; Sylva et al., 2004). Dass sich eine angemessene HLE positiv auf die kindliche Entwicklung auswirken kann, wurde bereits vielfach gezeigt (Blok et al., 2005; Brooks-Gunn & Markman, 2005; Sylva et al., 2004). Nach Belsky et al. (2007), Melhuish (2010) stellt sie einen der stärksten Einflussfaktoren für die kindliche Entwicklung dar. Um sie zu fördern ist ein Austausch zwischen Eltern und Fachkräften über die pädagogischen Ziele von großer Bedeutung (Siraj et al., 2019). Elternberatung in Kindertageseinrichtungen, ausgerichtet auf die Unterstützung bei der Strukturierung einer angemessenen HLE, kann demnach ein vielversprechender Ansatz sein (Harris & Goodall, 2006), auch unabhängig vom sozioökonomischen Hintergrund (Graue et al., 2004). In dem Bericht der OECD (2011) wurde von dem *Early-Head-Start Programm* in den USA berichtet, in dessen Rahmen Elternberatungsangebote dazu führten, dass Eltern weniger gewalttätig waren, mehr gespielt und regelmäßiger vorgelesen haben (Love et al., 2005).

Im Vergleich zu einer externen formalisierten Beratung kennen die Fachkräfte die Familien seit der Eingewöhnung und können die kindliche Entwicklung einschätzen. Eltern haben wiederum täglich Fachkraftkontakt und sprechen mit ihnen regelmäßig über die Entwicklung. Daher ist von einem niederschweligen Zugang und einer gewissen Vertrautheit auszugehen. In ihnen

können Fachkräfte optimal über den individuellen Entwicklungsverlauf und das Verhalten der Kinder informieren (Peucker et al., 2010). Insbesondere zur Besprechung von emotional belastenden Themen, wie beispielsweise Verhaltensauffälligkeiten oder Behinderungen des Kindes, ist die Beratung im Rahmen von Elterngesprächen den anderen Formen der Zusammenarbeit, wie *Tür-und-Angel-Gesprächen*, vorzuziehen (Gragert et al., 2008; Textor, 2005).

2.5. Elternberatungskompetenzen

Während seiner gesamten Lebenszeit erwirbt, entwickelt und verwendet der Mensch Kompetenzen (Dehnbostel, 2001; Weinert, 2001), um Probleme in unterschiedlichen Situationen durch zur Verfügung stehende Inhalte und Wissensbestände, die Entwicklung der Persönlichkeit und die passenden Kompetenzen erfolgreich bewältigen zu können (Frank & Iller, 2013). Kompetenz wird von Windeler (2014) als „besonderes Können“ bezeichnet. Sie entwickelt sich prozesshaft und kann nebenbei erlernt werden (Siebert, 2012). Nach Deci und Ryan (1985) kann der Internalisierungsprozess durch „positives kompetenzbezogenes oder unterstützendes negatives Feedback“ maßgeblich unterstützt werden. Eine kompetente Person stellt sich auf die gegebene Situation ein und ist dadurch in der Lage Anforderungen zu erfüllen (Frank & Iller, 2013). Es ist zu vermuten, dass Fachkräfte in Elterngesprächen eine beratende Rolle einnehmen. Ihnen wird daher in diesen Situationen Beratungskompetenz zugeschrieben.

Fröhlich-Gildhoff und Weltzien (2014) entwickelten ein Kompetenzmodell für Fachkräfte, welches verschiedene Dispositionen des professionellen Handelns aufzeigt, über die tatsächliche Handlungsperformanz in der konkreten Situation bis hin zur Analyse und Evaluation. Praktische Handlungen werden maßgeblich durch Haltungen, Rahmenbedingungen, theoretisches und reflektiertes Wissen, Wahrnehmung, Motivation sowie von methodischen und sozialen Fähigkeiten beeinflusst (Fröhlich-Gildhoff & Weltzien, 2014). Die methodisch fundierte Praxis- und Selbstreflexion beeinflusst die Handlungsplanung sowie auch die Analyse beziehungsweise Evaluation der Reaktionen (Fröhlich-Gildhoff & Weltzien, 2014). Unvorhersehbare Situationen oder komplexe Anforderungen können durch eigenverantwortliche autonome Entscheidungen, die auf einem Wechselspiel von eigenen Erfahrungen und einem fundierten Wissen sowie einer selbstreflexiven Haltung beruhen, professionell bewältigt werden (Fröhlich-Gildhoff & Weltzien, 2014). Weiterhin wurden anhand ihrer Expertise vier Basiskompetenzen herausgestellt *Persönale Kompetenzen*, *Kompetenzen in der Arbeit mit Kind(ern)*, *Kompetenzen der Zusammenarbeit mit Eltern/Familien*, *Vernetzung/Kooperation* und untersucht, ob die Qualitätsanforderungen den tatsächlichen Kompetenzen entsprechen. Durch die *PiK- Qualifikationsprofile*, die

Tabelle 1. Drei-Faktoren-Beratungskompetenzmodell, (Hertel, Larcher, Hemker, Djakovic & Krewer, 2014c)

Kompetenzfacette	Skala	
1. KF Personale Ressourcen und Beziehungsgestaltung	Reflexion/	Task Monitoring (Handlungsreflexion)
	Personale	Self-Monitoring (Selbstreflexion)
	Ressourcen	Beachtung der eigenen Gefühle
	Kooperation/ Soziale	Inhaltliche Kooperation/ Kooperatives Handeln
2. KF Prozessstrukturierung	Kooperationskompetenz	Beachtung der Gefühle des Gesprächspartners
	Zielorientierung/ Prozesskompetenz	Gefühlslklarheit (eigene und Gesprächspartner)
	Gesprächskompetenz	Strategiemodifikation/-anpassung
3. KF Problemlösung u. -bewältigung	Kritikfähigkeit/-annahme	Vereinbarungen/ schriftliches Dokumentieren
	diagnostische Kompetenz	Gesprächskompetenz
		Kritikfähigkeit/-annahme
		Strategiekenntnis

WiFF-Wegweiser sowie Lehrpläne und Hochschul-Curricula, wird ersichtlich, welche Kompetenzen Fachkräfte aufweisen sollten. Es wurde jedoch bisher kaum hinterfragt, ob diese wirklich realisiert werden (Fröhlich-Gildhoff & Weltzien, 2014).

Es ist anzunehmen, dass es zur gängigen Praxis gehört, dass Fachkräfte ihre Beratungskompetenzen erst in Elterngesprächen ausbilden können, sie sich danach untereinander austauschen und gegebenenfalls gegenseitig hospitieren. Dies führt wahrscheinlich zu einer breiten Beratungskompetenzvariabilität unter den Fachkräften und Einrichtungen. Eine professionelle Beratungskompetenz wird hauptsächlich in Fort-, Ausbildung oder in der Praxis erworben (Rammstedt, 2013). Diese berufsspezifische Erwerbsebene ermöglicht, dass das Wissen immer wieder aktualisiert und angepasst wird (Schiersmann, Weber & Petersen, 2014), damit die Fachkräfte den spezifischen Anforderungen gerecht werden können (Frank & Iller, 2013; Ostermann-Vogt, 2011). Daher sollten Fachkräfte sich durch Qualifizierungen bei der Entwicklung einer angemessenen Haltung und dem Kompetenzerwerb helfen lassen (Thiersch, 2006).

Im schulischen Bereich existieren bereits einige wissenschaftlich evaluierte Trainingsprogramme zur Entwicklung von Beratungskompetenzen (Aich, 2011; Bruder, 2011; Djaković, 2014; Drechsel, Sauer, Paetsch, Fricke & Wolstein, 2020; Gartmeier, 2018; Gerich, Trittel & Schmitz, 2017; Hertel, 2009). Basierend auf den theoretischen Modellen von McLaughlin (1999), Schwarzer und Buchwald (2006), Strasser und Gruber (2003) und West und Cannon (1988) entwickelte Hertel (2009) das erste empirisch nachweisbare Modell zur Beratungskompetenz von Lehrpersonen mit fünf Kompetenzbereichen. Bruder (2011) adaptierte dieses zu einem Lernberatungsmodell mit vier Kompetenzdimensionen. Drei Jahre später entwickelte Hertel et al. (2014c) ein Drei-Faktoren-Modell für Lehrkräfte (siehe Tabelle 1). Dieses soll im weiteren Verlauf der vorliegenden Arbeit zu einem Beratungskompetenzmodell für Fachkräfte adaptiert werden, um darauf

aufbauend die Elternberatung in Kindertageseinrichtungen untersuchen zu können.

Im den folgenden Abschnitten werden beeinflussende Merkmale der Elternberatung von Eltern, Fachkräfte und Einrichtungen herausgestellt und in Bezug zueinander gebracht.

2.6. Angebot und Nachfrage der Elternberatung

Dieser Abschnitt thematisiert das *Angebots-Nutzungs-Modell der Elternberatung*. Woher es kommt und warum es eine zentrale Rolle für die vorliegende Arbeit spielt, wird im Folgenden erläutert. Die kindliche Entwicklung vollzieht sich nach Bronfenbrenner (1986) in verschiedenen, sich beeinflussenden *Mikrosystemen*, wie beispielsweise dem Elternhaus und der Kindertagesstätte. Forschungsergebnisse zeigen Hinweise dafür, dass Interaktionen zwischen Kind und Erwachsenen und Kindern unter sich, wichtige Prädiktoren für die Entwicklung darstellen können (Melhuish et al., 2015; Siraj et al., 2015). Allerdings können strukturelle Qualitätskriterien objektiver überprüft werden, daher wurden sie bereits häufiger untersucht (Siraj et al., 2019). Um Einflussfaktoren der Entwicklung untersuchen zu können, wurden für die frühpädagogische und entwicklungspsychologische Forschung Modelle mit Struktur- und Prozessmerkmalen dieser Mikrosysteme entwickelt (Bronfenbrenner & Morris, 2006; Hahn & Schöps, 2019; Roux & Tietze, 2007). Die Unterscheidung der einzelnen Merkmale macht es leichter, die beeinflussenden Aspekte zu kategorisieren (Donabedian, 1980; Siraj et al., 2019). Während Strukturmerkmale eher überdauernde Aspekte beschreiben (wie das Geschlecht), umfassen Prozessmerkmale hingegen Aspekte, die sich verändern können (wie die Selbstwirksamkeit).

Prozessmerkmale werden von Howes et al. (2008) als Faktoren beschrieben, die mit dem kindlichen Erleben zusammenhängen. Zum Beispiel ermöglicht ein angemessener Erzieher-Kind-Schlüssel qualitativ hochwertigere Erzieher-Kind-Interaktionen bei Vorschulprojekten (Karemaker, Mathers, Hall, Sylva & Clemens, 2011). Des weiteren kann ein hoher Personalschlüssel und geeignete pädagogische Interaktionen zu besseren sozialen Kompetenzen und weniger Verhaltensproblemen beitragen (Burchinal et al., 2008; Mashburn et al., 2008b; NICHD ECCRN, 2006; Peisner-Feinberg et al., 2001) auch bis ins Erwachsenenalter (Vandell, Belsky, Burchinal, Steinberg & Vandergrift, 2010).

Die Prozessqualität einer Einrichtung kann direkt oder indirekt von strukturellen Merkmalen beeinflusst werden (Kuger & Kluczniok, 2008; Pianta et al., 2005; Röder, Rösler et al., 2014; Tietze, 1998), welche wiederum die Qualität pädagogischer Prozesse beeinflussen können (Cryer, Tietze, Burchinal, Leal & Palacios, 1999; Tietze et al., 2013). Demnach ist davon auszugehen, dass sich Prozess- und Strukturmerkmale gegenseitig beeinflussen.

Die Prozessqualität umfasst die Qualität der Bildungspläne, der pädagogischen Handlungsvorgänge und der kindlichen Erfahrungen (Melhuish & Gardiner, 2019; Slot, Leseman, Verhagen & Mulder, 2015), das Qualifikationsniveau der Fachkräfte und den Erzieher-Kind-Schlüssel (Karemaker et al., 2011; Mathers, Sylva & Joshi, 2007; Melhuish & Gardiner, 2019; Melhuish et al., 2006; Roberts, Mathers, Joshi, Sylva & Jones, 2010; Sylva, Sammons, Melhuish, Siraj-Blatchford & Taggart, 1999) sowie das Qualifikationsniveau der Leitenden Fachkraft (Karemaker et al., 2011; Mathers et al., 2007; Roberts et al., 2010).

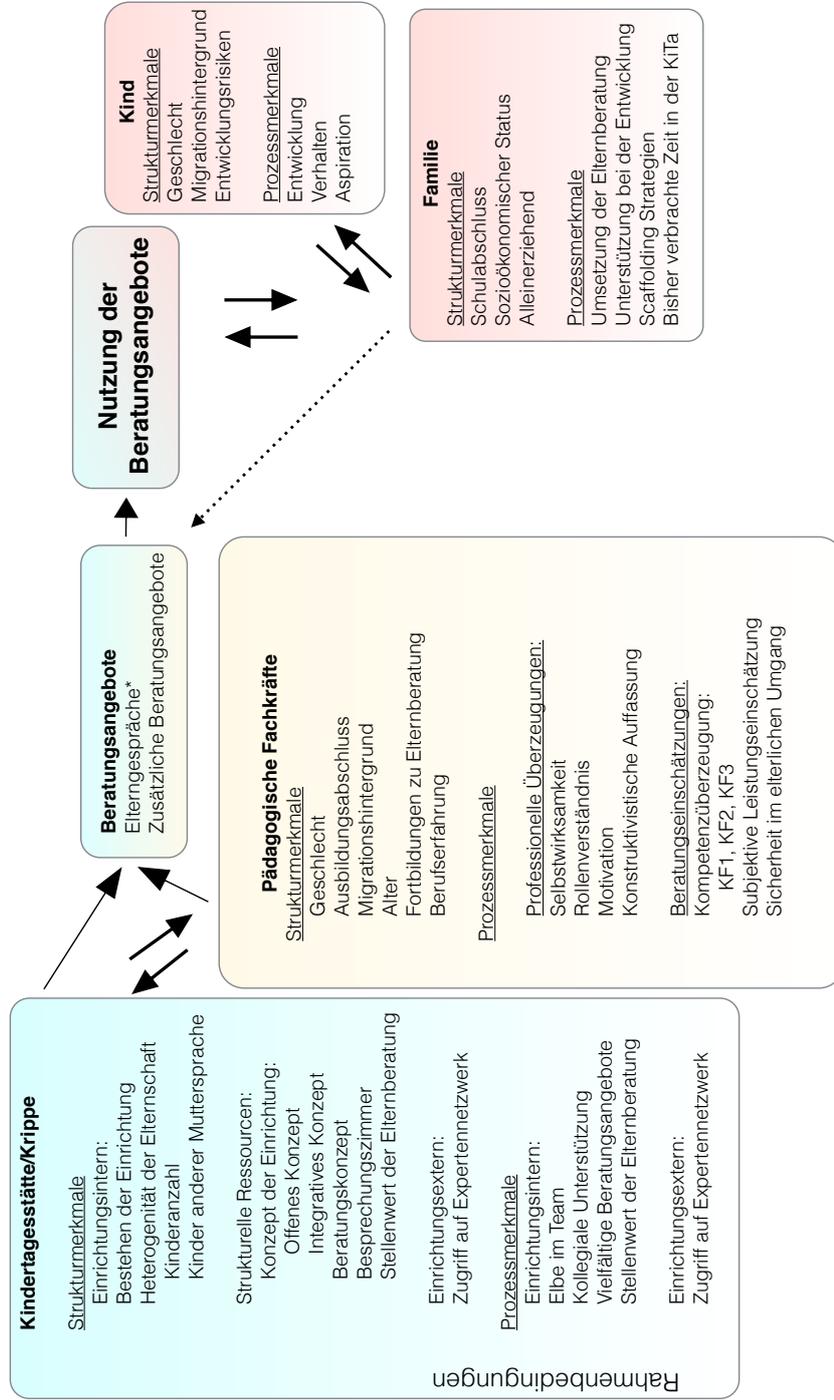
Im schulischen Kontext werden Angebots-Nutzungs-Modelle für den Unterricht angewendet (Helmke, 2009). Durch Struktur- und Prozessmerkmale wird versucht, die Leistungen der Schüler besser zu verstehen (Seidel, 2014). Neumann und Trautwein (2007) beschreiben diese Modelle als eine konzeptionelle Grundlage der empirischen Bildungsforschung.

Hertel et al. (2013) haben diese Modellart für die Elternberatung adaptiert und damit eine Möglichkeit gefunden, schulische Ressourcen und Rahmenbedingungen der Elternberatung systematisch zu beschreiben sowie mit Beratungsangeboten als auch der elterlichen Nachfrage in Bezug zu setzen. Zum Thema Elternberatung im Elementarbereich sind bisher noch keine Angebots-Nutzungs-Modelle entwickelt worden, daher orientiert sich die vorliegende Arbeit an dem schulischen Angebots-Nutzungs-Modell der Elternberatung (Hertel et al., 2013).

Im Zentrum des entwickelten Modells (siehe Abbildung 2.1) stehen Elternberatungsangebote. Diese werden durch einrichtungsabhängige Struktur- und Prozessmerkmale sowie durch die Merkmale der Fachkräfte beeinflusst. Zudem kann die Wirkung durch die Wahrnehmung und Interpretation der Beratungssituation wechselseitig aus der Perspektive der Fachkräfte und Eltern beeinflusst werden (Neumann & Trautwein, 2007). Es ist anzunehmen, dass die Merkmale der Familien und Fachkräfte sowie die Rahmenbedingungen als auch die strukturellen Merkmale der Einrichtung den Beratungsvorgang beeinflussen können.

Neben dem Angebot steht auch die Nutzung der Elternberatung an zentraler Stelle des Modells. Diese wird durch die Merkmale der Familien sowie vom Angebot der Elternberatung beeinflusst. Die doppelten Pfeile im Modell (siehe Abbildung 2.1) weisen auf eine wechselseitige Beziehung hin: Beispielsweise kann die Selbstwirksamkeit der Fachkräfte den kollegialen Austausch in der Einrichtungen beeinflussen und die Qualität des kollegialen Austausches Auswirkungen auf die Selbstwirksamkeit der Fachkräfte haben. Wie in Hertel et al. (2013) für den schulischen Bereich beschrieben, ist anzunehmen, dass auch im Elementarbereich die Nachfrage der Eltern das Angebot beeinflusst.

Elternberatung in Kindertagesstätten Angebots-Nutzungs-Modell in Anlehnung an Hertel, Bruder, Jude und Steinert (2013)



* Elterngespräche: Regelmäßig geführte Gespräche mit den Eltern, bei denen es hauptsächlich um die Entwicklung und das Verhalten des Kindes geht, aber auch familiäre Themen und Konfliktthemen angesprochen werden können.

Abbildung 2.1. Angebots-Nutzungs-Modell

Die Struktur des Angebots-Nutzungs-Modells wird im weiteren Verlauf der Arbeit dazu genutzt das Angebot und die Nachfrage der Elternberatung und die Entwicklung von Beratungskompetenzen systematisch zu untersuchen. Zudem wurde in die Struktur- und Prozessmerkmale der Familien, Einrichtungen und Fachkräfte der theoretische Hintergrund für die Vor- und Hauptstudie eingearbeitet.

2.7. Struktur- und Prozessmerkmale

In den folgenden Abschnitten werden mögliche Auswirkungen der Struktur- und Prozessvariablen der Familien auf die Elternberatung beschrieben. Es ist anzunehmen, dass Struktur- und Prozessmerkmale der Familie einerseits einen Einfluss auf die Nutzung der Beratungsangebote nehmen können und andererseits das Angebot der Beratung an die Bedürfnisse der Familien angepasst werden kann. In dem vorliegenden Modell (siehe Abbildung 2.1) wurde dieser Einfluss durch die gepunktete Linie gekennzeichnet. Zudem wurde zwischen kindlichen Struktur- (Geschlecht, Migrationshintergrund, Entwicklungsrisiken) und Prozessmerkmalen (Entwicklung, Verhalten, Aspiration) unterschieden (siehe Abbildung 2.1). Die Prozessmerkmale wurden jedoch nicht erhoben, da hierzu ein anderes experimentelles Studiendesign erforderlich gewesen wäre. Daher finden sie in dieser Arbeit keine Berücksichtigung.

Nach Dusolt (2013) sollte es als Voraussetzung der Elternarbeit gelten, dass Eltern als Experten ihrer Kinder gesehen werden. Der soziokulturelle Hintergrund und die Biografie der Familie können zum Verständnis des familiären Systems und der Lebensbedingungen beitragen. Nach Wippermann (2018) sind die Familien heterogener denn je und in allen gesellschaftlichen Milieus vertreten.

Das heutige Familienleben geht mit hohen Herausforderungen und individuellen Ansprüchen aber auch Belastungen, teilweise geringe Ressourcen und gesellschaftliche Anforderungen einher (Klein & Vogt, 2008). Das Aufweichen von Erziehungsnormen kann zur Überforderung und Orientierungslosigkeit führen (Henry-Huthmacher & Borchard, 2008). Daher ist anzunehmen, dass eine gelungene Elternberatung Anregung und Orientierung in Erziehungs- und Entwicklungsfragen geben kann.

Der Wechsel der „Bezugssysteme“ bzw. Bezugspersonen und Orte (Thiersch, 2006) bedeutet für Kinder, dass sie eventuell sich widersprechende Erfahrungen machen und verarbeiten müssen (Bronfenbrenner, 1981; Thiersch, 2006). Daher sollten die unterschiedlichen Mikrosysteme zusammenarbeiten und sich gegenseitig abstimmen, um Übergänge für die Kinder zu erleichtern (Bronfenbrenner, 1981).

Die Nutzung von Elternberatungsangeboten und die Nachfrage nach Elternberatung kann von bestimmten Faktoren des Kindes beeinflusst werden. Diese Triade zwischen Kind, Eltern und Fachkraft wird auch im Angebots-Nutzungs-Modell (siehe Abbildung 2.1) ersichtlich.

2.7.1. Struktur- und Prozessmerkmale der Familien

Bildungsabschluss Hinweise für Zusammenhänge zwischen dem Bildungsabschluss der Eltern und der Qualität der häuslichen Lernumgebung (HLE) konnten bereits vielfach festgestellt werden (Anders et al., 2012; Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020; Bornstein, Hahn, Suwalsky & Haynes, 2003; Bradley & Corwyn, 2002; Foster, Lambert, Abbott-Shim, McCarty & Franze, 2005; McCartney, Dearing, Taylor & Bub, 2007; Melhuish et al., 2008; Tietze et al., 2013; Totsika & Sylva, 2004). Beispielsweise wiesen Ergebnisse der *Effective Provision of Preschool-Education (EPPE) Studie* auf Zusammenhänge zwischen dem elterlichen Bildungverhalten, dem Bildungshintergrund, ihrer beruflichen Tätigkeit und ihrem Einkommen hin (Sylva et al., 2004). Bildungsferne Familien geben häufig die Bildungsverantwortung an Fachkräfte ab (Hartung, Kluwe & Sahrai, 2009; Tietze et al., 2013), ihnen ist allerdings die Förderung ihrer Kinder (Hartung et al., 2009; Michl & Geier, 2019), die Beteiligung und der Austausch wichtiger als höher gestellten Eltern (Michl & Geier, 2019). Dies wird als „negativer Bildungseffekt“ bezeichnet, da eine Leistungsorientierung eher in der akademischen Elterngruppe erwartet werden sollte (Michl & Geier, 2019). Möglicherweise fühlen sich gebildete Eltern sicherer und benötigen daher seltener Unterstützung, während weniger gebildete Eltern eventuell einen Ausgleich der Benachteiligung anstreben (Michl & Geier, 2019).

Der Schulabschluss der Eltern könnte einen bedeutenden Einflussfaktor für die Nachfrage nach Elternberatung darstellen und einen Einfluss auf die elterliche Einschätzung des Angebots der Elternberatung haben.

Sozioökonomischer Hintergrund Die unterschiedlichen Erfahrungen, die Kinder in ihren Lebenswelten, ihren Familien und Einrichtungen sammeln, ermöglichen ihnen ein Hineinwachsen in die gesellschaftliche Sozialisation (Friederich, 2011). Wenn sich diese Lebenswelten ergänzen, können benachteiligte Kinder davon profitieren (Stange, 2012; Sylva et al., 2004). Auch Eltern mit niedrigem sozioökonomischem Hintergrund (SES) *engl. socio economic status* schieben ihre Verantwortung für die vorschulische Unterstützung und die Entwicklung von sozialen Kompetenzen häufig an Fachkräfte ab (Betz & de Moll, 2015), räumen allerdings der Erziehungspartnerschaft einen höheren Stellenwert ein (Hachfeld, Anders, Kuger & Smidt, 2016). Dies weist

ebenso auf einen „negativen Bildungseffekt“ hin (Michl & Geier, 2019). Zudem konnte bereits gezeigt werden, dass auch ein niedriger SES Einfluss auf die HLE nehmen kann (Anders et al., 2012; Biedinger, 2010; Bornstein et al., 2003; Foster et al., 2005; Hahn & Schöps, 2019; Hart & Risley, 1995; Hoff, 2003; Kluczniok, Lehl, Kuger & Rossbach, 2013; McCartney et al., 2007; Melhuish et al., 2008; Totsika & Sylva, 2004). Da Kinder aus diesen Familien weniger von ihrer Zukunft erwarten (Hauser-Cram, Sirin & Stipek, 2003), sollten sie besonders gestärkt und ihnen Zukunftsperspektiven aufgezeigt werden (OECD, 2011). Hinweise, wie Familien mit einem niedrigen SES die Elternberatungsangebote einschätzen, können möglicherweise durch die Vorstudie aufgedeckt werden.

Beziehung zwischen den Eltern Auch die Beziehung zwischen den Eltern könnte die Elternberatung beeinflussen, denn durch eine positive Beziehung kann elterliches Engagement vorhergesagt und eine schlechte Beziehungsqualität kann negatives kindliches Verhalten vorhersagen (Carlson, Pilkauskas, McLanahan & Brooks-Gunn, 2011; Ratcliffe, Norton & Durtschi, 2014). Zudem kann sie sich positiv auf die häusliche Prozessqualität auswirken (Tietze et al., 2013) und stellt einen Schlüsselfaktor für das Verstehen des Erziehungsverhaltens und des frühkindlichen Handelns dar (Ratcliffe et al., 2014).

Repräsentative Befragungsergebnisse von Wippermann (2018) zeigen, dass 86,7% der Eltern in einer Partnerschaft einen gemeinsamen Haushalt haben. 9,7% leben als Alleinerziehende und 3% in einer Wohngemeinschaft (beispielsweise mit den Großeltern des Kindes). Wie Alleinerziehende beziehungsweise als Paar lebende Eltern das Angebot der Elternberatung einschätzen, wird sich durch die folgenden Analysen zeigen.

Unterstützung der kindlichen Entwicklung Im Rahmen dieser Dissertation wird untersucht, wie Eltern, die ihre Kinder bei ihrer Entwicklung unterstützen, die Beratungsangebote einschätzen und welche Faktoren sie als hinderlich für eine gelungene Elternberatung sehen. Die kindliche Entwicklung lässt sich in sechs verschiedene Entwicklungsbereiche kategorisieren: die motorische, die sprachliche, die kognitive, die soziale sowie die emotionale Entwicklung als auch die Selbstregulation (Pauen et al., 2012). Selbstwirksame Eltern (siehe Exkurse A.2 und A.3) haben einen positiven Einfluss auf die kindliche Entwicklung (Coleman & Karraker, 2003). Sie wenden häufiger unterstützende Erziehungsstrategien (siehe Exkurs Elterliches Erziehungsverhalten A.4) an, während unsichere Eltern diese seltener nutzen und weniger Engagement zeigen (Ardelt & Eccles, 2001). Denn depressive Symptome und Neurotizismus können zu einer schlechteren Prozessqualität in der Familie führen (Tietze et al., 2013). Die *PISA-Studie*

2009 zeigte, dass die Ergebnisse der Kinder besser ausfielen, wenn ihre Eltern ihnen regelmäßig etwas vorlasen, unabhängig von ihrem sozioökonomischen Hintergrund (Klieme et al., 2010). Auch Melhuish et al. (2008) stellten heraus, dass elterliche Involviertheit und geeignete Entwicklungsumgebungen einen signifikanten Einfluss auf die Sprachentwicklung haben. Ebenso ist die Bedeutung alltäglicher Routinen in den Familien ist hervorzuheben, wie beispielsweise das Zubereiten von Mahlzeiten (Henderson & Mapp, 2002). Es konnte weiterhin gezeigt werden, dass sich eine hohe Prozessqualität der HLE förderlich für die kindliche Entwicklung auswirken kann (Anders et al., 2012; Schmerse et al., 2018). Sie ist besonders für Kinder wichtig, die keine Einrichtung besuchen oder deren Einrichtung eine schlechte Prozessqualität aufweist (Sammons et al., 2008). Zudem konnte gezeigt werden, dass Vorschulkinder mit einer geringeren HLE-Qualität von qualitativ hochwertigen Lernangeboten in den Einrichtungen profitieren können (Bryant, Burchinal, Lau & Sparling, 1994). Diese Studienergebnisse verdeutlichen die Relevanz förderlicher Lernumgebungen auf Seiten der Eltern und Einrichtungen.

Scaffolding-Strategien Eltern können ihr Kind bei Selbstregulationsprozessen (siehe Exkurs A.5) durch Scaffolding-Strategien unterstützen und es befähigen, schwierige Probleme durch kognitive Prozesse selbstständig zu lösen (Wood, Bruner & Ross, 1976). Zusammen können sie überlegen, was das Problem ist und welche Lösungswege es gibt, um zu entscheiden welcher Weg der beste ist (Wood et al., 1976). Fragestellungen, das Anbieten von Hinweisen, Instruktionen, Erklärungen und Regulierendes Feedback können helfen Emotionen zu regulieren, Probleme zu erkennen, in den Lösungsfindungsprozess überzugehen und die Aufgabe zu strukturieren (Van de Pol, Volman & Beishuizen, 2010b). Elterliche Scaffolding-Strategien können in Beratungssituationen thematisiert werden. Studienergebnisse von Eisenberg, Spinrad und Eggum (2010), Gärtner (2019), Hammond, Müller, Carpendale, Bibok und Liebermann-Finestone (2012), Mermelstine (2017) zeigten Zusammenhänge zwischen der Anwendung von elterlichen Scaffolding-Strategien und der kindlichen kognitiven Entwicklung.

Für die Vorstudie ist in diesem Zusammenhang relevant, wie Eltern, die bei der kindlichen Unterstützung häufig Scaffolding-Strategien anwenden, das Angebot der Elternberatung einschätzen, ob sich ihre Einschätzung von den anderen Eltern unterscheidet und welche Faktoren sie möglicherweise als hinderlich sehen.

Umsetzung der Elternberatung In Elterngesprächen kann darauf aufmerksam gemacht werden, dass sich eine bedürfnisorientierte HLE positiv auf die Entwicklung auswirken kann (Anders et al., 2012; Melhuish et al., 2008; Schmerse et al., 2018) und gemeinsame Entwicklungsziele für

die Umsetzung der Elternberatung und die Gestaltung der Lernumgebungen des Kindes festgelegt werden. Denn besonders Eltern mit einer geringen Steuerungskompetenz könnten durch eine angemessene Elternberatung Unterstützung erhalten (Neumann & Renner, 2016). Zudem werden Erziehungsvorstellungen und Ziele im Laufe der Entwicklung immer wieder neu assimiliert (Pauen, Hochmut, Schulz & Bechtel, 2014), denn sie sollten das Kind heraus- aber nicht überfordern (Wygotsky, 1980). Wygotsky (1980) bezeichnet dies als *engl. zone of proximal development* und beschreibt zwei Ebenen: die Ebene des individuellen Entwicklungsstandes und das jeweils nächsthöhere. Er vertritt die Meinung, dass das Kind seine nächste Ebene vorerst mit der Instruktion des Erwachsenen erreichen kann und es später unabhängig von ihm schafft (Wygotski, 1969). In Elterngesprächen könnten Entwicklungsschritte nach diesem Prinzip analysiert werden, sodass Eltern ein Bewusstsein für eine angemessene Entwicklungsbegleitung in ihrer HLE entwickeln. Von Interesse für diese Dissertation ist, wie Eltern, welche die Ziele der Elterngespräche gut Umsetzten können das Angebot einschätzen.

Bisher verbrachte Zeit in der KiTa Ob sich die Dauer des Einrichtungsbesuchs positiv auf die kognitive und soziale Entwicklung auswirkt, hängt von ihrer Qualität (Lehrl, Kuger & Anders, 2014; Tietze, 1998) und der bisher verbrachten Zeit in ihr ab (Büchner & Spiess, 2007). Es wurde bereits festgestellt, dass Kinder mit Sprachproblemen von einem früheren Eintritt und einer längeren Besuchsdauer in einer qualitativ guten Einrichtung profitieren können (Anders, 2013; Hahn & Schöps, 2019; Klein, 2018; Klein & Becker, 2017; Klein & Sonntag, 2017; Network, 2002; Niklas, Schmiedeler, Pröstler & Schneider, 2011; Sammons, 2010). Je früher sie ihre Sprachkenntnisse anpassen können, desto weniger benachteiligt sind sie bei der weiteren Kompetenzförderung (Hahn & Schöps, 2019). Nach Heckman (2006) bleiben Kompetenzvorteile nach der kumulativen Fähigkeitsentwicklung über die Zeit der Bildungskarriere hinweg erhalten. Nach Klein (2018) kann eine lange Aufenthaltsdauer in einer durchschnittlichen Einrichtung die Chancen für Migrantenkinder erhöhen und ein qualitativer Ausbau könnte weiteres Potenzial fördern. Da eine längere Besuchsdauer wahrscheinlich mehr Erfahrungen mit den Fachkräften mit sich bringt, wird in der Vorstudie untersucht, ob sie einen beeinflussenden Faktor für die Beurteilung der Elternberatung darstellt.

Geschlecht des Kindes Die Strukturvariable Geschlecht wurde ausgewählt, um zu untersuchen, ob Geschlechtereffekte bei der elterlichen Einschätzung auftreten und ob ein Einfluss auf die elterliche Nutzung der Beratung gezeigt werden kann. Denn es gibt Hinweise darauf, dass sich Jungen-Eltern häufiger Sorgen machen (Michl & Geier, 2019), Mädchen tendenziell früher

eingeschult werden sowie seltener ein zusätzliches Jahr in der Kindertageseinrichtung bleiben (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020) als auch in diesem Alter sozial kompetenter und selbstständiger sind (Meland, Kaltvedt & Reikerås, 2016).

Migrationshintergrund Kinder mit Migrationshintergrund¹ schaffen es seltener, ihre Schul- und Ausbildungsabschlüsse zu beenden (Müller & Ehmke, 2016), denn der Sprachgebrauch spielt eine bedeutende Rolle für den späteren Bildungserfolg (Dubowy, Ebert, Von Maurice & Weinert, 2008; Heinze, Herwartz-Emden & Reiss, 2007). Tietze et al. (2013) konnten zeigen, dass die Prozessqualität der HLE in Migrantenfamilien niedriger ist und Kluczniok et al. (2013) stellten fest, dass weniger darauf geachtet wird, Sprach- und Rechtschreibfähigkeiten zu unterstützen. Familien mit Migrationshintergrund könnten von einer gelungenen Elternberatung besonders profitieren, da sie vor vielen Herausforderungen stehen (Friedrich & Siegert, 2013; Kristen & Granato, 2004; Lokhande, 2014; Morgan, 2016). Zudem führt die Flüchtlingssituation der letzten Jahre zu einer hohen Relevanz der Migrationsberatungsthemen (Klein, 2018). Es ist von großer Wichtigkeit, dass den Familien die Integration in das deutsche Bildungssystem so leicht wie möglich gemacht wird und die ethische Bildungsungleichheit nicht noch größer wird (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2017).

Ebenso wie Mütter mit einem niedrigen Bildungsstand (Hartung et al., 2009; Tietze et al., 2013) schieben auch sie ihre Bildungsverantwortung häufig den Fachkräften zu (Hartung et al., 2009). Allerdings kann man bei Zuwanderungsfamilien noch nicht von einem „negativen Bildungseffekt“ (Michl & Geier, 2019) sprechen, da bisher lediglich gezeigt werden konnte, dass sie zwar relativ hohe Bildungsambitionen aufweisen (Diefenbach & Nauck, 1997; Fuligni, 1997), sie jedoch die Angebote seltener wahrnehmen (Hartung et al., 2009), obwohl sie den Wunsch nach Informationen zur kindlichen Entwicklung haben und sich mehr Beratungsangebote wünschen² (Friedrich & Smolka, 2012; Honig, Joos & Schreiber, 2004). Die Erreichbarkeit der Migrantenfamilien erfordert ein differenziertes Vorgehen entsprechend ihrer Milieuzugehörigkeit (Bartscher, Boßhammer, Kreter & Schröder, 2010). Klemm und Anbuhl (2018) monieren, dass besonders Migrantenfamilien sowie bildungsferne Familien ihre Kinder nur zu geringen Teilen fremdbe-

¹Bundesweit weisen mehr als ein Drittel der Drei- bis Sechsjährigen einen Migrationshintergrund auf (Hahn & Schöps, 2019). Es wurden zwischen 2015 und 2017 für rund 215.000 Flüchtlingskinder unter 6 Jahren Asylanträge gestellt (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2017).

²Im schulischen Bereich wünschen sich Eltern mit Migrationshintergrund Beratung zu spezifischen Fragen ausländischer Eltern sowie zu sprachlichen Defiziten, während weniger Interesse an einer Beratung zum Leistungsstand, Aufmerksamkeit und Konzentration, Lernschwierigkeiten, Schullaufbahn bestehen. Jene Eltern und Eltern aus bildungsfernen Schichten erhalten noch keine ausreichende Elternberatung (Djaković, 2014; Hertel et al., 2014a; Hertel et al., 2013; Hertel, Hochweber, Mildner, Steinert & Jude, 2014b).

treuen lassen und sich dadurch bereits früh eine Chancenungleichheit anbahnen kann.³ Daher sollen Zugangsbarrieren verringert und regional noch mehr Betreuungsplätze zur Verfügung gestellt werden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Es scheint vielversprechend zu untersuchen, wie diese Familien das Angebot und die Nachfrage der Elternberatung einschätzen und welche Faktoren sie möglicherweise als hinderlich bzw. kompensierend für diese sehen.

Entwicklungsrisiken des Kindes Insbesondere zur Besprechung von emotional belastenden Themen, wie Entwicklungsverzögerungen oder (drohenden) Behinderungen, ist die Elternberatung den meisten alternativen Formen der Zusammenarbeit vorzuziehen (Textor, 2005). Bei der Aufnahme eines Kindes mit Entwicklungsrisiken sollten Fachkräfte sich über dessen Beeinträchtigung informieren, um es angemessen begleiten und fördern zu können und Stigmatisierungen zu vermeiden (von Behr, 2010). Weiterhin sollte bei der Elternberatung über Förderung aufgeklärt werden sowie Perspektiven für die Entwicklung und Unterstützung des Kindes und der Familie angesprochen werden (Thurmair, Naggl & Speck, 2010). Wie Eltern eines Kindes mit Entwicklungsrisiken das Angebot der Elternberatung einschätzten und welche Faktoren sie als hinderlich für das Angebot der Elternberatung sehen wird im Folgenden untersucht.

2.7.2. Struktur- und Prozessmerkmale der Einrichtungen

Das Angebots-Nutzungs-Modell (siehe Abbildung 2.1) zeigt auf der Einrichtungsebene neben den strukturellen Ressourcen (Einrichtungskonzept, Besprechungszimmer, Elternberatungskonzept), dass die Zusammensetzung des Klientels (kulturelle Herkunft und Kinderanzahl) zu den Strukturmerkmalen zählen. Der Zugriff auf Expertennetzwerke lässt sich ebenso wie der Stellenwert der Elternberatung zu den Struktur- und auch zu den Prozessmerkmalen zuordnen. Denn auf der einen Seite stellen sie Ressourcen der Einrichtung für die Fachkräfte dar und andererseits verändern sich diese durch kontinuierliche Arbeitsprozesse.

Das Aufwachsen in Deutschland wird als „institutionalisierte Kindheit“ bezeichnet und lässt sich lediglich unter der Berücksichtigung der Bildungs- und Betreuungsarrangements beschreiben (Koch et al., 2018). Auch nach Honig (2011) sind Kinder zunehmend gezwungen sich in Organisationen zu bewegen. Daher ist davon auszugehen, dass Kindheiten nicht nur durch familiäre Struktur- und Prozessmerkmale sondern auch durch Merkmale der Institutionen und Fachkräfte beeinflusst werden.

Ulferts, Anders, Leseman und Melhuish (2016) konnten durch eine Metaanalyse herausstellen,

³Laut dem Bericht der Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020) besuchen 4 von 5 Kindern im Alter von 3 bis 6 Jahren eine Kindertageseinrichtung.

dass die Struktur- und Prozessqualität einen indirekten Einfluss auf die kindliche Entwicklung ausüben kann. Strukturmerkmale der Einrichtungen, wie der Personalschlüssel, die Gruppengröße und die Größe der Einrichtung (Early et al., 2007; Melhuish & Gardiner, 2019; Viernickel, 2014), das Altersspektrum der Kinder, ein integratives Konzept, berufliche Qualifikationen, Regelmäßigkeit der Fortbildungsangebote, Mitarbeiterfluktuationen (Melhuish & Gardiner, 2019), das Raumangebot sowie Stabilität, zeitliche Kontinuität und das Einkommen des Personals als auch die Zeit für pädagogische Aufgaben und weitere strukturelle Einrichtungsmerkmale können die Prozessqualität beeinflussen (Viernickel, 2014).

Anhand des sogenannten „eiserne Dreieck der Strukturqualität“ (Phillips, 1987; Viernickel, 2014) wurden bereits häufig positive Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung und die pädagogischen Qualität aufgezeigt (Howes et al., 2008; Slot et al., 2015; Viernickel, 2014). Es umfasst die Strukturmerkmale Gruppengröße, Erzieher-Kind-Schlüssel und Ausbildung der Fachkräfte (Phillips, 1987; Viernickel, 2014).

Die Ergebnisse der *NUBBEK-Studie* zeigen, dass die Prozessqualität in den meisten Einrichtungen als verbesserungswürdig einzustufen ist (Tietze et al., 2013). Nach der *OECD-Studie* (OECD, 2019) werden jährliche externe Evaluationen der Prozessqualität in weniger als der Hälfte der Einrichtungen durchgeführt. Dies lässt vermuten, dass den Einrichtungen der Stellenwert der Evaluationen für die Repräsentation ihrer aktuellen Situation nicht bewusst ist. Denn durch eine öffentliche Präsenz könnte eine Verbesserung der Rahmenbedingungen unmittelbarer umgesetzt werden.

Bestehen der Einrichtung Das Bestehen der Einrichtung könnte einen Einfluss auf die Qualität der Elternberatung haben. Allerdings wurde in diesem Zusammenhang keine Literatur gefunden. Aus diesem Grund können an dieser Stelle lediglich Mutmaßungen getroffen werden. Anhand der folgenden Analysen soll überprüft werden, ob das Bestehen der Einrichtung Zusammenhänge mit den Rahmenbedingungen der Elternberatung aufzeigt.

Kinderanzahl Eine regelmäßige intensive Interaktion mit einzelnen Kindern wirkt sich positiv auf deren Entwicklung aus (Melhuish et al., 2015; Siraj et al., 2015; Taylor et al., 2016), daher ist anzunehmen, dass der Personalschlüssel eine bedeutende Rolle einnimmt. In Deutschland ist er in den Bundesländern allerdings unterschiedlich hoch (Viernickel, 2014). Ob die Anzahl der Kinder einen Einfluss auf die Rahmenbedingungen der Elternberatung hat, wird in der Vorstudie untersucht.

Kinder anderer Muttersprache Für viele Migrantenkinder ist die Kindertageseinrichtung die erste deutschsprachige (Lern-) Umgebung⁴, daher fällt Einrichtungen mit besonders vielen Migranten eine bedeutende Aufgabe zu (Klein, 2018). Allerdings haben Einrichtungen mit einem heterogenen Elternklientel Schwierigkeiten den vielfältigen Bedürfnissen gerecht zu werden (Friedrich & Smolka, 2012; Fthenakis et al., 1995; Honig et al., 2004; Lokhande, 2014; Viernickel et al., 2013a). Einerseits konnte durch die OECD (2019) herausgestellt werden, dass Fachkräften die mündlichen Sprachkenntnisse besonders wichtig sind und andererseits Maßnahmen zur Diversitätsförderung weniger durchgeführt werden. Klein und Becker (2017), Tietze et al. (2013) bemängeln die niedrige Prozessqualität in Gruppen mit vielen Migrantenkindern und meinen, dass diese im besonderen Maße von besseren Rahmenbedingungen profitieren könnten. Denn eine längere Besuchsdauer weist beispielsweise positive Zusammenhänge mit der Wortschatzbildung auf, allerdings mindern zu viele Migrantenkinder diese (Klein & Becker, 2017). Verstärkend kommt hinzu, dass Migrantenfamilien dazu tendieren Einrichtungen mit einer geringeren Qualität und vielen Migrantenkindern auszuwählen (Stahl, Schober & Spiess, 2018). Einrichtungen mit einer sehr heterogenen Elternschaft gelingt es schlechter individuelle Beziehungen aufzubauen und den unterschiedlichen Bedürfnissen gerecht zu werden (Fthenakis et al., 1995; Honig et al., 2004; Viernickel et al., 2013a). Nach Gutknecht (2015) zeigen sich Kulturunterschiede bei Bildungserwartungen, Erziehungs- und Sozialisationszielen als auch bei der Pflege und können zu Missverständnissen oder Konflikten führen (Schwaiger & Neumann, 2010). Auch Lokhande (2014) zeigte, dass viele Einrichtungen durch fehlende Bildungs- und Beratungsangebote den Bedürfnissen der Familien nicht gerecht werden und die Rahmenbedingungen der interkulturellen Elternbildung nicht umsetzen können. Kindertageseinrichtungen gelten als wichtige Beratungsstellen für Fragen über Erziehung und Bildung (Fröhlich-Gildhoff, 2013; Lokhande, 2014). Allerdings stellten Friedrich und Smolka (2012) fest: Familien mit Migrationshintergrund werden nicht ausreichend durch die Angebote der Kindertageseinrichtungen erreicht. Für die vorliegenden Analysen ist von Relevanz, ob die belasteten Einrichtungen die Rahmenbedingungen der Elternberatung umsetzen können und ob das Angebot und die Nachfrage durch sie beeinflusst werden.

⁴Im internationalen Vergleich haben deutsche Einrichtungen den höchsten Anteil an Kindern anderer Muttersprache (OECD, 2019). Im Jahr 2019 sprachen von allen 3 bis 6 jährigen Kindergartenkindern 22% Deutsch nicht als Erstsprache (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020).

Konzept der Einrichtung: Inklusive Kindertageseinrichtungen Generell vertreten Fachkräfte eine positive Einstellung zur inklusiven Arbeit⁵ (Grönke & Sarimski, 2018; Heyl & Seifried, 2014; Lohmann, Hensen & Wiedebusch, 2017), schreiben sich selbst allerdings nur geringe Kompetenzen für die Zusammenarbeit zu (Fröhlich-Gildhoff & Weltzien, 2014) und fühlen sich bei der Arbeit mit beeinträchtigten Kindern unsicher (Beher & Walter, 2012; Grönke & Sarimski, 2018). Schlechte Rahmenbedingungen wie zum Beispiel fehlende Zeit und mangelndes Fachwissen erschweren die Umsetzung (Fröhlich-Gildhoff, 2013; Grönke & Sarimski, 2018; OECD, 2019) und führen zu Unzufriedenheit und Belastungen (Kliche, 2008). In den folgenden Analysen wird untersucht, ob inklusiv arbeitende Einrichtungen Zusammenhänge mit den Rahmenbedingungen der Elternberatung aufweisen und welche Einflüsse diese auf die Elternberatung hat.

Konzept der Einrichtung: Offenes Konzept Ob ein offenes Konzept Auswirkungen auf die Qualität der Elternberatung hat und inwieweit Zusammenhänge auftreten, konnte durch Literaturrecherchen nicht festgestellt werden. Durch die vorliegende Arbeit soll daher analysiert werden, ob Einrichtungen mit einem offenen Konzept förderliche Rahmenbedingungen für die Elternberatung aufweisen.

Beratungskonzept Fachkräfte haben die Rolle als Experten für die Bildung, Erziehung und Betreuung (Klein & Vogt, 2008) sowie das pädagogische Fachwissen für den Umgang mit Kindern, Gruppendynamiken und -prozessen (Dusolt, 2013). Dagegen sind Eltern Experten für ihre Familiendynamiken und -historien und begleiten ihr Kind bei seiner Entwicklung in der HLE (Klein & Vogt, 2008). Der gegenseitige Austausch über die Bildungsziele ist von großer Wichtigkeit, damit die jeweiligen Erwartungshaltungen geklärt und gemeinsame Ziele abgesteckt werden können (OECD, 2011). Diese können jeweils in der Einrichtung und in der HLE umgesetzt werden (OECD, 2011).

Die Kooperation wird von Eltern größtenteils als positiv bewertet (Fthenakis et al., 1995; Textor, 1992), zudem geben sie häufig an, dass Fachkräfte die Rolle der kompetenten Unterstützer und Berater in Bildungs- und Erziehungsangelegenheiten einnehmen (Fröhlich-Gildhoff, Kraus-Gruner & Rönnau, 2006; Fröhlich-Gildhoff, Kraus & Rönnau, 2005; Westphal & Kämpfe, 2012) und empfinden sie als wichtigste Ansprechpartner bei Entwicklungsfragen und im Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten (Fröhlich-Gildhoff, 2013). Dies verdeutlicht einerseits wie viel Vertrauen Eltern in die Fähigkeiten der Fachkräfte haben und andererseits, dass sie diese überschätzen

⁵Noch im Jahr 2007 betreuten rund ein Viertel der Einrichtungen mindestens ein Kind mit einer (drohenden) Beeinträchtigung, während bis 2018 der Anteil der integrativen Einrichtungen bereits bis auf 37% gestiegen ist (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2019).

könnten. Daher ist an dieser Stelle hervorzuheben, wie wichtig eine Beratungskonzeption sein kann, in der Beratungsgespräche deutlich definiert werden, aber auch von einer formalisierten, professionellen Beratung abgegrenzt wird. Ein Beratungskonzept kann somit zu einem besseren Verständnis der Elternberatung beitragen (Thurmair et al., 2010). Gemeinsame Ziele und individuelle Inhalte, die jeweils abgestimmt auf die elterlichen Bedürfnisse sind (Fröhlich-Gildhoff, 2013) sowie eine deutliche Rollenverteilung (Textor, 2005) und die Klärung von Erwartungen (Kuhn, Machold & Schulz, 2018; OECD, 2011) können bei der Konzepterstellung helfen.

Um den Bedürfnissen der Familien gerecht werden zu können, benötigen Einrichtungen individuell abgestimmte Anforderungsprofile (Fröhlich-Gildhoff, 2013), die jeweils in der Konzeption deutlich herausgestellt und nachgelesen werden können. Beher und Walter (2012) stellten hohe Kompetenzselbsteinschätzungen für die Konzeptentwicklung und niedrige Überzeugungen zur Qualitätsentwicklung und -sicherung bei Fachkräften und Leitungen fest. Daher überrascht es nicht, dass Viernickel et al. (2013a) zeigen konnten, dass fast alle Kindertageseinrichtungen über eine schriftliche Konzeption verfügen, allerdings lediglich rund 50% Qualitätssicherungs- und Entwicklungsinstrumente nutzen.

Für die folgenden Analysen ist von Relevanz, ob ein Beratungskonzept kompensierend wirken kann und ob Einrichtungen mit einem Beratungskonzept ein angemessenes Elternberatungsangebot aufweisen.

Besprechungszimmer Nach Westerholt (2012) und Friederich (2011) stellt ein angemessener Raum, um Elterngespräche führen zu können, eine Voraussetzung für die Elternberatung dar. Daher ist interessant zu untersuchen, inwieweit dies umgesetzt wird und welchen Einfluss die Räumlichkeiten auf das Angebot und eventuell auch die Nutzung der Elternberatung haben.

Stellenwert der Elternberatung Es ist anzunehmen, dass die Elternarbeit durch Trägervorgaben, konzeptionelle Schwerpunkte, das Klientel, die Auslastung der Fachkräfte und zeitliche Ressourcen beeinflusst wird (Fröhlich-Gildhoff & Weltzien, 2014). Einrichtungen mit einer hohen Bildungsqualität haben häufiger Kontakt mit Eltern (OECD, 2006) und führen regelmäßiger Elterngespräche durch (Sylva et al., 2004). Dies wirkt sich positiv auf das elterliche Engagement aus, denn es steigt bei einer guten Zusammenarbeit an (Andresen, 2014). Dagegen kann sich ein schlechtes Qualitätsniveau auf das Engagement neuer Teammitglieder auswirken, sodass es zu einer „negativen Anpassung“ kommen kann (Fröhlich-Gildhoff & Weltzien, 2014). Für die Elternarbeit scheinen zu wenig zeitliche Ressourcen zur Verfügung zu stehen (Naumann, 2011). Nach Viernickel et al. (2013a) investieren Fachkräfte circa 45 Minuten der Betreuungszeit und

30 Minuten der Vor- und Nachbereitungszeit der wöchentlichen Arbeitszeit in die elterliche Zusammenarbeit. Nicht nur die zeitlichen Ressourcen, sondern auch eine positive Haltung zur Elternarbeit stellen einen bedeutende Faktoren für eine gute Zusammenarbeit dar (Fröhlich-Gildhoff et al., 2006; Fröhlich-Gildhoff et al., 2005). Ob sich der Stellenwert der Elternberatung auf das Angebot und die Nachfrage auswirken kann, wird durch die Vorstudie untersucht.

Zugriff auf Expertennetzwerk Kindertageseinrichtungen können durch eine gezielte Vernetzung Familien adäquat unterstützen (Matzner, 2012). Fachkräfte sollten allerdings, sobald sie mit ihrem Fachwissen und ihren Kapazitäten an Grenzen stoßen oder Konflikte entstehen, die Kooperation mit externen Einrichtungen nutzen (Kalicki, 2010). Diese übernehmen als erste Anlaufstelle die Vermittlung zwischen den Hilfesuchenden und den Experten (Stöbe-Blossey et al., 2019). Die im Expertennetzwerk kooperierenden Dienste (wie beispielsweise Frühförderstellen, Jugendamt) sind eigenständig und stimmen sich mit der Einrichtung ab, um flexibel zusammenarbeiten zu können (Stöbe-Blossey et al., 2019). Expertennetzwerke sind von Elternnetzwerken und Nachbarschaftshilfe zu unterscheiden. Letztere werden von Eltern genutzt, um zum Beispiel Betreuungsgänge aufzufangen, aber auch um Migranten eine Möglichkeit zur Integration anzubieten (Stöbe-Blossey et al., 2019). Fachkräfte schätzen ihre Vernetzungs- und Kooperationskompetenzen eher gering ein (Behr & Walter, 2012; Fröhlich-Gildhoff & Weltzien, 2014), während Leitungen eine höhere Selbsteinschätzung aufweisen, eventuell da diese Aufgaben eher in ihren Tätigkeitsbereich fallen (Fröhlich-Gildhoff & Weltzien, 2014). Ob das Vorhandensein eines Expertennetzwerkes positive Auswirkungen auf die Einschätzung des Angebotes aus der Perspektive der Fachkräfte und Eltern hat und ob sich möglicherweise kompensierende Zusammenhänge mit einer unzureichenden Elternberatung zeigen, werden die folgenden Analysen der Vorstudie zeigen.

Elternberatung im Team Die Möglichkeit Elternberatungsgespräche zu zweit zu führen wird vermutlich durch die von Tietze et al. (2013) bemängelte unzureichende Prozessqualität in vielen deutschen Einrichtungen eingeschränkt. Eine Elternberatung zu zweit könnte Gesprächskompetenzen durch eine gemeinsame Planung, Reflexion und Evaluation fördern und somit möglicherweise auch einen positiven Einfluss auf die Prozessqualität der Elternberatung ausüben. Wie die Handhabung in den Einrichtungen ist, wird sich durch die deskriptiven Ergebnisse der Vorstudie zeigen. Weiterhin ist interessant zu untersuchen, ob die Elternberatung im Team Zusammenhänge mit dem Elternberatungsangebot und der Nachfrage aufzeigt und ob sie kompensierend für die Ursachen einer unzureichenden Elternberatung wirken kann.

Kollegiale Unterstützung bei der Elternberatung Die kollegiale Unterstützung bei der Elternberatung unterscheidet sich von der Elternberatung im Team durch eine generelle Unterstützung vor und nach dem Gespräch durch die nicht am Gespräch teilnehmenden Fachkräfte. Die Kompetenz der kollegialen Zusammenarbeit wird von Fachkräften als relativ hoch eingeschätzt (Beher & Walter, 2012). Nach Untersuchungen von Fuchs-Rechlin (2007) führen die meisten Einrichtungen regelmäßige Teamsitzungen durch, circa 50% wöchentlich. Allerdings scheint der Stellenwert der allgemeinen Organisation höher als die Qualitätssicherung, -entwicklung (Fröhlich-Gildhoff & Weltzien, 2014), Supervisionen, Fortbildungen und kollegiale Beratungen in den Teamsitzungen (Kebbe & Weltzien, 2011). Nach Viernickel et al. (2013a) gibt es drei verschiedene Teamtypen, welche die Unterstützung unterschiedlich gestalten. Die besten Voraussetzungen für eine gelungene Partnerschaft zeigen Teams, die der „Gruppe Wertekernbasiert“ (selbstreflexiv und hohe Werte) zuzuordnen sind. Obwohl die Rahmenbedingungen als ungünstig eingeschätzt werden, versuchen diese Teams individuelle Handlungsweisen der Elternarbeit umzusetzen. Anzunehmen ist, dass sich diese Teams untereinander kollegial bei der Elternberatung unterstützen. Dagegen ist das Handeln der „umsetzungsorientierten Gruppe“ geprägt von hohen Erwartungen an Eltern. Fachkräfte dieses Gruppentyps nehmen gegenüber Eltern eher eine belehrend-korrigierende Haltung ein (Viernickel et al., 2013a). Die distanziert einzustufenden Teams sehen die umzusetzenden Anforderungen als Gegenwind und verhalten sich gegenüber Eltern eher distanziert oder abwertend (Viernickel et al., 2013a). Ob sich die kollegiale Unterstützung als förderlich für die Elternberatung erweisen kann, wird durch die Analysen der Vorstudie untersucht.

Vielfältige Beratungsangebote Interindividuelle und intraindividuelle Variabilitäten der Familien führen bei Kindern zu unterschiedlichen Entwicklungsverläufen (Largo, 2010) und zu sehr vielfältigen Beratungsbereichen. Wenn es besonders schwierig erscheint Eltern zu erreichen, könnte dies ein Hinweis auf Unterstützungsbedarf der Familien sein (Gragert et al., 2008). Daher sollten Vielfältige Elternberatungsangebote umgesetzt werden, um auch jenen Eltern zu begegnen, die sich durch die bekannten Formen der Elternarbeit nicht erreichen lassen (Gragert et al., 2008). Welche Gründe führen zu diesem Nicht-Erreichen der Familien? Die persönliche und soziale Lage der Familien (psychische Erkrankungen der Eltern, Sprachprobleme oder das Leben in Armut) (Gragert et al., 2008), lebensweltliche Differenzen (Hartung et al., 2009), auseinandergehende Meinungen (Honig et al., 2004), Hemmungen, zu wenig Zeit oder auch Angst vor einer Einmischung ins Privatleben (Fthenakis et al., 1995; Sturzbecher & Bredow, 1998)

können Ursachen dafür sein. Bereits herausgestellt wurden folgende zugangserleichternde Prädiktoren: Berufserfahrung (Fthenakis et al., 1995), niedrigschwellige Angebote, Bekanntheit der Angebote, eine persönliche Ansprache und ein kommunikativer Umgang miteinander (Moss, Krenn-Wache, Na & Bennett, 2004). Dagegen kann ein belehrender Ton zu einem Abbruch der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft führen (Gutknecht, 2010).

Während Müttern der Zugang zu Kindertageseinrichtungen einfacher gelingt, ist die Rolle der Väter nicht zu unterschätzen – jedoch weniger erforscht (Gutknecht, 2015; Schmidt-Denter, 2005). Wahrscheinlich ist davon auszugehen, dass Mütter und Väter unterschiedliche Beratungsthemen haben, außerdem stellen die verschiedenen Entwicklungsbereiche und -schritte ein breites Spektrum an Beratungsthemen für Kinder unter und über drei Jahren dar (Gutknecht, 2015). Vielfältige Beratungsangebote können durch bedarfsorientierte, auf die Lebenswelten der Eltern zugeschnittene Angebote dazu beitragen den Kontakt zu schwer erreichbaren Eltern zu erleichtern. Relevant für die folgenden Analysen ist in diesem Zusammenhang, welchen Einfluss ein vielfältiges Elternberatungsangebot haben kann.

2.7.3. Struktur- und Prozessmerkmale der Fachkräfte

Zu den Strukturmerkmalen der Fachkräfte zählen für die Vorstudie das Geschlecht, der Ausbildungsabschluss, der Migrationshintergrund, das Alter, absolvierte Fortbildungen zur Beratung und die vorhandene Berufserfahrung (siehe Abbildung 2.1). Die Prozessmerkmale gliedern sich zum Einen in professionelle Überzeugungen (Selbstwirksamkeit, Rollenverständnis, Motivation, konstruktivistische Auffassung) und Beratungseinschätzungen (Kompetenzüberzeugungen, subjektive Leistungseinschätzung und Sicherheit im elterlichen Umgang) auf. Diese Merkmale und ihre Relevanz für die Elternberatungsgespräche in Kindertageseinrichtungen werden im Folgenden erläutert.

Geschlecht Obwohl der Männeranteil mit 6,2% noch immer relativ gering ist (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2017), hat er sich in den letzten Jahren nahezu verdoppelt (Wippermann, 2018). Das Geschlechtergefüge wird heterogener, allerdings eher in größeren als in kleineren Einrichtungen (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2017). Diese Entwicklung wird von Wippermann (2018) als eine „Gleichstellungsorientierte Modernisierung von Kitas“ bezeichnet und trotz dessen ist dieses Berufsfeld stark „geschlechtsspezifisch segregiert und weiblich dominiert“. Dies könnte daran liegen, dass unbefristete Verträge bei 91% der weiblichen Fachkräfte und lediglich bei 77% der männlichen Fachkräfte vorzufinden sind (Wippermann, 2018). Möglicher-

weise haben deswegen deutlich mehr männliche Fachkräfte den Wunsch nach einer höheren Position oder nach einem fachrelevantem Studium (Wippermann, 2018).

Die Milieustruktur der männlichen Fachkräfte unterscheidet sich stark von der weiblichen, denn anscheinend ist das Berufsfeld besonders für die „(postmodernen) Ränder der Milieulandschaft“ attraktiver als für Männer der bürgerlichen Mitte (Wippermann, 2018).

90% der Fachkräfte sind davon überzeugt, dass männliche Fachkräfte wichtig für die Entwicklung beider Geschlechter sind und sie neue Impulse in den pädagogischen Alltag bringen können (Wippermann, 2018). Eltern vertreten einerseits eine sozialmoralische Meinung, männliche Fachkräfte in dem bisher frauendominierten Berufsfeld anzuerkennen, und andererseits gibt es zweifelnde Eltern, die dieses Berufsfeld als Frauenberuf sehen (Wippermann, 2018).

Ob es geschlechtliche Unterschiede bei der Zusammenarbeit mit Eltern gibt wurde bisher noch nicht untersucht. Für die vorliegende Studie stellt sich die Frage, ob das Geschlecht einen Einfluss auf das Angebot der Elternberatung hat. In der Hauptstudie gilt das Geschlecht als eine mögliche beeinflussende Strukturvariable. Daher wird untersucht, ob diese neben der Intervention einen zusätzlichen Einfluss auf die Kompetenzentwicklung der Teilnehmer haben.

Ausbildungsabschluss und Weiterbildungen zur Elternberatung Die Zusammenarbeit mit Eltern nimmt in den Fachschullehrplänen lediglich einen geringen Stellenwert ein (Friederich, 2011; Gartmeier, 2018; Grund et al., 2019; Naumann, 2011), obwohl diese als eine von vier Basiskompetenzen der FBBE beschrieben wird (Fröhlich-Gildhoff & Weltzien, 2014). Zudem sollte interkulturelle und kooperative Elternarbeit an Wichtigkeit im Aus- und Weiterbildungssektor gewinnen (Neumann, 2005). Die Forschungslage zeigt, dass eine bessere Qualifizierung in der Aus-, Fort- und Weiterbildung erforderlich für eine qualitativ hochwertige Elternarbeit ist (Westphal & Kämpfe, 2012). Denn besser qualifizierte Fachkräfte tragen dazu bei, die Prozessqualität in den Einrichtungen zu steigern (Melhuish et al., 2015; Siraj et al., 2015; Taylor et al., 2016; Viernickel et al., 2013a). Nach Tietze et al. (2013) haben berufsbegleitende Fortbildungen allerdings einen größeren Effekt als der Ausbildungsabschluss, eventuell da sich neue Fachkräfte eher an die pädagogische Qualität der Kollegen anpassen (Fröhlich-Gildhoff & Weltzien, 2014). Allerdings nehmen Fachkräfte gerne an Weiterbildungen teil (Behr & Walter, 2012). Sie gelten als motivationssteigernd (OECD, 2019) und tragen zur Professionalisierung bei (Fröhlich-Gildhoff & Weltzien, 2014).

Bereits in den 90er-Jahren wurde eine qualifiziertere Aus- und Weiterbildung für die Elternarbeit gefordert (Fthenakis et al., 1995; Kahle, 1997). Von Belastungen und Überforderungen der

Fachkräfte durch die Elternarbeit wurde häufig berichtet (Dippelhofer-Stiem & Kahle, 1995; Fthenakis et al., 1995; Kahle, 1997; Sturzbecher & Bredow, 1998; Textor, 1998). Besonders fehlende Kompetenzen zur Gesprächsführung und zur Beteiligung der Eltern wurden bemängelt (Dippelhofer-Stiem & Kahle, 1995; Fthenakis et al., 1995; Sturzbecher & Bredow, 1998).

Heutzutage existiert im Elementarbereich⁶ wenig empirische Literatur über die Effektivität von Trainingsprogrammen zur Elterngesprächsführung (Gartmeier, 2018; Grund et al., 2019) und lediglich eine geringe Auswahl an Fachliteratur (Aich, 2011), die jedoch kein Ausbildungskonzept ersetzen kann (Busch & Dorn, 2000; Dusolt, 2008). Aich und Behr (2015) adaptierten daher ein Gesprächsführungskonzept aus dem Lehramtsbereich. Das bereits wissenschaftlich überprüfte (Grund et al., 2019) *Gmünder Modell* von Aich und Behr (2015). Es stellt als Ratgeber für Elterngespräche mit praxisnahen Übungen und Gesprächssituationen eine wichtige Unterstützung für Fachkräfte dar.

In der Vorstudie wird untersucht, welchen Einfluss der Ausbildungsabschluss auf die Angebotseinschätzung der Elternberatung hat und ob Zusammenhänge zwischen Gründen für eine unzureichende Elternberatung und dem Ausbildungsabschluss aufgedeckt werden können. In der Hauptstudie wird er als mögliche beeinflussende Strukturvariable berücksichtigt.

Alter der Fachkräfte Die über 50-Jährigen Fachkräfte⁷ dominieren das Feld der FBBE (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020; Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2019). Allerdings wird ihr Gesundheitszustand mit steigendem Alter als zunehmend schlechter eingeschätzt (Viernickel et al., 2013a). Daher ist auf der einen Seite zu vermuten, dass diese Gruppe weniger belastbar ist und sie andererseits durch ihre Berufs- und Lebenserfahrungen profitieren können. Fachkräfte, die erst vor kurzem ihren Abschluss absolviert haben, könnten allerdings den Vorteil genossen haben, bereits Gesprächskompetenzen durch theoretische und praktische Übungen während ihres Studiums oder ihrer Ausbildung erworben zu haben (Grund et al., 2019). Welche Rolle das Alter bei der Einschätzung der Elternberatungsangebote spielt, wird sich durch die Analysen der Studie zeigen.

⁶Im schulischen Kontext gelten bereits unterschiedliche Gesprächsführungs- und Beratungstrainings als effektiv (Aich, 2011; Gartmeier et al., 2015; Gerich, Bruder, Hertel, Trittel & Schmitz, 2015; Gerich et al., 2016; Hertel, 2009).

⁷Waren im Jahre 2015 knapp ein Drittel der Fachkräfte 50 Jahre oder älter, so lag im Jahr 2006 der Anteil noch bei einem knappen Fünftel (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2019). Die Anzahl der 40- bis 49-Jährigen ist um zehn Prozent zurückgegangen, während der Anteil an jüngeren Fachkräften relativ konstant geblieben ist (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2019). Auswertungen des *Fachkräftebarometer 2019* zeigen, dass diese größte Altersgruppe der Beschäftigten stark vom Personalausbau profitiert hat.

Migrationshintergrund Viele Fachkräfte fühlen sich durch die Herausforderungen interkultureller Arbeit überfordert, da ihnen die nötigen Kompetenzen fehlen (Jungen, 2013). Sie benötigen interkulturelle Reflexions- und Handlungskompetenzen (Karakasoğlu, Gruhn & Wojciechowski, 2011). Es stellt sich die Frage, ob Fachkräfte mit Migrationshintergrund den interkulturellen Anforderungen besser gewachsen sind (Karakasoğlu et al., 2011; Klein, 2018). Auf politischer und auch auf Forschungsebene (Heckmann, 2008; Neumann, 2005; Schofield et al., 2006; Stitzinger & Lüdtke, 2014) wird ein erhöhter Einsatz von Fachkräften mit Migrationshintergrund gefordert, da dies unter anderem dazu beitragen könnte, dass elterlichen Vorstellungen und Erwartungen besser entsprochen wird (Neumann, 2005).

Untersuchungen zeigen allerdings, dass Fachkräfte mit Migrationshintergrund keinen besseren Einfluss auf die Entwicklung von Vorläuferkompetenzen in Deutsch, Mathematik und Naturwissenschaften und die sozialen Kompetenzen nahmen (Klein, 2018). Wahrscheinlich wäre es zielführender allen Fachkräften interkulturelle Kompetenzen zu vermitteln (Karakasoğlu et al., 2011; Klein, 2018). Ob der Migrationshintergrund von Fachkräften einen Einfluss auf das Elternberatungsangebot hat, wird sich durch die Untersuchungen der Vorstudie zeigen. In der Hauptstudie wird er als eine eventuell beeinflussende Variable für den Kompetenzerwerb der Teilnehmer berücksichtigt.

Berufserfahrung Kompetenzen der Zusammenarbeit mit Eltern scheinen sich erst mit steigender Berufserfahrung zu entwickeln (Kirstein & Fröhlich-Gildhoff, 2013), daher ist es nicht verwunderlich, dass der Erfahrung und persönlichen Biografie mehr Bedeutung als der Ausbildung zugeschrieben wird (Fröhlich-Gildhoff & Weltzien, 2014). Die Ergebnisse von Fröhlich-Gildhoff und Weltzien (2014) zeigten, dass die Qualifikationen und Berufserfahrungen der Fachkräfte die Prozessqualität weniger beeinflussen als die Umsetzung der Konzeption, genutzte Reflexionsstrukturen, ein professionelles Selbstverständnis. Im gegebenen Kontext ist interessant zu untersuchen, wie berufserfahrenere Fachkräfte das Angebot der Elternberatung einschätzen und welche Faktoren sie als hinderlich einschätzten. In der Hauptstudie wird die Berufserfahrung als eventuell beeinflussende Variable neben der Intervention zum Kompetenzerwerb genutzt.

Kompetenzüberzeugung Fachkräfte besitzen ein generelles Grundinteresse am Menschen und soziales Engagement, daher gehen (Aich & Behr, 2015) davon aus, dass dies förderliche Eigenschaften für Elternberatungsgespräche sind. Eine *natürliche Gesprächskompetenz* kann häufig beobachtet werden. Westerholt (2012) erkennt das Erlangen von Gesprächsführungskompetenzen als ersten Schritt für den Beratungskompetenzerwerb an, zudem sollten weiterhin psycho-

analytische, klientenzentrierte und systemische Methoden erlernt und trainiert werden. Rückert et al. (2000) untersuchten Kommunikationsstrukturen und konnten zeigen, dass dialogorientierte Kommunikationsformen (zum Beispiel Zuhören, Nachfragen, Interesse zeigen) (der Kompetenzfacette (KF) 2 zuzuordnen, siehe Kompetenzmodell in Abschnitt 2.5) kaum genutzt werden und es sich bei Elterngesprächen häufig nur um eine Informationsweitergabe handelt. Diese Einseitigkeit in den Gesprächen wird ebenso von Cloos et al. (2020) kritisiert.

Nach Beher und Gragert (2004), Fuhr (2003), Gutknecht (2010) werden sozial-emotionale Kompetenzen beziehungsweise Beziehungskompetenzen benötigt (KF1). Weiterhin sind Gesprächsbeziehungsweise Beratungskompetenzen nötig (Beher & Gragert, 2004; Petermann, 2011; Westerholt, 2012) (KF2). Außerdem wird das Erläutern des pädagogischen Handelns als erforderlich erklärt (Beher & Gragert, 2004) (der KF3 zuzuordnen). Denn Fachkräfte sollten, im Gegensatz zu Eltern, ihre pädagogischen Handlungsweisen und Ziele immer begründen können (Protz & Hautumm, 2004). Weiterhin werden für die Elternberatung Beratungskompetenzen und Kenntnisse über örtliche Anlaufstellen benötigt (Beher & Gragert, 2004). Gutknecht (2015) beschreibt zudem die *Interaktionskompetenz*, die aus spezifischer Fachkompetenz und dem Wahrnehmen von eigenen Grenzen (KF3) sowie der Gesprächsführung, Körpersprache und Sprache (KF2) besteht.

Smith (1980) unterschied 1980 bereits zwischen *professional involvement* und *partnership involvement* und erkannte somit zwei verschiedene Ebenen der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Fachkräften. Diese Ebenen lassen sich den Merkmalen des Angebots-Nutzungs-Modell zuordnen, denn das *professional involvement* könnte dem Rollenbild zugeordnet werden, da es wahrscheinlich eine professionelle Haltung beschreibt. Möglicherweise äußert sie sich durch Gesprächskompetenzen der KF2, die Fähigkeit mit Kritik umzugehen sowie didaktische Kompetenzen und Strategiekennntnisse der KF3. Während die Kompetenzen für das *partnership involvement* wahrscheinlich den der KF1 zuzuordnen sind.

Die Kompetenzfacetten der Elternberatung in Anlehnung an Hertel (2009), Hertel et al. (2014c) werden in der vorliegenden Arbeit für den Elementarbereich adaptiert. Es wird versucht, ein Kompetenzmodell für den Elementarbereich zu entwickeln und anhand einer Interventionstudie zu überprüfen.

Selbstwirksamkeit Fachkräfte schätzen nicht nur ihre Arbeit als bedeutend und sinnvoll ein (Fuchs-Rechlin, 2007; Rudow, 2004; Viernickel et al., 2013a), sondern auch ihre Selbstwirksamkeit (siehe Exkurs Selbstwirksamkeit in A.2) im Bezug auf kollegiale Zusammenarbeit, innova-

tives Handeln und die Bewältigung von Stress (Beher & Walter, 2012; Schneewind, Böhmer, Granzow & Lattner, 2012; Thinschmidt, Gruhne & Hoesl, 2008). Daher ist anzunehmen, dass sich diese hohe Selbsteinschätzung positiv auf das Handeln der Fachkräfte auswirkt, denn nach Vohs und Baumeister (2016) verhalten sich Menschen wie ihre selbst eingeschätzte Leistungsfähigkeit. Außerdem kann sich nach Thurmair et al. (2010) die Zufriedenheit mit der eigenen Arbeit positiv auf die Zusammenarbeit mit Eltern auswirken, besonders wenn Eltern Zufriedenheit widerspiegeln. Hertel (2009) konnte zeigen, dass die Selbstwirksamkeit von Lehrkräften durch eine Intervention ansteigen kann und Zusammenhänge mit Beratungskompetenzen und -leistungen auftraten. Auch Drechsel et al. (2020) konnten zeigen, dass durch das *Bamberger Peer-Beratungstraining* die Selbstwirksamkeits- und Kompetenzeinschätzungen der Teilnehmer gestiegen sind. NachBruder (2011) stellen das Beratungswissen und die Selbstwirksamkeit signifikante Prädiktoren für die Beratungskompetenz dar. Zudem wiesen Berufserfahrungen und Selbstwirksamkeit Korrelationen auf und es konnte gezeigt werden, dass eine höhere beratungsspezifische Selbstwirksamkeit eher zu einem ressourcen- und lösungsorientierten Denken führen kann. Des Weiteren konnte Hertel et al. (2013) herausstellen, dass selbstwirksame Lehrkräfte häufiger zusätzliche Elterngespräche führen. Wie selbstwirksame Fachkräfte die Elternberatung einschätzen und ob sie mögliche Ursachen für eine unzureichende Elternberatung identifizieren, soll in der Vorstudie untersucht werden. In der Hauptstudie stellt die Selbstwirksamkeitseinschätzung eine professionelle Überzeugung dar, die vor und nach der Intervention erfasst und möglicherweise für einen Zuwachs der Beratungskompetenzen förderlich ist.

Rollenverständnis Die Haltung gilt als bedeutender Prädiktor des allgemeinen Kompetenzprofils und auch bei der Zusammenarbeit mit Eltern (Fröhlich-Gildhoff & Weltzien, 2014; Göbel-Reinhardt & Lundbeck, 2014; Pietsch, Ziesemer & Fröhlich-Gildhoff, 2010). Nach Pietsch et al. (2010) wird sie durch die pädagogischen Werte sichtbar und sollte von innen reflektiert und von außen Orientierung und Halt geben. Zudem kann sie als Schlüsselrolle gesehen werden, da sie bestimmt, wie Fachkräfte mit den steigenden Anforderungen und gleichzeitig den gegebenen Rahmenbedingungen zurechtkommen (Fröhlich-Gildhoff & Weltzien, 2014). Ein positives Rollenverständnis für die Zusammenarbeit sollte entwickelt und regelmäßig überprüft werden, ob es gelingt Eltern als Bildungs- und Erziehungspartner (BEP) (siehe Abschnitt 2.3) zu sehen (Fröhlich-Gildhoff & Weltzien, 2014). Nicht alle Fachkräfte arbeiten jedoch mit einer professionellen Haltung, daher können Probleme in der BEP resultieren (Göbel-Reinhardt und Lundbeck (2014), Viernickel, Voss, Mauz, Gerstenberg und Schumann (2013b)).

Die Beziehungsdarstellung von Fuhr (2003) kann dazu beitragen ein angemessenes Rollenverständnis der Elternberatung zu entwickeln. Denn durch seine Darstellung wird deutlich, dass ein gleichberechtigter Austausch und die Anwendung von Expertenwissen erforderlich und eine Balance anstrebenswert ist (Fuhr, 2003). Elternberatungskompetenzen nach Hertel (2009), Hertel et al. (2014c) können dabei unterstützen. Denn beispielsweise kann bei dem gleichberechtigten Austausch über die Entwicklungsbeobachtungen gesprochen werden, insbesondere die Kompetenzen der Facette 1 und 2 können dabei unterstützen. Sobald Eltern Fragen haben, Kritik äußern oder Unterstützung benötigen, sollte durch das Expertenwissen eine gemeinsame Lösungsfindung angestrebt werden (Rogers, 1973), dabei könnten die Kompetenzen der Facette 1, 2 und 3 hilfreich sein.

Zusammenhänge zwischen dem Rollenverständnis und den Beratungskompetenzen und -leistungen sowie ein Interventionenzuwachs wurden durch Hertel (2009) aufgedeckt. Ob das Rollenverständnis einen Einfluss auf die Elternberatungsangebote und die Nutzung hat und ob es zu Interventionseffekten beitragen kann wird im Folgenden untersucht.

Motivation Ein positives Kompetenz-, Autonomieerleben und soziale Eingebundenheit kann die Motivation fördern (Deci, Driver, Hotchkiss, Robbins & McDougal Wilson, 1993), daher ist anzunehmen, dass schlechte Rahmenbedingungen demotivierend und belastend wirken (Fröhlich-Gildhoff & Weltzien, 2014). Kompensierend können dagegen eine positive Atmosphäre im Team, kollegiale Unterstützung und Fähigkeiten der Selbstregulation sein (Fröhlich-Gildhoff & Weltzien, 2014). Auf Grundlage der *Erwartungs-Wert-Theorie* von Atkinson (1957) (siehe Exkurs Motivation A.1) kann für die Motivation in Elterngesprächen vermutet werden, dass positive Erfahrungen in Elterngesprächen dazu beitragen, dass Fachkräfte mit mehr Motivation arbeiten als Fachkräfte, mit negativen Erfahrungen. Allerdings konnte festgestellt werden, dass der deutsche Anteil an zufriedenen Fachkräften vergleichsweise niedrig ist (OECD, 2019), ebenso wie die gesellschaftliche Wertschätzung (Thiersch, 2004).

Viele Studien der FBBE beschäftigen sich mit Belastungen und der Arbeitszufriedenheit, diese wurde in annähernd allen Studien überwiegend positiv eingeschätzt (Fröhlich-Gildhoff & Weltzien, 2014; Fuchs-Rechlin, 2007; Kliche, 2008; Rudow, 2004; Thinschmidt et al., 2008). Als *Weak Signals* können die Unterschiede der Zufriedenheit zwischen älteren und jüngeren Fachkräften für eine anspruchsvollere und kritischere jüngere Generation hinweisen (Wippermann, 2018). Der Personalmangel⁸ und die Lautstärke der Kinder (Berger, Niemann, Nolting & Schiffhorst,

⁸Seit 2007/08 haben sich durch die Maßnahmen gegen den Personalmangel die Zahl der Auszubildenden annähernd verdoppelt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Dennoch wird bemängelt, dass im Zuge

2002; Fuchs-Rechlin, 2007; Kliche, 2008; OECD, 2019; Rudow, 2004; Thinschmidt et al., 2008; Viernickel et al., 2013a), kaum Vor- und Nachbereitungszeiten und wenig Gelegenheiten für einen kollegialen Austausch werden dennoch als Belastungen beklagt (Fuchs-Rechlin, 2007; Kliche, 2008; Rudow, 2004; Thinschmidt et al., 2008). Viernickel et al. (2013a) konnten durch ihre Studienergebnisse Zusammenhänge zwischen dem subjektiven und objektiven Gesundheitszustand von Fachkräften und strukturellen Rahmenbedingungen der Einrichtungen aufzeigen.

Fröhlich-Gildhoff und Weltzien (2014) fassen zusammen, dass die strukturellen Arbeitsbedingungen negative Emotionen hervorrufen und nicht alle Fachkräfte in der Lage sind, die steigenden Anforderungen durch selbstregulative Fähigkeiten auszugleichen. Wie sich die Motivation auf die Elternberatung auswirkt und ob sie dazu beitragen kann, bessere Beratungskompetenzen zu erlangen, wird sich durch die folgenden Untersuchungen zeigen.

Subjektive Leistungseinschätzung Subjektive Leistungseinschätzungen sind im Forschungsfeld der FBBE gängig, obwohl durch Haltungen, Erziehungsvorstellungen und Auffassungen die Ergebnisse beeinflusst werden können. Mischo (2012) fand Hinweise dafür, dass Leistungseinschätzungen von Fachkräften beziehungsweise Kindheitspädagogen steigendem Bildungsabschluss realistischer werden. Andererseits zeigten Hascher (2011), dass Studierende ihre Kompetenzentwicklung stark überschätzten. Kompetenzen von Fachkräften wurden bisher hauptsächlich durch subjektive Leistungseinschätzungen erfasst und spiegeln somit die Orientierung der Erziehungsstile und pädagogischen Auffassungen wider (Mischo, Wahl, Hendlner & Strohmeyer, 2013). Welche Zusammenhänge sich durch die subjektive Leistungseinschätzungen der Teilnehmer mit der Elternberatung (Vorstudie) und der Kompetenzentwicklung (Hauptstudie) ergeben wird sich in den folgenden Analysen zeigen.

