

Umfeldzentriertes Arbeiten in der Frühförderung zur Verbesserung der Schulbereitschaft von Vorschulkindern mit emotionalen und Verhaltensproblemen



Inauguraldissertation

zur Erlangung des Doktorgrades

der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln

nach der Promotionsordnung vom 18.12.2018

vorgelegt von

Helen Rathgeber (geb. Hegerath)

aus Moers

Köln, März 2023

Erstgutachterin: Prof.in Dr. Charlotte Hanisch

Zweitgutachterin: Prof.in Dr. Kerstin Ziemen

Diese Dissertation wurde von der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln im Juli 2023 angenommen.

Tag der Disputation: 13. Juli 2023

Mein herzlicher Dank geht an...

...meine Doktormutter **Prof.in Dr. Charlotte Hanisch**. Vielen Dank, dass du mir die Mitarbeit und Promotion im MuTig Forschungsprojekt ermöglicht und mich dabei uneingeschränkt unterstützt hast. Außerdem danke ich dir für deine Zeit, die du in die Betreuung dieser Arbeit investiert hast. Ganz besonders aber möchte ich dir für deine Positivität, Offenheit und Zuversicht danken, durch die ich mich emotional und fachlich sehr unterstützt gefühlt habe.

...meine Zweitbetreuerin **Prof.in Dr. Kerstin Ziemer**. Auch bei dir möchte ich mich herzlich für die fachliche Betreuung dieser Arbeit bedanken.

...den Prüfungsvorsitz **Prof. Dr. Thomas Hennemann**. Ich danke dir, dass du dich so kurzfristig und netterweise bereiterklärt hast, den Vorsitz der Prüfungskommission zu übernehmen.

...unsere Projektleitung **Christa Grüber-Stankowski**. Dir danke ich vor allem für deine fachlichen Impulse aus der Frühförderpraxis und die sehr hilfreiche Unterstützung bei der Akquise von Interviewteilnehmer:innen.

...meinen Vorgesetzten **Prof. Dr. Markus Dederich**. Bei dir möchte ich mich sehr herzlich für dein Vertrauen und die Möglichkeit bedanken, in der vorlesungsfreien Zeit in den Schreibmodus abtauchen zu können.

...meine Freundin und geschätzte Kollegin **Dr.in Stephanie Bahr**. Dir danke ich von Herzen für dein fortwährendes Interesse, deine fachliche und persönliche Unterstützung, deine letzte Korrekturschleife der Mantelschrift, deine Zeit und v. a. für dein sehr herzliches Mitfiebern.

...meinen Ehemann und geduldigen Gesprächspartner **Phil Rathgeber**. Dir danke ich ganz besonders für dein Verständnis, deine liebevolle Fürsorge, deine emotionale Unterstützung und das Zelebrieren jedes noch so kleinen Fortschritts mit mir.

...meine **Familie**. Ich danke euch für euer Verständnis für die stark reduzierte Familienzeit im letzten Jahr und dafür, dass ihr während der gesamten Zeit mein Ort zum „Akku aufladen“ wart.

...meine **Team- und Mittelbauteam-Kolleg:innen**. Vielen Dank für den motivierenden Zuspruch und, dass ihr mir in den letzten Monaten den Rücken freigehalten habt.

...mein Promotionswerkstatt-Team **Lotta, Simone, Marie, Katrin, Franzi, Hanna, Anne & Charlotte**. Ich danke euch dafür, dass ihr immer wieder zu meiner fachlichen Weiterentwicklung und Erweiterung meiner Perspektive beigetragen habt. Darüber hinaus bedanke ich mich herzlich für die spannenden Diskussionen, eure Hilfestellungen, eure Wertschätzung und die schönen Leichtigkeit-Momente, in denen wir auch einfach mal nur gelacht haben.

...**die Frühförderfachkräfte des MuTig Projekts**. Ich danke Ihnen für die Teilnahme an den Interviews und Fokusgruppen sowie für Ihre Offenheit und das wertvolle Teilen Ihrer Erfahrungen.

...den wissenschaftlichen Beirat **Prof. Dr. Armin Sohns, Dr. Volker Anneken & Dr.in Tordis Horstmann**. Ich danke Ihnen dafür, dass Sie mit viel multiperspektivischer Fachexpertise zu neuen Denkanstößen sowie zur Präzisierung meines Themas beigetragen haben.

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	5
Abbildungsverzeichnis	6
Liste der Publikationen	7
1 Einleitung und Problemaufriss	8
2 Theoretische Hinführung	15
2.1 Umfeldzentrierung in der Frühförderung.....	15
2.2 Schulbereitschaft von Kindern mit emotionalen und Verhaltensproblemen.....	23
2.3 Theorie des geplanten Verhaltens nach Ajzen (1991).....	26
2.4 Kompetenzmodell nach Fröhlich-Gildhoff et al. (2011).....	29
3 Fachbeitrag 1: Wirksamkeit multimodaler Interventionen bei Vorschulkindern mit Verhaltensproblemen – eine systematische Literaturübersicht	33
4 Fachbeitrag 2: MuTig – Multiprofessionell Transition gestalten. Schulbereitschaft von Kindern mit Lern- und Verhaltensproblemen gezielt fördern	34
4.1 Zwischenfazit.....	34
5 Fachbeitrag 3: Umfeldzentriertes Arbeiten in der Frühförderung: eine qualitative Interviewstudie zu Veränderungen durch die MuTig Intervention aus Perspektive der Frühförderfachkräfte	36
5.1 Zwischenfazit.....	36
6 Fachbeitrag 4: Unterstützung des Übergangs von der Kita in die Grundschule durch die MuTig Intervention – Wirkfaktoren und Gelingensbedingungen aus Sicht der Frühförderfachkräfte	38
7 Abschließende Diskussion	39
7.1 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse.....	39
7.2 Limitationen und kritische Reflexion.....	48
7.3 Implikationen für Praxis und Forschung.....	52
8 Literaturverzeichnis	54
9 Anhang	84
9.1 Anhang A: Erklärung zur Eigenleistung.....	84
9.2 Anhang B: Erklärung zur Selbstständigkeit.....	86

Abkürzungsverzeichnis

ADHS	Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung
AQUA	Institut für angewandte Qualitätsförderung und Forschung im Gesundheitswesen
AWMF	Arbeitsgemeinschaft der Wissenschaftlichen und Medizinischen Fachgesellschaften
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
BRIEF-P	Verhaltensinventar zur Beurteilung exekutiver Funktionen
BTHG	Bundesteilhabegesetz
COVID	Coronavirus SARS-CoV-2
DEC	Division for Early Childhood
ECEC	Early childhood education and care
ECLS-K	Early childhood longitudinal study – kindergarten class
FrühV	Verordnung zur Früherkennung und Frühförderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder
FPNE	Fragebogen zum positiven und negativen Erziehungsverhalten
ICF	International Classification of Functioning, Disability and Health
IDS	Intelligenz- und Entwicklungsskalen für Kinder von 5-10 Jahren
IFF	Interdisziplinäre Frühförderung
IFF-FB	Interdisziplinäre Frühförderung - Familienbegleitung
IFSP	Individualized Family Service Plan
IG	Interventionsgruppe
INT-FF	Interventions-Frühförderfachkräfte
IVO	Inklusion vor Ort
KG	Kontrollgruppe
KJSG	Kinder- und Jugendstärkungsgesetz
KMK	Kultusministerkonferenz
LVR	Landschaftsverband Rheinland
MAXQDA	Software zur computergestützten qualitativen Daten- und Textanalyse
NRW	Nordrhein-Westfalen
OECD	Organization for Economic Co-operation and Development
PCS	Parent Cognition Scale
PRISMA	Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses
RCT	Randomized controlled trial
SDQ-D	Strengths and Difficulties Questionnaire
SES	Socioeconomic status
SEK	Fragebogen zur standardisierten Selbsteinschätzung emotionaler Kompetenzen
SGB	Sozialgesetzbuch
SWL	Fragebogen zur Selbstwirksamkeitserwartung für Lehrkräfte
TIDieR	Template for Intervention Description and Replication
TPB	Theory of planned behavior
UN-BRK	Behindertenrechtskonvention der vereinten Nationen
VIFF	Vereinigung für interdisziplinäre Frühförderung
VSK	Verhaltensskalen für das Kindergartenalter
WHO	World Health Organization

Abbildungsverzeichnis

Abbildungen

Abbildung 1: Theorie des geplanten Verhaltens am Beispiel umfeldzentrierter Arbeit (in Anlehnung an Ajzen & Fishbein, 2005, S. 194; deutsche Übersetzung)	28
Abbildung 2: Kompetenzmodell aus Fröhlich-Gildhoff et al. (2014, S. 79)	30
Abbildung 3: Modell zur Umsetzung der umfeldzentrierten MuTig Intervention in der Frühförderung.....	47

Liste der Publikationen

Die vorliegende kumulative Dissertation basiert auf folgenden Manuskripten mit Peer-Review-Verfahren. Die Listung entspricht der Reihenfolge der Fachbeiträge in dieser Arbeit:

Fachbeitrag 1:

Rathgeber, H. & Hanisch, C. (*angenommen*). Wirksamkeit multimodaler Interventionen bei Vorschulkindern mit Verhaltensproblemen – eine systematische Literaturübersicht. *Frühe Bildung*

Fachbeitrag 2:

Keßel, S., **Rathgeber, H.**, Balters, L., Nawab, L., Grüber-Stankowski, C. & Hanisch, C. (2022). MuTig - Multiprofessionell Transition gestalten. Schulbereitschaft von Kindern mit Lern- und Verhaltensproblemen gezielt fördern. *Frühförderung interdisziplinär*, 41 (1), 4-17

Fachbeitrag 3:

Rathgeber, H., Keßel, S., Balters, L., Grüber-Stankowski, C. & Hanisch, C. (2023). Umfeldzentriertes Arbeiten in der Frühförderung: eine qualitative Interviewstudie zu Veränderungen durch die MuTig Intervention aus Perspektive der Frühförderfachkräfte. *VHNplus Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 92, 1-21

Fachbeitrag 4:

Rathgeber, H., Balters, L., Keßel, S., Grüber-Stankowski, C. & Hanisch, C. (*angenommen*). Unterstützung des Übergangs von der Kita in die Grundschule durch die MuTig Intervention – Wirkfaktoren und Gelingensbedingungen aus Sicht der Frühförderfachkräfte. *Frühförderung interdisziplinär*

1 Einleitung und Problemaufriss

Die Komplexleistung Frühförderung richtet sich an Kinder mit vorliegender oder drohender Behinderung und umfasst pädagogisch-psychologische sowie medizinisch-therapeutische Maßnahmen bis zum Schuleintritt. Ein Wandel des deutschen Frühfördersystems spiegelt sich aktuell sehr deutlich in der alten und neuen Fachdiskussion zur sogenannten „Inklusiven Lösung“ (ehemals „Großen Lösung“) wider. Diese wurde nach ca. 10 Jahren (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend - BMFSFJ, 2022) mit der Verabschiedung des Kinder- und Jugendstärkungsgesetz (KJSG) in 2021 beschlossen und sieht vor, die pädagogische Frühförderung bis zum 1.1.2028 vollständig der Jugendhilfe als Leistungsträger zuzuordnen (Sohns, 2022a/b). Bei dieser „schrittweisen Überführung der Regelungen für die Frühförderung aus dem BTHG in das inklusive SGB VIII“ (Fricke & Hollmann, 2022, S. 133) werden alle Leistungen für Kinder und Jugendliche mit (drohender) Behinderung gesetzlich zusammengeführt (Sarimski, 2022). Hopmann (2021) bezeichnet die Aufnahme der inklusiven Lösung im KJSG zunächst nur als eine Absichtserklärung, da das Inkrafttreten dieser Änderung laut BMFSFJ (2022) von gesetzlichen Regelungen zur Umsetzung und näheren Ausgestaltung bis zum 1.1.2027 abhängt, wie auch Simon und Fricke (2022) des Bundesvorstandes der Vereinigung für Interdisziplinäre Frühförderung (VIFF) bestätigen.

Für diesen in der Fachöffentlichkeit befürworteten geplanten Wechsel des zuständigen Leistungsträgers können vor allem zwei Argumente angeführt werden. Zum einen würden Leistungen für Kinder und Jugendliche zukünftig unabhängig ihrer (drohenden) Behinderungsform oder einer Institutionenlogik von der Kinder- und Jugendhilfe gewährt werden (Sarimski, 2022). Die „mancherorts noch immer praktizierte Trennung zwischen Kindern mit (drohenden) körperlichen und geistigen Behinderungen einerseits und (drohenden) seelischen Behinderungen andererseits“ (Sohns, 2022a, S. 113) würde durch die Inklusiv Lösung endgültig aufgehoben. Zum anderen würde damit nach Weiß (2022) und Sohn (2022b) einer längst bestehenden Realität Rechnung getragen, da Kinder mit allgemeinen Entwicklungsverzögerungen und / oder gravierenden psychosozialen Risiken, aber „ohne feststellbare somatisch-medizinische Diagnose“ (Sohns, 2022a, S. 113), bereits seit vielen Jahren in der Interdisziplinären Frühförderung (IFF) vieler Bundesländer einen großen Anteil ausmachen (Sohns, Hartung, Urbanek, Ederer & Lamschus, 2015; Thurmair & Naggl, 2010; Voigt, 2021; Weiß, 2014). Diese deutliche Zunahme von allgemeinen Entwicklungsstörungen, psychosozialen und emotionalen Auffälligkeiten im Kindesalter (Seidel, 2022) kann unter dem Begriff der sogenannten „neuen Morbidität“ (Brockmann, Schlack, Denke & Aksu, 2019, o. S.)

zusammengefasst werden. Konkret ist damit die Schwerpunktverlagerung bzw. Veränderung auftretender Störungsbilder der letzten Jahrzehnte von akuten und somatischen hin zu chronischen und psychischen Erkrankungen gemeint (Bantel, Schlaud, Walter & Dreier, 2018; Kuntz, Rattay, Poethko-Müller, Thamm, Hölling & Lampert, 2018; Schlack, Kurth & Hölling, 2008). Weiß (2022) verweist darauf, dass der niedrigschwellige Zugang zur IFF für diese Kinder bislang allerdings noch eingeschränkt und im Sinne einer inklusiven Frühförderung ausbaubedürftig ist.

Die Entstehung dieser Entwicklungs- und Verhaltensauffälligkeiten ist grundsätzlich multifaktoriell bedingt, in erheblichem Maße aber mit ungünstigen Umfeld- bzw. Lebensbedingungen verbunden, wie beispielsweise Armut, niedrigem Bildungsniveau der Eltern, negativem Erziehungsverhalten, familiären Problemen oder elterlicher Psychopathologie (Lachman et al., 2019; Schlack, Peerenboom, Neuperdt, Junger & Beyer, 2021; Stefan & Miclea, 2010). Übereinstimmend damit stellen die epidemiologischen repräsentativen Befunde der bundesweiten Längsschnittstudie KiGGS (Basiserhebung, Welle 1 und 2) eindeutig einen sogenannten „sozialen Gradienten“ bei dieser neuen Morbidität heraus (Brockmann et al., 2019; Kuntz et al., 2018, Schlack et al., 2008; Seidel, 2022). Demnach weisen Kinder und Jugendliche (3-17 Jahre) aus Familien mit einem niedrigen sozioökonomischen Status (SES) ein 3,5-fach erhöhtes Risiko für einen mittelmäßigen bis sehr schlechten Gesundheitszustand im Gegensatz zu Gleichaltrigen mit hohem SES auf (Lampert, Müters, Stolzenberg & Kroll, 2014). Diese Risikoquote wurde insbesondere für Adipositas und Verhaltensauffälligkeiten festgestellt (Brockmann et al., 2019). Die Prävalenzen für Verhaltensprobleme von Kindern und Jugendlichen liegen laut KiGGS und internationalen Studien (z. B. Ford, Goodman & Meltzer, 2003; Wittchen et al., 2011) zwischen 9-22 % (Hölling, Schlack, Petermann, Ravens-Sieberer & Mauz, 2014). Wlodarczyk et al. (2016) fanden beispielsweise in ihrer repräsentativen Studie heraus, dass 7,4% von 391 untersuchten deutschen Vorschulkindern Symptome einer psychischen Erkrankung und 12,9 % psychosoziale Beeinträchtigungen aufwiesen. Dass diese Probleme sich langfristig manifestieren und chronifizieren können, zeigten die Längsschnittstudien von Beyer, Postert, Müller und Furniss (2012) und Anselmi et al. (2008). Die Daten wiesen auf das Fortbestehen von Verhaltens- und emotionalen Problemen von der frühen über die mittlere Kindheit (Beyer et al., 2012) bis zur Vorpubertät hin (Anselmi et al., 2008). Darüber hinaus belegten die Längsschnittuntersuchungen von KiGGS einen Zusammenhang zwischen frühen Verhaltensproblemen sowie psychischen Störungen und schulischem Misserfolg sowie langfristigen Beeinträchtigungen in der Entwicklung, Gesundheit und Bildung bis in das

Erwachsenenalter (Hölling et al., 2014). Dass Armut nicht nur prädiktiv für Verhaltensauffälligkeiten, sondern auch für schulische Minderleistungen und eine früh beginnende Bildungsbenachteiligung sein kann, belegen Groos und Jehles (2015) mit ihren Ergebnissen zu Schuleingangsuntersuchungen. Die Mikrodatenanalysen in NRW zeigten, dass Kinder aus Armutsverhältnissen in allen schulrelevanten Entwicklungsbereichen schlechtere Ergebnisse erzielten als Kinder aus Familien mit hohem SES, zudem wenig von Präventionsangeboten erreicht und zusätzlich durch eine hohe Armutskonzentration im nahen Umfeld (v. a. in der Kindertagesstätte) negativ beeinträchtigt wurden (Groos & Jehles, 2015).

Ausgehend von diesen Befunden werden Kinder mit Verhaltensproblemen und gravierenden psychosozialen Risiken einschließlich ihrer Familien zu einer besonders bedeutsamen Gruppe für Früherkennungs-, Präventions- und Interventionsbemühungen einer inklusiven Frühförderung. Die konzeptionelle Ausgestaltung der Inklusiven Lösung bietet dahingehend die Chance, bisherige Zugangsbarrieren durch die am Kind orientierte Indikation einer (drohenden) Behinderung für die Komplexleistung Frühförderung aufzulösen (Fricke & Hollmann, 2022; Sohns, 2022b; Thyen & Simon, 2020; Weiß, 2022). Konkret ginge das mit dem Wegfall des sogenannten „Ressourcen-Etikettierungs-Dilemmas“ (Kühl, 2023, S. 132; Pretis, 2020a, S. 145) einher, sodass der Zugang zur Frühförderleistung nicht länger an eine Defizitdiagnose gebunden wäre. Mit einem dadurch niedrighschwelligeren Zugang zur Komplexleistung könnten die Familien früher erreicht und damit im Sinne von Prävention einer steigenden Anzahl von Kindern mit Entwicklungsauffälligkeiten entgegengewirkt werden (Sohns, 2022b).

Neben der veränderten Klientel gibt es auch gesetzliche Neuerungen, die Veränderungen im System Frühförderung notwendig machen. Behinderung wird nunmehr verstanden als Wechselwirkung zwischen individueller Beeinträchtigung einerseits und einstellungs- und umweltbedingten Barrieren andererseits (§2 Abs. 1 SGB IX). Damit entspricht diese Definition der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) sowie dem bio-psycho-sozialen Modell der Weltgesundheitsorganisation (WHO) und Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) (Krininger, 2021). Demzufolge fordert das BTHG (seit 2017) einen Paradigmenwechsel von einer auf das Kind fokussierten Arbeit hin zu einer Teilhabe- und Kontextorientierung. Dies schlägt sich u. a. in dem neuen gesetzlich verankerten Auftrag der IFF nieder, sich als Bildungspartnerin aufzustellen (§75 Abs. 2 Nr. 1 SGB IX) und die Anschlussfähigkeit zwischen Elternhaus, Kita und Schule beim Übergang zu sichern. Vor diesem Hintergrund und der o. g. möglichen Bildungsbenachteiligung der Kinder mit Verhaltensproblemen sollte Frühförderung im Zuge

der Inklusiven Lösung auch dahingehend ein eigenständiges Rollen- und Aufgabenprofil entwickeln. Im Sinne einer schulbereitschaftsbezogenen, inklusiven Perspektive sollte es Hauptanliegen der Frühförderung sein, entwicklungsförderliche Bedingungen im nahen Umfeld betroffener Kinder zu schaffen. Dabei sollten individuelle, bedarfsorientierte Hilfe- und Unterstützungsleistungen frühzeitig und präventiv nicht nur für das Kind, sondern insbesondere für die Familie und die unmittelbar umgebenden Systeme (z. B. Kita, Schule) bereitgestellt werden. Eine solche umfeldzentrierte Arbeitsweise würde auch dem geforderten Paradigmenwechsel entsprechen, der laut Seidel und Weiß (2023) bis heute allerdings noch nicht hinreichend umgesetzt wird. Auch Ziemer und Hanisch (2021) verweisen darauf, dass sich die Zusammenarbeit von Frühförderung, Kita und Schule beim Übergang trotz rechtlicher Grundlage bislang durch regionale Unterschiedlichkeit, stark variierende bis kaum vorhandene Kooperationspraktiken und unklare Zuständigkeiten auszeichnet. Zudem haben bestehende Übergangskonzepte bisher nur empfehlenden Charakter. Dies unterstreicht die Notwendigkeit einer gesetzeskonformen Veränderung des Frühfördersystems mit verbindlichen und einheitlichen Standards.

Hinsichtlich dieser anstehenden Veränderungen im Zuge der Inklusiven Lösung bleiben allerdings noch viele Fragen offen und Herausforderungen werden kritisch und kontrovers diskutiert. Dabei geht es u. a. um eine unklare oder gar fehlende Finanzierungsgrundlage (Peterander, 2022; Sarimski, 2022; Sohns, 2022). Befürchtet werden auch eine zunehmende Komplexität aufgrund vergrößerter Aufgabenbereiche, eine Mehrbelastung sowie ein möglicher Verlust der Eigenständigkeit der IFF unter dem Dach der Jugendhilfe (Speck, 2021). Die bundeslandspezifische Uneinheitlichkeit (Weiß, 2022) hinsichtlich der Umsetzung bestehender Rechtsgrundlagen (BTHG, FrühV) erschwert zusätzlich die Entwicklung überregionaler, verbindlicher Standards für eine Inklusiv Frühförderung. Zentrale Fachvertreter:innen der Frühförderung stellen außerdem eine verengte, vorrangig kindzentrierte Sicht- und Arbeitsweise heraus (z. B. Sarimski, Hintermair & Lang, 2021; Sohns, 2015, 2022b), die einer inklusiven, teilhabeorientierten Perspektive hinderlich entgegenstehen. Diese wird u. a. durch die Limitation sogenannter „indirekter Leistungen“ (wie z. B. Elternberatung oder interdisziplinärer Austausch) sichtbar, die nach Simon (2023) bundesweit von Frühfördereinrichtungen kritisiert wird. Elternberatung als „indirekte Leistung“ zu bezeichnen, suggeriert bereits eine stark kindzentrierte Perspektive und scheint diskussionswürdig. Krininger (2020, S. 151) fasst Herausforderungen bzw. Bedingungen für die Weiterentwicklung des Frühfördersystems pointiert zusammen:

Darüber hinaus werden umfangreiche Teamentwicklungsprozesse und individuelle Fortbildungen nötig sein, um das bio-psycho-soziale Modell, das neue Verständnis von Behinderung, eine ICF-orientierte Bedarfsermittlung, teilhabe- und selbstbestimmungszentrierte Zielformulierungen und Maßnahmenerbringung konzipieren, erlernen sowie interdisziplinär und interinstitutionell anwenden zu können.

Aufgrund dieser vielfältigen Herausforderungen und zu klärenden Fragen scheint es besonders wichtig, dass die einzelnen Bundesländer und alle Fachexpert:innen im System Frühförderung und Frühe Hilfen an der Ausgestaltung des Gesetzesentwurfs zur Inklusiven Lösung maßgeblich beteiligt werden. Auf allen Ebenen (Bund, Länder, Kommunen) müssen die notwendigen Voraussetzungen für diese Überführung geschaffen werden. Daraus ergibt sich u. a. ein für diese Dissertation relevantes Forschungsdesiderat. Entsprechend des neuen Bildungsauftrags und der Inklusiven Lösung gilt es, wie oben angedeutet, die Gestaltung des Übergangs von der Frühförderung in die inklusive Grundschule zu untersuchen und zwecks Teilhabesicherung mit überregional verbindlichen Standards und Zuständigkeiten neu zu strukturieren.

Erste wegweisende Projekte, die mit ihren Konzepten und unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen Hinweise für den Ausgestaltungsprozess einer modernen Frühförderung liefern, sind z. B. das Modellprojekt „Inklusion Jetzt!“ (Kieslinger & Hollweg, 2020), das Göttinger Modellprojekt „Inklusive Frühförderung“ (Sohns, 2022b), das Projekt „Schulstärthelfer“ (Hanke & Minkenber, 2022), das Projekt „InBiA“ (Inklusive Bildung von Anfang an – Dawal, Heinrichwark & Jansen, 2023) und das hier vorzustellende Projekt „MuTig“ (Multiprofessionell Transition gestalten - Keßel, Rathgeber, Balters, Nawab, Grüber-Stankowski & Hanisch, 2022).

Inwiefern die Ergebnisse des MuTig Projekts einen Beitrag zur notwendigen Modernisierung der Frühförderung leisten können und wie diese sich verändern müsste, soll in dieser Arbeit diskutiert werden. Nachfolgend werden Schwerpunkte, Fragestellung und Aufbau der Mantelschrift skizziert.

Schwerpunkte, übergeordnete Fragestellung und Aufbau der Mantelschrift

Die vorliegende Dissertation umfasst insgesamt vier Fachbeiträge, die in eine Mantelschrift eingebettet sind. Sie sind im Rahmen des nordrhein-westfälischen Forschungsprojekts MuTig (Multiprofessionell Transition gestalten) entstanden, das von 2019 bis 2022 in Kooperation zwischen dem Zentrum für Frühbehandlung und Frühförderung e.V. und der Universität zu Köln durchgeführt wurde. Ziel des Projekts war es, Frühförderung durch die entwickelte MuTig Intervention darin zu unterstützen, Familien im Übergang in die inklusive Grundschule zu

begleiten und die Schulbereitschaft der Kinder zu verbessern. Die eingebundenen Fachbeiträge sollen Hinweise für die Beantwortung der übergeordneten Fragestellung liefern, inwiefern und unter welchen Voraussetzungen Frühförderung - in der Rolle als Moderatorin des Übergangs - über eine umfeldzentrierte Arbeitsweise mit Eltern, Kita und Schule zur Verbesserung der Schulbereitschaft von Vorschulkindern mit emotionalen und Verhaltensproblemen beitragen kann. Im Vordergrund sollen dabei v. a. die Ergebnisse aus zwei qualitativen Untersuchungen zu den individuellen Erfahrungen, Einschätzungen und Bewertungen der projektbeteiligten Interventions-Frühförderfachkräfte stehen, die diese Arbeitsweise im MuTig Projekt erprobt haben.

Die Arbeit enthält insgesamt sechs inhaltliche Bausteine. Im ersten Teil (Kapitel 2) werden v. a. solche Theorieaspekte behandelt, die nicht aus den theoretischen Einführungen der Fachbeiträge (1-4) hervorgehen, um eine fachbeitragsübergreifende Diskussion führen zu können und Redundanzen möglichst zu vermeiden. In Kapitel 2.1 werden nach einer Begriffsbestimmung und gesetzlichen Verortung, Entwicklungslinien und Bedeutungszusammenhänge für eine umfeldzentrierte Arbeitsweise in der Frühförderung (*early intervention*) anhand des aktuellen Forschungsstandes dargestellt. Anschließend folgt eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Konzept Schulbereitschaft. Hier soll herausgestellt werden, warum Kinder mit emotionalen und Verhaltensproblemen eine wichtige Zielgruppe für die Förderung der Schulbereitschaft sind und inwiefern beim Übergang in die inklusive Grundschule umfeldzentrierte Maßnahmen hilfreich sein können. Die nächsten beiden Unterkapitel beschreiben anhand zweier Theoriemodelle (*theory of planned behavior* – *TPB* nach Ajzen, 1991; Kompetenzmodell frühpädagogischer Fachkräfte nach Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch, 2011), wie und unter welchen Voraussetzungen Veränderung auf der Ebene der Fachkräfte in Richtung einer schulbereitschaftsbezogenen und umfeldzentrierten Haltung gelingen kann.

Der zweite Teil (Kapitel 3, Fachbeitrag 1) untersucht anhand eines systematischen Literaturreviews den Forschungsstand zu Maßnahmen, die sich national und international in den letzten zwei Jahrzehnten als wirksam für die Verbesserung der Schulbereitschaft von Vorschulkindern mit emotionalen und Verhaltensproblemen erwiesen haben. Dabei standen multimodale Interventionen mit mindestens zwei Adressat:innengruppen im Vordergrund. Zudem musste die Wirksamkeit über die Messung akademischer und / oder verhaltensbezogener Outcomes auf Seiten des Kindes belegt werden.

Die Ergebnisse der Literaturübersicht sind in die Konzeption der multimodalen MuTig Intervention eingeflossen. Fachbeitrag 2 (Kapitel 4) dient daher der detaillierten Vorstellung des MuTig Projekts einschließlich des Untersuchungsdesigns, der Zielgruppe und der entwickelten MuTig Intervention. Hinsichtlich der Zielgruppe des MuTig Projekts und der hier gewählten Zielgruppe ist eine Einschränkung zu beachten. Während sich die Untersuchung zur Wirksamkeit der Maßnahmen aus Fachbeitrag 1 nur auf Vorschulkinder mit emotionalen und Verhaltensproblemen bezieht, wurde die Zielgruppe im MuTig Projekt zusätzlich um Vorschulkinder mit Lernproblemen erweitert. In der vorliegenden Dissertation soll der Fokus allerdings, entsprechend des Fachbeitrags 1, nur auf Vorschulkindern mit emotionalen und Verhaltensproblemen liegen.

Darauf aufbauend werden im vierten Teil (Kapitel 5, Fachbeitrag 3) die Ergebnisse der qualitativen Interviews präsentiert, die nach der Durchführung der MuTig Intervention erhoben wurden. Aufgrund der Pandemie wurde das MuTig Projekt um ein Jahr und eine weitere Interventionsphase verlängert, sodass es zwei Interviewphasen mit Kohorte 1 (2020) und Kohorte 2 (2021) gab, die im Fachbeitrag zusammengeführt wurden. Untersucht wurden hierbei vorrangig die von den Interventions-Frühförderfachkräften (INT-FF) wahrgenommenen Veränderungen durch die umfeldzentrierte Arbeitsweise der MuTig Intervention.

Kapitel 6 (Fachbeitrag 4) umfasst die qualitative Datenanalyse der Ergebnisse aus Fokusgruppen mit allen INT-FF nach Beendigung des MuTig Projekts. Das Forschungsinteresse dieser Studie lag im Sinne einer „internen Evidenz“ (Beushausen, 2014, S. 97) auf den subjektiven Einschätzungen der INT-FF zu Effekten, Wirkfaktoren und Gelingensbedingungen der umfeldzentrierten MuTig Arbeitsweise hinsichtlich der Verbesserung der Schulbereitschaft.

Eine zusammenfassende Diskussion zentraler Studienergebnisse sowie eine kritische Reflexion erfolgen im letzten Kapitel (Kapitel 7). Die Dissertation schließt mit daraus abgeleiteten Implikationen für Forschung und Praxis der Frühförderung.

2 Theoretische Hinführung

Wie einleitend dargestellt, muss sich Frühförderung zwangsläufig vor dem Hintergrund der inklusiven Lösung, der neuen Klientel und der gesetzlich verankerten Aufträge verändern. Wenngleich es aufgrund der regionalen Vielfalt nicht *die* deutsche Frühförderung zu geben scheint, müssen Modernisierungen bzw. Veränderungen flächendeckend unter Berücksichtigung nationaler und internationaler Forschungsbefunde zur Wirksamkeit von Maßnahmen der frühen Kindheit sowie gesetzlicher Bestimmungen stattfinden. In diesem Kapitel wird daher, neben notwendigen Begriffsklärungen und rechtlichen Grundlagen, insbesondere der aktuelle Forschungsstand zu Stellenwert und Bedeutung einer umfeldzentrierten Arbeits- und Sichtweise in der Frühförderung herausgearbeitet. Aufgrund ihres großen Anteils in der Frühförderung und ihres Risikos für eine langfristige Bildungsbenachteiligung stehen vor allem Kinder mit emotionalen und Verhaltensproblemen sowie eine schulbereitschaftsbezogene Perspektive hinsichtlich des Übergangs in die inklusive Grundschule im Vordergrund, wie in Kapitel 2.2 beschrieben wird. Da Veränderungen nicht nur vom Frühfördersystem, sondern auch von den darin handelnden Akteur:innen (hier die Frühförderfachkräfte) bewältigt und vollzogen werden müssen, werden abschließend dafür notwendige Voraussetzungen und Bedingungen anhand der Theorie des geplanten Verhaltens nach Ajzen (1991) und des Kompetenzmodells frühpädagogischer Fachkräfte nach Fröhlich-Gildhoff et al. (2011) erläutert.

2.1 Umfeldzentrierung in der Frühförderung

Paradigmen der Frühförderung mit wenig inhaltlicher Trennschärfe, die mehr oder weniger eine umfeldzentrierte Arbeits- und / oder Sichtweise vermuten lassen, reichen von Familien-, Lebenswelt-, Umfeld-, Kontext- oder Teilhabeorientierung bis hin zu einer System- oder Sozialraumorientierung. In der vorliegenden Arbeit wird in Anlehnung an Döpfner, Fröhlich und Lehmkuhl (2013) der Begriff „Umfeldzentrierung“ zugrunde gelegt, der sowohl Maßnahmen für Eltern / Familien als auch für die unmittelbar das Kind umgebenden Systeme wie Kita oder Schule umfasst. Dies impliziert keinesfalls eine „strikte Verneinung einer Förderung ‘am Kind‘“ wie Peterander (2022, S. 4, Herv. i. Original) kritisch anmerkt. Zentrierung beschreibt dabei den starken Aufmerksamkeitsfokus auf die genannten Zielgruppen, ohne dabei (zusätzliche) Maßnahmen für das Kind per se auszuklammern. Insbesondere familienzentrierte Konzepte beinhalten häufig Angebote für Kind und Eltern. Dementsprechend wird auch die Untersuchung in Kapitel 3 aufzeigen, dass v. a. kombinierte auf verschiedenen Ebenen und in verschiedenen Lebensbereichen ansetzende Maßnahmen, definiert als „multimodale

Interventionen“ (Döpfner, 2020, S. 3), einen besonders positiven Einfluss auf die kindliche Entwicklung haben können.

Die Weichen für umfeldzentriertes Arbeiten in der Komplexleistung Frühförderung wurden nicht zuletzt in den stufenweise umzusetzenden Reformauflagen des BTHG (2017) gestellt. Entsprechend des bio-psycho-sozialen Verständnisses von Behinderung ist nach §2 der FrühV das soziale Umfeld des Kindes in die Komplexleistung einzubeziehen und, neben Beratungs- und Unterstützungsleistungen für Erziehungsberechtigte, auch ein offenes Beratungsangebot für solche Eltern bereitzustellen, die „ein Entwicklungsrisiko bei ihrem Kind vermuten“ (§6a FrühV). Zusätzlich zu diesem niedrigschwelligen Zugang zur Komplexleistung und den speziell elternbezogenen Leistungen werden bereits seit 2001 auch interdisziplinäre Leistungen gefordert (§46 SGB IX). Diese beinhalten u. a. den Austausch der beteiligten Fachdisziplinen sowie die „Abstimmung und den Austausch mit anderen, das Kind betreuenden Institutionen“ (§6a FrühV). Zu diesen Betreuungsinstitutionen zählt seit den gesetzlichen Neuerungen des BTHG v. a. auch Schule. Der neue Bildungsauftrag verpflichtet die IFF, schulvorbereitende Maßnahmen (§75 Abs. 2 Nr. 1 SGB IX) in Abstimmung mit dem Schulträger im Rahmen der Komplexleistung zu erbringen (§79 Abs. 3 SGB IX). Unklar dabei bleibt, welche Maßnahmen das sind, was unter Abstimmung zu fassen ist, wann die Leistungen erbracht und wer hauptverantwortlich für die Umsetzung zuständig ist. Insgesamt lässt die über die Landesrahmenvereinbarungen der Länder geregelte Realisierung dieser Gesetzesgrundlagen bislang viele Fragen offen und ist sehr unterschiedlich, „wenig gesetzestreu, zielstrebig und kooperativ“ (Krinninger, 2021, S. 305).

Aus diesem Grund wird nachfolgend ein Überblick zum aktuellen Forschungsstand umfeldzentrierter Maßnahmen der Frühförderung gegeben, der notwendige Veränderungen des Frühfördersystems im Sinne einer bestmöglichen Teilhabe auf Seiten des Kindes aufzeigt. Hierfür werden Befunde zur Wirksamkeit von eltern-, familien-, kita- und schulzentrierten Maßnahmen zusammengefasst. Vorab sei angemerkt, dass Belege für die Wirksamkeit von Frühfördermaßnahmen zwar zunehmend gefordert werden (Burgener Woeffray, Lanfranchi & Koch, 2016; Lütolf, Venetz & Koch, 2016), aber insgesamt eher rudimentär sind (Pretis, 2020a; Sarimski, 2022). Im Gegensatz zum US-amerikanischen Raum liegen in Mitteleuropa zudem wenig randomisierte kontrollierte Studien (*randomized controlled trial, RCT*) vor (Pretis, 2020a), die als Goldstandard der Evidenzprüfung gelten (Hillenbrand, 2015). Die präsentierte Evidenz stammt daher weniger aus dem deutschsprachigen Raum und muss hinsichtlich ihrer Übertragbarkeit auf hiesige Frühförderstrukturen und Settings kritisch überprüft werden.

Eltern- bzw. familienzentrierte Maßnahmen

Seit mindestens zwei Jahrzehnten stellt die Wissenschaft wiederholt die zentrale Bedeutung eltern- bzw. familienzentrierter Praktiken in der Frühförderung heraus (z. B. Bruder et al., 2019; Dempsey & Keen, 2008; Dunst, Hamby & Brookfield, 2007; Guralnick, 2019; Klein, 2013; Mahoney, 2016; Mahoney & Wiggers, 2012; Mas et al., 2019; Sarimski, Hintermair & Lang, 2013; Sukkar, Dunst & Kirkby, 2017; Swafford, Wingate, Zagumny & Richey, 2015; Tomeny, Garcia-Grau & McWilliam, 2021; Trivette, Dunst & Hamby, 2010 u. v. m.). Ausgangspunkt könnten u. a. Forschungsbefunde sein, die darauf hindeuten, dass die psychische Gesundheit, Lebensqualität und das Wohlbefinden der Eltern von Kindern mit (drohenden) Behinderungen häufig beeinträchtigt ist (z. B. Barlow, Cullen-Powell & Cheshire, 2006; Butcher, Wind & Bouma, 2008; Koehler, Fagnano, Montes & Halterman, 2014; Raina et al., 2005), insbesondere dann, wenn ihnen notwendige Bewältigungskompetenzen oder soziale Ressourcen fehlen (z. B. Krakovich, McGrew, Yu & Ruble, 2016; Trute, Benzie, Worthington, Reddon & Moore, 2010). Dementsprechend wird der Stärkung elterlicher Ressourcen / Kompetenzen (Empowerment) und Vermittlung positiver Erziehungsstrategien häufig eine zentrale Rolle für die Wirksamkeit früher Fördermaßnahmen zugeschrieben (Kaminski, Valle, Filene & Boyle, 2008; Lachman et al., 2019; Mahoney, 2016; Trivette, Dunst & Hamby, 2010). Effekte könnten so auf der Ebene von Eltern und Kind erzielt werden. Wirksamkeitsmessungen sollten daher nicht nur kindliche Entwicklungsparameter, sondern auch ebenso bedeutungsvolle elterliche (z. B. Belastungsreduktion, Bewältigungskompetenz) und Beziehungsparameter in den Blick nehmen (Sarimski, 2022). Übereinstimmend damit zeigen die Ergebnisse der Meta-Analyse von Dempsey und Keen (2008), dass familienzentrierte Konzepte einen direkten positiven Einfluss auf die elterliche Selbstwirksamkeit, Kontrollüberzeugung und das psychische Belastungserleben haben können und sich dadurch positiv auf die kindliche Entwicklung auswirken. Besonders wichtig für die Effektivität von familienzentrierten Angeboten scheint dabei, dass so wenig Frühförderfachkräfte wie möglich eingebunden werden (Garcia-Grau et al., 2019), die Qualität der Eltern-Kind-Beziehung bzw. beziehungsorientierte Praktiken berücksichtigt werden (Dunst & Espe-Sherwindt 2016; Guralnick, 2013; Kaminski et al., 2008), und die Eltern aktiv (partizipativ) zur Zielerreichung einbezogen, in ihren Fähigkeiten gestärkt sowie beim Erwerb neuer Kompetenzen unterstützt werden (Dunst & Espe-Sherwindt 2016; Dunst, Espe-Sherwindt & Hamby, 2019; Mas et al., 2019). Mahoney (2016) ergänzt, unter Rückgriff auf verschiedene Studienergebnisse (Mahoney & Perales, 2005; Karaaslan, Diken & Mahoney, 2013), die Förderung elterlicher Responsivität als entscheidenden Faktor für die Effektivität.

Die dargelegten Befunde ähneln den Ergebnissen einer Elternbefragung (n= 1.456) in Norddeutschland zum Zusammenhang von erlebter Familienorientierung und Effekten der Frühförderung (Pretis, 2015). Die befragten Eltern schrieben der wahrgenommenen Familienorientierung (Berücksichtigung des familiären Umfelds, Beratung, aktive Einbeziehung) eine hohe Bedeutung zu, die signifikant mit erlebten Fördereffekten korrelierten (Pretis, 2015). Kritisch zu betrachten ist, dass sozial benachteiligte Familien entsprechend der soziodemografischen Angaben wahrscheinlich weniger erreicht wurden und die Daten auf subjektiven Einschätzungen der Eltern basieren. Zu letzterem formuliert Simon (2023) allerdings treffend, dass Maßnahmen dann hilfreich und wirksam sind, wenn die Familie sie als solches erlebt. Darüber hinaus führten in der Studie von Garcia-Grau et al. (2019) familienzentrierten Praktiken laut der Elternbefragung (n= 250) insgesamt zu einer positiveren Bewertung der gesundheitlichen und materiellen Lebensqualität der Familien.

Auch Resch, Hasenbacher und Kurz (2020) fanden in ihrer systematischen Literaturübersicht überwiegend positive Befunde zu familienzentrierten Praktiken. Sie untersuchten Studien der letzten 30 Jahre hinsichtlich der Effektivität von Familienbegleitung (FB) im Kontext der IFF (*early intervention*). Familienbegleitung schloss dabei kind- und elternbezogene Maßnahmen ein. Die Arbeit mit dem Kind konzentrierte sich auf förderliche Lern- und Verhaltensstrategien, Selbstständigkeit und soziale Integration, während die Elternarbeit den Umgang mit dem Kind sowie das elterliche Verhalten fokussierte (Resch, Hasenbacher & Kurz, 2020). Die genauen Einschlusskriterien sind allerdings unklar, da auch Studien einbezogen wurden, die pädagogische Fachkräfte (z. B. Plück et al., 2015) oder ausschließlich Eltern adressierten (z. B. Sourander et al., 2016). Die Studienergebnisse wurden für verschiedene Störungsbilder geclustert und zeigten in 78% (39/50) der Studien positive Effekte einer IFF-FB (Resch, Hasenbacher & Kurz, 2020). Familienbegleitung erwies sich bei Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten oder psychosozialen Risiken als wirksam hinsichtlich einer Verringerung des Problemverhaltens (z. B. Feil et al., 2016; Furlong et al., 2012; Lees et al., 2019; McGilloway et al., 2012; Plück et al., 2015; Sourander et al., 2016), verbesserten psychischen Gesundheit (Bröning et al., 2017; Reid et al., 2013), verbesserten Eltern-Kind-Interaktion (z. B. Cheng et al., 2007; Hutchings et al., 2017) sowie positiver Auswirkungen auf die elterliche Gesundheit oder das Erziehungsverhalten (z. B. Furlong et al., 2012; Hutchings et al., 2017). Pretis (2020) weist allerdings darauf hin, dass klassische Elterntrainings (*parent training*) aus der amerikanischen Forschungstradition aufgrund ihrer Standardisierung und programmorientierten Organisation wahrscheinlich kaum mit einer familienorientierten

Förderung oder Elternarbeit in Mitteleuropa verglichen werden können, wodurch generalisierbare Ableitungen entsprechend erschwert werden.

Unabhängig der zu berücksichtigenden Unterschiedlichkeit von Inhalten, Vermittlungsformaten, Outcome Parametern, Interventionsdauer und -intensitäten deuten die skizzierten Ergebnisse auf einen weltweiten Konsens hin, Eltern als wichtige Adressaten von Frühfördermaßnahmen mitzudenken und aktiv einzubeziehen. Konträr dazu stehen allerdings Forschungsbefunde, die einen Widerspruch zwischen dieser Sichtweise und der tatsächlich geleisteten Praxis belegen. So fanden Lütolf, Venetz und Koch (2018) durch eine Befragung von Frühförderfachkräften (n= 121) in der Schweiz heraus, dass die Arbeitsschwerpunkte nach wie vor stark kindzentriert sind. Gemessen an den zeitlichen Ressourcen einer Arbeitswoche wurden laut der befragten Fachkräfte 52% für die Förderung des Kindes aufgewendet und jeweils 12-14% für die Aufgabenfelder Begleitung und Beratung der Eltern, Interdisziplinäre Zusammenarbeit und Diagnostik (Lütolf, Venetz & Koch, 2018). Zudem wurde die Kerntätigkeit Förderung des Kindes signifikant positiver und als weniger stark belastend bewertet, wohingegen die Anforderungen für Diagnostik und Elternberatung überdurchschnittlich hoch erlebt wurden (Lütolf, Venetz & Koch, 2018). Allerdings wurde der Elternberatung und -begleitung eine ähnlich hohe Bedeutung beigemessen wie der Förderung des Kindes (Lütolf, Venetz & Koch, 2015). Ähnliche Befunde zur Ressourcenverteilung finden sich auch in der explorativen Studie von Sarimski und Lang (2018). Beobachtungsdaten zu Förderstunden bei sehbehinderten oder blinden Kindern (n= 49) zeigten, dass Frühförderfachkräfte etwa 50% der Zeit für die Förderung des Kindes und 25% für kindbezogene Elterngespräche aufwendeten (Sarimski & Lang, 2018). Erziehungsprobleme und Belastungen der Eltern wurden kaum thematisiert (>10% der Zeit) und auch Elterncoaching zur Gestaltung entwicklungsförderlicher Angebote für das Kind konnte in nur 7% der Zeit beobachtet werden (Sarimski & Lang, 2018). Diese Ergebnisse stehen im Einklang mit den Ergebnissen der Fachkraftbefragung (n= 357) von Krause (2012) zur Umsetzung von Elternarbeit in der Frühförderung. Übereinstimmend damit deutet auch die internationale Forschung auf die große Theorie-Praxis-Diskrepanz hin, in dem sie eine überwiegend kindzentrierte Arbeitsweise und Herausforderungen für eltern- bzw. familienzentrierte Praktiken herausstellen (Dempsey & Keen, 2017; Mas et al. 2019; Sawyer & Campbell, 2012, 2017). Tomeny et al. (2021) fanden beispielsweise in ihrer Studie heraus, dass die befragten Fachkräfte (n= 99) von familienzentrierten Praktiken überzeugt waren und sie als ideale Praktiken (*ideal practices*) auswiesen, ihre Angaben zu regulären Praktiken (*typical practices*) bezogen sich allerdings auf die Arbeit mit dem Kind. Die zusammengefassten Befunde deuten

auf das vielfach beschriebene Spannungsfeld oder Dilemma zwischen kindbezogener Förderung und Elternberatung hin (Lütolf, Venetz & Koch, 2015, 2018; Sarimski, Hintermair & Lang, 2014; Weiß, 2015). Trotz allem scheint die Familie v. a. im englischen Sprachraum noch etwas eher berücksichtigt als hierzulande, da Frühförderleistungen anhand eines IFSP (*Individualized Family Service Plan*) umgesetzt werden (Pretis, 2020), der familiäre Bedarfe unmittelbar einschließt.