Sicherheit im elterlichen Umgang bei der Elternberatung Fachkräfte sehen Eltern aus verschiedenen Perspektiven: als Kunden beziehungsweise Nutzer der Kindertageseinrichtungen, als Teil einer Partnerschaft oder auch als ehrenamtliche Unterstützter der Einrichtung (Bloomer & Cohen, 2008). Colberg-Schrader (2003) bezeichnet die Zusammenarbeit als eine ernst zu nehmende pädagogische Herausforderung, denn gegenseitige, die Kommunikation belastende Erwartungshaltungen zwischen Fachkräften und Eltern wurden durch zahlreiche Studien aufgedeckt (Gutknecht, 2015; Helbig, Wieners & Kallert, 2004; Honig et al., 2004; Joos & Betz, 2004; Schreiber, 2004). Missverständnisse in der Kommunikation tragen häufig zu einem erhöhten

des Personalausbaus nicht gezielter versucht wurde, mehr Quereinsteiger für das Berufsfeld zu gewinnen (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2019).

Belastungserleben bei (Dippelhofer-Stiem & Kahle, 1995). Hinzu kommen sogenannte „Beratungsfallen“ (Gutknecht, 2015) oder auch „Kommunikationsspiel-Fallen“ (Aich & Behr, 2015) die den Gesprächsverlauf des Elterngesprächs bei Nichtbeachtung gravierend beeinflussen können.

Fachkräfte schätzen ihre Kompetenzen im Bereich *Zusammenarbeit mit Eltern* meist positiv ein (Behr & Gragert, 2004; Fröhlich-Gildhoff & Weltzien, 2014), dennoch wird sie als Belastung empfunden (Fröhlich-Gildhoff & Weltzien, 2014; Fthenakis et al., 1995; Fuchs-Rechlin, 2007; Sturzbecher & Bredow, 1998; Textor, 1992; Thiersch, 2008). Besonders wenn es um Diversität, Inklusion oder Kinder mit Entwicklungsrisiken geht (Behr & Gragert, 2004; Fröhlich-Gildhoff & Weltzien, 2014). Auch die Zusammenarbeit mit Familien mit Migrationshintergrund (Fröhlich-Gildhoff & Weltzien, 2014), die gestiegenen Erwartungen, die Bedürfnisse der sozial und kulturell individuellen Eltern (Helbig et al., 2004; Joos & Betz, 2004; Schreiber, 2004; Viernickel et al., 2013a) sowie Elterngespräche (Lindner, 2013) als auch erzieherische Problemlagen und Angeboten der Familienbildung (Behr & Gragert, 2004) werden als belastend eingeschätzt. Viernickel et al. (2013a) zeigen, dass sich Fachkräfte bundesweit als nur unzureichend ausgebildet für die wachsenden Anforderungen der Elternarbeit fühlen.

Möglicherweise können die Interventionseffekte der Hauptstudie eine Veränderung der Sicherheit im elterlichen Umgang aufzeigen. Außerdem wird in der Vorstudie untersucht, ob die Sicherheit einen Einfluss auf die Elternberatung ausüben kann.

Konstruktivistische Auffassung Bildung besteht nach Wygotsky (1987) aus externalen (zwischenmenschlichen) und internalen (durch das Kind selbst) Konstruktionsprozessen. Bei den externalen Konstruktionsprozessen sollte die *engl. zone of proximal development*, berücksichtigt werden, sodass Kinder in ihren Prozessen angemessen unterstützt werden, ihnen jedoch nicht die Prozessenerfahrung genommen wird (Wygotsky, 1980). Gutknecht (2010) beschreibt für die Arbeit mit Kindern unter drei Jahren, dass die Ko-Regulation und die Ko-Konstruktion zusammen angewandt werden können, zum Beispiel Scaffolding-Strategien (siehe Abschnitt 2.7.1) als ko-konstruktive Handlungsmöglichkeit auf der sprachlichen Ebene und gleichzeitig Ko-Regulationsstrategien für die Emotionsregulation (siehe Exkurs Kindliche Ko- und Selbstregulation A.5).

Mischo (2012) konnte zeigen, dass Fachschulstudierende tendenziell instruktivistische Auffassungen vertreten, während Hochschulstudierende ko-konstruktivistische Überzeugungen aufweisen. Laut Remsperger (2011) wird in Deutschland noch etwas Zeit vergehen, bis ein ko-konstruktiver

und sensiblerer Umgang mit den Kindern in allen Kindertageseinrichtungen umgesetzt wird. Ob eine konstruktivistische Selbsteinschätzung einen Einfluss auf die Elternberatung haben kann und welche Faktoren als förderlich für sie gesehen werden, wird durch die Analysen der Vorstudie untersucht.

2.8. Nutzung der Beratungsangebote

Während der frühen Kindheit entwickeln die Familien und Einrichtungen Lernumgebungen für Kinder (Schmerse et al., 2018). Anhand der ausgewählten oben beschriebenen Merkmale wird deutlich, dass dieses Zusammenspiel der einzelnen Bereiche vielfältig beeinflusst werden kann. Beispielsweise wissen nicht alle Eltern, wie sie ihre Kinder angemessen fördern können und benötigen Unterstützung (Anders et al., 2012). Wie angemessen sie unterstützt werden können hängt wiederum von Merkmalen der Einrichtungen und Fachkräfte ab.

Damit Eltern niederschwellige Beratungsangebote in Anspruch nehmen können (Fröhlich-Gildhoff & Kraus-Gruner, 2011), ist es wichtig die Zusammenarbeit zwischen Familien und Einrichtungen zu stärken (Anders et al., 2012). Nach Neuenschwander et al. (2004), Sacher (2005) verbessern folgende Faktoren die Zusammenarbeit: Information, Achtung und Vertrauen, Gesprächskultur, Verzicht auf Kontrolle und Beschwerden, Kooperation. Auch Sacher (2008) schreibt von der Bedeutung der Gesprächskultur, dem Informationsfluss, um gegenseitiges Vertrauen aufzubauen, um die Kooperation zwischen Fachkräften und Eltern zu verbessern.

Um die elterliche Nutzung der Beratungsangebote in der Kindertageseinrichtung zu unterstützen, ist es wahrscheinlich von Vorteil, wenn Fachkräfte wissenschaftliche Kenntnisse über die unterschiedlichen Elterntypen aufweisen, um angemessen auf die unterschiedlichen Bedürfnisse reagieren zu können.

Herrmann (2007) stellte heraus, dass die Inhalte und Themen der Elterngespräche die elterlichen Erwartungen an die Einrichtung widerspiegeln. Beispielsweise erhoffen sich hilflose Eltern Beratung zur Entwicklung und Erziehung, nehmen überdurchschnittlich häufig Gesprächstermine wahr und glauben daran, dass ihr Kind in der Einrichtung besser gefördert wird, als es durch sie selbst zuhause möglich wäre (Herrmann, 2007). Diese Annahme deutet auf den „negativen Bildungseffekt“ hin (Michl & Geier, 2019).

Weiterhin konnte gezeigt werden, dass höher gebildete Eltern einerseits Informationen über ihre Kinder erwarten, andererseits sehen sie jedoch ein zu starkes Eingreifen in Familienangelegenheiten kritisch (Michl & Geier, 2019). Diese unterschiedlichen Qualitätsansichten haben Einfluss auf den praktischen Alltag, die Elternarbeit und Qualitätsbewertungssysteme (Michl & Geier,

2019).

Thiersch (2008) beschreibt unterschiedliche Elterngruppen und fasst diese in *Modi der Zusammenarbeit* zusammen. Einerseits zeigen sie verschiedene elterliche Erwartungen und Bedürfnisse und andererseits Einstellungen der Fachkräfte auf:

Erwartungen & Bedürfnisse der Eltern:

- *Delegierende Eltern* sehen in der Fachkraft eine professionelle Person und agieren mit dieser eher geschäftlich.
- *Identifizierte Eltern* sehen die Fachkraft als Vertrauensperson ihres Kindes und streben eine persönliche Beziehung an.
- *Beratungsbedürftige Eltern* suchen den Rat der Fachkräfte.
- *Unterstützende Eltern* versuchen Fachkräften zu helfen und engagieren sich für die Einrichtung.

Reaktionen der Fachkräfte:

- *Persönlich zugewandte Fachkräfte* legen besonderen Wert auf die Pflege der Beziehungen zu den Kindern und Eltern.
- *Abgrenzende Fachkräfte* zeigen ihre Professionalität und dass sie ihre Arbeit gut erledigen können, damit der Alltag funktionieren kann.
- *Belehrende Fachkräfte* beraten Eltern gerne und geben ihren Hinweise zum Umgang mit dem Kind.
- *Ressourcenorientierte Fachkräfte* binden Eltern mit ihren Fähigkeiten in die Einrichtung mit ein.

Diese Modi lassen sich nicht voneinander trennen und vermischen sich individuell. Zudem passen bestimmte Modi besser zusammen während andere eher gegenläufig sind. Dies kann zu gegenseitiger Zufriedenheit oder Frustration führen (Thiersch, 2008). Unterschiedliche Einschätzungen zur Entwicklung des Kindes stellen keine Seltenheit dar (Kalicki, 2010) und treten besonders bei entwicklungsauffälligen Kindern und in Abhängigkeit des sozioökonomischen Hintergrundes der Familie auf (Schreyer & Petermann, 2009).

Zudem konnten Kalicki (2010) und Michl und Geier (2019) zeigen, dass die Mutter-Erzieherin-Beziehung eher fragil ist, da die mütterliche Zufriedenheit mit der Erzieherin von der Übereinstimmung der kindlichen Einschätzung abhängig ist. Familiäre Belastungen wie Frustrationen in der Mutterrolle, geringe soziale Unterstützung etc. verstärken nach Peitz (2004) diesen Effekt noch. Auch vorschnelle oder ungebetene Versuche, auf die Erziehung zu Hause einzuwirken, er-

schweren die Zusammenarbeit und können kontraproduktive Reaktionen hervorrufen (Kalicki, 2010; Sacher, 2006). Edelmann (2018) unterscheidet zudem zwischen *Bildungsambitionierten* und *Bildungspassiven* Eltern. Erstere bemühen sich um eine anregungsreiche HLE und letztere sehen die Verantwortung für die Bildung ihrer Kinder eher in den Bildungseinrichtungen als im familiärem Umfeld.

Um die Bedürfnisse der Elterngruppen besser nachvollziehen zu können, kann zudem das Wissen über die unterschiedlichen Milieus der Eltern und Fachkräfte dazu beitragen, die Nutzung der Elternberatung und die Zusammenarbeit zu unterstützen. Durch die Milieuviefalt stehen Fachkräfte vor vielfältigen Herausforderungen: die Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse und Erwartungen sowie die Akzeptanz unterschiedlicher Erziehungsvorstellungen (Wippermann, 2018). Häufig sortieren Fachkräfte ohne wissenschaftliche Kenntnisse Eltern in soziodemografische Kategorien, wie Scheidungsfamilie, Alleinerziehende. Allerdings wird dabei nicht bedacht, dass beispielsweise Alleinerziehende keine homogene Gruppe darstellen (Wippermann, 2018). Eine hohe Milieuheterogenität, eine falsche Einordnung und ein dementsprechender Umgang birgt Konfliktpotenzial (Wippermann, 2018). Daher sollte hervorgehoben werden, dass die Übergänge zwischen den Milieus fließend sind und die Kategorisierung als Orientierung der unterschiedlichen Lebenswelten gesehen werden sollte (Wippermann, 2018).

Durch die vorgestellten Merkmale der Einrichtungen, Fachkräfte und Familien entsteht der Eindruck, ein umfassendes Bild der beeinflussenden Faktoren für die Elternberatung entworfen zu haben. Allerdings handelt es sich dabei lediglich um exemplarisch ausgewählte Prädiktoren, anhand derer das Zusammenspiel der Eltern, Fachkräfte und Einrichtungen bei der Elternberatung beschrieben und theoretische Bezüge hergestellt wurden. Auf dieser Basis werden im Folgenden die Rahmenbedingungen der Elternberatung untersucht.

3. Vorstudie: Rahmenbedingungen der Elterngespräche

Anhand der beschriebenen Struktur- und Prozessmerkmale wurde deutlich, dass vielfältige Faktoren das Angebot und die Nachfrage nach der Elternberatung beeinflussen können. Auf der Seite der Nutzer umfassen sie die heterogenen elterlichen strukturellen Merkmale, Ansichten (Michl & Geier, 2019), Erwartungen (Herrmann, 2007; Thiersch, 2008) und Einstellungen (Edelmann, 2018; Wippermann, 2018) und auf der Seite der Anbieter die Merkmale der Einrichtungen und Fachkräfte.

Eine explorative Untersuchung der Rahmenbedingungen der Elterngespräche in Kindertageseinrichtungen kann zu einem theoretischen und praktischen Erkenntnisgewinn in diesem Bereich beitragen und Kenntnisse darüber bringen, wie Eltern, Fachkräfte und Leitungen das Angebot und die Nachfrage nach Elternberatung einschätzen und welche Faktoren sie als hinderlich für dieses sehen. Zudem könnte sie Aufschluss darüber geben, ob die Struktur des Beratungskompetenzmodells aus dem schulischen Bereich (Hertel et al., 2014c) auf die Beratungskompetenzen der Pädagogischen Fachkräfte übertragbar ist und ob förderliche professionelle Merkmale (wie beispielsweise Selbstwirksamkeit) die Beratungskompetenzen der Fachkräfte beeinflussen können.

Für die Vorstudie des *Elbe-KiTa Projekts* wurden die Anforderungen und Rahmenbedingungen der Elternberatung auf der Ebene der Fachkräfte, der Eltern und der Leitungen erfragt und die Beratungskompetenzen der Fachkräfte erfasst, um diese exploratorisch zu untersuchen. Von Oktober bis Dezember 2015 wurden gleichzeitig Eltern, Fachkräfte und Leitungen von städtischen Kinderzentren in Frankfurt am Main befragt. Die Fragebögen wurden durch die Fachberatung an die Einrichtungsleitungen verteilt, diese gaben die jeweiligen Fragebögen an die Fachkräfte und Eltern. Ein Code auf jedem Fragebogen stellte die spätere Zuordnung zu den Einrichtungen sicher. Die Befragung basiert auf den Fragebögen für Schulleiter, Lehrkräfte und Eltern der Erhebung des Programmes for International Student Assessment (PISA) in Deutschland (Hertel et al., 2013) und wurde entsprechend an den Elementarbereich angepasst. Viele Fragen wurden

parallelisiert, damit die Inhalte identisch und somit die durch die Anaylsen entstehenden Ergebnisse der Eltern, Fachkräfte und Leitungen miteinander verglichen werden können.

In der Vorstudie werden folgende Forschungsfragen untersucht:

1. **Kompetenzmodell:** *Kann das Beratungskompetenzmodell nach Hertel et al. (2014c) auf den Elementarbereich übertragen werden?* (siehe Abschnitt 3.2.1)
2. **Rahmenbedingungen:** *Wie schätzen Leitungen und Fachkräfte die Rahmenbedingungen der Elternberatung ein und durch welche Einrichtungsmerkmale werden sie beeinflusst?* (siehe Abschnitt 3.2.2)
3. **Angebot und Nachfrage:** *Wie häufig finden Elterngespräche statt und wie schätzen Eltern und Fachkräfte das Angebot und die Nachfrage der Elternberatung ein?* (siehe Abschnitt 3.2.3)
4. **Unzureichende Elternberatung Fachkraft-Sicht:** *Welche Ursachen sehen Fachkräfte als Gründe für eine unzureichende Elternberatung?* (siehe Abschnitt 3.2.4)
5. **Unzureichende Elternberatung Eltern-Sicht:** *Welche Ursachen sehen Eltern als Gründe für eine unzureichende Elternberatung?* (siehe Abschnitt 3.2.5)
6. **Professionelle Überzeugungen:** *Welche professionellen Überzeugungen beeinflussen die Beratungseinschätzungen?* (siehe Abschnitt 3.2.6)

3.1. Methode

3.1.1. Beschreibung der Stichprobe

Alle 119 Kinderzentren in Frankfurt am Main wurden zur Teilnahme am *Elbe-KiTa Projekt: Elternberatung und Kindertageseinrichtungen* eingeladen und erhielten insgesamt 2.150 Fachkraftfragebögen, 6.192 Elternfragebögen und 119 Leitungsfragebögen. Nach drei Rücklaufphasen wurde die Befragung mit einer Einrichtungs-beteiligung von 33,6% beendet. Es konnten 35 Einrichtungen dazu motiviert werden, an der Befragung teilzunehmen.

Befragungsrückläufe:

Leitungsfragebogen: 31 von 119 Fragebögen zurückerhalten - Rücklauf: 26%

Fachkräftefragebogen: 210 von 2.150 Fragebögen zurückerhalten - Rücklauf: 9,8%

Elternfragebogen: 398 von 6.192 Fragebögen zurückerhalten - Rücklauf: 6,4%

35 Kindertageseinrichtungen haben an der Befragung teilgenommen, bei elf von diesen konnte

jedoch lediglich ein Rücklauf von weniger als fünf Fragebögen verzeichnet werden. Daher wurden diese Einrichtungen von den Analysen ausgeschlossen. Der Abbildung 3.1 können wichtige Merkmale der drei Stichproben (Familien, Pädagogische Fachkräfte und Leitungen) entnommen werden. Alle drei Befragungen wurden auf freiwilliger Basis ausgefüllt, daher ist von Selektionseffekten auszugehen.

Kind (N=309) Die Merkmale der Kinder wurden durch die Eltern erfragt.						Keine Angaben (N)	
Geschlecht des Kindes	männlich 50,2%			weiblich 48,9%		14	
Alter des Kindes	< 2 Jahre 2,5%	< 3 Jahre 12,2%	< 4 Jahre 11,7%	< 5 Jahre 29,4%	< 6 Jahre 35,3%	6 Jahre 18,8%	0
Entwicklungsrisiken	ja 5,8%			nein 93,5%		2	
Bisher verbrachte Zeit in der KiTa	< 6 Monate 8,4%	< 1 Jahr 8,1%	< 2 Jahre 35,0%	< 3 Jahre 42,1%	< 5 Jahre 6,5%	0	
Eltern (N=309)						Keine Angaben (N)	
Geschlecht des befragten Elternteils	männlich 9,4%		weiblich 76,7%		gemeinsam 9,4%	14	
Höchster Schulabschluss der Eltern*	Hochschule/Fachhochschule/ Abitur 20,0%		Berufsschule/Berufsfachschule 5,8%		Mittlere Reife/ Realschulabschluss 7,1%	Hauptschulabschluss/ Volksschulabschluss 1,3%	197
Bücher/E-Books im Haushalt	0 bis 25 Bücher 14,2%	26 bis 100 Bücher 21,4%	101 bis 200 Bücher 12,0%	201 bis 500 Bücher 27,8%	mehr als 500 Bücher 21,7%	9	
Jährliches Netto Haushaltseinkommen	< 20.000€ 9,7%	< 30.000€ 9,4%	< 40.000€ 10,7%	< 50.000€ 4,2%	< 60.000€ 3,9%	> 60.000€ 18,4%	135
Migrationshintergrund	Migrationshintergrund 19,7%			keinen Migrationshintergrund 72,2%		25	
Alleinerziehend	Alleinerziehend 13,9%			Nicht Alleinerziehend 83,5%		25	
Fachkräfte (N=178)						Keine Angaben (N)	
Geschlecht der Fachkraft	männlich 9,6%			weiblich 82,6%		14	
Alter der Fachkraft	< 30 Jahre 4,5%	31 bis 40 Jahre 27,0%	41 bis 50 Jahre 23,6%	51 bis 60 Jahre 19,1%	> 60 Jahre 6,2%	35	
Berufserfahrung der Fachkraft	bis 2 Jahre 11,8%	3 bis 5 Jahre 6,2%		6 bis 10 Jahre 20,8%	über 10 Jahre 46,6%	6	
Ausbildungsabschluss der Fachkraft	Ausbildung Kinderpfleger/in 1,7%		Ausbildung Erzieher/in 66,3%		Studium Kindheitspädagogik 18,5%	16	
Bisherige Fortbildung/Ausbildung mit dem Schwerpunkt Elternberatung	Ja 28%			Nein, bisher noch nicht 62,40%		6	
Alter der betreuten Kinder	0,4 bis 3 Jahre 15,2%	2 bis 6 Jahre 3,4%	3 bis 6 Jahre 73,0%	0,4 bis 6 Jahre 1,8%	3 bis 12 Jahre 3,4%	6	
Kindertageseinrichtungen (N=24)						Keine Angaben (N)	
Konzept der KiTa	Integrativ 66,7%			nicht integrativ 33,3%		0	
Anzahl der Kinder	Bis zu 50 Kinder 8,3%		51 bis 100 Kinder 37,5%		101 bis 150 Kinder 54,2%	0	
Leitungen mit Migrationshintergrund	ja 16,7%			nein 83,3%		0	
Geschlecht	männlich 8,3%			weiblich 91,7%		0	
Kinder anderer Muttersprache	0-24% Kinder 16,7%		25-49% Kinder 8,3%		50-74% Kinder 20,8%	75-100% Kinder 45,8%	2

*Schulabschluss: Sonstiger Abschluss haben weitere 6 Teilnehmer angekreuzt - desweiteren standen zusätzlich noch ohne Abschluss von der Schule gegangen und keine Schule besucht zur Auswahl, dies wurde jedoch nicht angekreuzt.

Abbildung 3.1. Stichprobenbeschreibung der Vorstudie

Die Stichprobe der Eltern (N=309) setzt sich aus 78% von Müttern, 9% von Vätern und des Weiteren 9% gemeinsam ausgefüllten Fragebögen zusammen. Da Mütter auch heutzutage noch als Hauptansprechperson zum Thema Kinderbetreuung gelten (Michl & Geier, 2019), ist diese Verteilung nicht verwunderlich. Die Verteilung des Schulabschlusses lässt sich leider nur

schlecht einschätzen, da 197 (65,8%) der Eltern zu diesem Punkt keine Angaben gemacht haben. Der Anteil der Personen mit (Fach-)Hochschulreife ist am höchsten (20%), möglicherweise ist dies ein Hinweis auf eine Bildungsverzerrung, denn die Teilnahmebereitschaft nimmt nach Sigrid (2011) mit niedrigerem Bildungshintergrund ab. Auch die Bücheranzahl im Haushalt könnte Hinweise auf eine Stichprobenverzerrung zulassen. Die Anzahl der Bücher im Haushalt sollte das objektive Kulturkapital erfassen (Bos, Tarelli, Bremerich-Vos & Schwippert, 2012; Hahn & Schöps, 2019) (sechsstufige Skala: 1 weniger als zehn Bücher bis 6 mehr als 500 Bücher). Bis 100 Bücher weisen 35,6% der befragten Elternhaushalte auf, während fast doppelt so viele (61,5%) mehr als 100 Bücher besitzen (siehe Abbildung 3.1). Auch bei der Frage nach dem jährlichem Netto-Haushaltseinkommen entschied sich eine Vielzahl der Eltern (43%) gegen eine Auskunft. Nach Statistisches Bundesamt (2019) betrug im Jahr 2017 das durchschnittliche Nettoeinkommen im Monat 2.065 Euro. 9,4% der Befragten liegen unter dem durchschnittlichen Verdienst. 19,7% der befragten Eltern weisen einen Migrationshintergrund auf. Nach Autorengruppe Fachkräftebarometer (2019) lag der tatsächliche Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund in Kindertageseinrichtungen 2015 bei 26,2% und stieg bis zum Jahr 2017 auf 27,7%. Die Erfassung des Anteils der Alleinerziehenden spiegelt wider, dass die Verteilung mit 13,9% der Elternstichprobe fast identisch mit der deutschen Verteilung für Kinder unter 6 Jahren (13%) ist (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2019). Die Stichproben umfassen eine gleichgeschlechtliche Verteilung, zu 50% Eltern von Jungen und 49% von Mädchen füllten den Fragebogen aus. 14,7% der befragten Eltern lassen ein Kind unter drei Jahren in der Einrichtung betreuen und sind daher im Vergleich zu der Elternkohorte mit Kindern über drei Jahren unterrepräsentiert. 5,8% der Eltern gaben ein Entwicklungsrisiko bei ihrem Kind an. Ein Großteil (83,6%) kennen die Einrichtung seit über einem Jahr, sodass man davon ausgehen kann, dass sie die Einrichtung und die Elternarbeit kennen und fundiert einschätzen können.

Die Stichprobe der Pädagogischen Fachkräfte (N=178) zeigt einen etwas höheren Männeranteil (9,6%) auf, als er in Kindertageseinrichtungen 2017 vertreten war (6,2%) (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2017). Die Altersverteilung der befragten Fachkräfte liegt hingegen relativ nah an der bundesweiten Verteilung, besonders im Bereich der 40 - 50-Jährigen und der über 50-jährigen Fachkräfte. Lediglich die Gruppe von unter 30 Jährigen (4,5%) liegt deutlich unter der Altersverteilung (26%), dagegen sind die 30 bis 40 jährigen Fachkräfte im Vergleich etwas höher repräsentiert (22%).

Die befragten Fachkräfte sind größtenteils als berufserfahren einzuschätzen und lediglich ein kleiner Teil (11,8%) ist erst weniger als zwei Jahre als Fachkraft tätig. Mit 18,5% sind die

Kindheitspädagogen häufiger in der Stichprobe vertreten als im bundesweiten Schnitt (6%) (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2019), möglicherweise weil sie mehr Interesse an der Befragung hatten.

Mehrheitlich gaben die Befragten an, dass sie bisher zum Thema Elternberatung keine Fort- oder Ausbildung absolviert haben (siehe Abbildung 3.1). Weiterhin arbeitet der Großteil der Fachkräfte in Gruppen mit Kindern von 3 bis 6 Jahren. 15,2% der Befragten gaben an in Krippengruppen mit Kindern von 0,4 bis 3 Jahren und 3,4% der Fachkräfte in altersgemischten Gruppen mit Kindern von 2 bis 6 Jahren zu arbeiten.

Die Stichprobe der Einrichtungsleitungen (N=24) spiegelt die befragten Kindertageseinrichtungen und somit in den Analysen die Makroebene wider, während die Angaben der Eltern beziehungsweise Fachkräfte die Mikroebene darstellen (siehe Abschnitt 3.2.3).

Die befragten Leitungen (91,7% weiblich; 8,3% männlich) arbeiten größtenteils in großen Einrichtungen: 54,2% gaben an 101 bis zu 150 Kinder zu betreuen und 37,5% leiten Häuser mit 51 bis 100 Kindern. Lediglich 8,3% der Leitungen stammen aus eher kleinen Einrichtungen mit bis zu 50 Kindern. 66,7% der untersuchten Einrichtungen arbeiten integrativ. Die Befragten gaben zu großen Teilen an (66,6%) in Einrichtungen mit über 50% Migratenkindern zu arbeiten. Da jedoch lediglich 19,7% der teilnehmenden Familien einen Migrationshintergrund aufweisen, ist davon auszugehen, dass dieser Anteil kleiner ist als der Tatsächliche.

3.1.2. Beschreibung der Instrumente

Um die Rahmenbedingungen der Elternberatung in Kindertagesstätten zu erfassen, wurden alle Fragebögen in Anlehnung an die Befragung des Programmes for International Student Assessment (PISA) im Jahr 2009 nach Hertel et al. (2013) überarbeitet und an den Elementarbereich angepasst.

Der Begriff Elternberatung wurde auf dem Deckblatt des Fragebogens definiert, damit keine Unsicherheiten entstehen können: *„Unter Elternberatung in der KiTa verstehen wir, dass Eltern und Pädagogische Fachkräfte gemeinsam in Elterngesprächen über das Kind und die elterlichen Anliegen (beispielsweise Fragen zur kindlichen Entwicklung, Verhaltensauffälligkeiten des Kindes, Fragen zur Erziehung und familiäre Belastungen) sprechen und die Pädagogischen Fachkräfte die Eltern bei der Unterstützung des Kindes begleiten. Damit die Pädagogischen Fachkräfte die Elterngespräche noch professioneller gestalten können, entwickeln wir Fortbildungen zur Elternberatung. Im Vorhinein führen wir diese Befragung durch, damit wir erfahren, wie Sie die Elterngespräche in Ihrer KiTa einschätzen.“*

Die Fragen wurden größtenteils parallelisiert. Im ersten Teil sollten die strukturellen Merkmale der Elternberatung erfasst werden, wie zum Beispiel die Häufigkeit der Elterngespräche. Leitungen konnten zusätzlich Angaben zu ihrer eigenen Elternberatung machen. Eltern wurden zudem zu ihrer Nutzung und ihrer Zufriedenheit befragt. Im weiteren Verlauf sollten die Rahmenbedingungen der Elternberatung erfasst werden, indem beispielsweise die Einschätzung zum Stellenwert der Elternberatung erfragt wurde. Der vierte Teil umfasste professionelle Einstellungen zur Elternberatung und beinhaltete die Beratungskompetenzen, Themengebiete der Elternberatung, Kontaktmöglichkeiten und Gründe für unzureichende Elternberatung. Zudem wurden Eltern in diesem Teil zu ihren Wünschen befragt, wie hilfreich die Angebote sind, wie sie ihren Kontakt zu den Fachkräften und ihre eigene Entwicklungsbegleitung bei ihren Kindern einschätzen. Alle teilnehmenden Parteien konnten im fünften Teil ihre Einschätzung zu kindlichen Schwierigkeiten in Kindertageseinrichtungen und ihre eigene konstruktivistische Auffassung angeben. Zum Schluss wurden alle Befragten um ihre soziodemografischen Informationen gebeten. Die sozioökonomische Stellung in der Gesellschaft wird in der Regel anhand mehrerer Dimensionen (wie zum Beispiel die Art der Berufstätigkeit) erfasst (Reiss et al., 2016). Immer häufiger werden zudem Merkmale des kulturellen und sozialen Kapitals (Coleman, 1996), wie beispielsweise erworbene Fertigkeiten und Fähigkeiten, durch verschiedene Skalen differenzierter betrachtet (Reiss et al., 2016). Da zum kulturellen Kapital sozioökonomischer Stellung Sachgüter, wie beispielsweise Bücher gezählt werden können, wurde für die vorliegende Befragung das Item „Wie viele Bücher (E-Books) haben Sie zuhause?“ in Anlehnung an „Wie viele Bücher gibt es bei dir zuhause?“ aus (Hertel et al., 2014b) genutzt.

Auf der Basis von Itemanalysen wurden Items ausgeschlossen, wenn sie sich entweder als wenig trennscharf erwiesen haben ($rit < .3$) oder aufgrund des Cronbach's α Werts, siehe Tabellen 68, 70 und 72. Die Reliabilität der resultierenden Skalen wurden mittels Cronbach's α geschätzt und liegen zwischen $\alpha = .60$ und $\alpha = .90$. Sie weisen somit akzeptable bis gute interne Konsistenzen auf. Drei Skalen der Vorhersagemodelle in der Tabelle 71 bestehen lediglich aus zwei Items. Daher wurde die Effektstärke nach Cohen (1992) ermittelt und jeweils mittlere Effekte errechnet. Weiterhin konnten durch Korrelationsberechnungen (siehe Tabellen 65 und 66) Inter-Item-Korrelationen für die *Subjektive Leistungseinschätzung* mit der *Selbstwirksamkeit* und der *Sicherheit im elterlichen Umgang* festgestellt werden. Inhaltlich sind diese Zusammenhänge als plausibel einzuschätzen. Untereinander weisen Selbstwirksamkeit und Sicherheit im elterlichen Umgang keine starken Korrelationen auf.

Vier Items der Skala *Unzureichende Elternberatung* („Nicht oder nur unzureichend stattfindende

Beratung liegt am ehesten ... an mangelnder Kinderbetreuung während der Gespräche, ... an dem Gefühl der Eltern, unwillkommen zu sein, ... an sprachlichen Unsicherheiten der Eltern, ... an Bedenken der Eltern, bei den Gesprächen gelangweilt zu werden“¹) wurden nach McDonald und Moberg (2002) in den Fragebogen aufgenommen. Die Reliabilitätsrechnungen zur Überprüfung der internen Konsistenz lagen zwischen $\alpha = .617$ -.718 (siehe 67).

Zudem wurden die Scaffolding-Items („Mir gelingt es meinem Kind Dinge so zu erklären, dass es sie versteht¹. Mir gelingt es mein Kind in Spiel- und Lernsituationen zu fordern, ohne es zu überfordern². Mir gelingt es einzuschätzen, wie viel Unterstützung mein Kind von mir benötigt^{2,3}. Mir gelingt es die Aufmerksamkeit meines Kindes bei einer Sache zu halten².“) des Elternfragebogens von Gärtner (2019) übersetzt und jeweils in Anlehnung an ¹: SEPTI-TS (Self-Efficacy for Parenting Tasks Index – Toddler Scale) von Coleman und Karraker (2003), ² Pino-Pasternak und Whitebread (2010) und ³ Van de Pol, Volman und Beishuizen (2010a) erstellt (Cronbach's $\alpha = .788$, siehe 69).

Des Weiteren wurden Items von Warwas, Hertel und Labuhn (2011) herangezogen, um die konstruktivistische Auffassung zu erfassen („Kinder entwickeln sich am besten durch eigenständige Erfahrungen. Kinder sollen eigene Ideen entwickeln und individuelle Entwicklungswege nehmen dürfen. Kinder sollen ihre Vorstellungen und Ideen untereinander austauschen“). Cronbach's $\alpha = .857$, siehe 71).

3.2. Ergebnisse

Die Ergebnisse der Vorbefragung wurden mit Hilfe der Software SDAPS digital erfasst und anhand der Software IBM SPSS Statistics ausgewertet.

3.2.1. Modellierung der Beratungskompetenzen

Um das Beratungskompetenzmodell von Hertel et al. (2014c) für die Erhebungen im Elementarbereich nutzen zu können, wurde es für den Elementarbereich adaptiert.

Hauptkomponentenanalyse des Kompetenzmodells der Elternberatung

Aus dem Beratungskompetenzmodell für den schulischen Kontext (Hertel et al., 2014c) wurde durch eine Hauptkomponentenanalyse ein Modell für Kindertageseinrichtungen mit einer Dreifaktorenlösung extrahiert. Die Teilnehmer hatten die Gelegenheit, auf einer Rating-Skala von 1 (stimmt überhaupt nicht) bis 4 (stimmt ganz genau) eine Selbsteinschätzung anzugeben. Der

Scree-Plot wurde genutzt und auf die inhaltliche Deutbarkeit der resultierenden Faktoren geachtet. Als Rotationsmethode wurde Varimax mit der Kaiser-Normalisierung gewählt. Da die Skala der dritten Kompetenzfacette (KF) keinen akzeptablen Cronbach's α Wert aufwies, wurde die diagnostische Kompetenz, folgende zwei Items: 1) „Ich bin bemüht, Entwicklungsverzögerungen bei den Kindern frühzeitig zu erkennen.“ 2) „Wenn ich bei einem Kind eine Entwicklungsverzögerung erkenne, überlege ich mögliche Ursachen.“ ausgeschlossen.

Weiterhin wurde aufgrund inhaltlicher Interpretierbarkeit das Item: (*Strategiemodifikation*) „Ich probiere unterschiedliche Vorgehensweisen in der Elternberatung aus, wenn ich feststelle, dass meine Beratungsarbeit nicht erfolgreich ist.“ zur KF2 hinzugezogen, obwohl es auf dem Faktor der KF3 eine höhere Ladung aufwies, daher ist zu berücksichtigen, dass die KF3 lediglich aus zwei Items besteht. Danach wurde die Reliabilität der resultierenden Skalen durch eine Itemanalyse der internen Konsistenzen mittels Cronbach's α geschätzt (siehe Tabellen 72 und 71).

- **Die Drei-Faktorenlösung erklärte 54% der Gesamtvarianz.**
- Faktor 1 (31% der Gesamtvarianz) KF 1: Personale Ressourcen & Soziale Kooperationskompetenz
- Faktor 2 (14% der Gesamtvarianz) KF 3: Kritikfähigkeit & Kritikannahme
- Faktor 3 (9% der Gesamtvarianz) KF 2: Gesprächskompetenz, Zielorientierung & Prozesskompetenz

Im Folgenden wird die Passung dieses Modells anhand einer konfirmatorischen Faktorenanalyse untersucht.

Dimensionsprüfung des Kompetenzmodells der Elternberatung

Konfirmatorische Faktorenanalysen wurden berechnet, um zu überprüfen, welches Kompetenzmodell die besten Modellfitwerte aufweist und demnach für die weiterführenden Berechnungen genutzt werden kann. Die Berechnungen wurden mit dem Programm IBM SPSS Amos 24 durchgeführt. Die Daten der Fachkräfte wurden aus dem Datensatz der Vorstudie herangezogen.

Ergebnisse. Der Tabelle 2 kann entnommen werden, dass das Drei-Faktoren-Modell die besten Modell-Fit-Werte aufweist. Anhand der ersten vier Zeilen der Tabelle kann nicht eindeutig festgelegt werden ob ein Zwei- oder Drei-Faktoren-Modell bevorzugt werden sollte, da sich die CFI-Werte (Confirmatory Fit Index) gleichen. Ab einem Wert von $> .95$ können sie als gut eingeschätzt werden (Bentler, 1990). Auch die AIC- (Akaike's Information Criterion) und BIC- (Bayesian Information Criterion) Werte weisen ähnlich niedrige Ergebnisse für beide Modelle

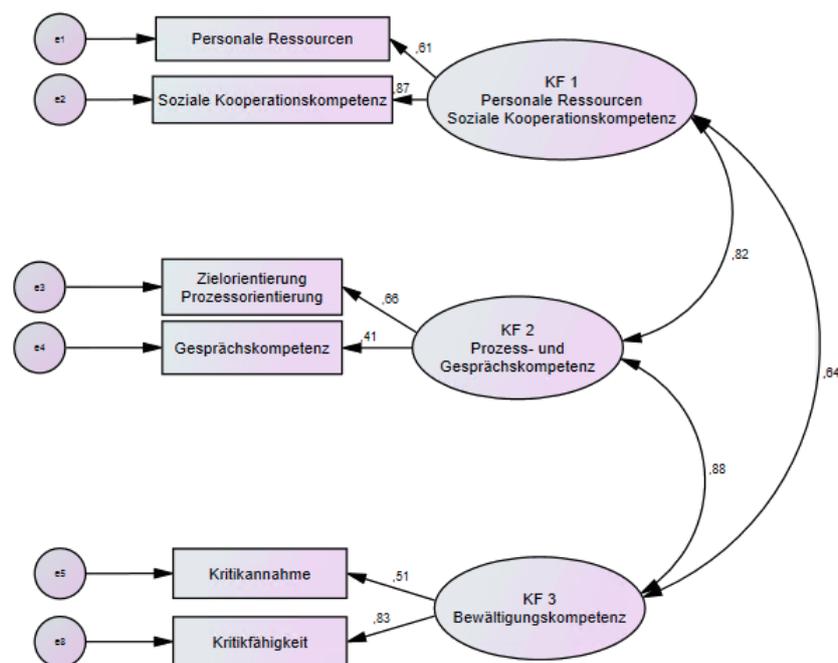


Abbildung 3.2. Drei-Faktorenmodell der Vorstudie

Tabelle 2. Modellfitwerte der konfirmatorischen Faktorenanalyse der Vorstudie

Modell	χ^2	p	df	CFI	AIC	BIC	RMSEA	SRMR
1-Faktor	29.42	<.001	9	0.884	65.42	67.61	.136	
2-Faktoren	6.73	.566	8	1.000	44.73	45.26	<.001	
3-Faktoren	2.58	.860	6	1.000	44.58	45.16	<.001	
4-Faktoren	27.78	.146	21	0.988	93.78	95.10	.025	
Impute 1-Faktor	68.30	<.001	27	0.886	122.26	127.08	.112	.072
Impute 2-Faktoren	16.73	.038	8	0.987	54.32	54.47	.045	.024
Impute 3-Faktoren	5.76	.463	6	1.00	47.66	48.24	.000	.014
Impute 4-Faktoren	68.40	<.001	21	0.973	134.41	135.72	.066	.038

Anmerkungen. χ^2 =Chi-Quadrat-Modell-Test; df =Freiheitsgrade; CFI=Comparative Fit Index; AIC=Akaike's Information Criterion; BIC=Bayesian Information Criterion; RMSEA=Root Mean Square of Approximation; SRMR=Standardized Root Mean Square Residual. Impute: Imputation durch Regressionsverfahren in SPSS AMOS

auf (Field, 2013). Nach Browne und Gudeck (1993) kann ein RMSEA-Wert (Root Mean Square Error of Approximation) von $< .05$ als gut bezeichnet werden. Beide Modelle werden auch diesem Kriterium gerecht und zeigen zudem keine signifikanten Ergebnisse für den Chi-Quadrat-Modell-Test. Nach Hu und Bentler (1995) wäre dies ein Hinweis für eine schlechtere Passung. Der Tabelle 2 kann man demnach entnehmen, dass die Zwei- und Drei-Faktoren-Modelle die höchsten CFI-Werte sowie die niedrigsten AIC-, BIC- und RMSEA-Werte aufweisen. Der SRMR-Wert (Standardized Root Mean Square Residual) wurde für die ersten Modelle nicht berücksichtigt, da die Berechnung nur auf der Basis von Datenmasken ohne fehlende Werte möglich war. Um eine eindeutige Festlegung auf das Zwei- oder Drei-Faktoren-Modell zu ermöglichen, wurden in einem

zweiten Schritt die fehlenden Werte durch Imputation (Regressionsverfahren in SPSS AMOS) ergänzt. Durch die Impute Modelle wird ersichtlich, dass die Drei-Faktorenlösung bessere Modell-Fit-Werte als die Zwei-Faktorenlösung aufweist (CFI=1.000, RMSEA=< .001, AIC=44.58 und BIC=45.16, SRMR=.014) (Weston & Gore, 2006). Lediglich die Drei-Faktorenlösung zeigt nicht signifikante χ^2 -Werte sowie die höchsten CFI-Werte als auch die niedrigsten RMSEA-, AIC- und BIC-Werte.

Der Abbildung 3.2 ist die Modellierung des bevorzugten Drei-Faktoren-Modells zu entnehmen. Zwischen der KF1 und der KF2 sowie der KF2 und der KF3 konnten hohe Zusammenhänge festgestellt werden.

Zusammenfassend konnte durch die vorgenommenen konfirmatorischen Faktorenanalysen gezeigt werden, dass eine Drei-Faktorenlösung des vorliegenden Datensatzes zu bevorzugen ist. Im Folgenden werden die Kompetenzen der Fachkräfte, basierend auf dem Drei-Faktoren-Kompetenzmodell, durch die im Anhang beschriebenen Skalen (siehe Tabelle 71) analysiert.

3.2.2. Rahmenbedingungen der Elternberatung

Im folgenden Abschnitt wird exploratorisch untersucht, welche Ausprägungen der Rahmenbedingungen der Elternberatung in den Einrichtungen vorliegen und ob beeinflussende Faktoren Zusammenhänge mit ihnen aufweisen. Da es sich dabei um eine Bedarfserhebung handelt, wurden keine gerichteten Hypothesen extrahiert sondern ein exploratives Vorgehen gewählt.

Ausprägungen der Rahmenbedingungen

Um die Rahmenbedingungen der Elternberatung in den Einrichtungen zu untersuchen, wurde deskriptiv untersucht, wie Fachkräfte und Leitungen die Prozess- und Strukturmerkmale der Einrichtungen einschätzen.

Zur Bestimmung der Prozentwerte wurden die Werte der Itemskalen „stimmt genau“ und „stimmt eher“ für alle Befragten addiert, ebenso wurde für „stimmt eher nicht“ und „stimmt überhaupt nicht“ verfahren. Der Abbildung 3.3 können die Häufigkeiten entnommen werden.

Der Stellenwert der Elternberatung in den Kindertageseinrichtungen wurde von den Leitungen (L) und Pädagogischen Fachkräften (PF) als relativ hoch eingeschätzt (L:96%; PF:95%). Allerdings konnten nur weniger als die Hälfte der Einrichtungen vielfältige Beratungsangebote anbieten (L:16%; PF:34%). Diese zusätzlichen Angebote umfassen beispielsweise Erziehungsberatung oder Therapiegespräche. Ein Besprechungszimmer wiesen ungefähr zwei Drittel der Einrichtungen auf (L:64%; PF:81%) und das Durchführen der Elterngespräche in Teams wurde

von weniger als der Hälfte der Einrichtungen praktiziert (L:32%; PF:40%). Wenige Einrichtungen führten Elternberatungsgespräche erst dann durch, wenn es Probleme gab (L:4%; PF:11%). In den meisten Einrichtungen unterstützten sich die Fachkräfte gegenseitig bei der Elternberatung (L:88%; PF:66%). Allerdings ist bei diesem Ergebnis auffällig, dass die Einschätzung der Leitungen positiver als die der Fachkräfte ausgefallen ist. Viele Einrichtungen hatten die Möglichkeit bei der Elternberatung auf ein Netzwerk von Experten zuzugreifen (L:80%; PF:76%). Ein eigenes Konzept für die Elternberatung war in etwa der Hälfte der Einrichtungen vorhanden (L:40%; PF:56%). Fast übereinstimmend wurde angegeben, dass während Elterngesprächen Entwicklungsbeobachtungskonzepte hinzugezogen wurden (L:96%; PF:87%).

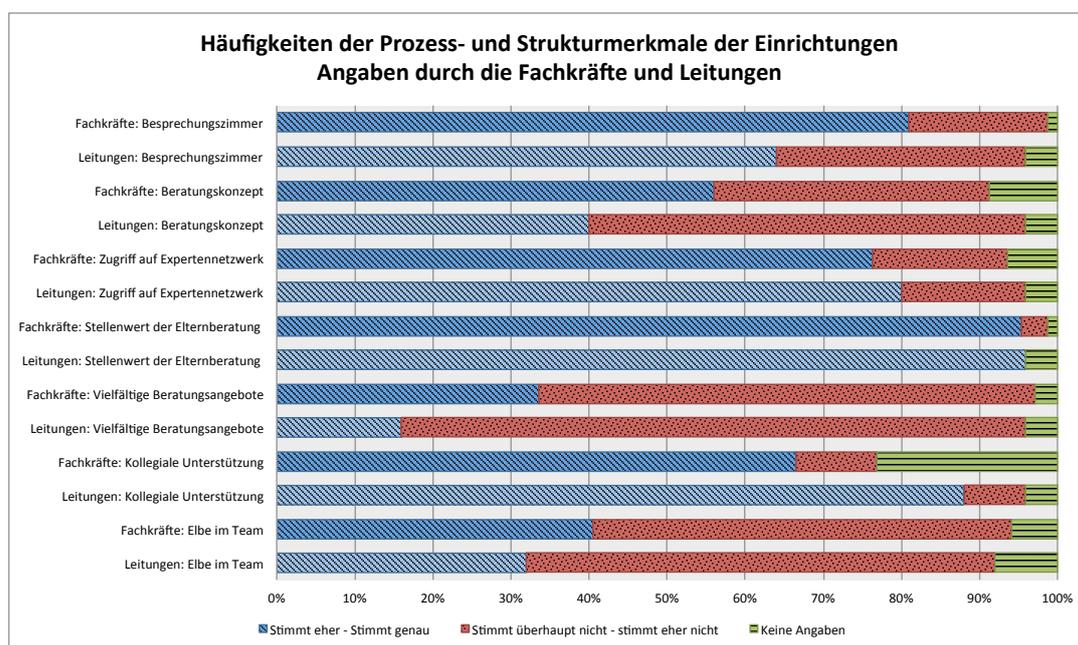


Abbildung 3.3. Häufigkeiten der KiTa Prozess- und Strukturmerkmale

Die Elterngespräche wurden nach Angabe der Fachkräfte in verschiedenen personellen Zusammensetzungen durchgeführt. 58% der Gespräche wurden mit zwei Fachkräften gehalten, lediglich 2% mit nur einer Fachkraft. Gespräche mit Leitungen und Fachkräften fanden zu 34% statt und 1% nur mit der Leitung.

In einer offenen Antwortmöglichkeit wurden folgende Zusammensetzungen genannt: Praktikant/in und Fachkraft (8%), Therapeuten und Fachkräfte (4%), Dolmetscher und Fachkraft (1%), Einrichtungsleitung und Fachkraft (2%).

Im weiteren Verlauf werden Struktur- und Prozessmerkmale der Einrichtungen herangezogen, um Vorhersagen über die Zusammenhänge von strukturellen Merkmalen und Rahmenbedingungen der Elternberatung durch Regressionsanalysen zu untersuchen.

Vorhersage von Rahmenbedingungen der Elternberatung aus Leitungssicht

Im folgenden Abschnitt wird untersucht, welche Faktoren der Einrichtungen Zusammenhänge mit den Rahmenbedingungen der Elternberatung aufweisen. Die Rahmenbedingungen der Elternberatung wurden anhand linearer Regressionen auf der Datenbasis von N=22 Leitungseinschätzungen quantifiziert. Zwei Leitungen mussten aufgrund fehlender Angaben ausgeschlossen werden.

Als **abhängige Variablen** wurden die Rahmenbedingungen der Elternberatung (*Beratungskonzept, Besprechungszimmer, Stellenwert der Elternberatung, Zugriff auf ein Expertennetzwerk, Elbe im Team, Kollegiale Unterstützung und vielfältige Beratungsangebote*) genutzt und als **unabhängige Variablen** konnten ausgewählte Strukturmerkmale (*Bestehen der KiTa, Kinderanzahl, Kinder anderer Muttersprache, offenes Konzept und Integratives Konzept*) der Einrichtungen herangezogen werden. Zugriff auf ein Expertennetzwerk und Stellenwert der Elternberatung sind gleichzeitig Struktur- und Prozessmerkmale der Einrichtungen. Beide Variablen wurden für folgende Analysen den Strukturvariablen der Einrichtungen zugeordnet.

Tabelle 3. Vorhersagemodell der Rahmenbedingungen der Elternberatung aus Leitungssicht

Feste Effekte	Beratungskonzept		Besprechungszimmer		Stellenwert der Elbe		Zugriff auf Expertennetzwerk	
	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>
Konstante	2.45	1.12	-0.13	2.07	4.25	0.99	0.32	1.92
Bestehen der KiTa	-0.01	0.01	-0.003	0.02	-0.01	0.01	-0.002	0.01
Kinderanzahl	-0.01	0.01	0.01	0.01	-0.004	0.01	0.02	0.01
Kinder anderer Muttersprache	-0.001	0.01	-0.01	0.01	0.002	0.004	0.01	0.01
Offenes Konzept	-0.09	0.27	1.08*	0.51	-0.12	0.24	0.65	0.47
Integratives Konzept	0.11	0.29	1.11†	0.54	0.30	0.26	0.06	0.50
Korrigiertes R^2	0.07		0.40		0.13		0.27	

Feste Effekte	Elbe im Team		Kollegiale Unterstützung		Vielfältige Beratungsangebote	
	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>
Konstante	1.84	2.18	2.4	1.2	0.15	2.54
Bestehen der KiTa	-0.004	0.02	-0.002	0.01	0.01	0.02
Kinderanzahl	0.003	0.01	0.004	0.01	0.01	0.02
Kinder anderer Muttersprache	0.01	0.01	-0.01†	0.01	-0.003	0.01
Offenes Konzept	0.06	0.53	0.50	0.29	0.52	0.62
Integratives Konzept	-0.85	0.55	0.52	0.31	-0.01	0.66
Korrigiertes R^2	0.27		0.32		0.05	

Anmerkungen. † $p < .100$; * $p < .050$; ** $p < .010$; *** $p < .001$. Elbe: Elternberatung

Ergebnisse. Der Tabelle 3 können die Ergebnisse der Regressionsanalysen entnommen werden. Die Regressionsmodelle Besprechungszimmer, Zugriff auf ein Expertennetzwerk, Elternberatung im Team und kollegiale Unterstützung weisen hohe Varianzaufklärungen auf, während durch die Modelle Beratungskonzept, Stellenwert der Elternberatung und vielfältige Beratungsangebote lediglich eine moderate Modellgüte gezeigt werden kann.

Durch die Ergebnisse wird ersichtlich, dass Einrichtungen mit einem offenen Konzept statistisch signifikant häufiger ein Besprechungszimmer für die Elternberatung nutzen und Einrichtungen mit einem integrativem Konzept ebenso eine marginale Tendenz in diese Richtung aufweisen. Zudem konnte durch die Ergebnisse gezeigt werden, dass in Einrichtungen mit einem hohen Anteil an Kindern anderer Muttersprache als Deutsch tendenziell weniger kollegiale Unterstützung stattfindet. Dieses Ergebnis kann durch die Korrelationsrechnungen der Rahmenbedingungen auf der Datenbasis der Fachkräfte und Leitungen (Tabelle 66 im Anhang) als signifikantes Ergebnis bestätigt werden, zudem konnten positive Zusammenhänge zwischen diesen Einrichtungen und der Elternberatung im Team, Kooperationen mit Beratungsinstanzen und Zugriff auf ein Expertennetzwerk sowie negative Zusammenhänge mit der kollegialen Unterstützung, einem Elternberatungskonzept und „der Elternberatung nur wenn es brennt“ gezeigt werden. Des Weiteren korreliert der Stellenwert der Elternberatung positiv mit Vielfältigen Beratungsangeboten, der kollegialen Unterstützung und Austausch, dem Besprechungszimmer und dem integrativen Konzept. Ein negativer Zusammenhang wurde lediglich für die Elternberatung im Team ersichtlich. Auch mit einigen Prozessmerkmalen der Fachkräfte konnten positive Zusammenhänge aufgezeigt werden: KF1, KF2, Selbstwirksamkeit, Rollenverständnis, Kosten-Nutzen und Konstruktivistische Auffassung. Herauszuheben ist außerdem, dass die KF1 und KF2 Zusammenhänge mit dem kollegialen Austausch aufweisen.

3.2.3. Angebot und Nachfrage von Elterngesprächen

Anhand hierarchischer Regressionsanalysen wurde untersucht, welche Faktoren das Angebot und die Nachfrage der Elternberatung beeinflussen. Dabei handelt es sich um Bedarfserhebungen, aus diesem Grund wurde ein exploratives Vorgehen gewählt.

Vorerst wurde zudem deskriptiv untersucht, wie häufig Elterngespräche in den teilnehmenden Frankfurter Kinderzentren eingefordert wurden. Die Fachkräfte gaben an, dass sie jährlich durchschnittlich ein (34%) oder zwei (30%) Elterngespräche über ein Kind führen. Allerdings haben sich 28% der Befragten entschieden, keine Angaben zu machen.

Gesprächsnachfrage der Eltern aus der Sicht der Fachkräfte und Leitungen

Im folgenden Abschnitt wird vorgestellt, wie Fachkräfte die elterliche Gesprächsnachfrage nach Beratungsgesprächen einschätzen, wie häufig Gespräche eingefordert werden und ob Unterschiede zwischen Fachkräften und Leitungen bei der Einschätzung auftreten.

Nach einer deskriptiven Auswertung werden Elterngespräche von Leitungen zu 66.6% (häufig

bis sehr häufig) angeregt, während Eltern sich zu 33.4% Gespräche von ihnen einfordern. Fachkräfte schätzten ihre Gesprächsanregung mit 86% (häufig bis sehr häufig) ein und gaben an, dass Eltern zu 26.5% die Gespräche einfordern.

Im Folgenden wird die Nachfrage nach Elternberatung aus der Sicht der Fachkräfte anhand von hierarchischen Regressionsanalysen nach der Bottom-Up Strategie von Hox, Moerbeek und Van de Schoot (2010) untersucht, um herauszufinden, ob die Struktur- und Prozessmerkmale (siehe Abbildung 2.1) der Fachkräfte und Einrichtungen die Einschätzung beeinflussen.

Die Nutzung von hierarchisch linearen Modellen ermöglicht die Berechnung von Regressoren auf Mikro- und Makroebene. Die Mikroebene umfasst die Einschätzung der Fachkräfte (Prozess- und Strukturmerkmale der Fachkräfte) und die Makroebene beschreibt durch die Leitungsangaben Prozess- und Strukturmerkmale der Einrichtungen.

Die hierarchischen Regressionsanalysen wurden durch die Hinzunahme von fünf Modellen jeweils aufeinander aufgebaut.

Aufgrund der kleinen Stichprobe der Einrichtungsleitungen ($N=24$) wurden Daten für die Makroebene aus den vorhandenen Daten der Fachkräfte aggregiert. Solange diese lediglich für die Makroebene in hierarchisch linearen Modellen genutzt werden, ist dies laut Baltés-Götz (2013) akzeptabel. Durch dieses Vorgehen konnten jedoch folgende Strukturvariablen der Einrichtungen nicht genutzt werden, da diese lediglich im Leitungsfragebogen auftraten und dementsprechend nicht aus den Daten der Fachkräfte zusammengeführt werden konnten (*Bestehen der KiTa, Kinderanzahl, Anzahl der Kinder anderer Muttersprache, Offenes Konzept, Integratives Konzept*)

Als **abhängige Variable** wurde die *Gesprächseinforderung durch die Eltern* genutzt. Die **unabhängigen Variablen** *Prozess- und Strukturmerkmale* stammen aus dem Angebots-Nutzungsmodell (siehe Abbildung 2.1) und wurden jeweils zu den Regressionsmodellen hinzugezogen.

Nach Hox et al. (2010) wurde im ersten Schritt ein *fully unconditionally* Modell ohne Regressoren mit Mikro- (e_{ij}) und Makroresiduen (u_{0j}) erstellt. Letztere können als einrichtungsabhängiger konstanter Term aufgefasst werden.

- *Modell I* Konstanter Term

$$Y_{ij} = \gamma_{00} + u_{0j} + e_{ij} \quad (3.1)$$

Im zweiten *Bottom-Up-Step* wurden in zwei Teilschritten Mikroregressoren (X_p) der Struktur- und Prozessvariablen der Fachkräfte aufgenommen.

- *Modell II* Prozessmerkmale der Fachkräfte ($p = 1 \dots P$ mit $P = 5$)

- *Modell III* Hinzunahme der Strukturmerkmale der Fachkräfte ($p = 6 \dots P$ mit $P = 14$)

Modell II und Modell III werden durch den folgenden Zusammenhang beschrieben.

$$Y_{ij} = \gamma_{00} + \gamma_{10}X_{1ij} + \dots + \gamma_{P0}X_{Pij} + u_{0j} + e_{ij} \quad (3.2)$$

Um den dritten Schritt nach Hox et al. (2010) auszuführen, wurden in zwei Teilschritten Makroregressoren (Z_q) der Struktur- und Prozessvariablen der Einrichtungen hinzugenommen.

- *Modell IV* Hinzunahme der Strukturmerkmale der Einrichtungen ($q = 1 \dots Q$ mit $Q = 4$)
- *Modell V* Hinzunahme der Prozessmerkmale der Einrichtungen ($q = 5 \dots Q$ mit $Q = 7$)

Modell IV und Modell V werden durch folgenden Zusammenhang beschrieben.

$$Y_{ij} = \gamma_{00} + \gamma_{10}X_{1ij} + \dots + \gamma_{P0}X_{Pij} + \gamma_{01}Z_{1j} + \dots + \gamma_{0Q}Z_{Qj} + u_{0j} + e_{ij} \quad (3.3)$$

Dementsprechend wurden für das Mikromodell die Struktur- und Prozessmerkmale der Fachkräfte und für das Makromodell die Struktur- und Prozessmerkmale der Einrichtungen in Teilschritten hinzugezogen und auf der Datengrundlage von $N=116$ Fachkräften berechnet.

Ergebnisse. Die Informationskriterien (Eingeschränkte -2 Log Likelihood: 240.040–190.692) zeigen, dass die Modelle mit zunehmender Komplexität besser werden (Baltes-Götz, 2013).

Die Ergebnisse zeigen, dass in Einrichtungen häufiger Elterngespräche eingefordert werden, wenn ihnen ein hoher Stellenwert eingeräumt wird (siehe Tabelle 4). Des Weiteren konnte gezeigt werden, dass selbstwirksame Fachkräfte die elterliche Gesprächseinforderung tendenziell höher einstufen, während Fachkräfte aus Einrichtungen, die die Elternberatung im Team durchführen oder Zugriff auf Expertennetzwerke haben, die Gesprächseinforderung tendenziell als niedriger einschätzen.

In den folgenden Abschnitten werden Prädiktoren zur Einschätzung des Angebotes der Elternberatung von Fachkräften und Eltern untersucht, um im Anschluss das Angebot und die Nachfrage der Elternberatung in den untersuchten Einrichtungen zu diskutieren.

Das Angebot der Elternberatung aus der Sicht der Fachkräfte

Im Folgenden wird die Einschätzung des Angebotes der Elternberatung aus der Sicht der Fachkräfte untersucht. Dafür wurden hierarchische Regressionsanalysen nach Hox et al. (2010) modelliert.

Tabelle 4.

Hierarchisches Regressionsmodell - elterliche Gesprächseinforderung aus der Sicht der Fachkräfte

Feste Effekte	Elterliche Gesprächseinforderung									
	Modell I		Mikromodell				Mikro- und Makromodell			
	B	SE	Modell II		Modell III		Modell IV		Modell V	
	B	SE	B	SE	B	SE	B	SE	B	SE
Konstanter Term (γ_{00})	2.20	0.05	1.89***	0.31	1.62*	0.77	1.36	0.82	1.25	0.87
PF Strukturmerkmale (γ_{p0})										
Geschlecht(γ_{10}) (1=weibl.;2=männl.)			0.09	0.16	0.08	0.16	0.04	0.16	0.10	0.17
Ausbildungsabschluss(γ_{20})			0.04	0.07	0.03	0.08	0.06	0.08	0.04	0.08
Migrationshintergrund(γ_{30})			-0.03	0.11	0.07	0.12	0.03	0.12	0.03	0.12
Alter(γ_{40})			0.03	0.04	0.03	0.04	0.03	0.04	0.03	0.05
Elbe Fortbildung(γ_{50})			0.08	0.09	0.03	0.10	0.07	0.09	0.06	0.10
PF Prozessmerkmale (γ_{p0})										
KF 1(γ_{60})					0.02	0.12	-0.01	0.12	-0.02	0.13
KF 2(γ_{70})					-0.07	0.13	-0.17	0.12	-0.11	0.13
KF 3(γ_{80})					0.20	0.13	0.21	0.13	0.19	0.14
Selbstwirksamkeit(γ_{90})					0.25†	0.15	0.25	0.15	0.25	0.15
Rollenverständnis(γ_{100})					-0.17	0.13	-0.20	0.13	-0.17	0.13
Motivation(γ_{110})					0.12	0.09	0.12	0.09	0.11	0.09
Subjektive Leistungseinschätzung(γ_{120})					-0.04	0.16	0.01	0.16	0.06	0.16
Sicherheit im elterlichen Umgang(γ_{130})					-0.14	0.15	-0.16	0.15	-0.21	0.15
Konstruktivistische Auffassung(γ_{140})					-0.08	0.14	-0.11	0.14	-0.08	0.14
KiTa										
Strukturmerkmale (γ_{0q})										
Beratungskonzept(γ_{01})							-0.02	0.10	-0.01	0.10
Besprechungszimmer(γ_{02})							-0.05	0.06	-0.07	0.06
Zugriff auf Expertennetzwerk(γ_{03})							-0.11†	0.06	-0.01	0.08
Stellenwert der Elbe(γ_{04})							0.37**	0.12	0.32*	0.12
KiTa										
Prozessmerkmale (γ_{0q})										
Elbe im Team(γ_{05})									-0.16†	0.09
Kollegiale Unterstützung(γ_{06})									0.01	0.10
Vielfältige Beratungsangebote(γ_{07})									0.03	0.06
Residuum	0.23	0.03	0.20	0.03	0.20	0.03	0.20	0.03	0.21	0.03
Konstanter Term [Subjekt = Einrichtung]	0.02	0.02	0.03	0.02	0.03	0.02	0.01	0.02	0.003	0.02

Anmerkungen. † $p < .100$; * $p < .050$; ** $p < .010$; *** $p < .001$. KF: Kompetenzfacette, Elbe: Elternberatung,

PF: Pädagogische Fachkräfte

Die **abhängige Variable** *Elternberatung erst wenn es brennt* beschreibt ein unzureichendes Angebot der Elternberatung in den Einrichtungen und die **unabhängigen Variablen** wurden als Prozess- und Strukturmerkmale der Fachkräfte als Mikroregressoren und als Prozess- und Strukturmerkmale der Einrichtungen als Makroregressoren zu den Modellen hinzugezogen. Auf der Datenbasis von N=187 Fachkräften wurden die Regressionsmodelle berechnet.

Ergebnisse. In der Tabelle 5 können die Ergebnisse nachvollzogen werden. Mit zunehmender Komplexität können die Modelle die Daten besser erklären (Eingeschränkte -2 Log Likelihood: 413.147-290.268) (Baltès-Götz, 2013).

Durch die Ergebnisse kann gezeigt werden, dass Fachkräfte, die sich eine hohe Sicherheit im elterlichen Umgang zuschreiben, mit dem Angebot der Elternberatung zufrieden sind. Andererseits

Tabelle 5.

Hierarchisches Regressionsmodell - Angebot der Elternberatung, Einschätzung der Fachkräfte

Elternberatung erst wenn es brennt										
Feste Effekte	Modell I		Mikromodell				Mikro- und Makromodell			
	B	SE	Modell II		Modell III		Modell IV		Modell V	
	B	SE	B	SE	B	SE	B	SE	B	SE
Konstanter Term (γ_{00})	1.67***	0.08	2.28	0.51	3.30*	1.27	3.40*	1.45	3.85*	1.55
PF										
Strukturmerkmale (γ_{p0})										
Geschlecht(γ_{10}) (1=weibl.;2=männl.)			0.05	0.26	0.21	0.26	0.29	0.28	0.29	0.28
Ausbildungsabschluss(γ_{20})			-0.09	0.12	-0.08	0.13	-0.09	0.13	-0.07	0.14
Migrationshintergrund(γ_{30})			-0.40*	0.19	-0.34†	0.20	-0.32	0.20	-0.35	0.21
Alter(γ_{40})			0.05	0.07	0.08	0.07	0.07	0.08	0.10	0.08
Elbe Fortbildung(γ_{50})			0.09	0.15	0.06	0.16	0.03	0.16	0.03	0.17
PF Prozessmerkmale (γ_{p0})										
KF 1(γ_{60})					-0.05	0.21	-0.04	0.21	-0.06	0.21
KF 2(γ_{70})					0.41†	0.21	0.51*	0.21	0.53*	0.22
KF 3(γ_{80})					-0.13	0.22	-0.17	0.22	-0.07	0.23
Selbstwirksamkeit(γ_{90})					0.06	0.25	0.04	0.25	0.05	0.26
Rollenverständnis(γ_{100})					-0.15	0.21	-0.08	0.21	0.00	0.22
Motivation(γ_{10})					-0.05	0.15	-0.05	0.15	-0.13	0.16
Subjektive Leistungseinschätzung(γ_{110})					0.35	0.28	0.34	0.28	0.34	0.28
Sicherheit im elterlichen Umgang(γ_{120})					-0.72**	0.26	-0.67*	0.26	-0.71**	0.27
Konstruktivistische Auffassung(γ_{130})					-0.12	0.23	-0.09	0.24	-0.08	0.24
KiTa										
Strukturmerkmale (γ_{0q})										
Beratungskonzept(γ_{01})							-0.09	0.18	-0.01	0.18
Besprechungszimmer(γ_{02})							0.12	0.10	0.11	0.10
Zugriff auf Experten Netzwerk(γ_{03})							-0.03	0.12	0.08	0.15
Stellenwert der Elbe (γ_{04})							-0.27	0.22	-0.13	0.22
KiTa										
Prozessmerkmale (γ_{0q})										
Elbe im Team(γ_{05})									-0.19	0.16
Kollegiale Unterstützung(γ_{06})									-0.39†	0.19
Vielfältige Beratungsangebote(γ_{07})									0.03	0.10
Residuum	0.46	0.05	0.53	0.08	0.56	0.09	0.55	0.09	0.57	0.09
Konstanter Term [Subjekt = Einrichtung]	0.11	0.05	0.13	0.08	0.05	0.07	0.07	0.08	0.04	0.08

Anmerkungen. †p<.100; *p<.050; **p<.010; ***p<.001. KF: Kompetenzfacette, Elbe: Elternberatung

PF: Pädagogische Fachkräfte

weisen die Ergebnisse darauf hin, dass Fachkräfte mit einer hohen Kompetenzeinschätzung der KF2 (Lösungen und Ergebnisse zum Ende des Gesprächs festhalten und unterschiedliche Vorgehensweisen ausprobieren, wenn die Beratung nicht erfolgreich ist) das Beratungsangebot kritisch sehen. Des Weiteren konnte gezeigt werden, dass eine kollegiale Unterstützung im Einrichtungsteam tendenziell als kompensierend für eine unzureichende Elternberatung eingeschätzt wird. Außerdem schätzten Fachkräfte mit Migrationshintergrund das Angebot der Elternberatung als tendenziell ausreichend ein.

Im folgenden Abschnitt wird untersucht wie Eltern das Angebot der Elternberatung einschätzen.

Das Angebot der Elternberatung aus der Sicht der Eltern

Um das Angebot der Elternberatung aus elterlicher Perspektive zu untersuchen, wurden hierarchische Regressionsanalysen erstellt. Diese wurden jeweils durch die familiären Strukturmerkmale *Modell II* und die Prozessmerkmale *Modell III* sowie weiter aufeinander aufbauend mit den Strukturmerkmalen der Einrichtungen *Modell IV* und schließlich anhand der Prozessmerkmale *Modell V* untersucht.

In den folgenden Rechnungen wurde die **abhängige Variable** *Elternberatung erst wenn es brennt* aus der elterlichen Perspektive und die *unabhängigen Variablen* Struktur- und Prozessmerkmale der Familien und der Einrichtungen herangezogen. N=294 Elterndaten wurden für die Regressionsmodelle genutzt.

Tabelle 6.

Hierarchisches Regressionsmodell - Angebot der Elternberatung, elterliche Einschätzung

Feste Effekte	Elternberatung erst wenn es brennt									
	Modell I		Mikromodell				Mikro- und Makromodell			
	B	SE	Modell II		Modell III		Modell IV		Modell V	
	B	SE	B	SE	B	SE	B	SE	B	SE
Konstanter Term (γ_{00})	2.44***	0.10	1.64**	0.71	5.14***	1.22	6.2***7	1.54	7.10***	1.70
Eltern/Kind										
Strukturmerkmale (γ_{p0})										
Bücheranzahl im Haushalt(γ_{10})			0.10†	0.06	0.09	0.06	0.12†	0.06	0.10	0.07
Alleinerziehend(γ_{20})			0.31	0.25	0.33	0.25	0.29	0.25	0.43	0.26
Geschlecht des Kindes(γ_{30}) (1=weibl.;2=männl.)			-0.10	0.17	-0.07	0.17	-0.11	0.17	-0.18	0.17
Migrationshintergrund(γ_{40})			0.38†	0.22	0.38†	0.22	0.39†	0.22	0.30†	0.23
Entwicklungsrisiken des Kindes(γ_{50})			-0.29	0.35	-0.23	0.34	-0.17	0.35	-0.09	0.37
Eltern										
Prozessmerkmale (γ_{p0})										
Unterstützung der kindl. Entwicklung(γ_{60})					-0.50†	0.28	-0.48†	0.28	-0.47	0.29
Scaffoldingstrategien(γ_{70})					0.05	0.22	-0.01	0.23	0.04	0.23
Umsetzung der Beratung(γ_{80})					-0.44***	0.14	-0.43***	0.14	-0.47***	0.15
Bisher verbrachte Zeit in der KiTa(γ_{90})					-0.09	0.08	-0.07	0.09	-0.06	0.09
KiTa										
Strukturmerkmale (γ_{0q})										
Beratungskonzept(γ_{01})							-0.40*	0.19	-0.42†	0.20
Besprechungszimmer(γ_{02})							-0.01	0.09	0.01	0.10
Zugriff auf Expertennetzwerk(γ_{03})							-0.09	0.12	-0.08	0.17
Stellenwert der Elbe(γ_{04})							-0.08	0.23	0.04	0.26
KiTa										
Prozessmerkmale (γ_{0q})										
Elbe im Team(γ_{05})									-0.09	0.18
Kollegiale Unterstützung(γ_{06})									-0.37†	0.21
Vielfältige Beratungsangebote(γ_{07})									0.02	0.12
Residuum	1.77	0.15	1.68	0.16	1.60	0.15	1.60	0.16	1.60	0.16
Konstanter Term [Subjekt = Einrichtung]	0.09	0.08	0.08	0.08	0.08	0.07	0.09	0.08	0.10	0.10

Anmerkungen. †p<.100; *p<.050; **p<.010; ***p<.001. KF: Kompetenzfacette, Elbe: Elternberatung

PF: Pädagogische Fachkräfte

Ergebnisse. Die Ergebnisse können der Tabelle 6 entnommen werden. Die Modelle können mit zunehmender Komplexität die Daten besser beschreiben (Eingeschränktes -2 Log Likelihood: 1015.128-805.835) (Baltès-Götz, 2013).

Durch die Ergebnisse konnte hoch signifikant gezeigt werden, dass Eltern, die die Elternberatung gut umsetzen können, das Angebot als ausreichend empfinden und außerdem denken, dass ein Beratungskonzept und tendenziell auch Elternberatung im Team kompensierend wirken kann. Hingegen empfinden Eltern mit Migrationshintergrund und Eltern mit marginal weniger Büchern im Haushalt das Angebot als zu niedrig.

Tabelle 7. *Hypothesen Generierung - Angebot & Nachfrage der Elternberatung*

Hypothese	UV		AV
Hyp.1.1a	Sicherheit im elterlichen Umgang	→	neg PF-Ebene
Hyp.1.1b	KF 2	→	pos PF-Ebene
Hyp.1.1c	Migrationshintergrund	→	pos PF-Ebene
Hyp.1.1d/H2o	Kollegiale Unterstützung	→	neg PF-Ebene & neg KiTa-Ebene
Hyp.1.2a	Stellenwert der Elternberatung	→	neg KiTa-Ebene
Hyp.1.3a	Umsetzung der Beratung	→	neg Eltern-Ebene
Hyp.1.3b	Beratungskonzept	→	neg Eltern-Ebene
Hyp.1.3c	Migrationshintergrund	→	pos Eltern-Ebene
Hyp.1.3d	Kollegiale Unterstützung	→	neg Eltern-Ebene
Hyp.1.3e	Unterst. kindl. Entw.	→	neg Eltern-Ebene
Hyp.1.3f	Bücheranzahl im Haushalt	→	pos Eltern-Ebene

Anmerkungen. pos: positiver Zusammenhang; neg: negativer Zusammenhang, PF: Pädagogische Fachkräfte

In den folgenden Analysen werden Herausforderungen der Elternberatung in verschiedene Bereiche untergliedert, damit ein besserer Einblick darüber entsteht, welche beeinflussenden Faktoren auf der Einrichtungs-, der Fachkraft und der Eltern-Ebene vorliegen. Zudem werden Prädiktoren bestimmt, welche Zusammenhänge mit diesen verschiedenen Ebenen aufweisen. Der Tabelle 7 ist eine Hypothesengenerierung zu entnehmen. Unter Anderem ist für die folgenden Analysen von Interesse zu untersuchen, ob eine kollegiale Unterstützung kompensierend für ein unzureichendes Elternberatungsangebot wirken kann. Außerdem scheint es interessant zu analysieren, in welchen Bereichen Eltern mit Migrationshintergrund die Ursachen für eine unzureichende Elternberatung sehen können.

3.2.4. Herausforderungen der Elternberatung aus Fachkraftsicht

Im Folgenden wird aufbauend auf den Analysen zum Angebot und Nachfrage der Elternberatung in Frankfurter Einrichtungen untersucht, welche Struktur- und Prozessmerkmale (siehe Abbildung 2.1) Zusammenhänge mit den Herausforderungen der Elternberatung (Faktoren der Einrichtungen, der Fachkräfte und der Eltern) aufzeigen. Das Ziel dieser Analyse ist die Ableitung sinnvoller Schlüsse für das Angebot der Elternberatung.

Die Datenauswertung wurde mit der Software SPSS 25 durchgeführt und umfasst hierarchische

Regressionsanalysen nach der Bottom-Up Strategie von Hox et al. (2010). Anhand der Nutzung von hierarchisch linearen Modellen können Regressoren auf Mikro- (Fachkräfte/Eltern) und Makro- (Einrichtungen) Ebene untersucht werden.

Als abhängige Variablen wurden drei jeweils um ihren Mittelwert zentrierte Ebenen der unzureichenden Elternberatung aufgenommen. Diese Ebenen wurden aus 11 Items den Fragen zur unzureichend stattfindenden Elternberatung durch eine Hauptkomponentenanalyse mit einer Drei-Faktorenlösung, extrahiert. Der Screeplot wurde für die Auswertung genutzt und auf die inhaltliche Deutbarkeit der resultierenden Faktoren geachtet. Als Rotationsmethode wurde Varimax mit der Kaiser-Normalisierung gewählt. Auf der Basis der Ergebnisse einer Itemanalyse wurde ein Item eliminiert, da es sich als wenig trennscharf erwiesen hat, siehe Skala in Tabelle 68.

Die Drei-Faktorenlösung erklärte 54% der Gesamtvarianz:

- **Faktor 1 (27% der Gesamtvarianz): Fachkraft Ebene - Beeinflussende Faktoren: Demotivation und Unzulänglichkeit bei der Elternberatung.**

Der Faktor beschreibt fehlendes Beratungsengagement, das Gefühl nicht der richtige Ansprechpartner zu sein und Unsicherheit bezüglich der Elternberatung (3 Items, Cronbach's $\alpha=0.718$), siehe Tabelle 67.

- **Faktor 2 (14% der Gesamtvarianz): KiTa Ebene - Beeinflussende Faktoren: Personalschlüsselauslastung und zeitliche Engpässe der Elternberatung.**

Dieser Faktor bezieht sich auf personelle Engpässe, die sich auf die Beratungssituation auswirken, fehlende Zeit für die Beratung und kein Kinderbetreuungsangebot während der Elternberatung (3 Items, Cronbach's $\alpha=0.617$), siehe Tabelle 67.

- **Faktor 3 (13% der Gesamtvarianz): Eltern Ebene - Beeinflussende Faktoren: Demotivation, fehlendes Interesse und sprachliche Probleme.**

Dieser Faktor umfasst die elterliche Nachfrage nach der Beratung, zudem beschreibt er elterliches Engagement, sprachliche Probleme und fehlendes Interesse an den Elternberatungsangeboten (4 Items, Cronbach's $\alpha=0.698$), siehe Tabelle 67.

Die Reliabilität wurde durch eine Analyse der internen Konsistenzen anhand von Cronbach's α geschätzt (siehe Tabelle 67). Jeder dieser Faktoren stellt eine Ebene der unzureichenden Elternberatung dar, die jeweils einmal aus Sicht der Fachkräfte und aus elterlicher Sicht untersucht werden sollen.

Nach der Bottom-Up Strategie von Hox et al. (2010) wurden die Modelle vorerst mit Mikroregressoren und später mit Makroregressoren erweitert. Demnach wurden in einem Mikromodell

nacheinander jeweils Struktur- und Prozessmerkmale der Fachkräfte beziehungsweise Eltern herangezogen. Zusätzlich wurden in einem Makromodell aufeinander aufbauend Struktur- und Prozessmerkmale der Einrichtungen (Angaben der Leitungen) aufgenommen. Die Modelle wurden somit in Anlehnung an das Angebots-Nutzungs-Modell (siehe Abbildung 2.1 nach Hertel et al. (2013)) erstellt.

Mikromodell: Struktur- & Prozessmerkmale der Pädagogischen Fachkräfte

- **Strukturmerkmale:** *Geschlecht, Ausbildungsabschluss, Migrationshintergrund, Alter, Elternberatungs Fortbildung*
- **Prozessmerkmale:** *Kompetenzfacetten (KF1: Personale Ressourcen & Beziehungsgestaltung, KF2: Prozessstrukturierung und KF3: Kritikfähigkeit), Selbstwirksamkeit, Rollenverständnis, Motivation, Subjektive Leistungseinschätzung, Sicherheit im elterlichen Umgang, Konstruktivistische Auffassung*

Makromodell: Struktur- & Prozessmerkmale der Kindertageseinrichtungen

- **Strukturmerkmale:** *Beratungskonzept, Besprechungszimmer, Zugriff auf Expertennetzwerk, Stellenwert der Elternberatung*
- **Prozessmerkmale:** *Elternberatung im Team, Kollegiale Unterstützung, Vielfältige Beratungsangebote*

Die Variablen *Zugriff auf ein Expertennetzwerk* und *Stellenwert der Elbe* sind gleichzeitig Struktur- und Prozessmerkmale der Einrichtungen und lassen sich nicht zuordnen, siehe Angebots-Nutzungs-Modell (Abbildung 2.1). Für die folgenden Analysen wurden beide Variablen jedoch zu den Strukturvariablen der Einrichtungen hinzugefügt, damit sie für die Analysen eine feste Zuschreibung haben.

Die Skalen wurden jeweils um ihren Mittelwert zentriert und können den Tabellen 72 und 71 im Anhang entnommen werden.

Da es sich thematisch um die unzureichend stattfindende Elternberatung handelt, soll an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass die negativen Regressionskoeffizienten für eine funktionierende, regelmäßige Beratung stehen und die positiven Koeffizienten für eine unzureichende Elternberatung.

Auswirkungen beeinflussender Faktoren der KiTa-Ebene

In der folgenden hierarchischen Regressionsanalyse werden Prädiktoren, welche die Kita-Ebene der Elternberatung beeinflussen, untersucht. Dazu wurde die KiTa-Ebene *Personalschlüsselauslastung und zeitliche Engpässe* als **abhängige Variable** und die Struktur- und Prozessmerkmale der Fachkräfte und Einrichtungen als **unabhängige Variablen** jeweils schrittweise aufeinander aufbauend genutzt, um die Modelle der Regressionsanalyse zu erstellen. Die Analysen wurden auf einer Datenbasis von $N = 194$ Fachkräften erstellt.

Hypothesen: Unzureichende Elternberatung der KiTa-Ebene Bei der Formulierung der Hypothesen wird davon ausgegangen, dass sich Parallelen der Ergebnisse der Angebots- und Nachfrage-Untersuchung aufzeigen lassen (siehe Tabellen 6 und 5) (Hyp.VS.1.1)).

- (Hyp.VS.1.1a) Die kollegiale Unterstützung weist einen negativen Zusammenhang mit dem Beratungsangebot auf.
- (Hyp.VS.1.1b) Pädagogische Fachkräfte (PF) mit einer hohen KF2-Einschätzung empfinden die Elternberatung (Elbe) als unzureichend.
- (Hyp.VS.1.1c) PF, mit einer hohen Sicherheit im elterlichen Umgang können besser mit den Einflüssen, welche eine unzureichende Elbe bedingen, umgehen.
- (Hyp.VS.1.1d) PF mit Migrationshintergrund schätzen das Angebot der Elbe als gut ein.
- (Hyp.VS.1.2a) PF aus Einrichtungen mit einem hohen Stellenwert der Elbe sehen das Angebot als angemessen an.

Ergebnisse. Den Ergebnissen nach können die Modelle die Daten mit zunehmender Komplexität immer besser beschreiben (Eingeschränkte -2 Log Likelihood: 385,173 – 238,059) (Baltsgötz, 2013).