Die Untersuchungen von Dunst, Espe-Sherwindt und Hamby (2019) zeigen, dass evidenzbasierte Weiterbildungen für Frühförderfachkräfte zu kompetenzsteigernden familienzentrierten Praktiken (z. B. Elterncoaching), die tatsächliche Anwendung dessen in der Praxis fördern. Solche Professionalisierungsmaßnahmen liefern möglicherweise einen Ansatzpunkt für die von Pretis (2015) formulierte notwendige Hinwendung von einem Haltungs- zum Handlungsmodell. Entsprechende Forderungen nach einem längst überfälligen Paradigmenwechsel von einer kindzentrierten zu einer familienzentrierten (bzw. umfeldzentrierten) Praxis zeichnen sich den Befunden zufolge nicht nur in Deutschland ab, sondern auch in vielen weiteren Ländern (z. B. European Association on Early Childhood Intervention, 2019; Vilaseca et al., 2018).

Kita- und / oder schulzentrierte Maßnahmen

Die Forschungslage zu wirksamen kita- oder schulzentrierten Konzepten in der Frühförderung ist weitaus übersichtlicher und insbesondere im deutschsprachigen Raum eher als Kooperationspraxis zu fassen. Kooperation meint dabei das

bewusste, planvolle und ergebnisorientierte Zusammenarbeiten von Menschen und wird nur durch Kommunikation und Struktur möglich. (...) Diese Zusammenarbeit wiederum soll ein abgestimmtes Vorgehen in der Frühförderung ermöglichen. Sie hat den Zweck, Wissen auszutauschen und zusammenzuführen, dieses gemeinsam zu interpretieren und ein abgestimmten [sic] Vorgehen sicherzustellen. (Simon, 2023, S. 35)

Die Kooperation von Kita und Frühförderung wurde in den letzten Jahren zwar vermehrt in den Blick genommen, allerdings liegen nach wie vor kaum empirische Befunde zu dieser Kooperationspraxis (Seelhorst, Wiedebusch, Zalpour, Behnen & Patock, 2012; Seitz & Hamacher, 2021; Wöfl, Wertfein & Wirts, 2017) und noch weniger für die von Frühförderung, Kita und Schule beim Übergang vor (Cook, 2017; Dawal, Heinrichwark & Jansen, 2023; Henkel & Gebhard, 2021; Mays, Jindal-Snape, Wichmann & Boyle, 2019). Zudem stehen in den Untersuchungen meist eher Gestaltungsprozesse, Qualifikationsfaktoren, Gelingensbedingungen und Herausforderungen als die Wirksamkeit einer inklusiven Kooperationspraxis im Vordergrund.

Eine Befragung von Kitaleitungen (n= 2.458) im Rahmen der IVO-Studie in Bayern (Wölf, Wertfein & Wirts, 2017) hat ergeben, dass in ca. 70 % der Einrichtungen regelmäßige Angebote der IFF in der Kita stattfinden. Zu einem großen Teil umfassen diese Angebote einzeltherapeutische, separierte Maßnahmen (71%) und deutlich weniger gruppenintegrierte Alltagsförderung (32%). Krause (2012) sieht bei einer zunehmenden Verlagerung der Frühförderung in die Kita die Gefahr eines Kontaktverlustes zu Eltern. Dementgegen berichteten 65% der Befragten in der vorliegenden Studie von regelmäßiger Elternberatung durch die IFF in der Kita und 44% von zusätzlichen Kita-Teamberatungen sowie von einer insgesamt hohen Zufriedenheit mit der Kooperationspraxis (Wölf, Wertfein & Wirts, 2017). Eine hohe Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit konnte auch von befragten Frühförderfachkräften (n= 151) und Erzieher:innen (n= 151) in der Studie von Hintermair und Sarimski (2019) bestätigt werden, wenngleich die Frühförderfachkräfte insgesamt der Kooperation kritischer gegenüber eingestellt waren. Zur Verbesserung der Zusammenarbeit wurden hier von beiden Berufsgruppen v. a. mehr zeitliche Ressourcen für intensiveren Austausch und Beratung gewünscht (Hintermair & Sarimski, 2019), wobei möglicherweise die Zielklientel hörgeschädigter Kinder eine Rolle für den erhöhten Austauschbedarf gespielt hat.

Ähnlich positive Befunde lieferte das Evaluationsprojekt zur heilpädagogischen Fachberatung von hessischen Frühförderstellen in Kitas (Kratz & Klein, 2019). 84% der kooperierenden pädagogischen Fachkräfte empfanden die heilpädagogische Fachberatung als Bereicherung ihrer Arbeit insbesondere hinsichtlich einer inklusionsspezifischen Weiterentwicklung (Kratz & Klein, 2019). Nach Katzenbach und Kratz (2014) bestand der als bereichernd wahrgenommene Beitrag in der Unterstützung der Elternarbeit und dem gemeinsamen Erkennen, Erarbeiten und Umsetzen von Lösungswegen, wenngleich strukturelle und fachliche Rahmenbedingungen der Kita hinderlich bei der Umsetzung inklusiver Prozesse von den Befragten wahrgenommen wurden. Dies entspricht Analysen von Hamacher und Seitz (2020), die in ihrer Untersuchung feststellten, dass Aufträge von Frühförderung und Kita nicht immer widerspruchsfrei sind und dadurch „kooperative Praktiken in der inklusiven frühen Bildung nicht umstandslos eine ertragreiche Zusammenführung vielfältiger Perspektiven bewirken und nicht ‚automatisch‘ zum Qualitätshebel werden“ (Herv. i. Original, o. S.).

Auch Seelhorst et al. (2012) erzielten in ihrer Studie zur Zusammenarbeit von Kita und IFF bei Diagnose- und Förderprozessen von Vorschulkindern ernüchternde Ergebnisse. Die Befragung von Erzieher:innen (n= 143) ergab, dass die häufigste Kontaktform der Frühförderfachkräfte und Erzieher:innen Tür- und Angelgespräche waren, die bei 55% weniger als einmal im Monat stattfanden. In den Förderprozess wurden 39,7% der Erzieher:innen gar nicht einbezogen,

80,3% erhielten zumindest Informationen zum Entwicklungsverlauf und zum Umgang mit dem Kind (56,9%). Ausführliche Gespräche zum Förderprozess / Förderplan oder gemeinsame Entwicklungsgespräche mit Eltern, Erzieher:in und Frühförderfachkraft gab es kaum, sodass jede:r zweite Erzieher:in den Wunsch nach mehr Informationen zur Alltagsgestaltung mit dem Kind (51%) und zum Förderplan (52%) äußerte. (Seelhorst et al., 2012)

Das Projekt Schulstärkender (Hanke & Minkenbergh, 2022) als Kooperationsprojekt von Kita, IFF und Schule wurde bis dato noch nicht wissenschaftlich evaluiert und beschränkt sich auf Erfahrungsberichte. Hingegen sind erste noch unveröffentlichte, qualitative Ergebnisse des InBiA Projekts (Dawal, Heinrichwark & Jansen, i. D.) für die kooperative Übergangsgestaltung mit Eltern, Kita, IFF und Grundschule insofern vielversprechend, dass Frühförderung sich scheinbar als entlastende, koordinierende und vermittelnde Instanz zwischen den am Übergang beteiligten Akteur:innen bewähren kann.

Die hier skizzierten Ergebnisse aus dem deutschsprachigen Raum deuten überwiegend auf einen Nutzen einer guten Zusammenarbeit zwischen den Einrichtungen (vorrangig Kita und IFF, teilweise auch Schule) insbesondere für Inklusions- und Teilhabesichernde Prozesse (Kratz & Klein, 2019) und die Förderung der kindlichen Entwicklung (Hintermair & Sarimski, 2019; Seelhorst et al., 2012) hin, die aber eine hohe Qualität voraussetzt (Kühl, 2023) und nach wie vor sehr unterschiedlich umgesetzt wird. Auch hier zeigt die Praxis eine stellenweise große Diskrepanz zwischen „Anspruch und verwirklichter interinstitutioneller Zusammenarbeit“ (Kosłowski, 2009, S. 127). Außerdem scheinen Wirksamkeitsnachweise einer guten Kooperationspraxis für kindliche oder elterliche Outcome Parameter nach wie vor ein Desiderat. Wenngleich hier keine Ökonomisierung der sozialen Qualität (Speck, 1999) im Vordergrund stehen sollte, muss auch die Kooperationspraxis auf ihre Effektivität geprüft werden. Internationale Forschungsbefunde scheinen diesbezüglich mehr Hinweise zu liefern, unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Systemstrukturen. Neben einer austauschbasierten Art der Kooperation stehen international auch programmorientierte Coachings oder Trainings für Fachkräfte aus Kita oder Schule im Vordergrund, deren Wirksamkeit häufig durch messbare Outcome Variablen überprüft wird.

Verschiedene Autor:innen heben die Bedeutung von Kooperation zwischen Frühförderung und Kindergarten oder Grundschulen insbesondere für einen erfolgreichen Übergang in die Schule hervor (Bogard & Takanishi, 2005; Yelverton & Mashburn, 2018). Darüber hinaus konnte die Studie von Cook und Coley (2019) positive Effekte von Kooperationspraktiken zwischen Frühförderung und Grundschule auf akademische Outcomes des Kindes feststellen.

Persönlicher Austausch und eine verantwortliche Schlüsselperson beim Übergang schienen für Ergebnisse des Kindes besonders wirksame Kooperations- und Übergangspraktiken zu sein. Leung, Leung, Leung und Karnilowicz (2019a, 2019b) führten hingegen eine quasi-experimentelle Studie in der Vorschule des Kindergartens durch und erzielten mit ihrer pädagogisch-psychologischen Intervention eine Reduzierung des Problemverhaltens, Verbesserungen des prosozialen Verhaltens und der Schulbereitschaft von Kindern mit Lern- und Verhaltensproblemen sowie verbessertes Fachkraftverhalten. Neben umfassenden Fortbildungen für pädagogische Fachkräfte (*teacher*) enthielt die Intervention aber auch Einzel- oder Gruppentrainings für Kind und Eltern, sodass die Effekte nicht ausschließlich auf die kitazentrierte Komponente bzw. das Fachkraftcoaching zurückgeführt werden können.

Durch gezielte Trainings für pädagogische Fachkräfte in der (Head Start) Vorschule / Kita konnten auch bei Lam et al. (2019), Plück et al. (2015), Raver et al. (2011), Son et al. (2013) oder Webster-Stratton et al. (2004) positive Ergebnisse auf verschiedene Outcome Variablen von Kindern mit unterschiedlichen Förderbedarfen und teilweise von Fachkräften festgestellt werden.

Der präsentierten Evidenz zufolge scheint umfeldzentriertes Arbeiten für Kinder mit Förderbedarf auf verschiedene Weise wirksam und von Bedeutung zu sein, da sich die Qualität des unmittelbaren Bildungs- und Entwicklungskontext einschließlich ihrer Beziehungsangebote (Elternhaus, Kita) maßgeblich auf den kindlichen Entwicklungsverlauf auswirken kann. Dass umfeldzentrierte Maßnahmen dabei insbesondere für die Schulbereitschaft und beim Übergang in die inklusive Grundschule förderlich sein können, wurde hier bereits angedeutet und soll im folgenden Kapitel für die in dieser Arbeit bedeutsame Klientel der Frühförderung präzisiert werden.

2.2 Schulbereitschaft von Kindern mit emotionalen und Verhaltensproblemen

Der Übergang von der Kita in die inklusive Grundschule erfordert von Kind und Familie in einem kurzen Zeitraum enorme Anpassungs- und Bewältigungsleistungen, um den damit einhergehenden Veränderungen auf individueller, interaktionaler und kontextueller Ebene angemessen begegnen zu können (Griebel & Niesel, 2004, 2020). Gelingt es, eine Passung zwischen kindlichen Kompetenzen einerseits und umweltbedingten bzw. transitionsbedingten Anforderungen andererseits herzustellen, kann der Übergang erfolgreich bewältigt werden (Niesel & Griebel, 2015). Diese Prozesse können für Kinder mit Förderbedarf und ihre Familien allerdings wesentlich komplexer (Mays et al., 2019) oder deutlich belastender sein (Peters, 2010), vermutlich aufgrund fehlender Ressourcen auf verschiedenen Ebenen, ungünstiger

Umfeldbedingungen oder des Wegfalls der bewährten Unterstützung durch die Frühförderung zum Schulbeginn. Kindern mit emotionalen und Verhaltensproblemen (externalisierend / internalisierend) zeigen laut differentialdiagnostischer Einordnung u. a. Trennungsängste oder sozial ängstliche, oppositionelle, aggressive, impulsive, hyperkinetische sowie depressive Verhaltensweisen (Romanos, 2016), die mit Anpassungsschwierigkeiten einhergehen und einen erfolgreichen Übergang dadurch besonders erschweren können. Da es nach wie vor an Forschungsbefunden zu Übergangsprozessen bei Kindern mit Förderbedarf mangelt (Cook & Coley, 2019; Jindal-Snape, 2016; Mays et al., 2019), wird Frühförderung zunehmend aufgefördert, den Übergang in die inklusive Grundschule (bzw. Übergangsprozesse und Übergangsgestaltung) in den Blick zu nehmen (Fricke & Hollmann, 2022; Krinninger, 2020; Kühl, 2023; ViFF, 2020).

Im Sinne des o.g. Passungsmodells gewinnt die frühzeitige Förderung der sogenannten „Schulbereitschaft“ (ehem. „Schulfähigkeit“ oder „Schulreife“ Dubowy & Hasselhorn, 2023, S. 159) als gemeinsamer Auftrag von Frühförderung, Elementar- und Primarbereich an Bedeutung. Das multidimensionale Konzept geht davon aus, dass die Schule ebenso bereit sein muss für das Kind mit seinen individuellen Entwicklungs- und Lernvoraussetzungen (*school's readiness for children*), wie das Kind (*children's readiness for school*) und aber auch die Familie (*families readiness for school*) für die Schule (Britto, 2012; Pretti-Frontczak, 2014). Auf Seiten des Kindes umfasst Schulbereitschaft sowohl bereichsspezifische Vorläuferfähigkeiten ((schrift-)sprachlich / mathematisch) als auch bereichsübergreifende Selbstregulationsfähigkeiten (Blair & Raver, 2015). Die jüngere Forschung konzentriert sich zunehmend auf die selbstregulativen Fähigkeiten, da sie für einen erfolgreichen Übergang in die Schule erforderlich sind (McClelland & Cameron, 2012) und eine vielfach nachgewiesene prädiktive Bedeutung für spätere Schulleistungen haben (Bailey & Jones, 2019; Baptista, Osorio, Costa Martins, Verissimo & Martins, 2016; Bierman et al., 2008; Duncan et al., 2007; Roebbers & Hasselhorn, 2018; Robson, Allen & Howard, 2020 u. v. m.). Selbstregulation bedeutet, eigene Handlungen, Emotionen, Gedanken und die Aufmerksamkeit kontrollieren und steuern zu können. Unter den Begriff lassen sich daher kognitive, soziale und emotionale Fähigkeiten fassen (Blair & Raver, 2015; Calkins & Williford, 2009; Pan, Trang, Love & Templin, 2019), die sich gegenseitig beeinflussen (Dubowy & Hasselhorn, 2022). Die Begriffsverwendung scheint in der Fachliteratur uneindeutig, da diese Fähigkeiten stellenweise um verhaltensbezogene Selbstregulationsfähigkeiten erweitert werden, worunter wiederum soziale Aspekte subsumiert werden (z. B. Sassu & Roebbers, 2016). Calkins und Williford (2009) ergänzen darüber hinaus die physiologische Selbstregulation (z. B. Regulierung der

Herzfrequenz), die in dieser Arbeit allerdings weniger berücksichtigt wird. Denham (2006) und Denham et al. (2012) beschreiben unter Rückgriff auf ihre Studienergebnisse und eine breite Forschungsgrundlage, dass prosoziales Verhalten im Kindergarten die kognitive Selbstregulation und dadurch Schulleistungen in der ersten Klasse vorhersagt. Sie schlussfolgern entsprechend, dass insbesondere die sozial-emotionalen Selbstregulationsfähigkeiten entscheidend für einen erfolgreichen Übergang in die Schule und schulische Leistungen sind (Denham, 2006; Denham et al., 2012). Laut der Längsschnittuntersuchung (n= 154 Kinder) von Sassu und Roebers (2016) scheint hingegen die verhaltensbezogene Selbstregulation eher die soziale Anpassung an die Schule und die kognitive Selbstregulation eher die schulischen Leistungen vorherzusagen. Darüber hinaus können geringe Selbstregulationsfähigkeiten u. a. mit Verhaltensproblemen (internalisierend / externalisierend), schulischem Misserfolg, langfristigen psychischen und körperlichen Gesundheitsproblemen (Robson et al., 2020) und Ablehnung durch Gleichaltrige (Blair, 2002) zusammenhängen.

Da neben biologischen Faktoren, psychosoziale Risikofaktoren, wie beispielsweise Armut, niedriges Bildungsniveau der Eltern, negative Erziehungs- und Interaktionsmuster oder Vernachlässigung, das Risiko für Selbstregulationsdefizite des Kindes erhöhen (Bierman et al., 2008; Bierman & Torres, 2016; Raver et al., 2012; Valcan, Davis & Pino-Pasternak, 2017; Wanless, McClelland, Tominey & Acock, 2011), werden von diesen psychosozialen Risikofaktoren betroffene Kinder und solche mit bereits vorliegenden emotionalen und Verhaltensproblemen zu einer bedeutsamen Zielgruppe für die Förderung von Schulbereitschaft bzw. Selbstregulationsfähigkeiten. Hierfür haben sich umfeldzentrierte Maßnahmen als wirksam erwiesen, die neben Kind v. a. Eltern und pädagogische Fachkräfte aus Bildungseinrichtungen adressieren (Rathgeber & Hanisch, i. D.; siehe Kapitel 2.1 und Kapitel 3). Die Ergebnisse der Meta-Analyse von Prime et al. (2020) deuten darauf hin, dass dabei der Vermittlung von „positive parenting behaviours – such as responsiveness, warmth and emotional availability, nonharsh discipline and / or positive behavioural support“ (S. 2) eine besondere Bedeutung zukommt. Da der Lern- bzw. Bildungskontext für Schulbereitschaft ebenso eine Rolle spielt wie die Lernvoraussetzungen des Kindes (Roebers & Hasselhorn, 2018), scheinen Coachings für pädagogische Fachkräfte wirksam, wenn sie evidenzbasierte Unterrichts- und Klassenmanagementstrategien (Bailey & Jones, 2019) vermitteln und auf eine positive Fachkraft-Kind-Beziehung bzw. Fachkraft-Kind-Interaktion abzielen (Plück et al., 2015). Nach Bierman et al. (2013) und auch Stefan und Miclea (2010) ist es dabei besonders wichtig, dass Fortbildungen / Schulungen / Coachings sich nicht nur auf reine

Wissensvermittlung beschränken, sondern die Fachkräfte im Sinne einer Fokussierung auf Fertigkeiten bei der Umsetzung im Alltag unterstützen.

Bailey und Jones (2019) weisen darüber hinaus Schulungen für Erwachsene zur sozial-emotionalen Entwicklung und psychischen Gesundheit als wirksam für die Förderung der Schulbereitschaft aus.

Zusätzlich empfehlen Samara und Ioannidi (2019) und auch Mays et al. (2019) die Qualität und Quantität der Eltern-Fachkraft Partnerschaft zu berücksichtigen, da sie als Voraussetzung für einen erfolgreichen Übergang angesehen werden kann.

Frühförderung scheint aufgrund ihres spezifischen Wissens sowie ihrer guten Beziehung zu Familien und, wie in Kapitel 2.1 aufgezeigt teilweise auch Kitas, prädestiniert für die Förderung der Schulbereitschaft, um die Anschlussfähigkeit zwischen den Systemen Frühförderung, Elternhaus, Kita und Schule beim Übergang zu sichern. Kapitel 2.1. weist allerdings auch auf die große Theorie-Praxis-Diskrepanz bzw. die mangelnde Umsetzung umfeldzentrierter Arbeit in der regulären Praxis hin. Soll Frühförderung eine umfeldzentrierte Arbeitsweise mit einer anderen Adressat:innengruppe umsetzen, müssen die Frühförderfachkräfte das als ihre Aufgabe begreifen, ihre Einstellung dazu verändern, diese Arbeit als von außen (Leitung / Kolleg:innen / Umfeld etc.) gewollt wahrnehmen, diese Arbeit mit positiven Konsequenzen verbinden und sich als kompetent dafür erleben. Diese Faktoren sind entsprechend des nachfolgenden Theoriemodells nach Ajzen (1991) Voraussetzungen dafür, dass ein geplantes Verhalten (hier umfeldzentriertes Arbeiten mit Eltern, Kita und Schule) auch tatsächlich in der Praxis realisiert wird. Während die Theorie des geplanten Verhaltens die notwendigen Voraussetzungen für eine Verhaltensänderung fokussiert, zeigt das Kompetenzmodell in Kapitel 2.4 dann auf, wie Kompetenzen erworben werden, um einige dieser Voraussetzungen zu erfüllen.

2.3 Theorie des geplanten Verhaltens nach Ajzen (1991)

Ein international anerkanntes Erklärungsmodell zur Vorhersage von Verhalten in Zusammenhang mit Einstellungen ist die Theorie des geplanten Verhaltens (TPB) nach Ajzen (1991; Knoll, Scholz & Rieckmann, 2005; Kruse, 2022). In verschiedenen Studien aus unterschiedlichen Disziplinen hat sich die TPB als effektiv erwiesen, um ein Verhalten oder eine Verhaltensänderung hervorzusagen (Haddock & Maio, 2014; La Barbera & Ajzen, 2020). In der Studie von Lübke, Meyer und Christiansen (2016) wurde beispielsweise nachgewiesen, dass subjektive Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen von Grundschullehrkräften im Rahmen inklusiver Beschulung die Bereitschaft zur inklusiven Unterrichtsgestaltung vorhersagen.

Am Beispiel dieser Studie stellt die Bereitschaft zur inklusiven Unterrichtsgestaltung eine Verhaltensabsicht dar. Der TPB zufolge wird ein Verhalten maßgeblich durch diese Verhaltensabsicht (Intention) bestimmt bzw. einer bewussten Entscheidung, ein spezifisches Verhalten zeigen zu wollen (Ajzen, 2006). Der Weg zur Verhaltensabsicht ist komplex und hängt von verschiedenen beeinflussenden Faktoren ab (siehe Abbildung 1). Ausgangspunkt sind Hintergrundfaktoren, wie z. B. Alter, Geschlecht oder Persönlichkeit, die Einfluss nehmen auf die Verhaltensüberzeugung (Verknüpfung des Verhaltens mit erwarteten Folgen), die normative Überzeugung (wahrgenommene Verhaltenserwartung wichtiger Bezugspersonen und Motivation sich danach zu richten) und die Kontrollüberzeugung (Wahrnehmung hinderlicher oder förderlicher Faktoren) (Ajzen, 2019; Graf, 2007). Diese wiederum prägen drei sich wechselseitig bedingende Komponenten, die maßgeblich für die Verhaltensabsicht verantwortlich sind (Kruse, 2022; Graf, 2007): die Einstellung gegenüber einem Verhalten (subjektive, affektive Gesamtbewertung), die soziale bzw. subjektive Norm (Einschätzung, wie das Verhalten vom sozialen Umfeld / Gesellschaft beurteilt wird) und die subjektiv wahrgenommenen Verhaltenskontrolle (subjektive Einschätzung, ob es möglich ist, das Verhalten auszuführen und wie schwierig oder einfach es ist). Je positiver die drei Komponenten, desto stärker die Verhaltensabsicht (Ajzen, 2019). Die wahrgenommene Verhaltenskontrolle kann unter Umständen aber auch direkt mit dem Verhalten zusammenhängen, wenn beispielsweise eine Person aufgrund fehlender Kompetenzen oder struktureller Herausforderungen keine Möglichkeiten sieht, das Verhalten ausführen zu können (Ajzen, 2012, 2019; Kruse, 2022). Die tatsächliche Verhaltenskontrolle zeigt hingegen an, welche Kontrolle eine Person de facto hat, ein Verhalten auszuführen und wirkt sich dadurch wieder auf die wahrgenommene Verhaltenskontrolle aus (Graf, 2007). Die tatsächliche Verhaltenskontrolle ist meist allerdings schwer nachweisbar oder messbar (Ajzen, 2012), erklärt aber solche Fälle, wie in 2.1 in der Studie von Tomeny et al. (2021) nachgewiesen, in denen die Verhaltensabsicht der Personen sehr hoch ist, das Verhalten aber nicht gezeigt wird. Abbildung 1 stellt die deutsche Übersetzung der TPB exemplarisch bezogen auf umfeldzentriertes Arbeiten dar.

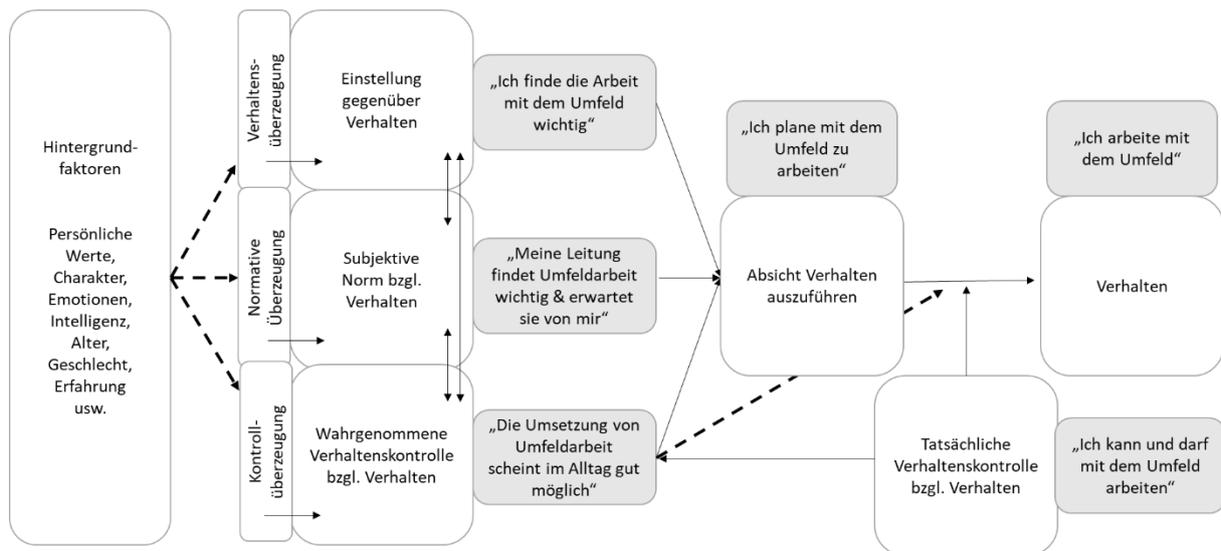


Abbildung 1: Theorie des geplanten Verhaltens am Beispiel umfeldzentrierter Arbeit (in Anlehnung an Ajzen & Fishbein, 2005, S. 194; deutsche Übersetzung)

Die wahrgenommene Verhaltenskontrolle geht nach Ajzen (2012) auf das Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung von Bandura (1997) zurück. Je größer die wahrgenommene Verhaltenskontrolle im Sinne einer gesteigerten Selbstwirksamkeitserwartung, desto wahrscheinlicher wird das geplante Verhalten (MacFarlane & Woolfson, 2013). In Übereinstimmung mit dieser Theorie deuten empirische Befunde darauf hin, dass sich Selbstwirksamkeitserwartungen (bzw. die wahrgenommene Verhaltenskontrolle) über Fortbildungsmaßnahmen oder Coachings steigern lassen, die auf Veränderung von handlungsbezogenen Überzeugungen abzielen (z. B. Fröhlich-Gildhoff, Döther, von Hüls, Tschuor & Schwörer, 2019; Fröhlich-Gildhoff, Grasy-Tinius & Hoffer, 2020; Kopp, 2009; Latouche & Gascoigne, 2017; Hanisch, Eichelberger, Richard & Döpfner, 2020). Wenngleich diese Befunde vorrangig aus der Schulforschung und teilweise Frühpädagogik stammen, wird in dieser Arbeit von einer Übertragung auf die Frühförderung ausgegangen. Demnach könnten kompetenzorientierte Professionalisierungsmaßnahmen für die Frühförderfachkräfte einen Ansatz darstellen, wahrgenommene Verhaltenskontrolle zu steigern und damit das Verhalten (umfeldzentriertes Arbeiten) wahrscheinlicher zu machen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten:

Ein beabsichtigtes Verhalten wird also höchstwahrscheinlich dann ausgeführt, wenn die Einstellungen hierzu positiv ausgeprägt sind, die diesbezüglich relevanten Personen des sozialen Umfelds diese Handlung voraussichtlich befürworten oder sogar erwarten und zudem davon ausgegangen wird, über die notwendigen Fähigkeiten und Ressourcen zu verfügen, um das beabsichtigte Verhalten ausführen zu können (Kruse, 2022, S. 70).

Zu berücksichtigen ist allerdings, dass dieses Modell nur dann einen Erklärungsansatz für Verhalten liefert, wenn von einer längerfristigen Handlungsplanung oder Absicht ausgegangen

wird. Impulsives und spontanes Verhalten wird hier weniger berücksichtigt und kann eher über andere Modelle (z. B. Strack & Deutsch, 2004 – Reflexiv-Impulsives Modell) erklärt werden. In der vorliegenden Arbeit steht eine längerfristig geplante Änderung der Arbeitsweise der IFF von kindzentriert zu umfeldzentriert im Vordergrund, sodass das Modell nach Ajzen & Fishbein (2005) als Erklärungsversuch passend erscheint.

An das skizzierte Modell anknüpfend, stellt sich die Frage, wie sich Kompetenzerwerb gestaltet bzw. wie kompetenzorientierte Professionalisierungsmaßnahmen aussehen könnten, um mögliche einstellungsbedingte Barrieren abzubauen, die subjektiv wahrgenommene Verhaltenskontrolle (Selbstwirksamkeitserwartung) zu steigern und damit das geplante Verhalten wahrscheinlicher zu machen. Hierfür soll im letzten Unterkapitel das in der Frühpädagogik weitverbreitetste und etablierte Meta-Modell (Durand, Hopf & Nunnenmacher, 2016; Grasy-Tinius, 2019; Peters, Wolstein, Mischo & Ehm, 2020) frühpädagogischer (Handlungs-)Kompetenzen von Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Geseman und Pietsch (2011) herangezogen werden. Ausgehend von einer professionsunabhängigen Modelllogik wird hierbei die Gültigkeit für pädagogisch-psychologische und medizinisch-therapeutische Fachkräfte der Frühförderung vorausgesetzt.

2.4 Kompetenzmodell nach Fröhlich-Gildhoff et al. (2011)

Empirischen Befunden aus der Frühpädagogik zufolge bestimmt das professionelle Handeln von Fachkräften maßgeblich die Qualität der Einrichtung (Friederich, 2017) bzw. der personenbezogenen Dienstleistung (Nittel, 2004). Aus diesem Grund kann die Professionalisierung von Fachkräften im Sinne einer Kompetenzsteigerung einen bedeutsamen Beitrag zur Qualitätssicherung und -verbesserung frühpädagogischer Angebote leisten (Cloos, 2016; König & Buschle, 2017) und darüber das Wohlbefinden der Kinder positiv beeinflussen (Fröhlich-Gildhoff, Grasy-Tinius & Hoffer, 2020). Buschle und Tippelt (2012) bezeichnen Professionalisierung daher auch als „Erfordernis“ (S. 189) im Zuge von gesellschaftlichen Modernisierungsprozessen insbesondere im Kontext von Bildung und Erziehung. Auch Sohns (2015) beschreibt hinsichtlich der veränderten Klientel der Frühförderung die Notwendigkeit, die Anforderungen an die fachlichen Profile anzupassen. Übergeordnetes Ziel von Qualifizierungs- bzw. Professionalisierungsmaßnahmen ist dementsprechend der Erwerb von Kompetenzen, die die Fachkraft befähigen „in komplexen und mehrdeutigen, nicht vorhersehbaren und sich immer anders gestaltenden Situationen eigenverantwortlich, selbstorganisiert und fachlich begründet zu handeln“ (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014, S. 78). Der Kompetenzbegriff wird dabei abhängig von der jeweiligen Fachdisziplin unterschiedlich definiert und diskutiert (Gnahs, 2010). In Anlehnung an das aktuelle und überarbeitete

Kompetenzmodell von Fröhlich-Gildhoff et al. (2011, überarbeitete Fassung 2014; Abbildung 2) wird sich hier auf das diesem Modell zugrundeliegende Kompetenzverständnis begrenzt.

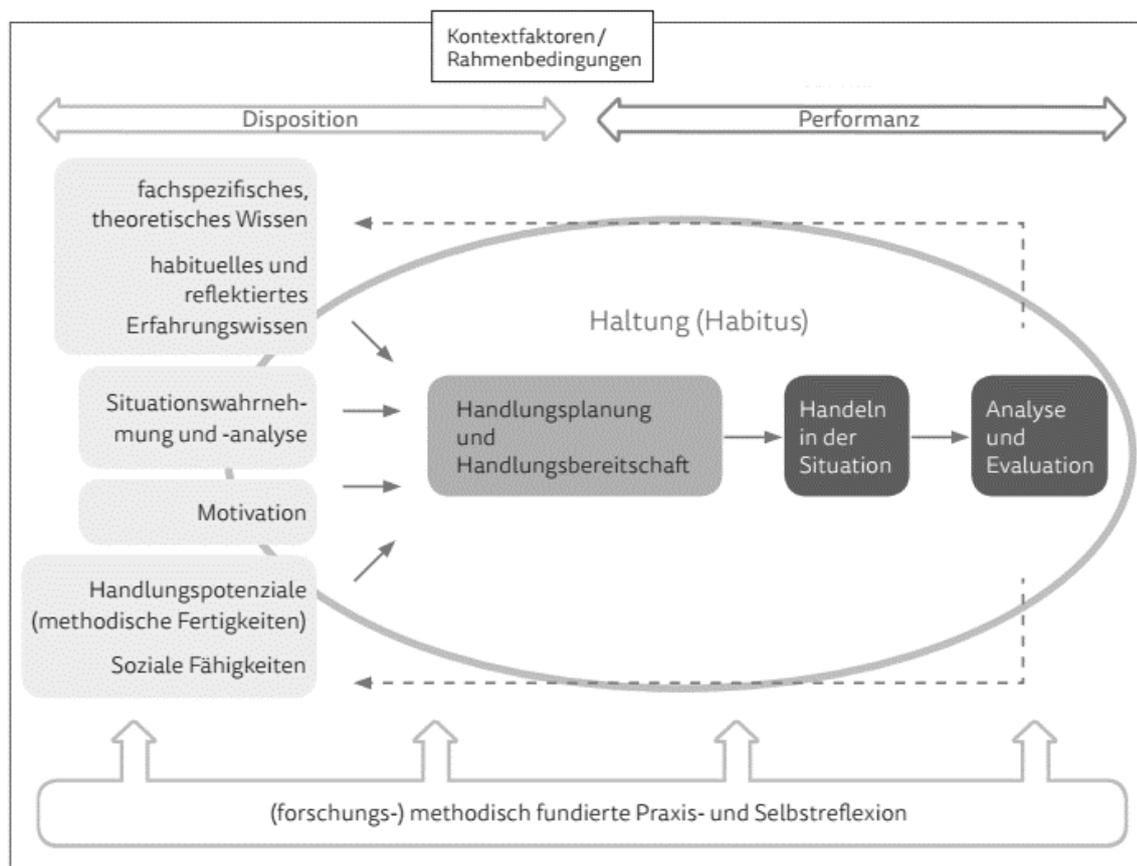


Abbildung 2: Kompetenzmodell aus Fröhlich-Gildhoff et al. (2014, S. 79)

Das Kompetenzmodell vereint ein Struktur- und Prozessmodell, indem es sowohl eine inhaltliche Differenzierung des Kompetenzbegriffs vornimmt (Strukturmodell) als auch den zirkulären Prozesscharakter von professionellem Handeln aufzeigt (Prozessmodell) (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014; Böhm, Jungmann & Koch, 2017). Nach Fröhlich-Gildhoff et al. (2011) sind Kompetenzen nicht einmal erlernt und dann für immer vorhanden, sondern müssen über die gesamte Lebensspanne hinweg „selbstorganisiert und handlungspraktisch“ (S. 18) erworben bzw. nach Strauch, Jütten & Mania (2009) immer wieder erweitert oder aktualisiert werden. Kompetenz wird dabei verstanden als das Zusammenspiel von einer Handlungsgrundlage in Form von Wissen und Fertigkeiten (Disposition), der darauf basierenden Handlungsbereitschaft sowie der tatsächlichen Handlungsrealisierung im Feld (Performanz) (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014). Dieser gesamte Prozess wird immer von emotionalen, motivationalen und biographischen Anteilen geprägt und zusätzlich von Kontext- und Rahmenbedingungen beeinflusst (Fröhlich-Gildhoff et al., 2011). Auch die professionelle Haltung als situationsunabhängige, handlungsleitende Orientierung oder Einstellung stellt eine

wesentliche, aber implizite Einflussgröße dar und schlägt sich beispielsweise im Bild vom Kind oder dem eigenen Rollen- und Selbstverständnis nieder (Nentwig-Gesemann, Fröhlich-Gildhoff, Harms & Richter, 2011).

Die Zusammenhänge der einzelnen Komponenten auf der Dispositions- und Performanzebene in dem vorliegenden Modell sind bislang allerdings weitestgehend unerforscht (Peters et al., 2020). Auch sind Studien auf der Performanzebene, also hinsichtlich der Überprüfung des professionellen Handelns in Realsituationen, seltener (König, 2009). Hinsichtlich der Wirksamkeit kompetenzorientierter Professionalisierungsmaßnahmen (z. B. Coachings, Trainings, Fort- und Weiterbildungen) sind die Forschungsbefunde überwiegend vielversprechend. Eine breite Evidenz deutet darauf hin, dass über Professionalisierungsmaßnahmen Kompetenzen, wie Wissen, Handlungskompetenz und Einstellung, verändert (z. B. Böhm, Stelter & Jungmann, 2017; Egert, 2015; Friederich, 2017; Fröhlich-Gildhoff, Strohmer, Rönnau-Böse, Braner & Grasy-Tinius, 2019; Fukkink & Lont, 2007; Schulz & Morawiak, 2017; Wiedebusch & Franek, 2019) oder das Selbstwirksamkeitserleben der Fachkräfte gesteigert werden kann (z. B. Fröhlich-Gildhoff et al., 2019, 2020). Allerdings gibt es auch Studien, die keine Effekte auf Kompetenzen der Fachkräfte (z. B. Jaeger, Shlay & Weinraub, 2000) oder eine Transferlücke bei der Übertragen auf den Alltag (Jungmann & Koch, 2017) nachweisen konnten.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass im Rahmen von Professionalisierungsmaßnahmen Wissen erworben oder differenziert, praxisrelevante Erfahrungen (forschungsmethodisch) reflektiert und dadurch eine Haltungsveränderung erzielt werden kann. Aus-, Fort- und Weiterbildungen sind also im Sinne lebenslangen Lernens notwendig, um Professionalität über den Erwerb berufsrelevanter Kompetenzen zu sichern (Mischo & Fröhlich-Gildhoff, 2011). Um (nachhaltige) Wirkungen von Weiterbildung zu erzielen, scheinen vor allem längerfristig angelegte Professionalisierungsmaßnahmen (Dunst & Hamby, 2015; Friederich, 2017) notwendig, die spezifisch und adressatenorientiert sind (Blossfeld & Roßbach, 2012, Tomeny et al., 2021), konkrete Inhalte, Handlungsformen und Maßnahmen vermitteln (Fröhlich-Gildhoff et al., 2020), mehrere Kompetenzfacetten berücksichtigen (Friederich, Meyer & Schelle, 2015), neben der Wissensvermittlung Lernfortschritte evaluieren (Dunst, Trivette & Hamby, 2010) und den Transfer in den Alltag unterstützen oder begleiten (Hoffer, 2014). Das sind nur einige der Gelingensbedingungen, die der vielfältigen Weiterbildungsforschung entnommen werden können.

Durch das vorgestellte Modell und die skizzierte Evidenz lassen sich Gestaltungsmöglichkeiten oder -bedingungen für Professionalisierungsmaßnahmen ableiten. Das Kompetenzmodell diente daher als Grundgerüst für die Konzipierung und Umsetzung der Fortbildungsmodule der vorzustellenden MuTig Intervention (Kapitel 4) und soll in Kapitel 7 vor dem Hintergrund der qualitativen Forschungsergebnisse diskutiert werden. Dabei geht es um die Frage, inwiefern diese Art der Professionalisierung für die INT-FF hinsichtlich einer Veränderung der Arbeitsweise als hilfreich erlebt wurde. Zunächst soll allerdings im nächsten Fachbeitrag anhand einer systematischen Literaturübersicht die Wirksamkeit von umfeldzentrierten Maßnahmen für akademische und verhaltensbezogene Ergebnisparameter von Vorschulkindern mit emotionalen und Verhaltensproblemen belegt werden.

3 Fachbeitrag 1: Wirksamkeit multimodaler Interventionen bei Vorschulkindern mit Verhaltensproblemen – eine systematische Literaturübersicht

Rathgeber, H. & Hanisch, C. (angenommen). Wirksamkeit multimodaler Interventionen bei Vorschulkindern mit Verhaltensproblemen – eine systematische Literaturübersicht. *Frühe Bildung*

Zusammenfassung: Diese systematische Übersichtsarbeit evaluiert die Wirksamkeit multimodaler Interventionen bei Vorschulkindern mit Verhaltensproblemen. 22 Studien wurden eingeschlossen. Die vorliegenden Ergebnisse weisen auf eine Überlegenheit von Maßnahmen hin, die mehrere Interventionsebenen kombinieren, um Schulbereitschaft zu steigern und Problemverhalten zu reduzieren. Die berichteten Effektstärken variieren im Urteil der Eltern und pädagogischen Fachkräfte für die verschiedenen Outcome Maße von klein bis groß.

4 Fachbeitrag 2: MuTig – Multiprofessionell Transition gestalten. Schulbereitschaft von Kindern mit Lern- und Verhaltensproblemen gezielt fördern

Keßel, S., Rathgeber, H., Balters, L., Nawab, L., Grüber-Stankowski, C. & Hanisch, C. (2022). MuTig - Multiprofessionell Transition gestalten. Schulbereitschaft von Kindern mit Lern- und Verhaltensproblemen gezielt fördern. *Frühförderung interdisziplinär*, 41 (1), 4-17

Zusammenfassung: Dieser Beitrag stellt die im Rahmen des partizipativen MuTig Projekts entwickelte MuTig Intervention vor. Die Intervention soll Frühförderung als Moderatorin unterstützen, Familien im Übergang in die inklusive Grundschule zu begleiten und über eine stärker umfeldzentrierte Arbeit die Schulbereitschaft der Vorschulkinder mit sozial-emotionalem Förderbedarf zu verbessern. Die Intervention wird in Form eines cluster-randomisierten Kontrollgruppendesigns in acht Frühfördereinrichtungen überprüft und soll Hinweise für eine Übertragung auf die Frühförderpraxis in NRW ermöglichen.

4.1 Zwischenfazit

In Kapitel 4 wurde das MuTig Forschungsprojekt sowie die für den weiteren Verlauf relevante MuTig Intervention vorgestellt. Während das MuTig Projekt die Förderung der Schulbereitschaft von Vorschulkindern mit Lern- und Verhaltensproblemen untersuchte, konzentriert sich die vorliegende Dissertation, ausgehend von den Wirksamkeitsbefunden aus Fachbeitrag 1, auf Vorschulkinder mit emotionalen und Verhaltensproblemen. Die MuTig Intervention sollte Frühförderung darin unterstützen, über eine stärker umfeldzentrierte Arbeitsweise mit Eltern, Kita und Schule, den Übergang in die inklusive Grundschule für die Familien zu verbessern.

Aufgrund der Corona Pandemie und den damit einhergehenden Einschränkungen (Einrichtungsschließungen, Kurzarbeit, Digitale Leistungserbringung etc.) wurde das MuTig Projekt während der ersten Durchführung abgebrochen und nach einer genehmigten Projektverlängerung für ein Jahr erneut gestartet. Mit der zweiten Kohorte gelang es, die vollständige Intervention umzusetzen. Zwei damit verbundene Änderungen sollen hier skizziert werden, um die Ergebnisse der Fachbeiträge 3 und 4 nachvollziehen zu können.

Zum einen standen strukturell zwei der Frühförderstellen für die Verlängerung nicht mehr zur Verfügung, sodass die MuTig Intervention in der zweiten Kohorte mit zwei neu rekrutierten Frühförderstellen und neuen Frühförderfachkräften durchgeführt wurde. Zum anderen wurde

mit Beginn der neuen Kohorte ein sechstes obligatorisches Interventionsmodul entwickelt, das zusätzlich Schulinterventionen und Runde Tische mit Eltern und Schule nach dem Übergang enthielt.

Anhand einer Interviewstudie, die im nachfolgenden Fachbeitrag vorgestellt wird, sollten wahrgenommene Veränderungen, Erfolge und Herausforderungen bei der Umsetzung der MuTig Intervention aus Perspektive der INT-FF untersucht werden. Bei der Ergebnisbetrachtung dieser Interviews müssen dementsprechend die folgenden Umstände berücksichtigt werden:

- Es gab zwei Interviewphasen (Kohorte 1 und Kohorte 2), die zusammengefasst dargestellt werden.
- In der Gruppe der Interviewten im zweiten Durchführungsjahr (Kohorte 2) waren demnach sowohl Frühförderfachkräfte aus Kohorte 1 vertreten, die einige Fortbildungen bereits durchlaufen und die MuTig Intervention teilweise umgesetzt haben, als auch Frühförderfachkräfte, die erstmalig an den Fortbildungen teilgenommen und die Intervention durchgeführt haben.
- Die Fortbildungen und Supervisionen für die Frühförderfachkräfte mussten aufgrund pandemischer Einschränkungen auch in der zweiten Kohorte digital durchgeführt werden.
- Alle Frühförderfachkräfte haben im zweiten Durchführungsjahr zum ersten Mal das neue obligatorische Modul 6 umgesetzt.

5 Fachbeitrag 3: Umfeldzentriertes Arbeiten in der Frühförderung: eine qualitative Interviewstudie zu Veränderungen durch die MuTig Intervention aus Perspektive der Frühförderfachkräfte

Rathgeber, H., Keßel, S., Balters, L., Grüber-Stankowski, C. & Hanisch, C. (2023). Umfeldzentriertes Arbeiten in der Frühförderung: eine qualitative Interviewstudie zu Veränderungen durch die MuTig Intervention aus Perspektive der Frühförderfachkräfte. *VHNplus Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 92, 1-21

Zusammenfassung: Dieser Beitrag untersucht die individuellen Erfahrungen der Frühförderfachkräfte mit der umfeldzentrierten MuTig Intervention. Hierfür wurden Leitfadeninterviews mit den Interventions-Frühförderfachkräften (INT-FF) durchgeführt. Ziel war es, Veränderungen, Erfolgsfaktoren und Herausforderungen bei der Durchführung zu identifizieren. Die Ergebnisse zeigen, dass sowohl die INT-FF und Familien als auch die pädagogischen Fachkräfte aus Kita und Schule von der Zusammenarbeit profitierten und trotz pandemiebedingter Einschränkungen gemeinsam einen Beitrag zu einem gelingenden Übergang leisten konnten.

5.1 Zwischenfazit

Nachdem in Kapitel 4 die MuTig Intervention vorgestellt wurde, untersuchten die Interviews aus diesem Kapitel, wie die Frühförderfachkräfte die Umsetzung dieser Intervention erlebt und welche Veränderungen sie dabei wahrgenommen haben. Die Ergebnisse zeigen, dass die umfeldzentrierte Arbeitsweise und die Rolle als Moderator:in für die Frühförderfachkräfte zwar neu, aber mit den als hilfreich erlebten MuTig Materialien, gut umzusetzen und anzunehmen war. Durch die Fortbildungen und den damit verbundenen Kompetenzzuwachs haben sich die INT-FF für die umfeldzentrierte Arbeit, trotz genannter Herausforderungen auf verschiedenen Ebenen, unterstützt gefühlt. Positive Veränderungen durch die MuTig Intervention nahmen die INT-FF bei sich sowie auf Kind-, Eltern- und Fachkräfteebene wahr. Allerdings schien das Gelingen der Zusammenarbeit mit dem Umfeld in erheblichem Maße abhängig von den jeweiligen Kooperationspartner:innen. Trotz dessen sahen die INT-FF den größten Mehrwert der MuTig Intervention in der Zufriedenheit und Entlastung des Umfeldes sowie in den zurückgemeldeten Fortschritten.

Insgesamt konnten aus Sicht der INT-FF alle Beteiligten von der MuTig Umfeldarbeit profitieren und gemeinsam einen Beitrag zu einem erfolgreichen Übergang leisten. Welche

Faktoren diesen gelungenen Übergang und die positiven Veränderungen möglicherweise bewirkt haben, kann aus dieser Studie nicht abgeleitet werden. Aus diesem Grund wurden Fokusgruppen mit allen INT-FF durchgeführt. Ziele waren eine Diskussion erster Projektergebnisse sowie die Untersuchung von möglichen Wirkfaktoren und notwendigen Veränderungen für eine Implementation von MuTig in den Frühförderalltag. Die Ergebnisse der Studie sind dem nachfolgenden Fachbeitrag zu entnehmen.