Zunächst wurden im Mikromodell lediglich die Strukturmerkmale der Fachkräfte berücksichtigt und es konnte gezeigt werden, dass Fachkräfte, die bereits Fortbildungen zur Elternberatung absolviert haben, besser in der Lage sind einen niedrigen Personalschlüssel und zeitliche Engpässe auszugleichen. Dieser Effekt besteht allerdings nur im zweiten Modell.

Die Prozessmerkmale der Fachkräfte wurden im dritten Mikromodell zur Regressionsanalyse hinzugezogen. Dadurch konnte gezeigt werden, dass motivierte Fachkräfte die einrichtungsbedingten Faktoren als tendenziell ausschlaggebend für eine unzureichende Elternberatung einschätzen und Fachkräfte mit einer konstruktivistischen Auffassung (siehe Abschnitt 2.7.3) gegenteiliger Meinung sind.

Werden zusätzlich im Makromodell die Struktur- und Prozessmerkmale der Einrichtung heran-

Tabelle 8. Hierarchisches Regressionsmodell - Unzureichende Elternberatung der KiTa-Ebene

Einschätzung der Fachkräfte zur Personalschlüsselauslastung und zeitlichen Engpässen										
Feste Effekte	Modell I		Mikromodell				Mikro- und Makromodell			
	B	SE	Modell II		Modell III		Modell IV		Modell V	
	B	SE	B	SE	B	SE	B	SE	B	SE
Konstanter Term (γ_{00})	1.83***	0.05	1.33***	0.44	4.20***	1.00	4.25***	1.09	4.74***	1.16
PF										
Strukturmerkmale (γ_{p0})										
Geschlecht(γ_{10}) (1=weibl.;2=männl.)			0.19	0.22	0.15	0.22	0.20	0.23	0.32	0.23
Ausbildungsabschluss(γ_{20})			-0.05	0.10	-0.08	0.10	-0.09	0.10	-0.08	0.11
Migrationshintergrund(γ_{30})			0.09	0.15	0.03	0.15	0.02	0.16	-0.02	0.16
Alter(γ_{40})			0.08	0.07	0.09	0.07	0.07	0.07	0.07	0.07
Berufserfahrung(γ_{50})			0.08	0.06	0.07	0.06	0.08	0.06	0.11†	0.07
Elbe Fortbildung(γ_{60})			-0.26**	0.13	-0.14	0.13	-0.13	0.13	-0.15	0.13
PF Prozessmerkmale (γ_{p0})										
KF 1(γ_{70})					-0.20	0.16	-0.22	0.17	-0.31†	0.17
KF 2(γ_{80})					-0.02	0.16	-0.03	0.17	0.04	0.17
KF 3(γ_{90})					-0.08	0.17	-0.11	0.18	-0.05	0.18
Selbstwirksamkeit(γ_{100})					-0.35	0.21	-0.35	0.21	-0.36†	0.21
Rollenverständnis(γ_{110})					0.09	0.16	0.04	0.17	0.07	0.17
Motivation(γ_{120})					0.23†	0.12	0.21†	0.12	0.12	0.12
Subjektive Leistungseinschätzung(γ_{130})					0.16	0.21	0.17	0.21	0.23	0.21
Sicherheit im elterlichen Umgang(γ_{140})					-0.18	0.19	-0.15	0.19	-0.22	0.20
Konstruktivistische Auffassung(γ_{150})					-0.41*	0.18	-0.47*	0.19	-0.36	0.19
KiTa Strukturmerkmale (γ_{0q})										
Beratungskonzept(γ_{01})							-0.12	0.12	-0.11	0.13
Besprechungszimmer(γ_{02})							0.08	0.07	0.07	0.07
Zugriff auf Experten Netzwerk(γ_{03})							-0.02	0.08	0.07	0.11
Stellenwert der Elbe(γ_{04})							0.10	0.15	0.14	0.16
KiTa Prozessmerkmale (γ_{0q})										
Elbe im Team(γ_{05})									-0.22†	0.11
Kollegiale Unterstützung(γ_{06})									-0.24†	0.13
Vielfältige Beratungsangebote(γ_{07})									0.01	0.07
Residuum	0.40	0.04	0.38	0.05	0.36	0.05	0.36	0.06	0.33	0.05
Konstanter Term [Subjekt = Einrichtung]	0.02	0.02	0.02	0.03	0.01	0.03	0.00	0.03	0.02	0.04

Anmerkungen. †p<.100; *p<.050; **p<.010; ***p<.001. KF: Kompetenzfacette, Elbe:Elternberatung

Tabelle 9. Hypothesen Darstellung: Unzureichende Elternberatung der KiTa-Ebene

Hypothese	UV	AV	Ergebnisse			
			Mikro ST	ST& PR	Mikro- & Makro ST	ST& PR
Hyp.1a	Kollegiale Unterstützung	→ neg KiTa-Ebene				†p
Hyp.VS.1.1b	KF 2	→ pos KiTa-Ebene				
Hyp.VS.1.1c	Sicherheit im elt. Umgang	→ neg KiTa-Ebene				
Hyp.VS.1.1d	Migrationshintergrund	→ neg KiTa-Ebene				
Hyp.VS.1.2a	Stellenwert der Elbe	→ neg KiTa-Ebene				
neues Ergebnis	Berufserfahrung	→ pos KiTa-Ebene				†p
neues Ergebnis	Elbe Fortbildung	→ neg KiTa-Ebene	**p			
neues Ergebnis	KF 1	→ neg KiTa-Ebene				†p
neues Ergebnis	Selbstwirksamkeit	→ neg KiTa-Ebene				†p
neues Ergebnis	Motivation	→ pos KiTa-Ebene		†p	†p	
neues Ergebnis	Konstrukt. Auffas.	→ neg KiTa-Ebene		*p	*p	
neues Ergebnis	Elbe im Team	→ neg KiTa-Ebene				†p

Anmerkungen. †p<.100; *p<.050; **p<.010; ***p<.001; pos: positiver Zusammenhang;

neg: negativer Zusammenhang; ST: Strukturvariable; PR: Prozessvariable

gezogen, ergeben sich für die Elternberatung im Team und die kollegiale Unterstützung marginale Tendenzen, durch welche einrichtungsbedingte Einflüsse kompensiert werden können. Zudem lässt sich durch die Ergebnisse des fünften Modells erkennen, dass Fachkräfte mit einer längeren Berufserfahrung eine hohe Personalschlüsselauslastung und zeitliche Engpässe als Gründe für eine unzureichende Elternberatung sehen und selbstwirksame Fachkräfte sowie Fachkräfte mit einer hohen KF1 Einschätzung gegenteiliger Meinung sind.

Die Hypothesen konnten durch die Analysen nicht bestätigt werden (siehe Tabelle 9). Im Folgenden wird daher überprüft, ob die Ursachen für ein vermindertes Angebot möglicherweise an beeinflussenden Faktoren der Fachkräfte liegen.

Auswirkungen beeinflussender Faktoren der Fachkraft-Ebene

Um die Auswirkungen der Fachkraft-Ebene auf das Elternberatungsangebot zu untersuchen, wurden hierarchische Regressionsmodelle modelliert. Dafür wurde die Fachkraftebene der unzureichenden Elternberatung *Demotivation und Unzulänglichkeit* als **abhängige Variable** und die Prozess- und Strukturmerkmale der Fachkräfte und Einrichtungen als **unabhängige Variablen** genutzt. Auf einer Datenbasis von $N = 195$ Fachkräften wurden die Analysen durchgeführt.

Hypothesen: Unzureichende Elternberatung der Fachkraft-Ebene Auf der Grundlage der Ergebnisse des Angebots der Elternberatung werden Effekte zwischen den Prädiktoren und der unzureichenden Elternberatung auf der Fachkraftebene erwartet (siehe Tabellen 5 und 6 (Hyp.1)).

- (Hyp.VS.1.1a) Die kollegiale Unterstützung wirkt kompensierend für das Beratungsangebot. (Bereits vorgestellte Ergebnisse weisen auf Zusammenhänge hin (siehe Tabellen 6, 5 und 8)).
- (Hyp.VS.1.1b) Pädagogische Fachkräfte (PF) mit einer hohen Einschätzung der KF2 empfinden das Beratungsangebot als unangemessen.
- (Hyp.VS.1.1c) Eine hohe Sicherheit im elterlichen Umgang wirkt kompensierend.
- (Hyp.VS.1.1d) PF mit Migrationshintergrund schätzen das Angebot der Elbe als ausreichend ein.

Ergebnisse. Die Informationskriterien werden von Modell zu Modell immer kleiner, daher ist davon auszugehen, dass die Modelle besser werden (Eingeschränkte -2 Log Likelihood: 402,304 – 266,75) (Baltès-Götz, 2013).

Im Mikromodell konnten keine statistisch signifikanten Zusammenhänge festgestellt werden.

Tabelle 10.

Hierarchisches Regressionsmodell - Unzureichende Elternberatung der Fachkraft-Ebene

Feste Effekte	Einschätzung der Fachkräfte zur Demotivation und Unzulänglichkeit									
	Modell I		Mikromodell				Mikro- und Makromodell			
	B	SE	Modell II		Modell III		Modell IV		Modell V	
	B	SE	B	SE	B	SE	B	SE	B	SE
Konstanter Term (γ_{00})	2.60***	0.06	2.95***	0.46	2.75*	1.08	3.30**	1.22	4.14**	1.25
PF										
Strukturmerkmale (γ_{p0})										
Geschlecht(γ_{10}) (1=weibl.;2=männl.)			-0.30	0.23	-0.28	0.24	-0.22	0.25	-0.26	0.25
Ausbildungsabschluss(γ_{20})			0.07	0.10	0.11	0.11	0.11	0.11	0.14	0.11
Migrationshintergrund(γ_{30})			-0.03	0.16	-0.14	0.17	-0.14	0.17	-0.18	0.17
Alter(γ_{40})			0.07	0.07	0.07	0.07	0.06	0.07	0.08	0.08
Berufserfahrung(γ_{50})			-0.07	0.06	-0.05	0.07	-0.05	0.07	-0.06	0.07
Elbe Fortbildung(γ_{60})			-0.01	0.13	0.00	0.13	-0.01	0.14	0.01	0.14
PF Prozessmerkmale (γ_{p0})										
KF 1(γ_{70})					-0.12	0.17	-0.13	0.18	-0.18	0.18
KF 2(γ_{80})					0.29	0.17	0.35†	0.18	0.32†	0.18
KF 3(γ_{90})					-0.05	0.18	-0.07	0.19	-0.03	0.19
Selbstwirksamkeit(γ_{100})					0.30	0.21	0.30	0.22	0.34	0.22
Rollenverständnis(γ_{110})					0.36*	0.18	0.35†	0.18	0.38*	0.18
Motivation(γ_{120})					-0.15	0.13	-0.16	0.13	-0.21	0.13
Subjektive Leistungseinschätzung(γ_{130})					-0.40†	0.23	-0.42†	0.23	-0.36	0.23
Sicherheit im elterlichen Umgang(γ_{140})					-0.06	0.21	-0.01	0.21	-0.05	0.21
Konstruktivistische Auffassung(γ_{150})					-0.15	0.20	-0.18	0.20	-0.19	0.20
KiTa										
Strukturmerkmale (γ_{0q})										
Beratungskonzept(γ_{01})							-0.21	0.14	-0.19	0.14
Besprechungszimmer(γ_{02})							0.10	0.08	0.11	0.08
Zugriff auf Expertennetzwerk(γ_{03})							-0.07	0.09	-0.10	0.12
Stellenwert der Elbe(γ_{04})							-0.11	0.17	0.04	0.17
KiTa										
Prozessmerkmale (γ_{0q})										
Elbe im Team(γ_{05})									0.01	0.12
Kollegiale Unterstützung(γ_{06})									-0.42**	0.15
Vielfältige Beratungsangebote(γ_{07})									0.04	0.08
Residuum	0.41	0.05	0.40	0.06	0.39	0.06	0.40	0.06	0.40	0.06
Konstanter Term [Subjekt = Einrichtung]	0.06	0.03	0.05	0.04	0.04	0.04	0.03	0.04	0.01	0.04

Anmerkungen. †p<.100; *p<.050; **p<.010; ***p<.001. KF: Kompetenzfacette, Elbe: Elternberatung

Tabelle 11. *Hypothesen Darstellung: Unzureichende Elternberatung der Fachkraft-Ebene*

Hypothese	UV	AV	Ergebnisse				Bewertung
			Mikro ST	ST & PR	Mikro- & Makro ST	ST & PR	
Hyp.VS.1.1a	Kollegiale Unterstützung	→	neg PF-Ebene			**p	✓
Hyp.VS.1.1b	KF 2	→	pos PF-Ebene			†p	
Hyp.VS.1.1c	Sicherheit im elt. Umgang	→	neg PF-Ebene				
Hyp.VS.1.1d	Migrationshintergrund	→	pos PF-Ebene				
neues Ergebnis	Rollenverständnis	→	pos PF-Ebene		*p	†p	*p
neues Ergebnis	Leistungseinschätzung	→	neg PF-Ebene		†p	†p	

Anmerkungen. †p<.100; *p<.050; **p<.010; ***p<.001; pos: positiver Zusammenhang; neg: negativer Zusammenhang; ST: Strukturvariable; PR: Prozessvariable; PF: Pädagogische Fachkräfte; ✓ = Hypothese bestätigt

Bei der Hinzunahme der Prozessmerkmale zeigte sich, dass Fachkräfte mit einem hohen Rollenverständnis Faktoren der Fachkraft-Ebene als Ursachen für eine unzureichende Elternberatung sehen. Auch Fachkräfte mit einer hohen KF2 Einschätzung tendieren in diese Richtung (Hypothese Hyp.VS.1.1b und Tabelle 6).

Des Weiteren zeigte sich bei Hinzunahme der Struktur- & Prozessmerkmale im Makromodell hypothesenkonform (Hyp.VS.1.1a), dass die kollegiale Unterstützung förderlich wirken kann. Dies unterstreicht vorherige Ergebnisse (siehe Tabellen 5 und 8).

Die Hypothesen (Hyp.VS.1.1c und Hyp.VS.1.1d) konnten durch die Analysen nicht bestätigt werden.

Daher wird im folgenden Abschnitt untersucht, ob die kollegiale Unterstützung, Elternberatung im Team und die Sicherheit im elterlichen Umgang kompensierend auf Ursachen der Eltern-Ebene wirken kann.

Auswirkungen beeinflussender Faktoren der Eltern-Ebene

Im folgenden Abschnitt wird der Frage nachgegangen, ob die elterliche Ebene der unzureichenden Elternberatung Zusammenhänge mit den Prozess- und Strukturmerkmalen der Fachkräfte und Einrichtungen aufweist. Dazu wurden hierarchische Regressionsanalysen auf der Basis von $N = 194$ Fachkraftdatensätzen erstellt. Als **abhängige Variable** wurde die Skala der *elterlichen Demotivation, fehlendes Interesse und sprachliche Probleme* genutzt und schrittweise aufeinander aufbauend die **unabhängigen Variablen** der Struktur- und Prozessmerkmale der Fachkräfte und Einrichtungen für die Analysen verwendet.

Hypothesen: Unzureichende Elternberatung der Eltern-Ebene Es werden Zusammenhänge für die unzureichende Elternberatung auf der elterlichen Ebene vermutet, auf der Basis der bereits gezeigten Ergebnisse (siehe Tabellen 6 und 10) (Hyp.VS.1.1).

(Hyp.VS.1.1a) Pädagogische Fachkräfte (PF), die sich selbst eine hohe Sicherheit im elterlichen Umgang zuschreiben, können eine unzureichende Elbe kompensieren.

(Hyp.VS.1.1b) PF mit einer hohen KF2 Einschätzung weisen negative Zusammenhänge mit der unzureichenden Elbe auf.

(Hyp.VS.1.1c) PF mit Migrationshintergrund schätzen das Angebot der Elbe als ausreichend ein.

(Hyp.VS.1.1d) Die kollegiale Unterstützung wirkt sich als kompensierend auf die Elbe aus.

Ergebnisse. Das zweite Modell weist den kleinsten -2 Log Likelihood Wert auf, danach folgt das Modell-V. Daher sollte davon ausgegangen werden, dass die Modelle-II und -V am besten zu den Daten passen (Eingeschränkte -2 Log Likelihood: Modell-I=299,357, Modell-II 206,511, Modell-III=213,913, Modell-VI=221,359, Modell-V=211,317) (Baltès-Götz, 2013).

Die Struktur- und Prozessmerkmale im Mikromodell ergaben keine statistisch signifikanten Zusammenhänge. Bei Hinzunahme der Einrichtungsmerkmale im Makromodell konnte jedoch ein

Tabelle 12. *Hierarchisches Regressionsmodell - Unzureichende Elternberatung der Eltern-Ebene*

Einschätzung der Fachkräfte zur elterlichen Demotivation, zum fehlenden Interesse und sprachlichen Probleme										
Feste Effekte	Modell I		Mikromodell				Mikro- und Makromodell			
	B	SE	Modell II		Modell III		Modell IV		Modell V	
	B	SE	B	SE	B	SE	B	SE	B	SE
Konstanter Term (γ_{00})	2.05***	0.05	2.11***	0.36	3.86***	0.87	3.92***	1.04	4.96***	1.10
PF										
Strukturmerkmale (γ_{p0})										
Geschlecht(γ_{10}) (1=weibl.;2=männl.)			-0.17	0.18	-0.17	0.19	-0.15	0.20	-0.04	0.20
Ausbildungsabschluss(γ_{20})			-0.01	0.08	-0.02	0.09	-0.03	0.09	0.00	0.09
Migrationshintergrund(γ_{30})			0.04	0.12	0.00	0.13	0.01	0.14	0.02	0.14
Alter(γ_{40})			0.02	0.05	0.02	0.06	0.01	0.06	-0.01	0.06
Berufserfahrung(γ_{50})			0.02	0.05	0.00	0.06	0.00	0.06	0.05	0.06
Elbe Fortbildung(γ_{60})			-0.04	0.10	-0.02	0.11	-0.02	0.11	-0.03	0.11
PF Prozessmerkmale (γ_{p0})										
KF 1(γ_{70})					-0.01	0.14	-0.01	0.14	-0.12	0.14
KF 2(γ_{80})					-0.03	0.14	0.01	0.15	0.02	0.15
KF 3(γ_{90})					-0.13	0.15	-0.16	0.15	-0.08	0.15
Selbstwirksamkeit(γ_{100})					-0.15	0.18	-0.15	0.19	-0.16	0.18
Rollenverständnis(γ_{110})					-0.09	0.14	-0.10	0.14	-0.09	0.14
Motivation(γ_{120})					0.05	0.10	0.05	0.11	-0.02	0.11
Subjektive Leistungseinschätzung(γ_{130})					0.25	0.18	0.25	0.19	0.22	0.18
Sicherheit im elterlichen Umgang(γ_{140})					-0.11	0.17	-0.08	0.18	-0.09	0.18
Konstruktivistische Auffassung(γ_{150})					-0.22	0.16	-0.24	0.16	-0.20	0.16
KiTa Strukturmerkmale (γ_{0q})										
Beratungskonzept(γ_{01})							-0.15	0.13	-0.20	0.13
Besprechungszimmer(γ_{02})							0.08	0.07	0.11	0.08
Zugriff auf Experten Netzwerk(γ_{03})							0.01	0.09	0.01	0.12
Stellenwert der Elbe(γ_{04})							-0.02	0.16	0.09	0.16
KiTa Prozessmerkmale (γ_{0q})										
Elbe im Team(γ_{05})									-0.17	0.12
Kollegiale Unterstützung(γ_{06})									-0.26†	0.14
Vielfältige Beratungsangebote(γ_{07})									-0.12	0.08
Residuum	0.24	0.03	0.24	0.03	0.24	0.04	0.24	0.04	0.23	0.04
Konstanter Term [Subjekt = Einrichtung]	0.05	0.02	0.05	0.03	0.05	0.03	0.06	0.04	0.05	0.04

Anmerkungen. †p<.100; *p<.050; **p<.010; ***p<.001. KF: Kompetenzfacette, Elbe: Elternberatung

Tabelle 13. *Hypothesen Darstellung: Unzureichende Elternberatung der Eltern-Ebene*

Hypothese	UV	AV	Ergebnisse			
			Mikro		Mikro- & Makro	
			ST	ST& PR	ST	ST& PR
Hyp.VS.1.1a	Kollegiale Unterstützung	→	neg Eltern-Ebene			†p
Hyp.VS.1.1b	KF 2	→	neg Eltern-Ebene			
Hyp.VS.1.1c	Sicherheit im elt. Umgang	→	neg Eltern-Ebene			
Hyp.VS.1.1d	Migrationshintergrund	→	pos Eltern-Ebene			

Anmerkungen. †p<.100; *p<.050; **p<.010; ***p<.001; pos: positiver Zusammenhang;

neg: negativer Zusammenhang; ST: Strukturvariable; PR: Prozessvariable; ✓ = Hypothese bestätigt

marginaler Zusammenhang der kollegialen Unterstützung festgestellt werden. Dieser Effekt lässt eine Tendenz erkennen, dass Fachkräfte die Unterstützung als förderlich für die Elternberatung einschätzen (Hyp.VS.1.1a). Durch vorangegangene Analysen wurde festgestellt, dass die kollegiale Unterstützung einen bedeutsamen Prädiktor für die Elternberatung darstellt (siehe Tabellen 5, 6, 8 und 10). Die Hypothesen konnten durch die Analysen nicht bestätigt werden.

Nachdem die Sicht der Fachkräfte zur Elternberatung untersucht wurde, wird im weiteren Ver-

lauf die elterliche Einschätzung herangezogen, um herauszufinden, welche Faktoren sie als beeinflussend für die Elternberatung sehen.

3.2.5. Herausforderungen der Elternberatung aus der Sicht der Eltern

Beeinflussende Faktoren für das Elternberatungsangebot aus der elterlichen Sicht wurden durch hierarchische Regressionsmodelle untersucht. Die Daten der Studie basieren auf $N = 310$ von Eltern ausgefüllten Fragebögen.

Für jede Ebene wurden **unabhängige Variablen** jeweils nacheinander zu einem Mikro- und darauf aufbauend zu einem Makromodell hinzugenommen. Die Variablen wurden in zwei Kategorien differenziert: Strukturvariablen und Prozessvariablen (siehe Abbildung 2.1). In dem ersten Modell wurde lediglich der konstante Term untersucht. Darauf aufbauend wurden in einem zweiten Modell Strukturmerkmale der Eltern und des Kindes aufgenommen. Danach wurden in einem dritten Modell Prozessmerkmale der Eltern hinzugenommen. Die Modelle zwei bis drei zählen zum Mikromodell, da es sich um die Prädiktoren von Eltern und Kindern handelt. Für das Makromodell wurden in einem vierten Modell zusätzlich Strukturmerkmale der Einrichtungen und weiterhin in einem fünften Modell Prozessmerkmale der Einrichtungen aufgenommen, siehe Tabellen 14 und 16.

Mikromodell Struktur- & Prozessmerkmale der Eltern

- **Strukturmerkmale** *Elterlicher Schulabschluss, Anzahl der Bücher im Haushalt, Alleinerziehende, Geschlecht des Kindes, Migrationshintergrund, Entwicklungsrisiken des Kindes*
- **Prozessmerkmale** *Unterstützung der kindlichen Entwicklung, Scaffoldingstrategien, Umsetzung der Beratung, bisher verbrachte Zeit in der KiTa*

Makromodell Struktur- & Prozessmerkmale der Einrichtungen

- **Strukturmerkmale** *Beratungskonzept, Besprechungszimmer, Zugriff auf ein Experten-Netzwerk, Stellenwert der Elternberatung (Elbe)*
- **Prozessmerkmale** *Elternberatung im Team, Kollegiale Unterstützung, Vielfältige Beratungsangebote*

Auswirkungen beeinflussender Faktoren der Fachkraft-Ebene

Im folgenden Abschnitt wurde anhand der elterlichen Einschätzung der Fachkraft-Ebene untersucht, welche Struktur- und Prozessmerkmale Zusammenhänge mit der Elternberatung auf-

weisen. Dafür wurden als **abhängige Variablen** die Demotivation und Unzulänglichkeit der Fachkräfte und als **unabhängige Variable** die Struktur- und Prozessmerkmale schrittweise aufeinander aufbauend für die hierarchischen Regressionsanalysen genutzt.

Hypothesen: Unzureichende Elternberatung der Fachkraft-Ebene: Basierend auf den Ergebnissen der Regressionsanalysen zum Angebot der Elternberatung (siehe Tabelle 6) wird vermutet, dass diese Faktoren ähnliche Zusammenhänge aufweisen (Hyp.VS.1.3).

- (Hyp.VS.1.3a) Eltern, die die Elternberatung (Elbe) umsetzen können, schätzen die PF als motiviert und kompetent ein.
- (Hyp.VS.1.3b) Eltern aus Einrichtungen mit einem Beratungskonzept schätzen dieses als kompensierend für die Ursachen der Fachkraft-Ebene ein.
- (Hyp.VS.1.3c) Eltern mit Migrationshintergrund sehen die Gründe für eine unzureichende Elbe auf der PF-Ebene.
- (Hyp.VS.1.3d) Eltern schätzen eine kollegiale Unterstützung im Team als kompensierend für das Angebot ein.
- (Hyp.VS.1.3e) Eltern, die ihr Kinde viel bei seiner Entwicklung unterstützen, schätzen das Angebot der Elbe als angemessen ein.
- (Hyp.VS.1.3f) Familien mit vielen Büchern im Haushalt sehen die Gründe für eine unzureichende Elternberatung bei demotivierten und unzulänglichen Fachkräften.

Ergebnisse. Die Ergebnisse zeigen, dass Eltern, die weniger Scaffoldingstrategien in der Erziehung ihrer Kinder anwenden, die Fachkräfte als demotiviert und unzulänglich einschätzen. Durch die Ergebnisse wird zudem hypothesenkonform (Hyp.VS.1.3d) ersichtlich, dass die kollegiale Unterstützung nicht nur von den Fachkräften als kompensierend, sondern auch von den Eltern als hilfreich für eine gut organisierte Elternberatung gesehen wird (vergleichbar mit den Ergebnissen der Fachkräfte, siehe Tabellen 5, 6, 8 und 10).

Tendenziell sehen Alleinerziehende, Eltern von Jungen, Eltern mit einem hohen Schulabschluss, Eltern, deren Kinder schon länger die Einrichtung besuchen und unterstützende Eltern die Ursachen für eine unzureichende Elternberatung bei demotivierten und unzulänglichen Fachkräften (Hyp.VS.1.3e).

Die Hypothesen (Hyp.VS.1.3a - 3c, 3e und 3f) konnten nicht bestätigt werden. Im Folgenden wird untersucht, wie Eltern die Gründe für eine unzureichende Elternberatung auf der Eltern-Ebene einschätzen.

Tabelle 14.

Hierarchisches Regressionsmodell - Unzureichende Elternberatung der Fachkraft-Ebene

Feste Effekte	Einschätzung zur Demotivation und Unzulänglichkeit der Fachkräfte										
	Modell I		Mikromodell				Mikro- und Makromodell				
	B	SE	Modell II		Modell III		Modell IV		Modell V		
				B	SE	B	SE	B	SE	B	SE
Konstanter Term (γ_{00})	2.90***	0.06	1.22	0.77	0.21	1.45	0.59	1.69	2.71	1.91	
Eltern/Kind											
Strukturmerkmale (γ_{p0})											
Elterlicher			0.13†	0.08	0.10	0.08	0.11	0.07	0.13†	0.08	
Schulabschluss(γ_{10})											
Bücheranzahl im Haushalt(γ_{20})			0.08	0.07	0.09	0.07	0.06	0.07	0.01	0.08	
Alleinerziehend(γ_{30})			0.18	0.19	0.30	0.20	0.40*	0.19	0.34†	0.20	
Geschlecht des Kindes(γ_{40}) (1=weibl.;2=männl.)			0.09	0.17	0.24	0.18	0.34†	0.17	0.36†	0.18	
Migrationshintergrund(γ_{50})			-0.28	0.21	-0.25	0.21	-0.29	0.20	-0.33	0.24	
Entwicklungsrisiken des Kindes(γ_{60})			0.48	0.32	0.40	0.31	0.41	0.29	0.36	0.32	
Eltern											
Prozessmerkmale (γ_{p0})											
Unterstützung der kindl. Entwicklung(γ_{70})					0.37	0.32	0.63†	0.31	0.58†	0.33	
Scaffoldingstrategien(γ_{80})					-0.42†	0.24	-0.62*	0.23	-0.74**	0.26	
Umsetzung der Beratung(γ_{90})					-0.01	0.13	-0.03	0.13	-0.07	0.14	
Bisher verbrachte Zeit in KiTa(γ_{100})					0.18†	0.09	0.16†	0.09	0.17	0.11	
KiTa											
Strukturmerkmale (γ_{0q})											
Beratungskonzept(γ_{01})							0.12	0.24	0.20	0.24	
Besprechungszimmer(γ_{02})							0.03	0.11	-0.03	0.10	
Zugriff auf Experten- netzwerk(γ_{03})							-0.02	0.14	0.12	0.18	
Stellenwert der Elbe(γ_{04})							-0.25	0.27	-0.09	0.25	
KiTa											
Prozessmerkmale (γ_{0q})											
Elbe im Team(γ_{05})									-0.34†	0.18	
Kollegiale Unterstützung(γ_{06})									-0.56*	0.21	
Vielfältige Beratungs- angebote(γ_{07})									0.14	0.15	
Residuum	0.66	0.06	0.53	0.09	0.48	0.09	0.39	0.08	0.43	0.09	
Konstanter Term [Subjekt = Einrichtung]	0.04	0.03	0.06	0.06	0.09	0.08	0.20	0.12	0.10	0.12	

Anmerkungen. †p<.100; *p<.050; **p<.010; ***p<.001. KF: Kompetenzfacette, Elbe: Elternberatung

Tabelle 15.

Hypothesen Darstellung: Unzureichende Elternberatung der Fachkraft-Ebene, aus elterlicher Sicht.

Hypothese	UV	AV	Ergebnisse				Bewertung
			Mikro ST	ST& PR	Mikro- & Makro ST	ST& PR	
Hyp.VS.1.3a	Umsetzung der Beratung	→	neg PF-Ebene				✓
Hyp.VS.1.3b	Beratungskonzept	→	neg PF-Ebene				
Hyp.VS.1.3c	Migrationshintergrund	→	pos PF-Ebene				
Hyp.VS.1.3d	Kollegiale Unterstützung	→	neg PF-Ebene				
Hyp.VS.1.3e	Unterst. kindl. Entw.	→	neg PF-Ebene		†p	*p	
Hyp.VS.1.3f	Bücheranzahl im Haushalt	→	pos PF-Ebene			†p	
neues Ergebnis	Alleinerziehend	→	pos PF-Ebene			*p	
neues Ergebnis	Geschlecht des Kindes	→	pos PF-Ebene			†p	
neues Ergebnis	Scaffoldingstr.	→	neg PF-Ebene		†p	*p	
neues Ergebnis	Elbe im Team	→	pos PF-Ebene			†p	

Anmerkungen. †p<.100; *p<.050; **p<.010; ***p<.001; pos: positiver Zusammenhang; neg: negativer Zusammenhang; ST: Strukturvariable; PR: Prozessvariable; ✓ = Hypothese bestätigt

Auswirkungen beeinflussender Faktoren der Eltern-Ebene

Im Folgenden wird untersucht, welche Gründe Eltern auf ihrer, der Eltern-Ebene, für eine unzureichende Elternberatung sehen. Dazu wurde für die Regressionsmodelle als **abhängige Variable** die Einschätzung der elterlichen *Demotivation, fehlendes Interesse und sprachliche Probleme* sowie als **unabhängige Variable** die Prozess- und Strukturmerkmale der Eltern und Einrichtungen jeweils aufeinander aufbauend genutzt.

Hypothesen: Unzureichende Elternberatung der Eltern-Ebene Anhand der Ergebnisse zum Angebot der Elternberatung (siehe Tabelle 6) wird angenommen, dass sich für das folgende Regressionsmodell ähnliche Zusammenhänge ergeben. Daher werden folgende Hypothesen generiert (Hyp.VS.1.3):

- (Hyp.VS.1.3a) Eltern, welche die Elternberatung umsetzen können, sehen die Ursachen für eine unzureichende Elternberatung nicht auf der Eltern-Ebene.
- (Hyp.VS.1.3b) Eltern aus Einrichtungen mit einem Beratungskonzept schätzen die Elbe als angemessen ein.
- (Hyp.VS.1.3c) Eltern mit Migrationshintergrund sehen die Gründe für eine unzureichende Elbe auf der Eltern-Ebene.
- (Hyp.VS.1.3d) Eltern empfinden eine kollegiale Unterstützung im Fachkraftteam als kompensierend.
- (Hyp.VS.1.3e) Unterstützende Eltern schätzen die elterlichen Faktoren als förderlich ein.
- (Hyp.VS.1.3f) Familien mit vielen Büchern sehen Faktoren der Eltern-Ebene als hinderlich für eine regelmäßige Beratung.

Ergebnisse. Durch die Ergebnisse wird ersichtlich, dass Alleinerziehende und Eltern mit Migrationshintergrund (Hyp.3c) die Gründe für eine unzureichende Elternberatung auf der Eltern-Ebene sehen. Die Ergebnisse zeigen weiterhin, dass Familien mit vielen Büchern im Haushalt ebenso zu dieser Meinung tendieren (Hyp.VS.1.3f). Dieser marginale Zusammenhang verschwindet allerdings sobald die Einrichtungsmerkmale hinzugezogen werden. Zudem konnte ein Trend in die gleiche Richtung im ersten Mikromodell für Eltern, deren Kind ein Entwicklungsrisiko aufweist, festgestellt werden. Die Ergebnisse zeigen zusammenfassend, dass Eltern mit Belastungen, wie Alleinerziehende und Familien mit Migrationshintergrund, Faktoren der Eltern-Ebene als Gründe für eine unzureichende Elternberatung sehen. Die Hypothesen (Hyp.VS.1.3a - 3b und 3d - 3e) wurden nicht bestätigt. Im Makromodell lassen sich keine weiteren Zusammenhänge aufzeigen.

Tabelle 16. Hierarchisches Regressionsmodell - Unzureichende Elternberatung der Eltern-Ebene

Einschätzung der Eltern zur elterlichen Demotivation, fehlendem Interesse und sprachlichen Problemen										
Feste Effekte	Modell I		Mikromodell				Mikro- und Makromodell			
	B	SE	Modell II		Modell III		Modell IV		Modell V	
	B	SE	B	SE	B	SE	B	SE	B	SE
Konstanter Term (γ_{00})	1.85***	0.05	-0.92	0.62	-1.21	1.22	-1.75	1.37	-0.31	1.70
Eltern/Kind										
Strukturmerkmale (γ_{p0})										
Elterlicher Schulabschluss(γ_{10})			0.08	0.06	0.09	0.06	0.07	0.07	0.06	0.07
Bücheranzahl im Haushalt(γ_{20})			0.11†	0.06	0.11†	0.06	0.10	0.06	0.12	0.07
Alleinerziehend (γ_{30})			0.60***	0.16	0.58**	0.16	0.57**	0.17	0.51**	0.19
Geschlecht des Kindes (γ_{40}) (1=weibl.;2=männl.)			0.12	0.14	0.07	0.15	0.09	0.16	0.10	0.17
Migrationshintergrund(γ_{50})			0.38*	0.17	0.38*	0.17	0.41*	0.19	0.44†	0.23
Entwicklungsrisiken des Kindes(γ_{60})			0.44†	0.26	0.45	0.26	0.41	0.27	0.37	0.30
Eltern										
Prozessmerkmale (γ_{p0})										
Unterstützung der kindl. Entwicklung(γ_{70})					-0.14	0.27	-0.14	0.29	-0.19	0.30
Scaffoldingstrategien(γ_{80})					0.20	0.20	0.20	0.22	0.12	0.24
Umsetzung der Beratung(γ_{90})					0.11	0.11	0.13	0.12	0.16	0.13
Bisher verbrachte Zeit in KiTa(γ_{100})					-0.04	0.08	-0.02	0.08	0.00	0.10
KiTa Strukturmerkmale (γ_{0q})										
Beratungskonzept(γ_{01})							-0.03	0.17	-0.14	0.20
Besprechungszimmer(γ_{02})							0.10	0.07	0.13	0.08
Zugriff auf Experten Netzwerk(γ_{03})							0.05	0.09	0.04	0.14
Stellenwert der Elbe(γ_{04})							0.05	0.19	0.09	0.19
KiTa Prozessmerkmale (γ_{0q})										
Elbe im Team(γ_{05})									-0.16	0.15
Kollegiale Unterstützung(γ_{06})									-0.18	0.17
Vielfältige Beratungsangebote(γ_{07})									-0.12	0.12
Residuum	0.42	0.04	0.36	0.06	0.37	0.07	0.37	0.07	0.39	0.08
Konstanter Term [Subjekt = Einrichtung]	0.03	0.02	0.02	0.04	0.02	0.04	0.03	0.05	0.02	0.06

Anmerkungen. †p<.100; *p<.050; **p<.010; ***p<.001. KF: Kompetenzfacette, Elbe: Elternberatung

Tabelle 17.

Hypothesen Darstellung: Unzureichende Elternberatung der Eltern-Ebene, aus elterlicher Sicht

Hypothese	UV	AV	Ergebnisse				Bewertung
			Mikro ST	ST& PR	Mikro- & Makro ST	ST& PR	
Hyp.VS.1.3a	Umsetzung der Beratung	→ neg PF-Ebene					✓
Hyp.VS.1.3b	Beratungskonzept	→ neg PF-Ebene					
Hyp.VS.1.3c	Migrationshintergrund	→ pos Eltern-Ebene	*p	*p	*p	†p	
Hyp.VS.1.3d	Kollegiale Unterstützung	→ neg Eltern-Ebene					
Hyp.VS.1.3e	Unterstüt. kindl. Entw.	→ neg PF-Ebene					
Hyp.VS.1.3f	Bücheranzahl	→ pos Eltern-Ebene	†p	†p			
neues Ergebnis	Alleinerziehend	→ pos Eltern-Ebene	***p	**p	**p	**p	
neues Ergebnis	Entwicklungsrisiken	→ pos Eltern-Ebene	†p				

Anmerkungen. †p<.100; *p<.050; **p<.010; ***p<.001; pos: positiver Zusammenhang;

neg: negativer Zusammenhang; ST: Strukturvariable; PR: Prozessvariable; ✓ = Hypothese bestätigt

Nachdem die Rahmenbedingungen der Elternberatung, das Angebot und die Nachfrage sowie beeinflussende Prädiktoren für eine unzureichende Elternberatung geprüft wurden, wird im weiteren Verlauf untersucht, ob die professionellen Überzeugungen der Fachkräfte die Beratungseinschätzungen beeinflussen.

3.2.6. Professionelle Überzeugungen und Beratungseinschätzungen

Kenntnisse über die Entwicklung von Beratungskompetenzen können hilfreich für die Vermittlung von theoretischem und praktischem Wissen sein. Daher wird im Folgenden untersucht, ob es Fachkräften mit einer besonderen professionellen Überzeugung leichter oder schwerer fällt, Elternberatungsgespräche durchzuführen.

Unter Beratungseinschätzungen werden in diesem Abschnitt die drei Kompetenzfacetten der Elternberatung (siehe Abschnitt 3.2.1) sowie die subjektive Leistungseinschätzung und die Sicherheit im elterlichen Umgang gefasst. Um Prädiktoren der professionellen Überzeugung für die Beratungseinschätzungen zu untersuchen, wurden Vorhersagemodelle konstruiert. Im weiteren Verlauf dieser Arbeit wird durch die Prä- und Post-Zeitpunkte der Hauptstudie untersucht, ob die Stichproben untereinander vergleichbar sind und welche Effekte sich durch die Intervention für die Zusammenhänge ergeben (siehe Abschnitte 4.3.4 und 4.3.3).

Vorhersage von Beratungseinschätzungen

Zu Beginn werden bedeutsame Prädiktoren der professionellen Überzeugungen für die Beratungskompetenzen analysiert und danach professionelle Überzeugungen für die subjektive Leistungseinschätzung und die Sicherheit im elterlichen Umgang jeweils durch Regressionsanalysen untersucht.

Vorhersagemodelle der Beratungskompetenzen: Es lagen $N=156$ Fachkraft-Datensätze für die Berechnung vor. Von den Analysen ausgeschlossen wurden 12 Ausreißer, deren Werte außerhalb von 3 Standardabweichungen lagen. Als **abhängige Variablen** wurden die Kompetenzfacetten herangezogen und als **unabhängige Variablen** wurden die professionellen Überzeugungen der Fachkräfte (Selbstwirksamkeit, Rollenverständnis, Motivation und Konstruktivistische Auffassung) genutzt. Die Skalen können in den Tabellen 71 und 72 im Anhang nachvollzogen werden.

Tabelle 18. *Vorhersagemodell der Beratungskompetenzen der Vorstudie*

	KF1		KF2		KF3	
	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>
Konstante	2.05***	0.36	1.98***	0.33	0.87*	0.36
Selbstwirksamkeit	0.19**	0.06	0.39***	0.06	0.47***	0.06
Rollenverständnis	0.05	0.07	-0.02	0.07	0.14†	0.07
Motivation	0.22***	0.06	0.10*	0.05	0.03	0.06
Konstruktivistische Auffassung	-0.01	0.07	0.01	0.06	0.09	0.07
R^2 (korrigiert)	0.17		0.29		0.35	

Anmerkungen. † $p < .100$; * $p < .050$; ** $p < .010$; *** $p < .001$. KF: Kompetenzfacette

Vorhersagemodelle der subjektiven Leistungseinschätzung und Sicherheit im elterlichen Umgang: Für die Analysen lagen $N = 155$ Datensätze vor. Von den Analysen ausgeschlossen wurden Einrichtungsleitungen und 12 Ausreißer deren Werte außerhalb von 3 Standardabweichungen lagen.

Die *subjektive Leistungseinschätzung* und die *Sicherheit im elterlichen Umgang* wurden als **abhängige Variablen** genutzt und als **unabhängige Variablen** wurden die Kompetenzfacetten (KF) und die professionellen Überzeugungen *Selbstwirksamkeit*, *Rollenverständnis*, *Motivation* und *Konstruktivistische Auffassung* herangezogen, siehe Skalen in den Tabellen 71 und 72.

Tabelle 19. *Vorhersagemodell der Beratungseinschätzungen der Vorstudie*

	Subjektive Leistungseinschätzung		Sicherheit im Umgang mit Eltern	
	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>
(Konstante)	-0.07	0.35	0.43	0.38
KF1	-0.04	0.07	-0.04	0.08
KF2	0.14†	0.08	0.18*	0.09
KF3	0.13†	0.07	0.11	0.08
Selbstwirksamkeit	0.59***	0.06	0.63***	0.07
Rollenverständnis	0.02	0.06	-0.03	0.07
Motivation	0.04	0.05	0.02	0.05
Konstruktivistische Auffassung	0.08	0.06	0.00	0.06
R^2 (korrigiert)	0.62		0.58	

Anmerkungen. † $p < .100$; * $p < .050$; ** $p < .010$; *** $p < .001$. KF: Kompetenzfacette

Ergebnisse. Die Modelle der KF2 und KF3 weisen in der Tabelle 18 eine starke Varianzaufklärung auf (Cohen, 1988), während für das Modell der KF1 lediglich eine moderater R^2 -Wert vorliegt.

Es zeigt sich, dass die Selbstwirksamkeitseinschätzung einen bedeutenden Prädiktor für alle Beratungskompetenzen darstellt. Zudem weist die Motivation zur Durchführung der Elternberatung einen signifikanten Zusammenhang mit der KF1 und der KF2 auf. Das Rollenverständnis scheint tendenziell einen Zusammenhang mit der KF3 aufzuweisen (siehe Tabelle 18).

Die Ergebnisse der Beratungseinschätzungsvorhersage können der Tabelle 19 entnommen werden. Beide Regressionsmodelle weisen eine hohe Varianzaufklärung auf.

Die Selbstwirksamkeit zeigt mit beiden Beratungseinschätzungen hoch signifikante Zusammenhänge.

Anhand von Korrelationsberechnungen (siehe Tabellen 65 und 66) wurde überprüft, ob unter den Prozess- und Strukturmerkmalen Inter-Item-Korrelationen von $> .700$ und somit Multikollinearitäten vorliegen. Dabei konnte gezeigt werden, dass die *Subjektive Leistungseinschätzung* eine Multikollinearität (Bühl, 2012) mit der *Selbstwirksamkeit* und der *Sicherheit im elterlichen Umgang* aufweist, daher kann das Modell nicht eindeutig interpretiert werden. Untereinander

weisen die *Selbstwirksamkeit* und die *Sicherheit im elterlichen Umgang* allerdings keine zu hohe Inter-Item-Korrelation auf, sodass die Interpretation des Modells der Sicherheit im elterlichen Umgang nicht davon beeinflusst wird.

Des Weiteren konnte durch die Ergebnisse gezeigt werden, dass Fachkräfte mit einer hohen KF2-Einschätzung sicherer im elterlichen Umgang sind. Aus diesen Ergebnissen wurden in Tabelle 20 Hypothesen für die weiterführenden Analysen der Hauptstudie generiert.

Tabelle 20. *Hypothesen Generierung - Vorhersagemodelle der Beratungseinschätzungen*

Hypothese	UV		AV
Hyp.VS.2a	Selbstwirksamkeit	→	pos KF1
Hyp.VS.2b	Selbstwirksamkeit	→	pos KF2
Hyp.VS.2c	Selbstwirksamkeit	→	pos KF3
Hyp.VS.2d	Selbstwirksamkeit	→	pos Subjektive Leistungseinschätzung, beeinflusst durch Multikolinearität
Hyp.VS.2e	Selbstwirksamkeit	→	pos Sicherheit im elterlichen Umgang
Hyp.VS.2f	Motivation	→	pos KF1
Hyp.VS.2g	Motivation	→	pos KF2
Hyp.VS.2h	KF2	→	pos Subjektive Leistungseinschätzung, beeinflusst durch Multikolinearität
Hyp.VS.2i	KF2	→	pos Sicherheit im elterlichen Umgang
Hyp.VS.2j	KF3	→	pos Subjektive Leistungseinschätzung, beeinflusst durch Multikolinearität

Anmerkungen. pos: positiver Zusammenhang; neg: negativer Zusammenhang; KF: Kompetenzfacette

3.2.7. Zusammenfassung der Ergebnisse

Im folgenden Abschnitt werden die Ergebnisse der Vorstudie anhand der Forschungsfragen zusammenfassend beantwortet.

1. **Kompetenzmodell:** *Kann das Beratungskompetenzmodell nach Hertel et al. (2014c) auf den Elementarbereich übertragen werden?* (siehe Abschnitt 3.2.1) Anhand einer Hauptkomponentenanalyse wurde eine Drei-Faktorenlösung extrahiert und als beste Lösung für die Bestimmung der Kompetenzen durch eine konfirmatorische Faktorenanalyse bestätigt. Die Drei-Faktorenlösung erklärte 54% der Gesamtvarianz. Es wurden folgende Faktoren identifiziert:

- Faktor 1 (31% der Gesamtvarianz) KF1: Personale Ressourcen & Soziale Kooperationskompetenz
- Faktor 2 (14% der Gesamtvarianz) KF3: Kritikfähigkeit & Kritikannahme
- Faktor 3 (9% der Gesamtvarianz) KF2: Gesprächskompetenz, Zielorientierung & Prozesskompetenz

2. **Rahmenbedingungen:** *Wie schätzen Leitungen und Fachkräfte die Rahmenbedingungen der Elternberatung ein und durch welche Einrichtungsmerkmale werden sie beeinflusst?* (siehe Abschnitt 3.2.2) Der Stellenwert der Elternberatung wird einheitlich als ziemlich hoch bewertet (95%). Zudem zeigte sich, dass Einrichtungen mit einem hohen Stellenwert häufig vielfältige Beratungsangebote und ein Besprechungszimmer aufweisen, außerdem unterstützen sich Fachkräfte häufiger untereinander, allerdings führen sie Elterngespräche anscheinend weniger im Team durch. Generell konnte gezeigt werden, dass mehr als die Hälfte der Einrichtungen ein Besprechungszimmer haben (81%), auf ein Netzwerk von Experten zugreifen (76%) und sich gegenseitig kollegial unterstützen (66%). Allerdings führen weniger als die Hälfte der Einrichtungen ihre Gespräche im Team durch (40%), haben kein Elternberatungskonzept (36%) und weisen wenig weitere Beratungsangebote auf (34%). Einrichtungen mit einem offenen Konzept und tendenziell auch integrative Einrichtungen haben häufig die Möglichkeit, Elterngespräche im Team durchzuführen und ein Besprechungszimmer zu nutzen.

Für Kindertageseinrichtungen mit vielen Kinder mit Migrationshintergrund konnte festgestellt werden, dass sich Fachkräfte bei der Elternarbeit weniger kollegial unterstützen und nicht auf ein Beratungskonzept zurückgreifen können. Die Beratung in diesen Einrichtungen jedoch regelmäßig stattfindet, sie mit Beratungsinstanzen kooperieren und Zugriff auf ein Expertennetzwerk haben.

3. **Angebot und Nachfrage:** *Wie häufig finden Elterngespräche statt und wie schätzen Eltern und Fachkräfte das Angebot und die Nachfrage der Elternberatung ein?* (siehe Abschnitt 3.2.3) Die befragten Fachkräfte gaben mehrheitlich an, dass sie jährlich ein (34%) oder zwei (30%) Elterngespräche für jedes Kind einplanen. Diese Gespräche werden zu 86% durch die Fachkräfte angeregt. Als förderlich für das Angebot wird der Stellenwert der Elternberatung und tendenziell auch die kollegiale Unterstützung eingeschätzt. Fachkräfte, die sich selbstsicher im elterlichen Umgang einschätzen, empfinden das Angebot als angemessen, während Fachkräfte mit einer hohen KF2-Einschätzung dieses kritisch sehen. Eltern halten die kollegiale Unterstützung und ein Elternberatungskonzept als tendenziell hilfreich. Weiterhin lassen die Ergebnisse den Schluss zu, dass Eltern, welche die Beratung umsetzen und wissen wie sie ihr Kind unterstützen können, mit dem Angebot zufrieden sind und Migrantenfamilien und auch Familien mit weniger Büchern im Haushalt sich tendenziell häufiger Elternberatung wünschen.
4. **Unzureichende Elternberatung Fachkraft-Sicht:** *Welche Ursachen sehen Fachkräfte*

als Gründe für eine unzureichende Elternberatung? (siehe Abschnitt 3.2.4) Die kollegiale Unterstützung und Durchführung der Beratung im Team werden als förderlich eingeschätzt. Berufserfahrene und motivierte Fachkräfte sehen Faktoren der Einrichtungsebene, *Personalschlüsselauslastung und zeitliche Engpässe*, tendenziell als Ursachen für ein unzureichendes Angebot. Zudem konnten Hinweise gezeigt werden, dass Fachkräfte mit einer hohen KF1-Einschätzung, Selbstwirksamkeit oder mit einer konstruktivistischen Auffassung eine gegensätzliche Auffassung vertreten. Fachkräfte mit einem hohen Rollenverständnis oder tendenziell auch mit einer hohen KF2-Einschätzung sehen die Gründe auf der Fachkraft-Ebene *Demotivation und Unzulänglichkeit*, ganz im Gegensatz zu Fachkräften mit einer hohen Leistungseinschätzung.

5. **Unzureichende Elternberatung Eltern-Sicht:** *Welche Ursachen sehen Eltern als Gründe für eine unzureichende Elternberatung?* (siehe Abschnitt 3.2.5) Eltern mit besonderen Belastungen (Alleinerziehende, tendenziell auch Eltern mit Migrationshintergrund, wenigen Büchern im Haushalt und bedingt auch Eltern, deren Kind Entwicklungsrisiken aufweist) sehen die Ursachen auf der Eltern-Ebene *Demotivation, fehlendes Interesse und sprachliche Probleme*. Zu vermuten ist, dass diese Familien durch ihre Belastungen daran gehindert werden die Angebote in Anspruch zu nehmen. Dagegen sehen Eltern mit einem hohen Schulabschluss, Alleinerziehende, Eltern von Jungen, unterstützende Eltern und Eltern, deren Kind schon lange betreut wird, die Ursachen tendenziell auf der Fachkraft-Ebene. Eltern, die Scaffoldingstrategien anwenden haben hingegen eine gegensätzliche Meinung. Weiterhin werden eine kollegiale Unterstützung und tendenziell auch Elterngespräche im Team von Eltern als unterstützend für die Fachkräfte gesehen.
6. **Professionelle Überzeugungen:** *Welche professionellen Überzeugungen beeinflussen die Beratungseinschätzungen?* (siehe Abschnitt 3.2.6) Den Ergebnissen nach scheint Selbstwirksamkeit besonders förderlich für alle Beratungskompetenzen zu sein. Weiterhin zeigten motivierte Fachkräfte hohe KF1 und KF2 Einschätzungen und Teilnehmer mit einer hohen KF2 schätzten wiederum ihre Sicherheit im elterlichen Umgang und tendenziell auch ihre Beratungsleistungen besser ein. Letzteres gilt tendenziell auch für Fachkräfte mit einer hohen KF3-Einschätzung.

Zudem konnte gezeigt werden, dass Zusammenhänge zwischen dem Stellenwert der Elternberatung in den Einrichtungen und der KF1, KF2, Selbstwirksamkeit, der konstruktivistischen Auffassung, dem Rollenverständnis und der Kosten-Nutzen Einschätzung der Elternberatung bestehen. Offen bleibt allerdings, ob der Stellenwert diese Merkmale beeinflusst, sie ihn beeinflussen oder es sich um ein Zusammenspiel handelt.

3.3. Diskussion der zentralen Befunde

In der Vorstudie des *Elbe-KiTa Projekts* wurde ein Angebots-Nutzungs-Modell für die Elternberatung in Kindertageseinrichtungen entwickelt und anhand der Struktur- und Prozessmerkmale der Fachkräfte, Einrichtungen und Eltern die Rahmenbedingungen der Elterngespräche untersucht. Es konnten Hinweise dafür gefunden werden, dass das Angebot der Elterngespräche durch fehlende Kompetenzen und Motivation der Fachkräfte eingeschränkt wird, jedoch eine kollegiale Unterstützung, die Elternberatung im Team, ein selbstsicherer Umgang mit Eltern, eine konstruktivistische Auffassung sowie eine hohe Selbstwirksamkeit als auch personale Ressourcen und soziale Kooperationskompetenz (KF1) als förderlich gesehen werden können. Allerdings unterstützen sich Fachkräfte gerade in Einrichtungen mit vielen Kindern anderer Muttersprache weniger und nutzen seltener ein Beratungskonzept. Eltern mit Migrationshintergrund wünschen sich tendenziell häufiger Elterngespräche, ihre Belastungen hindern sie jedoch an der Nutzung der Angebote.

Im Folgenden werden diese Ergebnisse umfassend diskutiert und darauf aufbauend die Chancen und Limitationen der Studie dargestellt. Zum Schluss werden Implikationen der Ergebnisse im praktischen und wissenschaftlichen Ausblick herausgestellt.

3.3.1. Ergebnisdiskussion

1. **Struktur- und Prozessmerkmale der Familien:** Obwohl Fachkräfte das Angebot der Elternberatung in Einrichtungen mit einer hohen Anzahl an Kindern mit Migrationshintergrund als angemessen empfinden, entspricht es tendenziell nicht den Bedürfnissen beziehungsweise Erwartungen der Familien mit Migrationshintergrund. Die Ursachen für das von ihnen als unzureichend empfundenes Beratungsangebot liegen anscheinend bei den Familien selbst, denn als Gründe gaben sie elterliche Demotivation, fehlendes Interesse und sprachliche Probleme an. Ebenso zeigten Friedrich und Smolka (2012) und Honig et al. (2004), dass sich Eltern mit Migrationshintergrund mehr Beratungsangebote wünschen. Auch Hartung et al. (2009) postuliert, dass sie die Angebote seltener wahrnehmen, obwohl sie den Wunsch nach Informationen zur kindlichen Entwicklung haben. Dies könnte an den vielfältigen Herausforderungen liegen, welchen diese Familien ausgesetzt sind (Friedrich & Siegert, 2013; Gutknecht, 2010; Kristen & Granato, 2004; Lokhande, 2014; Morgan, 2016), denn beispielsweise ist die Unterstützung ihrer Kinder für sie oftmals schwerer (Kristen & Granato, 2004; Lokhande, 2014) und ihr häusliches Umfeld weist häufig eine niedrige Prozessqualität auf (Tietze et al., 2013).

Alleinerziehende sowie tendenziell Familien mit einem niedrigen Bildungsstand als auch Eltern mit Kindern, die Entwicklungsrisiken aufweisen, sehen die Hindernisse für regelmäßige Elterngespräche bei sich selbst. Dies kann ein Hinweis dafür sein, dass belastete Familien durch hinderliche Faktoren (wie Betreuungsengpässe) daran gehindert werden, an den Angeboten teilzunehmen.

Alleinerziehende kritisierten zudem die Demotivation und Inkompetenz der Fachkräfte. Tietze et al. (2013) stellten heraus, dass Partner im Haushalt einen positiven Einfluss auf die häusliche Prozessqualität haben. Daher ist zu vermuten, dass sie sich mehr noch als Eltern in einer Paarbeziehung Entlastung, Austausch und eine Bildungs- und Erziehungspartnerschaft wünschen. Die vorliegenden Ergebnisse zeigen Hinweise dafür, dass die Fachkräfte diesen nicht gerecht werden.

Auch Eltern, deren Kinder schon länger die Einrichtung besuchen, Eltern von Jungen, Eltern mit einem hohen Schulabschluss und unterstützende Eltern schätzten die Fachkräfte tendenziell kritischer ein. Diese Ergebnisse lassen vermuten, dass diese Eltern höhere Erwartungen an die Elterngespräche haben und sich kompetentere und motiviertere Fachkräfte wünschen.

Eltern, welche die Themen der Beratung umsetzen und ihre Kinder bei ihrer Entwicklung angemessen unterstützen können, schätzten das Beratungsangebot als zufriedenstellend ein. Zudem beurteilten Eltern, die Scaffolding-Strategien anwenden, Fachkräfte als motiviert und kompetent. Dies ist vermutlich ein Hinweis dafür, dass diese Elterngruppen von der Beratung profitieren können. Das Ziel sollte jedoch sein, dass alle Eltern, ob belastet oder nicht, von den Elterngesprächen in den Einrichtungen profitieren können und dass die Fachkräfte den elterlichen Anforderungen gerecht werden beziehungsweise sie durch ein Expertennetzwerk weiterempfehlen können.

- 2. Struktur- und Prozessmerkmale der Fachkräfte:** Fachkräfte mit einer hohen Kompetenzfacette 2 (KF) (Gesprächs-, Prozesskompetenz, Zielorientierung) schätzten das Angebot als unzureichend ein (siehe Tabelle 5). Als Gründe dafür sehen sie Demotivation und Unzulänglichkeit bei Fachkräften. Auch Fachkräfte, die über ein hohes Rollenverständnis der Elternberatung verfügen vertreten diese Meinung (siehe Tabelle 10). Diese kritische Sichtweise lässt vermuten, dass Kompetenzunterschiede zwischen den Fachkräften als hinderlich wahrgenommen werden. Dies bestätigt Viernickel et al. (2013a), denn nach ihnen fühlen sich Fachkräfte als nur unzureichend ausgebildet für die wachsenden Anforderungen. Zudem konnte gezeigt werden, dass sie die Zusammenarbeit mit Eltern

(Fröhlich-Gildhoff & Weltzien, 2014; Fuchs-Rechlin, 2007; Thiersch, 2008), Elterngespräche (Lindner, 2013) und insbesondere die Arbeit mit Familien mit Migartionshintergrund (Fröhlich-Gildhoff & Weltzien, 2014) sowie die steigenden Erwartungen der heterogenen Elternschaft (Helbig et al., 2004; Joos & Betz, 2004; Schreiber, 2004; Viernickel et al., 2013a) als auch Erziehungsprobleme (Behr & Gragert, 2004) als belastend empfinden. Auch Cloos (2018) und Rückert et al. (2000) kritisieren, dass dialogorientierte Kommunikationsformen (zum Beispiel Nachfragen, Interesse zeigen) in Elterngesprächen selten genutzt werden und es sich eher um eine einseitige Informationsweitergabe handelt.

Berufserfahrene und motivierte Fachkräfte schätzen zeitliche Engpässe und Personalschlüsselauslastungen als hinderlich für die Elternberatung ein (siehe Tabelle 8). Besonders durch den hohen Fachkräftemangel ist das Feld der FBBE belastet (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018; Klemm & Anbuhl, 2018). Vermutlich wirken sich diese auf das Angebot der Elternberatung aus. Es konnte gezeigt werden, dass berufserfahrene (Fröhlich-Gildhoff & Weltzien, 2014; Kirstein & Fröhlich-Gildhoff, 2013) und auch intrinsisch motivierte Fachkräfte (Laewen & Andres, 2015) besser mit schlechten Rahmenbedingungen beziehungsweise Anforderungen umgehen können.

Fachkräfte mit einer konstruktivistischen Auffassung, einer hohen Selbstwirksamkeits- und KF1-Einschätzung tendieren dagegen zu einer gegenteiligen Meinung, möglicherweise wirken sich diese Merkmale kompensierend aus. Dass Fachkräfte sich selbst häufig eine hohe Selbstwirksamkeit in stressigen Situationen zuschreiben (Behr & Walter, 2012; Schneewind et al., 2012; Thinschmidt et al., 2008), könnte in diesem Zusammenhang begünstigend wirken. Zudem stellt die Selbstwirksamkeit einen äußerst bedeutsamen Prädiktor für die Beratungseinschätzungen dar. Auch Hertel (2009) und Bruder (2011) konnten zeigen, dass Zusammenhänge mit den Beratungskompetenzen existieren und sie häufiger zusätzliche Beratungsangebote anbieten (Hertel et al., 2013).

Fachkräfte, die sich selbstsicher im elterlichen Umgang einschätzen, gaben an, dass die elterliche Gesprächseinforderung hoch sei und sie häufig Elternberatung anbieten. Dabei handelt es sich vermutlich um einen motivationalen Zusammenhang, denn nach Andresen (2014) steigt das elterliche Engagement tendenziell bei einem hohen Stellenwert. Nach Thurmair et al. (2010) wird die Zusammenarbeit durch die elterliche Zufriedenheit und die Zufriedenheit mit der eigenen Arbeit beeinflusst. Auch die vorliegenden Ergebnisse zeigen, dass in Einrichtungen mit einem hohen Stellenwert der Elternberatung die Gesprächsnachfrage hoch ist. Im schulischen Bereich konnte dieser Zusammenhang ebenfalls

gezeigt werden (Hertel et al., 2013). Die Ergebnisse von Andresen (2014) zeigen, dass das elterliche Engagement ansteigt, wenn Fachkräfte der Zusammenarbeit einen hohen Stellenwert zuschreiben und die elterlichen Lebensumstände es zulassen. Betz (2015) vermutet weiterhin Zusammenhänge mit den elterlichen Einrichtungserfahrungen, der Sprachkompetenz sowie zeitliche Ressourcen als auch elterliches Kompetenzerleben.

3. **Struktur- und Prozessmerkmale Einrichtungs-Ebene:** Die kollegiale Unterstützung wird von Fachkräften als förderlich für die Elternberatung und als kompensierend für hinderliche Faktoren auf der Einrichtungs-, Fachkraft- und Eltern-Ebene gesehen. Daher könnten dies Hinweise dafür sein, dass sich eine gute Zusammenarbeit nicht nur positiv auf die kindliche Entwicklung, das kindliche Wohlbefinden und das Lernen auswirken (Melhuish et al., 2015; Siraj et al., 2015; Taylor et al., 2016), sondern diese ebenso Auswirkungen auf das Angebot der Elternberatung haben kann. Auch nach Fröhlich-Gildhoff und Weltzien (2014) kann sie kompensierend gegen schlechte Rahmenbedingungen wirken. Dass viele Fachkräfte ihre Kompetenzen der kollegialen Zusammenarbeit als sehr hoch einschätzten (Behr & Walter, 2012), könnte sich in diesem Zusammenhang positiv auswirken. Eine angemessene kollegiale Unterstützung in den Einrichtungen kann demnach wertgeschätzt und als Ressource gesehen werden.

Die Ergebnisse zeigten zudem, dass in Einrichtungen mit vielen Kindern anderer Muttersprache weniger kollegial unterstützt wird. Nach Fthenakis et al. (1995), Honig et al. (2004), Viernickel et al. (2013a) und Wippermann (2018) gelingt es belasteten Einrichtungen weniger gut, den unterschiedlichen Bedürfnissen gerecht zu werden und die Rahmenbedingungen der interkulturellen Elternbildung umzusetzen (Lokhande, 2014). Friedrich und Smolka (2012) zeigten zudem, dass Familien mit Migrationshintergrund nicht ausreichend durch die Angebote der Einrichtungen erreicht werden können.

Außerdem wurde gezeigt, dass sich die Elternberatung im Team förderlich auf die Elternberatung auswirken kann. Von den befragten Einrichtungen führten jedoch lediglich zu 40% die Elternberatung im Team durch. Mögliche Gründe konnten durch die untersuchten Strukturmerkmale (Bestehen der KiTa, Kinderanzahl, Kinder anderer Muttersprache, Offenes Konzept, Integratives Konzept) nicht aufgedeckt werden. Zu vermuten ist, dass der Personalschlüssel und fehlende Zeit ausschlaggebende Faktoren sind, denn nur mit ausreichend Personal und zeitlicher Flexibilität können Elterngespräche durchgeführt werden, sodass diese Bedingungen wahrscheinlich als hinreichend gesehen werden können.

Eltern aus Einrichtungen mit einem Beratungskonzept empfinden das Angebot als zufrie-

denstellend. Zu vermuten ist, dass die Verschriftlichung und die damit verbundene Auseinandersetzung dazu beitragen kann, das Beratungsangebot den Bedürfnissen der Eltern anzupassen. Einrichtungen sollten individuelle Anforderungsprofile entwickeln, um den Bedürfnissen der Familien gerecht werden zu können (Fröhlich-Gildhoff, 2013). Die Klärung der jeweiligen Erwartungshaltungen und Ziele zwischen Eltern und Fachkräften (OECD, 2011) und eine deutlich definierte Rollenverteilung (Textor, 2005) sind von großer Bedeutung. Auch durch die Milieuforschung von Wippermann (2018) wurde ersichtlich, dass Fachkräfte, die häufig mit Familien aus ihnen unbekanntem Lebenswelten zusammenarbeiten, unterschiedliche Erwartungen, Erziehungsvorstellungen und -ziele berücksichtigen müssen.

3.3.2. Chancen und Limitationen

Stärken der vorliegenden Arbeit können in der hohen *praktischen Relevanz* für Kindertageseinrichtungen gesehen werden, die zur Theorieentwicklung in der FBBE beitragen kann. Aus dem schulischen Modell (Hertel, 2009) wurde durch eine Hauptkomponentenanalyse ein Elternberatungskompetenzmodell für die FBBE mit einer Drei-Faktorenlösung (Kompetenzfacette 1: Personale Ressourcen & Soziale Kooperationskompetenz, Kompetenzfacette 2: Gesprächskompetenz, Zielorientierung & Prozesskompetenz und Kompetenzfacette 3: Kritikfähigkeit & Kritikannahme) extrahiert und ein Angebots-Nutzungs-Modell für Beratungssituationen des Elementarbereichs in Anlehnung an Hertel et al. (2013) entwickelt.

Auch die *Erfassung unterschiedlicher Perspektiven* durch die gleichzeitige Befragung von Leitungen, Fachkräften und Eltern kann als Stärke gesehen werden, denn sie ermöglichte eine Modellierung von hierarchischen Regressionsanalysen nach der Bottom-Up Strategie von Hox et al. (2010). Mikro- (Eltern beziehungsweise Fachkräfte) und Makro-Modelle (Einrichtungen) konnten durch Struktur- und Prozessmerkmale des Angebots-Nutzungs-Modells erstellt werden. Durch diese Methode konnten Gemeinsamkeiten und Diskrepanzen sowohl zwischen Fachkräften und Eltern als auch innerhalb der Gruppen identifiziert werden. Die Gegenüberstellung der Einschätzungen ermöglicht weiterhin eine Diskussion der unterschiedlichen Sichtweisen auf die Elternberatung. Somit konnten förderliche und hinderliche Merkmale der Elternberatungssituation herausgestellt werden.

Die Studie basiert auf einem *querschnittlichen Design*, daher sind keine kausalen Zusammenhänge aus den Ergebnissen abzuleiten. Zudem handelt es sich um eine kleine *Stichprobe*, da die Bereitschaft den Fragebogen weiterzugeben und die Entscheidung an der Studie teilzunehmen

men zu Selektionseffekten führten. Daher ist die Stichprobe als Ad-hoc-Stichprobe einzustufen (Bortz & Döring, 2007). Die vielfältigen Belastungen der Fachkräfte (Personalmangel, die Lautstärke der Kinder, wegfallende Pausen, fehlende Rückzugsmöglichkeiten (Berger et al., 2002; Fuchs-Rechlin, 2007; Kliche, 2008; Rudow, 2004; Thinschmidt et al., 2008; Viernickel et al., 2013a), die Verwaltungsarbeit, kaum Vor- und Nachbereitungszeiten und kaum Gelegenheiten für kollegialen Austausch (Fuchs-Rechlin, 2007; Kliche, 2008; Rudow, 2004; Thinschmidt et al., 2008)) könnten Faktoren sein, die eine umfassende Teilnahme verhindert beziehungsweise eingeschränkt haben. Trotz der vielfältigen Herausforderungen, mit denen Fachkräfte tagtäglich konfrontiert werden, haben über 200 Fachkräfte an der Studie teilgenommen.

Bei der Durchführung der Hauptkomponentenanalyse wies die Skala der dritten Kompetenzfacetten (KF) *Kritikfähigkeit & Kritikannahme* keinen akzeptablen Cronbach's α Wert auf, daher wurde die diagnostische Kompetenz aus dem Kompetenzmodell ausgeschlossen. Die KF3 sollte daher in weiteren Untersuchungen überarbeitet werden. Ein drittes Item für die Kritikannahme sollte konzipiert und die diagnostische Kompetenz in das Modell integriert werden.

Die Stichprobe der Fachkräfte ($N = 178$) zeigt einen etwas höheren Männeranteil auf als er für deutsche Einrichtungen üblich ist (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2017). Da Fachkräfte unter 30 Jahren etwas unterrepräsentiert sind, ist es nicht weiter verwunderlich, dass ein Großteil der Fachkräfte sich als berufserfahren einschätzt. Allerdings umfasst die Stichprobe dreimal so viele Kindheitspädagogen als wie es deutschlandweit üblich (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2019). Möglicherweise waren sie interessierter an der Befragung teilzunehmen als andere Fachkräfte.

Das freiwillige Ausfüllen führte dazu, dass auch die Elternstichprobe ($N = 310$) lediglich als ein Ausschnitt der Elternschaft zu sehen ist. Es nahmen zum Beispiel rund 7% weniger Familien mit Migrationshintergrund an der Befragung teil als der durchschnittliche Anteil (27,7% (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2019)). Eine Vielzahl der Eltern hat sich zudem gegen eine Auskunft über ihren Schulabschluss und ihr Einkommen entschieden.

Aufgrund einer unzureichenden Anzahl an Leitungsfragebögen wurden Daten von den Fachkräften für die Einrichtungs-Ebene aggregiert (siehe Abschnitt 3.2.3), dies führte dazu, dass die Strukturmerkmale *Bestehen der KiTa*, *Kinderanzahl*, *Anzahl der Kinder anderer Muttersprache*, *Offenes Konzept*, *Integratives Konzept* nicht nachvollzogen werden konnten und es somit nicht möglich war, sie in die Analysen als Merkmal der Einrichtungen einzubeziehen. Besonders die Verteilung des sozioökonomischen Status und der Anteil der Migrantenfamilien in den Einrichtungen hätte eventuell interessante Informationen zu den Zusammenhängen der belasteten

Einrichtungen und der Elternberatung geben können.

Für die Mehrebenenmodelle konnten zwar die Einrichtungen, allerdings nicht die Gruppen für die Analyse herangezogen werden, da die Einteilung der uneinheitlichen Typen (zum Beispiel offene Strukturen) schwierig war und andererseits der Rücklauf für eine solche Strukturierung zu gering ausgefallen ist.

Für die Elternberatung existieren vielfältige Begriffe, die durch fehlende Definitionen die Zuordnung erschweren (Betz & de Moll, 2015). Daher ist es nicht verwunderlich, dass Fachkräften diese Begrifflichkeit im Zusammenhang mit einem Elterngespräch, das sie selbst führen, eventuell unbekannt ist. Die Formulierungen der Fragen zur Elternberatung könnten verwirrend gewesen sein, obwohl die Elternberatung auf den Befragungsbögen definiert wurde. Eine Möglichkeit zur Stellungnahme zum Beratungsbegriff hätte möglicherweise aufschlussreiche Informationen zum Verständnis der Beratungsrolle in Elterngesprächen geben können. Auf der wissenschaftlichen Ebene wird die Elternberatung immer häufiger als Teil des Elterngesprächs gesehen (Aich & Behr, 2015; Fröhlich-Gildhoff & Weltzien, 2014; Grund et al., 2019; Gutknecht, 2010; Lokhande, 2014; Viernickel, 2014).

Zusammenfassend lassen die genannten Einschränkungen darauf schließen, dass keine repräsentativen Aussagen basierend auf diesen Ergebnissen möglich sind. Dennoch können Hinweise für theoretische Zusammenhänge und praktische Maßnahmen abgeleitet und ein Eindruck der Rahmenbedingungen der Elternberatung in der FBBE gewonnen werden. Beispielsweise deuten die Ergebnisse darauf hin, dass die Unzulänglichkeit und Demotivation einiger Fachkräfte das Angebot der Elterngespräche einschränken. Diese Ergebnisse knüpfen an die Ziele der Hauptstudie an, in der die Elternberatungskompetenzen von Fachkräften untersucht werden sollen. Die Erkenntnisse der Vorstudie sind als relevant für die Hauptstudie einzustufen, da sie zudem Hinweise dafür zeigen konnten, dass die Selbstwirksamkeit, eine konstruktivistische Auffassung und hohe KF1-Einschätzung als förderliche Merkmale für die Elternberatung gesehen werden können.

3.3.3. Ausblick und Implikationen

Die Ergebnisse der Vorstudie ermöglichen einen kleinen Einblick in das Feld der Elternberatung der FBBE und können Hinweise für die Rahmenbedingungen, Hindernisse und Chancen geben. Perspektivisch existiert in diesem Bereich noch viel Forschungspotenzial und vielversprechende Optimierungsmöglichkeiten. Mehr Aufmerksamkeit für diesen Bereich wäre wünschenswert, um die aktuelle Lage repräsentativ abbilden zu können, hinderliche Faktoren zu erkennen sowie

förderliche Faktoren unterstützen zu können.

Praxisperspektiven.

Die Hinweise der kompensierenden Wirkung der kollegialen Unterstützung und der Elternberatung im Team weisen darauf hin, dass die von Fröhlich-Gildhoff und Weltzien (2014) vorgeschlagenen Spezialfunktionen beziehungsweise Expertenrollen einzelner Fachkräfte (beispielsweise um Kenntnisse einer Fortbildung an das Team weiterzugeben) dazu beitragen könnten, die Qualität der Zusammenarbeit zu fördern. Somit könnten erworbene Kompetenzen durch kollegiale Unterstützung, gemeinsame Elternberatungsgespräche sowie Hospitationen weitergegeben, erprobt, reflektiert und gefestigt werden (Fröhlich-Gildhoff & Weltzien, 2014). Zudem thematisieren Fröhlich-Gildhoff und Weltzien (2014), dass sich häufig unabhängig vom Qualifikationsniveau neue Teammitglieder an die Einrichtungsqualität anpassen und es im Falle eines niedrigen Niveaus zu einer *negativen Anpassung* kommt. Daher wird in diesem Zusammenhang auf die Bedeutsamkeit der Reflexion von Teamentwicklungsprozessen zur Einarbeitung neuer Mitarbeiter (Fröhlich-Gildhoff & Weltzien, 2014) hingewiesen, da möglicherweise die kollegiale Unterstützung und die Elternberatung im Team von dieser negativen Anpassung beeinflusst wird.

Die Qualitätssicherung der FBBE kann als Chance gesehen werden, die Angebote der Elternbildung besser an das heterogene Klientel anzupassen. Dabei benötigen besonders belastete Einrichtungen (beispielsweise mit vielen Migrant*innenkindern oder Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status) unterstützende Rahmenbedingungen, damit Ressourcen für eine angemessene Familienbegleitung und eine intensive Zusammenarbeit im Team und Netzwerkarbeit entwickelt werden können (Fröhlich-Gildhoff & Weltzien, 2014). Durch die vorliegenden Ergebnisse konnte beispielsweise gezeigt werden, dass sich Fachkräfte, besonders in Einrichtungen mit vielen Migrant*innenkindern, bei den Elterngesprächen gegenseitig weniger unterstützen können. Zudem deuten die Ergebnisse darauf hin, dass sich Familien mit Migrationshintergrund eine regelmäßige Elternberatung wünschen, häufig jedoch die Inanspruchnahme durch ihre Belastungen zusätzlich erschwert wird. Damit die Beratungsangebote in Anspruch genommen werden können sollten die Elterngespräche so niederschwellig wie möglich angeboten werden (Fröhlich-Gildhoff & Kraus-Grüner, 2011), beispielsweise telefonische Gespräche oder Online-Meetings in den Schlafenszeiten der Kinder. Denn für viele Eltern stellen Fachkräfte die wichtigsten Ansprechpartner bei Fragen zur Erziehung, Entwicklung und Verhalten der Kinder dar (Fröhlich-Gildhoff, 2013). Eine gelungene kontinuierliche Elternberatung in Kindertageseinrich-

tungen kann dazu beitragen, Eltern zu unterstützen, Unsicherheiten hinsichtlich der Entwicklung und dem Erziehungs- und Bildungsverhalten zu nehmen, zu informieren und einzubeziehen. Anhand der Vorstudie wurde jedoch gezeigt, dass das Angebot der Elterngespräche durch fehlende Kompetenzen und Motivation der Fachkräfte eingeschränkt wird. Ebenso berichten Fthenakis et al. (1995), Kahle (1997), Sturzbecher und Bredow (1998), Textor (1998) und Dippelhofer-Stiem und Kahle (1995) von Belastungen und Überforderungen durch die Elternarbeit. Nach Tietze et al. (2013) könnten diese auf schlechte Rahmenbedingungen oder nach Dippelhofer-Stiem und Kahle (1995) auf fehlende Gesprächsführungskompetenzen zurückgeführt werden. Durch die vorliegenden Ergebnisse kann letztere Vermutung bestätigt werden. Förderlich könnte sich in diesem Zusammenhang auswirken, dass Fachkräfte eine hohe Teilnahmebereitschaft an Fort- und Weiterbildungen zeigen (Behr & Walter, 2012; Fröhlich-Gildhoff & Weltzien, 2014; OECD, 2019). Eine bessere Qualifizierung in der Aus-, Fort- und Weiterbildung ist erforderlich für eine qualitativ hochwertige Elternarbeit (Grund et al., 2019; Neumann, 2005; Westphal & Kämpfe, 2012). In diesem Bereich existiert lediglich eine geringe Auswahl an Fachliteratur (Aich, 2011). Daher adaptierten Aich und Behr (2015) ein Gesprächsführungskonzept für den Elementarbereich. Das *Gmünder Modell* von Aich und Behr (2015) baut auf dem personenzentrierten Ansatz (Rogers, 1951, 1959), der Transaktionsanalyse (Berne, 2016) und dem systemisch-lösungsorientierten Ansatz (De Shazer, 1985). Dazu wurde ein Ratgeber entwickelt, der durch seine umfassenden praxisnahen Übungen und Gesprächssituationen eine Unterstützung für Fachkräfte in Elterngesprächen darstellen kann (Aich & Behr, 2015). Es wurde bereits gezeigt, dass das Gmünder Modell bei ehemaligen Kindheitspädagogen zu langzeit Interventionseffekten führen kann. Daran wird die Hauptstudie anknüpfen und ein weiteres Trainingsmodell aus dem schulischen Bereich nach Hertel (2009) adaptieren, um die Entwicklung von Elternberatungskompetenzen bei Fachkräften zu untersuchen. Davon profitieren könnte der Aus- und Weiterbildungsbereich, da sich das Angebot an Trainingsprogrammen vergrößern würde und der Bereich somit auch mehr Relevanz erhalten würde.

Forschungsperspektiven.

Nicht nur aus der praktischen, sondern auch aus der wissenschaftlichen Perspektive scheint die Entwicklung von Beratungskompetenzen Potenzial aufzuweisen. Im Vergleich zu den bereits wissenschaftlich evaluierten Trainingsprogrammen aus dem schulischen Bereich (Aich, 2011; Bruder, 2011; Djaković, 2014; Drechsel et al., 2020; Gartmeier, 2018; Gerich et al., 2017; Hertel, 2009) sind diese in der FBBE noch rar. Beispielsweise kann ein Vergleich der Kompetenzen von

Lehrkräften und Pädagogischen Fachkräften interessant sein. In der Vorstudie konnte bereits gezeigt werden, dass sich das Drei-Faktoren-Kompetenzmodell aus dem schulischen Bereich (Hertel et al., 2014c) für den Elementarbereich adaptieren lässt. Lediglich die Skala der diagnostischen Kompetenz wurde aus dem Modell ausgeschlossen. Zukünftig könnten neue Items zur diagnostischen Kompetenz von Fachkräften entwickelt werden. Auch für die Skalen *Kosten Nutzen der Elternberatung* und *Sicherheit im elterlichen Umgang* sollten für zukünftige Untersuchungen neue Items entwickelt oder die Ausgeschlossenen angepasst werden.

Um perspektivisch geeignete Strategien für eine bessere Erreichbarkeit der Eltern entwickeln zu können und bessere Voraussetzungen schaffen zu können, sollte an die vorliegenden Ergebnisse angeknüpft werden und die Ursachen für eine unzureichende Elternberatung zukünftig weiter untersucht werden. Zudem könnten weiterführend das Angebot und die Nachfrage beispielsweise nach Milieuzugehörigkeit verglichen werden (Barz, Cerci & Demir, 2013) und somit untersucht werden, ob sich die Gründe für eine unzureichende Elternberatung in den verschiedenen Milieus der Fachkräfte und Eltern voneinander unterscheiden. Weiterhin wäre auch von Interesse zu untersuchen, ob Milieuunterschiede der Migrantenfamilien bezüglich der Bildungsambitionen und der Bewältigung der Herausforderungen existieren. Auch Bartscher et al. (2010) sind der Meinung, dass differenzierter vorgegangen werden sollte, um Migrantenfamilien besser erreichen und ihren Bedürfnissen gerechter werden zu können. Fragebögen in einer anderen Sprache, das Ausfüllen mit Hilfestellung oder online zu ermöglichen könnte Barrieren reduzieren und zu einem höheren Rücklauf führen.

Im Hinblick auf die kindlichen Prozessmerkmale könnten Verhaltensbeobachtungen der Kinder in der Einrichtung und ihrer häuslichen Umgebung von Vorteil für eine genauere Analyse der Auswirkungen der Elternberatung sein.

Perspektivisch könnte weiterhin das Thematisieren der häuslichen Lernumgebung in Elterngesprächen untersucht werden, zum Beispiel ob und wie Fachkräfte danach fragen und wie Eltern damit umgehen. Weiterhin wäre interessant zu erfahren, ob Eltern die Ziele aus den Gesprächen umsetzen können, ob es beispielsweise Eltern, die besonders unterstützend sind, leichter fällt diese umzusetzen und ob dadurch entwicklungsfördernde Effekte in den Familien (zum Beispiel Selbstwirksamkeit, Scaffolding-Strategien und konstruktivistische Auffassungen bei den Eltern oder Kindern) entstehen. Man könnte zudem untersuchen, ob sich die Effekte verstärken, wenn Kinder aktiv in die Gespräch mit einbezogen werden, wie es von Betz et al. (2019) vorgeschlagen wurde.

An diese eher explorativ angelegte Fragebogenstudie schließt eine Interventionsstudie an. An-

knüpfend an die Erkenntnisse über die Rahmenbedingungen sowie das Angebot als auch die Nachfrage nach Elternberatungsangeboten, wird in der Hauptstudie ein Trainingsprogramm für Fachkräfte aus dem schulischen Bereich von Hertel (2009) adaptiert und wissenschaftlich überprüft. Es ist anzunehmen, dass eine empirische Überprüfung des Trainingskonzeptes dazu beitragen kann, das Feld der Gesprächsführung mit Eltern in der FBBE zu erweitern. Eine Anpassung des Beratungskompetenzmodells und des Angebots-Nutzungs-Modells können zur Theorieentwicklung in diesem Feld beitragen. Für die Umsetzung der Trainingskonzepte in Aus- und Fortbildungen könnte es zudem hilfreich sein herauszufinden, welche Fachkraftmerkmale förderlich für die Kompetenzentwicklung sind.

4. Hauptstudie: Kompetenzentwicklung von Pädagogischen Fachkräften

„Vertrauen schaffen und Lösungen anstoßen, dabei wertschätzend und authentischen Ausdruck von Sichtweisen pflegen und so auf der Ebene zweier Erwachsener ohne Schuldzuweisungen angst-, spiel- und manipulationsfrei kommunizieren können. Dadurch sollen Eltern angeregt werden, ihre Verantwortung für die Problemlösung zu realisieren, sodass man sich gemeinsam auf den Weg zum Wohle der Kinder machen kann.“

Aich und Behr (2015)

4.1. Theoretischer Hintergrund

Basierend auf den Ergebnissen der Vorstudie zielt die Hauptstudie darauf ab, Beratungskompetenzen von Fachkräften durch ein aus dem schulischen Bereich adaptiertes Trainingsprogramm zu professionalisieren und die Kompetenzentwicklung zu untersuchen.

Nach den Ergebnissen der Vorstudie wird das Angebot durch fehlende Kompetenzen und Motivation der Fachkräfte eingeschränkt. Ebenso berichteten Dippelhofer-Stiem und Kahle (1995) von fehlenden Gesprächsführungskompetenzen, Rückert et al. (2000) und Cloos et al. (2020) kritisieren zudem einen fehlenden Austausch und die häufig einseitige Informationsweitergabe. Auch andere Studien zeigten, dass sich Fachkräfte als nur unzureichend ausgebildet für die steigenden Anforderungen der Elternarbeit (Viernickel et al., 2013a) und Elterngespräche (Lindner, 2013) fühlen. Einerseits wird die Zusammenarbeit mit Eltern als belastend empfunden (Dippelhofer-Stiem & Kahle, 1995; Fröhlich-Gildhoff & Weltzien, 2014; Fthenakis et al., 1995; Fuchs-Rechlin, 2007; Kahle, 1997; Sturzbecher & Bredow, 1998; Textor, 1998; Thiersch, 2008) und andererseits sind Zusammenhänge mit den generellen Herausforderungen des FBBE-Bereichs nicht auszuschließen. Sie umfassen den hohen Fachkräftemangel (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018; Klemm & Anbuhl, 2018), die gestiegenen Anforderungen der interkulturellen

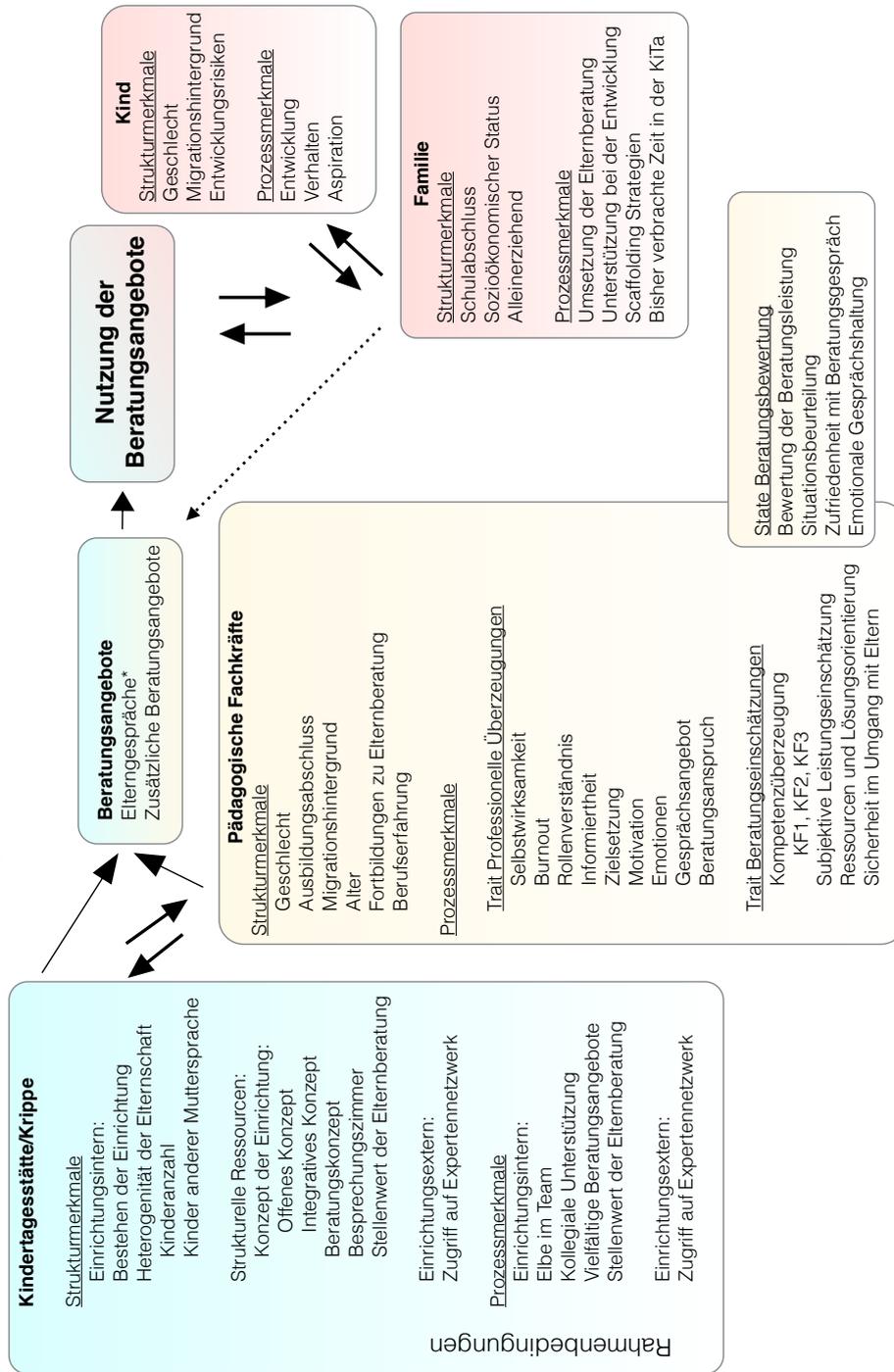
Arbeit, durch die Verdopplung der Kinder mit anderer Muttersprache (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2019) und eine niedrige Prozessqualität in vielen Einrichtungen (Tietze et al., 2013). Daher ist zusammenzufassen, dass die Belastungen einerseits durch die gegebenen Rahmenbedingungen des Bereich zustande kommen und sie andererseits auf eine unzureichende Ausbildung beziehungsweise einen Kompetenzmangel zurückgeführt werden können.

Als förderlich konnte durch die Vorstudie ein selbstsicher Umgang mit Eltern, eine hohen Selbstwirksamkeit, eine konstruktivistische Auffassung sowie Personale Ressourcen als auch Beziehungsgestaltung (Kompetenzfacette 1) herausgestellt werden.

Um die Entwicklung von Beratungskompetenzen bei Fachkräften zu untersuchen, wird in der Hauptstudie des *Elbe-KiTa Projekts* ein Trainingsmodell aus dem schulischen Bereich nach Hertel (2009) adaptiert. Es wird das Ziel verfolgt, das Feld der Gesprächsführung mit Eltern in der FBBE zu erweitern und zum theoretischen und praktischen Wissen in diesem Bereich beizutragen. Das Beratungskompetenzmodell der Vorstudie wird zu diesem Zweck anhand einer anderen Stichprobe überprüft und das Angebots-Nutzungs-Modell weiterentwickelt. Zudem wird die Wirksamkeit des adaptierten Trainingsprogrammes und die Entwicklung von Beratungskompetenzen untersucht, um herauszufinden, ob besonders förderliche oder hinderliche Fachkraftmerkmale existieren.

Der folgende Abschnitt baut auf dem Angebots-Nutzungs-Modell der Vorstudie auf (siehe Abschnitt 2.6) und ist somit als Ergänzung zu sehen. Es werden neue Einflussfaktoren des überarbeiteten Angebots-Nutzungs-Modells der Hauptstudie erläutert. Des Weiteren werden im Folgenden relevante wissenschaftliche Ergebnisse zur Elternberatung im Bereich der FBBE und des schulischen Bereichs vorgestellt (siehe Abschnitt 4.1.2).

Elternberatung in Kindertagesstätten Angebots-Nutzungs-Modell in Anlehnung an Hertel, Bruder, Jude und Steinert (2013)



* Elterngespräche: Regelmäßig geführte Gespräche mit den Eltern, bei denen es hauptsächlich um die Entwicklung und das Verhalten des Kindes geht, aber auch familiäre Themen und Konfliktthemen angesprochen werden können.

Abbildung 4.1. Angebots-Nutzungsmodell

4.1.1. Angepasstes Angebots-Nutzung-Modell der Elternberatung

Das Angebots-Nutzungs-Modell der Vorstudie (siehe Abbildung 2.1) wurde um Einflussfaktoren der Fachkräfte ergänzt. Die Merkmale der Kindertageseinrichtungen und Familien wurden nicht geändert. Zu dem Modell sind folgende professionelle Überzeugungen hinzugenommen worden: Zielsetzung, Burn-out, Informiertheit, Emotionen im Beratungsgespräch, Gesprächsangebot und Beratungsanspruch. Überzeugungen können als *handlungsleitende Sichtweisen* bezeichnet werden (Baumert & Kunter, 2011), da sie bewusst oder auch unbewusst (Fives & Buehl, 2012) zum Beispiel Motivationen, Wahrnehmungen und Interpretationen beeinflussen können (Greiner, 2020). Zudem wurde zu den Beratungseinschätzungen (Kompetenzüberzeugungen, subjektive Leistungseinschätzung und Sicherheit im elterlichen Umgang) die Ressourcen und Lösungsorientierung herangezogen, sowie die Beratungsleistungsbewertungen, Situationsbeurteilung, Zufriedenheit mit dem Beratungsgespräch und Emotionale Gesprächshaltung für die Analysen genutzt.

In den folgenden Abschnitten werden die hinzugenommenen professionellen Überzeugungen, Beratungseinschätzungen und -beurteilungen beschrieben, um den theoretischen Hintergrund (siehe Abschnitt 2.6) zu ergänzen.

Professionelle Überzeugungen - Trait und State Selbsteinschätzung

Die professionellen Überzeugungen der Elternberatung (Burn-out, Zielsetzung, Informiertheit, Emotionen in den Beratungsgesprächen, Gesprächsangebot, Beratungsanspruch) beschreiben die Einstellungen, die die Qualität der Beratung beeinflussen können. Die Cronbach's α Werte der Skalen lagen zwischen $\alpha=.591-846$.

- **Burn-out.** Verschiedene Studienergebnisse zeigen, dass Fachkräfte häufig über körperliche und psychoemotionale Beschwerden klagen (Hoffmann-Stuernagel, 2002; Krause-Girth, 2011; Schad, 2002; Schneewind et al., 2012) und sie zur Resignation, psychischer Erschöpfung und zu einem eingeschränkten Lebensgefühl tendieren (Viernickel et al., 2013b). Über ein selbst eingeschätztes Burn-out klagten 8 – 17% der Fachkräfte (Rudow, 2004; Viernickel et al., 2013b). Nach Fröhlich-Gildhoff und Weltzien (2014) und Viernickel et al. (2013a) stehen schlechte Arbeits- und Rahmenbedingungen im Zusammenhang mit negativen Emotionen und Überlastungsgefühlen, während sich Regenerationsfähigkeiten und Unterstützungserfahrungen positiv auswirken (Thinschmidt et al., 2008; Viernickel et al., 2013a). Weiterhin zeigte Hertel (2009), dass die Selbstwirksamkeit und das Rollen-

verständnis in Beratungsgesprächen negative Korrelationen mit dem Burn-out-Empfinden aufweisen. Nach der *DEGS 1-Studie* stellen ein niedriger sozioökonomischer Hintergrund und ein hohes Belastungserleben Risikofaktoren dar (Busch, Maske, Ryl, Schlack & Hapke, 2013; Hapke et al., 2013). Gratifikationskrisen und eine übersteigerte Verausgabungsneigung können Risikofaktoren für Depressionen sein (Backhaus, Hampel & Dadaczynski, 2018). Jeon, Buettner und Snyder (2014) zeigten, dass sich selbstgerichtete Depressionen auf die Betreuungsqualität auswirken können, denn vermutlich finden weniger Interaktionen statt und Emotionsregulations- und Problemlösestrategien können weniger gut vorgelebt werden. Für den gegebenen Kontext wurde das Burn-out-Empfinden erfragt, um zu untersuchen, ob dieses einen Einfluss auf die Beratungskompetenzen haben kann (siehe Tabelle 88; Cronbach's $\alpha=.721$).

- **Zielsetzung.** Mit der Zielsetzungsüberzeugung in Beratungsgesprächen wird beschrieben, dass Fachkräfte Eltern Hilfestellungen bei ihrem selbstständigen Lösungsprozess geben und somit die gemeinsam gesetzten Ziele erreichen können (siehe Skala in Tabelle 88). Ein Austausch der gegenseitigen Ziele ist von großer Bedeutung (Siraj et al., 2019), besonders um die häuslichen Entwicklungs- und Lernumgebungen *home learning environment (HLE)* unterstützen zu können.
- **Informiertheit.** Diese Skala beinhaltet das kontinuierliche Einholen von Informationen über die Beratungssituation in der eignen Einrichtung, über die rechtlichen Rahmenbedingung, die Kooperationspartner (zum Beispiel Erziehungsberatungsstellen, Kinderschutzbund) und Weiterbildungen. Hertel (2009) zeigte, dass die Informiertheit zum Thema Beratung neben dem Rollenverständnis, der Motivation und der Berufserfahrung zur Vorhersage der Beratungskompetenz beitragen kann. Weiterhin wurde durch die Ergebnisse deutlich, dass zwischen dem Rollenverständnis, der Informiertheit und der Berufserfahrung positive Korrelationen auftraten.
- **Emotionen in den Beratungsgesprächen.** Ob Fachkräfte sich bei der Elternberatung wohlfühlen und gerne beraten oder sie sich eher unsicher und unwohl in dieser Situation fühlen, wird durch die emotionale Überzeugung erfasst. Es ist anzunehmen, dass die emotionale Einstellung einen Einfluss auf die Beratungseinschätzungen und -beurteilung hat.
- **Gesprächsangebot.** Wie viele Elterngespräche Fachkräfte anbieten, muss nicht zwingend in der Konzeption vorgeschrieben sein. Es ist zu vermuten, dass in dieser ein Minimum (zum Beispiel jährlich ein Elterngespräch) festgelegt wurde, darüber hinaus jedoch

mehr Elterngespräche geführt werden. Daher umfasst der Aspekt Gesprächsangebot die Bemühungen der Fachkräfte auch außerhalb der vorgegebenen Anzahl regelmäßig Elternberatung anzubieten. In Beratungsgesprächen können Fachkräfte optimal über den individuellen Entwicklungsverlauf und das kindliche Verhalten informieren (Peucker et al., 2010). Auch eine Metaanalyse von Cox (2005) aus dem schulischen Bereich zeigt, dass durch eine intensive Kooperation die Leistungen der Schüler verbessert und unangemessene Verhaltensweisen verringert werden können.

- **Beratungsanspruch.** Im vorliegenden Kontext wird der Beratungsanspruch durch kompetentes Beratungsverhalten und -haltungen beschrieben. Inwieweit Zusammenhänge mit der Entwicklung der Beratungskompetenzen und der subjektiven Leistungseinschätzung sowie der Sicherheit im elterlichen Umgang als auch der Ressourcen und Lösungsorientierung bestehen, wird durch die folgenden Analysen untersucht.

Beratungseinschätzungen - Trait Selbsteinschätzung

Die Beratungseinschätzungen umfassen *die Subjektive Leistungseinschätzung, die Sicherheit im Umgang mit den Eltern* (siehe Abschnitte 2.7.3 und 2.7.3) und *die Ressourcen und Lösungsorientierung*

- **Die Ressourcen und Lösungsorientierung** während der Elternberatung unterstützt Eltern dabei, ihre HLE angemessen gestalten zu können. Sie umfasst das gemeinsame Überlegen, wie Eltern ihr Kind bei seiner Entwicklung unterstützen können sowie Hilfestellungen elterliche Stärken für die Unterstützung des Kindes zu erkennen, zu nutzen und umzusetzen (siehe Tabellen 88 und 89). Im schulischen Bereich wird zwar davon ausgegangen, dass die Elternberatung zum Professionswissen zählt (Baumert & Kunter, 2006), allerdings hängt die Elternberatungskompetenzentwicklung von eigenen Motivationen ab (Gartmeier, Bauer, Noll & Prenzel, 2012; Hertel, 2009). Es wird von einem asymmetrischen Beziehungsverhältnis zwischen Lehrkräften und Eltern berichtet (Gartmeier et al., 2015; Gartmeier et al., 2012). Weiterhin merken Aich und Behr (2015) an, dass Lehrkräfte die Probleme meist miterleben und somit keine neutralen Berater sein können. Eine gute Zusammenarbeit kann auch im schulischen Bereich zu positiven Entwicklungen der Kinder führen (Dumont, Maaz, Neumann & Becker, 2014; Hertel, Jude & Naumann, 2010; Hill et al., 2004; Jeynes, 2007), denn die besten Lernerfolge weisen Kinder auf, die in ihrem häuslichen Umfeld und in ihrer Institution (Schule/Kita) unterstützt werden (Crosnoe et al., 2010).

Beratungsbeurteilung - State Selbsteinschätzung

Die Fachkräfte schätzten nach dem Rollenspiel ihre Leistungen ein. Die Skalen dieser Beratungsbeurteilung umfassen *die Bewertung der Beratungsleistung, die Situationsbeurteilung und die Zufriedenheit mit dem Beratungsgespräch*. Die Skalenreliabilitäten ergaben Cronbach's α Werte von $\alpha=607-.943$ (siehe Tabelle 95). Durch die Analysen der Hauptstudie wird untersucht, ob sich diese Einschätzungen durch die Intervention verändern und welche professionellen Überzeugungen und Beratungseinschätzungen einen Einfluss auf sie ausüben können.

- **Bewertung der Beratungsleistung.** Die Skala der Bewertung der Beratungsleistung umfasst die Einschätzung der gelungenen Anpassung der Verhaltens an den Verlauf des Gesprächs, die Einhaltung des zeitlichen Rahmens, die Umsetzung des inhaltlichen Gesprächskonzeptes und die Erreichung der angestrebten Ziele. Hertel (2009) zeigte, dass die Beratungskompetenz einen bedeutsamen Prädiktor für die Selbstwirksamkeit und die Beratungsleistung darstellt.
- **Situationsbeurteilung.** Diese Skala beinhaltet die Rollenspieleinschätzung der Fachkraft zur Alltagsnähe und zur Rollenübernahme des Beraters. Es ist anzunehmen, dass die Situationsbeurteilung mit den anderen Aspekten der Beratungsbeurteilung zusammenhängt und diese durch die professionellen Überzeugungen und Beratungseinschätzungen beeinflusst werden können.
- **Zufriedenheit mit dem Beratungsgespräch.** Die Zufriedenheit mit dem eigenen Vorgehen, dem zeitlichen Ablauf, den inhaltlichen Ratschlägen und den Vereinbarungen wurden anhand der Skala *Zufriedenheit mit dem Beratungsgespräch* erfasst, um zu untersuchen, ob sich diese durch die Intervention verändert.
- **Emotionale Gesprächshaltung.** Von der professionellen Überzeugung *Emotionen in den Beratungsgesprächen* der Trait-Selbsteinschätzung grenzt sich diese Skala ab, indem durch sie die konkrete Situation nach dem Rollenspiel erfragt wird (Selbstbewusstheit und Anspannungsgrad) und nicht die generelle emotionale Haltung bei Elterngesprächen.

Im weiteren Verlauf werden die verschiedenen Trainingsmodelle der Elternberatung gegenübergestellt und ihre wissenschaftliche Relevanz zusammengefasst.

4.1.2. Trainingsstudien zur Beratungskompetenz

Lehrkräfte fühlen sich für die Beratungsanforderungen in Elterngesprächen nicht ausreichend ausgebildet (Hertel, 2009). Daher wurden einige Interventionen zur Entwicklung von Beratungs-

kompetenzen entworfen und wissenschaftlich evaluiert (Aich, 2011; Bruder, 2011; Djaković, 2014; Drechsel et al., 2020; Gartmeier, 2018; Gerich et al., 2017; Hertel, 2009). Es konnten bei Studierenden (Aich, 2011; Bruder, 2011; Drechsel et al., 2020; Gerich et al., 2017; Hertel, 2009) und berufserfahrenen Lehrkräften Interventionseffekte nachgewiesen werden (Aich, 2011; Bruder, 2011; Djaković, 2014; Hertel, 2009).

Hertel (2009) entwickelte auf der Grundlage der theoretischen Modelle von McLaughlin (1999), Schwarzer und Buchenwald (2006), Strasser und Gruber (2003), West und Cannon (1988) ein fünfdimensionales Kompetenzmodell (Kompetenzdimensionen: Personale Ressourcen, Soziale Kooperationskompetenz, Berater-Skills und Pädagogisches Wissen, Prozesskompetenz sowie Bewältigungskompetenz) und ein Trainingsprogramm für Beratungskompetenzen, das empirisch überprüft und bestätigt werden konnte. Basierend darauf entwickelte Bruder (2011) ein vierdimensionales domänenspezifisches Modell, in dem die Lernberatung ein zentrales Beratungsfeld darstellt, und überprüften dieses empirisch. Dieses Modell beinhaltet folgende Kompetenzdimensionen:

- Berater-Skills (Skalen: Strukturierung, Aktives Zuhören, Paraphrasieren)
- Diagnostizieren/Pädagogisches Wissen (Skalen: Lösungssuche, Problemdefinition, Strategiewissen (zur Lernberatung, Zielorientierung))
- Kooperation/Perspektivübernahme (Skalen: Kooperatives Handeln, Perspektivenübernahme, Ressourcen-/Lösungsorientierung)
- Bewältigung (Skalen: Kritikfähigkeit, Umgang mit schwierigen Situationen)

Weiterhin zeigte sich, dass das Wissen über Beratung und Lernen und die Reflexion der Beratungspraxis bedeutsame Prädiktoren für die Beratungskompetenz darstellen.

In der *Elbe-Studie* von Hertel (2009) konnte gezeigt werden, dass berufserfahrene Lehrkräfte zwischen 31 und 40 Jahren am meisten von der Intervention profitieren konnten. Gerich et al. (2017) erzielten durch gefilmte Rollenspiele und Feedbackphasen positivere Interventionseffekte für Lehramtsstudierende. Anhand des *Gmünder Modells* wurden gesteigerte Kompetenzen anhand von Selbst- und Fremdeinschätzungen nachgewiesen (Aich, 2011). Durch das *ProfKom-Training* des *Münchner Modells der Gesprächsführungskompetenz im Elterngespräch* (Gartmeier, 2018) wurde ersichtlich, dass Studierende durch eine Kombination aus Theorie, videobasiertes E-Learning und aktivem Üben besonders bei dem Beratungskompetenzerwerb profitieren können. Nach dem *Bamberger Peer-Beratungstraining* (Drechsel et al., 2020) schätzten die Studierenden ihre Selbstwirksamkeit- und Kompetenzen signifikant besser ein, sodass ein Interventionseffekt vermutet werden kann. Zur Überprüfbarkeit konnten jedoch noch keine

Aussagen getroffen werden.

Gemeinsam haben alle Modelle den systemischen Ansatz und Rogers (1951) *Grundlagen der konstruktiven Beziehungsgestaltung* (Aich, 2011; Bruder, 2011; Gartmeier, 2018). Sie unterscheiden sich jedoch in ihrer dimensional Struktur (Drechsel et al., 2020), den Probanden (Studenten versus Berufserfahrene) (Bruder, 2011) und den zu beratenden Personen (die Eltern der Schüler oder die Schüler selbst) (Drechsel et al., 2020).

Im Elementarbereich wurden Beratungskompetenzen erstmals durch Grund et al. (2019) anhand des Gmünder Modells (Aich & Behr, 2015) untersucht. Sie verglichen die Gesprächsfähigkeiten und Selbsteinschätzungen von Fachschulfachkräften und ehemaligen Bachelorstudenten der frühen Kindheitspädagogik und fanden heraus, dass die Studenten nach der Intervention bessere Gesprächsfähigkeiten aufwiesen, obwohl die Selbsteinschätzungen niedriger waren. Da die Interventionen bis zu fünf Jahre zurücklagen, kann davon ausgegangen werden, dass Training noch Jahre später einen Einfluss auf die Gesprächsführung ausüben kann (Grund et al., 2019).

Das Gmünder Modell (Aich & Behr, 2015) kann als Ratgeber durch seine umfassenden praxisnahen Übungen und Gesprächssituationen Fachkräften eine wichtige strukturierte Unterstützung für die Elternberatung bieten. Es basiert auf dem personenzentrierten Ansatz (Rogers, 1951, 1959), der Transaktionsanalyse nach Berne (2016) und dem systemisch-lösungsorientierten Ansatz (De Shazer, 1985). Für die Konzeption wurden die Dimensionen nach Neuenschwander et al. (2004) und Sacher (2005) *Achtung und Vertrauen, Gesprächskultur* und *Verzicht auf Kontrolle und Beschwerden* einbezogen. Zudem werden für das Modell folgende moderierende Variablen der Gesprächsverläufe als Herausforderungen der Gesprächsführung genannt (Aich & Behr, 2015) (sie können mit dem Angebots-Nutzungsmodell verglichen werden):

- *Beziehungsangebot*: Fachkräfte erleben Beziehungsangebote durch Eltern: Vertrauen-Miss-trauen, Nähe-Distanz, Rollenzuschreibungen, Motivation, Bereitschaft zur Unterstützungsannahme (eine Mischung aus elterlichen Prozessmerkmalen und Prozessmerkmalen der Fachkräfte)
- *Elterliche Ressourcen*: Zeit, Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein, Intellekt, sprachliche Voraussetzungen, Beziehungsgestaltung (Elterliche Merkmale)
- *Gesprächsthemen*: Bedeutungen für die Beteiligten und Verletzbarkeiten
- *Rahmenbedingungen*: Räumlichkeiten, Zeitrahmen, Solidarität der Kollegen und Leitung für die Fachkraft, Anerkennung für die Arbeit der Fachkraft (Merkmale der Kita)
- *Professionalität*: Ausbildung der Gesprächsführungskompetenzen und seelischer Zustand der Fachkraft (Prozessmerkmale der Fachkräfte)

Das Gmünder Modell gliedert sich in drei Bereiche. Der erste Bereich ist die Problementfaltung und das Wahrnehmen von Beziehungsangeboten. Dabei gilt es die Beziehungs- (Gefühle, Motivationen, Ziele, Zuschreibungen, Annahmen, Unterstellungen, Vorurteile und Ängste) und die Sachebene (Entfaltung des Gesprächsthemas) des Gesprächsablaufes zu berücksichtigen (Aich & Behr, 2015). Auf der Beziehungsebene sollten die Grundpositionen der beteiligten wahrgenommen und die Ich-Zustands-Ebenen nach der Transaktionsanalyse (Berne, 2016) erkannt werden. Des Weiteren werden die Positionen der Eltern bereits in dieser ersten Phase wertgeschätzt und respektiert.

In der nächsten Phase werden durch Verträge Ziele, unterstützt durch einführende Reaktionen sowie die Anpassung von Ich-Zustands-Ebenen (Berne, 2016), vereinbart.

Im dritten Bereich geht es um die Problemlösungsfindung und das Besprechen von Herausforderungen. Dabei können Gesprächstechniken und die Besprechung der gemeinsamen Umsetzung von Verträgen und Ressourcen unterstützen. Von Bedeutung ist, dass gemeinsame Kommunikationsspiel-Fallen identifiziert und gestoppt werden (Aich & Behr, 2015).

Das Gmünder Modell unterscheidet sich von dem vorliegendem Trainingsmodell durch seine Anteile der Transaktionsanalyse und der Existenz eines Handbuchs für Fachkräfte. Das vorliegende Beratungskompetenztraining wurde auf der Grundlage des bereits für Lehrpersonen wissenschaftlich überprüften Trainingsprogramms (Bruder, 2011; Hertel, 2009) entwickelt. Es beinhaltet im Vergleich eine Einheit zur Entwicklung und zum Lernen, in der das Prozessmodell des Lernens (KRIXEL) (Merget-Kullmann, Wende & Perels, 2007) sowie MONDEY als Entwicklungsdokumentationsmöglichkeit (Pauen et al., 2012) und IMMA als ein Beobachtungsinstrument (Pauen et al., 2014) vorgestellt werden. Außerdem unterscheidet es sich inhaltlich, da das Interventionskonzept nach Hertel (2009) das PELZ-Modell (Sickinger, 1999), den Beratungstern (Hennig & Ehinger, 2003) und die Mini-Max Interventionen (Prior, 2002) thematisiert (siehe Abschnitt 4.2.2).

Im folgenden methodischen Teil werden das Trainingsprogramm, die Stichprobe und die Erhebungsinstrumente beschrieben.

4.2. Methode

Wie ausführlich in Abschnitt 4.1 beschrieben, stellt die Untersuchung der Elternberatungskompetenz ein relevantes Forschungsthema dar. Daher wurde zur Durchführung der Vorstudie ein Konzept zur Elternberatungskompetenz, in Anlehnung an Hertel (2009), für die Trainingsgrup-

pe (Elbe-Gruppe) und ein Konzept zur Förderung von sozialen Kompetenzen (Klauß, Hertel & Laux, 2011) für die Kontrollgruppe (SK-Gruppe) erstellt. Die Konzepte wurden anhand zweitägiger Trainingseinheiten „Elterngespräche führen in Krippe und KiTa“ und „Kindliche soziale Kompetenzen fördern“ umgesetzt. Die Interventionsprogramme wurden im Zeitraum von Juli 2015 bis April 2016 entwickelt und an den Elementarbereich angepasst. Im Januar 2016 wurden am Bildungswissenschaftlichen Institut in Heidelberg eintägige Probetrainings beider Themenbereiche zur Pilotierung der Studie durchgeführt. Dies geschah einerseits, um die Referenten zu trainieren, ihnen Feedback zu geben sowie, um die jeweiligen Erhebungsinstrumente zu optimieren. Ab März 2016 begannen die zweitägigen Trainingsprogramme zur Elternberatungskompetenz mit jeweils maximal 25 Fachkräften.

Ziel des an Hertel (2009) angelehnten Elbe-Trainingsprogrammes war, dass die Teilnehmer Gesprächsführungsstrategien erlernen und Beratungsverhalten einüben. Dazu wurden theoretische Grundlagen vermittelt, die die Teilnehmer erarbeiten konnten (beispielsweise systemische Aspekte der Beratung). Anhand von Gesprächsübungen hatten sie die Möglichkeit, theoretische Inhalte praktisch umzusetzen (siehe Abschnitt 4.2.2).

Folgende Forschungsfragen werden in der Hauptstudie untersucht, dabei ist zu beachten, dass zwischen der Trait- und der State-Ebene unterschieden wird.

Folgende Fragen bilden den Rahmen der Hauptstudie:

1. **Kompetenzmodell:** *Kann das in der Vorstudie adaptierte Kompetenzmodell auf die Hauptstudie übertragen werden?* (siehe Abschnitt 4.3.1)
2. **Gesamtskalen-Interventionseffekte:** *Können Interventionseffekte auf der Gesamtskalen-Ebene festgestellt werden?* (siehe Abschnitt 4.3.2)
3. **Gesamtmaß-Interventionseffekte:** *Treten Interventionseffekte bei den Berechnungen der Gesamtmaße der einzelnen Kompetenzfacetten auf?* (siehe Abschnitt 4.3.2)
4. **Beratungskompetenzen:** *Beeinflussen die professionelle Überzeugungen der Fachkräfte die Beratungskompetenzen und haben sie einen Einfluss auf den Lern- und Kompetenzzuwachs?* (siehe Abschnitt 4.3.3)
5. **Beratungseinschätzungen:** *Beeinflussen die professionellen Überzeugungen die Beratungseinschätzungen und haben sie einen Einfluss auf den Lern- und Kompetenzzuwachs?* (siehe Abschnitt 4.3.4)
6. **Beratungsbewertung:** *Welche professionellen Überzeugungen können die Beratungsbewertung vor und nach der Intervention beeinflussen?* (siehe Abschnitt 4.3.5)
7. **Modellierungen:** *Können die Modelle Beratungskompetenz & Beratungsleistung und Vor-*

hersage der State-Selbsteinschätzung durch die Angaben der Fachkräfte repliziert werden?

(siehe Abschnitt 4.3.6)

8. **Evaluation:** *Wie bewerteten die Teilnehmer die Intervention und gibt es Unterschiede zwischen den Treatmentgruppen?* (siehe Abschnitt 4.3.7)

4.2.1. Beschreibung der Stichprobe

Neben den Kinderzentren der Stadt Frankfurt wurden über 1.300 Kindertageseinrichtungen per Mail zu den Trainingsprogrammen eingeladen. Diese sehr umfassende Rekrutierung im Umkreis Frankfurt und Darmstadt bis über Hanau, Mülheim am Main, Mainz, Weinheim und Aschaffenburg wurde in Angriff genommen, da nicht alle Kindertageseinrichtungen, die an der Vorbefragung teilgenommen haben, Interesse beziehungsweise die Mitarbeiterkapazitäten haben, um an den Programmen teilnehmen zu können.

Der Abbildung 4.2 können Informationen der Stichprobe entnommen werden. Die Stichprobengrößen unterscheiden sich: Die Teilnehmeranzahl des Elbe-Trainings (Testgruppe) betrug $N=86$, während die SK-Stichprobe (Kontrollgruppe) lediglich $N=37$ Fachkräfte aufwies. Aus diesem Grund werden im Folgenden nicht nur die Prozentangaben, sondern auch in Klammern die Stichprobengrößen angegeben.

Fachkräfte (Elbe N=86; SK N=37)		Treatment				Keine Angaben (N)	
Geschlecht der Fachkraft	Treatment	männlich		weiblich			
		Elbe	4,1% (n=3)		81,4% (n=70)		
	SK	18,9% (n=7)		78,4% (n=29)		1	
Alter der Fachkraft	Treatment	< 30 Jahre	31 bis 40 Jah	41 bis 50 Jahre	51 bis 60 Jahre	> 60 Jahre	
		40,7% (n=35)	27,9% (n=24)	7% (n=6)	9,3% (n=8)	0,0%	
	SK	35,1% (n=13)	10,8% (n=4)	27% (n=10)	21,6% (n=8)	0,0%	2
Migrationshintergrund	Treatment	Ja		Nein			
		Elbe	66,3% (n=57)		18,6% (n=16)		
	SK	91,9% (n=34)		5,4% (n=2)		1	
Berufserfahrung der Fachkraft	Treatment	bis 2 Jahre	3 bis 5 Jahre	6 bis 10 Jahre	über 10 Jahre		
		Elbe	29,1% (n=25)	20,9% (n=18)	10,5% (n=9)		23,3% (n=20)
	SK	16,2% (n=6)	16,2% (n=6)	18,9% (n=7)	45,9% (n=17)	1	
Ausbildungsabschluss der Fachkraft	Treatment	andere Ausbildung	Ausbildung Erzieher/in	Studium Kindheitspädagogik	anderes Studium		
		Elbe	5,8% (n=5)	45,3% (n=39)	4,7% (n=18)		20,9% (n=4)
	SK	8,1% (n=3)	70,3% (n=26)	2,7% (n=4)	10,8% (n=1)	3	
Bisherige Fortbildung/Ausbildung mit dem Schwerpunkt Elternberatung	Treatment	Ja		Nein, bisher noch nicht			
		Elbe	17,4% (n=15)		64% (n=55)		
	SK	18,9% (n=7)		78,4% (n=29)		1	
Burnoutgefühle	Treatment	Gefühle Richtung Burnout		Gefühle eher positiv			
		Elbe	8,2% (n=7)		78% (n=67)		
	SK	0% (n=0)		97,2% (n=36)		1	

Abbildung 4.2. Stichprobenbeschreibung Hauptstudie

Der Männeranteil der Elbe-Gruppe fiel im Vergleich mit dem deutschen Durchschnitt 2017 (6,2%) (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2017) niedrig aus (4,1%). Dagegen nahmen an dem SK-Training mehr Männer teil 18,9% (siehe Abbildung 4.2). Dennoch zeigten die Ergebnisse einer univariate Varianzanalyse, dass kein signifikanter Geschlechtsunterschied zwischen den Treatmentgruppen vorlag (siehe Tabelle 22).

Weiterhin wies die Testgruppe einen Altersdurchschnitt von 33,8 Jahre ($SD=9,5$) auf und lag

mit diesem noch unter dem westdeutschen Altersdurchschnitt (39,8 Jahre) (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2019), dagegen lag die Kontrollgruppe näher an diesem Wert (40,1 Jahre; SD=11,8). Die Teilnehmer der Elbe-Gruppe bestanden zu 68,6% (N=59) aus Unter-41-Jährigen, während sich die SK-Teilnehmer in annähernd gleich große Gruppen aufteilten (45,9%, N=17 Unter-41-Jährige und 40,4%, N=18 über 40 Jährige) (siehe Abbildung 4.2).

Auch im Hinblick auf den Migrationshintergrund der Teilnehmer konnte keine Unterscheidung herausgestellt werden (siehe Tabelle 22). In der Testgruppe wiesen 18,6% der Teilnehmer einen Migrationshintergrund und in der Kontrollgruppe 5,4% auf (siehe Abbildung 4.2).

Die Berufserfahrungen teilten sich in der Elbe-Stichprobe zu fast gleichen Teilen in unter 6 Jahre und über 5 Jahre bis zu 10 Jahren auf, während in der SK-Gruppe etwas mehr Teilnehmer über 5 Jahre Berufserfahrungen aufwiesen (64,8%) (siehe Abbildung 4.2).

In beiden Treatmentgruppen hatten die Mehrheit der Teilnehmer eine Fachkraftausbildung absolviert (Elbe: 45,3%, N=39; SK: 70,3%, N=26) (siehe Abbildung 4.2). Das Studium der Kindheitspädagogik¹ wurde von 4,7% (N=18) der Elbe-Teilnehmer und 2,7% (N=4) der SK-Teilnehmer absolviert, während der bundesweite Durchschnitt 2017 bei (6%) lag (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2019).

Des Weiteren wiesen die Teilnehmer der Treatmentgruppen zu fast gleichen Teilen (17,4% Elbe; 18,9% SK) die Vorerfahrungen im Schwerpunkt Elternberatung durch bisherige Fortbildungen beziehungsweise Ausbildungen auf.

Die Burn-out-Gefühle wurden durch eine Skala bestehend aus drei Items erfasst. Unter den SK-Teilnehmern wurden keine Burnoutgefühle angegeben und in der Elbe-Gruppe lediglich von 8,2% Gefühle in diese Richtung offenbart. Dies bestätigt die Ergebnisse von Rudow (2004), Viernickel et al. (2013b), nach denen 8 – 17% der Fachkräfte sich selbst Burn-out Gefühle zuschreiben.

Den Tabellen 21 und 22 kann man entnehmen, dass sich die Stichproben der Elbe- und SK-Gruppen durch die Variablen *Geschlecht*, *Alter*, *Migrationshintergrund*, *Berufserfahrung*, *Ausbildungsabschluss* und *Burn-out* nicht voneinander unterscheiden.

¹Die Anzahl der akademischen Fachkräfte ist seit 2006 um +206% überdurchschnittlich angestiegen, daher liegt der Personalanteil bei 6% und hat sich somit seit 2006 verdoppelt (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2019), obwohl fast ein Drittel der Bachelor Absolventen ein Masterstudium beginnt (Kirstein & Fröhlich-Gildhoff, 2014; Kirstein, Fröhlich-Gildhoff & Haderlein, 2012) und somit nicht (unmittelbar) in der Praxis arbeiten wird. Einen Studienabschluss der Sozialpädagogik oder Erziehungswissenschaft weisen 15% der Frauen und 14% der Männer auf (Wippermann, 2018). Diese Studiengänge gelten als ein häufig übersehenes Fachkräftereservoir (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2019).

Tabelle 21. *Deskriptive Daten der Stichprobenunterschiede*

Variable	Treatment	N	M	SD
Geschlecht	Elbe	73	1.041	0.200
	SK	36	1.194	0.401
	Gesamt	109	1.092	0.290
Alter	Elbe	73	1.740	0.800
	SK	35	2.143	0.944
	Gesamt	108	1.870	0.866
Migrationshintergrund	Elbe	73	1.220	0.417
	SK	36	1.056	0.232
	Gesamt	109	1.165	0.373
Berufserfahrung	Elbe	72	2.708	1.316
	SK	36	3.333	1.121
	Gesamt	108	2.917	1.283
Ausbildungsabschluss	Elbe	61	3.361	0.484
	SK	31	3.161	0.374
	Gesamt	92	3.294	0.458
Fortbildung	Elbe	70	1.79	0.413
	SK	36	1.81	0.401
	Gesamt	106	1.79	0.407
Burn-out(uk)	Elbe	76	4.714	0.932
	SK	36	4.831	0.718
	Gesamt	112	4.752	0.868

Anmerkungen. Elbe: Trainingsgruppe Elternberatung in

Kindertageseinrichtungen; SK: Trainingsgruppe Soziale Kompetenzen, uk=umkodiert bei Kindern fördern

Tabelle 22.

Univariate Varianzanalyse der Stichprobenunterschiede der Treatmentgruppen der Hauptstudie

UV	AV	N	df	F	p	korrigiertes p
Geschlecht	Treatment	109	1/108	7.124	.009	.054
Alter		108	1/107	5.000	.023	.092
Migrationshintergrund		109	1/108	4.802	.031	.093
Berufserfahrung		108	1/107	5.955	.016	.080
Ausbildungsabschluss		92	1/91	4.027	.048	.096
Fortbildung		106	1/105	0.056	.814	.814
Burn-out(uk)		112	1/111	0.444	.507	.507

Anmerkung. uk: umkodiert

4.2.2. Beschreibung der Trainingsprogramme

Trainingsprogramm zur Elternberatung in Kindertageseinrichtungen Es wurde eine Umstrukturierung des Trainingsprogrammes aus dem schulischen Bereich (Hertel, 2009) für Fachkräfte aus der frühen Bildung vorgenommen. Für die Umstrukturierung wurden Grundhaltungen in Beratungsgesprächen, Gesprächsführungs- und Fragetechniken sowie Grundhaltungen nach dem systemischen Ansatz, Lösungs- und Zielorientierung teilweise übernommen. Themen wie das selbstregulierte Lernen, Ursachen für Lernprobleme, Methoden, Unterstützungsstrategien für Entwicklungsgespräche sowie Gesprächsübungen als auch Rollenspiele wurden an den elementaren Bereich angepasst. Durch den hohen Anteil an praktischen Übungen erhielten

Tabelle 23. *Struktur des Elternberatungskompetenztrainings für Pädagogische Fachkräfte*

Thematischer Hintergrund	Inhalt	Kompetenzen
Kommunikation und Gesprächsführung	Was macht eine gute Beratung aus?	KF1; KF2; KF3
	Beratungsstern (Empathie, Kontextberücksichtigung, Förderung der Eigenverantwortung, Ressourcenorientierung und Lösungsorientierung)	KF1; KF2
	PELZ-Modell	KF2
	Paraphrasieren	KF2: Gesprächskompetenz
	Aktives Zuhören	KF1; KF2: Gesprächskompetenz
Systemische Aspekte	Grundhaltungen der Fachkräfte	KF1; KF2; KF3
	Lösungs- und Zielorientierung	KF2: Zielorientierung Prozesskompetenz; KF3
	Gesprächs- und Fragetechniken Ressourcen der Beteiligten	KF2: Gesprächskompetenz KF1: Soziale Kooperationskompetenz
	Rollenspiel Gruppenübung	KF1; KF2; KF3
Entwicklung und Lernen	Prozessmodell des Lernens (KRIXEL)	Pädagogisches Wissen
	Kindliche Entwicklung MONDEY (0-3)	Pädagogisches Wissen
	Ko- und Selbstregulation IMMA (1-6)	Pädagogisches Wissen
	Rollenspiel Gruppenübung	KF1; KF2; KF3
Schwierige Gesprächssituationen Gesprächsvor- und Nachbereitung	Reflexionsübungen	KF1; KF2; KF3
	Reflexionsübungen	KF1; KF2; KF3
	Rollenspiel Gruppenübung	KF1; KF2; KF3

Anmerkungen. KF1: Reflexion, Soziale Kooperationskompetenz; KF2: Zielorientierung, Prozesskompetenz, Gesprächskompetenz; KF3: Kritikfähigkeit/-annahme

die Teilnehmer daher Gelegenheiten, die theoretischen Inhalte auszuprobieren. Die zweitägige Intervention gliederte sich in vier Themeneinheiten. Diese beinhalten jeweils theoretische Grundlagen, praktische Anwendungen (Rollenspiele, Gesprächsübungen) sowie den gegenseitigen Erfahrungsaustausch der Teilnehmer.

Zum Beginn der ersten Einheit, *der Testphase*, erhielten die Teilnehmer den Fragebogen zur Selbsteinschätzung, den Wissenstest und die Arbeitsproben. Außerdem wurden sie zufällig in Gruppen eingeteilt, um durch ein Rollenspiel eine Beratungssituation aus dem Einrichtungsalltag simulieren zu können. Durch Situationsbeschreibungen wurden sie auf die Eltern- und die Fachkraftperspektive vorbereitet, um jeweils als beratende Fachkraft, ratsuchender Elternteil oder als Beobachter die Situation drei Mal durchspielen zu können, siehe Studiendesign 4.3 und Abschnitt 4.2.3. Die Rollenspielsituationen wurden jeweils mit Tonbandgeräten aufgezeichnet und durch Teilnehmer Codes gekennzeichnet. Danach wurde eine Reflexionsrunde zum Austausch durchgeführt. Um im Anschluss zum theoretischen Teil überzuleiten, wurden die Fachkräfte gefragt, wie Elternberatung in Kindertageseinrichtungen durchgeführt wird und wie sie diese definieren würden.

In der ersten Einheit *Man kann nicht nicht kommunizieren* wurde auf Grundhaltungen in Gesprächssituationen durch den Beratungsstern von Hennig und Ehinger (2003) eingegangen. Die Themen (Empathie, Kontextberücksichtigung, Förderung der Eigenverantwortung, Ressourcenorientierung und Lösungsorientierung) wurden erarbeitet und in Kleingruppen vorgestellt. Im

Anschluss wurde über den Ablauf der Elterngespräche gesprochen und die einzelnen Phasen (Vorbereitung, Aufwärmphase, Gesprächskern, Abschied und Gesprächsnachbereitung) thematisiert.

Der zweite Teil *Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile* drehte sich um Gesprächstechniken, die dabei helfen können, den Gesprächsverlauf zu steuern. Durch ein Rollenspiel konnten die Teilnehmer das Paraphrasieren, die vier Seiten einer Botschaft (von Thun, 1981) und aktives Zuhören ausprobieren. Anschließend wurden Expertengruppen nach der Stex-Methode zu den Themen 1) Grundhaltungen nach dem systemischen Ansatz, 2) Lösungs- und Zielorientierung in der Beratung, 3) Ausgewählte Mini-Max Interventionen (Prior, 2002) und Fragetechniken Hennig und Ehinger (2003) gebildet.

Um die bereits gelernten Inhalte auszuprobieren und zu festigen, wurde ein Rollenspiel als Gesprächsübung durchgeführt. Dieses wurde so konzipiert, dass alle Teilnehmer Feedback zu ihren Aussagen erhielten und selbst geben konnten. Zu Hause sollten die Teilnehmer einen Abschnitt über schwierige Elterngespräche als Vorbereitung für die nächste Einheit lesen.

Der zweite Trainingstag begann mit der dritten Einheit *Es ist noch kein Meister vom Himmel gefallen*. Die Teilnehmer berichteten zu Beginn von ihren praktischen Erfahrungen. Mit der Bearbeitung der Fragen *Welche Ziele könnten Sie mit den Eltern im Hinblick auf die kindliche Entwicklung formulieren?* und *Welche Probleme können Kinder beim Lernen haben?* wurde zu den Unterstützungsstrategien für Entwicklungsgespräche hingeleitet. Folgende Methoden wurden vorgestellt, um sie in Elterngesprächen nutzen zu können:

- Lernen lernen mit Krixel (Merget-Kullmann et al., 2007): Eine Methode, um Kindern zu veranschaulichen, wie man seine Ziele erreichen kann. Das Ziel der Methode ist gemeinsam mit den Erwachsenen (und später selbstständig) ein Ziel zu erreichen und darüber sprechen zu können. Zudem wurde in diesem Zusammenhang über selbstreguliertes Lernen und Ressourcen der Kinder und Familien gesprochen.
- MONDEY (Pauen et al., 2012): Ein Entwicklungsbeobachtungsprogramm, das Eltern und Fachkräfte mit Kindern von 0-3 Jahren bei der Beobachtung, Dokumentation und Begleitung der Entwicklung unterstützen soll. Dieses Instrument könnten Fachkräfte während den Entwicklungsgesprächen nutzen, um gemeinsam zu überlegen, wobei und wie man die Kinder unterstützen könnte.
- IMMA (Pauen et al., 2014): Durch diesen Fragebogen zur Beziehungsgestaltung im Umgang mit Erwartungen, Zielen und Gefühlen könnten Fachkräfte während des Entwicklungsgesprächs mit den Eltern zusammen das kindliche Verhalten in der KiTa und Zu-

hause vergleichen sowie das Erziehungsverhalten als auch die Eltern-Kind-Dyade reflektieren.

Danach wurde über Praktikabilität gesprochen und die Gelegenheit eingeräumt, von weiteren bereits praktizierten Methoden zu berichten. In einem Übungsrollenspiel konnten die Inhalte der letzten Einheiten angewendet und ausprobiert werden.

Die vierte Einheit *Nach dem Gespräch ist vor dem Gespräch* begann mit dem Thema *schwierige Gesprächssituationen*. Es wurde darauf eingegangen, wie die Teilnehmer den zu Hause bearbeiteten Text empfanden und wie man diese Art von Gespräch vorbereiten könnte. Anschließend erarbeiten sie durch ein Fallbeispiel, wie das Gespräch in eine konstruktive Richtung gelenkt werden könnte und nutzen idealerweise die erarbeiteten theoretischen Inhalte. Zum Schluss wurden die Rollenspiele reflektiert und die Teilnehmer angeregt, sich über die eigenen Erfahrungen mit schwierigen Elterngesprächen auszutauschen. Abschließend wurde die *Testphase* mit den Fragebögen und Arbeitsproben, dem Rollenspiel und den Tonbandaufnahmen durchgeführt, siehe Abbildung 4.3. Der Tabelle 23 kann die Zuordnung der Inhalte zu den Kompetenzfacetten entnommen werden.

Die Möglichkeit zusätzlicher Selbstreflexionen und Feedbackinterventionen zeigten bei Hertel (2009) keine maßgeblichen Interventionseffekte, sodass von diesen abgesehen wurde.

Die Inhalte des Trainings zur Förderung der sozialen Kompetenzen können in der Tabelle 24 eingesehen werden.

Trainingsprogramm zur Förderung von sozialen Kompetenzen Die Fachkräfte der Kontrollgruppe nahmen an einem Programm zur Förderung von sozialen Kompetenzen (SK) im Kindergarten teil (Klauß et al., 2011). Thematische Schwerpunkte waren unter anderem, wie man Kinder dazu anregen kann, geeignete Konfliktlösungsstrategien zu entwickeln, wie Kinder lernen, ihre Gefühle wahrzunehmen, wie man mit ihnen nicht-aggressive Verhaltensalternativen einüben kann und wie schüchterne und zurückhaltende Kinder trainiert werden können, besser auf andere zuzugehen, siehe Tabelle 24. Aufbauend auf einen theoretischen Hintergrund zum Bereich der sozialen Kompetenzen wurden Übungen und Spiele zur Emotionsregulierung und Problemlösung mit den Teilnehmern durchgeführt, damit diese in der Praxis mit den Kindern umgesetzt werden können (Klauß et al., 2011).

Die Teilnehmer des Programms zur Förderung von sozialen Kompetenzen eignen sich als Kontrollgruppe, da sich die Inhalte der Trainingsprogramme unterscheiden.

Tabelle 24. *Förderung sozialer Kompetenzen im Vorschulalter - Inhaltliche Struktur*

Tag	Inhalt	Umsetzung
Trainings- einheit 1	Was sind soziale Kompetenzen?	Theoretische Zusammenfassung
	Präventionsmöglichkeiten in der Praxis	Befragung der Teilnehmer
	Verhaltensauffälligkeiten	Theoretische Zusammenfassung
	Externalisierer vers. Internalisierer	Praxisbeispiele benennen
	Soziale Kompetenzen gezielt fördern:	Das Konzept vorstellen
	Praktische Übungen, Spiele und Geschichten für den Kindergarten	
	Baustein A – Rahmgebende Übungen	Einführung durch eine Geschichte/ein Spiel
	Gesunderhaltenden Faktoren (Salutogenese vers. Pathogenese)	Gruppenarbeit und Vorstellung
	Risiko- und Schutzfaktoren	Theoretische Zusammenfassung
	Interne und externe Bewältigungsressourcen	Gruppenarbeit und Vorstellung
Trainings- einheit 2	Prozessmodell des sozialen Verhaltens	Gruppenarbeit und Vorstellung
	Wie kommt es zu sozial inkompetentem Verhalten?	Theoretische Zusammenfassung
	Soziale Kompetenzen fördern	Gruppenarbeit und Vorstellung
	Baustein B – Problemlösungsprozesse	Einführung durch Wortspiele
	Kausalitäten verstehen	Theoretische Zusammenfassung und Spiel
	Positive und negative Emotionen	Theoretische Zusammenfassung
	Gefühle gemeinsam mit Kindern erkennen und benennen	Gruppenarbeit
	Emotionsregulation	Befragung der Teilnehmer
	Ich-Botschaften formulieren	Theoretische Zusammenfassung
	Baustein C – Emotionen	Einführung durch Spiele
Emotionen mit Kindern erkennen, unterscheiden und regulieren	Wissensumsetzung durch Gruppenspiele	
Trainings- einheit 2	Baustein D – Probleme lösen	Reflexion - praktische Umsetzung
	Problemlösefähigkeiten	Gruppenarbeit
	Phasen der Problemlösung	Gruppenarbeit und Vorstellung
	Problemlöseverfahren mit Kindern	Praktische Umsetzung
	Durchsetzungs-, Beziehungs-, und Sympathiesituation	Verknüpfung von Theorie und Praxis
	Übungsmethoden für soziale Kompetenzen	Verknüpfung von Theorie und Praxis

Anmerkungen. Soziale Kompetenzen gezielt fördern - Ein Programm von Klauß, Hertel und Laux (2011)
Prozessmodell des sozialen Verhaltens nach Hinsch und Pfingsten (1991)

4.2.3. Beschreibung der Instrumente

Multitrait-Multimethod-Ansätze vgl. Schmitt (2006) wurden zur Erfassung von Interventionseffekten bei Beratungskompetenztrainings bereits von Hertel (2009) und Bruder (2011) genutzt. Durch diese Vorgehensweise können die Informationen unterschiedlicher Methoden in die Erfassung einfließen und Methodeneffekte erfasst werden. Abbildung 4.4 zeigt die Entwicklung eines Ansatzes zur Messung der Beratungskompetenz von Fachkräften im Elementarbereich, in Anlehnung an Hertel (2009), der für die vorliegenden Fragestellungen umgesetzt wurde. Diese Vorgehensweise soll die Erfassung von spezifischen Methodeneffekten ermöglichen. Dem Studiendesign in Abbildung 4.3 kann man zudem entnehmen, dass eine Befragung vor und eine nach der Intervention stattfand.

1. Trait-Ebene Selbstbeurteilungsfragebogen: Der Fragebogen zur generellen Verhaltenseinschätzung der Elternberatung wurde von Hertel (2009) adaptiert. Eine sechsstufige Ratingskala (trifft überhaupt nicht zu – trifft voll und ganz zu) wurde den Teilnehmern

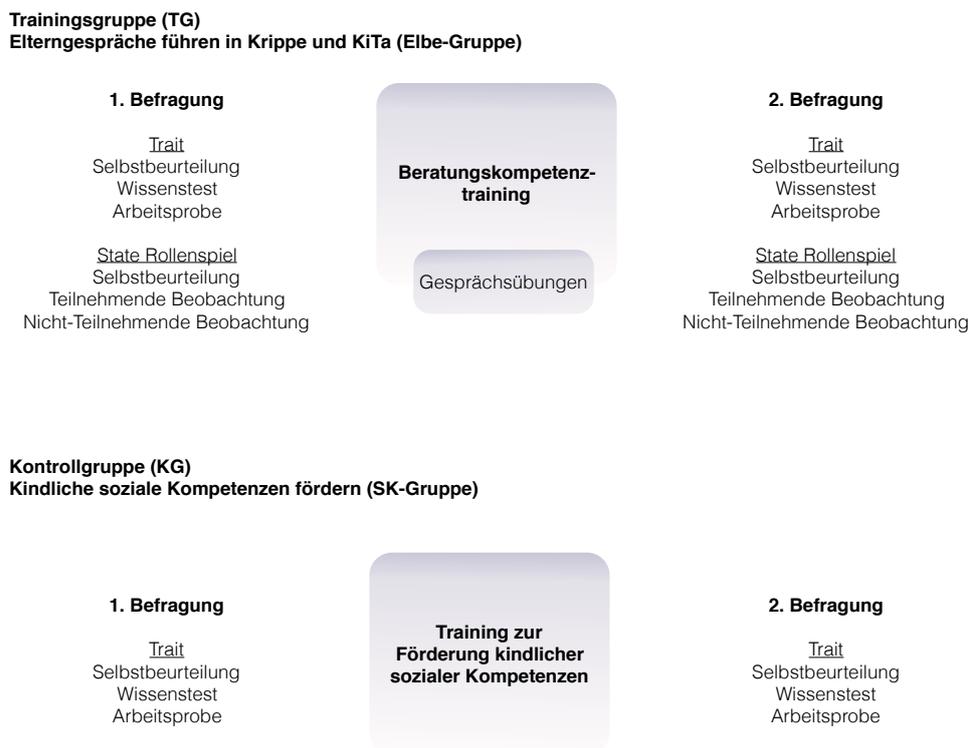


Abbildung 4.3.Studiendesign

zur Antwortauswahl zur Verfügung gestellt. Die Skalen der Kompetenzfacetten (KF) können der Tabelle 73 entnommen werden (Cronbach's $\alpha = .730-.768$). Zwei Items wurden aufgrund zu niedriger Werte ausgeschlossen (siehe Tabelle 89). Die Skalen der professionellen Überzeugungen und Beratungseinschätzungen können in den Tabellen 88 und 88 eingesehen werden (Cronbach's $\alpha = .591-.846$). Vier Items der professionellen Überzeugungen und ein Item der Beratungseinschätzung wurden aufgrund geringer Reliabilitäten ausgeschlossen, siehe Tabelle 89.

2. Trait-Ebene Wissenstest: Der Multiple-Choice-Test zur Erfassung von beratungsbezogenem Wissen wurde nach Hertel (2009) und Bruder (2011) für den Elementarbereich angelehnt und erweitert. Fünf von 11 Items konnten für die Auswertungen genutzt werden (Itemschwierigkeiten (P) zwischen 32.88 und 78.08; Schwierigkeiten von $> .80$ wurden ausgeschlossen), davon weisen drei Items jeweils eine richtige und zwei Items mehrere Antwortmöglichkeiten auf (siehe Tabellen 100 und 101). Im Test wurde angegeben, ob eine oder mehrere Antwortmöglichkeiten vorhanden waren.
3. Trait-Ebene Arbeitsproben: Die zweiteilige Fallvignette (Hertel, 2009) konnte anhand von

sechs offenen verhaltensbezogenen Fragen (zum Beispiel: Wie gehen Sie mit der Kritik der Mutter um?) beantwortet werden. Um Testeffekte zu reduzieren, wurden die Situationsbeschreibungen für die Post-Testungen leicht verändert (Geschlechter getauscht). Die Daten wurden durch ein von Hertel (2009) adaptiertes Ratingsystem blind ausgewertet und die Kategorien (Beziehungsaufbau, Reflexion, Zielorientierung, Ressourcen, Gesprächskompetenz, Kritikfähigkeit, Unterstützungsmöglichkeiten, Diagnostische Kompetenz, Strategiekennntnis) den KF zugeordnet. Die Daten wurden jeweils nach Prä und Post bei der Modellzuordnung summiert. Die Daten wurden blind geratet, indem Textpassagen geschwärzt wurden.

4. State-Ebene Fragebögen: Außerdem wurden in der (Elbe-Gruppe) Elterngespräche simulierte und Verhaltensbeobachtungen durchgeführt, die durch Fragebögen zur Selbst- und Fremdeinschätzung (vor und nach dem Gespräch) und während des Gespräches anhand von Tonbandaufnahmen erfasst wurden. Eine Fachkraft nahm eine beratende Rolle (State-Selbsteinschätzungsfragebogen) (siehe Items in Tabelle 94 und 95; KF Cronbach's $\alpha = .597-.883$, Beratungsbeurteilung Cronbach's $\alpha = .921-.943$), eine andere eine Ratsuchende (Elternrolle: Teilnehmende-Beobachtung) (siehe Items in Tabelle 98; KF Cronbach's $\alpha = .602-.892$) und eine dritte eine beobachtende (Nicht-Teilnehmende-Beobachtung) (siehe Items in Tabelle 99, KF Cronbach's $\alpha = .858-.962$) Rolle ein. Die Fragebogenitems wurden nach dem Kompetenzfacettenmodell sortiert.
5. State-Ebene Tonbandaufnahmen: Die Daten wurden anhand eines Kategoriesystems (Hertel, 2009) (Beziehungsaufbau, Elternsicht, Ressourcen, Ziele, Hindernisse, Vereinbarungen, Strukturierung, Emotionen spiegeln, Sachlichkeit, Lernstrategie, Tipp Lernen, allgemeine Tipps, Kind in KiTa, Zuhören) kodiert, blind geratet und die Daten dem KF-Modell zugeordnet sowie jeweils nach Prä und Post bei der Modellzuordnung summiert.
6. Zum Schluss wurden beide Trainings durch eine Befragung zur Einschätzung der Vermittlung und Inhalte evaluiert. Der Evaluationsfragebogen bestand aus einer fünfstufigen (von (1) *stimmt völlig* bis (5) *stimmt gar nicht*) und einer vierstufigen Skala (von (1) *stimmt überhaupt nicht* bis (4) *stimmt ganz genau*). Lediglich das Item *Das Anforderungsniveau der Fortbildung war...* wurde anhand einer fünfstufigen Skala (von (1) *zu niedrig* bis (5) *zu hoch*) und das Item *Das Tempo der Fortbildung war...* wurde durch eine fünfstufige Skala (von (1) *zu langsam* bis (5) *zu schnell*) erhoben.

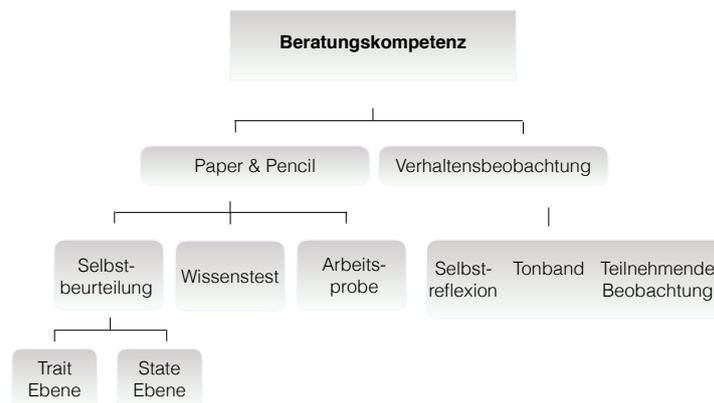


Abbildung 4.4. Multimethodaler Ansatz nach Hertel (2009)

4.3. Ergebnisse

4.3.1. Modellierung der Beratungskompetenzen

Bevor die Ergebnisse der Interventionseffekte vorgestellt werden, werden im Folgenden die Ergebnisse der Hauptkomponentenanalyse und die Dimensionsprüfung des Kompetenzmodells beschrieben.

Hauptkomponentenanalyse des Kompetenzmodells der Elternberatung

In der Vorstudie wurde in Anlehnung an das Beratungskompetenzmodell von Hertel et al. (2014c) durch eine Hauptkomponentenanalyse eine Drei-Faktorenlösung, die 54% der Gesamtvarianz erklären konnte, extrahiert und durch eine konfirmatorische Faktorenanalyse bestätigt. Um zu überprüfen, ob ebenso ein Drei-Faktoren-Kompetenzmodell für die Hauptstudie erstellt werden kann, wurde durch eine Hauptkomponentenanalyse ein Drei-Faktoren-Modell extrahiert. Der Scree-Plot wurde genutzt und auf die inhaltliche Deutbarkeit der resultierenden Faktoren geachtet. Als Rotationsmethode wurde Varimax mit der Kaiser-Normalisierung gewählt.

Aufgrund inhaltlicher Interpretierbarkeit wurde das Item: „*Ich probiere unterschiedliche Vorgehensweisen in einer Beratung aus, wenn ich feststelle, dass meine Beratungsarbeit nicht erfolgreich ist.*“ zur KF2 hinzugezogen, obwohl es auf dem Faktor der KF3 eine höhere Ladung aufwies. Zudem wurden ebenso wie in der Vorstudie aufgrund unakzeptabler Cronbach's α Werte zwei Items der Diagnostischen Kompetenz ausgeschlossen („*Wenn ich bei einem Kind Entwicklungsverzögerungen erkenne, überprüfe ich mögliche Ursachen. Ich bin bemüht, Entwicklungsverzögerungen*“).

rungen bei meinen Kindern frühzeitig zu erkennen.“, siehe Tabelle 73). Die Reliabilitäten der resultierenden Skalen wurden durch eine Analyse der internen Konsistenzen mittels Cronbach's α geschätzt (siehe Tabelle 74).

Ergebnisse Im Vergleich zum Modell der Vorstudie liegt die erklärte Gesamtvarianz mit 57% höher als in der Vorstudie und die drei Faktoren können aufgrund ihrer Ähnlichkeit thematisch miteinander in Bezug gesetzt werden.

Die Drei-Faktorenlösung erklärte 57% der Gesamtvarianz.

- Faktor 1 (37,6% der Gesamtvarianz)

KF1: Personale Ressourcen & Soziale Kooperationskompetenz

- Faktor 2 (10,9% der Gesamtvarianz)

KF3: Kritikfähigkeit & Kritikannahme

- Faktor 3 (8,9% der Gesamtvarianz)

KF2: Gesprächskompetenz, Zielorientierung & Prozesskompetenz

Dimensionsprüfung des Kompetenzmodells der Elternberatung

Im Folgenden wurde durch eine konfirmatorische Faktorenanalyse überprüft, welches Faktorenmodell die geeignetste Modell-Fit Passung aufweist. Die Berechnungen wurden mit dem Programm IBM SPSS Amos 24 durchgeführt und basieren auf dem Datensatz der Hauptstudie.

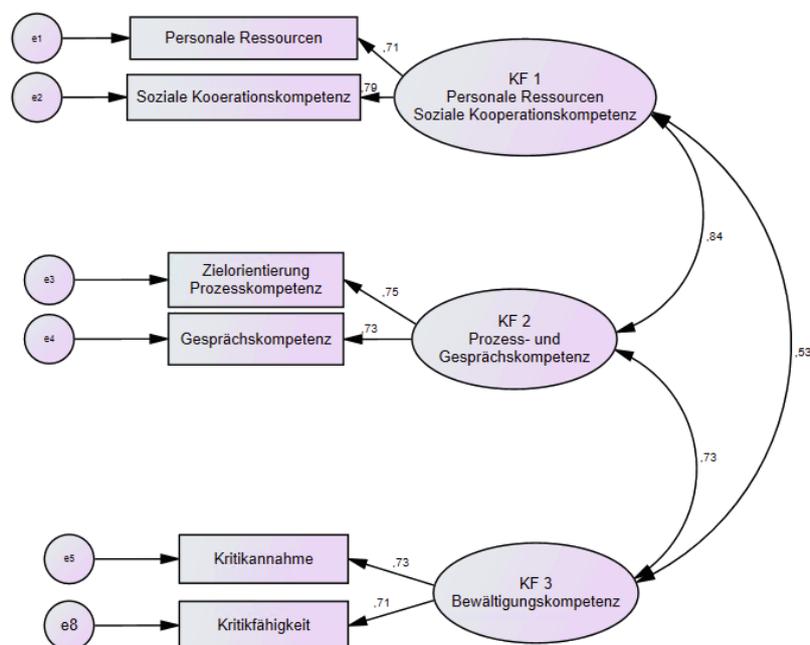


Abbildung 4.5.3-Faktorenmodell der Hauptstudie

Tabelle 25. *Fit Indices der konfirmatorischen Faktorenanalyse der Hauptstudie*

Modell	χ^2	<i>p</i>	<i>df</i>	CFI	AIC	BIC	RMSEA	SRMR
1-Faktor Prä	60.86	<.001	27	0.882	114.86	119.68	.101	
2-Faktoren Prä	20.52	.009	8	0.929	58.52	60.84	.113	
3-Faktoren Prä	8.06	.234	6	0.988	50.06	52.62	.053	
4-Faktoren Prä	46.53	.161	38	0.972	124.53	133.043	.034	
3-Faktoren Post	5.25	.521	6	1.000	47.25	49.81	<.001	
Impute 1-Faktor Prä	68.26	<.001	27	0.886	122.26	127.08	.112	.072
Impute 2-Faktoren Prä	23.12	.003	8	0.930	61.12	63.43	.124	.062
Impute 3-Faktoren Prä	9.10	.168	6	0.989	51.10	53.66	.063	.034
Impute 4-Faktoren Prä	53.02	.054	38	0.962	131.02	139.53	.057	.054
Impute 3-Faktoren Post	6.24	.396	6	.999	48.24	50.80	.018	.033

Anmerkungen. χ^2 =Chi-Quadrat-Modell-Test; *df*=Freiheitsgrade; CFI=Comparative Fit Index; AIC=Akaike's Information Criterion; BIC=Bayesian Information Criterion; REMSEA=Root MEAN Square of Approximation; SRMR=Standardized Root Mean Square Residual. Impute: Imputation durch Regressionsverfahren in SPSS AMOS

Ergebnisse. Der Tabelle 25 kann anhand der RMSEA-Werte (Browne & Gudeck, 1993; Steiger, 1990; Steiger & Lind, 1980) gezeigt werden, dass das Drei- und das Vier-Faktoren-Modell als gut bezeichnet werden können. Auch durch die CFI-Werte (Bentler, 1990) wird deutlich dass diese Modelle die besten Werte aufweisen. Bei Betrachtung der AIC- und BIC-Werte (Field, 2013), weist das Drei-Faktoren-Modell niedrigere und somit bessere Ergebnisse auf. Das Drei-Faktoren-Post-Modell (Kompetenzselbsteinschätzungen nach der Intervention) zeigt im Vergleich noch bessere Modell-Fit-Werte. Um den SRMR-Wert zu untersuchen, wurden die fehlenden Werte durch Imputation, einem Regressionsverfahren in SPSS AMOS ergänzt. Im Vergleich der Drei- und Vier-Faktorenmodelle weisen beide akzeptable RMSEA-Werte auf, ersteres zeigt allerdings einen bessere CFI-Modell-Fit-Passung sowie niedrigere AIC- und BIC-Werte. Daher wird das Drei-Faktoren-Modell für die folgenden Rechnungen bevorzugt. Des Weiteren wurde das Drei-Faktoren-Post-Modell berechnet. Dieses zeigt noch bessere Modell-Fit-Werte als das Drei-Faktoren-Prä-Modell (CFI = 0.999, RMSEA = .057 und SRMR = .033); der CFI Wert kommt 1.0 noch näher (Bentler, 1990), der SRMR-Wert zeigt eine bessere Passung (Bentler, 1995), gleiches gilt für den RMSEA-Wert.

Zusammenfassend lässt sich durch die vorgenommenen konfirmatorischen Faktorenanalysen rechtfertigen, dass eine Drei-Faktorenlösung für die Bestimmung der Kompetenzen der Fachkräfte bevorzugt wird.

4.3.2. Interventionseffekte auf der Trait- und State-Ebene

Im folgendem Abschnitt werden die Interventionseffekte der Elbe- und SK-Trainings dargestellt. Ob sich die Treatmentruppen nach der Intervention signifikant voneinander unterscheiden, wird

durch die Trait-Berechnungen ersichtlich. Zudem wird auf beiden Ebenen, Trait und State, dargestellt, in welchen Bereichen Kompetenzzuwächse zu verzeichnen sind.

Über die Trait-Ebene (generelle Verhaltenseinschätzung) wurden durch einen Fragebogen die Selbsteinschätzung und die Selbstwirksamkeit, durch Arbeitsproben und durch einen Wissenstest die Beratungskompetenzen erfasst. Auf der State-Ebene (Einschätzung des Verhaltens in einer bestimmten Situation) wurde ein Rollenspiel eines Elternberatungsgespräches durchgeführt.

Vorbereitende Analysen. In vorbereitenden Analysen wurde überprüft, ob die Werte für die Gesamtskala der Beratungskompetenz Unterschiede zwischen den Treatmentgruppen zum Zeitpunkt des Prätests aufwiesen. Es konnte gezeigt werden, dass bis auf den Wissenstest von einer Vergleichbarkeit der Stichproben ausgegangen werden kann (Wissenstest: $(F(1/79) = 4.993, p = .028; \text{Elbe: } M = .171, SD = .104; \text{SK: } M = .202, SD = .104)$).

Zudem wurden die demographischen Angaben der Fachkräfte jeweils nach Interventionsgruppe durch univariate Varianzanalysen im Abschnitt 4.2.1 untersucht.

- Strukturmerkmale: Geschlecht, Alter, Migrationshintergrund, Berufserfahrung, Ausbildungsabschluss, Fortbildung
- Prozessmerkmal: Burn-out

Die Ergebnisse der Tabelle 22 zeigen, dass die Null-Hypothese für das Geschlecht, das Alter, den Migrationshintergrund und die Berufserfahrung verworfen werden muss und sich die Gruppen in diesen Bereichen voneinander unterscheiden. Um zu überprüfen, ob die Interventionseffekte auf die demografischen Unterschiede der Teilnehmer in der Gruppen zurückzuführen sind, wurden neben den varianzanalytischen Rechnungen kovarianzanalytische Untersuchungen vorgenommen. Für die nach Treatmentgruppen getrennten Rechnungen wurden zudem überprüfende Tests durchgeführt. Dafür wurde der *nicht-parametrische Kruskal-Wallis Test* herangezogen, weil die Gruppengrößen durch die Moderatorenunterteilungen kleiner wurden. Durch diese nicht-parametrische Absicherung kann untersucht werden, ob sich die zentralen Tendenzen der beeinflussenden Strukturmerkmale voneinander unterscheiden.

Gesamtskala Beratungskompetenz: Univariate Analyse, Prä-Post Vergleich

Um die Interventionseffekte für die Gesamtskalenwerte der Beratungskompetenz auf der Trait- und State-Ebene zu berechnen, wurden univariate Varianzanalysen (ANOVA) und die beeinflussenden Strukturvariablen durch Kovarianzanalysen (ANCOVA) kontrolliert.

Für die *abhängige Variable* wurde vorher jeweils für die Selbsteinschätzungs- und Fremdeinschätzungs-Werte ein Gesamtmittelwert über die drei Kompetenzfacetten hinweg jeweils für die Prä- und Post-Erhebung ermittelt. Für den Wissenstest, die Tonbandaufnahmen und die Arbeitsproben wurden die Werte für Prä und Post jeweils summiert. Von den Analysen ausgeschlossen wurden Teilnehmer, deren Datensätze mehr als 30% fehlende Werte aufwiesen.

Hypothesen zur Wirksamkeit der Intervention für die univariaten Analysen

- (Hyp.HS.2a) Die Kompetenzwerte der Elbe-Gruppe sind im Vergleich zur SK-Gruppe nach der Intervention angestiegen.
- (Hyp.HS.2b) Die Kompetenzwerte der State-Erhebungsinstrumente steigen von Prä zu Post signifikant an.

Tabelle 26. *Deskriptive Daten der Gesamtskala der Beratungskompetenz der Hauptstudie*

Ebene	Instrument	Treatment	N	Prä		Post	
				M	SD	M	SD
Trait	Selbsteinschätzung	Elbe	58	4.63	0.55	4.72	0.50
		SK	32	4.60	0.63	4.72	0.64
		Gesamt	90	4.62	0.58	4.72	0.55
	Arbeitsproben	Elbe	52	7.39	2.20	7.62	2.18
		SK	32	7.34	1.82	7.41	2.09
		Gesamt	90	7.31	2.05	7.54	2.14
	Wissenstest	Elbe	40	1.13	0.88	1.98	0.80
		SK	34	1.59	0.89	1.71	1.12
		Gesamt	74	1.34	0.91	1.85	0.96
State	Tonbandaufnahmen	Elbe	28	17.32	5.74	20.64	6.17
	Selbsteinschätzung	Elbe	50	4.68	0.66	4.73	0.57
	Teilnehmende-Beobachtung	Elbe	45	4.48	0.90	4.78	0.74
	Nicht-Teilnehmende-Beobachtung	Elbe	34	4.60	0.95	4.79	0.93

Anmerkung. Auf der Trait-Ebene wurden beide Treatmentgruppen (Elbe & SK) getestet.

Auf der State-Ebene liegen lediglich Daten der Testgruppe (Elbe) vor.

Tabelle 27.

Gesamtskala der Beratungskompetenz Trait-Ebene Prä-Post Vergleich der Hauptstudie

UV	AV	Ebene	Instrument	N	ANOVA				ANCOVA				
					df	F	p	n ²	N	df	F	p	n ²
Zeit × Treat- ment	Gesamt- skala (univariat)	Trait	Selbsteins.	90	1/88	0.029	.865	.001	70	25/36	2.307	.011	.616
			Arbeitspr.	84	1/82	0.198	.657	.002	64	2/55	1.777	.179	.061
			Wissenst.	74	1/72	8.192	.006	.102	56	18/29	1.666	.107	.508

Anmerkung. Zeit=Prä und Post Erhebungen; Treatment=Elbe und SK Training.

ANCOVA: Kovarianzanalyse, Kovariaten: Geschlecht, Alter, Migrationshintergrund, Berufserfahrung, Ausbildungsabschluss.

Auf der State-Ebene wurde von einer Kovarianzanalyse abgesehen, da lediglich die Daten der Testgruppe (Elbe) vorlagen.

Ergebnisse. Die Ergebnisse der Gesamtskala der Beratungskompetenzen werden in den Tabellen 27 und 28 dargestellt. In der Tabelle 26 können die deskriptiven Daten entnommen werden.

Tabelle 28.

Gesamtskala der Beratungskompetenz State-Ebene Prä-Post Vergleich der Hauptstudie

UV	AV	Ebene	Instrument	N	ANOVA			
					df	F	p	η^2
Zeit	Gesamtskala (univariat)	State	Tonbanda..	28	1/27	9.328	.005	.257
			Selbsteins.	50	1/49	0.287	.595	.006
			Teilm.-Beob.	45	1/44	4.677	.036	.096
			Nicht-Teilm.- Beob.	34	1/33	1.108	.300	.032

Anmerkung. Zeit=Prä und Post Erhebungen.

Tabelle 29. *Hypothesen Darstellung Gesamtskala Trait und State*

Hypothese	UV		AV	Ergebnis	
Hyp.HS.2a.a	Zeit × Treatment	→	Trait Selbsteinschätzung	*p (Zuwachs)	✓
Hyp.HS.2a.b	Zeit × Treatment	→	Arbeitsproben	-	-
Hyp.HS.2a.c	Zeit × Treatment	→	Wissenstest	-	-
Hyp.HS.2b.a	Zeit	→	Tonbandaufnahmen	**p (Zuwachs, beeinflusst durch Ausbildungsabschluss)	✓
Hyp.HS.2b.b	Zeit	→	State Selbsteinschätzung	-	-
Hyp.HS.2b.c	Zeit	→	Teilnehmende-Beobachtung	*p (Zuwachs)	✓
Hyp.HS.2b.d	Zeit	→	Nicht-Teilnehmende-Beobachtung	-	-

Anmerkungen. Die Bewertung der Trait-Ebene basiert auf einer kovarianzanalytischen Kontrolle.

Auf der State-Ebene wurde von einer Kovarianzanalyse abgesehen, da lediglich die Daten der

Testgruppe (Elbe) vorlagen. ✓ = Hypothese bestätigt

Hypothesenkonform (Hyp.HS.2b.c) kann für die Rollenspielleistungen, eingeschätzt durch die teilnehmenden Beobachter, ein Kompetenzzuwachs verzeichnet werden (siehe Tabelle 75). Weiterhin liegt für die Trait-Selbsteinschätzung ein signifikanter Gruppenunterschied vor, allerdings wird dieser durch die Kovariate Berufserfahrung beeinflusst. Zudem kann ein Kompetenzzuwachs in den Tonbandaufnahmen der Elbe-Gruppe festgestellt werden (siehe Tabelle 75), jedoch beeinflusst durch unterschiedliche Ausbildungsabschlüsse, siehe Tabelle 82. Auch beim Wissenstests kann zwischen den Gruppen ein signifikanter Unterschied verzeichnet werden, allerdings wird auch dieser durch strukturelle Unterschiede beeinflusst.

Interventionseffekte der Treatmentgruppen der Trait-Ebene

Im Folgenden werden die Trait Erhebungsinstrumente anhand von univariaten Varianzanalysen untersucht, um festzustellen in welcher Gruppe Kompetenzzuwächse zu verzeichnen sind. Zudem werden signifikante Ergebnisse nicht-parametrisch auf beeinflussende Strukturvariablen überprüft.

Ergebnisse. Der Tabelle 30 kann ein hoch signifikanter Zuwachs für die Elbe-Gruppe im Wissenstest entnommen werden. Obwohl die Teilnehmer der SK-Gruppe im Prätest besser die Fragen zum beratungsbezogenen Wissen beantwortet haben, weist die Elbe-Gruppe nach der Intervention bessere Ergebnisse auf (Hyp.HS.2.ac), siehe Abbildung 4.6. Die Ergebnisse der Tabelle 27 zeigen allerdings, dass dieser Effekt durch die unterschiedlichen Berufserfahrungen

Tabelle 30.

Gesamtskala der Beratungskompetenz Prä-Post Vergleich der Hauptstudie - Elbe versus SK

UV	AV	Ebene	Instrument	Treatment	ANOVA					
					N	df	F	p	n ²	
Zeit	Gesamt- skala (univariat)	Trait	Selbsteinschätzung	Elbe	58	1/57	1.997	.163	.034	
				SK	32	1/31	2.007	.166	.061	
			Arbeitsproben	Elbe	52	1/51	0.673	.416	.013	
				SK	32	1/31	0.026	.874	.001	
				Wissenstest	Elbe	40	1/39	22.057	<.001	.361
					SK	34	1/33	0.437	.513	.014

Anmerkung. Zeit=Prä und Post Erhebungen.