6 Fachbeitrag 4: Unterstützung des Übergangs von der Kita in die Grundschule durch die MuTig Intervention – Wirkfaktoren und Gelingensbedingungen aus Sicht der Frühförderfachkräfte

Rathgeber, H., Balters, L., Keßel, S., Grüber-Stankowski, C. & Hanisch, C. (*angenommen*).
Unterstützung des Übergangs von der Kita in die Grundschule durch die MuTig Intervention –
Wirkfaktoren und Gelingensbedingungen aus Sicht der Frühförderfachkräfte. *Frühförderung
interdisziplinär*

Zusammenfassung: Dieser Beitrag untersucht anhand von Fokusgruppen wahrgenommene Wirkfaktoren und Gelingensbedingungen der MuTig Intervention aus Sicht der Interventions-Frühförderfachkräfte (INT-FF). Eine intensive und kleinschrittige Zusammenarbeit mit Eltern, Kita und Schule einschließlich der Begleitung von Familien bis in das erste Grundschuljahr scheinen für das Erzielen von Effekten besonders wirkungsvoll. Die Übertragung der MuTig Intervention in den Arbeitsalltag wird aus Perspektive der INT-FF vor allem durch systemimmanente Faktoren erschwert.

7 Abschließende Diskussion

Im letzten Kapitel dieser Mantelschrift werden zunächst die Vorgehensweise dieser Arbeit und für die Ergebnisdiskussion relevante Aspekte des MuTig Projekts bzw. der MuTig Intervention (Fachbeitrag 2) zusammengefasst. Anschließend werden zentrale Forschungsergebnisse entlang der Fachbeiträge 1, 3 und 4 skizziert und vor dem Hintergrund der Fragestellung sowie der theoretischen Grundlagen aus Kapitel 2 diskutiert. Darüber hinaus werden in Kapitel 7.2 fachbeitragsübergreifende Einschränkungen kritisch reflektiert. Die Arbeit schließt mit daraus abgeleiteten Konsequenzen für Praxis und Forschung der Frühförderung.

7.1 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Ziel der vorliegenden Dissertation war die Überprüfung der Fragestellung, inwiefern Frühförderung in der Rolle als Moderatorin des Übergangs über eine stärker umfeldzentrierte Arbeitsweise die Schulbereitschaft von Vorschulkindern mit emotionalen und Verhaltensproblemen verbessern kann. Zur Beantwortung der Fragestellung wurde wie folgt vorgegangen: Zunächst wurde die nationale und internationale Studienlage zu multimodalen Interventionen bei o. g. Klientel anhand einer systematischen Literaturübersicht (Fachbeitrag 1) zusammengetragen und hinsichtlich ihrer Wirksamkeit überprüft. Angelehnt an die daraus resultierenden Ergebnisse wurde im MuTig Projekt die multimodale MuTig Intervention entwickelt (Fachbeitrag 2). Obwohl das MuTig Projekt eine erweiterte Zielgruppe einschloss (Vorschulkinder mit Lern- und Verhaltensproblemen), beschränkt sich die vorliegende Dissertation auf Kinder mit emotionalen und Verhaltensproblemen, da auch nur diese Zielgruppe im ersten Fachbeitrag untersucht wurde. Die MuTig Intervention wurde von den INT-FF in Form von sechs Modulen mit durchschnittlich zehn zusätzlichen Fördereinheiten pro Kind umgesetzt. Die Intervention enthielt im Sinne der Multimodalität Angebote für Kinder (sozial-emotionales Kompetenztraining), Eltern (Einzelberatung, Runde Tische), pädagogische Fachkräfte aus Kita (Einzelberatung, Runde Tische) und Grundschule (z. T. Einzelgespräche, klassenraumbasierte Intervention, Runde Tische). Um die stärker umfeldzentrierte Intervention mit neuen Inhalten umsetzen und die neue Rolle als Moderator:in des Übergangs ausüben zu können, wurden die Frühförderfachkräfte durch Fortbildungen, Supervisionen, Erklärvideos und ein umfangreiches MuTig Manual unterstützt. Während die Wirksamkeit der MuTig Intervention bezogen auf die Schulbereitschaft der Kinder in einem randomisierten Kontrollgruppendesign bestätigt wurde (Balters et al., in Vorbereitung), lag der Fokus dieser Dissertation auf den subjektiven Einschätzungen der INT-FF zu Veränderungen, Herausforderungen, Gelingensbedingungen und Wirkfaktoren der umfeldzentrierten

Arbeitsweise mit Eltern, Kita und Schule. Hierfür wurde ein qualitatives Forschungsdesign gewählt, indem Leitfadeninterviews (Fachbeitrag 3) und Fokusgruppen (Fachbeitrag 4) als Erhebungsinstrumente zum Einsatz kamen. Als Auswertungsmethode wurde bei beiden Untersuchungen die qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022) unter Zuhilfenahme von MAXQDA verwendet.

Ergebnisse aus Fachbeitrag 1: Die systematische Literaturübersicht konnte anhand von 22 eingeschlossenen Studien die Wirksamkeit von multimodalen Interventionen für die Reduktion von Problemverhalten und die Verbesserung der Schulbereitschaft bei Vorschulkindern mit emotionalen und Verhaltensproblemen oder erhöhtem, armutsbedingtem Risiko belegen. Die Ergebnisse zeigten, dass diese Kinder vermehrt Selbstregulationsdefizite aufweisen und dadurch deutlich schlechtere Ausgangsbedingungen für einen gelingenden Übergang in die Schule haben. Für die Reduktion von Problemverhalten und zur Förderung selbstregulatorischer Fähigkeiten haben sich bei dieser Zielklientel multimodale Interventionen bewährt, die neben dem Kind v. a. Eltern und Fachkräfte aus Kita (Vorschule) und Schule adressierten. Kombinierte Interventionen auf verschiedenen Ebenen (Kind, Eltern, Fachkräfte) konnten so umfassendere Wirkungen in verschiedenen Settings (Zuhause, Kita/ Vorschule, Schule) erzielen. Elterninterventionen schienen die Interventionskomponente zu sein, die multimodale Interventionen besonders wirksam machte. Allerdings wiesen einige Studien auf eine teilweise unzureichende Elternbeteiligung hin, insbesondere bei Familien mit psychosozialen Risiken oder wenn die Intervention keine Kindkomponente enthielt. Insgesamt konnte für den deutschsprachigen Raum eine schlechte Studienlage und ein erhöhter Forschungsbedarf hinsichtlich der Wirksamkeit multimodaler Interventionen bei Vorschulkindern mit emotionalen und Verhaltensproblemen festgestellt werden.

In Übereinstimmung mit diesen Ergebnissen belegt die Schulbereitschaftsforschung (Kapitel 2.2.), dass gravierende psychosoziale Risikofaktoren das Risiko für Selbstregulationsdefizite erhöhen (Bierman et al., 2008; Bierman & Torres, 2016; Raver et al., 2012; Valcan, Davis & Pino-Pasternak, 2017; Wanless, McClelland, Tominey & Acock, 2011) und diese wiederum mit Verhaltensproblemen sowie schulischem Misserfolg zusammenhängen können (Robson et al., 2020). Denham (2006) und Denham et al. (2012) konkretisieren diese Befunde, indem sie auf Basis ihrer Untersuchungen v. a. sozial-emotionalen Selbstregulationsfähigkeiten einen entscheidenden Beitrag für den Übergang und für spätere Schulleistungen zuschreiben. Die Tatsache, dass im Schuljahr 2017/2018 ca. 16.320 Kinder (Hövel & Mehlmann, 2019) und mit jährlich steigender Tendenz im Schuljahr 2021/2022 ca. 17.553 Kinder mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung eine Förderschule in NRW besuchten

(KMK, 2022a, 2022b), deutet auf einen hohen Unterstützungsbedarf in diesem Bereich hin. Entsprechend der Forschungsbefunde könnte eine frühzeitige Förderung der Selbstregulation als zentrale Komponente von Schulbereitschaft (Blair & Raver, 2015) möglicherweise dazu beitragen, die Beschulung an Förderschulen zu reduzieren, den Übergang in die inklusive Grundschule für diese Kinder und Familien zu erleichtern und langfristigen Entwicklungs- und Lernbeeinträchtigungen vorzubeugen.

Umfeldzentrierte, multimodale Maßnahmen der Frühförderung scheinen dabei das Mittel der Wahl (Bailey & Jones, 2019). Dass vermutlich die Elternkomponente multimodale Interventionen besonders wirksam macht (z. B. Neville et al., 2013; Fachbeitrag 1), könnte durch die in Kapitel 2.1 skizzierten Ergebnisse von Trivette, Dunst und Hamby (2010), Mahoney (2016) oder der Meta-Analyse von Dempsey und Keen (2008) erklärt werden. Die Autor:innen belegen, dass die Vermittlung positiver Erziehungsstrategien, die Stärkung elterlicher Kompetenzen oder Responsivität besonders bedeutsam für die Effektivität früher Fördermaßnahmen ist. Veränderungen auf der Ebene der Eltern, wie z. B. eine gesteigerte Selbstwirksamkeit, Kontrollüberzeugung oder ein geringeres Belastungserleben, können so die Eltern-Kind-Beziehung und dadurch auch die Entwicklung des Kindes positiv beeinflussen (Dempsey & Keen, 2008). Während die Literaturübersicht ausschließlich die Wirksamkeit von Interventionen für kindbezogene Outcome Parameter fokussierte, wiesen die Befunde aus Kapitel 2.1 Effekte auf Eltern- und Fachkräfteebene nach. Im Sinne der Schulbereitschaft als wechselseitige Passung zwischen Kind- und Umfeldvariablen sind Veränderungen auf Seiten des Kindes ebenso von Bedeutung wie auf Seiten des Umfelds und müssen daher ebenfalls berücksichtigt werden (Roebbers & Hasselhorn, 2018; Sarimski, 2022).

Die in Fachbeitrag 1 herausgestellte schlechte Erreichbarkeit und mangelnde Elternbeteiligung bei Interventionen, könnte möglicherweise mit den Ergebnissen aus Kapitel 2.1. in Verbindung gebracht und verschieden diskutiert werden. Mehrere Autor:innen fanden Belege dafür, dass Elternberatung von Frühförderfachkräften zwar als notwendig erachtet, aber mit hohen Herausforderungen bzw. Anforderungen verbunden und weniger umgesetzt wurde (z. B. Dempsey & Keen, 2017; Lütolf, Venetz & Koch, 2018). Auf der einen Seite könnte es für die Fachkräfte sehr ressourcenraubend und mit großer Anstrengung verbunden sein, wenn Eltern wenig Motivation zur aktiven Mitarbeit zeigen oder schlecht erreichbar sind. Auf der anderen Seite zeigen die Ergebnisse von Sarimski und Lang (2018), dass Erziehungsprobleme oder Belastungen der Eltern von den Frühförderfachkräften in der Zusammenarbeit kaum thematisiert wurden. Dies könnte wiederum dazu führen, dass Eltern sich weniger gut eingebunden fühlen und dadurch weniger motiviert sind, mit der Frühförderung

zusammenzuarbeiten. Hinweise hierfür könnten aus den Ergebnissen von Sarimski, Hintermair und Lang (2012) abgeleitet werden, die zeigten, dass sich 25% der befragten Eltern (n= 125) von der Frühförderung u. a. mehr Aufklärung, mehr Berücksichtigung familiärer Bedürfnisse und mehr Hilfen zur persönlichen Stärkung und emotionalen Unterstützung wünschten. Ähnliche Ergebnisse fanden sich für die Zusammenarbeit mit pädagogischen Fachkräften aus der Kita, die den Wunsch nach mehr Unterstützung äußerten (Seelhorst et al., 2012).

Wie hier bereits angedeutet, scheint in der Frühförderpraxis trotz der nachgewiesenen Wirksamkeit einer umfeldzentrierten Arbeitsweise, national wie auch international eine kindzentrierte Arbeitsweise zu überwiegen (Dempsey & Keen, 2017; Krause, 2012; Lütolf, Venetz & Koch, 2018; Mas et al., 2019; Sarimski & Lang, 2018; Tomeny et al., 2021). Aus diesem Grund wurden in der MuTig Intervention entgegen der Limitationen des Kostenträgers in NRW und der regulär kindzentrierten Frühförderpraxis die Fördereinheiten für Umfeldarbeit bzw. für die „indirekten Leistungen“ erhöht. Zur Beantwortung der Fragestellung muss daher auch diskutiert werden, ob und wie den INT-FF die Veränderung von einer kindzentrierten zu einer umfeldzentrierten Arbeitsweise während der MuTig Intervention gelungen ist.

Ergebnisse aus Fachbeitrag 3: Die Ergebnisse aus den Interviews mit 12 INT-FF zeigten, dass für die Mehrheit der Befragten die umfeldzentrierte MuTig Intervention gut umsetzbar war. Durch die MuTig Fortbildungen, Supervisionen und erste praktische Erfahrungen fühlten sich die INT-FF zunehmend besser in der Lage, die neue Rolle als Moderatorin in der Zusammenarbeit mit Eltern, Kita und Schule einzunehmen. Neu erworbene oder gesteigerte Kompetenzen, ein gesteigertes Selbstwirksamkeitserleben und das manualisierte MuTig Arbeitsbuch wurden dabei als hilfreich erlebt. Zudem habe sich bei vielen Befragten die Einstellung zur Umfeldarbeit verändert. Wenngleich die Befragten einen großen Mehrwert der durchgeführten MuTig Intervention in der Zufriedenheit, Entlastung und den Erfolgen auf Seiten des Umfelds sahen, so wurden sie auch auf verschiedenen Ebenen mit Herausforderungen konfrontiert. Die auf allen Ebenen (Eltern, Kita, Schule) meist genannten Herausforderungen bezogen sich auf eine anfänglich kritische Einstellung bzw. Haltung gegenüber der Zusammenarbeit und auf eine hohe (Arbeits-)Belastung der Personen. Trotz allem konnten die INT-FF ihrer Einschätzung nach in Zusammenarbeit mit Familien und pädagogischen Fachkräften aus Kita und Schule einen Beitrag zu einem gelingenden Übergang leisten.

Die Befunde aus Kapitel 2.1 zu einer nach wie vor gelebten kindzentrierten Frühförderpraxis konnten durch die Interviewergebnisse zu den Erfahrungen mit der als neu erlebten MuTig

Umfeldarbeit bestätigt werden. Dies wurde implizit und explizit mehrfach in den Interviews geäußert. Nach Pretis (2015) befinden sich die Frühförderfachkräfte diesbezüglich in mehreren Spannungsfeldern, die eine hohe Ambiguitätstoleranz erfordern. Einerseits besteht der offizielle Auftrag, das Umfeld einzubeziehen, und andererseits der Wunsch der Eltern, primär das Kind zu fördern sowie darüber hinaus der „Kostendruck möglichst viele ‚Einheiten am Kind‘ (...) zu leisten und abzurechnen“ (Pretis, 2015, S. 183, Herv. i. Original). Dieses Dilemma zwischen Förderung des Kindes und Elternberatung wurde auch in Kapitel 2.1 von weiteren Autor:innen beschrieben (Lütolf, Venetz & Koch, 2015, 2018; Sarimski, Hintermair & Lang, 2014; Weiß, 2015). Um eine Veränderung der routinierten kindzentrierten Arbeit zu einer stärker umfeldzentrierten Arbeit bewirken zu können, müssen in Anlehnung an die Theorie des geplanten Verhaltens nach Ajzen (1991) und das Kompetenzmodell nach Fröhlich-Gildhoff et al. (2011) (Kapitel 2.3, 2.4) einstellungsbedingte Barrieren abgebaut und Kompetenzen aufgebaut werden. Professionalisierungsmaßnahmen haben sich als wirksam dahingehend gezeigt, Wissen, Handlungskompetenzen und Einstellung zu verändern (z. B. Böhm, Stelter & Jungmann, 2017; Friederich, 2017; Fukkink & Lont, 2007) und Selbstwirksamkeitserleben zu steigern (Fröhlich-Gildhoff et al., 2019, 2020). Diese Ergebnisse konnten durch die Interviewanalyse bestätigt werden, da die MuTig Fortbildungen die drei für Verhaltensänderung notwendigen Variablen positiv beeinflussen konnten (TPB, Abbildung 1), zumindest während der MuTig Intervention. Die Einstellung der INT-FF zur Umfeldarbeit schien sich insofern verändert zu haben, als dass ihr eine größere Bedeutung und auch ein Mehrwert für das Kind beigemessen wurde. Dass eine positive Einstellung zur Umfeldarbeit für die praktische Umsetzung nicht ausreicht, zeigten neben der TPB auch Tomeny et al. (2021) sowie Lütolf, Venetz und Koch (2015). Daher war es notwendig, dass auch die Legitimation zur Umfeldarbeit von den INT-FF positiv erlebt (subjektive Norm) sowie eine Kompetenzsteigerung (Wissen und Handlungspotentiale - Dispositionsebene) wahrgenommen wurde, was somit zu einer erhöhten Selbstwirksamkeitserwartung führte (wahrgenommene Verhaltenskontrolle). Die MuTig Supervisionen schienen im Sinne der Praxis- und Selbstreflexion (Kompetenzmodell, Abbildung 2) für handlungspraktische Anregungen der Umfeldarbeit hilfreich (Performanzebene). Die Interviewergebnisse unterstützen somit beide Theoriemodelle (Kapitel 2.3 und 2.4), indem sich die MuTig Fortbildungen für die zu leistende umfeldzentrierte Arbeit als notwendig und in mehrerlei Hinsicht wirkungsvoll erwiesen.

Die von den INT-FF beschriebenen Herausforderungen der Zusammenarbeit mit Kita und Schule entsprechen Befunden aus der Frühpädagogik- und Schulforschung. So zeigt Kruse (2022) in seiner Überblicksarbeit zur inklusiven Schulforschung auf, dass Lehrkräfte eine

inklusive Beschulung häufig mit Überforderung, Mehrbelastung, mangelnder Ausstattung, fehlenden Kompetenzen und einem ungenügenden Personalschlüssel verbinden und dadurch weniger bereit seien, inklusive Maßnahmen umzusetzen (z. B. de Boer, Timmerman, Pijl & Minnaert, 2012; Götz, Hauenschild, Greve & Hellmers, 2015; Heyl & Seifried, 2014). Vor allem Kinder mit Verhaltensproblemen scheinen für Lehrkräfte besonders herausfordernd zu sein (Spilles, 2019). Auch im Kitakontext sind bislang wenig systematische Unterstützungsmechanismen vorhanden, wenn Fachkräfte sich aufgrund des kindlichen Verhaltens oder der Verhaltensauffälligkeiten überfordert fühlen (Fröhlich-Gildhoff, Grasy-Tinius & Hoffer, 2020; Fröhlich-Gildhoff, Lorenz, Tinius & Sippel, 2013). Einerseits zeigt dies den erhöhten Bedarf einer fest installierten Zusammenarbeit von Frühförderung mit Kita und Schule auf, wie sie bei MuTig durchgeführt wurde. Andererseits weisen die Befunde auf den von Böhm, Jungmann und Koch (2017) beschriebenen Weiterbildungsbedarf der Fachkräfte hinsichtlich der „Gestaltung von Übergängen, Zusammenarbeit mit Eltern und die Vernetzung mit dem Umfeld“ (S. 14) hin. Auch auf Seiten der Fachkräfte aus Kita und Schule wäre es aufgrund der von Kruse (2022) gefundenen Ergebnisse notwendig, entsprechend der Theoriemodelle nach Ajzen (1999) und Fröhlich-Gildhoff et al. (2011), Kompetenzen aufzubauen, Einstellung zu verändern und damit die Zusammenarbeit mit Frühförderung im Rahmen inklusiver Beschulung wahrscheinlicher zu machen. In Anlehnung an Albers und Lichtblau (2014) hat Henkel (2015) umfassende Kompetenzanforderungen für Fachkräfte hinsichtlich der Gestaltung von inklusiven Übergängen tabellarisch zusammengefasst, die für die inhaltliche Gestaltung notwendiger Fort- und Weiterbildungen als Orientierung dienen können.

Die dargestellten Interviewergebnisse liefern keine Hinweise darauf, wodurch die wahrgenommenen Veränderungen möglicherweise bewirkt wurden. Daran angelehnt, zielten die Fokusgruppen mit allen INT-FF (Fachbeitrag 4) nach Beendigung der MuTig Intervention darauf ab, erste quantitative und qualitative Projektergebnisse zu diskutieren, mögliche Wirkfaktoren zu identifizieren und Gelingensbedingungen für die Implementation der umfeldzentrierten MuTig Intervention in die Frühförderpraxis zusammenzutragen.

Ergebnisse aus Fachbeitrag 4: Die Fokusgruppenanalyse ergab, dass die INT-FF im Anschluss an die MuTig Intervention Effekte auf Kind- und Erwachsenenenebene wahrnehmen sowie Wirkfaktoren und Gelingensbedingungen identifizieren konnten. Aus Sicht der INT-FF zeigten die Kinder mehr Motivation zur Mitarbeit, weniger Problemverhalten und seien überwiegend erfolgreich in der Schule angekommen. Bei den Eltern fanden die INT-FF Anzeichen für ein gesteigertes Selbstwirksamkeitserleben, ein verbessertes Erziehungsverhalten, eine verbesserte

Eltern-Kind-Beziehung und eine eigenständige Problembewältigung im Alltag. Bei den Fachkräften aus Kita und Schule schien die umfeldzentrierte MuTig Intervention ein gesteigertes Selbstwirksamkeitserleben, einen Perspektivwechsel bezogen auf das Verhalten des Kindes sowie eine bessere Übergangsvorbereitung durch Informationsaustausch zu bewirken. Die INT-FF führten die beobachteten Effekte insbesondere auf die intensivere, zielorientierte und kleinschrittige Zusammenarbeit mit Eltern und Fachkräften sowie die moderierende Begleitung der Familien (Brückenfunktion) bis in das erste Schuljahr zurück. Die Installation von Runden Tischen wurde dabei besonders wertgeschätzt. Obwohl die INT-FF auch nach Beendigung des MuTig Projekts positiv gegenüber einer umfeldzentrierten Arbeitsweise eingestellt schienen, konnte diese scheinbar aufgrund der Finanzierungs- und Systemstruktur der Frühförderung in NRW nicht zufriedenstellend in den Alltag übertragen werden. Daran angelehnt, benannten die INT-FF für eine Implementation dieser Arbeitsweise notwendige Gelingensbedingungen. Diese bezogen sich hauptsächlich auf eine systemische Haltung aller am Übergang beteiligten Akteur:innen, Fort- und Weiterbildungen für alle Berufsgruppen und die Legitimation, Familien über die Einschulung hinaus begleiten sowie bedarfsorientiert kind- und umfeldzentrierte Leistungen gestalten zu können.

Wenngleich die dargestellten Effekte „nur“ von den INT-FF entweder beobachtet oder den Aussagen der Eltern und Fachkräfte entnommen bzw. daraus geschlussfolgert wurden, zeigen sich dahingehend hohe Übereinstimmungen mit früheren Forschungen (Fachbeitrag 1, Kapitel 2.1). So belegten entsprechend der Fokusgruppenergebnisse verschiedene Studien die Wirksamkeit umfeldzentrierter Maßnahmen für die Reduktion des Problemverhaltens seitens des Kindes (z. B. Feil et al., 2016; Furlong et al., 2012; Hanisch et al., 2010; Lees, Frampton & Merry, 2019; Plück et al., 2015; Sourander et al., 2016). Zudem fanden Studien auch ähnliche Effekte auf Elternebene hinsichtlich eines gesteigerten Selbstwirksamkeitserleben (Dempsey & Keen, 2008), eines verbesserten Erziehungsverhalten (Hutchings et al., 2017), einer verbesserten Eltern-Kind-Beziehung (Bierman et al., 2017; Cheng et al., 2007) und einer eigenständigen Problembewältigung im Alltag (Feinfield & Baker, 2004; Marvin, Moen, Knoche & Sheridan, 2020). Auch ein gesteigertes Selbstwirksamkeitserleben auf Seiten der Fachkräfte (Alkon, Ramler & MacLennan, 2003) sowie eine bessere Übergangsvorbereitung durch Informationsaustausch (Cook, 2017) konnten zuvor in genannten Studien nachgewiesen werden und stützen die Befunde der Fokusgruppen.