Abbildung 4.6. Grafische Darstellung Wissenszuwachs in der Hauptstudie

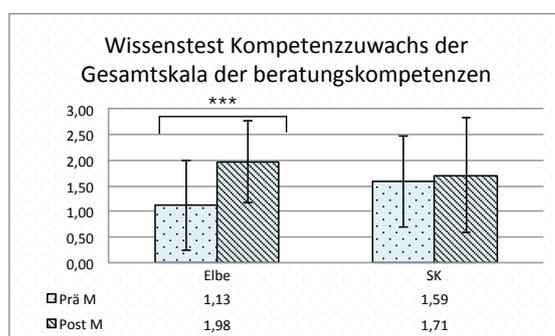


Tabelle 31. Hypothesen Darstellung Interventionseffekte der Treatmentgruppen der Trait-Ebene

Hypothese	UV		AV	Ergebnis	
Hyp.HS.2a.aElbe	Zeit	↔	Elbe Selbsteinschätzung	-	-
Hyp.HS.2a.aSK	Zeit	→	SK Selbsteinschätzung	-	✓
Hyp.HS.2a.bElbe	Zeit	↔	Elbe Arbeitsproben	-	-
Hyp.HS.2a.bSK	Zeit	→	SK Arbeitsproben	-	✓
Hyp.HS.2a.cElbe	Zeit	→	Elbe Wissenstest	***p (Zuwachs beeinflusst durch Berufserfahrung)	✓
Hyp.HS.2a.cSK	Zeit	→	SK Wissenstest	-	✓

Anmerkungen. Auf eine kovarianzanalytische Überprüfung konnte verzichtet werden, da für die vorliegenden Rechnungen keine Gruppenunterschiede analysiert wurden. ✓ = Hypothese bestätigt

in den Gruppen beeinflusst wurde. Zudem hat sich herausgestellt, dass der Interventionseffekt der Trait-Selbsteinschätzung (siehe Tabelle 28) in den Treatmentgruppen nicht mehr vorhanden ist.

Der Hypothesenübersicht (siehe Tabelle 31) kann man entnehmen, dass die Annahmen, dass die SK-Gruppe keine Interventionseffekte aufweisen, bestätigt werden können, allerdings keine weiteren Interventionseffekte für die Elbe-Gruppe vorliegen.

Im nächsten Abschnitt werden die Interventionseffekte der Kompetenzfacetten vorgestellt.

Gesamtmaß Beratungskompetenz: Multivariate Analysen der Kompetenzfacetten, Prä-Post Vergleich

In diesem Abschnitt werden Interventionseffekte der Kompetenzfacetten durch multivariate Varianzanalysen untersucht, durch Kovarianzanalysen kontrolliert, wenn beide Treatmentgruppen zusammen analysiert werden und nicht-parametrisch überprüft, sobald die Treatmentgruppen getrennt voneinander untersucht werden. Von den Analysen ausgeschlossen wurden Teilnehmer, deren Datensätze mehr als 30% fehlende Werte aufwiesen.

Hypothesen zur Wirksamkeit der Intervention für das Gesamtmaß der Beratungskompetenzen

- (Hyp.HS.2a.a) Anhand der Trait-Erhebungen können positive Interventionseffekte nachgewiesen werden.
- (Hyp.HS.2b.b) Die Auswertungen der State-Erhebungen zeigen positive Interventionseffekte.

Gesamtmaß der Trait-Selbsteinschätzung. Um Interventionseffekte zu untersuchen, wurden die Teilnehmer anhand des Trait-Selbsteinschätzungsfragebogens vor und nach der Intervention zu ihrer Kompetenzeinschätzung befragt. Es wurde jeweils eine multivariate und eine kovariante Varianzanalyse $\text{Zeit} \times \text{Treatment}$ der Kompetenzfacetten durchgeführt, sowie bei einzelner Betrachtung der Treatment-Gruppen eine nicht-parametrische Überprüfung durch den Kruskal-Wallis Test vorgenommen.

Tabelle 32. Gesamtmaß der Trait Selbsteinschätzung der Hauptstudie - $\text{Zeit} \times \text{Treatment}$

KF	UV	AV	Elbe <i>n</i>	SK <i>n</i>	<i>N</i>	<i>df</i>	MANOVA			MANCOVA				
							<i>F</i>	<i>p</i>	<i>n</i> ²	<i>N</i>	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>n</i> ²
KF1	Zeitx	Gesamt-	58	32	90	1/88	0.003	.958	.001	70	25/36	1.429	.236	.473
KF2	Treat-	maß	58	32	90	1/88	0.097	.756	.001	70	25/36	2.498	.006	.634
KF3	ment		58	32	90	1/88	1.343	.250	.015	70	25/36	1.118	.373	.437

Anmerkungen. Ergebnis MANOVA: $\lambda=0.679$; $F(3,86)=0.679$; $p=.567$; $n^2=.023$. Ergebnis MANCOVA: $\lambda=0.148$; $F(75, 102,506)=1.224$; $p=.170$; $n^2=.471$. MANCOVA: Kovarianzanalyse, Kovariaten: Geschlecht, Alter, Migrationshintergrund, Berufserfahrung, Ausbildungsabschluss.

Ergebnisse Die deskriptiven Daten können der Tabelle 75 entnommen werden. Die Ergebnisse der multivariaten Varianzanalyse $\text{Zeit} \times \text{Treatment}$ zur Trait-Selbsteinschätzung sind in der Tabelle 32 dargestellt.

Es konnten keine Interventionseffekte in der Trait-Selbsteinschätzung festgestellt werden, daher kann die Hypothese (Hyp.HS.2a.a) nicht bestätigt werden. Aufgesplittet nach Treatmentgrup-

Tabelle 33. *Gesamtmaß der Trait Selbsteinschätzung der Hauptstudie - Elbe versus SK*

KF	UV	AV	Treatment	MANOVA				
				N	df	F	p	n ²
KF1	Zeit	Gesamtmaß	Elbe	58	1/57	6.213	.016	.098
KF2				58	1/57	0.094	.760	.002
KF3				58	1/57	0.228	.635	.004
KF1	Zeit	Gesamtmaß	SK	32	1/31	7.413	.011	.193
KF2				32	1/31	0.026	.873	.001
KF3				32	1/31	3.968	.055	.113

Anmerkungen. MANOVA Ergebnis Elbe: $\lambda=0.893$; $F(3,55)=2.186$; $p=.100$; $n^2=.107$
 Ergebnis SK: $\lambda=0.611$; $F(3,29)=6.159$; $p=.002$; $n^2=.389$

pen zeigt sich durch die multivariate Varianzanalyse ein signifikanter Effekt für die SK-Gruppe, siehe Tabelle 33). Ein Kompetenzzanstieg für die erste Facette sowie ein Anstiegstrend für die dritte Facette können verzeichnet werden (siehe Tabelle 75), letztere wird allerdings durch die unterschiedliche Berufserfahrung beeinflusst (siehe Tabelle 84). Für die Elbe-Gruppe kann kein Interventionseffekt nachgewiesen werden.

Gesamtmaß der Trait Arbeitsproben. Im Folgenden werden die Interventionseffekte der Arbeitsprobenauswertung anhand von multivariaten Varianzanalysen untersucht und die Ergebnisse durch Kovarianzanalysen kontrolliert, dafür wurden Zeit \times Treatment Analysen durchgeführt. Zudem wurden zwei weitere Analysen jeweils aufgesplittet nach den Treatment-Gruppen vorgenommen und durch den Kruskal-Wallis Test überprüft.

Tabelle 34. *Gesamtmaß der Trait Arbeitsproben der Hauptstudie - Zeit \times Treatment*

KF	UV	AV	Elbe n	SK n	N	df	MANOVA			MANCOVA				
							F	p	n ²	N	df	F	p	n ²
KF1	Zeitx	Gesamt-	52	32	84	1/82	1.385	.243	.017	64	21/34	1.648	.095	.504
KF2	Treat-	maß	52	32	84	1/82	0.055	.815	.001	64	21/34	0.416	.179	.467
KF3	ment		52	32	84	1/82	0.002	.966	.001	64	21/34	1.408	.183	.465

Anmerkungen. MANOVA Ergebnis: $\lambda=0.978$; $F(3,80)=0.597$; $p=.619$; $n^2=.022$. MANCOVA Ergebnis: $\lambda=0.132$;
 $F(63, 96.362)=1.485$; $p=.040$; $n^2=.491$. MANCOVA: Kovarianzanalyse, Kovariaten: Geschlecht,
 Alter, Migrationshintergrund, Berufserfahrung, Ausbildungsabschluss.

Tabelle 35. *Gesamtmaß der Trait Arbeitsproben der Hauptstudie - Elbe versus SK*

KF	UV	AV	Treatment	MANOVA				
				N	df	F	p	n ²
KF1	Zeit	Gesamtmaß	Elbe	52	1/51	2.909	.094	.054
KF2				52	1/51	241.707	<.000	.826
KF3				52	1/51	226.769	<.000	.816
KF1	Zeit	Gesamtmaß	SK	32	1/31	0.018	.893	.001
KF2				32	1/31	180.633	<.000	.854
KF3				32	1/31	213.953	<.000	.873

Anmerkungen. MANOVA Ergebnis Elbe: $\lambda=0.099$; $F(3,49)=148.033$; $p=.000$, $n^2=.901$
 Ergebnis SK: $\lambda=0.611$; $F(3,29)=6.159$; $p=.002$; $n^2=.389$

Ergebnisse. Durch die Analyse *Gesamtmaß - Zeit \times Treatment* konnte ein marginaler Ef-

fekt in der KF1 der Arbeitsproben zwischen den Gruppen aufgedeckt werden (siehe Tabelle 34). Zudem kann bei weiteren Untersuchungen ein Kompetenzanstieg für die KF2 und tendenziell auch für die KF1 der Elbe-Gruppe festgesellt werden, dagegen gab es anscheinend einen Kompetenzverlust bei der KF3, siehe Tabellen 35 und 75. Die SK-Gruppe weist ebenso Effekte für die KF2 und 3 auf. Durch die nicht-parametrische Überprüfung kann gezeigt werden, dass die Strukturvariablen keinen Einfluss ausüben. Dementsprechend können Interventionseffekte für die Werte der Arbeitsproben in beiden Treatmentgruppen gezeigt werden und somit die Hypothesen (Hyp.HS.2a.b) für die Elbe-Gruppe bestätigt und für die SK-Gruppe widerlegt werden. Eine deskriptive Auswertung zeigte, dass die Reflexion, Ressourcenorientierung und Unterstützung vergleichsweise geringere Werte aufwiesen. Dagegen wiesen die Werte der Kategorien Beziehungsgestaltung, diagnostische Kompetenz Kritikfähigkeit und Inhaltliche Kompetenz hohe Werte auf. Daher ist zu hinterfragen, ob dies an Effekten der Stichproben liegen kann oder diese Effekte durch das Messinstrument zustande gekommen sind.

Gesamtmaß der State-Erhebungen In diesem Abschnitt werden Interventionseffekte der Tonbandaufnahmen, der Selbsteinschätzungsbefragung zum Rollenspiel, der Teilnehmenden-Beobachtung sowie der Nicht-Teilnehmenden-Beobachtung vorgestellt. Die Daten der State-Erhebungen basieren auf den Datensätzen der Elbe-Gruppe, da in der SK-Gruppe keine Rollenspiele zur Elternberatung durchgeführt wurden.

Ob Interventionseffekte vorliegen, wurde anhand multivariater Varianzanalysen untersucht und die Ergebnisse durch nicht-parametrische Tests auf beeinflussende Strukturvariablen überprüft.

Tabelle 36. *Gesamtmaß der State Tonbandaufnahmen der Hauptstudie*

Kompetenzfacette	UV	AV	N	MANOVA			
				df	F	p	n^2
KF1	Zeit	Gesamtmaß	28	1/27	1.94	.175	.067
KF2			28	1/27	3.569	.070	.117
KF3			28	1/27	2.629	.117	.089

Anmerkungen. MANOVA Ergebnis: $\lambda=0.693$; $F(3,25)=3.699$; $p=.025$; $n^2=.307$

Tabelle 37. *Gesamtmaß der State Selbsteinschätzung der Hauptstudie*

Kompetenzfacette	UV	AV	N	MANOVA			
				df	F	p	n^2
KF1	Zeit	Gesamtmaß	50	1/49	0.968	.330	.019
KF2			50	1/49	4.240	.045	.080
KF3			50	1/49	4.276	.044	.080

Anmerkungen. MANOVA Ergebnis: $\lambda=0.334$; $F(3,47)=5.237$; $p=.003$; $n^2=.251$

Ergebnisse. Für die Kompetenzfacetten der State-Selbsteinschätzung und Tonbandaufnahmen können durch die Analysen des *Gesamtmaß Zeit* \times *Treatment* Interventionseffekte aufge-

Tabelle 38. *Gesamtmaß der State Teilnehmende-Beobachtung der Hauptstudie*

Kompetenzfacette	UV	AV	N	MANOVA			
				df	F	p	n^2
KF1	Zeit	Gesamtmaß	43	1/42	0.041	.841	.001
KF2			43	1/42	3.050	.088	.068
KF3			43	1/42	6.907	.012	.141

Anmerkungen. MANOVA Ergebnis: $\lambda=0.853$; $F(3,40)=2.294$; $p=.093$; $n^2=.147$

Tabelle 39. *Gesamtmaß der State Nicht-Teilnehmende-Beobachtung der Hauptstudie*

Kompetenzfacette	UV	AV	N	MANOVA			
				df	F	p	n^2
KF1	Zeit	Gesamtmaß	31	1/30	0.348	.560	.011
KF2			31	1/30	0.858	.206	.028
KF3			31	1/30	1.669	.206	.053

Anmerkungen. MANOVA Ergebnis: $\lambda=0.934$; $F(3,28)=0.658$; $p=.585$; $n^2=.066$

zeigt werden, siehe Tabellen 38 37 und 36. Es liegt ein marginaler Kompetenzzanstieg der KF2 in den Daten der Tonbandaufnahmen vor, der allerdings durch den Ausbildungsabschluss beeinflusst wurde. Auch für die KF2-Einschätzung konnte ein Anstieg verzeichnet werden, dieser wird jedoch von der bisherigen Berufserfahrung beeinflusst. Zudem schätzen die Teilnehmer ihre KF3 zum Post-Zeitpunkt niedriger ein, dies wird allerdings durch das unterschiedliche Alter in den Gruppen beeinflusst. Die deskriptiven Daten können der Tabelle 75 entnommen werden und in der Tabelle 40 können die Ergebnisse der Gesamtmaße anhand der Hypothesenüberprüfung nachvollzogen werden.

Tabelle 40. Hypothesen Darstellung Gesamtmaß

Hypothese	KF	Treatment	UV	AV	Ergebnis	Bewertung
Hyp.HS.2a.a.a	KF1	Elbe und SK	Zeit	→ Trait Selbsteinschätzung	-	-
Hyp.HS.2a.a.b	KF2	Elbe und SK	Zeit	→ Trait Selbsteinschätzung	-	-
Hyp.HS.2a.a.c	KF3	Elbe und SK	Zeit	→ Trait Selbsteinschätzung	-	-
Hyp.HS.2a.a.a	KF1	Elbe	Zeit	→ Trait Selbsteinschätzung	-	-
Hyp.HS.2a.a.b	KF2	Elbe	Zeit	→ Trait Selbsteinschätzung	-	-
Hyp.HS.2a.a.c	KF3	Elbe	Zeit	→ Trait Selbsteinschätzung	-	-
Hyp.HS.2a.a.a	KF1	SK	Zeit	→ Trait Selbsteinschätzung	*p (Zuwachs)	-
Hyp.HS.2a.a.b	KF2	SK	Zeit	→ Trait Selbsteinschätzung	-	✓
Hyp.HS.2a.a.c	KF3	SK	Zeit	→ Trait Selbsteinschätzung	†p (Zuwachs beeinflusst durch Berufserfahrung)	-
Hyp.HS.2a.b.a	KF1	Elbe und SK	Zeit	→ Arbeitsproben	†p	-
Hyp.HS.2a.b.b	KF2	Elbe und SK	Zeit	→ Arbeitsproben	-	-
Hyp.HS.2a.b.c	KF3	Elbe und SK	Zeit	→ Arbeitsproben	-	-
Hyp.HS.2a.b.a	KF1	Elbe	Zeit	→ Arbeitsproben	†p (Zuwachs)	-
Hyp.HS.2a.b.b	KF2	Elbe	Zeit	→ Arbeitsproben	***p (Zuwachs)	✓
Hyp.HS.2a.b.c	KF3	Elbe	Zeit	→ Arbeitsproben	***p (Verlust)	-
Hyp.HS.2a.b.a	KF1	SK	Zeit	→ Arbeitsproben	-	✓
Hyp.HS.2a.b.b	KF2	SK	Zeit	→ Arbeitsproben	***p (Zuwachs)	-
Hyp.HS.2a.b.c	KF3	SK	Zeit	→ Arbeitsproben	***p (Verlust)	✓
Hyp.HS.2b.a.a	KF1	Elbe	Zeit	→ Tonbandaufnahmen	-	-
Hyp.HS.2b.a.b	KF2	Elbe	Zeit	→ Tonbandaufnahmen	†p (Zuwachs, beeinflusst durch Ausbildungsabschluss)	-
Hyp.HS.2b.a.c	KF3	Elbe	Zeit	→ Tonbandaufnahmen	-	-
Hyp.HS.2b.b.a	KF1	Elbe	Zeit	→ State Selbsteinschätzung	-	-
Hyp.HS.2b.b.b	KF2	Elbe	Zeit	→ State Selbsteinschätzung	*p (Zuwachs, beeinflusst durch Berufserfahrung)	✓
Hyp.HS.2b.b.c	KF3	Elbe	Zeit	→ State Selbsteinschätzung	*p (Verlust, beeinflusst durch das Alter)	-
Hyp.HS.2b.c.a	KF1	Elbe	Zeit	→ Teilnehmende-Beobachtung	-	-
Hyp.HS.2b.c.b	KF2	Elbe	Zeit	→ Teilnehmende-Beobachtung	-	-
Hyp.HS.2b.c.c	KF3	Elbe	Zeit	→ Teilnehmende-Beobachtung	-	-
Hyp.HS.2b.d.a	KF1	Elbe	Zeit	→ Nicht-Teilnehmende-Beobachtung	-	-
Hyp.HS.2b.d.b	KF2	Elbe	Zeit	→ Nicht-Teilnehmende-Beobachtung	-	-
Hyp.HS.2b.d.c	KF3	Elbe	Zeit	→ Nicht-Teilnehmende-Beobachtung	-	-

Anmerkungen. Die Bewertung der Trait-Ebene basiert auf einer kovarianzanalytischen Kontrolle. Auf der State-Ebene wurde von einer Kovarianzanalyse abgesehen, da lediglich die Daten der Testgruppe (Elbe) vorlagen. ✓ = Hypothese bestätigt

4.3.3. Trait Beratungskompetenzen und professionelle Überzeugungen

Nachdem die Interventionseffekte untersucht wurden, soll in den folgenden Abschnitten ein tieferer Einblick in die Entwicklung von Beratungskompetenzen ermöglicht werden. Dabei ist von Interesse herauszufinden, welche Einflüsse professionelle Überzeugungen auf die Beratungskompetenzentwicklung vor und nach der Intervention haben und ob förderliche oder hinderliche Überzeugungen existieren.

Dafür wurden Daten vor der Intervention (Prä-Daten), nach der Intervention (Post-Daten) sowie die Differenzwerte *Diff-Werte* dieser Zeitpunkte genutzt, um anhand von Regressionsanalysen die Einflüsse der professionellen Überzeugungen ohne Intervention *Prä-Modelle*, auf den Lernzuwachs *Differenz-Modelle* sowie das Kompetenzniveau nach dem Training *Post-Modelle* zu untersuchen. Das Kompetenzniveau kann im Vergleich zum Lernzuwachs bereits vor der Intervention einen hohen Wert aufgewiesen haben, während beim Lernzuwachs der Differenzwert ermittelt wird und dieser somit wahrscheinlich durch die Intervention zustande gekommen ist. Beide Werte sind von Interesse, sollten jedoch unabhängig voneinander untersucht und interpretiert werden.

Die Selbsteinschätzungsbefragung der Trait-Ebene dient als Datenbasis. Aufgrund niedriger Trennschärfe ($< .3$) und dem Cronbach's α Wert wurden Items aus den Analysen ausgeschlossen. Diese Items können in Tabelle 89 nachvollzogen werden. Alle Skalen wurden z-Standardisiert da verschiedene Koeffizienten unterschiedliche Größen aufwiesen.

Um die Interventionseffekte zu berechnen, wurden $N = 56$ Fachkraft-Datensätze in die Analysen einbezogen. Von den Analysen ausgeschlossen wurden alle SK-Teilnehmer, Teilnehmer, die mehr als 30% fehlende Werte aufwiesen oder deren Werte außerhalb von drei Standardabweichungen lagen und alle unvollständigen Datensätze.

Die Skalenwerte der *unabhängigen Variablen* ergaben sich aus den Mittelwerten der Skalen der professionellen Überzeugungen (Selbstwirksamkeit, Burn-out umkodiert (uk), Rollenverständnis, Informiertheit, Zielsetzung, Emotionen während der Elterngespräche und Motivation) (siehe Tabellen 88 und 89). Als *abhängige Variablen* wurden die Kompetenzfacetten der Elternberatung (KF1: Reflexion, Monitoring, Personale Ressourcen, Soziale Kooperationskompetenz; KF2: Zielorientierung, Prozesskompetenz, Gesprächskompetenz; KF3: Kritikfähigkeit und -annahme) (siehe Tabelle 73) herangezogen.

Interventionseffekte professioneller Überzeugungen und Beratungseinschätzungen

In diesem Abschnitt wird herausgestellt, in welchen Bereichen Fachkräfte durch die Intervention einen Lern-/Erfahrungszuwachs aufweisen. Dazu werden die professionellen Überzeugungen und Beratungseinschätzungen auf Interventionseffekte untersucht, indem multivariate Analysen und Kovarianzanalysen Zeit x Treatment sowie multivariate Varianzanalysen zu den zwei Messzeitpunkten gerechnet werden.

Um die Interventionseffekte der professionellen Überzeugungen und Beratungseinschätzungen zu untersuchen, wurde in vorbereitenden Analysen überprüft, ob die Werte der professionellen Überzeugungen und Beratungseinschätzungen zur Erhebung der Prä-Daten statistisch signifikante Unterschiede zwischen den Treatmentgruppen aufwiesen. Es kann davon ausgegangen werden, dass sich die Treatmentgruppen zu dem Zeitpunkt nicht voneinander unterschieden haben ($F(12,76) = 1.004, p = .454, n^2 = .137$).

Hypothese der Interventionseffekte der professionellen Überzeugungen und Beratungseinschätzungen

- (Hyp.HS.3) Es wird angenommen, dass sich die Treatmentgruppen durch Interventionseffekte voneinander unterscheiden.

Tabelle 41.

Multivariate Ergebnisse der Interventionseffekte der professionellen Überzeugungen und Beratungseinschätzungen (Zeit x Treatment)

Kategorie	UV	AV	N	MANOVA				MANCOVA			
				df	F	p	n ²	df	F	p	n ²
professionelle Überzeugungen	Zeit x Treatment	Selbstwirksamkeit	89	1/87	0.508	.478	.006	25/34	0.527	.950	.279
		Burnout(uk)	89	1/87	5.002	.028	.054	25/34	0.934	.564	.407
		Rollenverständnis	89	1/87	0.226	.635	.003	25/34	0.859	.650	.387
		Informiertheit	89	1/87	1.478	.227	.017	25/34	0.929	.570	.387
		Zielsetzung	89	1/87	0.321	.572	.004	25/34	0.746	.774	.354
		Motivation	89	1/87	0.688	.409	.008	25/34	0.684	.836	.335
		Emotionen	89	1/87	0.263	.609	.003	25/34	1.282	.247	.485
		Gesprächsangebot	89	1/87	0.919	.340	.010	25/34	1.017	.475	.428
		Beratungsanspruch	89	1/87	0.351	.555	.004	25/34	.682	.838	.334
Beratungseinschätzungen		Subjektive Leistungseinschätzung	88	1/86	0.385	.537	.004	25/34	1.982	.032	.593
		Sicherheit im elterlichen Umgang	88	1/86	0.012	.913	.001	25/34	1.982	.032	.593
		Ressourcen- und Lösungsorientierung	88	1/86	0.170	.682	.002	25/34	1.029	.462	.431

Anmerkungen. MANOVA Überzeugungen: $\lambda=0.890$; $F(9,79)=0.374$; $p=.111$; Beratungseinschätzungen: $\lambda=0.993$;

$F(3,84)=0.896$; $p=.007$; MANCOVA Überzeugungen: $\lambda=0.002$; $F(225,241.16)=1.120$; $p=.194$;

Beratungseinschätzungen: $\lambda=0.180$; $F(75,96.53)=0.998$; $p=.499$

Ergebnisse Die Ergebnisse können den Tabellen 41, 43 und 42 und die deskriptiven Daten der Tabelle 90 entnommen werden. Die Zeit x Treatment Analyse zeigen keine Interventionseffekte

Tabelle 42.

Multivariate Ergebnisse der Interventionseffekte der professionellen Überzeugungen und Beratungseinschätzungen (Multivariate Analyse ohne Kontrollgruppe)

Kategorie	UV	AV	N	df	F	p	η^2
professionelle Überzeugungen	Zeit	Selbstwirksamkeit	57	1/56	0.493	.486	.009
		Burnout(uk)	57	1/56	1.281	.263	.022
		Rollenverständnis	57	1/56	0.006	.937	.001
		Informiertheit	57	1/56	0.558	.458	.010
		Zielsetzung	57	1/56	0.006	.937	.001
		Motivation	57	1/56	0.131	.719	.002
		Emotionen	57	1/56	0.049	.825	.001
		Gesprächsangebot	57	1/56	0.199	.658	.004
		Beratungsanspruch	57	1/56	0.014	.907	.001
Beratungseinschätzungen		Subjektive Leistungseinschätzung	56	1/55	18.654	<.001	.253
		Sicherheit im elterlichen Umgang	56	1/55	3.961	.052	.067
		RessourcenLösungsorientierung	56	1/55	9.390	.003	.146

Anmerkungen. Multivariates Ergebnis professionelle Überzeugungen: $\lambda=0.732$; $F(3,53)=0.001$; $p=.268$

Multivariates Ergebnis Beratungseinschätzungen: $\lambda=0.993$; $F(3,84)=0.896$; $p=.007$

Tabelle 43.

Hypothesen Darstellung professionelle Überzeugungen und Beratungseinschätzungen Interventionseffekte

Hypothese	UV	AV	Bewertung
Hyp.HS.3.a	Zeit x Treatment	→ professionelle Überzeugungen	-
Hyp.HS.3.b	Zeit x Treatment	→ Beratungseinschätzungen	-
Hyp.HS.3.c	Zeit	→ professionelle Überzeugungen	-
Hyp.HS.3.d	Zeit	→ Leistungseinschätzung	✓
Hyp.HS.3e	Zeit	→ Sicherheit im elterlichen Umgang	✓
Hyp.HS.3f	Zeit	→ Ressourcen- und Lösungsorientierung	✓

Anmerkungen. neg.: negativer Zusammenhang; pos.: positiver Zusammenhang.

† $p<.100$; * $p<.050$; ** $p<.010$; *** $p<.001$. ✓ = Hypothese bestätigt

te. Ein Anstieg der Beratungseinschätzungen beeinflusst durch die Leistungseinschätzung, die Ressourcen- und Lösungsorientierung und die Sicherheit im elterlichen Umgang (Hyp.HS.3e-f) konnte durch die multivariate Varianzanalyse ohne Kontrollgruppe verzeichnet werden. Die professionellen Überzeugungen bleiben anscheinend durch die Intervention unbeeinflusst (siehe Tabelle 42).

Im Anschluss werden Regressionsanalysen durchgeführt, um zu überprüfen, welche Prädiktoren einen Einfluss auf einen Lernzuwachs und das Kompetenzniveau vor der Intervention ausüben. Obwohl die professionellen Überzeugungen durch die Intervention unbeeinflusst erscheinen, können sie die Beratungseinschätzungen beeinflussen.

Kompetenzvorhersage vor der Intervention

In diesem Abschnitt soll untersucht werden, durch welche professionellen Überzeugungen Kompetenzen vorhergesagt werden können. Damit der Einfluss der professionellen Überzeugungen

ohne Intervention überprüft werden kann, werden in den Analysen vorerst die Prä-Daten genutzt. Dementsprechend wurden *Prä-Prädiktoren(UV) - Prä-Kompetenzfacetten(AV) - Modelle* (Prä-Prä-Modelle) erstellt.

Hypothesen zur Kompetenzvorhersage

- (Hyp.HS.4.1) Es werden signifikante Effekte auf der Basis der hoch signifikanten Ergebnisse der Korrelationsrechnungen der Prä-Prä-Modelle (siehe Tabelle 91) erwartet.
- (Hyp.VS.2) In der Vorstudie wurden Zusammenhänge zwischen professionellen Überzeugungen und den KF nachgewiesen (siehe Tabelle 18), daher werden für den gegebenen Kontext ebenfalls positive Zusammenhänge vermutet.

Tabelle 44.

Kompetenzvorhersage durch die professionellen Überzeugungen vor der Intervention

Prä-Prä-Modelle Feste Effekte	KF1 Prä		KF 2 Prä		KF 3 Prä	
	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>
Konstante	0.08	0.11	0.00	0.11	-0.04	0.12
Selbstwirksamkeit Prä	0.14	0.13	0.02	0.13	0.02	0.14
Burn-out(uk) Prä	-0.17	0.12	-0.03	0.13	0.15	0.14
Rollenverständnis Prä	-0.04	0.14	0.16	0.14	0.14	0.15
Informiertheit Prä	0.01	0.13	0.06	0.14	0.17	0.14
Zielsetzung Prä	0.53**	0.16	0.49**	0.16	0.40*	0.17
Motivation Prä	-0.07	0.13	-0.14	0.14	-0.18	0.15
Emotionen Prä	0.15	0.13	0.16	0.13	0.32*	0.14
Gesprächsangebot Prä	0.13	0.13	0.21	0.13	-0.13	0.14
Beratungsanspruch Prä	-0.16	0.15	-0.20	0.16	0.001	0.17
R^2 (korrigiert)	0.28		0.34		0.29	

Anmerkungen. † $p < .100$; * $p < .050$; ** $p < .010$; *** $p < .001$.

Tabelle 45.

Hypothesen Darstellung Kompetenzvorhersage durch die professionelle Überzeugungen Prä-Prä-Modell

Hypothese	UV		AV	Ergebnis	Bewertung
Hyp.HS.4.1.a	Zielsetzung	→	KF1	**p	✓
Hyp.HS.4.1.b	Zielsetzung	→	KF2	**p	✓
Hyp.HS.4.1.c	Zielsetzung	→	KF3	*p	✓
Hyp.HS.4.1a.d	Emotionales Empfinden	→	KF3	*p	✓
Hyp.HS.4.1a.e	Gesprächsangebot	→	KF2	-	-
Hyp.VS.2a	Selbstwirksamkeit (Prä)	→	pos KF1	-	-
Hyp.VS.2b	Selbstwirksamkeit (Prä)	→	pos KF2	-	-
Hyp.VS.2c	Selbstwirksamkeit (Prä)	→	pos KF3	-	-
Hyp.VS.2f	Motivation (Prä)	→	pos KF1	-	-
Hyp.VS.2g	Motivation (Prä)	→	pos KF2	-	-

Anmerkungen. neg.: negativer Zusammenhang; pos.: positiver Zusammenhang.

Hyp.VS.2= Hergeleitete Hypothesen aus der Vorstudie. ✓ = Hypothese bestätigt.

† $p < .100$; * $p < .050$; ** $p < .010$; *** $p < .001$.

Ergebnisse Durch die Ergebnisse in Tabelle 44 wird ersichtlich, dass alle Modelle eine starke Varianzaufklärung nach Cohen (1988) aufweisen.

Hypothesenkonform (Hyp.HS.4.1a-c, siehe Tabelle 45) stellt die Zielsetzung einen bedeutsamen Prädiktor dar, wie bereits gezeigt werden konnte (siehe Tabelle 91). Zudem wurde bestätigt, dass Fachkräfte mit einem positiven emotionalem Befinden ihre KF3 hoch einschätzten (Hyp.HS.4.1d). Die Hypothesen (Hyp.HS.4.1e und Hyp.VS.2a-c sowie Hyp.VS.2g-f) konnten durch die Ergebnisse nicht bestätigt werden.

Im weiteren Verlauf wird untersucht, ob sich die Prädiktoren durch die Intervention verändern und welche zu einem Lernzuwachs beziehungsweise zu einem gesteigertem Post-Kompetenzniveau führen.

Lernzuwachs vorhersage der Kompetenzfacetten

Im Folgenden wird untersucht, welche professionellen Überzeugungen für einen Lernzuwachs der KF eine Rolle spielen. Dafür wurden die ursprünglichen *Prä-Prädiktoren* und die veränderten *Differenz-Prädiktoren* professionellen Überzeugungen als *unabhängige Variablen* und die veränderten KF *Differenz-KF* als *abhängige Variablen* untersucht (Prä-Diff-Diff-Modelle), um Zusammenhänge der professionellen Überzeugung vor der Intervention und Veränderungen durch die Intervention mit dem Lernzuwachs der KF zu analysieren. **Hypothesen zur Lernzuwachs vorhersage**

- (Hyp.HS.4.2) Es wird angenommen, dass die signifikanten Ergebnisse der Korrelationsrechnungen der Prä- und Diff-Werte (siehe Tabelle 92) sich ebenso im Lernzuwachs zeigen.
- (Hyp.HS.4.3) Auf der Grundlage der Auswertung der Kompetenzvorhersage und der Korrelationsrechnungen (siehe Tabellen 91 und 44) werden Zusammenhänge erwartet.
- (Hyp.VS.2) Durch die Vorhersagemodelle der Vorstudie konnte gezeigt werden, dass Zusammenhänge zwischen den professionellen Überzeugungen und den KF existieren (siehe Tabelle 20), daher werden auch beim Lernzuwachs Zusammenhänge erwartet.

Ergebnisse Die Ergebnisse können der Tabelle 46 und die Hypothesendarstellung der Tabelle 47 entnommen werden.

Im Vergleich der Regressionsmodelle ist festzustellen, dass die *KF1- und KF3-Modelle* hohe Varianzaufklärungen aufweisen. Das *KF2-Modell* weist durch die Hinzunahme der Differenz-Prädiktoren nur noch eine geringe Anpassungsgüte auf, während es lediglich mit den Prä-Prädiktoren eine moderate Varianzaufklärung aufweist.

Tabelle 46.

Lernzuwachsvorhersage durch die professionellen Überzeugungen der Elternberatung

Prä-Differenz-Differenz Modelle	KF 1				KF 2				KF 3			
	Differenz		Differenz		Differenz		Differenz		Differenz		Differenz	
Feste Effekte	B	SE										
Konstante	-0.04	0.13	-0.11	0.13	0.02	0.13	0.02	0.14	-0.08	0.14	-0.01	0.12
Prä-Prädiktoren												
Selbstwirksamkeit Prä	0.15	0.16	0.28	0.35	0.03	0.16	-0.25	0.37	-0.12	0.16	0.74*	0.30
Burn-out(uk) Prä	0.07	0.16	0.11	0.17	0.05	0.15	0.01	0.18	0.06	0.16	-0.13	0.15
Rollenverständnis Prä	0.18	0.17	0.42†	0.24	0.02	0.17	-0.07	0.25	0.17	0.18	0.06	0.21
Informiertheit Prä	-0.35*	0.16	-0.12	0.24	-0.08	0.16	-0.08	0.26	-0.20	0.17	-0.25	0.21
Zielsetzung Prä	-0.31	0.21	-0.12	0.23	-0.24	0.20	-0.15	0.24	0.19	0.21	0.19	0.20
Motivation Prä	-0.08	0.17	-0.27	0.27	-0.01	0.16	0.12	0.28	-0.10	0.17	-0.03	0.24
Emotionen Prä	-0.08	0.18	-0.30	0.26	0.18	0.17	0.44	0.28	-0.33†	0.18	-0.44†	0.23
Gesprächsangebot Prä	-0.27	0.17	-0.16	0.21	-0.39*	0.16	-0.36	0.22	-0.19	0.17	-0.37†	0.18
Beratungsanspruch Prä	0.15	0.19	0.03	0.23	0.14	0.18	0.40	0.24	-0.27	0.19	-0.07	0.20
Differenz-Prädiktoren												
Selbstwirksamkeit Differenz			0.18	0.30			-0.41	0.32			0.74*	0.26
Burn-out(uk) Differenz			-0.21	0.16			0.15	0.17			0.16	0.14
Rollenverständnis Differenz			0.30	0.21			-0.13	0.22			0.05	0.18
Informiertheit Differenz			0.14	0.24			0.02	0.25			-0.07	0.21
Zielsetzung Differenz			0.35	0.23			0.17	0.24			0.10	0.20
Motivation Differenz			-0.18	0.22			0.14	0.24			0.08	0.20
Emotionen Differenz			0.10	0.20			0.20	0.21			0.08	0.18
Gesprächsangebot Differenz			0.18	0.23			0.14	0.24			-0.34†	0.20
Beratungsanspruch Differenz			-0.16	0.19			0.27	0.20			0.26	0.16
R^2 (korrigiert)	0.27		0.36		0.14		0.11		0.07		0.39	

Anmerkungen. †p<.100; *p<.050; **p<.010; ***p<.001.

Tabelle 47.

Hypothesen Darstellung Lernzuwachsvorhersage durch die professionelle Überzeugungen Prä-Diff-Diff-Modell

Hypothese	UV		AV	Ergebnisse Prä-Diff	Ergebnisse Prä-Diff-Diff	
Hyp.HS.4.2a	Informiertheit (Prä)	→	neg KF1(Diff)	*p	-	✓
Hyp.HS.4.2b	Informiertheit (Diff)	→	pos KF1(Diff)	-	-	-
Hyp.HS.4.2c	Gesprächsangebot (Diff)	→	pos KF1(Diff)	-	-	-
Hyp.HS.4.2d	Emotionales Empfinden (Diff)	→	pos KF3(Diff)	-	-	-
Hyp.HS.4.3a	Zielsetzung (Prä)	→	pos KF1(Diff)	-	-	-
Hyp.HS.4.3b	Zielsetzung (Prä)	→	pos KF2(Diff)	-	-	-
Hyp.HS.4.3c	Zielsetzung (Prä)	→	pos KF3(Diff)	-	-	-
Hyp.HS.4.3d	Emotionen (Prä)	→	pos KF3(Diff)	neg †p	†p	-
Hyp.VS.2a	Selbstwirksamkeit (Prä)	→	pos KF1(Diff)	-	-	-
Hyp.VS.2b	Selbstwirksamkeit (Prä)	→	pos KF2(Diff)	-	-	-
Hyp.VS.2c	Selbstwirksamkeit (Prä)	→	pos KF3(Diff)	-	*p	✓
Hyp.VS.2f	Motivation (Prä)	→	pos KF1(Diff)	-	-	-
Hyp.VS.2g	Motivation (Prä)	→	pos KF2(Diff)	-	-	-
neues Ergebnis	Informiertheit (Prä)	→	neg KF1(Diff)	*p	-	
neues Ergebnis	Rollenverständnis (Prä)	→	pos KF1(Diff)	-	†p	
neues Ergebnis	Emotionen (Prä)	→	neg KF3(Diff)	-	†p	
neues Ergebnis	Gesprächsangebot (Prä)	→	neg KF2(Diff)	-	*p	
neues Ergebnis	Selbstwirksamkeit (Diff)	→	neg KF3(Diff)	-	*p	
neues Ergebnis	Gesprächsangebot (Diff)	→	neg KF3(Diff)	-	†p	

Anmerkungen. neg.: negativer Zusammenhang; pos.: positiver Zusammenhang. †p<.100; *p<.050; **p<.010; ***p<.001.

Hyp.VS.2= Hergeleitete Hypothesen aus der Vorstudie. ✓ = Hypothese bestätigt.

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Selbstwirksamkeit (Prä und Diff) einen Einfluss auf den KF-3 Lernzuwachs haben kann (Hyp.VS.2c). Fachkräfte, die ihr Gesprächsangebot vor der Intervention als eher schlecht einstufen, konnten tendenziell von einem Zuwachs ihrer KF3 und KF2 profitieren. Der letzte Effekt verschwindet allerdings, sobald die Differenz-Prädiktoren zu dem Modell hinzugezogen werden. Auch die ursprüngliche Informiertheits-Einschätzung zeigt einen negativen Zusammenhang mit der KF1, der bei Hinzunahme der Differenz-Prädiktoren nicht mehr zu verzeichnen ist. Es ist davon auszugehen, dass diese Effekte nicht robust genug sind, um der Modellerweiterung durch die Diff-Prädiktoren standhalten zu können. Weiterhin berichten Fachkräfte mit einer anfänglich negativeren Einschätzung ihrer emotionalen Einstellung tendenziell von einem KF3-Lernzuwachs.

Die Hypothesen der Vorhersagemodelle der Vorstudie (Hyp.VS.2) konnten nur teilweise bestätigt werden und die Effekte, die für die Zielsetzung erwartet wurden (Hyp.HS.4.3), konnten ebenso wenig bestätigt werden.

Im weiteren Verlauf dieser Arbeit wird überprüft, welchen Einfluss die professionellen Überzeugungen auf die Kompetenzniveauvorhersage haben. Insbesondere ist interessant zu untersuchen, ob Selbstwirksamkeit ebenso für das Kompetenzniveau förderlich sein kann.

Kompetenzniveauvorhersage der Kompetenzfacetten

Im folgenden Abschnitt wird untersucht, inwieweit die professionellen Überzeugungen das Kompetenzniveau der Elternberatung vorhersagen können und ob die ursprünglichen oder die durch die Intervention beeinflussten Überzeugungen bedeutsamere Prädiktoren für die Vorhersage darstellen.

Es wurden *Prä-Prädiktoren(UV) - Differenz-Prädiktoren(UV) - Post-Kompetenzfacetten(AV) - Modelle* (Prä-Diff-Post-Modelle) für die Regressionsanalysen erstellt. Effekte der Überzeugung vor der Intervention sowie Kompetenzniveau-Veränderungen durch die Intervention sollen durch diese Vorgehensweise aufgedeckt werden.

Hypothesen zur Kompetenzniveauvorhersage der Kompetenzfacetten

- (Hyp.HS.4.4) Es wird angenommen, dass die hochsignifikanten Korrelationsergebnisse der Prä-Diff-Post Modelle (siehe Tabelle 93) vergleichbar mit den Ergebnissen der Kompetenzniveauvorhersage sind.
- (Hyp.HS.4.5) Es wird erwartet, dass für die Ergebnisse des Kompetenzniveauzuwachses ähnliche Zusammenhänge wie für die Prä-KF-Niveau-Vorhersage (siehe Tabelle 44) existieren.

- (Hyp.HS.4.6) Es wird vermutet, dass die Prädiktoren des Lernzuwachses der KF (siehe Tabelle 46) mit den Ergebnissen der Vorhersage des KF-Niveaus vergleichbar sind.
- (Hyp.VS.2) Auf der Basis der Vorhersagemodelle der Vorstudie werden Zusammenhänge für die Kompetenzniveauvorhersage erwartet (siehe Tabelle 18).

Tabelle 48.

Kompetenzniveauvorhersage durch die professionellen Überzeugungen

Prä-Differenz- Post Modelle Feste Effekte	KF 1 Post				KF 2 Post				KF 3 Post			
	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>
Konstante	0.13	0.12	0.09	0.13	-0.02	0.11	-0.06	0.10	-0.09	0.13	-0.09	0.09
Prä-Prädiktoren												
Selbstwirksamkeit Prä	0.30†	0.15	0.27	0.33	0.03	0.13	-0.12	0.26	-0.13	0.15	0.24	0.24
Burn-out(uk) Prä	-0.10	0.15	-0.20	0.16	0.02	0.13	0.01	0.13	0.17	0.15	0.12	0.11
Rollenverständnis Prä	0.15	0.16	0.02	0.23	0.16	0.14	0.25	0.18	0.24	0.17	0.21	0.16
Informiertheit Prä	-0.23	0.15	-0.08	0.23	-0.04	0.13	0.34†	0.19	-0.05	0.16	0.33	0.17
Zielsetzung Prä	0.45*	0.19	0.51*	0.22	0.21	0.17	0.31†	0.18	0.49*	0.20	0.70***	0.16
Motivation Prä	-0.16	0.15	0.13	0.26	-0.14	0.14	-0.13	0.21	-0.24	0.16	-0.57**	0.18
Emotionen Prä	0.02	0.17	0.15	0.25	0.41**	0.15	0.54*	0.20	0.14	0.17	0.09	0.18
Gesprächsangebot Prä	-0.14	0.16	-0.18	0.20	-0.17	0.14	-0.26	0.16	-0.22	0.16	-0.23	0.14
Beratungsanspruch Prä	-0.07	0.17	0.06	0.22	-0.05	0.15	0.06	0.17	-0.25	0.18	-0.12	0.16
Differenz- Prädiktoren												
Selbstwirksamkeit Differenz			0.02	0.29			-0.18	0.23			0.31	0.21
Burn-out(uk) Differenz			-0.07	0.15			0.03	0.12			0.08	0.11
Rollenverständnis Differenz			-0.18	0.20			0.06	0.16			-0.004	0.14
Informiertheit Differenz			0.17	0.23			0.44*	0.18			0.38*	0.16
Zielsetzung Differenz			0.19	0.22			0.23	0.18			0.43**	0.16
Motivation Differenz			0.34	0.21			0.16	0.17			-0.26	0.15
Emotionen Differenz			0.21	0.19			0.18	0.15			0.18	0.14
Gesprächsangebot Differenz			-0.01	0.22			-0.14	0.17			-0.16	0.15
Beratungsanspruch Differenz			0.21	0.18			0.17	0.14			0.14	0.13
R^2 (korrigiert)	0.12		0.18		0.22		0.40		0.08		0.58	

Anmerkungen. † $p < .100$; * $p < .050$; ** $p < .010$; *** $p < .001$.

Ergebnisse Die Ergebnisse können der Tabelle 48 entnommen werden und die Hypothesenübersicht der Tabelle 49. Die Prä-Diff-Post Modelle der KF2 und KF3 weisen jeweils eine hohe Anpassungsgüte nach (Cohen, 1988) auf, das KF1-Modell zeigt hingegen eine moderate Varianzaufklärung. Die Güte aller Modelle steigt durch die Hinzunahme der Diff-Prädiktoren an.

Kompetenzfacette 1 Es konnte gezeigt werden, dass eine hohe Prä-Zielsetzungseinschätzung förderlich für das Post-KF1-Niveau sein kann (Hyp.HS.4.5a). Auch Fachkräfte mit einer höheren Prä-Selbstwirksamkeits-Einschätzung berichteten tendenziell von einem höheren KF1-Niveau (Hyp.vs.2a). Allerdings ist dieser Effekt nicht robust genug, um der Hinzunahme der Diff-Prädiktoren standhalten zu können.

Kompetenzfacette 2 Die Ergebnisse zeigen, dass eine positive emotionale Einstellung (Hyp.HS.4.4a) sowie eine Prä- und Diff-Informiertheit als auch tendenziell eine gute Zielsetzung

Tabelle 49.

Hypothesen Darstellung zur Kompetenzniveauvorhersage der Kompetenzfacetten Prä-Diff-Post-Modell

Hypothese	UV		AV	Ergebnisse Prä-Diff	Ergebnisse Prä-Diff-Post	
Hyp.HS.4.4a	Emotionen (Prä)	→	pos KF2-Post	**p	*p	✓
Hyp.HS.4.5a	Zielsetzung (Prä)	→	pos KF1-Post	*p	*p	✓
Hyp.HS.4.5b	Zielsetzung (Prä)	→	pos KF2-Post	-	†p	✓
Hyp.HS.4.5c	Zielsetzung (Prä)	→	pos KF3-Post	*p	***p	✓
Hyp.HS.4.5d	Emotionen (Prä)	→	pos KF3-Post	-	-	-
Hyp.HS.4.6a	Selbstwirksamkeit (Prä)	→	pos KF3-Post	-	-	-
Hyp.HS.4.6b	Selbstwirksamkeit (Diff)	→	pos KF3-Post	-	-	-
Hyp.HS.4.6c	Gesprächsangebot (Prä)	→	pos KF2-Post	-	-	-
Hyp.VS.2a	Selbstwirksamkeit (Prä)	→	pos KF1-Post	†p	-	✓
Hyp.VS.2b	Selbstwirksamkeit (Prä)	→	pos KF2-Post	-	-	-
Hyp.VS.2c	Selbstwirksamkeit (Prä)	→	pos KF3-Post	-	-	-
Hyp.VS.2f	Motivation (Prä)	→	pos KF1-Post	-	-	-
Hyp.VS.2g	Motivation (Prä)	→	pos KF2-Post	-	-	-
neues Ergebnis	Informiertheit (Prä)	→	pos KF2-Post	-	†p	
neues Ergebnis	Informiertheit (Diff)	→	pos KF2-Post	-	*p	
neues Ergebnis	Motivation (Prä)	→	neg KF3-Post	-	**p	
neues Ergebnis	Informiertheit (Diff)	→	pos KF3-Post	-	*p	
neues Ergebnis	Zielsetzung (Diff)	→	pos KF3-Post	-	**p	

Anmerkungen. neg.: negativer Zusammenhang; pos.: positiver Zusammenhang. ✓=Hypothese bestätigt.

†p<.100; *p<.050; **p<.010; ***p<.001. Hyp.VS.2= Hergeleitete Hypothesen aus der Vorstudie

(Hyp.HS.4.5b) das Post-KF2-Niveau begünstigen können.

Kompetenzfacette 3 Hypothesenkonform (Hyp.HS.4.5c) wurde ersichtlich, dass eine angemessene Prä- und Diff-Zielsetzungs-Einschätzung sowie der Informationsgewinn förderlich für das Post-KF3-Niveau sein können. Zudem profitierten unmotivierte Teilnehmer durch die Intervention von einem KF3-Niveauezuwachs.

Zusammenfassend beeinflussen die ursprünglichen Überzeugungen *Zielsetzung, Emotionen und Motivation* sowie die durch die Intervention beeinflussten Überzeugungen *Informiertheit und Zielsetzung* das Post-Kompetenzniveau.

Die Hypothese (Hyp.HS.4.5d und Hyp.HS.4.6) der Prä-Diff-Diff-Modelle (siehe Tabelle 46) und die Hypothesen der Vorhersagemodelle der Vorstudie (siehe Tabelle 18) konnten nicht bestätigt werden.

4.3.4. Trait Beratungseinschätzungen und professionelle Überzeugungen

Im Folgenden wird untersucht, welche Kompetenzfacetten und professionellen Überzeugungen einen generellen Einfluss, ohne Intervention (Prä-Prä-Modelle), einen Einfluss durch eine Intervention (Prä-Diff-Diff-Modelle) sowie einen Einfluss nach einer Intervention (Prä-Diff-Post-Modelle) auf die Beratungseinschätzungen ausüben.

Die Daten stammen aus der Selbsteinschätzungsbefragung der Trait-Ebene. Alle Skalen wurden z-standardisiert, da verschiedene Koeffizienten unterschiedliche Größen aufwiesen. Aufgrund niedriger Trennschärfe ($< .3$) und dem Cronbach's α Wert wurden Items aus den Analysen ausgeschlossen, siehe Tabelle 89. Es wurden $N = 56$ Datensätze in die Analysen einbezogen. Teilnehmer, die mehr als 30% fehlende Werte aufwiesen oder deren Werte außerhalb von drei Standardabweichungen lagen, wurden von den Analysen ausgeschlossen; ebenso alle SK-Teilnehmer sowie unvollständige Datensätze.

Als *unabhängige Variablen* wurden die Kompetenzfacetten und die professionellen Überzeugungen genutzt (siehe Tabelle 88). Als *abhängige Variablen* konnten die Beratungseinschätzungen herangezogen werden.

- **professionelle Überzeugungen der Elternberatung:** Selbstwirksamkeit, Burn-out(uk), Rollenverständnis, Informiertheit, Zielsetzung, Motivation, Emotionen (emotionales Empfinden für Elterngespräche), Beratungsanspruch und Gesprächsangebot der Elternberatung (siehe Skalen in Tabellen 88 und 89).
- **Beratungseinschätzungen:** Subjektive Leistungseinschätzung, Sicherheit im elterlichen Umgang, Ressourcen- und Lösungsorientierung (siehe Skalen in Tabellen 88 und 89).

Beratungseinschätzung vor der Intervention

Im Folgenden wird untersucht, welche Kompetenzfacetten und professionellen Überzeugungen einen Einfluss auf die Beratungseinschätzungen ausüben (ohne Intervention - Prä-Prä-Modelle).

Hypothesen Beratungseinschätzungen vor der Intervention

- (Hyp.HS.5.1) Es wird angenommen, dass die hochsignifikanten Korrelationsergebnisse der Prä-Prä Modelle mit den Effekten der Beratungseinschätzungen vor der Intervention vergleichbar sind (siehe Tabelle 91).
- (Hyp.HS.5.2) Zu vermuten ist, dass sich die Effekte der Kompetenzvorhersage (Prä-Prä-Modell) ebenso für die vorliegenden Analysen zeigen (siehe Tabelle 44).
- (Hyp.VS.2) Durch die Vorhersagemodelle der Vorstudie konnten bereits Zusammenhänge zwischen den professionellen Überzeugungen und den Beratungseinschätzungen vorgestellt werden (siehe Tabelle 19). Daher wird vermutet, dass diese Zusammenhänge auch durch die folgenden Analysen aufgezeigt werden können.

Ergebnisse In Tabelle 50 wird ersichtlich, dass alle Modelle eine starke Varianzaufklärung, nach Cohen (1988) aufweisen. Die Ergebnisse können zeigen, dass *Selbstwirksamkeit*, *emotio-*

Tabelle 50.

Beratungseinschätzungen durch die Kompetenzfacetten und die professionellen Überzeugungen vor der Intervention

Prä-Prä Modelle Feste Effekte	Subjektive Leistungseinschätzung (sL) Prä		Sicherheit im elterlichen Umgang (SeU) Prä		Ressourcen und Lösungsorientierung (RuL) Prä	
	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>
Konstante	0.003*	0.10	-0.004*	0.08	0.01	0.10
KF 1 Prä	-0.04	0.14	0.04	0.10	0.22	0.13
KF 2 Prä	0.01	0.14	0.02	0.11	0.17	0.14
KF 3 Prä	0.07	0.13	0.28**	0.10	0.23†	0.12
Selbstwirksamkeit Prä	0.40**	0.12	0.55***	0.09	0.14	0.12
Burn-out(uk) Prä	-0.18	0.12	-0.14	0.09	-0.09	0.12
Rollenverständnis Prä	-0.11	0.13	-0.19†	0.10	-0.15	0.13
Informiertheit Prä	0.12	0.13	-0.10	0.09	0.36**	0.12
Zielsetzung Prä	-0.02	0.18	-0.06	0.13	0.06	0.17
Motivation Prä	0.11	0.13	0.03	0.10	-0.18	0.12
Emotionen Prä	0.49***	0.13	0.50***	0.10	0.21†	0.12
Gesprächsangebot Prä	0.22†	0.13	0.11	0.10	-0.08	0.12
Beratungsanspruch Prä	0.07	0.15	0.02	0.11	0.19	0.14
R^2 (korrigiert)	0.50		0.73		0.52	

Anmerkungen. † $p < .100$; * $p < .050$; ** $p < .010$; *** $p < .001$.

Tabelle 51. *Hypothesen Darstellung zur Beratungseinschätzungen Prä-Prä-Modell*

Hypothese	UV	AV		
Hyp.HS.5.1a	KF3 (Prä)	→ pos SeU	**p	✓
Hyp.HS.5.1b	Emotionen (Prä)	→ pos sL	***p	✓
Hyp.HS.5.1c	Emotionen(Prä)	→ pos SeU	***p	✓
Hyp.HS.5.2a	Zielsetzung (Prä)	→ pos sL	-	-
Hyp.HS.5.2b	Zielsetzung (Prä)	→ pos SeU	-	-
Hyp.HS.5.2c	Zielsetzung (Prä)	→ pos RuL	-	-
Hyp.HS.5.2d	Emotionen (Prä)	→ pos sL	***p	✓
Hyp.HS.5.2e	Emotionen (Prä)	→ pos SeU	***p	✓
Hyp.HS.5.2f	Emotionen (Prä)	→ pos RuL	†p	
Hyp.VS.2d	Selbstwirksamkeit (Prä)	→ pos sL	**p	✓
Hyp.VS.2e	Selbstwirksamkeit (Prä)	→ pos SeU	***p	✓
Hyp.VS.2h	KF2 (Prä)	→ pos sL	-	-
Hyp.VS.2i	KF2 (Prä)	→ pos SeU	-	-
Hyp.VS.2j	KF3 (Prä)	→ pos sL	-	-
neues Ergebnis	KF3 (Prä)	→ pos RuL	†p	
neues Ergebnis	Informiertheit (Prä)	→ pos RuL	**p	
neues Ergebnis	Gesprächsangebot (Prä)	→ pos sL	†p	

Anmerkungen. † $p < .100$; * $p < .050$; ** $p < .010$; *** $p < .001$.

SeU: Sicherheit im elterlichen Umgang; RuL: Ressourcen- u. Lösungsorientierung;

sL: Subjektive Leistungseinschätzung; ✓=Hypothese bestätigt.

nales Empfinden, KF3 und Informiertheit bedeutsame Prädiktoren für die ausgewählten Beratungseinschätzungen darstellen.

Für die **subjektive Leistungseinschätzung** (sL) stellen die Selbstwirksamkeit (Hyp.VS.2d)

und das emotionales Befinden (Hyp.HS.5.1b) bedeutsame Prädiktoren dar. Zudem kann ein gutes Gesprächsangebot als tendenziell förderlich eingeschätzt werden.

Fachkräfte, die über eine hohe **Sicherheit im elterlichem Umgang** (SeU) verfügen, besaßen eine hohe KF3 (Hyp.HS.5.1a), waren überzeugt von ihrer Selbstwirksamkeit (Hyp.VS.2e), verfügten über ein positives emotionales Befinden (Hyp.HS.5.c) oder besaßen tendenziell ein angemessenes Rollenverständnis.

Die **Ressourcen und Lösungsorientierung** (RuL) wies Zusammenhänge mit der Informiertheit, tendenziell der KF3 oder dem emotionalen Befinden auf.

In den weiteren Analysen wird sich durch Vorhersagemodelle zeigen, welche Prädiktoren förderlich für die Beratungseinschätzungen sein können. Des Weiteren ist von Interesse, ob die Selbstwirksamkeit und das emotionale Empfinden weiterhin für die subjektive Leistungseinschätzung und die Sicherheit im elterlichen Umgang bedeutende Einflussfaktoren darstellen. Zudem wird untersucht, ob sich ebenso Zusammenhänge zwischen der KF3 und der Sicherheit im elterlichen Umgang ergeben.

Lernzuwachs vorhersage der Beratungseinschätzungen

Durch diesen Abschnitt wird überprüft, durch welche Überzeugungen und KF ein Lernzuwachs vorhergesagt werden kann. Es wurden drei Modelle der Beratungseinschätzungen nach folgendem Schema erstellt: *Prä-Prädiktoren(UV) - Differenz-Prädiktoren (UV) - Differenzwert-Beratungseinschätzungen(AV) - Modelle* (Prä-Diff-Diff-Modelle).

Hypothesen zur Lernzuwachs vorhersage der Beratungseinschätzungen

- (Hyp.HS.5.3) Es wird erwartet, dass die Prädiktoren des Lernzuwachses die hochsignifikanten Korrelationen der Beratungseinschätzungen in den Prä-Diff-Diff Modellen widerspiegeln (siehe Tabelle 92).
- (H2) Es werden vergleichbare Zusammenhänge, wie bereits für die Prä-Beratungseinschätzungen gezeigt wurden, erwartet (siehe Tabelle 50).
- (Hyp.VS.2) Die Ergebnisse der Vorhersagemodelle der Vorstudie zeigten bereits Zusammenhänge zwischen den professionellen Überzeugungen und den Beratungseinschätzungen auf (siehe Tabelle 20), daher werden auch für den gegebenen Kontext Zusammenhänge erwartet.

Ergebnisse Durch die Tabelle 52 wird ersichtlich, dass die Modelle *Sicherheit im elterlichen Umgang* (SeU) und *Ressourcen- und Lösungsorientierung* (RuL) hohe und das Modell der *sub-*

Tabelle 52.

Lernzuwachsprognose der Beratungseinschätzungen durch die Kompetenzfacetten und die professionellen Überzeugungen der Elternberatung

Prä-Differenz-Differenz Modelle	Subjektive Leistungseinschätzung (sL) Differenz				Sicherheit im elterlichen Umgang (SeU) Differenz				Ressourcen und Lösungsorientierung (RuL) Differenz			
	B	SE	B	SE	B	SE	B	SE	B	SE	B	SE
Konstante	-0.01	0.14	0.01	0.14	-0.10	0.12	-0.05	0.09	-0.05	0.13	-0.12	0.12
Prä-Prädiktoren												
KF1 Prä	0.23	0.19	0.47†	0.25	0.09	0.17	0.05	0.16	-0.32†	0.18	-0.05	0.20
KF2 Prä	0.23	0.19	0.27	0.29	0.12	0.17	-0.05	0.19	0.22	0.18	0.53*	0.24
KF3 Prä	-0.03	0.18	0.03	0.25	-0.04	0.16	0.06	0.17	-0.02	0.17	-0.02	0.21
Selbstwirksamkeit Prä	-0.37*	0.17	-0.37	0.43	-0.74***	0.15	-0.60*	0.27	-0.07	0.16	-0.21	0.33
Burn-out(uk) Prä	0.17	0.16	0.18	0.19	0.39*	0.15	0.37**	0.13	-0.03	0.16	0.10	0.15
Rollenverständnis Prä	-0.18	0.18	-0.14	0.27	0.41*	0.16	0.40**	0.18	0.09	0.17	0.06	0.24
Informiertheit Prä	-0.28	0.17	-0.24	0.29	0.03	0.15	0.09	0.19	-0.26	0.16	0.05	0.24
Zielsetzung Prä	-0.18	0.25	-0.33	0.32	0.01	0.22	0.07	0.21	-0.10	0.24	-0.10	0.26
Motivation Prä	-0.10	0.18	-0.33	0.32	0.001	0.15	-0.13	0.22	-0.07	0.16	-0.25	0.27
Emotionen Prä	0.02	0.20	0.06	0.32	-0.17	0.17	0.05	0.22	-0.22	0.19	-0.49†	0.27
Gesprächsangebot Prä	-0.04	0.18	0.20	0.25	-0.25	0.16	-0.02	0.16	-0.18	0.17	0.14	0.20
Beratungsanspruch Prä	0.11	0.20	0.38	0.25	-0.18	0.17	-0.01	0.17	0.15	0.19	0.27	0.21
Differenz-Prädiktoren												
KF1 Differenz			0.25	0.22			-0.19	0.13			0.31†	0.16
KF2 Differenz			0.11	0.25			-0.22	0.17			0.52*	0.23
KF3 Differenz			0.18	0.27			0.42*	0.18			0.16	0.23
Selbstwirksamkeit Differenz			-0.15	0.40			-0.11	0.24			-0.17	0.30
Burn-out(uk) Differenz			0.21	0.18			0.25*	0.12			0.08	0.14
Rollenverständnis Differenz			0.27	0.23			0.12	0.16			0.06	0.20
Informiertheit Differenz			-0.05	0.30			0.06	0.19			0.20	0.24
Zielsetzung Differenz			-0.13	0.27			0.24	0.18			0.14	0.24
Motivation Differenz			-0.28	0.27			-0.15	0.18			-0.25	0.22
Emotionen Differenz			-0.004	0.22			0.15	0.15			-0.25	0.19
Gesprächsangebot Differenz			0.22	0.27			0.38*	0.17			0.09	0.21
Beratungsanspruch Differenz			0.21	0.21			-0.06	0.15			0.12	0.18
R^2 (korrigiert)	0.06		0.18		0.30		0.64		0.18		0.44	

Anmerkungen. †p<.100; *p<.050; **p<.010; ***p<.001.

jektiven Leistungseinschätzung (sL) eine moderate Varianzaufklärungen aufweisen. Es kann gezeigt werden, dass die Modellgüte jeweils von der Hinzunahme der Differenz-Prädiktoren profitieren kann.

Sicherheit im elterlichen Umgang (SeU): Fachkräfte mit einer niedrigen Prä-Selbstwirksamkeitswert schätzen ihren SeU -Lernzuwachs als hoch ein, dies deckt sich mit der Hypothese (Hyp.HS.5.3a) (siehe Tabelle 52).

Fachkräfte, die sich selbst eine erhöhte SeU nach der Intervention zuschreiben, gaben zu Beginn ein erhöhtes Rollenverständnis an oder dass sie nicht unter Burn-out litten. Zudem zeigen die Ergebnisse, dass Fachkräfte mit erhöhten Diff-KF3-Wert, sich bei der Einschätzung des eigenen Gesprächsangebotes und der Burn-out-werte einen höheren Lernzuwachs in der SeU zuschreiben (Hyp.HS.5.3c und Hyp.HS.5.3e).

Subjektive Leistungseinschätzung (sL): Fachkräfte mit einer niedrigen Prä-Selbstwirksamkeits-Einschätzung profitierten von einem sL-Lernzuwachs. Weiterhin zeigt das Modell der

Tabelle 53. *Hypothesen Darstellung der Lernzuwachs vorhersage der Beratungseinschätzungen*

Hypothese	UV		AV	Ergebnisse Prä-Diff	Ergebnisse Prä-Diff-Diff	
Hyp.HS.5.3a	Selbstwirksamkeit (Prä)	→	neg SeU	***p	*p	✓
Hyp.HS.5.3b	Selbstwirksamkeit (Diff)	→	pos SeU	-	-	-
Hyp.HS.5.3c	KF3 (Diff)	→	pos SeU	-	*p	✓
Hyp.HS.5.3d	KF1 (Diff)	→	pos RuL	-	†p	-
Hyp.HS.5.3e	Burn-out (Diff)	→	pos SeU	-	*p	✓
Hyp.HS.5.4a	Selbstwirksamkeit (Prä)	→	pos sL	neg *p	-	-
Hyp.HS.5.4b	Emotionen(Prä)	→	pos sL	-	-	-
Hyp.HS.5.4c	Emotionen(Prä)	→	pos SeU	-	-	-
Hyp.HS.5.4d	KF3(Prä)	→	pos SeU	-	-	-
Hyp.HS.5.4e	Informiertheit(Prä)	→	pos RuL	-	-	-
Hyp.HS.5.4f	Selbstwirksamkeit(Prä)	→	pos SeU	-	-	-
Hyp.vs.2d	Selbstwirksamkeit (Prä)	→	pos sL	neg *p	-	-
Hyp.vs.2e	Selbstwirksamkeit (Prä)	→	pos SeU	-	-	-
Hyp.vs.2h	KF2 (Prä)	→	pos sL	-	-	-
Hyp.vs.2i	KF2 (Prä)	→	pos SeU	-	-	-
Hyp.vs.2j	KF3 (Prä)	→	pos sL	-	-	-
neues Ergebnis	KF1 (Prä)	→	pos sL	-	†p	
neues Ergebnis	Burn-out (Prä)	→	pos SeU	*p	**p	
neues Ergebnis	Rollenverständnis (Prä)	→	pos SeU	*p	**p	
neues Ergebnis	KF1 (Prä)	→	neg RuL	†p	-	
neues Ergebnis	KF2 (Prä)	→	pos RuL	-	*p	
neues Ergebnis	Emotionen(Prä)	→	pos RuL	-	†p	
neues Ergebnis	Gesprächsangebot (Diff)	→	pos SeU	-	*p	
neues Ergebnis	KF2 (Diff)	→	pos RuL	-	*p	

Anmerkungen. neg.: negativer Zusammenhang; pos.: positiver Zusammenhang. †p<.100; *p<.050;

p<.010; *p<.001. SeU: Sicherheit im elterlichen Umgang; RuL: Ressourcen und Lösungsorientierung;

sL: Subjektive Leistungseinschätzung. Hyp.VS.2= Hergeleitete Hypothesen aus der Vorstudie.

✓=Hypothese bestätigt.

sL für die Prä-KF1-Einschätzung eine positive Tendenz. Die Ergebnisse sind nicht vergleichbar mit den Ergebnissen der Beratungseinschätzungen vor der Intervention (siehe Tabelle 50, dementsprechend wurden die Hypothesen widerlegt.

Ressourcen- und Lösungsorientierung (RuL): Einen bedeutsamen Prädiktor für die RuL stellt die KF2 dar, denn bereits vor der Intervention zeigten Fachkräfte mit erhöhten Werten eine höhere Einschätzung und auch der Diff-KF2-Wert stellt einen signifikanten Prädiktor dar. Des Weiteren weist der Prä-KF1-Wert eine Tendenz in die gleiche Richtung auf. Fachkräfte mit einer niedrigen Prä-Emotionalen-Befinden schrieben sich tendenziell einen Lernzuwachs der RuL zu. Ein Effekt in die gleiche Richtung wurde bereits in der Lernzuwachs vorhersagen der Kompetenzfacetten gezeigt (siehe Tabelle 46).

In den folgenden Regressionsmodellen werden die Einflüsse der Prädiktoren auf Kompetenzniveau vorhersagen der Beratungseinschätzungen untersucht.

Kompetenzniveauvorhersage der Beratungseinschätzungen

Durch eine Kompetenzniveau-Vorhersage soll im Folgenden überprüft werden, welche Überzeugungen bedeutsame Prädiktoren für die Post-Beratungseinschätzungen darstellen. Für die Regressionsanalyse wurden *PräPrädiktoren(AV) - Differenz-Prädiktoren(AV) - PostBeratungseinschätzungen(UV) - Modelle* (Prä-Diff-Post-Modelle) erstellt. Bedeutsame Prädiktoren der professionellen Überzeugung vor der Intervention sowie Veränderungen durch die Intervention sollen durch diese Vorgehensweise aufgedeckt werden.

Hypothesen zur Kompetenzniveauvorhersage der Beratungseinschätzungen

- (Hyp.HS.5.5) Es wird vermutete, dass sich durch die Ergebnisse der Korrelationsrechnungen der Prä-Diff-Post-Modelle vergleichbare Ergebnisse mit den Regressionsanalysen der Kompetenzniveauvorhersage ergeben (siehe Tabelle 93). Anzumerken ist, dass für die Hypothesenerstellung lediglich die hochsignifikanten Ergebnisse der Korrelationsanalysen genutzt wurden.
- Es wird vermutet, dass die hochsignifikanten Ergebnisse der Prä-Beratungseinschätzungen bereits Hinweise auf die KF-Niveau-Vorhersage der Beratungseinschätzungen zeigen (siehe Tabelle 50). Diese Ergebnisse sind deckungsgleich mit den Ergebnissen der vorgenommenen Korrelationsrechnungen der Prä-Diff-Post-Modelle. Daher wird darauf verzichtet Hypothesen zu bilden.
- (Hyp.VS.2) Es wurden bereits Zusammenhänge zwischen den professionellen Überzeugungen und den Beratungseinschätzungen durch die Vorhersagemodelle der Vorstudie vorgestellt (siehe Tabelle 19), daher werden auch in diesem Kontext Zusammenhänge erwartet.

Ergebnisse Durch die Hinzunahme der Diff-Prädiktoren zu den Prä-Prädiktoren haben die Modelle demnach an Aufklärungsstärke gewonnen und zeigen alle, nach Cohen (1988), eine starke Varianzaufklärung (siehe Tabelle 54).

Subjektive Leistungseinschätzung (sL): Ein hohes Gesprächsangebot und ein positives emotionales Befinden trägt, den Ergebnissen nach, zu einer hohen sL nach der Intervention bei (Hyp.HS.5.5c). Zudem weist ein positiver Trend für Fachkräfte mit einer hohen KF1-Einschätzung sowie mit einem hohen Beratungsanspruch in diese Richtung. Weiterhin kann eine zum positiven veränderte emotionale Einstellung zu einer höheren Post-sL-Einschätzung führen. Außerdem schreiben sich Fachkräfte, die ein geringes Prä-Rollenverständnis aufwiesen, bessere Post-Einschätzungen zu.

Tabelle 54.

Beratungskompetenzniveauvorhersage durch die Kompetenzfacetten und die professionellen Überzeugungen der Elternberatung

Prä-Differenz- Post Modelle	Subjektive Leistungseinschätzung (sL) Post				Sicherheit im elterlichen Umgang (SeU) Post				Ressourcen und Lösungsorientierung (RuL) Post				
	Feste Effekte	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>
Konstante	0.01	0.11	0.01	0.08	-0.07	0.12	-0.05	0.08	0.03	0.11	-0.04	0.09	
Prä-Prädiktoren													
KF1 Prä	0.08	0.15	0.27†	0.14	0.08	0.16	0.09	0.14	-0.21	0.16	0.06	0.15	
KF2 Prä	0.21	0.15	0.23	0.17	0.14	0.16	-0.04	0.16	0.48**	0.16	0.75***	0.18	
KF3 Prä	0.07	0.14	0.07	0.15	0.31†	0.15	0.27†	0.15	0.24	0.15	0.24	0.16	
Selbstwirksamkeit Prä	0.12	0.13	-0.02	0.24	0.02	0.14	0.30	0.23	0.04	0.14	-0.03	0.26	
Burn-out(uk) Prä	0.02	0.13	-0.03	0.11	0.17	0.14	0.11	0.11	-0.08	0.14	0.001	0.12	
Rollenverständnis Prä	-0.24†	0.14	-0.39*	0.16	0.17	0.15	0.13	0.16	-0.05	0.15	0.001	0.17	
Informiertheit Prä	-0.13	0.13	0.10	0.17	-0.07	0.14	0.11	0.17	0.16	0.14	0.39*	0.18	
Zielsetzung Prä	-0.13	0.19	-0.23	0.19	0.00	0.21	0.06	0.18	0.05	0.20	0.13	0.20	
Motivation Prä	0.09	0.14	-0.15	0.20	0.01	0.15	-0.36†	0.19	-0.28†	0.14	-0.20	0.21	
Emotionen Prä	0.44**	0.16	0.65**	0.20	0.24	0.17	0.43*	0.19	-0.03	0.16	-0.35	0.21	
Gesprächsangebot Prä	0.11	0.14	0.35*	0.14	-0.15	0.15	-0.02	0.14	-0.33*	0.15	-0.14	0.15	
Beratungsanspruch Prä	0.12	0.16	0.27†	0.15	-0.12	0.17	0.01	0.14	0.40*	0.16	0.35*	0.16	
Differenz- Prädiktoren													
KF1 Differenz			0.17	0.12			-0.17	0.11			0.32*	0.13	
KF2 Differenz			0.18	0.15			-0.09	0.14			0.49**	0.16	
KF3 Differenz			0.18	0.16			0.19	0.16			0.09	0.17	
Selbstwirksamkeit Differenz			-0.03	0.22			0.27	0.21			-0.08	0.23	
Burn-out(uk) Differenz			-0.05	0.10			0.02	0.10			0.01	0.11	
Rollenverständnis Differenz			0.03	0.14			0.09	0.14			0.08	0.15	
Informiertheit Differenz			0.12	0.17			0.17	0.16			0.09	0.18	
Zielsetzung Differenz			-0.08	0.16			0.14	0.16			0.31†	0.17	
Motivation Differenz			-0.27†	0.16			-0.32*	0.15			-0.01	0.17	
Emotionen Differenz			0.31*	0.13			0.33*	0.13			-0.22	0.14	
Gesprächsangebot Differenz			0.15	0.15			0.14	0.15			-0.02	0.16	
Beratungsanspruch Differenz			0.11	0.13			0.03	0.13			-0.06	0.14	
R^2 (korrigiert)		0.30		0.64		0.31		0.71		0.36		0.66	

Anmerkungen. †p<.100; *p<.050; **p<.010; ***p<.001.

Sicherheit im elterlichen Umgang (SeU): In dem Modell zur Vorhersage der SeU zeigen sich hypothesenkonform (Hyp.HS.5.5b) statistisch signifikante positive Zusammenhänge mit dem Prä- und Diff-Wert des emotionalen Befindens. Zudem weist in marginaler positiver Effekt der KF3-Einschätzung auf einen Trend zu einer erhöhten SeU hin (Hyp.HS.5.5a). Außerdem konnte gezeigt werden, dass sich Fachkräfte mit einem geringeren Diff-Motivations-Wert eine hohe Post-SeU zuschreiben. Ein Trend in diese Richtung konnte ebenso für vor der Intervention demotivierten Teilnehmer festgestellt werden.

Ressourcen- und Lösungsorientierung (RuL): Eine positive Prä-KF2-Einschätzung kann sich förderlich auf die Post-RuL auswirken. Auch Fachkräfte, die eine erhöhte Diff-KF2-Einschätzung aufwiesen, konnten besonders von der Intervention profitieren. Zudem zeigen Fachkräfte mit einer erhöhten Prä-Informiertheit und einem gesteigerten Prä-Beratungsanspruch eine höhere Post-RuL-Einschätzung. Weiterhin profitierten Teilnehmer mit einer niedrigen Prä-Motivations- und Prä-Gesprächsangebots-Einschätzung mit höheren Post-RuL-Einschätzungen.

Tabelle 55. *Hypothesen Darstellung der Beratungskompetenzniveauvorhersage*

Hypothese	UV		AV	Ergebnisse Prä-Diff	Ergebnisse Prä-Diff-Post	
Hyp.HS.5.5a	KF3 (Prä)	→	pos SeU	†p	†p	-
Hyp.HS.5.5b	Emotionen (Prä)	→	pos SeU	-	*p	✓
Hyp.HS.5.5c	Emotionen (Prä)	→	pos sL	**p	**p	✓
Hyp.VS.2d	Selbstwirksamkeit (Prä)	→	pos sL	-	-	-
Hyp.VS.2e	Selbstwirksamkeit (Prä)	→	pos SeU	-	-	-
Hyp.VS.2h	KF2 (Prä)	→	pos sL	-	-	-
Hyp.VS.2i	KF2 (Prä)	→	pos SeU	-	-	-
Hyp.VS.2j	KF3 (Prä)	→	pos sL	-	-	-
neues Ergebnis	KF1 (Prä)	→	pos sL	-	†p	
neues Ergebnis	Beratungsanspruch (Prä)	→	pos sL	-	†p	
neues Ergebnis	Emotionen (Diff)	→	pos sL	-	*p	
neues Ergebnis	Rollenverständnis (Prä)	→	neg sL	†p	*p	
neues Ergebnis	Motivation (Diff)	→	neg sL	-	†p	
neues Ergebnis	Emotionen (Prä)	→	pos SeU	-	*p	
neues Ergebnis	Motivation(Prä)	→	neg SeU	-	†p	
neues Ergebnis	Motivation(Diff)	→	neg SeU	-	*p	
neues Ergebnis	KF2 (Prä)	→	pos RuL	**p	***p	
neues Ergebnis	Informiertheit (Prä)	→	pos RuL	-	*p	
neues Ergebnis	Beratungsanspruch (Prä)	→	pos RuL	*p	*p	
neues Ergebnis	Gesprächsangebot (Prä)	→	neg RuL	*p	-	
neues Ergebnis	Motivation (Prä)	→	neg RuL	†p	-	
neues Ergebnis	KF1 (Diff)	→	pos RuL	-	*p	
neues Ergebnis	KF2 (Diff)	→	pos RuL	-	**p	
neues Ergebnis	Zielsetzung (Diff)	→	pos RuL	-	†p	

Anmerkungen. neg.: negativer Zusammenhang; pos.: positiver Zusammenhang. †p<.100; *p<.050; **p<.010; ***p<.001. SeU: Sicherheit im elterlichen Umgang; RuL: Ressourcen und Lösungsorientierung; sL: Subjektive Leistungseinschätzung. Hyp.VS.2= Hergeleitete Hypothesen aus der Vorstudie. ✓=Hypothese bestätigt.

Des Weiteren schreiben sich Fachkräfte, deren Zielsetzungs-Einschätzung sich während der Intervention positiv verändert hat, eine bessere Post-RuL-Einschätzung zu.

4.3.5. State Beratungsbeurteilung, Trait professionelle Überzeugungen

Nachdem die Interventionseffekte der Trait-Ebene untersucht und die Zusammenhänge professionelle Überzeugungen und Beratungseinschätzungen anhand von Regressionsanalysen beleuchtet wurden, werden im folgenden Abschnitt Interventionseffekte der State-Beratungsbeurteilung (Rollenspielbefragungen) vorgestellt. Zudem wird im weiteren Verlauf untersucht, welche Prädiktoren die Beratungsbeurteilung beeinflussen können.

Interventionseffekte der State Beratungsbeurteilung

Um Interventionseffekte der State-Beratungsbeurteilung zu untersuchen, wurden multivariate Varianzanalysen durchgeführt. Aus dem genutzten Elbe-Datensatz ($N = 51$) wurden als *abhängige Variablen* die Beratungsbeurteilungsvariablen (Beratungsleistungsbewertung, Situationsbeurteilung, Beratungsgesprächszufriedenheit und emotionale Gesprächshaltung) (siehe Tabellen

95 und 89 und als *unabhängige Variable* die Prä- und Post-Zeiträume genutzt.

Tabelle 56. *Deskriptive Werte Interventionseffekte der State Beratungsbeurteilung*

Skala	N	Prä		Post	
		M	SD	M	SD
Beratungsleistungsbewertung	51	4.60	0.97	4.79	0.71
Situationsbeurteilung	51	4.51	1.24	4.82	0.85
Beratungsgesprächszufriedenheit	51	4.66	1.09	4.89	0.76
Emotionale Gesprächshaltung	51	4.48	1.27	4.86	0.89

Tabelle 57.

Signifikanzprüfung der Zeit für den wahrgenommenen State Kompetenzzuwachs und die Zielerreichung

UV	AV	N	df	F	p	n^2
Zeit	Beratungsleistungsbewertung	51	1/50	1.99	.165	.038
	Situationsbeurteilung	51	1/50	2.767	.102	.052
	Beratungsgesprächszufriedenheit	51	1/50	2.396	.128	.046
	Emotionale Gesprächshaltung	51	1/50	4.53	.038	.083

Anmerkungen. $F(4/47)=1.290$; $p=.288$; $n^2=.099$

Ergebnisse. Durch die multivariate Analyse (siehe Tabelle 57) kann gezeigt werden, dass auf der Basis der Beratungsgesprächsbeurteilung der State-Ebene keine statistisch signifikanten Interventionseffekte vorliegen ($F(4/47)=1.290$; $p=.288$; $n^2=.099$).

Im weiteren Verlauf werden die Beratungsbeurteilungen der State-Ebene untersucht, um herauszufinden inwieweit sich diese durch die Intervention verändert haben und wie die Beratungssituationen vor der Intervention eingeschätzt wurden.

State Beratungsbewertung durch Trait Prädiktoren vor der Intervention

Im Folgenden wird vorgestellt, welche Prädiktoren der Trait-Selbsteinschätzung bedeutsam für die Bewertung des Beratungsgesprächs (Rollenspiel) sind. Es wurden Regressionsanalysen erstellt, um die Gesprächsbeurteilung durch die Trait-Prädiktoren (professionelle Überzeugungen und Kompetenzfacetten) vorhersagen zu können.

Beschreibung der Stichprobe. Die Daten der Trait- und State-Selbsteinschätzung wurden für die Analysen genutzt. Die Trait-Befragung hat vor der Intervention und den Rollenspielen stattgefunden. Die State Daten wurden nach dem ersten Rollenspiel erhoben. Für die Analysen lagen $N = 57$ Elbe-Datensätze vor. Ein Teilnehmer wurde von den Analysen ausgeschlossen, da dessen Werte außerhalb von 3 Standardabweichungen lagen

Durch Voruntersuchung mit Korrelationsanalysen (siehe Tabelle 96) konnten bereits Zusammenhänge zwischen den Prädiktoren und der Gesprächsbeurteilung aufgedeckt werden. Es konnte

eine Multikollinearität der Variablen ausgeschlossen werden, da alle Werte $< .7$ waren. Die Werte der Durbin-Watson-Statistik reichten von 1.635 bis 1.989, dementsprechend kann davon ausgegangen werden, dass keine Autokorrelation in den Residuen vorliegt. Für die Berechnungen der Regressionsanalysen wurden die vorliegenden Daten z-standardisiert.

Als *unabhängige Variablen* wurden die professionellen Überzeugungen und die Kompetenzfacetten der Trait-Selbsteinschätzung verwendet und als *abhängige Variablen* wurden die Gesprächsbeurteilungen der State-Befragung herangezogen werden, siehe Tabellen 88, 89 und 95.

Hypothesen zur State Beratungsbewertung durch Trait Prädiktoren vor der Intervention (Prä-Prä-Modelle)

- **(Hyp.HS.6)** Es wird angenommen, dass die hoch korrelativen Zusammenhänge der Beratungsbeurteilungsmodelle der State- und Trait-Ebene erste Hinweise für Zusammenhänge zeigen konnten (siehe Tabelle 96), daher werden diese als Hypothesen übernommen.

Tabelle 58.

State Beratungsbeurteilungsvorhersage durch die Prädiktoren der Trait Selbsteinschätzung

Prä Modell	Bewertung der Beratungsleistung		Situationsbeurteilung		Zufriedenheit Beratungsgespräch		Emotionale Gesprächshaltung	
	B	SE	B	SE	B	SE	B	SE
Konstante	0.11	0.11	0.04	0.13	0.13	0.12	0.07	0.10
KF 1	0.05	0.15	0.14	0.17	-0.01	0.16	0.06	0.13
KF 2	0.25†	0.14	0.01	0.16	0.22	0.15	0.11	0.13
KF 3	0.04	0.15	-0.10	0.18	0.01	0.16	0.01	0.14
Selbstwirksamkeit	0.19	0.13	0.17	0.15	0.35*	0.14	0.45***	0.12
Burn-out (uk)	-0.02	0.14	0.03	0.16	-0.09	0.15	-0.11	0.13
Rollenverständnis	-0.15	0.15	0.07	0.17	-0.12	0.15	-0.01	0.13
Informiertheit	-0.04	0.13	-0.02	0.15	-0.01	0.14	-0.08	0.12
Zielsetzung	-0.21	0.19	-0.14	0.21	-0.18	0.19	-0.06	0.17
Motivation	0.17	0.15	0.09	0.16	0.11	0.15	0.03	0.13
Emotionen	0.35*	0.14	0.43**	0.15	0.32*	0.14	0.39**	0.12
Gesprächsangebot	0.01	0.14	-0.22	0.16	0.02	0.15	-0.08	0.13
Beratungsanspruch	-0.23	0.17	-0.24	0.20	-0.28	0.18	-0.05	0.15
Korrigiertes R^2	0.25		0.12		0.28		0.44	

Anmerkungen. † $p < .100$; * $p < .050$; ** $p < .010$; *** $p < .001$.

Ergebnisse. Die Einschätzung des emotionalen Empfindens auf der Trait-Ebene stellt einen bedeutenden Prädiktor für die Gesprächsbeurteilung auf der State-Ebene zum Prä-Zeitpunkt dar. Diese Ergebnisse bestätigen die Hypothesen (Hyp.HS.6.1c und Hyp.HS.6.1d). Zudem gaben Fachkräfte mit erhöhten Werten der Selbstwirksamkeitseinschätzung auf der Trait-Ebene hypothesenkonform (Hyp.HS.6.1a und Hyp.HS.6.1b) eine größere Zufriedenheit und eine ausgeglichene emotionale Gesprächshaltung nach den State-Rollenspielen an. Außerdem deuten erhöhte Werte der KF2 tendenziell auf eine bessere Beratungsleistungsbewertung hin.

Tabelle 59.

Hypothesen Darstellung zur State Beratungsbewertung durch Trait Prädiktoren vor der Intervention (Prä-Prä-Modelle)

Hypothese	UV		AV	Ergebnis	
Hyp.HS.6.1a	Selbstwirksamkeit (Prä)	→	pos Zufriedenheit mit Gespräch	*p	✓
Hyp.HS.6.1b	Selbstwirksamkeit (Prä)	→	pos Emotionale Gesprächshaltung	***p	✓
Hyp.HS.6.1c	Emotionen (Prä)	→	pos Bewertung der Beratungsleistung	*p	✓
Hyp.HS.6.1d	Emotionen (Prä)	→	pos Emotionale Gesprächshaltung	**p	✓
neues Ergebnis	Emotionen (Prä)	→	pos Situationsbeurteilung	**p	
neues Ergebnis	Emotionen (Prä)	→	pos Zufriedenheit im Beratungsgespräch	**p	

Anmerkungen. neg.: negativer Zusammenhang; pos.: positiver Zusammenhang.
 ✓=Hypothese bestätigt. †p<.100; *p<.050; **p<.010; ***p<.001.

Durch die Vorhersage der Post Beratungsbewertung werden im folgenden Abschnitt bedeutsame Prädiktoren der Trait Selbsteinschätzung für die State Gesprächsbeurteilung untersucht. Von Interesse ist, ob das emotionale Empfinden und die Selbstwirksamkeitseinschätzung weiterhin als bedeutsame Prädiktoren gelten.

Von einer Prä-Diff-Diff Modellierung wurde für die State-Bewertungsvorhersage abgesehen, da es wenig sinnvoll erscheint, den Lernzuwachs der Beratungsleistungsbewertung zu untersuchen. Sie stellt als eine Gesprächseinschätzung keine Fähigkeit oder Kompetenz dar, sondern eine Beurteilung dieser.

Im weiteren Verlauf werden Trait-Prädiktoren für die Beratungsbewertungs-Vorhersage nach der Intervention (Prä-Diff-Post-Modelle) untersucht.

State Beratungsbewertungsvorhersage durch Trait Prädiktoren

In diesem Abschnitt werden durch Regressionsanalysen bedeutende Prädiktoren für die Beratungsbewertung der State-Ebene untersucht. Von einer Vorhersage des Lernzuwachses der Beratungsbeurteilung wird aus Gründen der inhaltlichen Interpretierbarkeit abgesehen .

Die Trait Prä- und Differenzwerte der professionellen Überzeugungen und Kompetenzfacetten wurden genutzt, um die State-Beratungsbewertung vorherzusagen. Für die Analysen lagen $N = 47$ Datensätze vor. Die Werte eines Teilnehmers wurden ausgeschlossen, da diese außerhalb von 3 Standardabweichungen lagen. Die Daten wurden z-standardisiert. Anhand von korrelativen Voruntersuchungen (siehe Tabelle 92) wurden bereits Zusammenhänge festgestellt und Hypothesen formuliert. Bei den Korrelationsrechnungen nach Pearson konnte eine Multikollinearität der Variablen ausgeschlossen werden, da alle Werte $<.7$ waren. Die Durbin-Watson-

Statistik Werte der vier Analysen lag in einem Intervall von 1.698 bis 2.240, sodass davon ausgegangen werden kann, dass keine Autokorrelation in den Residuen vorliegen.

Als *unabhängige Variablen* wurden die Prä- und Differenzwerte der professionellen Überzeugungen und die KF der Trait-Selbsteinschätzung verwendet. Als *abhängige Variablen* wurden die Postwerte der State-Beratungsbewertung genutzt. Die Skalen der Variablen können in den Tabellen 88, 89, 94 und 95 nachvollzogen werden.

Hypothese zur State-Beratungsbewertungs-Vorhersage durch Trait-Prädiktoren

- Auf Basis der Prä-Prä-Modelle der State-Beratungsbewertung durch Trait -Prädiktoren vor der Intervention (siehe Tabelle 58) wird angenommen, dass sich ähnliche Zusammenhänge aufzeigen lassen.

Tabelle 60. State Beratungsbewertungsvorhersage durch Trait Kompetenzfacetten und professionellen Überzeugungen

Prä Modell	Bewertung der Beratungsleistung			Situationsbeurteilung			Zufriedenheit Beratungsgespräch			Emotionale Gesprächshaltung						
	B	SE	B	SE	B	SE	B	SE	B	SE	B	SE				
Feste Effekte																
Konstante	-0.05	0.16	-0.12	0.16	-0.03	0.15	-0.10	0.17	-0.02	0.17	-0.05	0.18	-0.01	0.17	-0.14	0.18
Prä-Prädiktoren																
KF 1 Prä	0.29	0.22	0.38	0.26	0.63**	0.21	0.61*	0.27	0.34	0.24	0.40	0.30	0.27	0.24	0.36	0.29
KF 2 Prä	0.16	0.20	0.23	0.32	-0.19	0.19	-0.30	0.33	0.09	0.21	0.51	0.35	0.04	0.21	0.12	0.35
KF 3 Prä	-0.03	0.22	-0.08	0.28	0.01	0.20	0.04	0.27	0.17	0.23	0.18	0.29	0.19	0.24	0.12	0.31
Selbstwirksamkeit Prä	-0.37*	0.17	0.24	0.48	-0.37*	0.17	0.37	0.49	-0.33†	0.19	0.31	0.53	-0.16	0.19	0.33	0.52
Burnout Prä	0.30	0.20	0.14	0.24	0.34†	0.19	0.16	0.24	0.07	0.21	-0.04	0.26	0.20	0.22	0.04	0.26
Rollenverständnis Prä	0.22	0.19	0.00	0.33	0.03	0.18	0.08	0.33	0.16	0.21	-0.11	0.35	0.18	0.21	0.11	0.36
Informiertheit Prä	0.25	0.19	0.24	0.33	0.17	0.17	0.18	0.31	-0.05	0.20	-0.48	0.33	0.08	0.20	0.15	0.37
Zielsetzung Prä	0.00	0.26	0.18	0.33	-0.05	0.24	0.06	0.33	-0.16	0.28	-0.18	0.36	-0.03	0.28	0.04	0.37
Motivation Prä	0.00	0.20	-0.14	0.42	-0.02	0.18	-0.17	0.41	0.12	0.20	0.25	0.44	0.07	0.21	-0.30	0.46
Emotionen Prä	0.10	0.22	-0.24	0.39	0.12	0.21	-0.22	0.41	0.20	0.24	-0.28	0.44	0.07	0.24	-0.21	0.43
Gesprächsangebot Prä	-0.23	0.18	-0.16	0.28	-0.13	0.18	-0.19	0.29	-0.16	0.20	0.10	0.31	-0.29	0.20	-0.06	0.31
Beratungsanspruch Prä	-0.21	0.24	0.11	0.28	-0.16	0.23	0.10	0.28	-0.09	0.26	0.06	0.31	-0.07	0.25	0.11	0.31
Differenz-Prädiktoren																
KF 1 Differenz		0.26	0.22				-0.03	0.23			0.20	0.25			0.01	0.25
KF 2 Differenz		-0.28	0.32				-0.13	0.32			-0.21	0.34			-0.18	0.35
KF 3 Differenz		0.20	0.27				0.03	0.28			0.50	0.30			0.32	0.30
Selbstwirksamkeit Differenz		0.53	0.49				0.68	0.51			0.57	0.55			0.66	0.54
Burnout Differenz		0.16	0.17				0.00	0.18			0.10	0.19			-0.22	0.19
Rollenverständnis Differenz		-0.22	0.27				0.06	0.27			-0.05	0.29			0.07	0.29
Informiertheit Differenz		0.10	0.31				0.08	0.30			-0.42	0.32			0.06	0.34
Zielsetzung Differenz		0.24	0.33				0.22	0.34			-0.01	0.37			0.29	0.36
Motivation Differenz		-0.08	0.31				-0.06	0.31			0.03	0.34			-0.29	0.34
Emotionen Differenz		-0.24	0.24				-0.13	0.25			-0.13	0.27			0.24	0.26
Gesprächsangebot Differenz		-0.17	0.34				-0.25	0.35			0.21	0.38			-0.03	0.38
Beratungsanspruch Differenz		0.48	0.23				0.33	0.23			0.24	0.25			0.08	0.26
Korrigiertes R^2	0.03	0.16		0.12	0.12		0.11	0.12	0.12	0.11	0.11	0.11	-0.09	0.04		

Anmerkungen. †p<.100; *p<.050; **p<.010; ***p<.001.

Tabelle 61.

Hypothesen Darstellung zur State Beratungsbewertung durch Trait Prädiktoren (Prä-Diff-Post-Modelle)

Hypothese	UV UV		AV AV	Ergebnis Prä	Ergebnis Prä-Diff	Bewertung
Hyp.HS.6.2a	Selbstwirksamkeit (Prä)	→	pos Gesprächs zufriedenheit	neg †p	-	-
Hyp.HS.6.2b	Selbstwirksamkeit (Prä)	→	pos Emotionale Gesprächshaltung	-	-	-
Hyp.HS.6.2c	Emotionen (Prä)	→	pos Beratungs- leistung	-	-	-
Hyp.HS.6.2d	Emotionen (Prä)	→	pos Emotionale Gesprächshaltung	-	-	-
Hyp.HS.6.2e	Emotionen (Prä)	→	pos Situations- beurteilung	-	-	-
Hyp.HS.6.2f	Emotionen (Prä)	→	pos Gesprächs- zufriedenheit	-	-	-
Hyp.HS.6.3a	Beratungsanspruch (Diff)	→	pos Situations- beurteilung	-	-	-
neues Ergebnis	KF1 (Prä)	→	pos Situations- beurteilung	**p	*p	
neues Ergebnis	Selbstwirksamkeit (Prä)	→	neg Beratungs- leistung	*p	-	
neues Ergebnis	Selbstwirksamkeit (Prä)	→	neg Situations- beurteilung	*p	-	
neues Ergebnis	Burn-out (Prä)	→	pos Situations- beurteilung	†p	-	

Anmerkungen. neg.: negativer Zusammenhang; pos.: positiver Zusammenhang. √=Hypothese bestätigt.

†p<.100; *p<.050; **p<.010; ***p<.001.

Ergebnisse. Die Ergebnisse können der Tabelle 60 und die Hypothesendarstellung der Tabelle 61 entnommen werden.

Die Modelle weisen überwiegend schwache Varianzaufklärungen auf, daher sind sie als weniger aussagekräftig einzustufen. Lediglich das Prä-Diff-Post-Modell der Bewertung der Beratungsleistung hat mit einem $R^2=0.16$ eine moderate Anpassungsgüte.

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass Fachkräfte, die zu Beginn eine niedrige Prä-Selbstwirksamkeit aufwiesen, die Post-Rollenspielsituation besser als die Prä-Situation bewerteten und dementsprechend zufriedener mit der eigenen Beratungsleistung sowie auch mit dem Beratungsgespräch waren. Allerdings verschwindet dieser Effekt bei Hinzunahme der Differenzwerte. Weiterhin schätzten sich Fachkräfte, die sich selbst vor der Intervention ein hohes KF1-Niveau zuschrieben, als zufriedener mit der Post-Gesprächssituation ein. Zudem konnte ein, durch die Intervention gesteigerter Beratungsanspruch, zu einer Verbesserung der Beratungsleistung führen.

4.3.6. Modellierung des Gesamtmodells

In diesem Abschnitt wird untersucht, ob das Modell der Beratungskompetenz und Leistung aus dem schulischen Bereich (Hertel, 2009) (siehe Abbildung 4.8) anhand der Angaben von Fachkräf-

ten repliziert werden kann und eine geeignete Modell-Fit Passung aufweist. Um den SRMR-Wert zu untersuchen, wurden die fehlenden Werte durch Imputation, einem Regressionsverfahren in SPSS AMOS ergänzt.

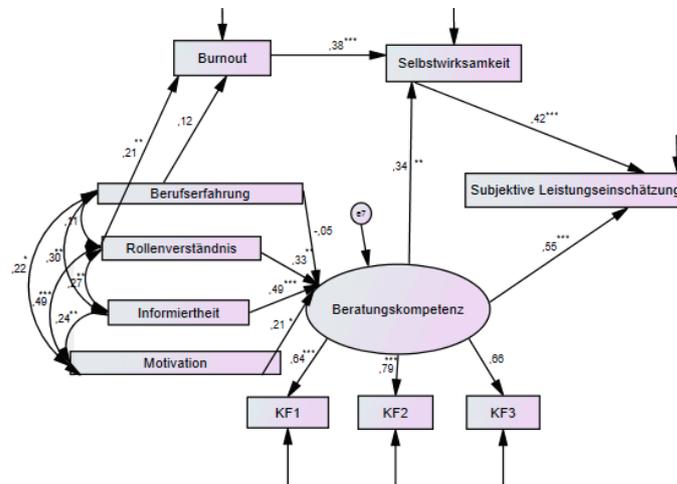


Abbildung 4.7. Modellierung des Gesamtmodells der Hauptstudie

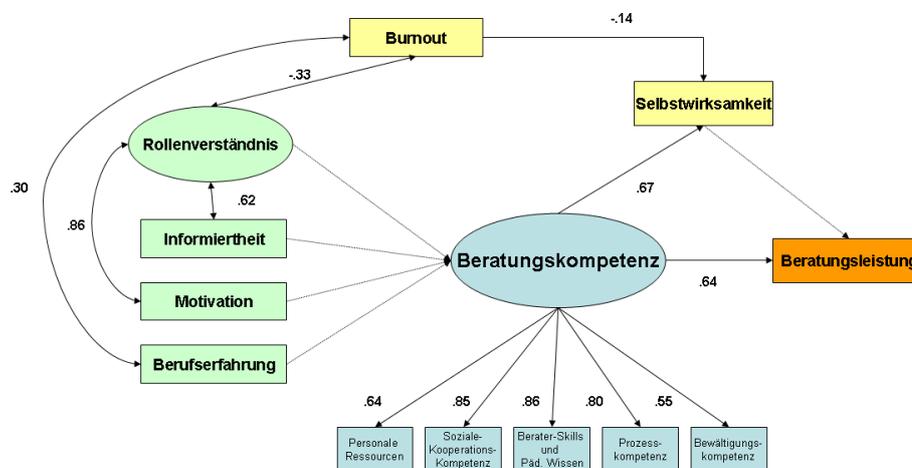


Abbildung 4.8. Modellierung der Beratungskompetenz und Beratungsleistung (Hertel, 2009)

Ergebnisse. Der Tabelle 62 ist zu entnehmen, dass der CFI-Wert $> .95$ ausfällt und somit als gut bezeichnet werden kann (Bentler, 1990). Der RMSEA-Wert liegt bei .058 und ist somit

Tabelle 62. *Fit Indices des Gesamtmodells der Hauptstudie*

Modell	χ^2	<i>p</i>	<i>df</i>	CFI	AIC	BIC	RMSEA	SRMR
Beratungsleistung	42.49	.022	26	.928	120.49	133.10	.090	
Impute Beratungsleistung	31.00	.097	22	.973	94.96	100.67	.058	.063

Anmerkungen. χ^2 =Chi-Quadrat-Modell-Test; *df*=Freiheitsgrade; CFI=Comparative Fit Index; AIC=Akaike's Information Criterion; BIC=Bayesian Information Criterion; REMSEA=Root MEAN Square of Approximation; SRMR=Standardized Root Mean Square Residual. Impute: Imputation durch Regressionsverfahren in SPSS AMOS

als akzeptabel einzustufen (Browne & Gudeck, 1993). Zudem fällt der SRMR-Wert $< .10$ aus. Zusammenfassend kann somit das Modell der Beratungskompetenz und Leistung aus dem schulischen Bereich (Hertel, 2009) ($\chi^2=92.00$, *df*=53, $p < .001$; CFI=.94; RMSEA=.07; SRMR=.05) auch auf Fachkräfte aus der FBBE übertragen werden. Auf inhaltlicher Ebene wird offensichtlich, dass die Beratungskompetenz durch die drei Kompetenzfacetten abgebildet werden kann und das Rollenverständnis, die Informiertheit und die Motivation der Fachkräfte beeinflussende Prädiktoren für die Beratungskompetenz darstellen. Lediglich die Berufserfahrung weist keine Zusammenhänge mit ihr auf. Etwas weniger ausgeprägt aber dennoch vorhanden sind in diesem Modell ebenso die Zusammenhänge zwischen der Beratungskompetenz und der Selbstwirksamkeit sowie zwischen der Beratungskompetenz und der Leistungseinschätzung. Zudem konnte festgestellt werden, dass die Selbstwirksamkeit die Leistungseinschätzung vorhersagen kann und die Selbsteinschätzung außerdem vom Burn-out Empfinden beeinflusst werden kann.

4.3.7. Evaluation des Trainings

Nach der letzten Trainingseinheit wurde ein Evaluationsfragebogen ausgefüllt, um zu untersuchen, ob sich die Trainingsbewertungen der Treatmentgruppen (Elbe und SK-Gruppe) voneinander unterscheiden. Durch die Ergebnisse können Bezüge zu den bereits vorgestellten Ergebnissen hergestellt werden.

Die Evaluation umfasst folgende Kategorien:

1. Struktur und Organisation
2. Theoretische und praktische Anteile
3. Berücksichtigung der Bedürfnisse der Teilnehmer
4. Nutzen für den praktischen Alltag in Kindertageseinrichtungen
5. Bewertung der Referenten

Durch univariate Varianzanalysen wurden Unterschiede zwischen den Treatmentgruppen untersucht (siehe Tabelle 64). Die *p*-Werte wurden anhand der *Bonferroni-Holm-Korrektur* korri-

giert (Holm, 1979). Dieses schrittweise Verfahren wird als weniger konservativ eingestuft. Die Ergebnisse können den Tabellen 64 und 63 entnommen werden. Im Folgenden wird die signifikante prozentuale Verteilungen der Daten als graphische Darstellung vorgestellt (siehe Abbildung 4.9).

Tabelle 63. *Deskriptive Daten der Evaluationsfragen*

Item	Beantwortungs- skala	Kategorie	Elbe			SK		
			N	M	SD	N	M	SD
Das Anforderungsniveau der Fortbildung war...	5	3	39	3.15	0.59	23	2.74	0.75
Das Tempo der Fortbildung war...	5	3	39	3.85	0.67	23	2.91	0.42
Die Fortbildung war insgesamt gut strukturiert und verständlich.	5	1	39	1.90	0.68	23	2.17	0.83
Theorie- und Anwendungsteile waren gut verteilt.	5	2	40	1.98	0.73	23	1.96	0.98
Es gab genügend Freiräume, um offene Fragen stellen.	5	3	40	1.75	0.78	18	3.06	1.63
Ich habe in dieser Fortbildung Sinnvolles u. Wichtiges für meine Tätigkeit in d. KiTa gelernt.	5	4	40	1.73	0.85	23	3.39	1.03
Ein Bezug zwischen Theorie und Praxis wurde hergestellt.	4	2	39	2.51	0.51	23	2.74	0.92
Die Veranstaltung war gut organisiert.	4	1	39	2.49	0.56	23	2.96	1.02
Die Atmosphäre war angenehm.	4	3	40	2.63	0.54	22	2.55	0.80
Meine Erwartungen an die Fortbildung wurden erfüllt.	4	-	40	3.05	0.68	17	2.71	0.99
Der inhaltliche Aufbau der Fortbildung war klar.	4	1	40	2.48	0.72	23	2.61	0.89
Ich habe die Praxisbeispiele als gut empfunden.	4	4	40	2.25	0.71	22	2.68	0.84
Ich habe handfestes Werkzeug erhalten, welches ich in der KiTa anwenden kann.	4	4	39	2.54	0.56	23	2.96	1.02
Ich habe das Niveau der theoretischen Anteile als angemessen empfunden	4	2	39	3.41	0.64	16	3.13	0.81
Die Referenten waren fachlich kompetent.	4	5	34	2.59	0.50	22	2.77	0.87
Die Referenten waren engagiert.	4	5	34	2.88	0.33	21	2.81	0.81
Die Referenten gingen auf Fragen und Anmerkungen ein.	4	5	34	2.82	0.39	23	3.13	0.82
Die Referenten konnten den Inhalt an praxisnahen Inhalten veranschaulichen.	4	5	34	2.62	0.55	21	2.90	0.83
Die Referenten motivierten die Teilnehmer.	4	5	33	2.52	0.51	23	2.96	0.77

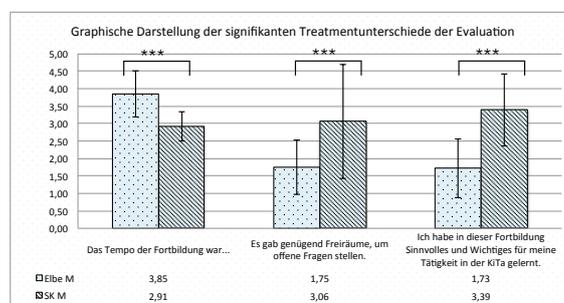
Anmerkungen. Das Item *Meine Erwartungen an die Fortbildung wurden erfüllt.* wurde keiner Kategorie zugeordnet, da diese Frage verschiedene Kategorien umfasst. Es wird als übergeordnetes Item gesehen.

Ergebnisse. Unterschiede zwischen den Treatmentgruppen konnten für das Tempo des Trainings, die Einschätzung der Möglichkeiten offene Fragen zu stellen sowie für den Nutzen der Tätigkeiten in der KiTa gezeigt werden. Mit 83% schätzten SK-Teilnehmer mehrheitlich das Tempo als angemessen ein, während es 54% der Elbe-Teilnehmer als schnell empfanden und 15% gaben an, dass es zu schnell war. 80% der Elbe-Teilnehmer gaben an, dass sie genügend Freiräume für offene Fragen erhalten haben, während die SK-Gruppe gespaltener Meinung ist: 56% schätzten die Freiräume als ausreichend ein, während 44% eher gegenteiliger Ansicht waren. Auch den Nutzen des Trainings für die tägliche Arbeit bewertete die Elbe-Gruppe mit 80% als positiv. Während die SK-Teilnehmer 48% geteilter Meinung waren und 43% eher eine negative

Tabelle 64. *Univariate Analysen der Evaluationsfragen*

UV	AV	N	df	F	p	korrig. p	n ²
Treatment	Das Tempo der Fortbildung war...	62	1/60	36.158	<.001	<.001	.376
	Das Anforderungsniveau der Fortbildung war...	62	1/60	5.852	.019	.285	.089
	Die Fortbildung war insgesamt gut strukturiert und verständlich.	62	1/60	2.017	.161	1.000	.033
	Theorie- und Anwendungsteile waren gut verteilt.	62	1/61	0.007	.932	1.000	<.001
	Es gab genügend Freiräume, um offene Fragen stellen.	58	1/56	17.312	<.001	<.001	.236
	Ich habe in dieser Fortbildung Sinnvolles u. Wichtiges für meine Tätigkeit in d. KiTa gelernt.	63	1/61	48.070	<.001	<.001	.441
	Ein Bezug zwischen Theorie und Praxis wurde hergestellt.	62	1/60	1.578	.214	1.000	.026
	Die Veranstaltung war gut organisiert.	62	1/60	5.511	.022	.308	.084
	Die Atmosphäre war angenehm.	62	1/60	0.217	.643	1.000	.004
	Meine Erwartungen an die Fortbildung wurden erfüllt.	57	1/55	2.324	.133	1.000	.041
	Der inhaltliche Aufbau der Fortbildung war klar.	63	1/61	0.425	.517	1.000	.007
	Ich habe die Praxisbeispiele als gut empfunden.	62	1/60	4.633	.035	.455	.072
	Ich habe handfestes Werkzeug erhalten, welches ich in der KiTa anwenden kann.	62	1/60	4.379	.041	.492	.068
	Ich habe das Niveau der theoretischen Anteile als angemessen empfunden.	55	1/53	1.943	.169	1.000	.035
	Die Referenten waren fachlich kompetent.	56	1/54	1.019	.317	1.000	.019
	Die Referenten waren engagiert.	55	1/53	0.218	.643	1.000	.004
	Die Referenten gingen auf Fragen und Anmerkungen ein.	57	1/55	3.635	.062	.682	.062
	Die Referenten konnten den Inhalt an praxisnahen Inhalten veranschaulichen.	55	1/53	2.379	.129	1.000	.043
	Die Referenten motivierten die Teilnehmer.	56	1/54	6.726	.012	.192	.111

Anmerkungen. p-Werte wurden anhand der Bonferroni-Holm-Korrektur korrigiert.

Abbildung 4.9. *Grafische Darstellung Evaluationsfragen Signifikante Unterschiede*

Antwortkategorie auswählten. Dementsprechend ist zu vermuten, dass zumindest eine Gruppe der SK-Teilnehmer mehr von dem Training erwartet hatte und ihren praktischen Nutzen nicht angemessen nachvollziehen konnte.

Um die Erwartungen der Teilnehmer zu untersuchen, wird im Folgenden die prozentuale Verteilung des Items *Meine Erwartungen an die Fortbildung wurden erfüllt.* herangezogen, obwohl die Daten dieses Items keine Unterschiede zwischen den Treatmentgruppen aufwiesen. Hier zeigt sich ebenfalls in der SK-Verteilung eine Aufspaltung in zwei Gruppen. 59% der Teilnehmer

empfanden das Training als (eher) den Erwartungen entsprechend und 41% der Teilnehmer gaben an, dass ihre Erwartungen (eher) nicht erfüllt wurden. Dagegen waren die Elbe-Teilnehmer mehrheitlich mit 80% (eher) zufrieden mit dem Training.

Zusammenfassend scheinen die Elbe-Teilnehmer mehrheitlich zufrieden mit dem praktischen Nutzen, dem Freiraum für offene Fragen und den erfüllten Erwartungen zu sein, obwohl sie tendenziell das Tempo der Intervention als (zu) schnell einschätzten. Dagegen zeigte sich bei der Kontrollgruppe ein gespaltenes Bild. Eine Gruppe schien (eher) zufrieden mit den Freiräumen um Fragen zu stellen, dem praktischen Nutzen und den erfüllten Erwartungen zu sein, die andere Gruppe (eher) nicht.

4.3.8. Zusammenfassung der Ergebnisse

Im folgenden Abschnitt werden die Ergebnisse der Hauptstudie anhand der Forschungsfragen zusammenfassend beantwortet.

1. **Kompetenzmodell:** *Kann das in der Vorstudie adaptierte Kompetenzmodell auf die Hauptstudie übertragen werden?* (siehe Abschnitt 4.3.1) Durch eine Hauptkomponentenanalyse konnte eine Drei-Faktorenlösung extrahiert werden (57% der Gesamtvarianz). Ergebnisse einer konfirmatorischen Faktorenanalyse zeigten, dass dieses Modell das beste Modell darstellt. Demnach kann das adaptierte Kompetenzmodell bestätigt werden.
 - Faktor 1 (37,6% der Gesamtvarianz)
KF1: Personale Ressourcen & Soziale Kooperationskompetenz
 - Faktor 2 (8,9% der Gesamtvarianz)
KF2: Gesprächskompetenz, Zielorientierung & Prozesskompetenz
 - Faktor 3 (10,9% der Gesamtvarianz)
KF3: Kritikfähigkeit & Kritikannahme
2. **Gesamtskalen-Interventionseffekte:** *Können Interventionseffekte auf der Gesamtskalen-Ebene festgestellt werden?* (siehe Abschnitt 4.3.2) Der Leistungszuwachs des Wissenstests wurde durch unterschiedliche Berufserfahrung und der Kompetenzanstieg der Tonband-Daten durch Ausbildungsabschlüsse beeinflusst. Weiterhin wurde für den Wissenstest ein positiver Interventionseffekt in der Elbe-Gruppe festgestellt, der allerdings durch die Berufserfahrung beeinflusst wurde. Daher kann lediglich für die Daten der Trait Selbsteinschätzung und der Teilnehmenden Beobachtung von einem Interventionseffekt berichtet werden.

3. **Gesamtmaß-Interventionseffekte:** *Treten Interventionseffekte bei den Berechnungen der Gesamtmaße der einzelnen Kompetenzfacetten auf?* (siehe Abschnitt 4.3.2) Zwei Interventionseffekte können durch die Ergebnisse der Analysen herausgestellt werden: Ein Kompetenzzuwachs wurde durch die Teilnehmenden-Beobachtungs-Daten der Elbe-Gruppe festgestellt. Daran anknüpfend sollte auf ein marginales Ergebnis der Analyse der Gesamtmaße der Teilnehmenden-Beobachtung aufmerksam gemacht werden, nachdem die Fachkräfte in der ratsuchenden Rolle die KF2 und KF3 ihrer Rollenspielberater vom Prä- zum Post-Zeitpunkt besser einschätzten. Weiterhin wurde durch die Gesamtmaß-Analysen ein marginaler KF1-Zuwachs in den Arbeitsproben-Daten und ein KF2-Zuwachs in den Tonband-Daten festgestellt.

Alle anderen Effekte wurden durch strukturelle Unterschiede in den Treatmentgruppen beeinflusst. In den Wissenstest-Daten wurde ein Effekt der Elbe-Gruppe gefunden, der durch unterschiedliche Berufserfahrungen beeinflusst wurde. Zudem zeigte sich ein Kompetenzzuwachs durch die Auswertung der Tonband-Daten, beeinflusst durch die unterschiedlichen Ausbildungsabschlüsse. Ebenso unterliegt der KF2-Anstieg der State-Selbsteinschätzungs-Daten der Berufserfahrung und der KF3-Verlust dem Alter. Auch die Effekte der Trait-Selbsteinschätzung werden durch strukturelle Faktoren beeinflusst. Denn bei genauerer Untersuchung konnte festgestellt werden, dass der KF1-Zuwachs der SK-Gruppe durch die Berufserfahrung und der KF3-Effekt durch das Alter der Teilnehmer beeinflusst wurden.

Die Ergebnisse machen deutlich, dass strukturelle Faktoren wie Berufserfahrung, Ausbildungsabschluss und Alter die Interventionseffekte beeinflussen. Es ist zu hinterfragen, welche strukturellen Faktoren jeweils förderlich für den Kompetenzerwerb waren beziehungsweise welche Fachkräfte davon besonders profitieren konnten. Daher lag es nahe die professionellen Überzeugungen der Fachkräfte näher zu untersuchen, um herauszufinden, welche weiteren Merkmale die Beratungseinschätzungen begünstigen oder behindern können.

4. **Beratungskompetenzen:** *Beeinflussen die professionelle Überzeugungen der Fachkräfte die Beratungskompetenzen und haben sie einen Einfluss auf den Lern- und Kompetenzzuwachs?* (siehe Abschnitt 4.3.3) **Kompetenzfacette 1 (KF1):** Ein angemessenes Zielsetzungsvermögen in Elterngesprächen weist Zusammenhänge mit der KF1 auf und kann sich förderlich für ein hohes KF1-Niveau auswirken. Weiterhin schreiben sich selbstwirksame Fachkräfte tendenziell ein höheres Kompetenzniveau zu und ein hohes

Prä-Rollenverständnis zeigte einen marginalen Effekt für einen KF1-Lernzuwachs. Zudem konnten weniger informierte Fachkräfte von einem Lernzuwachs profitieren.

Kompetenzfacette 2 (KF2): Die emotionale Einstellung und tendenziell ebenso das Zielsetzungsvermögen und Informiertheit können sich auf den KF2-Erwerb auswirken. Weiterhin kann eine durch die Intervention gestiegene Informiertheit förderlich für einen Lernzuwachs sein. Zudem profitierten Fachkräfte, die ihr früheres Gesprächsangebot als schlecht einschätzten, von einem KF2-Lernzuwachs.

Kompetenzfacette 3 (KF3): Die KF3 zeigte Zusammenhänge mit der emotionalen Einstellung in Elterngesprächen und dem Zielsetzungsvermögen. Förderlich für einen KF3-Lernzuwachs können sich eine gute Selbstwirksamkeitseinschätzung sowie eine durch die Intervention positiv veränderte Selbstwirksamkeit auswirken. Zudem kann das spätere KF3-Niveau durch eine anfänglich hohe Zielsetzung sowie eine veränderte positive Zielsetzung und Informiertheit beeinflusst werden. Demotivierte Teilnehmer schrieben sich nach der Intervention ein hohes KF3-Niveau zu und auch emotional negativ eingestellte Fachkräfte profitierten von einem Lernzuwachs.

5. **Beratungseinschätzungen:** *Beeinflussen die professionellen Überzeugungen die Beratungseinschätzungen und haben sie einen Einfluss auf den Lern- und Kompetenzzuwachs?* (siehe Abschnitt 4.3.4) **Subjektive-Selbsteinschätzung (sL):** Zusammenhänge zwischen der sL und dem emotionalen Empfinden sowie der Selbstwirksamkeit konnten aufgezeigt werden. Weiterhin können das emotionale Empfinden, die Gesprächsangebotseinschätzung sowie tendenziell auch der Beratungsanspruch und die KF1-Einschätzung förderlich für das sL-Niveau sein, ebenso wie eine durch die Intervention veränderte emotionale Einstellung. Fachkräfte mit geringerem Rollenverständnis und einer entstandenen Demotivation beschrieben einen Leistungsanstieg.

Sicherheit im elterlichen Umgang (SeU): Die SeU weist Zusammenhänge mit der Selbstwirksamkeit, dem emotionalen Empfinden und der KF3-Einschätzung auf. Es konnte gezeigt werden, dass das Rollenverständnis, niedrige Burn-out Werte und gesunkene Burn-out Werte sowie gestiegene KF3-Werte als auch bessere Gesprächsangebot-Einschätzungen förderlich für einen Lernzuwachs der SeU sein können. Fachkräfte mit einer niedrigen Selbstwirksamkeits-Einschätzung berichteten nach der Intervention von einer gesteigerten SeU. Weiterhin konnten ein positives emotionales Empfinden vor der Intervention sowie ein gesteigertes Empfinden und tendenziell ebenso hohe KF3-Einschätzung ein hohes SeU-Niveau vorhersagen. Demotivierte Fachkräfte berichteten von einer besseren SeU nach der

Intervention.

Ressourcen- und Lösungsorientierung (RuL): Die RuL während Elterngesprächen beschreibt das gemeinsame Überlegen, welche Ressourcen und Stärken Familien haben und wie Eltern ihr Kind bei seiner Entwicklung in ihrer HLE unterstützen können. Einen Lernzuwachs der RuL kann eine positive KF2-Einschätzung begünstigen sowie eine durch die Intervention beeinflusste KF2 und tendenziell auch KF1. Fachkräfte mit einer anfänglich negativen emotionalen Einstellung berichteten tendenziell von einem Lernzuwachs. Für das RuL-Post-Niveau können ebenso KF2-, Informiertheit-Einschätzungen, ein hoher Beratungsanspruch sowie gestiegene KF1, KF2 und tendenziell auch Zielsetzungseinschätzungen förderlich sein.

6. **Beratungsbewertung:** *Welche professionellen Überzeugungen können die Beratungsbewertung vor und nach der Intervention beeinflussen?* (siehe Abschnitt 4.3.5) Zusammenfassend stellte sich heraus, dass sich Fachkräfte mit einer niedrigen Selbstwirksamkeit nach der Intervention besser bewertet haben. Zudem kann eine hohe KF1-Einschätzung eine positive Situationsbeurteilung vorhersagen, tendenziell trifft dies ebenso für die umkodierten (uk) Burn-out-Werte zu. Die entsprechenden Modelle wiesen jedoch überwiegend schwache Varianzaufklärungen auf, lediglich das Prä-Diff-Post-Modell wies eine moderate Anpassungsgüte auf.
7. **Modellierungen:** *Können die Modelle Beratungskompetenz & Beratungsleistung und Vorhersage der State-Selbsteinschätzung durch die Angaben der Fachkräfte repliziert werden?* (siehe Abschnitt 4.3.6) Auf der Basis einer konfirmatorischen Faktorenanalyse konnte gezeigt werden, dass das Modell der Beratungskompetenz und Leistung aus dem schulischen Bereich (Hertel, 2009) auch auf Fachkräfte übertragen werden kann. Es konnte gezeigt werden, dass die Beratungskompetenz Zusammenhänge mit den drei Kompetenzfacetten aufweist und das Rollenverständnis, die Informiertheit und die Motivation beeinflussende Prädiktoren für die Beratungskompetenz darstellen. Zudem wurden Zusammenhänge zwischen der Beratungskompetenz und der Selbstwirksamkeit sowie zwischen der Beratungskompetenz und der Leistungseinschätzung ersichtlich. Des Weiteren kann die Selbstwirksamkeit durch das Burn-out Empfinden beeinflusst und durch die Leistungseinschätzung vorhersagt werden.
8. **Evaluation:** *Wie bewerteten die Teilnehmer die Intervention und gibt es Unterschiede zwischen den Treatmentgruppen?* (siehe Abschnitt 4.3.7) Die Elbe-Teilnehmer bemängelten das zu schnelle Tempo der Wissensvermittlung. Mehrheitlich wurden jedoch ihre

Erwartungen erfüllt, sie waren zufrieden mit dem praktischen Nutzen und dem Freiraum offene Fragen stellen zu können. In der Kontrollgruppe herrschte eher ein gespaltenes Bild vor: Eine Gruppe war tendenziell zufrieden mit dem praktischen Nutzen und den Möglichkeiten, Fragen stellen zu können während die andere Gruppe eher unzufriedener war.

Zusammenhänge auf der Basis der Ergebnisse

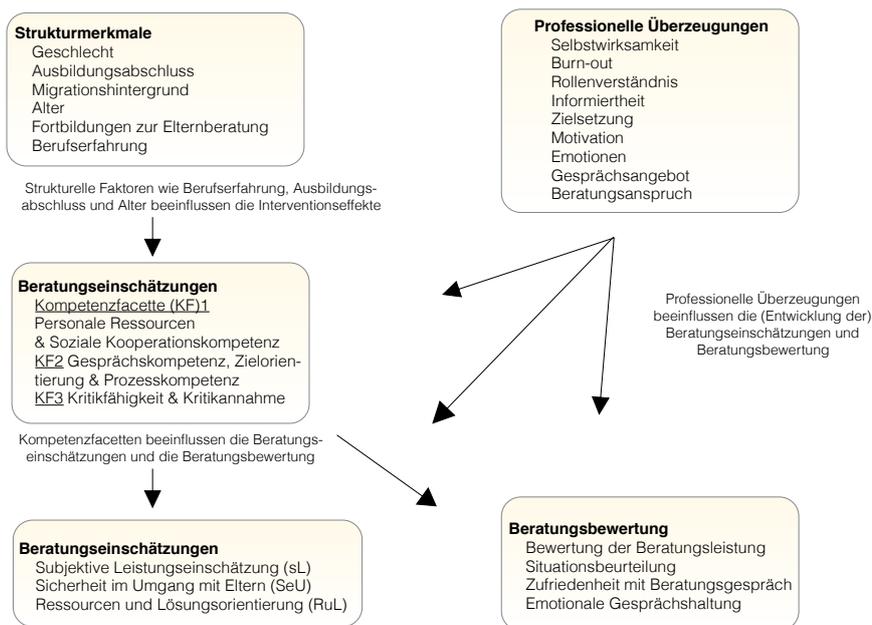


Abbildung 4.10. Gesamtmodell

Die Abbildung 4.10 fasst zusammen, welche Zusammenhänge durch die Ergebnisse der Hauptstudie aufgezeigt werden konnten. Strukturelle Faktoren (es stellte sich heraus, dass das Alter, der Ausbildungsabschluss und die Berufserfahrung die Interventionseffekte beeinflussen) und professionelle Überzeugungen können die Elternberatungskompetenzen und ihre Entwicklung (siehe Abbildung 4.11) beeinflussen. Zudem konnte gezeigt werden, dass professionelle Überzeugungen und die Beratungskompetenzen (siehe Abbildung 4.12) die Beratungsbewertungen (siehe Abbildung 4.13) beeinflussen können. Möglicherweise können die Zusammenhänge mit den professionellen Überzeugungen als Hinweise für begünstigende Faktoren der Entwicklung von Beratungseinschätzungen gesehen werden, Offen bleibt allerdings, ob die Beratungsleistungen ebenso die Beratungseinschätzungen beeinflussen können und ob die professionellen Überzeugungen von der Beratungseinschätzung und den -leistungen beeinflusst werden können. Unklar ist zudem welche Zusammenhänge zwischen den strukturellen Merkmalen und den professionellen Überzeugungen bestehen.

4.4. Diskussion der zentralen Befunde

Im Folgenden werden die Ergebnisse umfassend diskutiert, um im Anschluss die Chancen und Limitationen der Studie darzustellen. Ausblickend werden zudem Implikationen für praktische und wissenschaftliche Perspektiven beschrieben.

Anhand der Hauptstudie des *Elbe-KiTa Projekts* konnten erste Hinweise für die Wirksamkeit des Trainingsprogrammes gezeigt werden. Zudem wurde das Elternberatungskompetenzmodell der Vorstudie bestätigt und das Angebots-Nutzung-Modell weiterentwickelt. Des Weiteren stellten sich die Selbstwirksamkeit, die Zielsetzungseinschätzungen und emotionale Einstellungen in Elterngesprächen als bedeutsame Prädiktoren für die Beratungseinschätzungen und -bewertungen heraus.

4.4.1. Ergebnisdiskussion

Das Beratungskompetenzmodell der Vorstudie konnte anhand der Hauptstudie bestätigt werden. Es umfasst folgende Kompetenzfacetten: KF1: Personale Ressourcen & Soziale Kooperationskompetenz, KF2: Gesprächskompetenz, Zielorientierung & Prozesskompetenz, KF3: Kritikfähigkeit & Kritikannahme. Dennoch sollten die Items besser angepasst und neu überprüft werden, da der wiederholte Ausschluss der *Diagnostischen Kompetenz* nicht vermieden werden konnte (siehe Tabelle 73).

Die **Mehrdimensionalität der Elternberatungskompetenz** konnte bereits mehrfach für den schulischen Bereich bestätigt werden (Bruder, 2011; Hertel, 2009; Hertel et al., 2014c). Auch die vorliegende Studie konnte zeigen, dass auf der vorliegenden Datengrundlage des Elementarbereichs drei Kompetenzbereiche voneinander zu unterscheiden sind. Diese gelten ohne graduelle Abstufung und stehen mehrdimensional nebeneinander.

Ein hierarchisch aufgebautes Modell könnte das Bild des mehrdimensionalen Beratungskompetenzmodells erweitern, denn nach Halim (2017) sollte bedacht werden, dass beispielsweise Berufserfahrungen oder die Haltung den Kompetenzfacetten vorangestellt sein können. Dies steht im Einklang mit Wadepohl (2015), die die Haltung der Fachkräfte als *Querschnittsdimension* bezeichnet, aus der das Denken und Handeln erwächst, bezeichnet.

In der Abbildung 4.13 wurde diesbezüglich visuell dargestellt, welche Bereiche untersucht wurden und wie diese zusammenhängen. Zukünftig sollten die Ergebnisse der Studie jedoch mit größeren Stichproben verglichen werden.

Erste Hinweise für die **Wirksamkeit des Interventionsprogramms** konnten durch einen Kompetenzzuwachs in den Daten der Trait Selbsteinschätzung, der Arbeitsproben (siehe Tabel-

len 75 und 35) und der Teilnehmenden-Beobachtung nachgewiesen werden (siehe Tabelle 28 und 38). Die Lehramtstudierenden bei Gerich et al. (2017) zeigten noch deutlichere Zuwächse, möglicherweise weil sie videografierte Rollenspiele und lange Feedbackphasen nutzten. Nach Hertel (2009) können realitätsnahe Rollenspiele als valide Methode zur Erfassung von Beratungsverhalten beurteilt werden.

Die beschriebenen Kompetenzzuwächse können als unbeeinflusste positive Interventionseffekte des Trainings hervorgehoben werden. Das gewählte randomisierte Vorgehen bei einer zu geringen Teilnehmeranzahl bewirkte, dass strukturelle Faktoren wie Berufserfahrung, Ausbildungsabschluss und Altersunterschiede Einfluss auf die Effekte nahmen. Offen bleibt, wie die Ergebnisse für homogenere Stichproben aus Auszubildenden, studierten Fachkräften oder aber auch Leitungen ausgefallen wären. Um die Wirksamkeit des Programms bestätigen zu können, sollte in einer zweiten Erhebung entweder eine randomisierte Kontrollstudie mit einer höheren Teilnehmeranzahl angestrebt werden, um eine höhere ökologischen Validität zu erreichen oder ein differenzierteres Auswahlverfahren der Teilnehmer stattfinden.

Es ist zu hinterfragen, welche strukturellen Faktoren jeweils förderlich für den Kompetenzerwerb waren beziehungsweise welche Fachkräfte davon besonders profitieren konnten.

Die gleichen Interventionseffekte in den Treatmentgruppen der Arbeitsproben (siehe Abschnitt 35) können Hinweise für eine Überarbeitungsbedürftigkeit der Beispielsituationen, der Fragestellungen und des Kodierungsschemas sein oder aber zeigen, dass soziale Kompetenzen doch einen Einfluss auf die Beratungskompetenzen haben können. Die negativen KF3-Effekte sind möglicherweise auf eine Verweigerung der Teilnehmer zurückzuführen, da diese zum Ende der Intervention eventuell durch Ermüdung nur wenig Motivation zum gewissenhaften Ausfüllen aufbringen konnten.

Die Auswertungen der Arbeitsproben und Tonbanaufnahmen wurden zwar blind geratet, dies erfolge allerdings nicht durch mehrere Rater, somit musste von einer Überprüfung der Interrater-Reliabilität abgesehen werden.

Es ist anzunehmen, dass **professionelle Überzeugungen** die Beratungseinschätzungen und -bewertungen beeinflussen können. Allerdings sollte hervorgehoben werden, dass es sich um die Selbsteinschätzungen der Fachkräfte handelt und somit keine Aussagen über das tatsächliche Kompetenzwissen getroffen werden können.

Dass die professionellen Überzeugungen und die sL, SeU und RuL keine Interventionseffekte (siehe Tabelle 41) zeigen, bestätigt die Ergebnisse von Drechsel et al. (2020), die ebenfalls stabile Ergebnisse aufwiesen.

Welche professionellen Überzeugungen beeinflussen die Beratungskompetenzen?

Bedeutsame Prädiktoren	Kompetenzfacette 1	Kompetenzfacette 2	Kompetenzfacette 3
...ohne Intervention (Prä-Prä-Modell)	Zielsetzung **	Zielsetzung **	Zielsetzung * Emotionen *
... für den Lernzuwachs (Prä-Diff-Diff-Modell)	Rollenverständnis + Informiertheit neg*	Informiertheit neg*	Gesprächsangebot neg+ ; neg+ Diff Emotionale Einstellung neg+ Selbstwirksamkeit *; *Diff
... für das Kompetenzniveau (Prä-Diff-Post-Modell)	Zielsetzung * Selbstwirksamkeit +	Zielsetzung + Emotionale Einstellung * Informiertheit *Diff	Zielsetzung ***; **Diff Motivation neg** Informiertheit *Diff

Anmerkungen. †p<.100; *p<.050; **p<.010; ***p<.001. neg.: negativer Zusammenhang.
Diff=Differenz-Wert veränderte Überzeugung.

Abbildung 4.11.Beeinflussende professionelle Überzeugungen für die Beratungskompetenzen

Welche professionellen Überzeugungen und Kompetenzfacetten beeinflussen die Beratungseinschätzungen?

Bedeutsame Prädiktoren	Subjektive Leistungseinschätzung	Ressourcen und Lösungsorientierung	Sicherheit im elterlichen Umgang
...ohne Intervention (Prä-Prä-Modell)	Selbstwirksamkeit ** Emotionen***	KF3 + Informiertheit ** Emotionen +	KF3** Selbstwirksamkeit *** Emotionen*** Rollenverständnis neg+
... für den Lernzuwachs (Prä-Diff-Diff-Modell)	Selbstwirksamkeit neg*	KF1 +; +Diff KF2 *; *Diff Emotionen neg*	Selbstwirksamkeit neg* Burn-out(uk) **; *Diff Rollenverständnis ** KF3 *Diff Gesprächsangebot *Diff
... für das Fähigkeiten-Niveau (Prä-Diff-Post-Modell)	Gesprächsangebot * Rollenverständnis neg* Emotionen **Diff Motivation neg+Diff	KF1 *; *Diff KF2 ***; **Diff Gesprächsangebot neg* Zielsetzung + Motivation neg+	KF3 + Motivation +; neg* Diff Emotionen *

Anmerkungen. †p<.100; *p<.050; **p<.010; ***p<.001. neg.: negativer Zusammenhang.
Diff=Differenz-Wert veränderte Überzeugung.

Abbildung 4.12.Beeinflussende professionelle Überzeugungen für die Beratungseinschätzungen

Einige Ergebnisse wiesen **negative Effekte** auf, mögliche Ursachen dafür werden im Folgenden diskutiert (siehe auch Abbildungen 4.11, 4.12 und 4.13).

Fachkräfte, die von einem fehlendem Rollenverständnis berichteten, schätzen ihr sL-Niveau nach der Intervention als hoch ein. Anzunehmen ist, dass dieses durch eine Reaktanzreaktion der Rollenzuschreibung als elternberatenden Fachkraft zustande gekommen ist, denn die Zuschreibung

Welche professionellen Überzeugungen und Kompetenzfacetten beeinflussen die Beratungsbewertungen?

Bedeutsame Prädiktoren	Bewertung der Beratungsleistung	Situationsbeurteilung	Zufriedenheit mit dem Beratungsgespräch
...ohne Intervention (Prä-Prä-Modell)	Emotionen *	Emotionen **	Emotionen * Selbstwirksamkeit*
... für die Beratungsbewertung (Prä-Diff-Post-Modell)	Selbstwirksamkeit <i>neg*</i>	KF1 * Selbstwirksamkeit <i>neg*</i>	Selbstwirksamkeit <i>neg+</i>

Anmerkungen. † $p < .100$; * $p < .050$; ** $p < .010$; *** $p < .001$. *neg.*: negativer Zusammenhang.
Diff=Differenz-Wert veränderte Überzeugung.

Abbildung 4.13. Beeinflussende professionelle Überzeugungen für die Beratungsbewertung

könnte als verwirrend empfunden worden sein. Nach Göbel-Reinhardt und Lundbeck (2014) wird eine professionelle Haltung nicht von allen Fachkräften umgesetzt, sodass Probleme in der Zusammenarbeit mit Eltern entstehen können. Ein positives Rollenverständnis sollte für die Zusammenarbeit entwickelt werden (Fröhlich-Gildhoff & Weltzien, 2014), da die Haltung als beeinflussender Faktor für die Zusammenarbeit mit Eltern gilt (Fröhlich-Gildhoff & Weltzien, 2014; Göbel-Reinhardt & Lundbeck, 2014; Pietsch et al., 2010). Zusammenhänge zwischen dem Rollenverständnis und den Beratungskompetenzen und -leistungen wurden auch von Hertel (2009) gezeigt.

Fachkräfte, die ihr Prä-Gesprächsangebot als eher schlecht einstufen, wiesen einen KF2-Lernzuwachs auf (siehe Tabelle 46). Dies kann darauf hindeuten, dass Fachkräfte ihr Gesprächsangebot zum Post-Zeitpunkt kritischer einschätzten als vor der Intervention, möglicherweise entstand dieser Effekt durch eine kritische Auseinandersetzung mit dem Thema durch die Intervention und einer vorherigen weniger kritischen Selbsteinschätzung.

Weiterhin berichteten demotivierte Fachkräfte von einem höheren Post-KF3-Niveau und einem SeU(Sicherheit im elterlichem Umgang)-Niveau-Anstieg (siehe Tabellen 48 und 54). Diese Effekte könnten durch positive Interventionseinflüsse zustande gekommen sein. Ebenso konnte gezeigt werden, dass Fachkräfte, deren Motivation während der Intervention gesunken ist, von einem SeU-Niveau-Anstieg berichten und ihre Post-sL (subjektive Leistungseinschätzung) tendenziell als hoch einschätzen (siehe Tabellen 54 und 54). Zu vermuten ist, dass diese Effekte möglicherweise als Resultat des zu schnellen Tempos (siehe Abschnitt 4.3.7) gesehen werden können.

Zudem profitierten Fachkräften, die sich ursprünglich als wenig informiert einstufen, nach der

Intervention von einem Lernzuwachs (siehe Tabelle 46 und Abbildung 4.11) und Fachkräfte mit einem angemessenen Rollenverständnis weisen tendenziell einen KF1-Lernzuwachs auf. Dieses Ergebnis kann durch die Korrelationsrechnungen der Vorstudie bestätigt werden (siehe Tabelle 65). Auch Hertel (2009) zeigte, dass unter anderem Informiertheit und Rollenverständnis zur Beratungskompetenz-Vorhersage beitragen kann.

Auch Fachkräfte mit einer negativen emotionalen Einstellung berichteten von einer besseren Post-RuL (Ressourcen und Lösungsorientierung) und konnten tendenziell von einem KF3-Lernzuwachs profitieren (siehe Tabellen 92 und 48). Die Ergebnisse können Hinweise dafür sein, dass sie trotz ihrer negativen Einstellungen von der Intervention profitieren konnten. Möglicherweise haben sich diese Fachkräfte nicht aus intrinsischer Motivation für die Teilnahme entschieden, sondern wurden extrinsisch von der Institution dazu bewegt.

Weiterhin deuten die Daten darauf hin, dass Fachkräfte mit einer geringen Selbstwirksamkeit von einem Zuwachs der Selbsteinschätzung und Post-Beratungsleistung sowie von einem Zuwachs ihrer SeU, als auch tendenziell von einem besseren Post-Beratungsgespräch und -Rollenspiel (siehe Tabellen 92, 92 und 60) profitieren konnten. Möglicherweise konnten unsichere Fachkräften durch mehr Selbstvertrauen von der Intervention profitieren. Daraus könnte man schließen, dass sich diese Intervention besonders im Anfangsstadium der Karriere für die Einrichtungen rentieren kann. Allerdings zeigten nicht nur Fachkräfte mit wenig Selbstwirksamkeit Effekte, sondern auch Fachkräfte mit hoher Selbstwirksamkeitseinschätzung. Nach der Intervention schätzten sie ihre KF1 als tendenziell höher ein und berichteten von einem KF3-Lernzuwachs (siehe Tabelle 48). Durch die Vorhersagemodelle der Vorstudie (siehe Tabelle 18) und die Korrelationsauswertungen können diese Ergebnisse bestätigt werden (H.VS.2d und H.VS.2e; siehe Tabelle 65 im Anhang). Somit zeigen sich anhand von diesen zwei unabhängigen Stichproben (VS N=210; HS N=86) Hinweise für eine gewisse Robustheit der Ergebnisse. Auch in den Ergebnissen von Bruder (2011) stellte die Selbstwirksamkeit einen bedeutsamen Prädiktor der Beratungskompetenz dar und wies zudem Korrelationen mit der Berufserfahrung auf. Auf der Ebene der Beratungseinschätzungen konnten Zusammenhänge zwischen der Selbstwirksamkeit und der sL und der SeU in der Vor- (siehe Tabelle 18) und der Hauptstudie (siehe Tabelle 91) festgestellt werden. Ebenso deuten die State-Analysen auf Zusammenhänge mit der Gesprächszufriedenheit und der emotionale Gesprächshaltung hin (siehe Tabelle 58 und Abbildung 4.13).

Die Ergebnisse zeigen, dass die Selbstwirksamkeit der Fachkräfte einen bedeutenden Prädiktor für die Beratungseinschätzungen und -leistungen darstellt. Zusätzlich kann Ersteres durch die

Modellierung der Beratungskompetenz und Leistung (siehe Abbildung 4.7) und das Modell von Hertel (2009) für den schulischen Bereich bestätigt werden. Des Weiteren zeigen beide Modelle auf, dass Selbstwirksamkeit durch das Burn-out Empfinden beeinflusst und durch die Leistungseinschätzung vorhersagt werden kann.

Zusammenfassend konnten auf der einen Seite unsichere Fachkräfte von der Intervention profitieren sowie ebenso Fachkräfte mit einer hohen Selbstwirksamkeit. Letzteres bestätigt Vohs und Baumeister (2016). Durch die Ergebnisse dieser Promotion wurden somit die Ergebnisse von Vohs und Baumeister (2016) zur positiven Auswirkung der Selbsteinschätzung bestätigt.

Außerdem konnten Zusammenhänge der KF3 mit der Sicherheit im elterlichen Umgang in beiden Stichproben gezeigt werden (siehe Tabelle in Vorstudie 65 und in Hauptstudie 46) und 44). Diese sind inhaltlich jedoch nicht als verwunderlich, sondern als erwartbar zu bewerten.

4.4.2. Chancen und Limitationen

Die Elternberatung in der FBBE während Elterngesprächen wurde bereits von Grund et al. (2019) untersucht. Anhand des Gmünder Modells (Aich & Behr, 2015) konnten sie Langzeiteffekte für die Beratungskompetenzen nachweisen. Das *Elbe-KiTa* Projekt kann durch die Untersuchung der Rahmenbedingungen der Elternberatung, die Umsetzung des Interventionsprogrammes sowie die Herausstellung von Hinweisen für beeinflussende Faktoren von Beratungskompetenzen zur Theorie- und Praxisentwicklung in diesem Bereich beitragen.

Die Untersuchungen fanden im Feld und somit unter Alltagsbedingungen in Fortbildungssettings statt. Dies erhöhte die ökologische Validität der Studie (Field, 2013), erforderte jedoch hohe Anstrengungen in der Fachkraftakquise. **Die Stichprobengrößen** der Elbe- und SK-Gruppe unterscheiden sich trotz großer Rekrutierungsanstrengungen erheblich, da es in der SK-Gruppe zu einem vermehrten Ausfall durch Krankheiten und Personalmangel kam. Dennoch wurden alle vollständigen Datensätze genutzt, damit das Potenzial der Stichproben ausgereizt werden konnte. Es wurden **unterschiedliche Versuchspläne** umgesetzt, eine querschnittlich angelegte Befragung sowie eine längsschnittlich angelegte Interventionsstudie.

Durch die gleichbleibenden **Referenten** war ein gewisses Maß an Objektivität bei der Vermittlung der Inhalte gegeben. Es ist allerdings nicht auszuschließen, dass Lerneffekte bei den Referenten und somit bei der Vermittlung der Inhalte, der Begleitung, den praktischen Übungen und bei der Organisation aufgetreten sind. Diese Effekte gelten jedoch für die Kontroll- und die Testgruppe in gleichem Maße. Des Weiteren lag der Datenerhebung ein **multimethodales Vorgehen** zugrunde, d.h. Informationen unterschiedlicher Methoden (Fragebögen, Tonbänder,

Wissenstest, Arbeitsproben) wurden erhoben, um die Beratungskompetenzen umfassend untersuchen und Methodeneffekte erfassen zu können.

Einige Teilnehmer gaben in den Freitextfeldern an, dass sie die **hohe Anzahl an Testmaterialien** als belastend empfunden haben. Zudem zeigte sich neben mündlichen Anmerkungen der Teilnehmer auch durch die Evaluation, dass das Tempo für viele Elbe-Teilnehmer zu hoch war (siehe Tabelle 64) und mehr Zeit für längere Frage-, Diskussions- und Reflexionsrunden erforderlich gewesen wäre. Dies gilt insbesondere für die Elbe-Gruppe, die durch das Rollenspiel zusätzlichen Befragungen ausgesetzt war. Möglicherweise führte dies bei einigen Teilnehmern zu Reaktanz-Reaktionen und Motivationsminderungen.

Bisher wurden Kompetenzen von Fachkräften hauptsächlich durch **subjektive Leistungseinschätzungen** erfasst und spiegeln somit Orientierungen, Erziehungsstile und pädagogischen Auffassungen wider (Mischo et al., 2013). Anhand der Fragebögen wurden auch im vorliegenden Kontext subjektive Einschätzungen der Kompetenzen, professionellen Überzeugungen und Beratungseinschätzungen erhoben. Nach Behrmann (2007) handelt es sich bei den Fragebögen, Tonbandaufnahmen und Arbeitsproben um verhaltensbezogene Daten, während anhand des Wissenstests wissensbezogene Fragen untersucht wurden. Da Fröhlich-Gildhoff und Weltzien (2014), Mischo (2012) Hinweise dafür zeigen konnten, dass Leistungseinschätzungen von Fachkräften mit sinkendem Bildungsabschluss unrealistischer werden, sollten die Ergebnisse hinterfragt und weitere repräsentativere Untersuchungen in diesem Bereich gefordert werden. Dieser interessante Effekt könnte durch eine weniger reflektierte Auseinandersetzung, weniger Hintergrundwissen und weniger kritische Selbsteinschätzung auftreten.

Fröhlich-Gildhoff und Weltzien (2014) schreiben, dass sich erst durch die praktische Umsetzung Kompetenzen entwickeln können. Daher besteht das Interventionsprogramm aus Rollenspielen mit realistischen Ausgangssituationen. Dennoch ist zu diskutieren, dass Arnold und Erpenbeck (2019) den Kompetenzerwerb nach einem zweitägigen Training als unrealistisch einschätzen. Den Autoren zufolge bedarf es des praktischen Erlebens, um Kompetenzen zu erwerben. Auch nach Weber (2016) wird dieser durch externe Praxisfaktoren beeinflusst. Nach Bruder (2011) zeigte sich, dass das Beratungswissen und die Berufserfahrung die bedeutensten Prädiktoren für Beratungskompetenzen darstellen. In Anbetracht des Angebot-Nutzungs-Modells kann angenommen werden, dass auch die Struktur- und Prozessmerkmale der Einrichtungen die langfristige Kompetenzentwicklung beeinflussen. Wahrscheinlich können sich begünstigende Rahmenbedingungen (wie in der Vorstudie gezeigt: kollegiale Unterstützung, Elternberatung im Team, ein gehobener Stellenwert der Elternberatung und ein Beratungskonzept) förderlich auswirken. Eine dritte

Erhebung zur Untersuchung von Langzeiteffekten der erworbenen Beratungskompetenzen wäre demnach erforderlich. Bei der vorliegenden Stichprobe wurde diese zwar angestrebt, war jedoch aufgrund eines zu geringen Rücklaufs nicht möglich.

Die Studienergebnisse des *Elbe-KiTa-Projekts* konnten erste Erkenntnisse über die Elternberatung in Kindertageseinrichtungen und die Elternberatungskompetenzen von Fachkräften liefern. Zudem wurde erstmals ein Kompetenzmodell der Elternberatungskompetenzen für Fachkräfte erstellt und ein Angebots-Nutzungs-Modell der Elternberatung Struktur- und Prozessmerkmale der Familien, Fachkräfte und Einrichtungen aufgestellt.

Die Elternberatung während Elterngesprächen stellt einen bisher wenig erforschten Bereich der FBBE dar, der von den Forschungsergebnissen des schulischen Bereichs profitieren kann, sich jedoch durch seine spezifischen Struktur- und Prozessmerkmale von diesem abgrenzt und somit ein eigenes Forschungsgebiet darstellt.

4.4.3. Ausblick und Implikationen

Forschungsperspektiven. Aich, Behr und Kuboth (2017), Drechsel et al. (2020), Gerich et al. (2016), Hertel, Jude und Sälzer (2017) und Hertel et al. (2017) sind der Auffassung, dass durch geeignete und auf ihre Wirksamkeit überprüfte Interventionsprogramme die Kompetenzweichen bereits im frühen Ausbildungsstadium gestellt werden können. Allerdings zeigten die Ergebnisse von Hertel (2009), dass die Rollenspiele an die Erfahrungswelt der Studierenden anknüpfen sollten, damit Motivation und Interesse und ein positives Selbstwirksamkeitsgefühl entstehen können. Zudem könnten gefilmte Rollenspiele und lange Feedbackphasen wie bei Gerich et al. (2017) erfolgsversprechend sein. Gesprächsfallen könnten während theoretischen Phasen durch Videosequenzen verdeutlicht werden. Weiterhin schlägt Gutknecht (2015) für die Einübung von Beratungskompetenzen die Zusammenarbeit mit Schauspielern vor. Auch follow-up Sitzungen nach der Intervention könnten dazu führend, dass Wissen vertieft, Erfahrungen ausgetauscht sowie reflektiert als auch neue Strategien entwickelt und wieder in den Alltag übertragen werden können.

Ein Vergleich von FBBE Auszubildenden, Studierenden und berufserfahrenen Fachkräften (eventuell auch nach Ausbildungsabschluss getrennt) könnte interessante Erkenntnisse in die Kompetenzentwicklung ermöglichen. Zudem sollte angestrebt werden, die *Diagnostische Kompetenz* wieder zu dem Beratungsmodell hinzuzunehmen (Abschnitt 4.3.1) und überprüft werden, ob eine Drei-Faktorenlösung der Beratungskompetenzfacetten als Modell für den Elementarbereich bestätigt werden kann. Für die Skalen *Selbstwirksamkeit*, *Ressourcen* und *Lösungsorientierung*

und *Emotionale Gesprächseinschätzung* können in zukünftigen Untersuchungen neue Items entwickelt oder die ausgeschlossenen angepasst werden.

Die Programminhalte von Aich und Behr (2015) stellen eine sinnvolle Ergänzung für das umgesetzte Interventionsprogramm dar. Das Gmünder Modell, Kommunikationsspiel-Fallen (Aich & Behr, 2015) und die Transaktionsanalyse nach Berne (2016) könnten das Elbe-Trainingskonzept erweitern.

Weiterhin wäre interessant zu untersuchen, ob professionelle Überzeugungen als Vorläufermerkmale der Beratungskompetenz gesehen werden können. Die Idee des hierarchischen Beratungskompetenzmodells scheint eine interessante Möglichkeit zu sein weiterhin zur Theorieentwicklung in diesem Bereich beizutragen. Zusammenfassend bedarf es weiterer Untersuchungen in diesem Bereich.

Praxisperspektiven. Die Belastungen der Fachkräfte durch die Zusammenarbeit mit Eltern (Fröhlich-Gildhoff & Weltzien, 2014) können auf unzureichende Ausbildungen, schlechte Rahmenbedingungen, zu hohe Arbeitsanforderungen, aber auch auf die heterogene Elternschaft und die steigenden Erwartungen und den Beratungsbedarf zurückgeführt werden (Fröhlich-Gildhoff & Weltzien, 2014).

Die Gesprächsführung, Beratung und Konfliktlösung stellen nach Aich et al. (2017) die *zentralen Professionalisierungselemente* für die Zusammenarbeit mit Eltern dar. Drechsel et al. (2020), Gerich et al. (2016) sowie Hertel et al. (2017) gehen davon aus, dass Lehramtstudierende bereits im frühen Studium durch empirisch überprüfte Interventionen erste Beratungserfahrungen entwickeln können. Als Vorreiter für die Studiengänge der FBBE ist die Implementierung des *Gmünder Modells* (Aich & Behr, 2015) in der Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd zu nennen. Grund et al. (2019) konnten dort bereits einen langfristigen Kompetenzgewinn für Studierende der Kindheitspädagogik nachweisen. Daher ist davon auszugehen, dass die Implementierung von wirksamen Elternberatungsprogrammen in die Modulhandbücher und Lehrpläne der Erzieherausbildung dazu beitragen kann, die Kompetenzen der Fachkräfte in diesem Bereich zu steigern. Auch vergleichbare modulartige Angebote, um erworbene Kompetenzen zertifizieren und Übergänge erleichtern zu können (Fröhlich-Gildhoff & Weltzien, 2014), können dazu beitragen. Fortbildungsangebote könnten durch eine zentrale Stelle, beispielsweise auf einer Webseite, gebündelt werden, sodass ein schneller Überblick gewährleistet wäre (Lokhande, 2014) und die Angebote regional und bedarfsgerecht aufeinander abgestimmt werden können (Friederich, 2011). Zudem sollten Fortbildungen häufiger für ein Gesamtteam stattfinden, sodass

sie mit Organisationsentwicklungsprozessen verbunden werden können (Lokhande, 2014). Durch Expertenrollen sollten die Fortbildungsinhalte an das Team weitergetragen werden und somit zur Kompetenzweiterentwicklung im Team beitragen (Beher & Walter, 2012; Fröhlich-Gildhoff & Weltzien, 2014).

Ein wirksames E-Learning Trainings wie das *ProfKom-Training* (Gartmeier, 2018) birgt für den FBBE Bereich besonderes Potenzial, da durch die Kontakteinschränkungen der Corona-Krise überlegt werden sollte, wie zukünftige Fortbildungsangebote gestaltet werden können. E-Learning Fortbildungen sind in diesem Bereich noch selten und ausblickend können sich durch diese interessante Forschungsmöglichkeiten und neuartige Wissensvermittlungsmöglichkeiten ergeben. Auch Elterngespräche können online geführt werden, dies könnte zur niederschwelligkeit für belastete Familien beitragen, sofern die technische Ausstattung in den Familien vorhanden ist.

Eine Herausstellung der Bedeutsamkeit von Elterngesprächen, deutliche Definitionen der Gesprächsabläufe in bedarfsgerechten Elternberatungskonzepten, die Elternberatung als fundierte Standardthemen in Curricula der Aus- und Fort-Bildungen und Modulplänen der frühen Kindheitsstudiengängen (Grund et al., 2019; OECD, 2019) sowie eine klarere Aufgabenzuschreibungen in der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft (Betz, 2018; Cloos et al., 2020) als auch begünstigende Rahmenbedingungen in den Einrichtungen (ein hoher Stellenwert der Elternberatung, eine kollegiale Unterstützung, Elternberatung im Team) (siehe Abschnitt 3.3) können dazu beitragen, dass der gegenseitige Austausch besser gelingen kann, die kindlichen Lernumgebungen noch besser auf die Bedürfnisse abgestimmt werden können, Fachkräfte ein ganzheitlicheres Bild vom Kind entwickeln, positive Erfahrungen in der Zusammenarbeit entstehen, die eventuell dazu ermutigen, die zukünftigen schulischen Beratungsangebote mehr in Anspruch zu nehmen. Besonders in den Zeiten der Corona-Krise kann Elternberatung Familien besser unterstützen, zu einer entwicklungsfördernden häuslichen Lernumgebung beitragen und die elterliche Selbstwirksamkeit stärken. Denn nicht die Einrichtungserfahrungen, sondern die elterlichen Erziehungsstrategien und -einstellungen stellen die stärksten Prädiktoren der kindlichen Entwicklung dar (Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta & Howes, 2002). Daher sollte die Elternberatung als wesentlicher Bestandteil von Elterngesprächen in Kindertageseinrichtungen gesehen werden, mit dem Ziel, die Kinder, um die es in den Beratungsgesprächen geht, zu stärken. Denn Letztendlich stehen immer die Kinder im Mittelpunkt der Elternarbeit (Stange, 2012) und zu ihrem Wohle sollten sich alle Parteien bemühen, angemessene Lösungen und Ziele anzustreben.

„Ihre Fortbildung ist in der heutigen Kita-Arbeit besonders wichtig, da diese von Zeitnot und engen Vorgaben in der Dienstplanung gekennzeichnet ist. Innerhalb dieser Vorgaben kämpfen wir als Erzieher darum, qualifizierte Elternarbeit leisten zu können.“

Statement einer Fachkraft

Abkürzungsverzeichnis

AIC: Akaike's Information Criterion
AV: Abhängige Variable
BEP: Bildungs- und Erziehungspartnerschaft
BIC: Bayesian Information Criterion
CFI: Comparative Fit Index
df: Freiheitsgrade
Diff: Differenzwert
Elbe: Elternberatung
FBBE: frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung
HLE: Home learning Environment
HS: Hauptstudie
Hyp.: Hypothese
KF: Kompetenzfacette M: Mittelwert
männl.: männlich
neg: negativer Zusammenhang
SD: Standardabweichung
SES: Sozioökonomischer Status
SeU: Sicherheit im elterlichen Umgang
sL: subjektive Leistungseinschätzung
SRMR: Standardized Root Mean Square Residual
SV: Strukturvariable
P: Itemschwierigkeit
PF: Pädagogische Fachkraft
pos: positiver Zusammenhang
Post: nach der Intervention
Prä: vor der Intervention
PV: Prozessvariable
rit: Trennschärfe
REMSEA: Root MEAN Square of Approximation
RuL: Ressourcen- und Lösungsorientierung
uk: umkodiert
UV: Unabhängige Variable
VS: Vorstudie
weibl.: weiblich

Abbildungsverzeichnis

2.1. Angebots-Nutzungs-Modell	17
3.1. Stichprobenbeschreibung der Vorstudie	45
3.2. Drei-Faktorenmodell der Vorstudie	51
3.3. Häufigkeiten der KiTa Prozess- und Strukturmerkmale	53
4.1. Angebots-Nutzungsmodell	93
4.2. Stichprobenbeschreibung Hauptstudie	102
4.3. Studiendesign	109
4.4. Multimethodaler Ansatz nach Hertel (2009)	111
4.5. 3-Faktorenmodell der Hauptstudie	112
4.6. Grafische Darstellung Wissenszuwachs in der Hauptstudie	117
4.7. Modellierung des Gesamtmodells der Hauptstudie	146
4.8. Modellierung der Beratungskompetenz und Beratungsleistung (Hertel, 2009)	146
4.9. Grafische Darstellung Evaluationsfragen Signifikante Unterschiede	149
4.10. Gesamtmodell	154
4.11. Beeinflussende professionelle Überzeugungen für die Beratungskompetenzen	157
4.12. Beeinflussende professionelle Überzeugungen für die Beratungseinschätzungen	157
4.13. Beeinflussende professionelle Überzeugungen für die Beratungsbewertung	158

Tabellenverzeichnis

1.	Drei-Faktoren-Beratungskompetenzmodell, (Hertel, Larcher, Hemker, Djakovic & Krewer, 2014c)	14
2.	Modellfitwerte der konfirmatorischen Faktorenanalyse der Vorstudie	51
3.	Vorhersagemodell der Rahmenbedingungen der Elternberatung aus Leitungssicht	54
4.	Hierarchisches Regressionsmodell - elterliche Gesprächseinforderung aus der Sicht der Fachkräfte	58
5.	Hierarchisches Regressionsmodell - Angebot der Elternberatung, Einschätzung der Fachkräfte	59
6.	Hierarchisches Regressionsmodell - Angebot der Elternberatung, elterliche Einschätzung	60
7.	Hypothesen Generierung - Angebot & Nachfrage der Elternberatung	61
8.	Hierarchisches Regressionsmodell - Unzureichende Elternberatung der KiTa-Ebene	65
9.	Hypothesen Darstellung: Unzureichende Elternberatung der KiTa-Ebene	65
10.	Hierarchisches Regressionsmodell - Unzureichende Elternberatung der Fachkraft-Ebene	67
11.	Hypothesen Darstellung: Unzureichende Elternberatung der Fachkraft-Ebene	67
12.	Hierarchisches Regressionsmodell - Unzureichende Elternberatung der Eltern-Ebene	69
13.	Hypothesen Darstellung: Unzureichende Elternberatung der Eltern-Ebene	69
14.	Hierarchisches Regressionsmodell - Unzureichende Elternberatung der Fachkraft-Ebene	72
15.	Hypothesen Darstellung: Unzureichende Elternberatung der Fachkraft-Ebene, aus elterlicher Sicht	72
16.	Hierarchisches Regressionsmodell - Unzureichende Elternberatung der Eltern-Ebene	74
17.	Hypothesen Darstellung: Unzureichende Elternberatung der Eltern-Ebene, aus elterlicher Sicht	74
18.	Vorhersagemodell der Beratungskompetenzen der Vorstudie	75
19.	Vorhersagemodell der Beratungseinschätzungen der Vorstudie	76
20.	Hypothesen Generierung - Vorhersagemodelle der Beratungseinschätzungen	77
21.	Deskriptive Daten der Stichprobenunterschiede	104
22.	Univariate Varianzanalyse der Stichprobenunterschiede der Treatmentgruppen der Hauptstudie	104
23.	Struktur des Elternberatungskompetenztrainings für Pädagogische Fachkräfte	105
24.	Förderung sozialer Kompetenzen im Vorschulalter - Inhaltliche Struktur	108
25.	Fit Indices der konfirmatorischen Faktorenanalyse der Hauptstudie	113
26.	Deskriptive Daten der Gesamtskala der Beratungskompetenz der Hauptstudie	115
27.	Gesamtskala der Beratungskompetenz Trait-Ebene Prä-Post Vergleich der Hauptstudie	115
28.	Gesamtskala der Beratungskompetenz State-Ebene Prä-Post Vergleich der Hauptstudie	116
29.	Hypothesen Darstellung Gesamtskala Trait und State	116
30.	Gesamtskala der Beratungskompetenz Prä-Post Vergleich der Hauptstudie - Elbe versus SK	117
31.	Hypothesen Darstellung Interventionseffekte der Treatmentgruppen der Trait-Ebene	117
32.	Gesamtmaß der Trait Selbsteinschätzung der Hauptstudie - Zeit × Treatment	118
33.	Gesamtmaß der Trait Selbsteinschätzung der Hauptstudie - Elbe versus SK	119
34.	Gesamtmaß der Trait Arbeitsproben der Hauptstudie - Zeit × Treatment	119
35.	Gesamtmaß der Trait Arbeitsproben der Hauptstudie - Elbe versus SK	119
36.	Gesamtmaß der State Tonbandaufnahmen der Hauptstudie	120
37.	Gesamtmaß der State Selbsteinschätzung der Hauptstudie	120
38.	Gesamtmaß der State Teilnehmende-Beobachtung der Hauptstudie	121
39.	Gesamtmaß der State Nicht-Teilnehmende-Beobachtung der Hauptstudie	121
40.	Hypothesen Darstellung Gesamtmaß	122
41.	Multivariate Ergebnisse der Interventionseffekte der professionellen Überzeugungen und Beratungseinschätzungen (Zeit x Treatment)	124
42.	Multivariate Ergebnisse der Interventionseffekte der professionellen Überzeugungen und Beratungseinschätzungen (Multivariate Analyse ohne Kontrollgruppe)	125
43.	Hypothesen Darstellung professionelle Überzeugungen und Beratungseinschätzungen Interventionseffekte	125
44.	Kompetenzvorhersage durch die professionellen Überzeugungen vor der Intervention	126
45.	Hypothesen Darstellung Kompetenzvorhersage durch die professionelle Überzeugungen Prä-Prä-Modell	126
46.	Lernzuwachs Vorhersage durch die professionellen Überzeugungen der Elternberatung	128
47.	Hypothesen Darstellung Lernzuwachs Vorhersage durch die professionelle Überzeugungen Prä-Diff-Diff-Modell	128

48.	Kompetenzniveauvorhersage durch die professionellen Überzeugungen	130
49.	Hypothesen Darstellung zur Kompetenzniveauvorhersage der Kompetenzfacetten Prä-Diff-Post-Modell	131
50.	Beratungseinschätzungen durch die Kompetenzfacetten und die professionellen Überzeugungen vor der Intervention	133
51.	Hypothesen Darstellung zur Beratungseinschätzungen Prä-Prä-Modell	133
52.	Lernzuwachs Vorhersage der Beratungseinschätzungen durch die Kompetenzfacetten und die professionellen Überzeugungen der Elternberatung	135
53.	Hypothesen Darstellung der Lernzuwachs Vorhersage der Beratungseinschätzungen	136
54.	Beratungskompetenzniveauvorhersage durch die Kompetenzfacetten und die professionellen Überzeugungen der Elternberatung	138
55.	Hypothesen Darstellung der Beratungskompetenzniveauvorhersage	139
56.	Deskriptive Werte Interventionseffekte der State Beratungsbeurteilung	140
57.	Signifikanzprüfung der Zeit für den wahrgenommenen State Kompetenzzuwachs und die Zielerreichung	140
58.	State Beratungsbeurteilungsvorhersage durch die Prädiktoren der Trait Selbsteinschätzung	141
59.	Hypothesen Darstellung zur State Beratungsbewertung durch Trait Prädiktoren vor der Intervention (Prä-Prä-Modelle)	142
60.	State Beratungsbewertungsvorhersage durch Trait Kompetenzfacetten und professionellen Überzeugungen	144
61.	Hypothesen Darstellung zur State Beratungsbewertung durch Trait Prädiktoren (Prä-Diff-Post-Modelle)	145
62.	Fit Indices des Gesamtmodells der Hauptstudie	147
63.	Deskriptive Daten der Evaluationsfragen	148
64.	Univariate Analysen der Evaluationsfragen	149
65.	Korrelationen (r) der Struktur- & Prozessmerkmale der Einrichtungen aus Sicht der Fachkräfte und Leitungen	175
66.	Korrelationen (r) der Struktur- & Prozessmerkmale der Einrichtungen aus Sicht der Fachkräfte und Leitungen	176
67.	Skalen der unzureichenden Elternberatung	177
68.	Ausgeschlossene Items der Skalen der unzureichenden Elternberatung	177
69.	Skalen Vorhersagemodell der unzureichenden Elternberatung aus elterlicher Sicht	178
70.	Ausgeschlossenes Item der Skalen Vorhersagemodell der unzureichenden Elternberatung	178
71.	Skalen der Vorhersagemodelle aus der Sicht der Fachkräfte	179
72.	Ausgeschlossene Items der Vorhersagemodelle aus der Sicht der Fachkräfte	180
73.	Skalen der Trait-Beratungskompetenz	181
74.	Ausgeschlossene Items der Skala der Trait-Beratungskompetenz	181
75.	Deskriptive Daten Gesamtmaß der Beratungskompetenzen	182
76.	Deskriptive Daten der Moderatorenanalyse Zeit \times Alter	182
77.	Multivariate Ergebnisse der Analyse Zeit \times Alter	182
78.	Deskriptive Daten der Moderatorenanalyse Zeit \times Abschluss	183
79.	Multivariate Ergebnisse der Analyse Zeit \times Abschluss	183
80.	Deskriptive Daten der Moderatorenanalyse Zeit \times Burn-out (uk)	183
81.	Multivariate Ergebnisse der Analyse Zeit \times Burn-out (uk)	183
82.	Überprüfung der State Instrumente auf beeinflussende Strukturvariablen	183
83.	Überprüfung der Wissenstestauswertung auf beeinflussende Strukturvariablen	184
84.	Überprüfung der Trait-Selbsteinschätzung Elbe vers. SK auf beeinflussende Strukturvariablen	184
85.	Überprüfung der Arbeitsprobenauswertung auf beeinflussende Strukturvariablen	185
86.	Überprüfung der Tonbandauswertung auf beeinflussende Strukturvariablen	185
87.	Überprüfung der State-Selbsteinschätzung auf beeinflussende Strukturvariablen	186
88.	Skalen der professionellen Überzeugungen der Trait-Selbsteinschätzung	187
89.	Ausgeschlossene Items der Skalen der professionellen Überzeugungen und Beratungseinschätzungen der Trait-Selbsteinschätzung	188
90.	Deskriptive Daten der professionellen Überzeugungen und Beratungseinschätzungen	189
91.	Korrelationen der Prä-Prä Vorhersagemodelle auf der Trait-Ebene	189
92.	Korrelationen der Prä-Diff-Diff Vorhersagemodelle auf der Trait-Ebene	190
93.	Korrelationen der Prä-Diff-Post Vorhersagemodelle auf der Trait-Ebene	190
94.	Skalen des State-Selbsteinschätzung	191
95.	Skalen der Beratungseinschätzungen und professionellen Überzeugungen der State-Selbsteinschätzung	192
96.	Korrelationen der Prä-Prä Beratungsbeurteilungsvorhersagemodelle der State- und Trait-Ebene	193

97. Korrelationen der Prä-Diff-Post Beratungsbeurteilungs-Vorhersagemodelle der State- und Trait-Ebene	193
98. Skalen der State-Teilnehmende-Beobachtung (Elternrolle)	194
99. Skalen der State-Nicht-Teilnehmende-Beobachtung (Beobachterrolle)	195
100. Ausgewählte Items des Wissenstests	196
101. Ausgeschlossene Items der ausgewählten Items des Wissenstests	196

A. Exkurse

A.1. Exkurs: Motivation

Nach Deci et al. (1993) entsteht Motivation durch verschiedene Regulationsmechanismen und daraus resultierende Internalisierungsprozesse, um eine soziale Zugehörigkeit zu erreichen, die zum selbstständigen, kompetenten und selbstwirksamen Handeln führen kann. Interesse und Motivation können im Rahmen von Lernumgebungen die Kompetenz-, Autonomieerleben und soziale Eingebundenheit bieten, gefördert werden (Deci et al., 1993). Demnach kann vermutet werden, dass Fachkräfte, die sich selbst als autonom erleben können, denen Beratungskompetenz zugeschrieben wird und die kollegial unterstützt werden, motivierter Elternberatungsgespräche führen als Fachkräfte, deren Rahmenbedingungen weniger motivationsfördernd sind. Zudem gelten nach Bandura (1997), Greiner (2020), Hoover-Dempsey et al. (2001) Selbstwirksamkeitserwartungen (siehe Exkurs A.2) als ein positiver Einflussfaktor für die Motivation.