Übereinstimmend mit den identifizierten Wirkfaktoren aus Sicht der INT-FF fanden auch Cook, Coley und Zimmermann (2019) in ihrer qualitativen Studie heraus, dass Frühförderung als Brücke zwischen den Systemen den Übergang für Kinder und Familien erleichterte. Dabei

schiene universelle Kooperationspraktiken weniger von Bedeutung als gemeinsame Ziele, direkte Kommunikation, persönliche Interaktion und ein kindbezogener sowie einrichtungsbezogener Informationsaustausch (Cook, Coley & Zimmermann, 2019), wie sowohl die Interview- als auch Fokusgruppenergebnisse verdeutlichen. Ein Bindeglied, das für den Anschluss der Systeme zuständig und eine gewisse Zeit über den Übergang hinaus vernetzend aktiv ist, stellt sich ebenfalls bei Hanke und Minkenberg (2022) als hilfreich heraus. Frühförderung sollte dabei auch eine positive Eltern-Lehrkraft-Beziehung fördern, da sie in früheren Studien mit der Verbesserung von verhaltensbezogenen und sozial-emotionalen Ergebnissen bei Kindern (Kuhn et al., 2017; Sheridan, Knoche, Edwards, Bovaird & Kupzyk, 2010) und einem erfolgreichen Übergang (Mays et al., 2019; Samara & Ioannidi, 2019) in Verbindung gebracht wurden. Übertragen auf die MuTig Intervention und ausgehend von den Befunden aus Fachbeitrag 3 und 4, schien die Rolle als Moderatorin für diese Partnerschaft besonders wertvoll, da die Eltern durch die Anwesenheit der vertrauten Frühförderfachkraft bei den Runden Tischen in der Lehrkraft-Interaktion zunehmend selbstsicherer und aktiver wurden.

Die Fokusgruppenergebnisse belegen allerdings auch übereinstimmend mit der Literatur (z. B. Hamacher & Seitz, 2020) und der tatsächlichen Verhaltenskontrolle nach Ajzen (2012) (Kapitel 2.3) die starke Abhängigkeit einer erfolgreichen Umfeldarbeit von Kontext- und Rahmenbedingungen. Trotz erfolgreicher Professionalisierung und Motivation die umfeldzentrierte Arbeitsweise fortzuführen, zeigte sich nach Beendigung der MuTig Intervention die in Kapitel 2.4 beschriebene Transferlücke (Jungmann & Koch, 2017). Dies scheint möglicherweise weniger mit der fehlenden alltagsintegrierten Umsetzungsbegleitung (individuelle Coachings) nach Jungmann und Koch (2017) zusammenzuhängen, sondern eher mit hinderlichen Rahmenbedingungen im Sinne einer fehlenden tatsächlichen Verhaltenskontrolle der TPB. Die umfeldzentrierte MuTig Arbeitsweise schien aufgrund der regulären Rahmenbedingungen (z. B. reduzierte Fördereinheiten für indirekte Leistungen; siehe Kapitel 1) ohne MuTig im Alltag nicht in dem geforderten Maße leistbar.

Insgesamt muss darauf hingewiesen werden, dass sowohl in den Interviews (Fachbeitrag 3) als auch in den Fokusgruppen Diskussionen (Fachbeitrag 4) die gewählte Zielgruppe eher weniger thematisiert wurde. Dies könnte einerseits darauf zurückgeführt werden, dass durch die MuTig Intervention verstärkt mit Eltern und pädagogischen Fachkräften zusammengearbeitet wurde und dies die (intendierte) Verschiebung der primären Zielgruppe vom Kind auf Erwachsene bedeutete. Andererseits äußerten die INT-FF in den Fokusgruppen, dass die Förderung der Schulbereitschaft über eine stärkere Zusammenarbeit mit Eltern, Kita und Schule für jedes Vorschulkind unabhängig seiner Diagnose sinnvoll und wichtig sei. Dennoch würden manche

Eltern oder Fachkräfte eine intensivere Zusammenarbeit benötigen als andere, woraus die Forderung einer flexiblen Gestaltung von kind- und umfeldzentrierten Leistungen resultierte.

Resümierend lässt sich zur Beantwortung der Fragestellung festhalten, dass eine umfeldzentrierte Arbeitsweise in der IFF einen Beitrag zur Verbesserung der Schulbereitschaft von Kindern mit emotionalen und Verhaltensproblemen leisten kann, sofern sie unter MuTig ähnlichen Bedingungen durchgeführt wird. Zugewinne konnten auf allen Systemebenen (Familie, Kita, Schule) gezeigt werden und schlugen sich vor allem in einem erfolgreichen Übergang sowie der Zufriedenheit, Entlastung und Dankbarkeit des Umfeldes nieder. Die Rolle der Frühförderung als Moderatorin setzt Wissen, Beratungs- und Handlungskompetenzen, Selbstreflexion und Flexibilität voraus und ist besonders wichtig, um Stabilität, Anschlussfähigkeit und einen zielgeleiteten Austausch zwischen Eltern, Fachkräften aus Kita und Schule erfolgreich gewährleisten zu können. Frühförderung hat damit großes Potential, die für den Übergang notwendige wechselseitige Bereitschaft auf Seiten des Kindes, der Eltern und der Schule zu fördern. Für eine Umsetzung umfeldzentrierter Arbeit konnten durch die Fortbildungen erste Voraussetzungen hinsichtlich eines Kompetenzaufbaus sowie einer Haltungs- und Einstellungsänderung auf Seiten der Frühförderung erfolgreich geschaffen werden. Hingegen scheint es für eine nachhaltige Implementation dieser Arbeitsweise im Frühförderalltag notwendig, systemimmanente Barrieren auf Seiten der Frühförderung, aber auch auf Seiten der Kita und Schule aufzulösen.

Basierend auf diesen Erkenntnissen wird in Abbildung 3 ein mögliches Modell vorgeschlagen, wie eine umfeldzentrierte Arbeitsweise zur Förderung der Schulbereitschaft in der IFF umgesetzt werden könnte. Der einleitend beschriebene Wandel der Frühförderung im Zuge der Inklusiven Lösung könnte hier als Chance für die Initiierung einer solchen Veränderung genutzt werden.

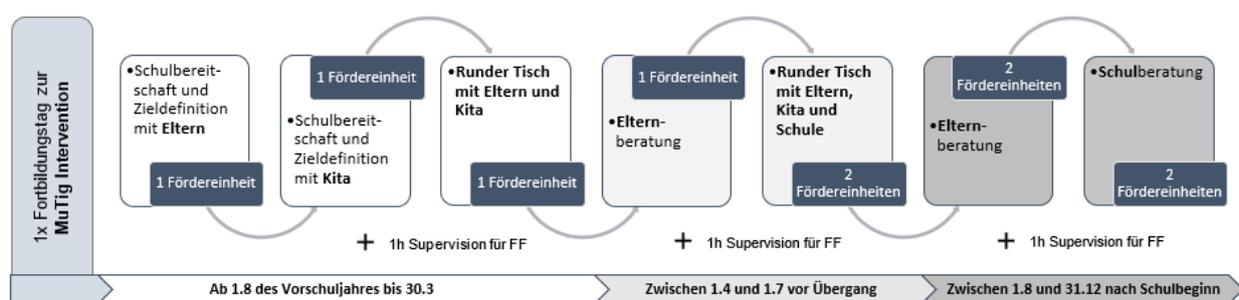


Abbildung 3: Modell zur Umsetzung der umfeldzentrierten MuTig Intervention in der Frühförderung

Das dargestellte Modell schlägt im Sinne der MuTig Intervention zehn Fördereinheiten für umfeldzentrierte Leistungen pro Vorschulkind vor, die zwischen dem 1.8 des Vorschuljahres

und 31.12 des Einschulungsjahres zeitlich flexibel umgesetzt werden können. Diese Fördereinheiten müssten im Fallzahlmanagement der jeweiligen IFF einkalkuliert werden.

Darüber hinaus wäre ein Fortbildungstag vor Beginn der durchzuführenden Intervention einzurichten, an dem die als wirksam erwiesenen Module (Schulbereitschaft, Intervention zur Gestaltung des Übergangs, Schulintervention) der MuTig Intervention vermittelt werden. Unterstützend sollten zusätzlich drei prozessbegleitende Supervisionsstunden für die Frühförderfachkräfte bereitgestellt werden, die im Zeitkontingent eingeplant werden müssen.

Dieses Modell müsste in Hinblick auf zwei Aspekte weiter untersucht werden. Zum einen muss zwangsläufig die dahinterstehende Finanzierungssystematik überprüft werden. Zum anderen gilt es auszuloten, welche weiteren Akteur:innen regulär bei den Runden Tischen mitzudenken sind (wie z. B. Schulbegleiter:innen, Sozialpädagog:innen etc.) und wie sie systematisch erreicht und eingebunden werden können.

Soll ein solches MuTig Modell umgesetzt werden, müssten zusätzlich Multiplikator:innen ausgebildet und in den Einrichtungen installiert werden, um im Sinne einer internen Qualitätssicherung, die Fortbildungen zur MuTig Intervention sowie die Fallsupervisionen mit den Kolleg:innen durchzuführen.

7.2 Limitationen und kritische Reflexion

Vor dem Hintergrund der Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse erfolgt in diesem Kapitel ausschließlich eine fachbeitragsübergreifende kritische Reflexion. Einschränkungen hinsichtlich des methodischen Vorgehens der einzelnen Studien sind den eingebundenen Fachbeiträgen zu entnehmen.

Covid-Pandemie

Die wahrscheinlich größte Einschränkung der hier vorgestellten Daten bezieht sich auf die Covid-Pandemie. Die INT-FF waren im Zuge der MuTig Intervention aufgefordert, ihre Arbeitsweise stärker am Umfeld bzw. an der Zusammenarbeit mit Eltern, Kita und Schule auszurichten. Die Covid-Pandemie hat dies auf verschiedene Weise deutlich erschwert. Einrichtungsschließungen (Frühförderung, Kita, Schule), Quarantäneverordnungen oder Kurzarbeit führten dazu, dass Austausch und Kontakt nur eingeschränkt stattfinden konnte und mit großen Erreichbarkeits-Schwierigkeiten verbunden waren, wie auch in den Ergebnissen der Studien (Fachbeiträge) 3 und 4 deutlich wurde. Damit einher ging der Umstieg auf teilweise digitale Leistungserbringung. Während Onlineberatungen in Kontexten der Psychotherapie seit längerem zum Einsatz kommen (Stoll, Müller & Trachsel, 2020), kann diese Vorgehensweise

für die Frühförderung landesweit als neu angesehen werden (Götzlaff, Morhardt, Irmeler, 2021; Irmeler, Morhardt, Götzlaff, 2022; Rittel, 2021, 2022), wie auch die INT-FF in der Interviewstudie bestätigten. Hierbei wurden u. a. fehlende technische Voraussetzungen in den Frühförderstellen als hinderlich für die Umsetzung der Umfeldarbeit herausgestellt, sodass es dadurch vermehrt zu Überstunden und zur Nutzung von privaten Endgeräten kam. Hinzu kommt die durch verschiedene Studien bestätigte gesundheitliche Beeinträchtigung aller Fachkräfte, Eltern und Kinder. Eine Umfrage zur Gesamtbelastung und mentalen Gesundheit von Fachkräften aus Frühförderung und Sozialpädiatrie (n= 1.300) während Covid ergab, dass die Hälfte aller Befragten sich in der ersten Phase der Pandemie stark oder sehr stark belastet und emotional erschöpft (45%) fühlte (Mazheika & Borusiak, 2022). Zusätzlich berichteten 14,6% der Fachkräfte über ein signifikantes Ausmaß an depressiven Symptomen und 17% über Symptome einer generalisierten Angststörung (Borusiak et al., 2022). Neben der Verunsicherung, dem erhöhten Stress- und Belastungserleben spielte dabei auch die Sorge um die Patienten aufgrund fehlender oder eingeschränkter Förderung / Therapie eine große Rolle (Mazheika & Borusiak, 2022). Eine Befragung zur Lehrer:innengesundheit während Covid zeichnet ein ähnliches Bild. Laut einer Umfrage von 2.300 Personen aus verschiedenen Schulformen in NRW fühlten sich 30% der Lehrkräfte stark erschöpft, Burnout gefährdet und gaben an, fast einen Tag pro Woche Mehrarbeit zu leisten (Hansen, Klusmann & Hanewinkel, 2020). Auch erste weniger repräsentative qualitative Umfragen des Kita Personals zeigten in verschiedenen Bundesländern eine hohe Arbeitsbelastung durch die pandemiebedingten Anforderungen (Lattner & Jankowicz, 2022). Dass sich zusätzlich die Lebensqualität und psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen durch die Pandemie stark verschlechtert hat, belegt u. a. die COPSY-Längsschnittstudie (Ravens-Sieberer et al., 2023). All diese Faktoren sowie deren Kumulation müssen möglicherweise bei der Dateninterpretation aus den Studien 3 und 4 berücksichtigt werden. Die pandemiebedingten Einschränkungen und Folgen haben die Zusammenarbeit mit zusätzlich belasteten Eltern und Fachkräften deutlich erschwert. Dies führte vermutlich zu den stark betonten Herausforderungen, die die INT-FF durch die umfeldzentrierte Arbeitsweise wahrgenommen haben (Fachbeitrag 3). Die Ergebnisse aus den qualitativen Erhebungen lassen also eine Übertragung auf den üblichen Frühförderalltag nur bedingt zu. Es kann davon ausgegangen werden, dass sich umfeldzentriertes Arbeiten unter „regulären“ Bedingungen möglicherweise etwas weniger herausfordernd oder restriktiv gestalten ließe.

Alter

Eine weitere mögliche Einschränkung könnte in der Altersverteilung der INT-FF liegen. Das Durchschnittsalter der Teilnehmenden aus den Studien 3 und 4 zusammengefasst, betrug 50,07 Jahre mit einer durchschnittlichen Berufserfahrung von 15,53 Jahren. Wie repräsentativ diese Durchschnittsangaben für die Verteilung von Alter und Berufserfahrung in den IFFs in Deutschland sind, ist unklar. Die Ergebnisse der FranzL Studie aus 2010 zeigten allerdings ähnliche Werte, da nur ca. 30% erfragten Frühförderfachkräfte in Bayern (n= 1.113) weniger als fünf Jahre Berufserfahrung hatten und der größte Teil mit langjähriger Berufserfahrung angestellt war (Thurmair, Held, Höck & Wolf, 2010), was wiederum auf ein höheres Alter schließen lässt. Das tendenziell höhere Durchschnittsalter und die langjährige Berufserfahrung der INT-FF können vor dem Hintergrund der erhobenen Daten verschieden diskutiert werden. Zum einen könnte der Eindruck entstehen, dass es schwieriger ist, eine tradierte über viele Jahre gelebte kindzentrierte Arbeitsweise zu verändern und die Bereitschaft, Neues zu lernen oder anders zu arbeiten, geringer ist. Allerdings belegen Studien aus der Frühpädagogik, dass ältere Jahrgänge mit mehr als acht Jahren Berufserfahrung zwar signifikant weniger an Weiterbildungen teilnehmen (Schneewind, Böhmer, Granzow & Lattner, 2012) und eine eingeschränkte Weiterbildungsmotivation besitzen, die Bereitschaft zur Weiterentwicklung von Kompetenzen dennoch grundsätzlich hoch ist (Friederich, 2017). Dies bestätigen auch die Aussagen der INT-FF zu den MuTig Fortbildungen (Fachbeitrag 3). Zum anderen wurde in Studie 4 das Alter und die Berufserfahrung hinsichtlich umfeldzentrierter Arbeitsweise unerwartet in eine andere Richtung diskutiert. Hierbei schien mehr Berufserfahrung als Qualitätsmerkmal für gute Umfeldarbeit angesehen zu werden und höheres Alter schien mit einer größeren Motivation verbunden, mehr mit dem Umfeld als mit dem Kind arbeiten zu wollen. Auch hätten es jüngere Kolleg:innen schwieriger, sich bei Eltern und Lehrkräften als Moderator:in durchzusetzen. Obwohl sich viele der Fokusgruppen Teilnehmenden diesbezüglich einig waren und keine gegenteiligen Ansichten geäußert wurden, sollte bzw. muss Beratung und umfeldzentrierte Arbeit unabhängig von Alter und Berufserfahrung als fest verankerter Bestandteil von Frühförderarbeit etabliert werden, wie die Ergebnisse zur Wirksamkeit (Kapitel 2.1) zeigen. Zudem deuten ältere Studien daraufhin, dass die Qualität pädagogischer Arbeit weniger vom Alter (Clarke-Stewart, Lowe Vandell, Burchinal, O'Brien & McCartney, 2002) oder von der Berufserfahrung abhängt (Burchinal, Cryer, Clifford & Howes, 2002; Clarke-Stewart et al., 2002), sondern eher von der formalen Bildung und Ausbildung der Fachkräfte (Fukkink & Lont, 2007).

Qualitative Daten aus Sicht der INT-FF

Die qualitativen Daten aus den Studien 3 und 4 liefern Hinweise, dass die Schulbereitschaft der Kinder über die Zusammenarbeit mit Eltern, Kita und Schule verbessert werden konnte, allerdings gemessen an der subjektiven Einschätzung der INT-FF. Insbesondere hinsichtlich der Wirkfaktoren aus Studie 4 muss berücksichtigt werden, dass auch eine positive Erwartung als Wirkmechanismus dazu führen kann, dass positive Änderungen eintreten (Jacobi, 2011). Hier liegt die Vermutung nahe, dass eine positive Erfolgserwartung auch bei den INT-FF zumindest als zusätzlicher Wirkfaktor eine Rolle spielte. Zudem müssen Erhebungsinstrumente zur Selbstdarstellung oder Selbstauskunft immer das immanente Problem der sozialen Erwünschtheit berücksichtigen (Schmidt-Atzert, Krumm & Amelang, 2021). Qualitative Befragungen von Eltern sowie pädagogischen Fachkräften aus Kita und Schule (wie in Kapitel 6 erwähnt) wären für ein vollständigeres, objektiveres Bild und die Ableitung präziser Handlungsempfehlungen in Bezug auf eine als wirksam erlebte Zusammenarbeit hilfreich gewesen. Die objektiven Datenmessungen, die an anderer Stelle publiziert werden, bestätigen allerdings die von den INT-FF wahrgenommene Verbesserung der Schulbereitschaft und gleichen im Sinne eines mixed-method Designs diesen Mangel teilweise aus. Grundsätzlich weist Sarimski (2022) daraufhin, dass es in der Frühförderung aufgrund individueller Bedürfnislagen schwierig ist, Interventionen so zu standardisieren, dass die Ergebnisse generalisierbar sind. Dadurch wird die zunehmend geforderte Wirksamkeitsforschung in der Frühförderung deutlich erschwert.

Die INT-FF erlebten Kompetenzerwerb bzw. -erweiterung für die umfeldzentrierte Arbeit der MuTig Intervention als notwendig bzw. hilfreich und berichteten ebenfalls von Lernzuwächsen auf verschiedenen Ebenen (Fachbeitrag 3). Um herauszufinden, welche Kompetenzen tatsächlich durch die MuTig Fortbildungen gestärkt oder erweitert wurden, wären zusätzliche objektive Kompetenzmessungen für eine Disseminationsstrategie und die zukünftige Gestaltung von Fortbildungsangeboten möglicherweise aufschlussreich gewesen. Hierfür hätten evaluierte Kompetenzmessverfahren zur Fremdeinschätzung vor und nach den Fortbildungen zum Einsatz kommen können, wie z. B. die von Fröhlich-Gildhoff et al. (2014) entwickelte schriftliche Befragung „Kompetenzerfassung durch Dilemmasituationen anhand einer Fallvignette“ (Rönnau-Böse, Grasy-Tinius, Hoffer & Fröhlich-Gildhoff, 2020, S. 6). Dilemmasituationen werden hier als Situationen beschrieben, die für Fachkräfte besonders herausfordernd sind, da sie über das Routine Handeln hinausgehen (Nentwig-Gesemann, Fröhlich-Gildhoff & Pietsch, 2011). Dabei werden zudem auch verschiedene Facetten der Kompetenzentwicklung erfasst (Rönnau-Böse et al., 2020). Für die nicht routinemäßige

umfeldzentrierte Arbeitsweise und neue Rolle als Moderator:in des Übergangs wäre dieses Instrument ggf. passend gewesen. In dieser Arbeit können Haltungsänderungen und Kompetenzsteigerungen der INT-FF lediglich auf Basis ihrer eigenen Einschätzung aus den Interviews (Fachbeitrag 3) bewertet werden, was den Mehrwert allerdings nicht schmälern soll.

7.3 Implikationen für Praxis und Forschung

Im Rahmen dieser Dissertation konnte auf Basis einer systematischen Literaturübersicht und zwei qualitativen Untersuchungen herausgestellt werden, dass umfeldzentriertes Arbeiten in der Frühförderung unter bestimmten Rahmenbedingungen großes Potential hat, die Schulbereitschaft von Vorschulkindern mit emotionalen und Verhaltensproblemen zu verbessern. Frühförderung muss allerdings überprüfen, welches Selbstverständnis sie im Zuge der laufenden und bevorstehenden Modernisierungsprozesse zugrunde legt und wie sie in Zusammenarbeit mit Kostenträgern und Leistungserbringern eine umfeldzentrierte, schulbereitschaftsbezogene Übergangspraxis entsprechend des neuen Bildungsauftrags flächendeckend umsetzen kann. Für eine nachhaltige, bundesweit einheitliche Umsetzung einer solchen Arbeitsweise scheint mehr Implementationsforschung notwendig. Insbesondere hinsichtlich der Frühförderstrukturen in Deutschland ist weitere Forschung nötig, um die für Kind und Familie wirksamen Komponenten einer umfeldzentrierten Arbeitsweise zu identifizieren und evaluieren.

Die Modernisierungsprozesse im Sinne der Inklusiven Lösung erfordern außerdem eine stetige Professionalisierung der Fachkräfte aus Frühförderung und kooperierenden Systemen wie Kita und Schule. Insbesondere vor dem Hintergrund der hohen Anzahl von Vorschulkindern mit emotionalen und Verhaltensproblemen müssen Professionalisierungsangebote für die genannten Fachkräfte den Bereich der Gesundheitsförderung stärker berücksichtigen. Kompetenzorientierte Weiterbildungen zu umfeldzentrierten Maßnahmen scheinen auf Basis der dargestellten Ergebnisse für alle Berufsgruppen notwendig, um Einstellungsbarrieren zu reduzieren, Kompetenzen aufzubauen und die tatsächliche Umsetzung solcher Maßnahmen in der Praxis zu fördern.

Insgesamt liefern die Ergebnisse dieser Arbeit erste Hinweise für die Weiterentwicklung einer modernen, umfeldzentrierten Frühförderung als Teil eines inklusiven Bildungssystems. Im Zuge der Inklusiven Lösung und im Sinne einer höheren Effektivität müssten für die Gestaltung des Übergangs in die Schule verbindliche, überregionale Standards in der Frühförderung entwickelt und verankert werden. Diese sollten das Umfeld sehr viel stärker einbeziehen, beteiligte (Hilfe-)Systeme strukturiert miteinander vernetzen, die Finanzierung des

notwendigen Ausbaus von Beratungs- und Unterstützungsleistungen sichern und die bewährte Unterstützung der Frühförderung über den Schuleintritt hinaus garantieren. Die MuTig Intervention könnte hier wegweisend sein, indem sie Frühförderung die Aufgabe erteilt, die nahtlose Förderung während der Vor- und Grundschulzeit zu gewährleisten und als Moderatorin des Übergangs die Systeme Familie, Kita und Schule zusammenzubringen. Sie könnte dazu beitragen, über eine gemeinsame Bedingungsanalyse sowie Problem- und Zieldefinition einstellungsbedingte Barrieren abzubauen, die Systeme aufeinander abzustimmen und somit das Risiko für Teilhabe Einschränkungen auf Seiten des Kindes zu minimieren.