Nach der *Erwartungs-Wert-Theorie* von Atkinson (1957) stellt die Erwartung, die selbst eingeschätzte Wahrscheinlichkeit etwas zu schaffen, dar. Durch Stolz steigt der Anreiz mit der sinkenden Erfolgswahrscheinlichkeit und Scham wächst mit sinkender Misserfolgswahrscheinlichkeit. Demnach wird Leistungsmotivation von dem Wunsch nach Erfolg und der Angst vor dem Versagen bestimmt (Oerter & Montada, 2002). Bereits gemachte Erfahrungen spielen nach Atkinson (1957) als Personenkomponente in die Leistungsmotivation hinein und bestimmen die Erfolgs- beziehungsweise Misserfolgsorientierungen.

A.2. Exkurs: Selbstwirksamkeit

Selbstwirksamkeit wird als Erwartung, durch eigene Fähigkeiten ein angestrebtes Ziel erreichen zu können, definiert (Vohs & Baumeister, 2016). Der Selbstwirksamkeitsbegriff entstand durch die sozial-kognitive Lerntheorie von Bandura (1977). Nach ihm entsteht sie aus eigenen Erfolgs- beziehungsweise Misserfolgserlebnissen, die Deutung von Körperzuständen, Ermutigungen und durch das Modellernen. Vohs und Baumeister (2016) schreiben, dass sich Menschen wie ihre selbst eingeschätzte Leistungsfähigkeit verhalten und sich daher eine hohe Selbsteinschätzung positiv auswirkt.

A.3. Exkurs: Elterliche Selbstwirksamkeit

Selbstwirksame Eltern können einen positiven Einfluss auf die Entwicklung und das kindliche Verhalten ausüben (Coleman & Karraker, 2003). Beispielsweise nutzen sie häufig Unterstützungsstrategien (Ardelt & Eccles, 2001). Eltern mit einem geringen Selbstwirksamkeitsgefühl hingegen, machen sich häufiger Sorgen über ihr Verhalten (Nachshen & Minnes, 2005; Wakimizu, Fujioka, Yoneyama, Iejima & Miyamoto, 2011; Weiss & Lunsky, 2010), zeigen weniger Engagement und wenden seltener positive Erziehungsstrategien an (Ardelt & Eccles, 2001). Zudem

bestehen negative Zusammenhänge zwischen elterlichen Wutanfällen sowie Stressempfinden und der kindlichen Selbstwirksamkeit (Vuorenmaa, Perälä, Halme, Kaunonen & Åstedt-Kurki, 2015). Weiterhin zeigt Tietze et al. (2013), dass depressive Symptome und Neurotizismus der Eltern zu einer schlechteren Prozessqualität der HLE führen können.

Bandura (1977, 1989) beschreibt in seiner *engl. self-efficacy theory*, dass durch domänenspezifische Selbstwirksamkeitseinstellungen präzisere Annahmen getroffen werden können als durch eine generelle Selbstwirksamkeitsannahme. Gärtner, Vetter, Schäferling, Reuner und Hertel (2018) konnte zeigen, dass domänenspezifische Selbstwirksamkeit auf der Eltern-Ebene Zusammenhänge mit der kindlichen *engl. inhibitory control* aufweisen. Die Fähigkeit der inhibitory control definiert ein bewusstes Hemmen von dominanten oder automatischen Handlungen (Miyake et al., 2000). Diese Ergebnisse unterstreichen Studien von Coleman und Karraker (2003), Sanders und Woolley (2005), die ebenso zeigen konnten, dass die elterliche domänenspezifische Selbstwirksamkeit Zusammenhänge mit kindlichen Verhaltensweisen aufweisen. Nach Gärtner (2019) sollten zukünftig Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Ebenen der elterlichen Selbstwirksamkeit, Erziehungsstrategien und der kindlichen Selbstregulation erforscht werden. Selbstregulation wird als Fähigkeit beschrieben eigenes Verhalten und negativen Emotionen regulieren zu können (Karoly, 1993; Lewis, 2000).

Ergebnisse aus dem schulischen Bereich von Hertel et al. (2013) sowie Hertel et al. (2014a) konnten zeigen, dass Eltern mit einer geringeren Selbstwirksamkeitseinschätzung ein stärkeres Bedürfnis nach Beratung haben, obwohl sie seltener Beratungsgesprächen wahrnehmen. Zudem zeigten die Ergebnisse von Djaković (2014), dass die Beratungskompetenzen der Lehrkräfte Einfluss auf die elterliche Selbstwirksamkeit nehmen können. Bereits im Elementarbereich können Eltern durch Elternberatung gestärkt und unterstützt werden (Pietsch et al., 2010; Westerholt, 2012). Denn nicht die Merkmale der Kindertageseinrichtungen sondern die Erziehungsstrategien und -einstellungen der Eltern stellen die stärksten Prädiktoren der kindlichen Entwicklung dar (Burchinal et al., 2002).

A.4. Exkurs: Erziehungsverhalten

Nach Darling und Steinberg (1993) ist der Erziehungsstil als Variable zu sehen, die den Zusammenhang zwischen elterlichen Verhaltensweisen und dem Ergebnis der kindlichen Entwicklung beeinflusst. Er resultiert aus den elterlichen Zielen und Vorstellungen und beeinflusst die Entwicklung durch die Eltern-Kind-Interaktionen (Darling & Steinberg, 1993).

Baumrind (1970) beschreibt drei verschiedene Arten der elterlichen Kontrolle: den permissiven, den autoritativen und den autoritären Erziehungsstil. Der permissive Erziehungsstil zeichnet sich durch eine hohe Bedürfnisbefriedigung aus (Siegler, DeLoache & Eisenberg, 2011). Autoritative Eltern stellen hohe Anforderungen an ihr Kind, setzen ihm Normen und Grenzen, geben ihm jedoch im Gegenzug Unterstützung und Hilfestellung (Siegler et al., 2011). Im Gegensatz dazu beachten autoritäre Eltern kindliche Bedürfnisse nicht und versuchen ihre eigenen hohen Anforderungen durchzusetzen (Siegler et al., 2011).

Karreman, van Tuijl, van Aken und Deković (2006) stellten heraus, dass die Art und Weise, wie Eltern ihre Kinder disziplinieren mit der Selbstregulation zusammenhängt. Nach ihnen kann man das Erziehungsverhalten in *engl. positive control, negative control und responsiveness* einteilen. Positive control beschreibt ein ermutigendes, unterstützendes, orientierendes und beratendes Erziehungsverhalten. Während negative control ein raues, uneinfühlbares, kritisierendes, kontrollierendes und ärgerliches Verhalten umfasst. Responsive Eltern zeigen eine

einfühlsame, akzeptierende, warme, aufeinander abgestimmte und individualisierende Haltung (Karreman et al., 2006). Sensible, einfühlsame und unterstützende Eltern-Kind-Interaktionen fördern die kindliche Entwicklung sowie das Lernen und Wohlbefinden (Melhuish et al., 2015; Siraj et al., 2015; Taylor et al., 2016). Positive control weist nach Karreman et al. (2006) einen positiven Zusammenhang mit der Selbstregulation auf und negative control einen negativen. Diese Ergebnisse lassen vermuten, dass die positive control die Entwicklung der Selbstregulation beeinflusst (Karreman et al., 2006).

A.5. Exkurs: Ko- und Selbstregulation

Der Prozess von der Ko- zur Selbstregulation erstreckt sich über die ganze Kindheit hinweg (Eisenberg et al., 2010). Die Entwicklung von selbstregulatorischen Fähigkeiten können Eltern fördern, indem sie versuchen, Verhaltensweisen, Gedanken und Emotionen des Kindes zu regulieren (Colman, Hardy, Albert, Raffaelli & Crockett, 2006; Kurki, Järvenoja, Järvelä & Mykkänen, 2016; Pauen, Strodthoff & Bechtel-Kuehne, 2016; Volet, Summers & Thurman, 2009), einfühlsam auf die Bedürfnisse zu achten (Sensitivität), altersgerechte Lösungsvorschläge anzubieten (engl. scaffolding) und über positive und negative Gefühle zuzusprechen (engl. mind-mindedness) (Harrist & Waugh, 2002). Das Verstehen der kindlichen Signale und eine angemessene Reaktionen auf das Verhalten sind kennzeichnend für eine einfühlsame Erziehung (Siegler et al., 2011).

Demetriou (2000) vermutet, dass die Internalisierung der elterlichen Ko-Regulationsstrategien zu selbstregulierenden Verhaltensweisen führt. Außerdem wird angenommen, dass Eltern positive Emotionen auf ihr Kind übertragen, wenn es sich selbst reguliert hat (Kochanska, Murray & Harlan, 2000). Die Selbstregulation umfasst ein weites Feld kindlicher Fähigkeiten, darunter die somatischen Funktionen, die Emotions- und Impulsregulation sowie die Verhaltens- und Aufmerksamkeitsregulation (Smith-Donald, Raver, Hayes & Richardson, 2007) als auch automatische Prozesse der Körperregulationen.

A.6. Exkurs: Bildungsdokumentationen

Bildungsdokumentationen dokumentieren das Verhalten der Kinder als bildungsrelevante Tätigkeiten und halten diese für die Familien fest (Kuhn et al., 2018). Ein Elterngespräch auf der Grundlage einer Bildungsdokumentation kann dazu beitragen, die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft neu zu definieren (Andresen, Künstler & Seddig, 2015; Kesselhut, 2014). Um den Entwicklungsstand in unterschiedlichen Kompetenzbereichen zu dokumentieren, werden allgemeine oder bereichsspezifische entwicklungs- und kompetenzbezogene Verfahren wie Screenings beziehungsweise Tests genutzt (Kuhn et al., 2018). Fachkräfte nehmen durch die Vorstellung der Dokumentation eine professionelle Rolle ein, während die Eltern durch ihre Beobachtungen diese Eindrücke validieren oder ergänzen (Kuhn et al., 2018), damit das Verhalten analysiert, Ziele formuliert und Handlungsweisen beschlossen werden können. Es ist zu vermuten, dass beide Parteien bei der Betrachtung des Kindes aus verschiedenen Perspektiven sowie bei der Diskussion, Zieldefinition, Umsetzung und Reflexion ihrer Erwartungen, Vorstellungen und Ziele jeweils voneinander profitieren können. Krey (2015) zeigte, dass Eltern die Beobachtung der Fachkräfte als wichtig für ihr eigenes Handeln einschätzen.

B. Tabellen

Im Folgenden sind die Tabellen der Vorstudie (Tabelle 65 und folgende) und der Hauptstudie (Tabelle 73 und folgende) zu finden.

Tabelle 65. Korrelationen (*r*) der Struktur- & Prozessmerkmale der Emrichtungen aus Sicht der Fachkräfte und Leitungen

	Ge- schlecht	Aus- bil- dungsab- schluss	Migra- tions- hinter- grund	Elbe Fort- bil- dungen	Berufs- er- fah- rung	KF 1	KF 2	KF 3	Selbst- wirk- sam- keit	Rollen- ver- ständ- nis	Subjektive Leistungs- einschät- zung	Sicherheit im elter- lichen Umgang	Kosten Nutzen	Konstruk- tivistische Auffas- sung
Geschlecht	1.000													
Ausbildungsabschluss	0.119	1.000												
Migrationshintergrund	0.050	.222**	1.000											
Elbe Fortbildungen	-0.028	0.036	-0.034	1.000										
Berufserfahrung	-.232**	0.027	0.068	.302**	1.000									
KF 1	0.089	-0.037	-0.073	.148*	0.123	1.000								
KF 2	-0.011	-0.067	-0.063	.442**	.212**	.442**	1.000							
KF 3	0.099	-.177**	-.126*	.400**	0.066	.400**	.451**	1.000						
Selbstwirksamkeit	-0.063	-0.102	-.122*	.368**	0.130	.368**	.429**	.512**	1.000					
Rollenverständnis	-0.027	-0.055	0.034	.181**	-0.074	.190**	.138*	.185**	.240**	1.000				
Subjektive Leistungseinschätzung	0.027	-0.073	-0.026	.190**	.213**	.344**	.441**	.459**	.735**	.213**	1.000			
Sicherheit im elterlichen Umgang	-0.007	-0.055	-0.038	.195**	.213**	.337**	.465**	.543**	.685**	.129*	.738**	1.000		
Kosten Nutzen	0.094	0.042	-0.070	.144*	.249**	.391**	.270**	.271**	.373**	.409**	.358**	.311**	1.000	
Konstruktivistische Auffassung	0.045	0.045	-0.056	0.035	-0.117	.204**	.144*	.228**	.213**	0.110	.170*	0.106	.144*	1.000
Alter der KiTa	-0.038	-0.055	0.018	-0.119	0.075	0.143	.175*	-.209**	-0.095	-.152*	0.083	-0.081	-0.066	-0.034
Kinderanzahl	0.043	0.139	-0.050	.185*	0.005	.177*	-0.071	.150*	0.015	0.133	-0.102	-0.034	0.107	0.043
Kinder anderer Muttersprache	-0.110	-0.086	-.167*	0.011	.240**	-0.034	0.113	0.098	0.013	-0.091	-0.054	-0.009	-0.065	-0.081
Offenes Konzept	0.015	0.030	0.012	0.047	-0.148	0.067	.169*	.152*	0.114	0.077	.245**	.307**	0.065	0.109
Integratives Konzept	-0.006	0.128	-0.049	0.045	-.193*	0.135	0.024	.184*	0.043	.157*	-0.012	0.016	0.062	.285**
Konzept für die Elbe	0.016	0.052	0.082	-0.140	-.188*	0.039	.169*	0.011	0.082	0.085	0.105	0.064	0.090	-0.062
Besprechungszimmer	-0.038	0.086	-0.024	0.051	-0.020	-0.006	0.037	.159*	0.032	0.116	-0.044	-0.013	.186*	.145*
Kollegialer Austausch	0.115	0.023	-0.083	-0.086	-0.031	.282**	.217**	0.102	0.002	0.101	0.067	-0.018	0.101	0.058
Elbe im Team	.181*	0.034	0.067	0.050	0.060	-0.066	0.075	0.086	0.037	-0.032	0.039	0.066	-0.042	-0.081
Kollegiale Unterstützung	-0.036	0.050	-0.077	-0.001	-0.092	-0.039	0.027	0.006	0.040	0.119	-0.027	-0.001	0.010	0.077
Vielfältige Beratungsangebote	-0.022	0.096	0.000	.189*	0.144	-0.009	0.007	-0.085	-0.008	0.002	-0.098	-0.032	0.119	0.026
Elbe nur wenn es brennt	.178*	0.058	0.038	-0.025	-0.154	-0.058	-0.016	0.029	-0.043	0.071	0.040	0.013	-0.034	-0.009
Stellenwert der Elbe	0.066	0.095	0.100	-0.010	-0.092	.207**	.192*	0.056	.153*	.338**	0.059	0.027	.211**	.168*
Zugriff auf ein Expertenetzwerk	0.107	0.106	-0.009	0.081	-0.062	-0.085	-0.020	0.136	-0.022	-0.047	-0.076	-0.004	-0.033	0.050
Kooperation Beratungsinstanzen	0.087	0.138	-0.105	0.084	0.021	0.076	0.043	0.116	-0.060	0.057	-0.112	-0.044	0.121	.179*

Anmerkungen. †p<.100; *p<.050; **p<.010; ***p<.001. KF: Kompetenzfacette, Elbe: Elternberatung

Tabelle 66. Korrelationen (r) der Struktur- & Prozessmerkmale der Einrichtungen aus Sicht der Fachkräfte und Leitungen

	Alter der KiTa	Kinderanzahl	Kinder anderer KiTa	Muttersprache	Kindersprache	Offenes Konzept	Integratives Konzept	Konzept für die Elbe	Besprechungszimmer	Kollegialer Austausch	Elbe im Team	Kollegiale Unterstützung	Vielfältige Beratungsangebote	Elbe nur wenn es brennt	Stellenwert der Elbe	Zugriff auf ein Expertenetzwerk	Kooperation mit anderen Instanzen
Alter der KiTa	1.000																
Kinderanzahl	-.436**	1.000															
Kinder anderer KiTa	-0.109	.240**	1.000														
Muttersprache	-0.068	-.294**	-0.025	1.000													
Offenes Konzept	-0.006	.404**	-0.025	0.138	1.000												
Integratives Konzept	0.092	-0.111	-.341**	0.109	0.039	1.000											
Konzept für die Elbe	-.200*	.160*	.170*	0.030	.442**	0.076	1.000										
Besprechungszimmer	.442**	.167*	0.072	.167*	.417**	0.049	0.087	1.000									
Kollegialer Austausch	-.300**	0.124	.423**	-0.060	-.345**	-0.130	0.045	0.105	1.000								
Elbe im Team	-0.013	-0.119	-.507**	.170*	.384**	0.130	.192*	.170*	-.596**	1.000							
Kollegiale Unterstützung	-0.116	.201*	0.087	-0.042	0.112	-.160*	.188*	0.023	0.008	0.102	1.000						
Vielfältige Beratungsangebote	-0.110	-.252**	-.590**	.176*	0.029	-0.001	-0.087	0.123	-0.105	.600**	-.325**	1.000					
Elbe nur wenn es brennt	0.119	.183*	-0.092	0.039	.480**	.281**	.461**	.468**	-.148*	.331**	.234**	-0.097	1.000				
Stellenwert der Elbe	-.359**	0.073	.168*	0.050	.165*	-0.036	.452**	0.039	.471**	-0.004	-.144*	.298**	0.036	1.000			
Zugriff auf ein Expertenetzwerk	0.138	.224**	.245**	.226**	.531**	-.156*	.771**	.439**	0.073	.285**	.252**	.479**	.559**	1.000			
Kooperation mit anderen Instanzen																	

Anmerkungen: * $p < .050$; ** $p < .010$; *** $p < .001$. KF: Kompetenzfacette, Elbe: Elternberatung

Tabelle 67. Skalen der unzureichenden Elternberatung

Item	M	SD	rit	α wenn α weggelassen	α
KiTa Ebene - Strukturelle und organisatorische Aspekte					
<i>Wenn Elbe nicht oder nur unzureichend stattfindet, dann liegt dies am ehesten...</i>					
... daran, dass die pädagogische Fachkraft zu wenig Zeit hat.	2.70	0.89	0.38	.579	.617
... an mangelnder Kinderbetreuung während der Zeiten der Elterngespräche*.	2.18	0.98	0.37	.607	
... an personellen Engpässen in der Einrichtung.	2.87	0.88	0.54	.354	
KiTa Ebene – Prozessaspekte, Motivationale und Kompetenzorientierte Aspekte					
<i>Wenn Elbe nicht oder nur unzureichend stattfindet, dann liegt dies am ehesten...</i>					
... daran, dass die pädagogische Fachkraft nicht der richtige Ansprechpartner ist.	1.72	0.81	0.50	.671	.718
... an großer Unsicherheit der pädagogischen Fachkraft.	1.75	0.84	0.63	.516	
... an mangelndem Engagement der pädagogischen Fachkraft.	2.03	0.93	0.49	.694	
Elternebene – Motivationale Aspekte und Prozessaspekte					
<i>Wenn Elbe nicht oder nur unzureichend stattfindet, dann liegt dies am ehesten...</i>					
... an sprachlichen Unsicherheiten der Eltern*.	2.21	0.99	0.55	.588	.698
... an mangelnder Mitarbeit der Eltern.	2.30	0.84	0.44	.660	
... an dem Gefühl der Eltern, unwillkommen in der Einrichtung zu sein*.	1.75	0.89	0.50	.625	
... an Bedenken der Eltern, bei den Gesprächen gelangweilt zu werden.	1.47	0.70	0.46	.654	

Anmerkungen. Antwortformat: 1=stimmt überhaupt nicht – 4=stimmt ganz genau. Elbe: Elternberatung
Mit * gekennzeichnete Items wurden in Anlehnung an McDonald und Moberg (2002) formuliert.

Tabelle 68. Ausgeschlossene Items der Skalen der unzureichenden Elternberatung

Item	M	SD	rit	α
Elternebene – Motivationale Aspekte und Prozessaspekte				
<i>Wenn Elternberatung nicht oder nur unzureichend stattfindet, dann liegt dies am ehesten...</i>				
... daran, dass die Eltern zu wenig Zeit haben.	2.53	0.93	0.24	.696

Anmerkungen. Antwortformat: 1=stimmt überhaupt nicht – 4=stimmt ganz genau

Tabelle 69. Skalen Vorhersagemodell der unzureichenden Elternberatung aus elterlicher Sicht

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>rit</i>	α wenn weggelassen
Elterliche Unterstützung bei der kindlichen Entwicklung				
Es ist mir wichtig, mein Kind bei seiner Entwicklung zu unterstützen.	3.91	0.34	0.46	.55
Ich traue mir zu, mein Kind bei seiner Entwicklung zu unterstützen.	3.83	0.41	0.63	.29
Ich fühle mich in der Unterstützung meines Kindes bei seiner Entwicklung sicher.	3.57	0.56	0.33	.79
Nutzen der Elbe. Wie hilfreich ist Elternberatung für Sie?				
... Sie hilft mir, mein Kind bei seiner Entwicklung zu unterstützen.	3.39	0.73	0.66	.82
... Durch sie erhalte ich von den pädagogischen Fachkräften meines Kindes hilfreiche Anregungen.	3.30	0.79	0.73	.81
... Durch sie lerne ich die pädagogischen Fachkräfte besser kennen.	3.38	0.71	0.61	.83
... Durch sie lerne ich mein Kind besser kennen.	2.82	0.96	0.55	.85
Ich kann die Hinweise und Tipps aus der Elternberatung gut im Alltag umsetzen.	3.09	0.80	0.68	.82
Mein Kind profitiert hinsichtlich seiner Entwicklung von einer guten Zusammenarbeit zwischen mir und den pädagogischen Fachkräften.	3.48	0.71	0.61	.829
Scaffolding				
Mir gelingt es meinem Kind Dinge so zu erklären, dass es sie versteht* ¹ .	3.57	0.57	0.58	.75
Mir gelingt es mein Kind in Spiel- und Lernsituationen zu fordern, ohne es zu überfordern* ² .	3.43	0.59	0.61	.73
Mir gelingt es einzuschätzen, wie viel Unterstützung mein Kind von mir benötigt* ^{2,3} .	3.32	0.63	0.66	.70
Mir gelingt es die Aufmerksamkeit meines Kindes bei einer Sache zu halten* ² .	3.25	0.62	0.54	.77

Anmerkungen. Antwortformat: 1=stimmt überhaupt nicht – 4=stimmt ganz genau. Mit * gekennzeichnete Items wurden von Gärtner (2019) übersetzt, jeweils in Anlehnung an

¹: SEPTI-TS (Self-Efficacy for Parenting Tasks Index – Toddler Scale): Coleman und Karraker (2003) ²Pino-Pasternak und Whitebread (2010);

³Van de Pol, Volman und Beishuizen (2010a).

Tabelle 70. Ausgeschlossenes Item der Skalen Vorhersagemodell der unzureichenden Elternberatung

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>rit</i>	α
Elterliche Unterstützung bei kindlicher Entwicklung				
Ich bin mir unsicher, wie ich mein Kind bei seiner Entwicklung unterstützen kann (unkodiert).	3.17	0.95	0.23	.26

Anmerkungen. Antwortformat: 1=stimmt überhaupt nicht – 4=stimmt ganz genau.

Tabelle 71. Skalen der Vorhersagemodelle aus der Sicht der Fachkräfte

Skala	Items	M	SD	rit	α wenn weggelassen	α	
Kompetenzfacetten	KF 1	Ich achte bei der Elternberatung auf meine Gefühle und Reaktionen*1.	3.55	0.59	0.45	.78	.784
		Ich achte bei der Elternberatung darauf, wie sich mein Gesprächspartner fühlt*1.	3.75	0.44	0.51	.76	
		Während der Elternberatung achte ich auf mein eigenes Vorgehen*1.	3.57	0.54	0.53	.75	
KF 2	Während der Beratung beschäufte ich mich auch mit den Gefühlen meines Gesprächspartners*1. Bei der Elternberatung denke ich darüber nach, wie sich mein Gesprächspartner fühlt*1. Ich halte am Ende der Elternberatung die Ergebnisse fest. Ich halte Lösungen, die ich im Gespräch erarbeitet habe, am Ende fest. Ich probiere unterschiedliche Vorgehensweisen in der Elternberatung aus, wenn ich feststelle, dass meine Beratungsarbeit nicht erfolgreich ist. Ich kann Kritik, die Eltern in der Beratung äußern, gut annehmen und umsetzen.	3.51	0.61	0.68	.70	.710	
		3.49	0.63	0.65	.71		
		3.70	0.53	0.55	.51		
KF 3	Ich achte bei der Elternberatung auf meine Gefühle und Reaktionen*1.	3.33	0.67	0.62	.51	r=-.360**	
Ich achte bei der Elternberatung darauf, wie sich mein Gesprächspartner fühlt*1.	3.37	0.64	0.36				
Während der Elternberatung achte ich auf mein eigenes Vorgehen*1.	3.37	0.55	0.36				
Professionelle Überzeugungen	Selbstwirksamkeit						
	Ich bin mir sicher, auch mit schwierigen Eltern in guten Kontakt zu kommen, wenn ich mich bemühe.	3.32	0.66	0.64	.69	.781	
	Ich traue mir zu, Eltern für neue Wege bei der Unterstützung ihres Kindes zu begeistern.	3.38	0.67	0.60	.72		
	Ich bin mir sicher, durch die Elternberatung etwas bewegen zu können.	3.40	0.64	0.62	.71		
	Rollenverständnis						
	Zu den Aufgaben einer pädagogischen Fachkraft gehört es auch, Eltern zu beraten.	3.69	0.68	0.49	.67	.709	
	Die Elternberatung ist ein wichtiger Bestandteil der Arbeit als pädagogische Fachkraft.	3.65	0.61	0.71	.39		
	Die Elternberatung ist ein wichtiger Bestandteil der Elternarbeit.	3.61	0.58	0.41	.75		
	Kosten Nutzen der Elbe						
	Intensive Elternberatung zahlt sich aus, auch wenn ein hoher Aufwand erforderlich ist*2.	3.51	0.70	0.49	.47	r=-.493**	
	Intensive Elternberatung ist so wichtig, dass sich ein Mehraufwand (z.B. zeitlich) lohnt.	3.31	0.69	0.49	.31		
	Konstruktivistische Auffassung						
	Kinder entwickeln sich am besten durch eigenständige Erfahrungen*3.	3.72	0.50	0.70	.84	.857	
Kinder sollen eigene Ideen entwickeln und individuelle Entwicklungswege nehmen dürfen*3.	3.84	0.41	0.72	.81			
Kinder sollen ihre Vorstellungen und Ideen untereinander austauschen*3.	3.83	0.42	0.79	.75			
Beratungseinschätzungen							
Subjektive Leistungseinschätzung							
Ich empfinde mich in der Elternberatung als kompetent.	3.30	0.62	0.83	.81	.894		
In der Elternberatung empfinde ich mich als fachkundig.	3.26	0.62	0.80	.84			
Ich kann Eltern gut beraten.	3.27	0.61	0.74	.89			
Sicherheit im Umgang mit Eltern							
In der Elternberatung fühle ich mich sicher.	3.20	0.65	0.50		r=-.498**		
Ich bin auf die Elternberatung gut vorbereitet.	3.53	0.55	0.50				

Anmerkungen. Antwortformat: 1=stimmt überhaupt nicht – 4=stimmt ganz genau. Mit *1 gekennzeichnete Items wurden von Hertel (2009)

in Anlehnung an Lischetzke, Eid, Wittig und Trierweiler (2001) formuliert, mit *2 gekennzeichnete Items wurden von Hertel (2009) in Anlehnung an

Wild (2003) formuliert und mit *3 gekennzeichnete Items wurden nach Warwas, Hertel und Labuhn (2011) erstellt und für die vorliegende Studie adaptiert.

Tabelle 72. *Ausgeschlossene Items der Vorhersagemodelle aus der Sicht der Fachkräfte*

Skala und Items	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>rit</i>	α	
Kompetenz- facetten	KF 1				
	Ich denke während der Elternberatung darüber nach, wie ich mich fühle.	2.64	0.85	0.32	.78
	KF 2				
	Es fällt mir schwer, elterliche Kritik nicht persönlich zu nehmen (umkodiert).	3.78	0.43	0.25	.49
	Wenn ich bei einem Kind eine Entwicklungsverzögerung erkenne, überlege ich mögliche Ursachen.	3.44	0.64	0.14	.55
	Ich bin bemüht, Entwicklungsverzögerungen bei den Kindern frühzeitig zu erkennen.	2.78	0.86	0.22	.54
	KF 3				
	Ich wiederhole wichtige Aussagen der Eltern in meinen eigenen Worten, um sicher zu sein, dass ich die Eltern richtig verstanden habe.	3.43	0.65	0.24	.72
Professionelle Überzeugungen	Kosten Nutzen der Elbe				
	Der Aufwand, den eine intensive Elternberatung mit sich bringt, steht in keinem Verhältnis zu dem Ergebnis, das erzielt werden kann (umkodiert).	2.95	0.89	0.29	.67

Anmerkungen. Antwortformat: 1=stimmt überhaupt nicht – 4=stimmt ganz genau.

Tabelle 73. Skalen der Trait-Beratungskompetenz

KF	Skala	Unterskala	Item	M	SD	rit	α wenn weggelassen	α
1. KF	Reflexion/ Monitoring Personale Ressourcen Kooperation	Task- Self- Monitoring Beachtung der Gefühle des Gesprächs- partners	Während eines Beratungsgesprächs achte ich auf mein eigenes Vorgehen.	4.70	0.89	0.44	.75	.768
			Ich achte in Beratungsgesprächen auf meine Gefühle* ¹ .	4.46	1.19	0.46	.75	
			Ich denke in Beratungsgesprächen darüber nach, wie ich mich fühle.	3.75	1.30	0.55	.73	
2. KF	Zielorientierung/ Prozesskompetenz Gesprächskompetenz	Strategie- modifikation Vereinbarungen	In Beratungsgesprächen denke ich darüber nach, wie sich mein Gesprächspartner fühlt* ¹ .	4.92	0.96	0.56	.72	.730
			Ich achte in Beratungsgesprächen darauf, wie sich mein Gesprächspartner fühlt.	4.87	0.83	0.6	.72	
			In Beratungsgesprächen beschäftige ich mich auch mit den Gefühlen meines Gesprächspartners* ¹ .	4.81	0.86	0.54	.73	
3. KF	Kritikfähigkeit/ -annahme	Strategie- modifikation Vereinbarungen	Ich probiere unterschiedliche Vorgehensweisen in einer Beratung aus, wenn ich feststelle, dass meine Beratungsarbeit nicht erfolgreich ist.	4.43	0.99	0.40	.74	.737
			Ich halte am Ende des Beratungsgesprächs die Ergebnisse fest.	5.30	1.00	0.48	.69	
			Ich halte Lösungen, die ich im Gespräch mit den Eltern erarbeitet habe, am Ende des Gesprächs fest.	5.11	0.95	0.60	.62	
3. KF	Kritikfähigkeit/ -annahme	Strategie- modifikation Vereinbarungen	Ich wiederhole wichtige Aussagen der Eltern in meinen Worten, um sicher zu sein, dass ich Eltern richtig verstanden habe.	4.83	0.91	0.61	.62	.737
			Auch in schwierigen Gesprächssituationen kann ich sachlich bleiben.	4.95	0.95	0.39	.76	
			Ich kann Kritik, die Eltern in Beratungssituationen äußern, gut annehmen.	4.7	0.84	0.60	.64	
3. KF	Kritikfähigkeit/ -annahme	Strategie- modifikation Vereinbarungen	Ich kann Kritik, die Eltern in Beratungssituationen äußern, gut umsetzen.	4.35	0.78	0.63	.64	.67
			Es fällt mir schwer Kritik, die Eltern in Beratungsgesprächen äußern, nicht persönlich zu nehmen (umkodiert).	4.13	1.13	0.56	.67	
			Ich wiederhole wichtige Aussagen der Eltern in meinen Worten, um sicher zu sein, dass ich Eltern richtig verstanden habe.	4.83	0.91	0.61	.62	

Anmerkungen. Antwortformat: 1=trifft überhaupt nicht zu – 6=trifft voll und ganz zu. Mit *¹ gekennzeichnete Items wurden von Hertel (2009) in Anlehnung an Lischetzke, Eid, Wittig und Trierweiler (2001) erstellt und für die vorliegende Studie adaptiert. KF: Kompetenzfacette

Tabelle 74. Ausgeschlossene Items der Skala der Trait-Beratungskompetenz

KF	Skala	Item	M	SD	rit	α
3. KF	Diagnostische Kompetenz	Wenn ich bei einem Kind Entwicklungsverzögerungen erkenne, überprüfe ich mögliche Ursachen.	0.70	5.04	0.93	.16
		Ich bin bemüht, Entwicklungsverzögerungen bei meinen Kindern frühzeitig zu erkennen.	0.67	5.30	0.78	.24

Anmerkungen. Antwortformat: 1=trifft überhaupt nicht zu – 6=trifft voll und ganz zu.

Tabelle 75. *Deskriptive Daten Gesamtmaß der Beratungskompetenzen*

Ebene	Instrument	Treatment	KF	N	Prä		Post	
					M	SD	M	SD
Trait	Selbsteinschätzung	Elbe und SK	KF1	90	4.50	0.74	4.68	0.65
			KF2		4.88	0.72	4.89	0.69
			KF3		4.52	0.68	4.61	0.72
	Arbeitsproben	Elbe	KF1	31	4.43	0.77	4.58	0.69
			KF2		4.92	0.77	4.89	0.82
			KF3		4.54	0.62	4.73	0.77
	Arbeitsproben	SK	KF1	32	4.42	0.77	4.57	0.68
			KF2		4.94	0.77	4.90	0.81
			KF3		4.55	0.64	4.73	0.76
State	Tonbandaufnahmen	Elbe und SK	KF1	84	1.46	1.11	1.65	1.14
			KF2		1.14	0.85	4.50	1.14
			KF3		4.70	1.16	1.38	0.99
	Arbeitsproben	Elbe	KF1	52	1.38	1.17	1.71	1.05
			KF2		1.13	0.82	4.46	1.15
			KF3		4.77	1.23	1.44	1.13
	Arbeitsproben	SK	KF1	32	1.59	1.01	1.56	1.27
			KF2		1.16	0.92	4.56	1.13
			KF3		4.59	1.04	1.28	0.73
State	Tonbandaufnahmen	Elbe	KF1	28	4.07	2.45	4.82	2.65
			KF2		3.04	1.97	4.00	2.39
			KF3		10.21	4.00	11.82	4.24
	Selbsteinschätzung	Elbe	KF1	50	4.76	0.85	4.88	0.74
			KF2		4.59	0.73	4.79	0.67
			KF3		4.81	0.65	4.62	0.56
	Teiln.-Beob.	Elbe	KF1	43	4.52	0.91	4.64	0.80
			KF2		4.45	0.96	4.72	0.81
			KF3		4.60	1.06	5.13	0.77
Nicht-Teiln.-Beob.	Elbe	KF1	31	4.73	1.14	4.91	1.05	
		KF2		4.57	0.99	4.72	0.97	
		KF3		4.65	1.09	5.00	1.03	

Anmerkungen. Elbe: Trainingsgruppe der Elternberatung; SK: Trainingsgruppe der sozialen Kompetenzen

Tabelle 76. *Deskriptive Daten der Moderatorenanalyse Zeit × Alter*

Ebene	Instrument	Alter	N	Prä		Post	
				M	SD	M	SD
Trait	Selbsteinschätzung	≤30	8	4.87	0.40	5.03	0.51
		>30	12	4.44	0.63	4.56	0.49
	Arbeitsproben	≤30	8	0.89	0.31	0.90	0.25
		>30	12	0.85	0.22	0.81	0.24
State	Selbsteinschätzung	≤30	8	4.75	0.47	4.83	0.61
		>30	12	4.75	0.63	4.74	0.62
	Teilnehmende Beobachtung	≤30	8	4.78	0.99	4.54	0.60
		>30	12	5.33	0.61	4.53	1.04

Tabelle 77. *Multivariate Ergebnisse der Analyse Zeit × Alter*

UV	AV	Ebene	Instrument	N	df	F	p	η^2
Zeit × Alter	Beratungs- kompetenz (multivariat)	Trait	Selbsteinschätzung	20	1/18	0.029	.866	.002
			Arbeitsproben	20	1/18	0.125	.728	.007
		State	Selbsteinschätzung	20	1/18	0.117	.736	.006
			Teilnehmende Beobachtung	20	1/18	1.121	.304	.059

Anmerkungen. ($\lambda=0.885$; $F(4/15)=0.487$; $p=.746$; $\eta^2=.115$)

Tabelle 78. *Deskriptive Daten der Moderatorenanalyse Zeit × Abschluss*

Ebene	Instrument	Abschluss	N	Prä		Post	
				M	SD	M	SD
Trait	Selbsteinschätzung	Ausbildung	9	4.82	0.66	4.85	0.62
		Studium	7	4.61	0.49	4.76	0.51
	Arbeitsproben	Ausbildung	9	0.91	0.17	0.84	0.28
		Studium	7	0.94	0.30	0.94	0.17
State	Selbsteinschätzung	Ausbildung	9	4.97	0.57	4.91	0.65
		Studium	7	4.49	0.60	4.85	0.48
	Teilnehmende Beobachtung	Ausbildung	9	5.00	0.68	4.56	0.74
		Studium	7	5.50	0.54	4.90	0.68

Tabelle 79. *Multivariate Ergebnisse der Analyse Zeit × Abschluss*

UV	AV	Ebene	Instrument	N	df	F	p	n ²
Zeit × Abschluss	Beratungs- kompetenz	Trait	Selbsteinschätzung	16	1/14	0.293	.597	.020
			Arbeitsproben	16	1/14	0.240	.632	.017
	(multivariat)	State	Selbsteinschätzung	16	1/14	3.194	.096	.186
			Teilnehmende Beobachtung	16	1/14	0.109	.746	.008

Anmerkungen. Multivariate Varianzanalyse $\lambda = 0.764$; $F(4/11)=0.852$; $p=.552$; $n^2=.236$

Tabelle 80. *Deskriptive Daten der Moderatorenanalyse Zeit × Burn-out (uk)*

Ebene	Instrument	Burn-out (uk)	N	Prä		Post	
				M	SD	M	SD
Trait	Selbsteinschätzung	hoher Burn-out-Wert	11	4.60	0.59	4.70	0.60
		nieriger Burn-out-Wert	9	4.62	0.60	4.81	0.49
	Arbeitsproben	hoher Burn-out-Wert	11	0.81	0.22	0.85	0.22
		nieriger Burn-out-Wert	9	0.94	0.29	0.85	0.28
State	Selbsteinschätzung	hoher Burn-out-Wert	11	4.69	0.56	4.62	0.63
		nieriger Burn-out-Wert	9	4.82	0.58	4.98	0.53
	Teilnehmende Beobachtung	hoher Burn-out-Wert	11	5.07	0.85	4.64	1.09
		nieriger Burn-out-Wert	9	5.17	0.79	4.40	0.54

Anmerkungen. uk=umkodiert

Tabelle 81. *Multivariate Ergebnisse der Analyse Zeit × Burn-out (uk)*

UV	AV	Ebene	Instrument	N	df	F	p	n ²
Zeit × Burn-out	Beratungs- kompetenz	Trait	Selbsteinschätzung	20	1/18	0.256	.619	.014
			Arbeitsproben	20	1/18	0.829	.375	.044
	(multivariat)	State	Selbsteinschätzung	20	1/18	0.851	.369	.045
			Teilnehmende Beobachtung	20	1/18	0.380	.545	.021

Anmerkungen. Multivariate Varianzanalyse $\lambda=0.882$; $F(4/15)=0.503$; $p=.734$; $n^2=.118$

Tabelle 82. *Überprüfung der State Instrumente auf beeinflussende Strukturvariablen*

State Instrumente	Beeinflussende Faktoren	N	df	Kruskal- Wallis H	Asymptotische Signifikanz
Tonband- aufnahmen	Geschlecht	23	1	2.75	.097
	Alter	23	1	0.067	.796
	Migrationshintergrund	23	1	1.588	.208
	Berufserfahrung	21	2	1.015	.602
	Ausbildungsabschluss	21	1	6.733	.009
Teilnehmende- Beobachtung	Geschlecht	43	1	0.112	.738
	Alter	44	1	0.073	.787
	Migrationshintergrund	43	1	0.001	.976
	Berufserfahrung	43	2	1.088	.581
	Ausbildungsabschluss	34	1	0.528	.467

Anmerkungen. Kruskal-Wallis Test: Nicht-parametrischer Test zur Überprüfung der beeinflussenden Strukturvariablen.

Tabelle 83. *Überprüfung der Wissenstestauswertung auf beeinflussende Strukturvariablen*

Beeinflussende Faktoren	<i>N</i>	<i>df</i>	Kruskal-Wallis <i>H</i>	Asymptotische Signifikanz
Elbe-Gruppe				
Geschlecht	39	1	1.601	.206
Alter	39	1	0.618	.432
Migrationshintergrund	39	1	0.537	.464
Berufserfahrung	39	2	6.662	.036
Abschluss	30	1	0.885	.347
SK-Gruppe				
Geschlecht	33	1	2.210	.137
Alter	32	1	0.260	.610
Migrationshintergrund	33	1	2.383	.123
Berufserfahrung	33	2	0.841	.657
Abschluss	28	1	0.325	.569

Anmerkungen. Kruskal-Wallis Test: Nicht-parametrischer Test zur Überprüfung der beeinflussenden Strukturvariablen.

Tabelle 84.

Überprüfung der Trait-Selbsteinschätzung Elbe vers. SK auf beeinflussende Strukturvariablen

Beeinflussende Faktoren	<i>N</i>	<i>df</i>	Kruskal-Wallis <i>H</i>	Asymptotische Signifikanz
Elbe-Gruppe				
Geschlecht KF 1	57	1	0.967	.325
KF 2	57	1	0.545	.460
KF 3	57	1	0.255	.614
Alter KF 1	57	1	0.097	.755
KF 2	57	1	1.063	.303
KF 3	57	1	1.274	.259
Migrationshintergrund KF 1	57	1	0.160	.689
KF 2	57	1	0.376	.540
KF 3	57	1	0.001	.977
Berufserfahrung KF 1	57	2	0.657	.720
KF 2	57	1	8.452	.015
KF 3	57	1	2.753	.252
Ausbildungabschluss KF 1	46	1	0.246	.620
KF 2	46	1	0.016	.901
KF 3	46	1	0.544	.461
SK-Gruppe				
Geschlecht KF 1	32	1	0.963	.326
KF 2	32	1	1.667	.197
KF 3	32	1	0.005	.945
Alter KF 1	31	1	0.093	.761
KF 2	31	1	0.034	.854
KF 3	31	1	0.550	.458
Migrationshintergrund KF 1	32	1	0.875	.350
KF 2	32	1	1.587	.208
KF 3	32	1	0.025	.874
Berufserfahrung KF 1	32	2	3.043	.218
KF 2	32	2	2.654	.265
KF 3	32	2	7.551	.023
Ausbildungsabschluss KF 1	27	1	0.006	.938
KF 2	27	1	0.300	.584
KF 3	27	1	0.222	.638

Anmerkungen. Kruskal-Wallis Test: Nicht-parametrischer Test zur Überprüfung der beeinflussenden Strukturvariablen.

Tabelle 85. Überprüfung der Arbeitsprobenauswertung auf beeinflussende Strukturvariablen

Beeinflussende Faktoren	<i>N</i>	<i>df</i>	Kruskal-Wallis <i>H</i>	Asymptotische Signifikanz
Elbe-Gruppe				
Geschlecht KF 1	51	1	0.000	.984
KF 2	51	1	0.342	.559
KF 3	51	1	0.015	.902
Alter KF1	51	1	0.433	.511
KF 2	51	1	0.738	.390
KF 3	51	1	1.280	.258
Migrationshintergrund KF 1	51	1	3.446	.063
KF 2	51	1	0.006	.938
KF 3	51	1	1.594	.207
Berufserfahrungen KF 1	51	2	1.731	.421
KF 2	51	2	0.360	.835
KF 3	51	2	2.880	.237
Ausbildungsabschluss KF 1	40	1	1.799	.180
KF 2	40	1	0.380	.770
KF 3	40	1	0.001	.977
SK-Gruppe				
Geschlecht KF 1	31	1	0.930	.335
KF 2	31	1	0.379	.538
KF 3	31	1	0.829	.363
Alter KF 1	30	1	0.159	.690
KF 2	30	1	0.002	.964
KF 3	30	1	0.049	.826
Migrationshintergrund KF 1	31	1	0.112	.737
KF 2	31	1	0.000	<.999
KF 3	31	1	0.448	.503
Berufserfahrungen KF 1	31	2	0.766	.682
KF 2	31	2	1.405	.495
KF 3	31	2	1.581	.454
Ausbildungsabschluss KF 1	26	1	0.022	.882
KF 2	26	1	0.000	<.999
KF 3	26	1	2.545	.111

Anmerkungen. Kruskal-Wallis Test: Nicht-parametrischer Test zur Überprüfung der beeinflussenden Strukturvariablen.

Tabelle 86. Überprüfung der Tonbandauswertung auf beeinflussende Strukturvariablen

	KF	<i>N</i>	<i>df</i>	Kruskal-Wallis <i>H</i>	Asymptotische Signifikanz
Tonbandaufnahmen					
Geschlecht	KF1	23	1	1.131	.288
	KF2	23	1	2.556	.110
	KF3	23	1	1.462	.227
Alter	KF1	23	1	0.955	.328
	KF2	23	1	0.309	.579
	KF3	23	1	0.653	.497
Migrationshintergrund	KF1	23	1	0.778	.378
	KF2	23	1	1.902	.168
	KF3	23	1	0.966	.326
Berufserfahrung	KF1	23	2	2.258	.323
	KF2	23	2	1.043	.594
	KF3	23	2	0.653	.721
Ausbildungsabschluss	KF1	21	1	0.021	.886
	KF2	21	1	3.826	.051
	KF3	21	1	0.857	.354

Anmerkungen. Kruskal-Wallis Test: Nicht-parametrischer Test zur Überprüfung der beeinflussenden Strukturvariablen.

Tabelle 87. *Überprüfung der State-Selbsteinschätzung auf beeinflussende Strukturvariablen*

	KF	N	df	Kruskal-Wallis H	Asymptotische Signifikanz
Selbsteinschätzung					
Geschlecht	KF1	48	1	1.785	.182
	KF2	48	1	0.004	.949
	KF3	48	1	0.383	.536
Alter	KF1	49	1	0.001	.976
	KF2	49	1	0.068	.794
	KF3	49	1	7.747	.005
Migrationshintergrund	KF1	48	1	1.172	.279
	KF2	48	1	1.383	.240
	KF3	48	1	0.118	.731
Berufserfahrung	KF1	48	2	0.729	.694
	KF2	48	2	8.749	.013
	KF3	48	2	2.339	.311
Ausbildungsabschluss	KF1	38	1	0.694	.405
	KF2	38	1	2.901	.089
	KF3	38	1	0.582	.445

Anmerkungen. Kruskal-Wallis Test: Nicht-parametrischer Test zur Überprüfung der beeinflussenden Strukturvariablen.

Tabelle 88. Skalen der professionellen Überzeugungen der Trait-Selbsteinschätzung

Skala und Items	M	SD	rit	α wenn weggelassen	α / r
Professionelle Überzeugungen					
Personenvariablen - Selbstwirksamkeit					
Möglichen Schwierigkeiten im Elterngespräch sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten vertrauen kann.	4.09	1.06	0.44		r=.521
Ich bin mir sicher, durch meine Elternberatung etwas bewegen zu können.	4.55	0.92	0.50		
Personenvariablen - Burn-out					
Ich fühle mich ausgebrannt von meiner Arbeit.*1	4.56	1.28	0.43	.67	.712
Ich befürchte, dass dieser Beruf mich innerlich verhärtet.*1	5.17	1.03	0.43	.68	
Ich fühle mich beim Beraten voller Energie.*1	4.68	1.03	0.54	.64	
Professionelle Überzeugungen					
Berufliches Rollenverständnis - Rollenverständnis					
Ich finde, Elternberatung ist ein wichtiger Bestandteil der Arbeit im Kindergarten.	5.37	0.78	0.66	.64	.741
Für mich zählt Elternberatung ganz selbstverständlich zu den Aufgaben einer Pädagogischen Fachkraft.	5.29	0.91	0.49	.70	
Situationsvariablen - Informiertheit					
Ich informiere mich regelmäßig über die Beratungssituation (Beratungsraum/Beratungskonzept) in unserer KiTa.	4.09	1.19	0.31	.62	.627
Ich verfolge die rechtlichen Rahmenbedingungen zur Elternarbeit und -beratung.	4.22	1.20	0.32	.61	
Ich informiere mich regelmäßig über Kooperationspartner, die mich bei der Beratung von Eltern unterstützen können (z.B. Erziehungsberatungsstelle, Allgemeiner Sozialer Dienst, Kinderschutzbund).	3.53	1.47	0.54	.45	
Fort und Weiterbildung					
Ich habe mich in den letzten 2 Jahren über Fortbildungen zum Thema „Elternberatung und Gesprächsführung“ informiert.	3.09	1.40	0.46	.52	
Berufliches Rollenverständnis - Zielsetzung					
Ziel der Beratung ist für mich, den Eltern Hilfe zur Selbsthilfe zu geben.	4.97	0.99	0.53	.69	.675
Ich verfolge mit meiner Beratungstätigkeit das Ziel, Eltern Hilfestellung zu geben, damit sie Probleme selbst lösen können.	4.87	0.82	0.44	.72	
Bei der Beratung von Eltern ist es mir wichtig, Tipps zu geben, damit sie schwierige Situationen besser selbstständig bewältigen können.	5.18	0.81	0.42	.72	
Professionelle Überzeugungen					
Motivation - Kosten-Nutzen					
Intensive Elternberatung zahlt sich aus, auch wenn ein hoher Aufwand erforderlich ist.	5.15	0.88	0.50	.56	.655
Der Aufwand, den eine intensive Elternberatung mit sich bringt, steht in keinem Verhältnis zu dem Ergebnis, das erzielt werden kann.	4.24	1.45	0.47	.59	
Intensive Elternberatung ist so wichtig, dass sie einen zeitlichen und organisatorischen Mehraufwand rechtfertigt.	5.06	0.86	0.52	.56	
Motivation - Engagement und Hilfsbereitschaft					
Ich reagiere empfindsam auf Schwierigkeiten meiner Kinder und deren Eltern*2.	4.62	1.13	0.35	.65	
Emotionen - Emotionen in den Beratungsgesprächen					
Ich berate Eltern gern.	4.67	1.02	0.66	.68	.789
Ich fühle mich in Beratungssituationen mit Eltern wohl und sicher.	4.40	0.98	0.66	.69	
Beratungssituationen mit Eltern bereiten mir meistens Unbehagen.	4.41	1.20	0.59	.77	
Gesprächsangebot					
Ich bin sehr bemüht auch außerhalb der in der Einrichtung vorgegebenen Anzahl stattfindender Elterngespräche Elternberatung anzubieten.	3.95	1.46	0.49	.35	.591
Ich führe häufig (15-20 Gespräche pro Jahr) Elternberatungen durch.	3.49	1.39	0.35	.57	
Ich biete regelmäßig Elternberatung an.	4.33	1.38	0.37	.54	
Beratungsanspruch					
Es ist für mich besonders wichtig, für die Eltern ein kompetenter Berater zu sein.	5.35	0.79	0.76	.74	.846
Ich finde es sehr wichtig, dass ich Eltern gut beraten kann.	5.47	0.72	0.64	.85	
Ich lege großen Wert darauf, dass ich Eltern kompetent beraten kann.	5.36	0.81	0.74	.76	
Beratungseinschätzungen					
Subjektive Leistungseinschätzung					
In Beratungsgesprächen empfinde ich mich als fachkundig.	4.25	0.99	0.74	.74	.836
Ich kann Eltern gut beraten.	4.35	0.78	0.71	.77	
Ich empfinde mich in Beratungsgesprächen mit Eltern als kompetent.	4.35	0.78	0.67	.80	
Sicherheit im Umgang mit den Eltern					
Im Umgang mit Eltern bin ich sicher.	4.57	0.86	0.68	.76	.821
Eltern verunsichern mich oft.	4.45	1.17	0.67	.79	
Ressourcen und Lösungsorientierung					
Ich überlege gemeinsam mit den Eltern, welche Maßnahmen sie zur Unterstützung ihres Kindes beim Lernen selbst durchführen können.	4.91	0.92	0.71	.72	r=.699
Ich helfe den Eltern, ihre eigenen Stärken bei der Unterstützung ihres Kindes beim Lernen zu erkennen und einzusetzen.	4.92	0.77	0.70	.70	
Anmerkungen. Mit *1 gekennzeichnete Items wurden von Hertel (2009) in Anlehnung an Körner (2004) formuliert und für die vorliegende Studie adaptiert. Mit *2 gekennzeichnetes Item wurden von Hertel (2009) in Anlehnung an Andresen (2002) erstellt und für die vorliegende Studie adaptiert.	4.52	0.95	0.70		

Tabelle 90. *Deskriptive Daten der professionellen Überzeugungen und Beratungseinschätzungen*

Kategorie	Treatment	N	M	Prä		Post	
				SD	M	SD	
Professionelle Überzeugungen	Selbstwirksamkeit	Elbe	57	4.25	0.92	4.78	0.67
		SK	32	4.33	0.80	4.72	0.81
		Gesamt	89	4.28	0.87	4.76	0.72
	Burn-out(uk)	Elbe	57	4.79	0.94	4.70	1.15
		SK	32	4.67	0.79	5.02	0.87
		Gesamt	89	4.75	0.88	4.81	1.06
	Rollenverständnis	Elbe	57	5.46	0.74	5.46	0.66
		SK	32	5.16	0.77	5.23	0.79
		Gesamt	89	5.35	0.76	5.38	0.72
	Informiertheit	Elbe	57	3.83	0.95	4.41	0.68
		SK	32	4.09	1.00	4.41	0.98
		Gesamt	89	3.93	0.97	4.41	0.80
	Zielsetzung	Elbe	57	5.02	0.63	5.20	0.60
		SK	32	4.99	0.76	5.07	0.61
		Gesamt	89	5.01	0.68	5.15	0.60
Motivation	Elbe	57	4.70	0.78	4.59	0.59	
	SK	32	4.70	0.79	4.43	0.54	
	Gesamt	89	4.70	0.78	4.53	0.57	
Emotionen	Elbe	57	4.40	0.90	4.48	0.99	
	SK	32	4.54	0.89	4.71	0.81	
	Gesamt	89	4.45	0.90	4.57	0.93	
Gesprächsangebot	Elbe	57	3.83	1.07	4.26	0.89	
	SK	32	3.82	1.18	4.03	1.10	
	Gesamt	89	3.83	1.10	4.18	0.97	
Beratungsanspruch	Elbe	57	5.48	0.62	5.39	0.57	
	SK	32	5.22	0.75	5.22	0.69	
	Gesamt	89	5.38	0.68	5.33	0.62	
Beratungs-einschätzungen	Subjektive Leistungseinschätzung	Elbe	56	4.22	0.80	4.62	0.72
		SK	32	4.37	0.78	4.68	0.59
		Gesamt	88	4.27	0.79	4.64	0.67
	Sicherheit im elterlichen Umgang	Elbe	56	4.56	0.94	4.75	0.87
		SK	32	4.73	0.75	4.95	0.66
		Gesamt	88	4.62	0.88	4.82	0.80
	Ressourcen- und Lösungsorientierung	Elbe	56	4.67	0.81	5.04	0.68
		SK	32	4.69	0.84	4.98	0.65
		Gesamt	88	4.68	0.82	5.02	0.67

Anmerkungen. Elbe: Trainingsgruppe Elternberatung in Kindertageseinrichtungen

SK: Trainingsgruppe Soziale Kompetenzen bei Kindern fördern

Tabelle 91. *Korrelationen der Prä-Prä Vorhersagemodelle auf der Trait-Ebene*

	KF1	KF2	KF3	Subjektive Leistungseinschätzung	Sicherheit im elterlichen Umgang	Ressourcen und Lösungsorientierung
KF1				0.315*	0.305*	0.042
KF2				0.327*	0.351**	0.385**
KF3				0.276*	0.441***	0.434**
Selbstwirksamkeit Prä	0.201	0.173	0.221†	0.283*	0.269*	-0.063
Burnout (uk) Prä	-0.016	0.059	0.232†	0.231†	0.284*	-0.042
Rollenverständnis Prä	0.192	0.349**	0.326*	0.073	0.251†	0.159
Informiertheit Prä	0.291*	0.329*	0.236†	-0.024	0.010	0.171
Zielsetzung Prä	0.519***	0.532***	0.446***	0.140	0.190	0.194
Motivation Prä	0.192	0.197	0.103	0.044	0.035	-0.156
Emotionen Prä	0.323*	0.386*	0.501***	0.639***	0.619***	0.281*
Gesprächsangebot Prä	0.394**	0.495***	0.211	0.324*	0.222†	-0.073
Beratungsanspruch Prä	0.058	0.119	0.257*	0.074	0.094	0.317*

Anmerkungen. 2-Seitige Korrelation nach Pearson. †p<.100; *p<.050; **p<.010; ***p<.001.

Tabelle 92. Korrelationen der Prä-Diff-Diff Vorhersagemodelle auf der Trait-Ebene

	KF1 Differenz	KF2 Differenz	KF3 Differenz	Subjektive Leistungsein- schätzung Differenz	Sicherheit im elterlichen Umgang Differenz	Ressourcen und Lösungs- orientierung Differenz
Prä Werte						
KF1 Prä				0.056	-0.041	-0.406**
KF2 Prä				0.000	-0.026	-0.190
KF3 Prä				-0.092	-0.102	-0.204
Selbstwirksamkeit Prä	0.100	0.028	-0.166	-0.272*	-0.516***	-0.223†
Burnout (uk) Prä	0.114	0.098	-0.090	0.016	-0.065	-0.021
Rollenverständnis Prä	-0.044	-0.081	-0.172	-0.227†	0.057	-0.066
Informiertheit Prä	-0.505***	-0.287*	-0.239†	-0.245†	-0.022	-0.313*
Zielsetzung Prä	-0.413**	-0.293*	-0.214	-0.178	-0.087	-0.252†
Motivation Prä	-0.23	-0.196	-0.166	-0.215	-0.063	-0.110
Emotionen Prä	-0.081	0.049	-0.314*	0.058	-0.099	-0.231†
Gesprächsangebot Prä	-0.400**	-0.437**	-0.253†	-0.067	-0.084	-0.272*
Beratungsanspruch Prä	0.007	0.050	-0.216	-0.04	0.043	0.088
Differenz Werte						
KF1 Differenz				0.228†	0.040	0.529***
KF2 Differenz				0.145	0.033	0.420**
KF3 Differenz				0.36**	0.511***	0.389**
Selbstwirksamkeit Differenz	0.071	0.023	0.299*	0.388**	0.660***	0.282*
Burnout (uk) Differenz	-0.049	0.062	0.385**	0.198	0.547***	0.112
Rollenverständnis Differenz	0.130	0.098	0.236†	0.403**	0.186	0.236†
Informiertheit Differenz	0.494***	0.231†	0.234†	0.241†	0.057	0.362**
Zielsetzung Differenz	0.433**	0.360**	0.377**	0.338**	0.306*	0.430**
Motivation Differenz	0.176	0.172	0.084	0.080	-0.031	0.045
Emotionen Differenz	0.318*	0.126	0.517***	0.328*	0.396**	0.264*
Gesprächsangebot Differenz	0.444***	0.327*	0.131	0.171	0.176	0.287*
Beratungsanspruch Differenz	-0.034	0.057	0.375**	0.286*	0.190	0.130

Anmerkungen. 2-Seitige Korrelation nach Pearson. †p<.100; *p<.050; **p<.010; ***p<.001.

Tabelle 93. Korrelationen der Prä-Diff-Post Vorhersagemodelle auf der Trait-Ebene

	KF1 Post	KF2 Post	KF3 Post	Subjektive Leistungsein- schätzung Post	Sicherheit im elterlichen Umgang Post	Ressourcen und Lösungs- orientierung Post
Prä Werte						
KF1 Prä				0.315*	0.305*	0.042
KF2 Prä				0.327*	0.351**	0.385**
KF3 Prä				0.276*	0.441***	0.434**
Selbstwirksamkeit Prä	0.322*	0.232†	0.071	0.283*	0.269*	-0.063
Burnout (uk) Prä	0.092	0.183	0.155	0.231†	0.284*	-0.042
Rollenverständnis Prä	0.173	0.303*	0.174	0.073	0.251†	0.159
Informiertheit Prä	-0.161	0.031	0.017	-0.024	0.010	0.171
Zielsetzung Prä	0.184	0.264*	0.259*	0.140	0.190	0.194
Motivation Prä	-0.006	-0.012	-0.052	0.044	0.035	-0.156
Emotionen Prä	0.284*	0.54***	0.221†	0.639***	0.619***	0.281*
Gesprächsangebot Prä	0.056	0.056	-0.023	0.324*	0.222†	-0.073
Beratungsanspruch Prä	0.072	0.194	0.06	0.074	0.094	0.317*
Differenz Werte						
KF1 Differenz				0.145	0.044	0.291*
KF2 Differenz				0.098	0.027	0.166
KF3 Differenz				0.104	0.141	0.011
Selbstwirksamkeit Differenz	-0.038	0.105	0.312*	0.167	0.276*	0.298*
Burnout (uk) Differenz	-0.194	-0.105	0.193	-0.175	-0.055	-0.043
Rollenverständnis Differenz	-0.082	0.031	0.086	0.116	-0.027	0.137
Informiertheit Differenz	0.277*	0.136	0.148	0.214	0.175	0.027
Zielsetzung Differenz	0.046	0.148	0.253*	0.091	0.097	0.272*
Motivation Differenz	0.106	0.104	-0.001	-0.148	-0.183	0.216
Emotionen Differenz	0.224†	0.104	0.358**	0.305*	0.379**	-0.003
Gesprächsangebot Differenz	0.107	0.023	0.025	-0.064	0.027	0.179
Beratungsanspruch Differenz	0.056	0.056	0.225†	0.110	0.076	-0.069

Anmerkungen. 2-Seitige Korrelation nach Pearson. †p<.100; *p<.050; **p<.010; ***p<.001.

Tabelle 94. Skalen des State-Selbsteinschätzung

KF	Item	M	SD	rit	α wenn weggelassen	α
KF 1	Strukturierung der Elterngesprächs-Maßnahmenplanung					.597
	Im Gespräch habe ich zusammen mit den Eltern überlegt, welche Maßnahmen die Eltern mit ihrem Kind durchführen können.	5.13	0.82	0.47	.36	
KF 2	Monitoring - Self					
	Im Verlauf des Elterngesprächs, habe ich auf meine Gefühle geachtet *1.	4.53	1.01	0.19	.57	
	Gesprächshaltung & Gesprächstechniken - Perspektivübernahme					
	Ich habe im Gespräch verstanden, was in den Eltern vorging, auch wenn ich manchmal eine andere Einstellung zum Thema hatte.	4.93	0.84	0.52	.31	.883
	Strukturierung des Elterngesprächs - Zielsetzung					
	Im Gespräch habe ich zusammen mit den Eltern konkrete Ziele erarbeitet und festgehalten.	4.83	1.06	0.69	.87	
	Im Gespräch habe ich zusammen mit den Eltern darauf geachtet, dass die Ziele spezifisch, messbar, anspruchsvoll, realistisch und terminiert sind.	4.78	0.90	0.46	.88	
	Strukturierung des Elterngesprächs - Festhalten von Vereinbarungen					
	Im Gespräch habe ich zusammen mit den Eltern am Ende des Gesprächs eine Vereinbarung für den weiteren Beratungsprozess getroffen.	5.06	0.96	0.54	.88	
	Gesprächshaltung & Gesprächstechniken - Aktives Zuhören					
Ich habe im Gespräch durch kurze verbale Äußerungen und Gestik/Mimik vermittelt, dass ich zuhöre*1.	5.28	0.66	0.48	.88		
Gesprächshaltung & Gesprächstechniken - Paraphrasieren						
Ich habe im Gespräch die Aussagen der Eltern strukturiert, zusammengefasst und mit meinen eigenen Worten wiedergegeben*1.	4.14	1.10	0.55	.88		
Gesprächshaltung & Gesprächstechniken - Empathie						
Ich habe im Gespräch die Gefühle der Eltern nachempfunden.	4.94	0.72	0.44	.88		
Gesprächshaltung & Gesprächstechniken - Gesprächsführung						
Ich habe im Gespräch versucht, die Beratungsrundhaltung mit den wichtigen Komponenten (Empathie, Ressourcenorientierung, Lösungsfokussierung, Eigenverantwortlichkeit des Ratsuchenden und Kontextberücksichtigung) im Auge zu behalten und danach zu beraten.	4.69	0.95	0.68	.87		
Ich habe im Gespräch versucht, die Gesprächsstruktur Problemdefinition, Erklärungsmodelle, Lösungsversuche und Ziele einzuhalten.	4.61	0.99	0.57	.88		
Ich habe im Gespräch Gesprächs- und Fragetechniken eingesetzt (Zielfragen, Skalierungsfragen, Vereinbarungen, Konstruktive W-Fragen etc.), um das Gespräch zu lenken.	4.11	1.19	0.72	.87		
Gesprächshaltung & Gesprächstechniken - Lösungsorientierung						
Ich habe im Gespräch darauf geachtet, dass ich stets auf das Finden einer Lösung hinarbeite.	4.69	0.98	0.67	.87		
Monitoring - Task						
Im Verlauf des Elterngesprächs, habe ich mein Vorgehen überprüft und überlegt, ob dieses dem Gespräch förderlich ist.	4.08	1.05	0.51	.88		
Im Verlauf des Elterngesprächs, habe ich von Zeit zu Zeit über mein Vorgehen und die nächsten Schritte nachgedacht.	4.33	1.15	0.51	.88		
Monitoring - Konzept						
Im Verlauf des Elterngesprächs habe ich darauf geachtet, meinen Zeitfahrplan für das Gespräch und die einzelnen Gesprächsabschnitte (Begrüßung, Problemdefinition, Lösungsfindung, Abschluss) einzuhalten.	4.28	1.3	0.63	.87		
Im Verlauf des Elterngesprächs habe ich darauf geachtet, mein inhaltliches Konzept umzusetzen.	4.39	0.9	0.7	.87		
Im Verlauf des Elterngesprächs habe ich darauf geachtet, dass der zeitliche Rahmen bzw. die Dauer des Gesprächs angemessen war.	4.5	1.16	0.64	.87		
Planung des Gesprächs - Rahmenbedingungen						
Vor dem Gespräch habe ich mir über die Räumlichkeiten (Sitzordnung, Atmosphäre) Gedanken gemacht und die entsprechenden Vorbereitungen getroffen.	5.42	0.77	0.32	.88		
Inhaltliche Kompetenz - Strategiekennntnis						.839
Ich habe den Eltern Tipps und Strategien zur Auswahl gestellt.	4.71	0.82	0.43	.83		
Ich kenne viele Lern- und Unterstützungsstrategien, die in der Situation des Kindes und der Eltern hilfreich sein können, um die bestehenden Probleme zu lösen.	4.36	0.98	0.48	.83		
Ich konnte den Eltern im Gespräch Strategien vermitteln, mit denen sie ihr Kind Zuhause bei seiner Entwicklung unterstützen können.	4.96	0.85	0.57	.82		
Inhaltliche Kompetenz - Alltagsbezug der Beratung						
Ich habe bei der Auswahl der Strategien auch den Lebenskontext des Kindes und der Eltern mit berücksichtigt.	4.47	1.10	0.49	.83		
Ich habe darauf geachtet, dass die Strategien alltagsnah und für die Eltern umsetzbar sind.	5.09	0.73	0.58	.82		
Diagnostische Kompetenz						
Ich kenne den Entwicklungsstand des Kindes.	5.18	0.81	0.50	.83		
Ich kenne die nächsten Entwicklungsschritte, an denen das Kind gerade arbeitet.	4.84	0.90	0.56	.82		
Ich kenne mögliche Schwierigkeiten und Verzögerungen in der Entwicklung des Kindes.	4.8	0.87	0.55	.82		
Ich kenne mich in der allgemeinen Entwicklung von KiTa-Kindern aus.	4.69	0.79	0.55	.82		
Planung des Gesprächs - Fallplanung						
Vor dem Gespräch habe ich mir den Entwicklungsverlauf des Kindes anhand der Entwicklungsdokumentation angeschaut.	5.36	0.8	0.48	.83		
Vor dem Gespräch habe ich mir Kenntnisse über die familiäre Situation des Kindes in Erinnerung gerufen.	5.2	0.82	0.45	.83		
Vor dem Gespräch habe ich über Strategien nachgedacht, die hilfreich sein könnten, um den Entwicklungs- und Lernstand des Kindes zu verbessern.	5.07	0.84	0.43	.83		

Anmerkungen. Antwortformat: 1=trifft überhaupt nicht zu - 6=trifft voll und ganz zu. Mit *1 gekennzeichnete Items wurden von Hertel (2009) in Anlehnung an Lischetzke, Eid, Wittig und Trierweiler (2001) für die vorliegende Arbeit adaptiert.

Tabelle 95. Skalen der Beratungseinschätzungen und professionellen Überzeugungen der State-Selbsteinschätzung

Item	M	SD	rit	α wenn weggelassen	α
Professionelle Überzeugungen					
Ich kann den Eltern selbstbewusst gegenüber treten.	4.77	1.04	0.72	.04	.607
Ich sehe der Beratungssituation entspannt entgegen.	4.46	1.34	0.51	.37	
Möglichen Schwierigkeiten im Elterngespräch sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten vertrauen kann.	4.04	0.82	0.12	.81	
Beratungsbeurteilung					
Bewertung der Beratungsleistung					
Es ist mir gelungen, mein Beraterverhalten dem Gesprächsverlauf anzupassen.	4.42	0.96	0.78	.94	.943
Ich habe mich im Elterngespräch als kompetent empfunden.	4.96	1.09	0.85	.93	
Ich konnte den Zeitfahrplan im Gespräch einhalten.	4.86	1.10	0.86	.93	
Es ist mir gelungen, mein inhaltliches Konzept für das Gespräch einzuhalten.	4.65	1.11	0.91	.92	
Ich habe erreicht, was ich mir vor dem Gespräch vorgenommen habe (Bitte beziehen Sie dies auf Ihre Antwort bei 9.2).	4.74	1.07	0.84	.93	
Beratungsbeurteilung					
Situationsbeurteilung – Wahrgenommene Alltagsnähe & Umsetzung der Situation					
Die beschriebene Situation war aus der Sicht der Pädagogischen Fachkraft alltagsnah und realistisch.	4.75	1.28	0.85	.89	.921
Es ist mir leicht gefallen, mich in die Rolle der Pädagogischen Fachkraft einzufinden und einzufühlen.	4.32	1.46	0.77	.92	
Ich habe die Rolle der Pädagogischen Fachkraft gut ausgefüllt.	4.20	1.21	0.86	.89	
Beratungsbeurteilung					
Zufriedenheit mit dem Beratungsgespräch					
Ich bin mit meiner Vorgehensweise im Elterngespräch zufrieden.	4.45	1.40	0.84	.92	.935
Ich bin mit dem zeitlichen Ablauf des Elterngesprächs zufrieden.	4.62	1.26	0.83	.92	
Ich bin mit den inhaltlichen Tipps, die ich den Eltern vermittelt habe, zufrieden.	4.66	1.20	0.88	.91	
Ich bin mit den Vereinbarungen, die ich mit den Eltern getroffen habe, zufrieden.	4.77	1.20	0.90	.91	
Ich bin mit der Zusammenarbeit mit den Eltern zufrieden.	4.81	1.14	0.71	.94	
Beratungsbeurteilung					
Emotionale Gesprächshaltung					
Ich war im Kontakt mit den Eltern selbstbewusst.	4.76	1.15	0.84		r=-.368
Ich war in der Beratungssituation entspannt.	4.29	1.31	0.84		

Anmerkungen. Antwortformat: 1=trifft überhaupt nicht zu – 6=trifft voll und ganz zu.

Tabelle 96.

Korrelationen der Prä-Prä Beratungsbeurteilungsvorhersagemodelle der State- und Trait-Ebene

	Beratungsleis- tungsbeurteilung	Situations- beurteilung	Zufriedenheit mit Gespräch	Emotionale Gesprächshaltung
KF 1 Prä	0.251*	0.139	0.198†	0.300
KF 2 Prä	0.351**	0.072	0.278*	0.309**
KF 3 Prä	0.287*	0.152	0.234*	0.361**
Selbstwirksamkeit Prä	0.38**	0.341**	0.462***	0.625***
Burnout (uk) Prä	0.168	0.132	0.123	0.229*
Rollenverständnis Prä	0.018	0.065	0.01	0.238*
Informiertheit Prä	0.117	-0.02	0.113	0.052
Zielsetzung Prä	0.028	-0.089	-0.056	0.135
Motivation Prä	0.031	-0.096	-0.043	0.046
Emotionen Prä	0.459***	0.418	0.421**	0.594***
Gesprächsangebot Prä	0.222*	-0.025	0.196†	0.180†
Beratungsanspruch Prä	-0.152	-0.118	-0.229*	0.070

Anmerkungen. 2-Seitige Korrelation nach Pearson. †p<.100; *p<.050; **p<.010; ***p<.001.

Tabelle 97.

Korrelationen der Prä-Diff-Post Beratungsbeurteilungs-Vorhersagemodelle der State- und Trait-Ebene

	Beratungsleis- tungsbeurteilung Post	Situations- beurteilung Post	Zufriedenheit mit Gespräch Post	Emotionale Gesprächshaltung Post
KF 1 Prä	0.252*	0.38**	0.215†	0.178
KF 2 Prä	0.269*	0.002	0.226†	0.177
KF 3 Prä	0.226†	0.121	0.280*	0.325*
Selbstwirksamkeit Prä	-0.153	-0.136	-0.109	0.039
Burnout (uk) Prä	0.040	0.091	0.043	0.185
Rollenverständnis Prä	0.095	-0.139	0.095	0.111
Informiertheit Prä	0.243†	0.122	0.016	0.053
Zielsetzung Prä	0.126	0.057	0.066	0.114
Motivation Prä	-0.129	-0.188	-0.069	-0.049
Emotionen Prä	0.198	0.110	0.236	0.237†
Gesprächsangebot Prä	0.010	-0.054	-0.032	-0.099
Beratungsanspruch Prä	-0.077	-0.141	0.007	0.055
KF 1 Differenz	0.103	-0.139	0.154	0.204†
KF 2 Differenz	0.140	0.246	0.044	0.184
KF 3 Differenz	0.065	0.149	0.148	0.199†
Selbstwirksamkeit Differenz	0.398**	0.342**	0.360**	0.329
Burnout (uk) Differenz	0.160	0.121	0.037	-0.049
Rollenverständnis Differenz	0.091	0.202	0.182	0.156
Informiertheit Differenz	-0.147	-0.116	-0.032	0.099
Zielsetzung Differenz	0.326*	0.328*	0.357**	0.343**
Motivation Differenz	0.179	0.230	0.199†	0.106
Emotionen Differenz	0.012	0.073	0.003	0.267*
Gesprächsangebot Differenz	0.106	0.130	0.257**	0.252**
Beratungsanspruch Differenz	0.457**	0.488***	0.309*	0.282*

Anmerkungen. 2-Seitige Korrelation nach Pearson. †p<.100; *p<.050; **p<.010; ***p<.001.

Tabelle 98. Skalen der State-Teilnehmende-Beobachtung (Elternrolle)

KF	Item	M	SD	rit	α wenn weggelassen	α
KF 1	Gesprächshaltung & Gesprächstechniken - Perspektivübernahme Die Pädagogische Fachkraft (Berater) hat verstanden, was in mir als Elternteil vorging, auch wenn sie/er manchmal eine andere Einstellung zum Thema hatte.	4.76	0.89	0.43	.49	.602
	Strukturierung des Elterngesprächs - Maßnahmenplanung Die Pädagogische Fachkraft (Berater) hat zusammen mit mir als Elternteil überlegt, welche Maßnahmen wir als Eltern mit unserem Kind durchführen können und was unser Kind selbst tun kann. Die Pädagogische Fachkraft (Berater) hat zusammen mit mir als Elternteil mögliche Hindernisse bei der Umsetzung der Aufgaben und Lösungsmöglichkeiten überlegt.	4.90	1.06	0.45	.46	.58
KF 2	Strukturierung des Elterngesprächs - Zielsetzung Die Pädagogische Fachkraft (Berater) hat zusammen mit mir als Elternteil konkrete Ziele erarbeitet und festgelegt. Die Pädagogische Fachkraft (Berater) hat zusammen mit mir als Elternteil darauf geachtet, dass die Ziele spezifisch, messbar, anspruchsvoll, realistisch und terminiert sind.	4.38	1.23	0.45	.89	.892
	Strukturierung des Elterngesprächs - Festhalten von Vereinbarungen Die Pädagogische Fachkraft (Berater) hat zusammen mit mir als Elternteil am Ende des Gesprächs eine Vereinbarung für den weiteren Beratungsprozess getroffen.	4.45	1.28	0.71	.88	.90
	Gesprächshaltung & Gesprächstechniken - Aktives Zuhören Die Pädagogische Fachkraft (Berater) hat mir durch kurze verbale Äußerungen und seine Gestik/Mimik vermittelt, dass sie/er zuhört. Die Pädagogische Fachkraft (Berater) hat die emotionalen Anteile in meinen Aussagen wahrgenommen und in ihren/seinen Worten widerspiegelt.	5.41	1.10	0.63	.88	.88
	Gesprächshaltung & Gesprächstechniken - Paraphrasieren Die Pädagogische Fachkraft (Berater) hat meine Aussagen strukturiert, zusammengefasst und mit ihren/seinen eigenen Worten wiedergegeben.	4.32	1.34	0.63	.88	.88
	Gesprächshaltung & Gesprächstechniken - Empathie Die Pädagogische Fachkraft (Berater) hat meinem Eindruck nach meine Gefühle nachempfunden.	4.44	1.31	0.69	.88	.88
	Gesprächshaltung & Gesprächstechniken - Gesprächsführung Die Pädagogische Fachkraft (Berater) hat versucht, die Beratungsrundhaltung mit den wichtigen Komponenten (Empathie, Ressourcenorientierung, Lösungsfokusierung, Eigenverantwortlichkeit des Ratsuchenden und Kontextberücksichtigung) im Auge zu behalten. Die Pädagogische Fachkraft (Berater) hat versucht, die Gesprächsstruktur Problemlösung, Erklärungsmodelle, Lösungsversuche und Ziele einzuhalten.	4.79	0.88	0.62	.88	.88
KF 3	Gesprächshaltung & Gesprächstechniken - Lösungsorientierung Die Pädagogische Fachkraft (Berater) hat darauf geachtet, dass sie/er stets auf das Finden einer Lösung hinarbeitet.	4.65	1.13	0.71	.88	.802
	Inhaltliche Kompetenz - Strategiekenntnis Die Pädagogische Fachkraft (Berater) hat mir vielseitige Tipps gegeben und Strategien vermittelt, mit denen ich mein Kind bei seiner Entwicklung unterstützen kann. Die Pädagogische Fachkraft (Berater) hat mir Tipps und Strategien zur Auswahl gestellt.	4.47	1.11	0.59	.88	.71
	Inhaltliche Kompetenz - Alltagsbezug der Beratung Die Pädagogische Fachkraft (Berater) hat bei der Vorstellung der Strategien auch unseren familiären Lebenskontext berücksichtigt. Die vorgeschlagenen Tipps und Strategien fand ich gut. Sie waren alltagsnah und umsetzbar.	4.35	0.88	0.71	.88	.85
	<i>Anmerkungen:</i> Antwortformat: 1=trifft überhaupt nicht zu – 6=trifft voll und ganz zu.	4.91	1.11	0.73	.88	.77
		4.75	1.08	0.78	.67	
		4.33	1.10	0.69	.71	
		4.18	1.30	0.46	.85	
		5.10	0.87	0.60	.77	

Tabelle 99. Skalen der State-Nicht-Teilnehmende-Beobachtung (Beobachterrolle)

Item	M	SD	rit	α	α/r
KF 1					$r = .764^{**}$
Gesprächshaltung - Perspektivübernahme	4.47	1.31	0.76		
Die Pädagogische Fachkraft (Berater) hat verstanden, was in den Eltern vorging, auch wenn sie/er manchmal eine andere Einstellung zum Thema hatte.					
Die Pädagogische Fachkraft (Berater) hat zusammen mit den Eltern mögliche Hindernisse bei der Umsetzung der Aufgaben und Lösungsmöglichkeiten überlegt.	4.25	1.35	0.47		
KF 2					.962
Strukturierung des Elterngesprächs - Maßnahmenplanung	4.93	1.17	0.76	.789	
Die Pädagogische Fachkraft (Berater) hat zusammen mit den Eltern überlegt, welche Maßnahmen die Eltern durchführen können.					
Strukturierung des Elterngesprächs - Zielsetzung					.874
Die Pädagogische Fachkraft (Berater) hat zusammen mit den Eltern konkrete Ziele erarbeitet und festgelegt.	4.62	1.27	0.85	.958	
Die Pädagogische Fachkraft (Berater) hat mit den Eltern darauf geachtet, dass die Ziele spezifisch, messbar, anspruchsvoll, realistisch und terminiert sind.	4.54	1.10	0.83	.959	
Strukturierung des Elterngesprächs – Festhalten von Vereinbarungen					.960
Die Pädagogische Fachkraft (Berater) hat zusammen mit den Eltern am Ende des Gesprächs eine Vereinbarung für den weiteren Beratungsprozess getroffen.	5.00	1.23	0.79	.960	
Gesprächshaltung & Gesprächstechniken – Aktives Zuhören					.958
Die Pädagogische Fachkraft (Berater) hat den Eltern durch kurze verbale Äußerungen und ihre/seine Gestik/Mimik vermittelt, dass sie/er zuhört.	4.85	1.26	0.84	.958	
Die Pädagogische Fachkraft (Berater) hat die emotionalen Anteile in den Aussagen der Eltern wahrgenommen und in ihren/seinen Worten widerspiegelt.	3.88	1.40	0.79	.961	
Gesprächshaltung & Gesprächstechniken – Paraphrasieren					.962
Die Pädagogische Fachkraft (Berater) hat die Aussagen der Eltern strukturiert, zusammengefasst und mit ihren/seinen eigenen Worten wiedergegeben.	4.00	1.58	0.56	.962	
Gesprächshaltung & Gesprächstechniken – Empathie					.956
Die Pädagogische Fachkraft (Berater) hat meinem Eindruck nach die Gefühle der Eltern nachempfunden.	4.38	1.27	0.89	.956	
Gesprächshaltung & Gesprächstechniken – Gesprächsführung					.955
Die Pädagogische Fachkraft (Berater) hat versucht, die Beratungsrundhaltung mit den wichtigen Komponenten (Empathie, Ressourcenorientierung, Lösungsfokussierung, Eigenverantwortlichkeit des Ratsuchenden und Kontextberücksichtigung) im Auge zu behalten.	4.58	1.42	0.91	.955	
Die Pädagogische Fachkraft (Berater) hat versucht, die Gesprächsstruktur „Problemdefinition, Erklärungsmodelle, Lösungsversuche und Ziele“ einzuhalten.	4.73	1.19	0.85	.958	
Die Pädagogische Fachkraft (Berater) hat Gesprächs- und Fragetechniken eingesetzt (Zielfragen, Skalierungsfragen, Vereinbarungen, Konstruktive W-Fragen etc.), um das Gespräch zu lenken.	4.04	1.04	0.76	.961	
KF 3					$r = .858^{**}$
Gesprächshaltung & Gesprächstechniken - Lösungsorientierung	4.65	1.09	0.84	.958	
Die Pädagogische Fachkraft (Berater) hat darauf geachtet, dass sie/er stets auf das Finden einer Lösung hinarbeitet.					
Inhaltliche Kompetenz - Strategiekennntnis	4.73	1.07	0.86		
Die Pädagogische Fachkraft (Berater) hat den Eltern vielseitige Tipps gegeben und Strategien vermittelt, mit denen sie ihr Kind bei seiner Entwicklung unterstützen können.					
Inhaltliche Kompetenz - Alltagsbezug der Beratung	4.58	1.20	0.86		
Die Pädagogische Fachkraft (Berater) hat bei der Vorstellung der Strategien auch den familiären Lebenskontext berücksichtigt.	4.47	1.19	0.33	.875	

Anmerkungen. Antwortformat: 1=trifft überhaupt nicht zu – 6=trifft voll und ganz zu.

Tabelle 100. *Ausgewählte Items des Wissenstests*

Antwortmöglichkeiten	Item	<i>P</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>rit</i>
Eine Möglichkeit	1. Für die Vorbereitungs- und Gesprächszeit bei Elterngesprächen gilt:	57.53	0.42	0.5	0.18
	2. Wie benennt Schulz von Thun die vier Seiten der Kommunikation?* ²	32.88	0.67	0.47	0.12
	3. Bei einer Ich-Botschaft spricht man...	78.08	0.22	0.42	-0.11
Mehrere Möglichkeiten	4. Gute Ziele sind...* ¹	76.71	0.23	0.43	0.04
	5. Welche Vorteile bietet die Technik des aktiven Zuhörens?* ²	68.49	0.32	0.47	-0.05

Anmerkungen. Mit *¹ gekennzeichnete Items wurden von Hertel (2009) übernommen und mit *²

gekennzeichnete Items stammen von Bruder (2011)

Tabelle 101. *Ausgeschlossene Items der ausgewählten Items des Wissenstests*

Antwortmöglichkeiten	Item	<i>P</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>rit</i>
Mehrere Möglichkeiten	Was sind die wichtigsten Ziele im Beratungsgespräch?* ¹	94.52	0.05	0.23	0.18
	Wodurch ist eine systemische Beratungshaltung in der KiTa gekennzeichnet?	98.63	0.01	0.12	-0.1
	Welche Aspekte sind für den Berater zur Führung von Beratungsgesprächen wichtig? ¹	100	0.00	0.00	0.00
	Nach welchem Schema löst man Probleme in Konflikten?	100	0.00	0.00	0.00
	Zur Grundhaltung der Empathie gehört...* ²	97.26	0.03	0.16	-0.14
	Weshalb ist es so wichtig, dass die zu beratende Person sich selbst verantwortlich fühlt?* ²	95.89	0.04	0.20	0.13

Anmerkungen. Mit *¹ gekennzeichnete Items wurden von Hertel (2009) übernommen und mit *²

gekennzeichnete Items stammen von Bruder (2011)

Literaturverzeichnis

- Ahnert, L. (2005). Herausforderungen und Risiken in der frühen Bildungsvermittlung. *Frühförderung interdisziplinär*, (2), 58–65.
- Aich, G. (2011). *Professionalisierung von Lehrenden im Eltern-Lehrer-Gespräch. Entwicklung und Evaluation eines Trainingsprogramms*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Aich, G. & Behr, M. (2015). *Gesprächsführung mit Eltern*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Aich, G., Behr, M. & Kuboth, C. (2017). The Gmuend Model for teacher-parent conferences-Application and evaluation of a teacher communication training. *Journal for educational research online*, 9(3), 26–46.
- Allmendinger, J. & Helbig, M. (2008). Zur Notwendigkeit von Bildungsreformen. *WSI Mitteilungen*, 61(7), 394–399.
- Anders, Y. (2013). Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher institutioneller Betreuung und Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(2), 237–275.
- Anders, Y., Rossbach, H.-G., Weinert, S., Ebert, S., Kuger, S., Lehrl, S. & von Maurice, J. (2012). Home and preschool learning environments and their relations to the development of early numeracy skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(2), 231–244. doi:10.1016/j.ecresq.2011.08.003
- Andresen, B. (2002). *HPI. Hamburger Persönlichkeitsinventar, Manual*. Göttingen: Hogrefe.
- Andresen, S. (2014). Zusammenarbeit mit Eltern als Aufgabe der Professionalisierung. Herausforderungen einer erziehungswissenschaftlichen Familienforschung. *Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes*. Weinheim, Basel, 160–174.
- Andresen, S., Künstler, S. & Seddig, N. (2015). Von Adressatinnen und NutzerInnen: Eltern in Kita und Grundschule. In M. Urban, M. Schulz, K. Meser & S. Thoms (Hrsg.), *Inklusion und Übergang. Perspektiven der Vernetzung von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen* (S. 63–75). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ardelt, M. & Eccles, J. S. (2001). Effects of mothers' parental efficacy beliefs and promotive parenting strategies on inner-city youth. *Journal of Family Issues*, 22(8), 944–972. doi:10.1177/019251301022008001
- Arnold, R. & Erpenbeck, J. (2019). *Wissen ist keine Kompetenz: Dialoge zur Kompetenzreife (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung)*. Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Atkinson, J. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64, 359–372.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2018). *Bildung in Deutschland 2018: ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. doi:10.3278/6001820gw
- Autorengruppe Fachkräftebarometer. (2017). *Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2017. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Wiff)*. Zugriff 12. Dezember 2020 unter https://www.fachkraeftebarometer.de/fileadmin/Redaktion/Publikation_FKB2017/Fachkraeftebarometer_Fruehe_Bildung_2017_web.pdf
- Autorengruppe Fachkräftebarometer. (2019). *Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2019. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Wiff)*. München. Zugriff 12. Dezember 2020 unter https://www.fachkraeftebarometer.de/fileadmin/Redaktion/Publikation_FKB2019/Fachkraeftebarometer_Fruehe_Bildung_2019_web.pdf
- Backhaus, O., Hampel, P. & Dadaczynski, K. (2018). Depressionen bei Kita-Fachpersonal. *Frühe Bildung*, 7(4), 223–230. doi:10.1026/2191-9186/a000397
- Baltes-Götz, B. (2013). Analyse von hierarchischen linearen Modellen mit der SPSS-Prozedur MIXED. *Zentrum für Informations-, Medien- und Kommunikationstechnologie (ZIMK), Universität Trier*.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. doi:10.1037/0033-295x.84.2.191

- Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental Psychology*, 25(5), 729–735. doi:10.1037/0012-1649.25.5.729
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Barnes, J. & Melhuish, E. C. (2016). Amount and timing of group-based childcare from birth and cognitive development at 51 months. *International Journal of Behavioral Development*, 41(3), 360–370. doi:10.1177/0165025416635756
- Barnett, W. S. (1998). Long-term effects on cognitive development and school success. In W. Barnett & S. Boocock (Hrsg.), *Early care and education for children in poverty. Promises, programs, and long-term results* (S. 11–44). Albany, NY: State University of New York Press.
- Barnett, W. S. (2011). Effectiveness of early educational intervention. *Science*, 333(6045), 975–978.
- Bartscher, M., Boßhammer, H., Kreter, G. & Schröder, B. (2010). Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Rahmenkonzeption für die konstruktive Zusammenarbeit mit Eltern in Ganztagschulen. *Der GanzTag in NRW - Beiträge zur Qualitätsentwicklung*, (18).
- Barz, H., Cerci, M. & Demir, Z. (2013). Kurzfassung der Zwischenergebnisse. *Bildung, Milieu & Migration*, 12.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV1. (S. 29–53). Münster: Waxmann.
- Baumrind, D. (1970). Sozialisation and instrumental competence in young children. *Young Children*, 26, 104–119.
- Beck, M. (1991). Beratung als multiprofessionelles und kooperatives Handeln. In M. Beck & H. Thiel (Hrsg.), *Psychosoziale Beratung. Klientinnen, Helferinnen, Institutionen*. Tübingen: DGVT.
- Beher, K. & Gragert, N. (2004). *Aufgabenprofile und Qualifikationsanforderungen in den Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe. Abschlussbericht*. München.
- Beher, K. & Walter, M. (2012). *Qualifikationen und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte: bundesweite Befragung von Einrichtungsleitungen und Fachkräften in Kindertageseinrichtungen; zehn Fragen-zehn Antworten; eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. DJI.
- Behrmann, M. (2007). *Situational judgment tests*. Göttingen: Hogrefe.
- Belsky, J., Vandell, D., Burchinal, M., Clarke-Stewart, K., McCartney, K. & Owen, M. (2007). Are there long-term effects of early child care? *Child Development*, 78(2), 681–701.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107(2), 238–246.
- Bentler, P. M. (1995). EQS structural equations program manual. In *Multivariate Software*. CA: Encino.
- Berger, J., Niemann, D., Nolting, H. & Schifflhorst, G. (2002). *Arbeitsbedingungen und Stress bei Erzieher/innen. Ergebnisse des BGW-DAK Stress-Monitorings*. Berlin: IGES Institut für Gesundheits- und Sozialforschung.
- Berne, E. (2016). *Transactional analysis in psychotherapy: A systematic individual and social psychiatry*. New York: Grove Press.
- Betz, T. (2015). *Das Ideal der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Kritische Fragen an eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Familien*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Betz, T. (2018). Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen Kita und Familie. Ein Konzept auf dem erziehungswissenschaftlichen Prüfstand. *Frühe Kindheit*, 618, 21–29.
- Betz, T., Bischoff, S., Eunicke, N., Kayser, L. B. & Zink, K. (2017). *Partner auf Augenhöhe?: Forschungsbefunde zur Zusammenarbeit von Familien, Kitas und Schulen mit Blick auf Bildungschancen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Betz, T., Bischoff, S., Eunicke, N. & Menzel, B. (2019). Kinder zwischen Chancen und Barrieren. *Zusammenarbeit zwischen Kita und Familie: Perspektiven und Herausforderungen. Forschungsbericht*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Betz, T. & Cloos, P. (2014). *Kindheit und Profession: Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Betz, T. & de Moll, F. (2015). Sozial situierte Erwartungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften an gute Kindertageseinrichtungen. Ein gesellschaftstheoretischer und empirisch-quantitativer Beitrag zur Qualitätsdebatte. *Empirische Pädagogik*, 29(3), 371–392.

- Biedinger, N. (2010). *Ethnische und soziale Ungleichheit im Vorschulbereich*. Engelsdorfer.
- Blok, H., Fukkink, R., Gebhardt, E. & Leseman, P. (2005). The Relevance of the Delivery Mode and Other Program Characteristics for the Effectiveness of Early Childhood Interventions with Disadvantaged Children. *International Journal of Behavioral Development, 29*(1), 36–37.
- Bloomer, K. & Cohen, B. (2008). *Young Children in Charge, Children in Scotland*. Edinburgh.
- BMFSFJ. (2018). Experten haben Kritik und Zweifel am Gute-Kita-Gesetz. Zugriff 12. Dezember 2020 unter <https://www.bundestag.de/dokumente/textarchiv/2018/kw45-pa-familie-kindertagesbetreuung-570840>
- Bornstein, M. H., Hahn, C.-S., Suwalsky, J. T. & Haynes, O. M. (2003). *Socioeconomic status, parenting, and child development: The Hollingshead Four-Factor Index of Social Status and The Socioeconomic Index of Occupations*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Bortz, J. & Döring, N. (2007). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler: Limitierte Sonderausgabe*. Springer.
- Bos, W., Tarelli, I., Bremerich-Vos, A. & Schwippert, K. (2012). *IGLU 2011 Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Waxmann.
- Bradley, R. H. & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual review of psychology, 53*(1), 371–399.
- Broekhuizen, M., Van Aken, M., Dubas, J. & Leseman, P. (2014). Effects of Early Center-Based Child Care Quality on Child Socio-Emotional Outcomes; Does Quantity of Care Matter? Zugriff 5. Mai 2020 unter https://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Presentations/Jyvaskyla_08_2014/effects_of_early_child_care_quality_on_child_socio-emotional_outcomes_does_quantity_matter.pdf
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental psychology, 22*(6), 723–742.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. (2006). The Bioecological Model of Human Development. In *Hand book of Child Psychology*. John Wiley und Sons Inc.
- Brooks-Gunn, J. & Markman, L. (2005). The Contribution of Parenting to Ethnic and Racial Gaps in School Readiness. *Future of Children, 15*(1), 139–165.
- Browne, M. W. & Gudeck, R. (1993). *Alternative ways of assessing model fit*. Newbury Park CA: Sage.
- Bruder, S. (2011). *Lernberatung in der Schule. Ein zentraler Bereich professionellen Lehrerhandelns* (Diss., TU Darmstadt).
- Bryant, D., Burchinal, M., Lau, L. & Sparling, J. (1994). Family and classroom correlates of head start children's developmental outcomes. *Early Childhood Research Quarterly, 9*(3-4), 289–309. doi:10.1016/0885-2006(94)90011-6
- Büchner, C. & Spiess, C. K. (2007). *Die Dauer vorschulischer Betreuungs- und Bildungserfahrungen: Ergebnisse auf der Basis von Paneldaten*. SOEPpapers on Multidisciplinary Panel Data Research.
- Bühl, A. (2012). *SPSS 20 Einführung in die moderne Datenanalyse*. Pearson.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2017). Aktuelle Zahlen zu Asyl. *Tabellen Diagramme Erläuterungen*. Ausgabe: Dezember.
- Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R. & Howes, C. (2002). Development of Academic Skills from Preschool Through Second Grade: Family and Classroom Predictors of Developmental Trajectories. *Journal of School Psychology, 40*(5), 415–436. doi:10.1016/s0022-4405(02)00107-3
- Burchinal, M., Howes, C., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R. & Barbarin, O. (2008). Predicting Child Outcomes at the End of Kindergarten from the Quality of Pre-Kindergarten Teacher-Child Interactions and Instruction. *Applied Developmental Science, 12*(3), 140–153. doi:10.1080/10888690802199418
- Burger, K. (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly, 25*(2), 140–165.
- Busch, K. & Dorn, M. (2000). Erfolgreich beraten. Ein praxisorientierter Leitfaden für Beratungsgespräche in der Schule. In U. W. Kliebisch (Hrsg.). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Busch, M. A., Maske, U. E., Ryl, L., Schlack, R. & Hapke, U. (2013). Prävalenz von depressiver Symptomatik und diagnostizierter Depression bei Erwachsenen in Deutschland. *Bundesgesundheitsblatt - Gesundheitsforschung - Gesundheitsschutz, 56*(5-6), 733–739. doi:10.1007/s00103-013-1688-3

- Campbell, F. A., Ramey, C. T., Pungello, E., Sparling, J. & Miller-Johnson, S. (2002). Early childhood education: Young adult outcomes from the Abecedarian Project. *Applied developmental science*, 6(1), 42–57.
- Carlson, M. J., Pilkauskas, N. V., McLanahan, S. S. & Brooks-Gunn, J. (2011). Couples as partners and parents over children's early years. *Journal of Marriage and Family*, 73(2), 317–334.
- Cloos, P. (2018). Zusammenarbeit mit Eltern. In *Handbuch empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 211–227). Münster: Waxmann.
- Cloos, P. & Kramer, B. (2010). Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung. In P. Cloos & B. Kramer (Hrsg.), (Kap. Erziehungspartnerschaft? Auf dem Weg zu einer veränderten Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtungen und Familien, S. 169–189). Baltmannsweiler.
- Cloos, P., Schulz, M. & Thomas, S. (2013). Wirkung professioneller Bildungsbegleitung von Eltern. Rekonstruktive Forschungsperspektiven auf kindheitspädagogische Settings. In L. Correll & J. Lepperhoff (Hrsg.), *Frühe Bildung in der Familie. Perspektiven der Familienbildung* (S. 253–267). Weinheim und Basel.
- Cloos, P., Zehbe, K. & Krähnert, I. (2020). Familie und Kindertageseinrichtungen. (S. 1–19). doi:10.1007/978-3-658-19861-9_1-1
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.)* Erlbaum Associates.
- Cohen, J. (1992). Statistical power analysis. *Current directions in psychological science*, 1(3), 98–101.
- Colberg-Schrader, H. (2003). Informelle und institutionelle Bildungsorte: zum Verhältnis von Familie und Kindertageseinrichtung. In W. Fthenakis (Hrsg.), *Elementarpädagogik nach PISA* (S. 266–284). Freiburg: Herder.
- Coleman, J. S. (1996). Der Verlust sozialen Kapitals und seine Auswirkungen auf die Schule. In A. Leschinsky (Hrsg.), *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen* (S. 99–105). Weinheim: Beltz.
- Coleman, P. & Karraker, K. H. (2003). Maternal self-efficacy beliefs, competence in parenting, and toddlers' behavior and developmental status. *Infant Mental Health Journal*, 24(2), 126–148. doi:10.1002/imhj.10048
- Colman, R. A., Hardy, S. A., Albert, M., Raffaelli, M. & Crockett, L. (2006). Early predictors of self-regulation in middle childhood. *Infant and Child Development*, 15(4), 421–437. doi:10.1002/icd.469
- Cox, D. D. (2005). Evidence based interventions using home school collaboration. *School Psychology Quarterly*, 20(4), 473–497.
- Crosnoe, R., Leventhal, T., Wirth, R. J., Pierce, K. M., Pianta, R. C. & Network, N. E. C. C. R. (2010). Family socioeconomic status and consistent environmental stimulation in early childhood. *Child development*, 81(3), 972–987.
- Cryer, D., Tietze, W., Burchinal, M., Leal, T. & Palacios, J. (1999). Predicting process quality from structural quality in preschool programs: A cross-country comparison. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(3), 339–361.
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487.
- Dartenne, C. M. (2013). Kindertagesstätten aus Elternsicht. In W. Stange, R. Krüger, A. Henschel & C. Schmitt (Hrsg.), *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit* (S. 410–416). Springer.
- De Shazer, S. (1985). *Keys to Solutions in Brief Therapy*. New York: Norton.
- Deci, E., Driver, R., Hotchkiss, L., Robbins, R. & McDougal Wilson, I. (1993). The relation of mothers' controlling vocalizations to children's intrinsic motivation. *Journal of Experimental Child Psychology*, 55(2), 151–162.
- Deci, E. & Ryan, R. (1985). *Intrinsic Motivation and Self Determination in Human Behaviour*. New York: Plenum Publishing.
- Dehnbostel, P. (2001). Essentials einer zukunftsorientierten Lernkultur aus betrieblicher Sicht. In *Arbeiten und Lernen: Lernkultur Kompetenzentwicklung und innovative Arbeitsgestaltung* (Bd. 67, S. 81–90). Berlin: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (ABWF).
- Demetriou, A. (2000). Organization and development of self-understanding and self-regulation: Toward a general theory. In *Handbook of self-regulation* (S. 209–251). Elsevier.
- Dewe, B. & Winterling, J. (2016). Beratung zwischen Bildung, Therapie und Hilfe–Abgrenzung der Übergänge. *Handbuch Pädagogische Beratung über die Lebensspanne*, 60–69.

- Diefenbach, H. & Nauck, B. (1997). Bildungsverhalten als strategische Praxis: Ein Modell zur Erklärung der Reproduktion von Humankapital in Migrantenfamilien. *Soziale Welt*, 12, 277–291.
- Dimond, C. & Hyde, C. (1999). *Parent education programmes for children's behaviour problems: medium to long term effectiveness*. Birmingham: West Midlands Development und Education Service.
- Dippelhofer-Stiem, B. & Kahle, I. (1995). Die Erzieherin im evangelischen Kindergarten. *Empirische Analysen zum professionellen Selbstbild des pädagogischen Personals, zur Sicht der Kirche und zu den Erwartungen der Eltern*.
- Djaković, S. K. (2014). *Elterliche Beteiligung an schulischen Bildungsprozessen: Zur Bedeutung der schulischen Beratungssituation und der Wirkung von Professionalisierungsmaßnahmen für Lehrpersonen* (Diss., Johann Wolfgang Goethe Universität Frankfurt am Main).
- Donabedian, A. (1980). Explorations in quality assessment and monitoring. In *The definition of quality and approaches to its assessment* (Bd. 1). Ann Arbor MI: Health Administration Press.
- Drechsel, B., Sauer, D., Paetsch, J., Fricke, J. & Wolstein, J. (2020). Beratungskompetenz von Lehramtsstudierenden im erziehungswissenschaftlichen Studium evidenzbasiert fördern–Das Bamberger Peer-Beratungstraining. In I. Gogolin, B. Hannover & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Evidenzbasierung in der Lehrkräftebildung* (S. 193–214). doi:10.1007/978-3-658-22460-8
- Dubowy, M., Ebert, S., Von Maurice, J. & Weinert, S. (2008). Sprachlich-kognitive Kompetenzen beim Eintritt in den Kindergarten: Ein Vergleich von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 40(3), 124–134.
- Dumont, H., Maaz, K., Neumann, M. & Becker, M. (2014). Soziale Ungleichheiten beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I: Theorie, Forschungsstand, Interventions- und Fördermöglichkeiten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(2), 141–165. doi:10.1007/s11618-013-0466-1
- Dusolt, H. (2008). *Elternarbeit: ein Leitfaden für den Vor-und Grundschulbereich*. Weinheim: Beltz.
- Dusolt, H. (2013). *Elternarbeit als Erziehungspartnerschaft*. Julius Beltz.
- Early, D. M., Maxwell, K. L., Burchinal, M., Alva, S., Bender, R. H., Bryant, D., ... Henry, G. T. (2007). Teachers' education, classroom quality, and young children's academic skills: results from seven studies of preschool programs. *Child Dev.* 78, 558–580.
- Edelmann, D. (2018). *Chancengerechtigkeit und Integration durch frühe (Sprach-)Förderung? Theoretische Reflexionen und empirische Einblicke*. Wiesbaden: Springer VS.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L. & Eggum, N. D. (2010). Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 6, 495–525.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Colorado: Westview Press.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. sage.
- Fives, H. & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the “messy” construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In *APA Educational Psychology Handbook: Individual Differences and Cultural and Contextual Factors* (S. 471–495). Washington, DC: American Psychological Association.
- Foster, M. A., Lambert, R., Abbott-Shim, M., McCarty, F. & Franze, S. (2005). A model of home learning environment and social risk factors in relation to children's emergent literacy and social outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 20(1), 13–36. doi:10.1016/j.ecresq.2005.01.006
- Frank, S. & Iller, C. (2013). Kompetenzorientierung - mehr als ein didaktisches Prinzip. *REPORT-Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, (4), 32–41. doi:10.3278/REP1304W032
- Friederich, T. (2011). *Zusammenarbeit mit Eltern - Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte: eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. WiFF-Expertisen. DJI. Zugriff unter <https://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/detail/zusammenarbeit-mit-eltern>
- Friedrich, L. & Siegert, M. (2013). Frühe Unterstützung benachteiligter Kinder mit Migrationshintergrund: Effekte von Konzepten der Eltern- und Familienbildung. In *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 461–471). Springer.
- Friedrich, L. & Smolka, A. (2012). Konzepte und Effekte familienbildender Angebote für Migranten zur Unterstützung frühkindlicher Förderung. *Zeitschrift für Familienforschung*, 24(2), 178–198.
- Fröhlich-Gildhoff, K. (2013). Die Zusammenarbeit von pädagogischen Fachkräften und Eltern im Feld der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung. *Bildungsforschung*, 10(1), 11–25.
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Kraus-Gruner, G. (2011). Familienbildung und Resilienzförderung durch Vernetzung in Kindertageseinrichtungen–Projekterfahrungen und-ergebnisse. In G. Robert, K. Pfeifer &

- T. Drößler (Hrsg.), *Aufwachsen in Dialog und sozialer Verantwortung* (S. 203–215). Wiesbaden: Springer.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Kraus-Gruner, G. & Rönnau, M. (2006). Gemeinsam auf dem Weg. *Eltern und ErzieherInnen gestalten Erziehungspartnerschaft. Kindergarten heute*, 10(1), 6–15.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Kraus, G. & Rönnau, M. (2005). *Abschlussbericht der Evaluation des Projekts „Stärkung der Erziehungskraft der Familie durch und über den Kindergarten“*. Freiburg: Evangelische Fachhochschule.
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Weltzien, D. (2014). Expertise Kompetenzen früh-/kindheitspädagogischer Fachkräfte im Spannungsfeld von normativen Vorgaben und Praxis. Erstellt im Kontext der AG Fachkräftegewinnung für die Kindertagesbetreuung in Koordination des BMFSFJ. *Frühe Bildung* 3.3, 173–174.
- Fthenakis, W. E., Nagel, B., Strätz, R., Sturzbecher, D., Eirich, H. & Mayr, T. (1995). Neue Konzepte für Kindertageseinrichtungen. *Eine empirische Studie zur Situations- und Problemdefinition der beteiligten Interessengruppen, Band 1-3*. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik.
- Fuchs-Rechlin, K. (2007). *Wie geht's im Job? KiTa-Studie der GEW*. Frankfurt am Main: Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft.
- Fuhr, R. (2003). Struktur und Dynamik der Berater-Klient-Beziehung. *Pädagogische Beratung. Grundlagen und Praxisanwendung*, 32–50.
- Fuligni, A. J. (1997). The academic achievement of adolescents from immigrant families: The role of family background, attitudes, and behavior. *Child development*, 68(2), 351–363.
- Gambaro, L., Stewart, K. & Waldfogel, J. (2014). Equal access to early childhood education and care? The case of the UK. *An Equal Start?: Providing Quality Early Education and Care for Disadvantaged Children*, 29–52.
- Gartmeier, M. (2018). *Gespräche zwischen Lehrpersonen und Eltern*. doi:10.1007/978-3-658-19055-2
- Gartmeier, M., Bauer, J., Fischer, M. R., Hoppe-Seyler, T., Karsten, G., Kiessling, C., ... Prenzel, M. (2015). Fostering professional communication skills of future physicians and teachers: effects of e-learning with video cases and role-play. *Instructional Science*, 43(4), 443–462. doi:10.1007/s11251-014-9341-6
- Gartmeier, M., Bauer, J., Noll, A. & Prenzel, M. (2012). Welchen Problemen begegnen Lehrkräfte beim Führen von Elterngesprächen? Und welche Schlussfolgerungen ergeben sich daraus für die Vermittlung von Gesprächsführungskompetenz? *Die Deutsche Schule*, 104(4), 374–382.
- Gärtner, K. A. (2019). *The Parent Factor in Toddlers' Self-Regulation-Parental Co-Regulation, Beliefs, and the Effectiveness of a Parent Training* (Diss., Ruprecht-Karls Universität Heidelberg).
- Gärtner, K. A., Vetter, V. C., Schäferling, M., Reuner, G. & Hertel, S. (2018). Inhibitory control in toddlerhood - the role of parental co-regulation and self-efficacy beliefs. *Metacognition and Learning*, 13(3), 241–264.
- Gerich, M., Bruder, S., Hertel, S., Trittel, M. & Schmitz, B. (2015). What Skills and Abilities Are Essential for Counseling on Learning Difficulties and Learning Strategies? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 47(2), 62–71. doi:10.1026/0049-8637/a000127
- Gerich, M., Trittel, M. & Schmitz, B. (2016). Improving Prospective Teachers' Counseling Competence in Parent-Teacher Talks: Effects of Training and Feedback. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 27(2), 203–238. doi:10.1080/10474412.2016.1220862
- Gerich, M., Trittel, M. & Schmitz, B. (2017). Improving prospective teachers' counseling competence in parent-teacher talks. Effects of training and feedback. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 27(2), 203–238.
- Göbel-Reinhardt, A. & Lundbeck, N. (2014). *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften in Kitas: qualitative Forschungsergebnisse für eine erfolgreiche Praxis*. Springer.
- Gragert, N., Peucker, C., Pluto, L. & Seckinger, M. (2008). Ergebnisse einer bundesweiten Befragung bei Kindertagesstätten. *Zusammenfassung für die teilnehmenden Einrichtungen*. München: DJI.
- Graue, E., Clements, M. A., Reynolds, A. & Niles, M. (2004). More than teacher directed or child initiated: Preschool curriculum type, parent involvement, and children's outcomes in the child-parent centers. *Education policy analysis archives*, 12, 72.
- Greiner, C. (2020). *Wie motivieren Lehrkräfte in Elternsprechtagsgesprächen? Gesprächsstrategien von Lehrkräften, Einflussfaktoren und elterliche Wahrnehmung* (Diss., Fakultät für Kulturwissenschaften der Universität Paderborn).

- Grönke, M. & Sarimski, K. (2018). Einstellungen von pädagogischen Fachkräften zur inklusiven Betreuung von Kindern mit Behinderungen. *Frühe Bildung*, 7(2), 107–113. doi:10.1026/2191-9186/a000373
- Grund, J., Behr, M., Engel, E.-M. & Aich, G. (2019). Gesprächsführung und Elternberatung in der Ausbildung von frühpädagogischen Fachkräften. *Frühe Bildung*, 8(2), 108–116. doi:10.1026/2191-9186/a000425
- Gutknecht, D. (2010). *Professionelle Responsivität. Ein hochschulbezogenes Ausbildungskonzept für den frühpädagogischen Arbeitskontext U3: Kinder unter drei Jahren und ihre Familien* (Diss., Pädagogische Hochschule Heidelberg).
- Gutknecht, D. (2015). *Bildung in der Kinderkrippe: Wege zur professionellen Responsivität*. Kohlhammer.
- Hachfeld, A., Anders, Y., Kuger, S. & Smidt, W. (2016). Triggering parental involvement for parents of different language backgrounds: the role of types of partnership activities and preschool characteristics. *Early Child Development and Care*, 186(1), 190–211.
- Hahn, I. & Schöps, K. (2019). Bildungsunterschiede von Anfang an? *Frühe Bildung*, 8(1), 3–12. doi:10.1026/2191-9186/a000405
- Halim, F. (2017). *Elternberatung – Erhebung von Beratungskompetenzen pädagogischer Fachkräfte im Elementarbereich mittels Arbeitsproben (Fallvignetten)* (Magisterarb., Pädagogische Hochschule Heidelberg).
- Hammond, S., Müller, U., Carpendale, J., Bibok, M. & Liebermann-Finestone, D. (2012). The effects of parental scaffolding on preschoolers' executive function. *Developmental Psychology*, 48(1), 271–281. doi:10.1037/a0025519
- Hapke, U., Maske, U. E., Scheidt-Nave, C., Bode, L., Schlack, R. & Busch, M. A. (2013). Chronischer Stress bei Erwachsenen in Deutschland. *Bundesgesundheitsblatt - Gesundheitsforschung - Gesundheitsschutz*, 56(5-6), 749–754. doi:10.1007/s00103-013-1690-9
- Harris, A. & Goodall, J. (2006). *Parental involvement in education: An overview of the literature*. Coventry: University of Warwick.
- Harrist, A. W. & Waugh, R. M. (2002). Dyadic synchrony: Its structure and function in children's development. *Developmental Review*, 22(4), 555–592.
- Hart, B. & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Paul H Brookes Publishing.
- Hartung, S., Kluwe, S. & Sahrai, D. (2009). Neue Wege in der Elternarbeit. *Evaluation von Elternbildungsprogrammen und weiterführende Ergebnisse zur präventiven Elternarbeit. Kurzbericht des BMBF-geförderten Projekts: Bielefelder Evaluation von Elternbildungsprogrammen (BEEP)*.
- Hascher, T. (2011). Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 418–440). Münster: Waxmann.
- Hauser-Cram, P., Sirin, S. R. & Stipek, D. (2003). When teachers' and parents' values differ: Teachers' ratings of academic competence in children from low-income families. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 813–820.
- Heckman, J. (2006). Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children. *Science*, 312(5782), 1900–1902. doi:10.1126/science.1128898
- Heckman, J. J. & Masterov, D. V. (2007). The productivity argument for investing in young children. *Applied Economic Perspectives and Policy*, 29(2), 446–493.
- Heckmann, F. (2008). Education and the integration of migrants: challenges for European education systems arising from immigration and strategies for the successful integration of migrant children in European schools and societies. *NESSE Analytical Report 1 for EU Commission DG Education and Culture*.
- Heinze, A., Herwartz-Emden, L. & Reiss, K. (2007). Mathematikkenntnisse und sprachliche Kompetenz bei Kindern mit Migrationshintergrund zu Beginn der Grundschulzeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53(4), 562–581.
- Helbig, P., Wieners, T. & Kallert, H. (2004). *Elternwünsche zur Kinderbetreuung - Anwendungsmöglichkeiten in der Praxis*. Frankfurt am Main: Inst. für Sozialpädagogik u. Erwachsenenbildung.
- Helmke, A. (2009). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. *Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*.
- Henderson, A. & Mapp, K. (2002). A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement.

- Hennig, C. & Ehinger, W. (2003). *Das Elterngespräch in der Schule. Von der Konfrontation zur Kooperation* (2. Aufl.) Donauwörth: Auer.
- Henry-Huthmacher, C. & Borchard, M. (2008). *Eltern unter Druck. Selbstverständnisse, Befindlichkeiten und Bedürfnisse von Eltern in verschiedenen Lebenswelten*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Herrmann, I. (2007). *Der Kindergarten aus der Sicht der Eltern*. Aachen: Shaker.
- Hertel, S. (2009). *Beratungskompetenz von Lehrern: Kompetenzdiagnostik, Kompetenzförderung, Kompetenzmodellierung*. Münster: Waxmann.
- Hertel, S., Abrie-Kuhn, M., Larcher, S., Djakovic, S.-K. & Kerwer, M. (2014a). Besonderheiten in der Beratung von Eltern mit Migrationshintergrund im Schulalltag. Vortrag auf dem 2. Kongress der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung in Frankfurt, 03.-05. März 2014.
- Hertel, S., Bruder, S., Jude, N., Steinert, B. et al. (2013). *Elternberatung an Schulen im Sekundarbereich. Schulische Rahmenbedingungen, Beratungsangebote der Lehrkräfte und Nutzung von Beratung durch die Eltern*.
- Hertel, S., Hochweber, J., Mildner, D., Steinert, B. & Jude, N. (2014b). Münster; New York: Waxmann.
- Hertel, S., Jude, N. & Naumann, J. (2010). Leseförderung im Elternhaus. In *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 255–275). Münster: Waxmann.
- Hertel, S., Jude, N. & Sälzer, C. (2017). Elternberatung im Schulalltag: Was wissen wir aus der Forschung und welche Bedeutung haben die Befunde für die Elternarbeit an Schulen? In *Kommunikation und Kooperation mit Eltern* (S. 47–61). Weinheim und Basel: Beltz.
- Hertel, S., Larcher, S., Hemker, N., Djakovic, S.-K. & Krewer, M. (2014c). *Wie wirksam sind Beratungskompetenztrainings in der Lehrerbildung? Befunde aus Interventionsstudien in Deutschland und der Schweiz*. Vortrag auf dem 49. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie DGPs, Bochum, 21.-25. September 2014.
- Heyl, V. & Seifried, S. (2014). Inklusion? Da ist ja sowieso jeder dafür!? *Einstellungsforschung zu Inklusion*. In: Silke Trumpp, Stefanie Seifried, Eva Franz und Theo Klauß (Hg.): *Inklusive Bildung: Erkenntnisse aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 47–60.
- Hill, N. E., Castellino, D. R., Lansford, J. E., Nowlin, P., Dodge, K. A., Bates, J. E. & Pettit, G. S. (2004). Parent academic involvement as related to school behavior, achievement, and aspirations: Demographic variations across adolescence. *Child development*, 75(5), 1491–1509.
- Ho, D., Campbell-Barr, V. & Leeson, C. (2010). Quality improvement in early years settings in Hong Kong and England. *International Journal of Early Years Education*, 18(3), 243–258.
- Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child development*, 74(5), 1368–1378.
- Hoffmann-Steuernagel, S. (2002). *Leben und Arbeiten im Kindergarten – Bedarfe von Erzieherinnen. Früh übt sich... „Gesundheitsförderung im Kindergarten. Impulse, Aspekte und Praxismodelle. Dokumentation einer Expertentagung der BZgA vom, 14, 56–66*.
- Hollstein-Brinkmann, H. & Knab, M. (2016). *Beratung zwischen Tür und Angel – Beiträge zur Professionalisierung von Beratung in offenen Settings*. Springer.
- Holm, S. (1979). A simple sequentially rejective multiple test procedure. *Scandinavian journal of statistics*, 65–70.
- Honig, M.-S. (2011). Auf dem Weg zu einer Theorie betreuter Kindheit. In S. Wittmann, T. Rauschenbach & H. R. Leu (Hrsg.), *Kinder in Deutschland* (S. 181–197). Weinheim und München: Juventa.
- Honig, M.-S., Joos, M. & Schreiber, N. (2004). *Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik*. Juventa Weinheim/München.
- Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M., Reed, R. P., DeJong, J. M. & Jones, K. P. (2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 195–209.
- Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R. & Barbarin, O. (2008). Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 27–50.
- Hox, J. J., Moerbeek, M. & Van de Schoot, R. (2010). *Multilevel Analysis: Techniques and Applications* (2nd ed.) New York: Routledge.
- Hu, L. T. & Bentler, P. M. (1995). Evaluating model fit. In R. H. Hoyle (Hrsg.), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* (S. 76–99). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

- Hußmann, A., Wendt, H., Bos, W., Bremerich-Vos, A., Kasper, D., Lankes, E. M., . . . Valtin, R. (2017). *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Jacob, R. T., Creps, C. L. & Boulay, B. (2004). *Meta-analysis of research and evaluation studies in early childhood education: Final report*. Cambridge, MA, Abt Associates.
- Jeon, L., Buettner, C. K. & Snyder, A. R. (2014). Pathways from teacher depression and child-care quality to child behavioral problems. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 82*(2), 225–235. doi:10.1037/a0035720
- Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement a meta-analysis. *Urban education, 42*(1), 82–110.
- Joos, M. & Betz, T. (2004). Gleiche Qualität für alle? Ethnische Diversität als Determinante der Perspektivität von Qualitätsurteilen und-praktiken. In M. S. Honig, M. Joos & S. N (Hrsg.), *Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik* (S. 69–99). Weinheim: Juventa.
- Jungen, A. (2013). Dialog schaffen. *Wünsche und Erwartungen von Eltern afghanischer Herkunft an das frühkindliche Bildungssystem. Eine qualitative Studie*. Berlin.
- Kahle, I. (1997). *Die Elternarbeit als Bindeglied zwischen familialer und institutioneller Ökologie*. Dippelhofer-Stiem/Wolf.
- Kalicki, B. (2010). Spielräume einer Erziehungspartnerschaft von Kindertageseinrichtung und Familie. *Zeitschrift für Pädagogik, 56*(2), 193–205.
- Karakaşoğlu, Y., Gruhn, M. & Wojciechowicz, A. (2011). *Interkulturelle Schulentwicklung unter der Lupe*. Waxmann.
- Karemaker, A., Mathers, S., Hall, J., Sylva, K. & Clemens, S. (2011). *Evaluation of the Graduate Leader Fund: Factors Relating to Quality: Findings From the Baseline Study*. London: Department for Education.
- Karoly, P. (1993). Mechanism of self-regulation: A systems view. *Annual Reviews of Psychology, 44*, 23–52.
- Karreman, A., van Tuijl, C., van Aken, M. A. & Deković, M. (2006). Parenting and self-regulation in preschoolers: a meta-analysis. *Infant and Child Development, 15*(6), 561–579.
- Kebbe, A. & Weltzien, D. (2011). *Handbuch Gesprächsführung in der Kita*. Verlag Herder GmbH.
- Kesselhut, K. (2014). Machtvolle Monologe. Elterngespräche als Herstellungsorte von Differenz. In P. Cloos, K. Koch & C. Mähler (Hrsg.), *Entwicklung und Förderung in der frühen Kindheit. Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 207–222). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kirstein, N. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2013). *Abschlussbericht der Studie zur Berufsentwicklung der AbsolventInnen kindheitspädagogischer Studiengänge in Baden-Württemberg*. Freiburg: Zentrum für Kinder- und Jugendforschung.
- Kirstein, N. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2014). Übergang vom Studium in den Beruf: Ergebnisse der AbsolventInnenstudie kindheitspädagogischer Bachelorstudiengänge in Baden- Württemberg. *Frühe Bildung*.
- Kirstein, N., Fröhlich-Gildhoff, K. & Haderlein, R. (2012). *Von der Hochschule an die Kita: berufliche Erfahrungen von Absolventinnen und Absolventen kindheitspädagogischer Bachelorstudiengänge. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. München: DJI.
- Klauß, K., Hertel, S. & Laux, M. (2011). *Soziale Kompetenzen gezielt fördern: Praktische Übungen, Spiele und Geschichten für den Kindergarten*. Auer Verlag.
- Klein, L. & Vogt, H. (2008). *Eltern in der Kita. Schwierigkeiten meistern. Kommunikation entwickeln*. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Klein, O. (2018). *Unterschiede in der Wirkung frühkindlicher institutioneller Bildung und Betreuung für Kinder mit und ohne Migrationshintergrund in Deutschland* (Diss., Universität Mannheim).
- Klein, O. & Becker, B. (2017). Preschools as language learning environments for children of immigrants. Differential effects by familial language use across different preschool contexts. *Research in Social Stratification and Mobility, 48*, 20–31.
- Klein, O. & Sonntag, N. (2017). Ethnische Unterschiede der Wirkung institutioneller U3-Kinderbetreuung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 20*(1), 41–60.
- Klemm, K. & Anbuhl, M. (2018). *Der Dresdener Bildungsgipfel: von unten betrachtet. Expertise zur sozialen Spaltung im Bildungssystem*. Berlin: DGB.

- Kliche, T. (2008). *Prävention und Gesundheitsförderung in Kindertagesstätten*. München, Weinheim: Beltz Juventa.
- Klieme, E., Artelt, C., Hartig, J., Jude, N., Köller, O., Prenzel, M. & Wolfgang, S. (2010). *PISA 2009: Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Waxmann.
- Kluczniok, K., Lehl, S., Kuger, S. & Rossbach, H.-G. (2013). Quality of the home learning environment during preschool age—Domains and contextual conditions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(3), 420–438.
- Koch, S., Schulz, M., Bloch, B., Cloos, P. & Smidt, W. (2018). Frühpädagogische Perspektiven auf Kinder und Kindheiten. Eine Einführung. In B. Bloch, P. Cloos, S. Koch, M. Schulz & W. Smidt (Hrsg.), *Kinder Kindheiten. Frühpädagogische Perspektiven*. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Kochanska, G., Murray, K. T. & Harlan, E. T. (2000). Effortful control in early childhood: continuity and change, antecedents, and implications for social development. *Developmental psychology*, 36(2), 220.
- Körner, S. C. (2004). *Das Phänomen Burnout am Arbeitsplatz Schule* (Diss.).
- Krause-Girth, C. (2011). Geschlechtsspezifische Prävention psychosozialer Probleme in städtischen Kindertagesstätten und ihre Auswirkungen auf die Arbeitsbelastung und Gesundheit des pädagogischen Personals 2008–2010. *Darmstadt: Hochschule*.
- Krey, K. (2015). *Verhältnis zwischen Eltern und Erzieherinnen: Qualitative Studie zur Identifikation der sozialen Beziehung in Kindertageseinrichtungen*. *Erziehungswissenschaft: Vol. 71*. Berlin, Münster: LIT.
- Kristen, C. & Granato, N. (2004). Bildungsinvestitionen in Migrantenfamilien. *IMIS-Beiträge*, 23, 121–141.
- Kuger, S. & Kluczniok, K. (2008). Prozessqualität im Kindergarten-Konzept, Umsetzung und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11, 159–178.
- Kuhn, M., Machold, C. & Schulz, M. (2018). Die Multifunktionalität von Bildungsdokumentationen. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 11(1), 7–21. doi:10.1007/s42278-018-0001-9
- Kurki, K., Järvenoja, H., Järvelä, S. & Mykkänen, A. (2016). How teachers co-regulate children's emotions and behaviour in socio-emotionally challenging situations in day-care settings. *International Journal of Educational Research*, 76, 76–88. doi:10.1016/j.ijer.2016.02.002
- Laewen, H. & Andres, B. (2015). Grundlagen für die Qualitätsentwicklung in Kinderkrippen: Erweiterung des infans-Konzeptes der Frühpädagogik für Kinder bis drei Jahre. *Berlin: infans Sonderdruck*.
- Largo, R. (2010). Babyjahre. Entwicklung und Erziehung in den ersten vier Jahren. *Pieper, München*.
- Lehl, S., Kuger, S. & Anders, Y. (2014). Soziale Disparitäten beim Zugang zu Kindergartenqualität und differenzielle Konsequenzen für die vorschulische mathematische Entwicklung. *Unterrichtswissenschaft*, 42(2), 132–151.
- Lewis, M. (2000). The emergence of human emotions. *Handbook of emotions*, 2, 265–280.
- Lindner, U. (2013). *Klare Worte finden. Elterngespräche in der Kita: professionell vorbereiten, kompetent kommunizieren, Konflikte entschärfen*. Verlag an der Ruhr.
- Lisetzke, T., Eid, M., Wittig, F. & Trierweiler, L. (2001). Die Wahrnehmung eigener und fremder Gefühle. *Diagnostica*, 47, 167–177.
- Lohmann, A., Hensen, G. & Wiedebusch, S. (2017). Fachbeitrag: Einstellungen heilpädagogischer Fachkräfte zu Inklusiver Bildung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 86(1), 26–40.
- Lokhande, M. (2014). Kitas als Brückenbauer. *Interkulturelle Elternbildung in der Einwanderungsgesellschaft*. Berlin: Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration.
- Love, J. M., Kisker, E. E., Ross, C., Raikes, H., Constantine, J., Boller, K., ... Brady-Smith, C. et al. (2005). The effectiveness of early head start for 3-year-old children and their parents: lessons for policy and programs. *Developmental psychology*, 41(6), 885.
- Manning, M., Homel, R. & Smith, C. (2010). A meta-analysis of the effects of early developmental prevention programs in at-risk populations on non-health outcomes in adolescence. *Children and Youth Services Review*, 32(4), 506–519. doi:10.1016/j.childyouth.2009.11.003
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., ... Howes, C. (2008a). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child development*, 79(3), 732–749.

- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, o. A., Bryant, D., ... Howes, C. (2008b). Measures of Classroom Quality in Prekindergarten and Children's Development of Academic, Language, and Social Skills. *Child Development*, 79(3), 732–749. doi:10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x
- Mathers, S., Sylva, K. & Joshi, H. (2007). *Quality of Childcare Settings in the Millennium Cohort Study*. London.
- Matzner, M. (2012). Elternarbeit mit Migranten. In Beltz (Hrsg.), (Kap. Handbuch Migration und Bildung, S. 301–314). Weinheim: Sacher, W.
- McCartney, K., Dearing, E., Taylor, B. A. & Bub, K. L. (2007). Quality child care supports the achievement of low-income children: Direct and indirect pathways through caregiving and the home environment. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28(5-6), 411–426. doi:10.1016/j.appdev.2007.06.010
- McDonald, L. & Moberg, D. P. (2002). Social relationships questionnaire. *Madison, WI: FAST National Training and Evaluation Center*.
- McLaughlin, C. (1999). Counselling in schools: looking back and looking forward. *British Journal of Guidance & Counselling*, 27(1), 13–22.
- Meland, A. T., Kaltvedt, E. H. & Reikerås, E. (2016). Toddlers master everyday activities in kindergarten: A gender perspective. *Early Childhood Education Journal*, 44(4), 349–358.
- Melhuish, E. (2004). *A Literature Review of the Impact of Early Years Provision on Young Children, With Emphasis Given to Children From Disadvantaged Backgrounds*. London: Department for Education.
- Melhuish, E. (2010). Why children, parents and home learning are important. In K. Sylva, E. Melhuish, P. Sammons, I. Siraj-Blatchford & B. Taggart (Hrsg.), *Early Childhood Matters: Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education Project* (S. 60–85). Routledge.
- Melhuish, E., Ereky, S. K., Petrogiannis, K., Ariescu, A., Penderi, E., Rentzou, K., ... Lesemann, P. (2015). A review of research on the effects of Early Childhood Education and Care (ECEC) upon child development. CARE Project; Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care (ECEC). Technical Report. European Commission. Zugriff 8. September 2019 unter <http://ecec-care.org/resources/publications/>
- Melhuish, E. & Gardiner, J. (2019). Structural Factors and Policy Change as Related to the Quality of Early Childhood Education and Care for 3–4 Year Olds in the UK. *Front. Educ.* 35(4).
- Melhuish, E., Phan, M. B., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2008). Effects of the home learning environment and preschool center experience upon literacy and numeracy development in early primary school. *Journal of Social Issues*, 64(1), 95–114.
- Melhuish, E., Quinn, L., Hanna, K., Sylva, K., Siraj-Blatchford, I., Sammons, P. & Taggart, B. (2006). *The Effective Pre-school Provision in Northern Ireland Project, Summary Report*. Belfast: NI: Department of Education.
- Merget-Kullmann, M., Wende, M. & Perels, F. (2007). Erzieherinnentraining Lernen lernen mit Krixel - Ein Programm zur Förderung selbstregulativer Kompetenzen von Erzieherinnen und Kindern im Vorschulalter. *Selbstregulation erfolgreich fördern. Praxisnahe Trainingsprogramme für effektives Lernen*, 232–250.
- Mermelstine, R. (2017). Parent-child learning interactions: A review of the literature on scaffolding. *British Journal of Educational Psychology*, 87(2), 241–254. doi:10.1111/bjep.12147
- Michl, S. & Geier, B. (2019). *Qualität in der Kindertages-einrichtung aus Eltern-und Fachkräftesicht. Ergebnisse einer multiperspektivischen Fragebogenstudie*. München: Deutsches Jugendinstitut (DJI).
- Mienert, M. & Vorholz, H. (2009). *Kleine Kinder-große Schritte: Grundlagen der pädagogischen Arbeit mit Krippenkindern*. Bildungsverl. EINS.
- Mischo, C. (2012). Professionalisierung in der Frühpädagogik. Das Forschungsprojekt „Ausbildung und Verlauf von Erzieherinnen-Merkmalen (AVE)“. In H. Rieder-Aigner (Hrsg.), *Bildung & Soziales. Zukunftshandbuch Kindertageseinrichtungen* (S. 1–14). Regensburg.
- Mischo, C., Wahl, S., Hendler, J. & Strohmmer, J. (2013). Kompetenzen angehender frühpädagogischer Fachkräfte an Fachschulen und Hochschulen. *Empirische Pädagogik*, 27(1), 22–46.
- Mitchell, L., Wylie, C. & Carr, M. (2008). *Outcomes of early childhood education: Literature review*. New Zealand Council for Educational Research Wellington.

- Miyake, A., Friedman, N., Emerson, M., Witzki, A., Howerter, A. & Wager, T. (2000). The Unity and Diversity of Executive Functions and Their Contributions to Complex “Frontal Lobe” Tasks: A Latent Variable Analysis. *Cognitive Psychology*, 41(1), 49–100. doi:10.1006/cogp.1999.0734
- Möhle, D. & Möhle, H.-R. (2013). Elternarbeit in der Krippe. In W. Stange, R. Krüger, A. Henschel & C. Schmitt (Hrsg.), *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit* (S. 136–146). Wiesbaden: Springer VS.
- Morgan, M. (2016). *Erziehungspartnerschaft und Erziehungsdivergenzen: die Bedeutung divergierender Konzepte von Erzieherinnen und Migrantenern. Springer.*
- Moss, P., Krenn-Wache, M., Na, J. & Bennett, J. (2004). *Die Politik der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Länderbericht der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD).* Paris: OECD.
- Müller, K. & Ehmke, T. (2016). Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb. In *PISA* (S. 285–316). Münster: Waxmann: Reiss, K u. a.
- Nachshen, J. S. & Minnes, P. (2005). Empowerment in parents of school-aged children with and without developmental disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(12), 889–904. doi:10.1111/j.1365-2788.2005.00721.x
- Naumann, T. (2011). Elternarbeit in der Kita. In N. A. Eggert-Schmid & Burkhardt-Mußmann (Hrsg.), *Psychoanalytische Pädagogik, Elternarbeit. Ein Grundpfeiler der professionellen Pädagogik* (S. 87–105). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Network, N. E. C. C. R. (2002). Early child care and children’s development prior to school entry: Results from the NICHD Study of Early Child Care. *American educational research journal*, 39(1), 133–164.
- Neuenschwander, M. P., Balmer, T., Gasser, A., Goltz, S., Hirt, U., Ryser, H. & Wartenweiler, H. (2004). *Forschung und Entwicklung. Eltern, Lehrpersonen und Schülerleistungen. Schlussbericht.* Bern: Stelle für Forschung und Entwicklung, Lehrerinnen- und Lehrerbildung.
- Neumann, A. & Renner, I. (2016). Barrieren für die Inanspruchnahme Früher Hilfen. *Bundesgesundheitsblatt - Gesundheitsforschung - Gesundheitsschutz*, 59(10), 1281–1291. doi:10.1007/s00103-016-2424-6
- Neumann, M. & Trautwein, U. (2007). Erkenntnisse der neueren Unterrichtsforschung zum Fremdsprachenunterricht. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 25(2), 192–204.
- Neumann, U. (2005). Kindertagesangebote für unter sechsjährige Kinder mit Migrationshintergrund. In S. Z. K.-u. Jugendbericht (Hrsg.), (S. 175–226). München: Deutsches Jugendinstitut (DJI).
- NICHD ECCRN. (2006). Child-care effect sizes for the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. *American Psychologist*, 61(2), 99–116. doi:10.1037/0003-066x.61.2.99
- Niklas, F., Schmiedeler, S., Pröstler, N. & Schneider, W. (2011). Die Bedeutung des Migrationshintergrunds, des Kindergartenbesuchs sowie der Zusammensetzung der Kindergartengruppe für sprachliche Leistungen von Vorschulkindern. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie.*
- OECD. (2006). *International Migration Outlook 2006.* doi:doi.org/10.1787/migr_outlook-2006-en
- OECD. (2011). Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care. doi:10.1787/9789264123564-en
- OECD. (2019). *Providing Quality Early Childhood Education and Care: Results from the Starting Strong Survey 2018, TALIS.* doi:10.1787/23129638
- Oerter, R. & Montada, L. (2002). *Entwicklungspsychologie.* Weinheim, Basel, Berlin: Beltz.
- Ostermann-Vogt, B. (2011). *Biographisches Lernen und Professionalitätsentwicklung: Lernprozesse von Lehrenden in Pflegeberufen.* Springer.
- Pauen, S., Heilig, L., Danner, D., Haffner, J., Tettenborn, A. & Roos, J. (2012). Milestones of Normal Development in Early Years (MONDEY). *Frühe Bildung.*
- Pauen, S., Hochmut, A., Schulz, C. A. & Bechtel, S. (2014). IMMA 1-6: IMpuls-MANagement vom Kleinkind- bis zum Vorschulalter - Eine Elternbefragung zur Beziehungsgestaltung im Umgang mit Erwartungen, Zielen und Gefühlen. Zugriff 17. Oktober 2020 unter <http://www.kindergartenpaedagogik.de/2308.pdf>
- Pauen, S., Strodthoff, C. A. & Bechtel-Kuehne, S. (2016). Co- and self-regulation in the caregiver-child dyad: Parental expectations, children’s compliance, and parental practices during early years. *Special Issue: New Approaches to the Study of Early Self-regulation Development*, 2.
- Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. R., Clifford, R. C., Culkin, M. L., Howes, C., Kagan, S. L. & Yazejian, N. (2001). The Relation of Preschool Child-Care Quality to Children’s Cognitive and

- Social Developmental Trajectories through Second Grade. *Child Development*, 72(5), 1534–1553. doi:10.1111/1467-8624.00364
- Peitz, G. (2004). Wenn bei Kindern Verhaltensauffälligkeiten diagnostiziert werden: Risiken für die Erziehungspartnerschaft von Familie und Kindergarten. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, (4), 258–272.
- Petermann, F. (2011). Elternberatung und Elterntaining. In M. Linden & M. Hautzinger (Hrsg.), *Verhaltenstherapiemanual* (S. 383–387). Berlin und Heidelberg: Springer.
- Peucker, C., Gragert, N., Pluto, L. & Seckinger, M. (2010). Kindertagesbetreuung unter der Lupe. Befunde zu Ansprüchen an eine Förderung von Kindern. DJI-Fachforum. *Bildung und Erziehung*, 9.
- Phillips, D. (1987). *Quality in child care: What does research tell us?* Washington, D.C: National Association for the Education of Young children.
- Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D. & Barbarin, O. (2005). Features of pre-kindergarten programs, classrooms, and teachers: Do they predict observed classroom quality and child-teacher interactions? *Applied developmental science*, 9(3), 144–159.
- Pietsch, S., Ziesemer, S. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2010). Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen – Internationale Perspektiven. *Ein Überblick: Studien und Forschungsergebnisse*. München: DJI.
- Pino-Pasternak, D. & Whitebread, D. (2010). The role of parenting in children’s self-regulated learning. *Educational Research Review*, 5(3), 220–242.
- Prior, M. (2002). *MiniMax-Interventionen*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.
- Prott, R. & Hautumm, A. (2004). *12 Prinzipien für eine erfolgreiche Zusammenarbeit von Erzieherinnen und Eltern*. Berlin: Das Netz.
- Rammstedt, B. (2013). *Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich: Ergebnisse von PIAAC 2012*. Waxmann.
- Ratcliffe, G. C., Norton, A. M. & Durtschi, J. A. (2014). Early Romantic Relationships Linked With Improved Child Behavior 8 Years Later. *Journal of Family Issues*, 0192513X14525618.
- Reiss, K., Sälzer, C., Schiepe-Tiska, A., Klieme, E. & Köller, O. (2016). *PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation*. Münster; New York: Waxmann.
- Remsperger, R. (2011). *Sensitive Responsivität*. Springer.
- Roberts, F., Mathers, S., Joshi, H., Sylva, K. & Jones, E. (2010). Childcare in the pre-school years. In K. Hansen, H. Joshi & S. Dex (Hrsg.), *Children of the 21st Century: The First Five Years* (S. 131–151). Bristol: The Policy Press.
- Röder, B., Rösler, F. et al. (2014). Frühkindliche Sozialisation: Biologische, psychologische, linguistische, soziologische und ökonomische Perspektiven. *Halle: Leopoldina*.
- Rogers, C. R. (1951). *Client-centered therapy: Its current practice, implications and theory*. Houghton Mifflin Boston.
- Rogers, C. R. (1959). *A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships: As developed in the client-centered framework*. New York: McGraw-Hill.
- Rogers, C. R. (1973). *Entwicklung der Persönlichkeit*. Stuttgart: Klett.
- Roux, S. & Tietze, W. (2007). Effekte und Sicherung von (Bildungs-) Qualität in Kindertageseinrichtungen. *ZSE: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 27(4), 367–384.
- Rückert, E., Minsel, B. & Schnabel, M. (2000). *Kommunikationsfördernde Gesprächsführung mit Eltern in Kindertageseinrichtungen. Ergebnisse von Video-Elterngesprächen (Bericht 10/2000)*. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik.
- Rudow, B. (2004). Belastungen und der Arbeits- und Gesundheitsschutz bei Erzieherinnen. *Langfassung des Projektberichtes. Mannheim & Mühlhausen/Thür.: Institut für Gesundheit und Organisation (IGO)*.
- Sacher, W. (2005). *Elternarbeit: Forschungsergebnisse und Empfehlungen: Zusammenfassung der Repräsentativ-Untersuchung an den allgemeinbildenden Schulen Bayerns. Schulpädagogische Untersuchungen Nürnberg 25*. Nürnberg: Uni Press.
- Sacher, W. (2006). Elternhaus und Schule: Bedingungsfaktoren ihres Verhältnisses, aufgezeigt an der bayerischen Studie vom Sommer 2004. *Bildung und Erziehung*, 59(3), 303–322.
- Sacher, W. (2008). *Elternarbeit: Gestaltungsmöglichkeiten und Grundlagen für alle Schularten*. Julius Klinkhardt.
- Sammons, P. (2010). Does pre-school make a difference? Identifying the impact of pre-school on children’s cognitive and social behavioural development at different ages. In K. Sylva, E. C. Melhuish,

- P. Sammons, I. Siraj-Blatchford & B. Taggart (Hrsg.), *Early Childhood Matters* (S. 108–129). Routledge.
- Sammons, P., Anders, Y., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B. & Barreau, S. (2008). Children's Cognitive Attainment and Progress in English Primary Schools During Key Stage 2: Investigating the potential continuing influences of pre-school education. In H. Roßbach & H. Blossfeld (Hrsg.), *Frühpädagogische Förderung in Institutionen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 11* (S. 179–198). Wiesbaden: VS Verlag.
- Sammons, P., Sylva, K., Melhuish, E. C., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B. & Elliot, K. (2002). The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: TMeasuring the Impact of Pre-School on Children's Cognitive Progress over the Pre-School Period. *Institute of Education, University of London*.
- Sanders, M. & Woolley, M. (2005). The relationship between maternal self-efficacy and parenting practices: implications for parent training. *Child: Care, Health and Development*, 31(1), 65–73. doi:10.1111/j.1365-2214.2005.00487.x
- Sauer, D. (2019). Professionelle Beratung. In *Handbuch Schulpädagogik* (S. 642–652). Stuttgart: UTB.
- Schad, M. (2002). Erziehung (k) ein Kinderspiel. *Gefährdungen und Belastungen des pädagogischen Personals in Kindertagesstätten*.
- Schiersmann, C., Weber, P. C. & Petersen, C. M. (2014). *Professionell beraten: Kompetenzprofil für Beratende in Bildung, Beruf und Beschäftigung*. Heidelberg: Bertelsmann Verlag.
- Schmerse, D., Anders, Y., Flöter, M., Wieduwilt, N., Roßbach, H.-G. & Tietze, W. (2018). Differential effects of home and preschool learning environments on early language development. *British Educational Research Journal*, 44(2), 338–357. doi:10.1002/berj.3332
- Schmidt-Denter, U. (2005). Soziale Beziehungen im Lebenslauf. *Lehrbuch der sozialen Entwicklung*, 4.
- Schmitt, M. (2006). *Conceptual, Theoretical, and Historical Foundations of Multimethod Assessment*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Schnebel, S. (2012). *Professionell beraten. Beratungskompetenz in der Schule*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Schneewind, J., Böhmer, N., Granzow, M. & Lattner, K. (2012). Abschlussbericht des Forschungsprojektes „Studie zur Kompetenz und Zufriedenheit von Erzieherinnen in Niedersachsen“. *Projekt der Forschungsstelle: Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte an der Hochschule Osnabrück*, 2010–10.
- Schofield, J. W. et al. (2006). Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg. *Forschungsergebnisse der pädagogischen, Entwicklungs- und Sozialpsychologie, AKI-Forschungsbilanz* 5, 5.
- Schreiber, N. (2004). Qualität von was? Qualität wozu? Zur Perspektivität von Eltern- und Erzieherinnenurteilen. In M. S. Honig, M. Joos & S. N. (Hrsg.), *Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik* (S. 39–67). Weinheim: Juventa.
- Schreyer, I. & Petermann, U. (2009). Übereinstimmung und Unterschiede im Urteil von Eltern und Erzieherinnen bei Vorschulkindern. *Verhaltenstherapie mit Kindern und Jugendlichen*, 5, 25–35.
- Schwaiger, M. & Neumann, U. (2010). Regionale Bildungsgemeinschaften. *Gutachten zur interkulturellen Elternbeteiligung der RAA. Hamburg: Universität Hamburg*.
- Schwarzer, C. & Buchenwald, P. (2006). Beratung in Familie, Schule und Beruf. In A. Knapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (5. Aufl., S. 575–612). Weinheim: Beltz.
- Schwarzer, C. & Buchwald, P. (2006). Beratung in Familie, Schule und Beruf. In *Pädagogische Psychologie* (S. 575–612). Weinheim: Beltz PVU.
- Scott, S. (2003). *Parenting Programmes: What works? Some UK evidence*. London.
- Seidel, T. (2014). Angebots-Nutzungs-Modelle in der Unterrichtspsychologie. Integration von Struktur- und Prozessparadigma. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60(6), 850–866.
- Shonkoff, J. P. & Phillips, D. (2000). *From neurons to neighborhoods: the science of early child development*. Washington, DC: National Academy Press.
- Sickendiek, U., Engel, F. & Nestmann, F. (2002). *Beratung. Eine Einführung in sozialpädagogische und psychosoziale Beratungsansätze. 2. Aufl.* Weinheim München: Juventa.
- Sicking, G. (1999). Vom Erstkontakt zum Arbeitskontakt. In *Kinderleichte Lösungen. Lösungsorientierte Kreative Kindertherapie* (S. 189–200). Dortmund: Borgmann.
- Siebert, H. (2012). *Lernen und Bildung Erwachsener*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

- Siegler, R., DeLoache, J. & Eisenberg, N. (2011). *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter* (S. Pauen, Hrsg.). Heidelberg: Springer.
- Sigrid, H. (2011). Nonresponse in Panelstudien. In *Teilnahmeerweigerung in Panelstudien* (S. 25–59). doi:10.1007/978-3-531-92685-8_2
- Siraj, I., Howard, S. J., Kingston, D., Neilsen-Hewett, C., Melhuish, E. & de Rosnay, M. (2019). Comparing regulatory and non-regulatory indices of early childhood education and care (ECEC) quality in the Australian early childhood sector. *The Australian Educational Researcher*, 46(3), 365–383.
- Siraj, I., Kingston, D. & Melhuish, E. (2015). *Assessing Quality in Early Childhood Education and Care. Sustained Shared Thinking and Emotional Wellbeing (SSTEW) Scale for 2–5 year olds provision*. London: IOE UCL Press.
- Slot, P. L., Leseman, P. P. M., Verhagen, J. & Mulder, H. (2015). Associations between structural quality aspects and process quality in Dutch early childhood education and care settings. *Early Child. Res. Quart.* 33, 64–76.
- Slupina, M. & Klingholz, R. (2013). Bildung von klein auf sichert Zukunft. Warum frühkindliche Förderung entscheidend ist. Zugriff 12. Dezember 2020 unter <https://www.insm.de/fileadmin/insmdms/text/presse/pressemeldungen/2013/hintergrundpapier-fruehkindliche-foerderung.pdf>
- Smith-Donald, R., Raver, C. C., Hayes, T. & Richardson, B. (2007). Preliminary construct and concurrent validity of the Preschool Self-regulation Assessment (PSRA) for field-based research. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(2), 173–187. doi: 10.1016/j.ecresq.2007.01.002.
- Smith, T. (1980). *Parents and preschool*. London: Grant McIntyre.
- Spieß, C. K. (2014). Die NUBBEK-Ergebnisse: Ihre Relevanz aus bildungs- und familienökonomischer Perspektive. *Frühe Bildung*, (3), 106–109.
- Stahl, J. F., Schober, P. S. & Spiess, C. K. (2018). Parental socio-economic status and childcare quality: Early inequalities in educational opportunity? *Early Childhood Research Quarterly*, 44, 304–317.
- Stange, W. (2012). Erziehungs- und Bildungspartnerschaften – Elternarbeit in Kooperation von Schule, Jugendhilfe und Familie. In *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Statistisches Bundesamt. (2019). Leben in Europa (EU-SILC). Einkommen und Lebensbedingungen in Deutschland und der Europäischen Union 2017. In *Fachserie 15 - Wirtschaftsrechnungen, Reihe 3*.
- Steiger, J. H. (1990). Structural model evaluation and modification: An internal estimation approach. *Multivariate Behavioral Research*, 25, 173–180.
- Steiger, J. H. & Lind, J. C. (1980). Statistically based tests for the number of common factors. *Paper presented at the annual meeting of the Psychometric Society*.
- Stitzinger, U. & Lüdtke, U. (2014). *Mehrsprachigkeit als Potenzial in KiTa-Teams*. Osnabrück: Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung.
- Stöbe-Blossey, S., Hagemann, L., Klaudy, E., Micheel, B., Nieding, I., Rohling, I. & Thul, V. (2019). Familienzentren in Nordrhein-Westfalen: neue Wege in der Erbringung und Steuerung sozialer Dienstleistungen. Zugriff 17. Oktober 2020 unter https://www.iaq.uni-due.de/aktuell/veroeff/2019/Familienzentren_NRW.pdf
- Strasser, J. & Gruber, H. (2003). Kompetenzerwerb in der Beratung. Eine kritische Analyse des Forschungsstands. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 50(4), 381–399.
- Sturzbecher, D. & Bredow, C. (1998). Das Zusammenwirken von Familie und Kita. Voraussetzungen und Erfahrungen aus der Perspektive von drei Bundesländern. In *Sturzbecher* (S. 193–233).
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004). *The effective provision of pre-school education (EPPE) project: Findings from pre-school to end of key stage 1*. Department for Education und Skills-SureStart.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2011). Pre-school quality and educational outcomes at age 11: Low quality has little benefit. *Journal of Early Childhood Research*, 9(2), 109–124.
- Sylva, K., Sammons, P., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (1999). The Effective Provision of Pre-school Education Project, Technical Paper 6: Characteristics of the centres in the EPPE sample: Observational profiles. *London: Institute of Education/DfEE*.
- Taylor, C., Thorpe, K., Nguyen, C., Adams, R., Ishimine, K. & Ferguson, A. (2016). *The E4Kids study: Assessing the effectiveness of Australian early childhood education and care programs*. Melbourne: Melbourne University.

- Textor, M. (1992). Familienunterstützende Maßnahmen im Kontext des Kindergartens.
- Textor, M. (1998). Befragungsergebnisse zur Elternarbeit. Zugriff 12. Dezember 2020 unter <https://www.ipzf.de/Befragungsergebnisse.pdf>
- Textor, M. (2005). Die Bildungsfunktion der Familie stärken: Neue Aufgabe der Familienbildung, Kindergärten und Schulen. *Nachrichtendienst des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge*, 85(5), 155–159.
- Textor, M. (2011). Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in der Schule: Gründe, Ziele, Formen. Zugriff 26. Dezember 2020 unter https://www.ipzf.de/Erziehungspartnerschaft_Schule.pdf
- Textor, M. & Winterhalter-Salvatore, D. (2008). Vernetzung von Kindertageseinrichtungen mit psychosozialen Diensten. In *Tagesbetreuung im Wandel. Das Familienzentrum als Zukunftsmodell* (S. 121–132). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Thiersch. (2004). Von wegen Privatsache. Erziehungspartnerschaft zwischen Familie und Gesellschaft. AJS-Jahrestagungsband. Stuttgart. In A. Frindt & K. Wolf (Hrsg.), *Hoffnungslose Fälle? Chancen der Sozialpädagogischen Familienhilfe* (S. 127–142).
- Thiersch. (2006). *Die Erfahrung der Wirklichkeit: Perspektiven einer alltagsorientierten Sozialpädagogik*. Beltz Juventa.
- Thiersch. (2008). Bildung und soziale Arbeit. In *Die andere Seite der Bildung* (S. 237–252). Springer.
- Thinschmidt, M., Gruhne, B. & Hoesl, S. (2008). Forschungsbericht zur beruflichen und gesundheitlichen Situation von Kita-Personal in Sachsen. *Ein Vergleich des Landkreises Torgau-Oschatz mit der Stadt Zwickau*. Dresden: Eigenverlag der TU Dresden.
- Thurmair, M., Naggl, M. & Speck, O. (2010). *Praxis der Frühförderung: Einführung in ein interdisziplinäres Arbeitsfeld*. München: UTB Sonderpädagogik, Medizin, Gesundheitswissenschaften.
- Tietze, W. (1998). *Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten*. Beltz. Weinheim.
- Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bensel, J., Eckhardt, A. G., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B. & Keller, H. (2013). *Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK)*. Weimar/Berlin: Verlag das Netz.
- Totsika, V. & Sylva, K. (2004). The Home Observation for Measurement of the Environment Revisited. *Child and Adolescent Mental Health*, 9(1), 25–35. doi:10.1046/j.1475-357x.2003.00073.x
- Ulferts, H., Anders, Y., Leseman, P. & Melhuish, E. (2016). Effects of ECEC on academic outcomes in literacy and mathematics: Meta-analysis of European longitudinal studies. Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European ECEC. *Manuscript submitted for publication*.
- Van de Pol, J., Volman, M. & Beishuizen, J. (2010a). Scaffolding in teacher–student interaction: A decade of research. *Educational Psychology Review*, 22(3), 271–296.
- Van de Pol, J., Volman, M. & Beishuizen, J. (2010b). Scaffolding in teacher–student interaction: a decade of research. *Educational Psychology Review*, 22(3), 271–296. doi:10.1007/s10648-010-9127-6
- Vandell, D. L., Belsky, J., Burchinal, M., Steinberg, L. & Vandergrift, N. (2010). Do Effects of Early Child Care Extend to Age 15 Years? Results From the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. *Child Development*, 81(3), 737–756. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01431.x
- Viernickel, S. (2014). *Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung in der Freien und Hansestadt Hamburg*. Hamburg: AGFW-Arbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege.
- Viernickel, S., Nentwig-Gesemann, I., Nicolai, K., Schwarz, S. & Zenker, L. (2013a). Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. *Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen*.
- Viernickel, S. & Schwarz, S. (2009). Expertise Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung–Wissenschaftliche Parameter zur Bestimmung der pädagogischen Fachkraft-Kind-Relation.
- Viernickel, S., Voss, A., Mauz, E., Gerstenberg, F. & Schumann, M. (2013b). *STEGE – Strukturqualität und Erzieherinnengesundheit in Kindertageseinrichtungen*. Berlin: Alice Salomon Hochschule Berlin.
- Vohs, K. D. & Baumeister, R. F. (2016). *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*. New York: Guilford Publications.
- Volet, S., Summers, M. & Thurman, J. (2009). High-level co-regulation in collaborative learning: How does it emerge and how is it sustained? *Learning and Instruction*, 19(2), 128–143. doi:10.1016/j.learninstruc.2008.03.001

- von Behr, A. (2010). *Kinder in den ersten drei Jahren:Qualifikationsanforderungen an Frühpädagogische Fachkräfte. Expertise für das Projekt Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte (WiFF)*. München: Deutsches Jugendinstitut (DJI).
- von Thun, F. S. (1981). *Miteinander reden 1 – Störungen und Klärungen*. Reinbek: Rowohlt.
- Vuorenmaa, M., Perälä, P. L., Halme, N., Kaunonen, M. & Åstedt-Kurki, P. (2015). Associations between family characteristics and parental empowerment in the family, family service situations and the family service system. *Child: Care, Health and Development*, 42(1), 25–35. doi:10.1111/cch.12267
- Wadepohl, H. (2015). Professionalisation of Early Childhood Educators. Zugriff 17. Oktober 2020 unter https://www.ece-in-germany.info/fileadmin/Redaktion/Publikationen/2019_Kita-Fachtexte_Heike_Wadepohl_Early_Childhood_Educators.pdf
- Wakimizu, R., Fujioka, H., Yoneyama, A., Iejima, A. & Miyamoto, S. (2011). Factors associated with the empowerment of Japanese families raising a child with developmental disorders. *Research in Developmental Disabilities*, 32(3), 1030–1037. doi:10.1016/j.ridd.2011.01.037
- Warwas, J., Hertel, S. & Labuhn, A. S. (2011). Bedingungsfaktoren des Einsatzes von adaptiven Unterrichtsformen im Grundschulunterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(6), 854–867.
- Weber, C. P. (2016). Qualität von Beratung unter besonderer Berücksichtigung von Professionalität und Kompetenz des Beratungspersonals. In *Handbuch Pädagogische Beratung über die Lebensspanne* (S. 828–839). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Weinert, F. E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification., 45–65.
- Weiss, J. A. & Lunsy, Y. (2010). The Brief Family Distress Scale: A Measure of Crisis in Caregivers of Individuals with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Child and Family Studies*, 20(4), 521–528. doi:10.1007/s10826-010-9419-y
- West, J. & Cannon, G. (1988). Essential collaborative consultation competencies for regular and special educators. *Journal of Learning Disabilities*, 21(1), 56–63.
- Westerholt, F. (2012). *Kommunikation im Kindergarten: Erzieher/innen im Gespräch mit Kindern und Eltern. Frühpädagogik*. Basel: Beltz.
- Weston, R. & Gore, P. A. (2006). A Brief Guide to Structural Equation Modeling. *The Counseling Psychologist*, 34(5), 719–751. doi:10.1177/0011000006286345
- Westphal, M. & Kämpfe, K. (2012). Elternarbeit im Bereich Kita: empirische Forschungsergebnisse. In R. Stange, A. Krüger, C. Henschel & Schmitt (Hrsg.), *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften - Grundlagen und Strukturen der Elternarbeit* (S. 244–254). Wiesbaden: Springer.
- Wild, E. (2003). Einbeziehung des Elternhauses durch Lehrer: Art, Ausmaß und Bedingungen der Elternpartizipation aus der Sicht von Gymnasiallehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49(4), 513–533.
- Windeler, A. (2014). Können und Kompetenzen von Individuen, Organisationen und Netzwerken. Eine praxistheoretische Perspektive. In *Kompetenz* (S. 225–301). Springer.
- Wippermann, C. (2018). *Kitas im Aufbruch - Männer in Kitas. Die Rolle von Kitas aus Sicht der Eltern und pädagogischen Fachkräften. Im Auftrag und in Kooperation mit der Koordinationsstelle Chance Quereinstieg/Männer in Kitas*. Berlin.
- Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, 17(2), 89–100.
- Wygotski, L. (1969). *Denken und Sprechen*. Frankfurt: Fischer.
- Wygotski, L. (1980). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wygotski, L. (1987). *Ausgewählte Schriften. Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit*. Köln: Pahl-Rugenstein.



UNIVERSITÄT
HEIDELBERG
ZUKUNFT
SEIT 1386

FAKULTÄT FÜR VERHALTENS-
UND EMPIRISCHE KULTURWISSENSCHAFTEN

**Promotionsausschuss der Fakultät für Verhaltens- und Empirische Kulturwissenschaften
der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg**
Doctoral Committee of the Faculty of Behavioural and Cultural Studies of Heidelberg University

**Erklärung gemäß § 8 (1) c) der Promotionsordnung der Universität Heidelberg
für die Fakultät für Verhaltens- und Empirische Kulturwissenschaften**
Declaration in accordance to § 8 (1) c) of the doctoral degree regulation of Heidelberg University,
Faculty of Behavioural and Cultural Studies

Ich erkläre, dass ich die vorgelegte Dissertation selbstständig angefertigt, nur die angegebenen Hilfsmittel benutzt und die Zitate gekennzeichnet habe.

I declare that I have made the submitted dissertation independently, using only the specified tools and have correctly marked all quotations.

**Erklärung gemäß § 8 (1) d) der Promotionsordnung der Universität Heidelberg
für die Fakultät für Verhaltens- und Empirische Kulturwissenschaften**
Declaration in accordance to § 8 (1) d) of the doctoral degree regulation of Heidelberg University,
Faculty of Behavioural and Cultural Studies

Ich erkläre, dass ich die vorgelegte Dissertation in dieser oder einer anderen Form nicht anderweitig als Prüfungsarbeit verwendet oder einer anderen Fakultät als Dissertation vorgelegt habe.

I declare that I did not use the submitted dissertation in this or any other form as an examination paper until now and that I did not submit it in another faculty.

Vorname Nachname
First name Family name

Anna Strodt Hoff

Datum, Unterschrift
Date, Signature

31.12. 2020, Anna Strodt Hoff