8 Literaturverzeichnis¹

- Ahtola, A., Silinskas, G., Poikonen, P.-L., Kontoniemi, M., Niemi, P. & Nurmi, J. (2011). Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance? *Early Childhood Research Quarterly*, 26 (3), 295-302. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.12.002>
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50 (2), 179-211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Ajzen, I. (2006). Behavioral Interventions Based on the Theory of Planned Behavior. Abgerufen unter: <https://www.researchgate.net/publication/245582784> (Stand 02.03.2023).
- Ajzen, I. (2012). The theory of planned behavior. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (pp. 438-459). Thousand Oaks, CA: Sage. <https://doi.org/10.4135/9781446249215.n22>
- Ajzen, I. (2019). *TPB questionnaire construction*. Abgerufen unter: <https://people.umass.edu/aizen/pdf/tpb.measurement.pdf> (Stand 16.03.2023).
- Ajzen, I. & Fishbein, M. (2005). The Influence of Attitudes on Behavior. In D. Albarracín, B. T. Johnson, & M. P. Zanna (Eds.), *The handbook of attitudes* (pp. 173–221). Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Albers, T. & Lichtblau, M. (2014). *Inklusion und Übergang von der Kita in die Grundschule: Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte*. München: Deutsches Jugendinstitut e.V..
- Alkon, A., Ramler, M. & MacLennan, K. (2003). Evaluation of mental health consultation in child care centers. *Early Childhood Education Journal*, 31, 91–99. <https://doi.org/10.1023/B:ECEJ.00000005307.00142.3c>
- Anselmi, L., Barros, F. C., Teodoro, M. L., Piccinini, C. A., Menezes, A. M., Araujo, C. L., & Rohde, L. A. (2008). Continuity of behavioral and emotional problems from pre-school years to pre-adolescence in a developing country. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 49 (5), 499–507. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01865.x>
- AQUA (Institut für angewandte Qualitätsförderung und Forschung im Gesundheitswesen) (2015). *Ambulante psychotherapeutische Versorgung gesetzlich Krankenversicherter. Konzeptskizze*. Göttingen. Abgerufen unter: https://www.aqua-institut.de/fileadmin/aqua_de/Projekte/413_Ambulante_Psychotherapie/Konzeptskizze_Ambulante_Psychotherapie.pdf (Stand 26.02.2023).
- Arbeitsgemeinschaft der Wissenschaftlichen und Medizinischen Fachgesellschaften (AWMF)-Ständige Kommission Leitlinien (2017). *AWMF Leitlinie ADHS bei Kindern*,

¹ Dieses Literaturverzeichnis enthält alle in der Dissertation (einschließlich der Fachbeiträge) verwendeten Quellen

- Jugendlichen und Erwachsenen*. Abgerufen unter:
<https://www.awmf.org/leitlinien/detail/ll/028-045.html> (Stand 19.07.21).
- Balters, L., Kulawiak, P., Rathgeber, H., Keßel, S., Grüber-Stankowski, C. & Hanisch, C. (in Vorbereitung). Effects of a multimodal intervention to enhance school readiness in pre-schoolers with special education needs.
- Bailey, R. & Jones, S. M. (2019). An Integrated Model of Regulation for Applied Settings. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 22, 2-23. <https://doi.org/10.1007/s10567-019-00288-y>
- Balldin, S., Bergström, M., Wirtberg, I. & Axberg, U. (2019). Marte Meo and Coordination meetings (MAC): A systemic school-based video feedback intervention - A randomised controlled trial. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 36 (5), 537-548. <https://doi.org/10.1007/s10560-018-0580-2>
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Bantel, S., Schlaud, M., Walter, U. & Dreier, M. (2018). Welche Faktoren sind mit Verhaltensauffälligkeiten im Vorschulalter assoziiert? Eine Sekundärdatenanalyse der Schuleingangsuntersuchungen von 2010 bis 2014 in der Region Hannover. *Gesundheitswesen*, 81, 881-887. <https://doi.org/10.1055/a-0594-2373>
- Baptista, J., Osório, A., Martins, E. C., Verissimo, M. & Martins, C. (2016). Does social-behavioral adjustment mediate the relation between executive function and academic readiness? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 46, 22-30. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2016.05.004>
- Barkley, R. A., Shelton, T. L., Crosswait, C., Moorehouse, M., Fletcher, K., Barrett, S., et al. (2000). Multi-method psycho-educational intervention for preschool children with disruptive behavior: Preliminary results at post-treatment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41 (3), 319-332. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00616>
- Barlow, J. H., Cullen-Powell, L. A. & Cheshire, A. (2006). Psychological well-being among mothers of children with cerebral palsy. *Early Child Development and Care*, 176, 421-428. <https://doi.org/10.1080/0300443042000313403>
- Barnett, W. S. (2003). Better teachers, better preschools: Student achievement linked to teacher qualifications. *NIEER Preschool Policy Matters*, 2, 1-13.
- Benighaus, C. & Benighaus, L. (2012). Moderation, Gesprächsaufbau und Dynamik in Fokusgruppen. In M. Schulz, B. Mack & O. Renn (Hrsg.), *Fokusgruppen in der empirischen Sozialwissenschaft* (S. 111-132). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19397-7_6
- Berking, M. & Znoj, H. (2008). SEK-27. Fragebogen zur standardisierten Selbsteinschätzung emotionaler Kompetenzen. In Leibniz-Zentrum für Psychologische Information und Dokumentation (ZPID) (Hrsg.), *Elektronisches Testarchiv*.
- Beushausen, U. (2014). Chancen und Risiken einer evidenz-basierten Sprachtherapie. *Logos*, 22 (2), 96-104.

- Bevilacqua, L., Hale, D., Barker, E. D. & Viner, R. (2018). Conduct problems trajectories and psychosocial outcomes: A systematic review and meta-analysis. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 27 (10), 1239-1260. <https://doi.org/10.1007/s00787-017-1053-4>
- Beyer, T., Postert, C., Müller, J. M., & Furniss, T. (2012). Prognosis and continuity of child mental health problems from preschool to primary school: results of a four-year longitudinal study. *Child psychiatry and human development*, 43 (4), 533–543. <https://doi.org/10.1007/s10578-012-0282-5>
- Bierhoff, H. W. & Rudinger, G. (1996). Quasi-experimentelle Untersuchungsmethoden. In E. Erdfelder, R. Mausfeld, T. Meiser & G. Rudinger (Hrsg.), *Handbuch Quantitative Methoden*, (S. 7-58). Weinheim: Beltz Verlag.
- Bierman, K. L., Domitrovich, C. E., Nix, R. L., Gest, S. D., Welsh, J., Greenberg, M. T. et al. (2008). Promoting academic and social-emotional school readiness: the head start REDI program. *Child development*, 79 (6), 1802–1817. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01227.x>
- Bierman, K. L., Heinrichs, B. S., Welsh, J. A., Nix, R. L. & Gest, S. D. (2017). Enriching preschool classrooms and home visits with evidence-based programming: sustained benefits for low-income children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58 (2), 129-137. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12618>
- Bierman, K. L. & Torres, M. (2016). Promoting the development of executive functions through early education and prevention programs. In J. A. Griffin, P. McCardle & L. S. Freund (Eds.), *Executive function in preschool-age children: Integrating measurement, neurodevelopment, and translational research* (pp. 299-326). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14797-014>
- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, 57 (2), 111–127. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.2.111>
- Blair, C. & Raver, C. C. (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual Review of Psychology*, 66, 7117-31. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015221>
- Blossfeld, H.-P. & Roßbach, H.-G. (2012). Neue Herausforderungen für die Kindertagesstätten: Professionalisierung des Personals in der Frühpädagogik. *Zeitschrift für Familienforschung*, 24 (2), 199–224.
- BMFSFJ - Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2022). *Gemeinsam zum Ziel: Inklusive Kinder- und Jugendhilfe gestalten*. Abgerufen unter: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/aktuelles/alle-meldungen/gemeinsam-zum-ziel-inklusive-kinder-und-jugendhilfe-gestalten-195938> (Stand 18.02.2023).
- Bogard, K. & Takanishi, R. (2005). PK-3: An aligned and coordinated approach to education for children 3 to 8 years old. *Social policy report*. 19 (3). 1-24. <https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2005.tb00044.x>

- Borusiak, P., Mazheika, Y., Bauer, S., Haberlandt, E., Krois, I., Fricke, C. et al. (2022). The impact of the COVID-19 pandemic on pediatric developmental services: a cross-sectional study on overall burden and mental health status. *Archives of public health*, 80 (1), 1-13. <https://doi.org/10.1186/s13690-022-00876-5>
- Böhm, J., Jungmann, T. & Koch, K. (2017). Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte. In T. Jungmann & K. Koch (Hrsg.), *Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. Psychologie in Bildung und Erziehung: Vom Wissen zum Handeln* (S. 9-27). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10270-8_2
- Böhm, J., Stelter, J. & Jungmann, T. (2017). Ergebnissevaluation. In T. Jungmann & K. Koch (Hrsg.), *Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. Konzept und Wirksamkeit des KOMPASS-Projektes* (S. 103–149). Wiesbaden: Springer.
- Britto, P. R. (2012). *School readiness: a conceptual framework*. UNICEF. Abgerufen unter: http://www.unicef.org/education/files/Chil2Child_ConceptualFramework_FINAL%281%29.pdf (Stand 23.02.2023).
- Brockmann, K., Schlack, H.-G., Deneke, C. & Aksu, F. (2019). *Soziale Faktoren und „neue Morbidität“ bei Kindern und Jugendlichen*. Springer Medizin Verlag GmbH. https://doi.org/10.1007/978-3-642-54671-6_18-1
- Bröning, S., Baldus, C., Thomsen, M., Sack, P. M., Arnaud, N. & Thomasius, R. (2017). Children with Elevated Psychosocial Risk Load Benefit Most from a Family-Based Preventive Intervention: Exploratory Differential Analyses from the German "Strengthening Families Program 10-14" Adaptation Trial. *Prevention science*, 18 (8), 932-942. <https://doi.org/10.1007/s11121-017-0797-x>
- Bruder, M. B., Catalino, T., Chiarello, L. A., Mitchell, M. C., Deppe, J., Gundler, D. et al. (2019). Finding a common lens: Competencies across professional disciplines providing early childhood intervention. *Infants & Young Children*, 32 (4), 280-293. <https://doi.org/10.1097/IYC.0000000000000153>
- Bruni, T. P., Drevon, D., Hixson, M., Wyse, R., Corcoran, S. & Fursa, S. (2017). The effect of functional behavior assessment on school-based interventions: A meta-analysis of single-case research. *Psychology in the Schools*, 54, 351-369. <https://doi.org/10.1002/pits.22007>
- Burchinal, M. R., Cryer, D., Clifford, R. M. & Howes, C. (2002). Caregiver training and classroom quality in child care centers. *Applied Developmental Science*, 6 (1), 2–11. https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0601_01
- Burgener Woeffray, A., Lanfranchi, A. & Koch, C. (2016). Wirksamkeit an Evidenz messen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 22 (3), 6-12.
- Buschle, C. & Tippelt, R. (2012). Multiprofessionalität, Diversifizierung und Höherqualifizierung als Herausforderungen pädagogischer Professionalität. In W. Gieseke, E. Nuissl, & I. Schüßler (Hrsg.), *Reflexionen zur Selbstbildung - Festschrift für Rold Arnold* (S. 189-209). Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

- Butcher, P. R., Wind, T. & Bouma, A. (2008). Parenting stress in mothers and fathers of a child with a hemiparesis: sources of stress, intervening factors and long-term expressions of stress. *Child: care, health and development*, 34 (4), 530–541.
<https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2008.00842.x>
- Bührmann, T. & Simon, L. (2021). Übergänge in sozialen Systemen: Ein systemtheoretischer Blick auf die Gestaltung von Kooperationsstrukturen in der Frühförderung. In B. Gebhard, L. Simon, K. Ziemer, G. Opp & A. Groß-Kunkel (Hrsg.), *Transitionen. Übergänge in der Frühförderung gestalten* (S. 16-25). Idstein: Schulz-Kirchner Verlag.
- Calkins, S. D. & Williford, A. P. (2009). Taming the terrible twos: Self-regulation and school readiness. In O. A. Barbarin & B. H. Wasik (Eds.), *Handbook of child development and early education: Research to practice* (pp. 172–198). New York: The Guilford Press.
- Cheng, S., Kondo, N., Aoki, Y., Kitamura, Y., Takeda, Y. & Yamagata, Z. (2007). The effectiveness of early intervention and the factors related to child behavioural problems at age 2: a randomized controlled trial. *Early human development*, 83 (10), 683–691.
<https://doi.org/10.1016/j.earlhumdev.2007.01.008>
- Clarke-Stewart, K. A., Lowe Vandell, D., Burchinal, M., O'Brien, M. & McCartney, K. (2002). Do regulable features of child-care homes affect children's development? *Early Childhood Research Quarterly*, 17 (1), 52–86. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(02\)00133-3](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(02)00133-3)
- Cloos, P. (2016). Professionalisierung der Kindertagesbetreuung Professionstheoretische Vergewisserungen. In T. Friedrich, H. Lechner, H. Schneider, G. Schoyerer & C. Ueffing (Hrsg.), *Kindheitspädagogik im Aufbruch. Profession, Professionalität und Professionalisierung im Diskurs* (S. 18-37). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed). Hillsdale, N.J: Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- Consbruch, K., Flückiger, C., Stangier, U., Beutel, M., Herpertz, S., Hoyer, J. et al. (2013). WIFA-k: Ein neues Messinstrument zur zeitökonomischen Erfassung allgemeiner Wirkfaktoren nach Grawe. *Psychotherapie Psychosomatik Medizinische Psychologie*, 63 (7), 286-289. <https://doi.org/10.1055/s-0032-1331206>
- Cook, K. D. (2017). *Transitioning across systems: Head Start and elementary school coordination efforts to enhance low-income children's academic and social success in kindergarten*. Boston: College University Libraries.
- Cook, K. D. & Coley, R. (2019). Coordination between Head Start and Elementary Schools to Enhance Children's Kindergarten Success. *Early Education and Development*, 30 (8), 1063-1083. <https://doi.org/10.1080/10409289.2019.1656318>
- Cook, K. D., Coley, R. L. & Zimmermann, K. (2019). Who benefits? Head start directors' views of coordination with elementary schools to support the transition to kindergarten. *Children and Youth Services Review*, 100, 393-404.
<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.03.021>

- Curby, T. W., Brown, C. A., Bassett, H. H. & Denham, S. A. (2015). Associations Between Preschoolers' Social-Emotional Competence and Preliteracy Skills. *Infant & Child Development*, 24 (5), 549-570. <https://doi.org/10.1002/icd.1899>
- Daseking, M. & Petermann, F. (2013). *Verhaltensinventar zur Beurteilung exekutiver Funktionen für das Kindergartenalter (BRIEF-P)*. Göttingen: Hogrefe.
- Dawal, B., Heinrichwark, C. & Jansen, M. (2023). Inklusive Bildung von Anfang an (InBiA) – eine qualitative Analyse der kooperativen Übergangsgestaltung zwischen Eltern, Kindertageseinrichtung, Frühförderung und Grundschule. *Frühförderung interdisziplinär*, 42. (noch unveröffentlicht).
- De Boer, A. A., Timmerman, M. E., Pijl, S. J. & Minnaert, A. (2012). The psychometric evaluation of a questionnaire to measure attitudes towards inclusive education. *European Journal of Psychology of Education*, 27 (4), 573-589. <https://doi.org/10.1007/s10212-011-0096-z>
- Degol, J. L. & Bachman, H. J. (2015). Preschool teachers' classroom behavioral socialization practices and low-income children's self-regulation skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 31 (2), 89-100. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.01.002>
- Dempsey, I. & Keen, D. (2008). A review of processes and outcomes in family-centered services for children with a disability. *Topics in Early Childhood Special Education*, 28 (1), 42-52. <https://doi.org/10.1177/0271121408316699>
- Dempsey, I. & Keen, D. (2017). Desirable outcomes associated with family-centred practices for young children with a disability. In H. Sukkar, C. J. Dunst & J. Kirkby (Eds.), *Early childhood intervention: Working with families of young children with special needs* (pp. 61-73). Abingdon, Oxfordshire: Routledge.
- Denham, S. A. (2006). Social-Emotional Competence as Support for School Readiness: What Is It and How Do We Assess It? *Early Education and Development*, 17 (1), 57–89. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_4
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Mincic, M., Kalb, S., Way, E., Wyatt, T. & Segal, Y. (2012). Social-Emotional Learning Profiles of Preschoolers' Early School Success: A Person-Centered Approach. *Learning and individual differences*, 22 (2), 178–189. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.05.001>
- Dinnebeil, L. A., Buysse, V., Rush, D. & Eggbeer, L. (2008). Skills for effective collaboration. In P. Winton, J. McCollum & C. Catlett (Eds.), *Effective professionals: Evidence and application in early childhood and early intervention* (pp. 227-245). Zero to Three Press
- Division of Early Childhood of the Council for Exceptional Children (2014). *DEC recommended practices for early intervention/early childhood special education*. Abgerufen unter: <https://www.dec-sped.org/recommendedpractices> (Stand 25.02.2023)
- Döpfner, M. (2020). Multimodale Kinder- und Jugendlichen-Verhaltenstherapie. In: Döpfner, M., Hautzinger, M. & Linden, M. (Hrsg.), *Verhaltenstherapiemanual: Kinder und*

- Jugendliche. Psychotherapie: Praxis* (S. 3-7). Berlin, Heidelberg: Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-662-58980-9_1
- Döpfner, M., Breuer, D., Schürmann, S., Wolff Metternich, T., Rademacher, C. & Lehmkuhl, G. (2004). Effectiveness of an adaptive multimodal treatment in children with Attention-Deficit Hyperactivity Disorder – global outcome. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 13 (1), 117-129.
- Döpfner, M., Frölich, J. & Lehmkuhl, G. (2013). *Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS)*. 2. Aufl., Göttingen: Hogrefe.
- Döpfner, M., Frölich, J. & Schürmann, S. (2019). *Therapieprogramm für Kinder mit hyperkinetischem und oppositionellem Problemverhalten THOP*. 6. Aufl., Weinheim: Beltz.
- Döpfner, M. & Hanisch, C. (2020). Psychological treatment of mental health problems in children and adolescents. In E. Taylor, F.C. Verhulst, J. Wong, K. Yoshida & A. Nikapota (Eds.), *Mental Health and Illness of Children and Adolescents, Mental Health and Illness Worldwide* (pp. 1-16). Singapore: Springer Nature.
- Döpfner, M., Ise, E., Breuer, D., Rademacher, C., Wolff Metternich, T. & Schürmann, S. (2016). Long-Term Course After Adaptive Multimodal Treatment for Children With ADHD: An 8-Year Follow-Up. *Journal of Attention Disorders*, 24 (1), 145-162.
<http://doi.org/10.1177/1087054716659138>
- Dresing, T. & Pehl, T. (Hrsg.) (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. 8. Aufl., Marburg: Eigenverlag.
- Dretzke, J., Frew, E., Davenport, C., Barlow, J., Stewart-Brown, S., Sandercock, J. et al. (2005). The effectiveness and cost-effectiveness of parent training/education programmes for the treatment of conduct disorder, including oppositional defiant disorder, in children. *Health Technology Assessment*, 9 (50), 1-233. <https://doi.org/10.3310/hta9500>
- Drugli, M. B. & Larsson, B. (2006). Children aged 4-8 years treated with parent training and child therapy because of conduct problems: generalisation effects to day-care and school settings. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 15 (7), 392-399.
<https://doi.org/10.1007/s00787-006-0546-3>
- Dubowy, M. & Hasselhorn, M. (2022). Schulbereitschaft – Perspektiven auf ein multidimensionales Konzept. *Frühe Bildung*, 11 (4), 159-160.
<https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000588>
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P. et al. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43 (6), 1428-1446. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428>
- Dunst, C. J. & Espe-Sherwindt, M. (2016). Family-centered practices in early childhood intervention. In B. Reichow, B. A. Boyd, E. E. Barton & S. L. Odom (Eds.), *Handbook of early childhood special education* (pp. 37-55). Switzerland: Springer International.

- Dunst, C. J., Espe-Sherwindt, M. & Hamby, D. W. (2019). Does Capacity-Building Professional Development Engender Practitioners' Use of Capacity-Building Family-Centered Practices? *European Journal of Educational Research*, 8 (2), 515-526. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.8.2.513>
- Dunst, C. J. & Hamby, D. W. (2015). A case study approach to secondary reanalysis of a quantitative research synthesis of adult learning practices studies. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 13 (3), 181-191.
- Dunst, C. J., Hamby, D. & Brookfield, J. (2007). Modeling the effects of early childhood intervention variables on parent and family well-being. *Journal of Applied Quantitative Methods*, 2 (3), 268-288.
- Dunst, C. J., Trivette, C. M. & Hamby, D. W. (2010). Meta-analysis of effectiveness for four adult learning methods and strategies. *International Journal of continuing education & lifelong Learning*, 3 (1), 91-112.
- Durand, J., Hopf, M. & Nunnenmacher, S. (2016). Potentials and challenges of video-based self-reflection for the professionalisation of early childhood education and care professionals. *Early Child Development and Care*, 186 (1), 23-41. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1031124>
- Egert, F. (2015). *Meta-analysis on the impact of in-service professional development programs for preschool teachers on quality ratings and child outcomes*. Universität Bamberg: Dissertation.
- Eckert, M. & Hanke, P. (2015). *Übergänge ressourcenorientiert gestalten: Von der KiTa in die Grundschule*. 1. Aufl., Stuttgart: Kohlhammer-Verlag.
- Eichelberger, I., Plück, J., Hautmann, C., Hanisch, C. & Döpfner, M. (2016). Effectiveness of the Prevention Program for Externalizing Problem Behavior (PEP) in Preschoolers with severe and no or mild ADHD symptoms. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 44 (3), 231-239. <https://doi.org/10.1024/1422-4917/a000425>
- European Association on Early Childhood Intervention (2019). *Agora project: Developing early childhood intervention services through participation and co-production*. Luxembourg: Author. Abgerufen unter: <http://www.eurlyaid.eu/projects/> (Stand 11.01.2023).
- Eyberg, S. M., Nelson, M. & Boggs, S. R. (2008). Evidence-based psychosocial treatments for children and adolescents with disruptive behavior. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37 (1), 215-237. <https://doi.org/10.1080/15374410701820117>
- Feil, E. G., Small, J. W., Seeley, J. R., Walker, H. M., Golly, A., Frey, A. et al. (2016). Early intervention for preschoolers at risk for attention-deficit/hyperactivity disorder: Pre-school First Step to Success. *Behavioral Disorders*, 41 (2), 95-106. <https://doi.org/10.17988/0198-7429-41.2.95>
- Feil, E. G., Frey, A., Walker, H. M., Small, J. W., Seeley, J. R., Golly, A. et al. (2014). The Efficacy of a home-school Intervention for preschoolers with challenging behaviors: A

- randomized controlled trial of Preschool First Step to Success. *Journal of Early Intervention*, 36 (3), 151-170. <https://doi.org/10.1177/1053815114566090>
- Feinfield, K. A. & Baker, B. L. (2004). Empirical support for a treatment program for families of young children with externalizing problems. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 33 (1), 182-195. https://doi.org/10.1207/S15374424JCCP3301_17
- Flick, U. (2021). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. 10. Aufl., Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Ford, T., Goodman, R. & Meltzer, H. (2003). The British child and adolescent mental health survey 1999: the prevalence of DSM-IV disorders. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 42 (10), 1203–1211. <https://doi.org/10.1097/00004583-200310000-0001>
- Fricke, C. & Hollmann, H. (2022). Ärztliches Handeln in der frühen Entwicklungsförderung. *Frühförderung interdisziplinär*, 41 (3), 128-137. <https://doi.org/10.2378/fi2022.art17d>
- Friederich, T. (2017). *Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte in Aus- und Weiterbildung. Eine pädagogisch-professionstheoretische Verortung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Friederich, T., Meyer, A. & Schelle, R. (2015). Kompetenzen für inklusives Handeln in der Kita – Die Kluft zwischen normativem Anspruch und Realität. In I. Nentwig-Gesemann, K. Fröhlich-Gildhoff, F. Becker-Stoll & P. Cloos (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik. Schwerpunkt: Inklusion* (S. 23–57.). Freiburg im Breisgau: FEL Verlag, Forschung – Entwicklung - Lehre.
- Friend, M. P. & Cook, L. (2017). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. 8th ed., Boston, MA: Pearson Education.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Döther, S., von Hüls, B., Tschuor, S. & Schwörer, L. (2019). Kompetenzentwicklung frühpädagogischer Fachkräfte in der Organisationsentwicklung gesundheitsförderlicher Kitas. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 14, 79–90. <https://doi.org/10.1007/s11553-018-0651-4>
- Fröhlich-Gildhoff, K., Grasy-Tinius, C. & Hoffer, R. (2020). Gelingensfaktoren der Kompetenzentwicklung frühpädagogischer Fachkräfte im Umgang mit herausforderndem Verhalten in der Kindertageseinrichtung. *Frühe Bildung*, 9 (4), 173–183. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000492>
- Fröhlich-Gildhoff, K., Lorenz, F. L., Tinius, C. & Sippel, M. (2013). Überblickstudie zur pädagogischen Arbeit mit Kindern mit Herausforderndem Verhalten in Kindertageseinrichtungen. *Frühe Bildung*, 2 (2), 59-71. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000086>.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I. & Pietsch, S. (2011). *Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte* (WiFF-Expertisen). Bd. 19, München: Deutsches Jugendinstitut e.V..

- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I., Pietsch, S., Köhler, L. & Koch, M. (2014). *Kompetenzentwicklung und Kompetenzerfassung in der Frühpädagogik. Konzepte und Methoden*. Freiburg: FEL Verlag, Forschung – Entwicklung - Lehre.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Strohmmer, J., Rönnau-Böse, M., Braner, K. & Grasy-Tinius, C. (2019). *Herausforderungen: Für Dich? Für mich? Für alle? Herausforderungen durch Verhalten im pädagogischen Alltag professionell bewältigen*. Wissenschaftlicher Abschlussbericht. Freiburg im Breisgau: FEL Verlag Forschung - Entwicklung – Lehre.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Weltzien, D., Kirstein, N., Pietsch, S. & Rauh, K. (2014). Kernkompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte. In E. Hammes-Di Bernardo, C. Förster & Pestalozzi Fröbel-Verband e.V. (Hrsg.), *Qualifikation in der Frühpädagogik. Vor welchen Anforderungen stehen Aus- Fort und Weiterbildung* (S. 73–89). 1. Aufl., Freiburg im Breisgau: Herder.
- FrühV (2018). *Verordnung zur Früherkennung und Frühförderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder*. Outlook Verlag.
<https://doi.org/10.5771/9783415073111-141>
- Fukkink, R. G. & Lont, A. (2007). Does training matter? A meta-analysis and review of caregiver training studies. *Early Childhood Research Quarterly*, 22 (3), 294–311.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.04.005>
- Furlong, M., McGilloway, S., Bywater, T., Hutchings, J., Smith, S. M. & Donnelly, M. (2012). Behavioural and cognitive-behavioural group-based parenting programmes for early-onset conduct problems in children aged 3 to 12 years. *The Cochrane database of systematic reviews*, 15 (2). <https://doi.org/10.1002/14651858.CD008225.pub2>
- Gassmann, D. & Grawe, K. (2006). General change mechanisms. The relation between problem activation and resource activation in successful and unsuccessful therapeutic interactions. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 13 (1), 1-11. <https://doi.org/10.1002/cpp.442>
- Gebhard, B. (2013). Allgemeine Wirkfaktoren in der physiotherapeutischen Behandlung von Patienten mit Multipler Sklerose. *Neurologie & Rehabilitation*, 19 (4), 267-274.
- Gläser-Zikuda, M. (2015). Qualitative Auswertungsverfahren. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden*. (S. 119-130). 2. Aufl., Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19992-4_9
- Gnahn, D. (2010). *Kompetenzen - Erwerb, Erfassung, Instrumente*. 2. Aufl., Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire. A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581-586.
- Görtz-Dorten, A., Hanisch, C., Hautman, C. & Döpfner, M. (2019). Prävention externaler Störungen - zum Stand der Forschung. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 48 (6), 459-468. <https://doi.org/10.1024/1422-4917/a000650>

- Götz, J., Hauenschild, K., Greve, W. & Hellmers, S. (2015). Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern zur inklusiven Grundschule. In D. Blömer, M. Lichtblau, A.-K. Jüttner, K. Koch, M. Krüger & R. Werning (Hrsg.), *Perspektiven auf inklusive Bildung* (S. 34–39). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Götzlaff, U., Morhardt, M. & Irmeler, M. (2021). *Handreichung Online-Frühförderung. Ein erster Impuls*. Hamburg: Haus Mignon e.V..
- Graf, D. (2007). Die Theorie des geplanten Verhaltens. In D. Krüger & H. Vogt (Hrsg.), *Theorien in der biologiepädagogischen Forschung* (S. 33-43). Berlin, Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-540-68166-3_4
- Grasy-Tinius, C. (2019). *Umgang mit herausforderndem Verhalten von Kindern - Evaluation des Implementationsprozesses einer Qualifizierungsmaßnahme als Impuls für die Organisationsentwicklung für Teams in Kindertageseinrichtungen*. Universität Paderborn: Dissertation. <https://doi.org/10.17619/UNIPB/1-800>
- Grawe, K. (2005). (Wie) kann Psychotherapie durch empirische Validierung wirksamer werden? *Psychotherapeutenjournal*, 4 (1), 4-11.
- Grawe, K. (1995). Grundriss einer Allgemeinen Psychotherapie. *Psychotherapeut*, 40 (3), 130-145
- Grawe, K. & Grawe-Gerber, M. (1999). Ressourcenaktivierung. Ein primäres Wirkprinzip der Psychotherapie. *Psychotherapeut*, 44 (2), 63-73. <https://doi.org/10.1007/s002780050149>
- Graziano, P. A., Slavec, J., Hart, K. C., Garcia, A. & Pelham, W. E. (2014). Improving school readiness in preschoolers with behavior problems: Results from a summer treatment program. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 36 (4), 555-569. <https://doi.org/10.1007/s10862-014-9418-1>
- Graziano, P. A. & Hart, K. (2016). Beyond behavior modification: Benefits of social-emotional/self-regulation training for preschoolers with behavior problems. *Journal of School Psychology*, 58, 91-111. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.07.004>
- Greif, S. (2015). Allgemeine Wirkfaktoren im Coachingprozess Verhaltensbeobachtungen mit einem Ratingverfahren. In H. Geißler & R. Wegener (Hrsg.), *Bewertung von Coachingprozessen* (S. 51-80). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04140-3_3
- Griebel, W. & Niesel, R. (2004). *Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen*. Weinheim: Beltz.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2020). *Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern*. 6. Aufl., Berlin: Cornelsen.
- Grob et al. (2009). *Intelligence and Development Scales - Intelligenz- und Entwicklungsskalen für Kinder von 5-10 Jahren*. Göttingen: Hogrefe.
- Groos, T. & Jehles, N. (2015). *Der Einfluss von Armut auf die Entwicklung von Kindern – Ergebnisse der Schuleingangsuntersuchung*. Abgerufen unter: <https://www.bertelsmann->

- stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/03_Werkstattbericht_Einfluss_von_Armut.pdf (Stand 20.02.2023).
- Guralnick, M. (2011). Why Early Intervention Works: A Systems Perspective. *Infants & Young Children*, 24 (1), 6-28. <https://doi.org/10.1097/IYC.0b013e3182002cfe>
- Guralnick M. J. (2013). Developmental Science and Preventive Interventions for Children at Environmental Risk. *Infants and young children*, 26 (4), 270–285. <https://doi.org/10.1097/IYC.0b013e3182a6832f>
- Guralnick, M. (2019). *Effective early intervention: The developmental systems approach*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co..
- Haddock, G. & Maio, G. R. (2014). Einstellungen. In K. Jonas, W. Stroebe & M. Hewstone (Hrsg.), *Sozialpsychologie* (S. 197–229). Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.
- Hamacher, C. & Seitz, S. (2020). „Was könnte denn das Kind haben?“. Dynamiken der Kooperation von Kindertagesbetreuung und Frühförderung im Kontext inklusionsbezogener Professionalisierung. *Qfi - Qualifizierung für Inklusion*, 2 (3). <https://doi.org/10.21248/qfi.42>
- Han, S. S., Catron, T., Weiss, B. & Marciel, K. K. (2005). A teacher-consultation approach to social skills training for pre-kindergarten children: treatment model and short-term outcome effects. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33 (6), 681-693. <https://doi.org/10.1007/s10802-005-7647-1>
- Hanisch, C., Eichelberger, I., Richard, S. & Döpfner, M. (2020). Effects of a modular teacher coaching program on child attention problems and disruptive behavior and on teachers' self-efficacy and stress. *School Psychology International*, 41 (6), 543-568. <https://doi.org/10.1177/0143034320958743>
- Hanisch, C., Freund-Braier, I., Hautmann, C., Jänen, N., Plück, J., Brix, G. et al. (2010). Detecting effects of the indicated prevention Programme for Externalizing Problem behaviour (PEP) on child symptoms, parenting, and parental quality of life in a randomized controlled trial. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 38 (1), 95-112. <https://doi.org/10.1017/S1352465809990440>
- Hanisch, C., Hautmann, C., Plück, J., Eichelberger, I. & Döpfner, M. (2014). The prevention program for externalizing problem behaviour (PEP) improves child behaviour by reducing negative parenting: Analysis of mediating processes in a randomized controlled trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55, 473-484. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12177>
- Hanisch, C., Richard, S., Eichelberger, I., Greimel, L. & Döpfner, M. (2018). *Schulbasiertes Coaching bei Grundschulkindern mit expansivem Problemverhalten*. Göttingen: Hogrefe.
- Hanke, N. & Minkenber, P. (2019). Schulstarthelfer: Von der Frühförderung zur Schule. Ein Fachdienst der Interdisziplinären Frühförderung der Lebenshilfe im Nürnberger Land. *Heilpaedagogik.de*, 34 (4), 1-3.

- Hanke, N. & Minkenber, P. (2022). Schulstarthelfer. Von der Frühförderung in die Schule – Fortsetzung des Projekts der Interdisziplinären Frühförderung der Lebenshilfe im Nürnberger Land e.V.. *Frühförderung interdisziplinär*, 41, 89-95. <https://doi.org/10.2378/fi2022.art11d>
- Hansen, J., Klusmann, U. & Hanewinkel, R. (2020). Stimmungsbild: Lehrgesundheit in der Corona-Pandemie. *Befragung zur Lehrgesundheit*. Institut für Therapie- und Gesundheitsforschung IFT-Nord gemeinnützige GmbH.
- Hart, K. C., Graziano, P. A., Kent, K. M., Kuriyan, A. B., Garcia, A., Rodriguez, M. et al. (2016). Early intervention for children with behavior problems in summer settings: Results from a pilot evaluation in Head Start preschools. *Journal of Early Intervention*, 38 (2), 92-117. <https://doi.org/10.1177/1053815116645923>
- Hart, K. C., Maharaj, A. V. & Graziano, P. A. (2019). Does dose of early intervention matter for preschoolers with externalizing behavior problems? A pilot randomized trial comparing intensive summer programming to school consultation. *Journal of School Psychology*, 72, 112-133. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.12.007>
- Hartmann, E. (2013). Evidenzbasiertes Denken und Handeln in der Logopädie/Sprachheilpädagogik. State of the Art und Perspektiven. *Vierteljahreszeitschrift für Heilpädagogik*, 4, 339-343.
- Hasselhorn, M., Ehm, J. H., Wagner, H., Schneider, W. & Schöler, H. (2015). *Zusatzförderung von Risikokindern*. Göttingen: Hogrefe.
- Hayes, L., Giallo, R. & Richardson, K (2010). Outcomes of an early intervention program for children with disruptive behaviour. *Australasian Psychiatry*, 18 (6), 560-566. <https://doi.org/10.3109/10398562.2010.498047>
- Heckman, J. J. & Masterov, D.V. (2007). *The Productivity argument for investing in young children*. Working Paper 13016. Cambridge, Massachusetts: National Bureau of Economic Research.
- Heidenreich, T., Junghanns-Royack, K. & Fydrich, T. (2009). Diagnostik in der Verhaltenstherapie. *Psychotherapeut*, 54 (2) 145-159. <http://doi.org/10.1007/s00278-008-0642-6>
- Henkel, J. (2015). *Die Transition vom Elementar- in den Primarbereich unter Beachtung von inklusiver Bildung – Eine empirische Untersuchung zur Qualifikation pädagogischer Fachkräfte*. Justus-Liebig-Universität Gießen: Dissertation.
- Henkel, J. & Gebhard, B. (2021). Schulstart für Kinder in Frühförderung – Gelingensbedingungen/Faktoren einer kooperativen Übergangsgestaltung zwischen Kita, Schule und Frühförderung. In B. Gebhard, L. Simon, K. Ziemer, G. Opp, A. Groß-Kunkel (Hrsg.), *Transitionen – Übergänge in der Frühförderung gestaltet* (S. 105-114). Idstein: Schulz-Kirchner-Verlag.
- Hennink, M., Hutter, I. & Bailey, A. (2020). *Qualitative Research Methods*. 2nd ed., Los Angeles: Sage.

- Herpertz, S. & Caspar, F. (2017). Therapeutische Beziehung, Patientenmerkmale und Behandlungsprognose. In S. Herpertz, F. Caspar & K. Lieb (Hrsg.), *Psychotherapie: Funktions- und störungsorientiertes Vorgehen* (S. 65-76). München: Elsevier.
- Heyl, V. & Seifried, S. (2014). „Inklusion? Da ist ja sowieso jeder dafür!“ Einstellungsforschung zu Inklusion. In S. Trumpa, S. Seifried, E.-F. Franz & T. Klauß (Hrsg.), *Inklusive Bildung. Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik* (S. 47–60). Weiheim u. a.: Beltz.
- Hillenbrand, C. (2015). Evidenzbasierung sonderpädagogischer Praxis: Widerspruch oder Gelingensbedingung? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 66, 312–324.
- Hintermair, M. & Sarimski, K. (2019). Kooperation zwischen Kindergarten und Frühförderung: Erfahrungen der beteiligten Fachkräfte am Beispiel der Inklusion hörgeschädigter Kinder. *Frühe Bildung*, 8 (3), 161-170. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000436>
- Hoffer, R. (2014). Transfer in der kompetenzorientierten Weiterbildung für Kita-Leitungen. In Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.), *Leitung von Kindertageseinrichtungen. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung* (S. 233-248). Bd. 10, München: WiFF Wegweiser Weiterbildung.
- Hopmann, B. (2021). SGB VIII-Reform und Inklusion. *Sozial Extra* 45, 414–418. <https://doi.org/10.1007/s12054-021-00435-2>
- Hölling, H., Schlack, R., Petermann, F., Ravens-Sieberer & Mauz, E. (KiGGS Study Group) (2014). Psychische Auffälligkeiten und psychosoziale Beeinträchtigungen bei Kindern und Jugendlichen im Alter von 3 bis 17 Jahren in Deutschland – Prävalenz und zeitliche Trends zu 2 Erhebungszeitpunkten (2003–2006 und 2009–2012). *Bundesgesundheitsblatt*, 57, 807-819. <https://doi.org/10.1007/s00103-014-1979-3>
- Hövel, D. & Mehlmann, E. (2019). Zahlen, Fakten und Entwicklungen im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung in Nordrhein-Westfalen. *Emotionale und Soziale Entwicklung (ESE) in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 1 (1), 242-247.
- Hutchings, J., Griffith, N., Bywater, T. & Williams, M. E. (2017). Evaluating the Incredible Years Toddler Parenting Programme with parents of toddlers in disadvantaged (Flying Start) areas of Wales. *Child: care, health and development*, 43 (1), 104–113. <https://doi.org/10.1111/cch.12415>
- Imort, S., Hautmann, C., Greimel, L., Katzmann, J., Pinior, J., Scholz, K. & Döpfner, M. (2014). *Der Fragebogen zum positiven und negativen Erziehungsverhalten (FPNE): Eine psychometrische Zwischenanalyse*. 32. Symposium der Fachgruppe Klinische Psychologie und Psychotherapie der DGP's, Braunschweig.
- Irmeler, M., Morhardt, M. & Götzlaff, U. (2022). Fachkonzepte aus Therapie und Förderung: Online-Frühförderung. Konzeptionelle Überlegungen zwischen Bedarf und Tradition. *Frühförderung interdisziplinär*, 41 (4), 212-218. <https://doi.org/10.2378/fi2022.art24d>

- Jacobi, F. (2011). Entwicklung und Beurteilung therapeutischer Interventionen. In H.-U. Wittchen & J. Hoyer (Hrsg.), *Klinische Psychologie & Psychotherapie* (S. 609-638). Heidelberg, Berlin: Springer.
- Jäckle, S. (2015). Experimente. In A. Hildebrandt, S. Jäckle, F. Wolf & A. Heindl (Hrsg.), *Methodologie, Methoden, Forschungsdesign. Ein Lehrbuch für fortgeschrittene Studierende der Politikwissenschaft* (S. 13-36). Wiesbaden: VS Verlag.
- Jaeger, E. A., Shlay, A. B. & Weinraub, M. (2000). Child care improvement on a shoestring: evaluating a low-cost approach to improving the availability of quality child care. *Evaluation review*, 24 (5), 484–515. <https://doi.org/10.1177/0193841X0002400503>
- Jindal-Snape, D. (2016): A-Z of Transitions. Basingstoke: Palgrave.
- Kaminski, J. W. & Claussen, A. H. (2017). Evidence base update for psychosocial treatments for disruptive behaviors in children. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 46 (4), 477-499. <https://doi.org/10.1080/15374416.2017.1310044>
- Kaminski, J. W., Valle, L. A., Filene, J. H. & Boyle, C. L. (2008). A meta-analytical review of components associated with parent training program effectiveness. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36, 567-589. <https://doi.org/10.1007/s10802-007-9201-9>
- Kanfer, F. H. & Saslow, G. (1974). Verhaltenstheoretische Diagnostik. In D. Schulte (Hrsg.), *Diagnostik in der Verhaltenstherapie* (S. 24-59). München: Urban.
- Karaaslan, O., Diken, I. H. & Mahoney, G. (2013). A randomized control study of responsive teaching with young turkish children and their mothers. *Topics in Early Childhood Special Education*, 33 (1), 18–27. <https://doi.org/10.1177/0271121411429749>
- Karoly, P. (1993). Mechanisms of self-regulation: A systems view. *Annual Review of Psychology*, 44 (1), 23-52.
- Katzenbach, D. & Kratz, M. (2014). Inklusion! Geht das von allein? Die Heilpädagogische Fachberatung für Kindertageseinrichtungen der Frühförderstellen – ein unterstützendes Angebot zur Weiterentwicklung der Inklusion aller Kinder in das Regelsystem. Abschlussbericht der Evaluation im Auftrag des Hessischen Ministeriums für Soziales und Integration. Abgerufen unter: https://www.uni-frankfurt.de/61301190/2014_Heilpaedagogische_Fachberatung_durch_Fruehfoerderstellen.pdf (Stand 02.03.23).
- Keßel, S., Grüber-Stankowski, C., Hegerath, H., Hammes-Schmitz, E. & Hanisch, C. (2021). Frühförderung als Moderatorin des Übergangs in die inklusive Grundschule für Kinder mit Frühförderbedarf - MuTig: Multiprofessionell Transition gestalten. In B. Gebhard, L. Simon, K. Ziemer, G. Opp & A. Groß-Kunkel (Hrsg.), *Transitionen. Übergänge in der Frühförderung gestalten* (S. 26-32). Idstein: Schulz Kirchner Verlag.
- Keßel, S., Rathgeber, H., Balters, L., Nawab, L., Grüber-Stankowski, C. & Hanisch, C. (2022). MuTig - Multiprofessionell Transition gestalten. Schulbereitschaft von Kindern mit Lern- und Verhaltensproblemen gezielt fördern. *Frühförderung interdisziplinär*, 41 (1), 4-17.
- Kieslinger, D. & Hollweg, C. (2020). Konzepte für die Praxis. *Neue Caritas*, 121, 17-19.

- Klein, E. (2013). Familienorientierung in der Frühförderung. Eine Betrachtung im Kontext aktueller Entwicklung. *Frühförderung interdisziplinär*, 32 (2), 82-96. <http://dx.doi.org/10.2378/fi2013.art05d>
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2022a). Dokumentation 231: Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2011-2020. Abgerufen unter: <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik/sonderpaedagogische-foerderung-an-schulen.html> (Stand 21.03.2023).
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2022b). Datensammlung Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen 2021/2022. Abgerufen unter: <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik/sonderpaedagogische-foerderung-an-schulen.html> (Stand 21.03.2023).
- Knoll, N., Scholz, U. & Rieckmann, N. (2005). Einführung in die Gesundheitspsychologie. Stuttgart: Ernst Reinhardt Verlag (UTB).
- Kopp, B. (2009). Inklusive Überzeugung und Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität. Wie denken Studierende des Lehramts für Grundschulen? *Empirische Sonderpädagogik*, 1 (1), 5-25.
- Koehler, A. D., Fagnano, M., Montes, G. & Halterman, J. S. (2014). Elevated burdens for caregivers of children with persistent asthma and a developmental disability. *Maternal and child health journal*, 18 (9), 2080–2088. <https://doi.org/10.1007/s10995-014-1455-6>
- Koglin, U. & Petermann, F. (2016). *Verhaltensskalen für das Kindergartenalter*. Göttingen: Hogrefe.
- Koslowski, C. (2009). Interdisziplinäre Kooperation mit Partnern aus dem Umfeld. In D. Wenzel, G. Koeppel & U. Carle (Hrsg.), *Kooperation im Elementarbereich. Eine gemeinsame Ausbildung für Kindergarten und Grundschule* (S. 124-136). Bd. 3, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- König, A. (2009). *Interaktionsprozesse zwischen ErzieherInnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- König, A. & Buschle, C. (2017). Hoffnungsträger Weiterbildung: Analysen und Diskussion. In H. von Balluseck (Hrsg.), *Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen* (S. 119-132). 2. Aufl., Opladen u. a.: Barbara Budrich Verlag.
- Krakovich, T. M., McGrew, J. H., Yu, Y. & Ruble, L. A. (2016). Stress in Parents of Children with Autism Spectrum Disorder: An Exploration of Demands and Resources. *Journal of autism and developmental disorders*, 46 (6), 2042–2053. <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2728-2>
- Kratz, M. & Klein, E. (2019): Inklusion gemeinsam weiterentwickeln – Kooperationsmöglichkeiten von Kindertagesbetreuungen und Frühförderstellen mit besonderem Fokus auf das Angebot der Heilpädagogischen Fachberatung. In B. Gebhard,

- S. Möller-Dreischer, A. Seidel & A. Sohns (Hrsg.), *Frühförderung wirkt – von Anfang an* (S. 168-175). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Krinninger, G. (2020). Früherkennung und Frühförderung an Interdisziplinären Frühförderstellen im Kontext des Bundesteilhabegesetzes (BTHG). Ein zusammenführender Brückenschlag zwischen insular diskutierten Weiterentwicklungsaspekten. *Frühförderung interdisziplinär*, 39, 151-164. <https://doi.org/10.2378/fi2020.art15d>
- Krinninger, G. (2021). Volljährig, aber auch eigenständig? – Die Komplexleistung Früherkennung und Frühförderung. In B. Gebhard, L. Simon, K. Ziemer, Kerstin, G. Opp & A. Groß-Kunkel (Hrsg.), *Transitionen. Übergänge in der Frühförderung gestalten* (S. 297-307). Idstein: Schulz Kirchner Verlag.
- Kruse, S. (2022). *Einstellungen von Schulpraktikern zur schulischen Inklusion. Eine empirische Studie mit niedersächsischen Schulleitungen und Lehrkräften*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Kuckartz, U. (2017). Datenanalyse in der Mixed-Methods-Forschung: Strategien der Integration von qualitativen und quantitativen Daten und Ergebnissen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 69, 157-183. <https://doi.org/10.1007/s11577-017-0456-z>
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2020). *Fokussierte Interviewanalyse mit MAXQDA: Schritt für Schritt*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-31468-2>.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 5. Aufl., Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kuntz, B., Rattay, P., Poethko-Müller, C., Thamm, R., Hölling, H. & Lampert, T. (2018). Soziale Unterschiede im Gesundheitszustand von Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittergebnisse aus KiGGS Welle 2. *Journal of Health Monitoring*, 3 (3), 19-36. <http://dx.doi.org/10.17886/RKI-GBE-2018-076>
- Kühl, J. (2023). Inklusion – Konzeptionelle Öffnung der Interdisziplinären Frühförderung? In A. Seidel & H. Weiß (Hrsg.), *Interdisziplinäre Zusammenarbeit und Inklusive Frühförderung* (S. 97-190). Stuttgart: Kohlhammer-Verlag.
- Kühn, T. & Koschel, K.-V. (2018). *Gruppendiskussionen*. 2. Aufl., Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18937-2_1
- La Barbera, F. & Ajzen, I. (2020). Control interactions in the theory of planned behavior: Rethinking the role of subjective norm. *Europe's Journal of Psychology*, 16 (3), 401-417. <https://doi.org/10.5964/ejop.v16i3.2056>
- Lachman, J. M., Heinrichs, N., Jansen, E., Brühl, A., Taut, D., Fang, X., Gardner, F., Hutchings, J., Ward, C. L., Williams, M. E., Raleva, M., Băban, A., Lesco, G., & Foran, H. M. (2019). Preventing child mental health problems through parenting interventions in Southeastern Europe (RISE): Protocol for a multi-country cluster randomized factorial study. *Contemporary clinical trials*, 86, 105855. <https://doi.org/10.1016/j.cct.2019.105855>

- Lam, S.-F, Tsang, N., Keung, Y.-C, Tong, Y., Mok, F., Chiu, A. et al. (2019). A comprehensive service delivery model for preschoolers with special educational needs: Its characteristics and effectiveness. *Research in Developmental Disabilities*, 85, 20-30. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2018.10.005>
- Lampert, T., Müters, S., Stolzenberg, H. & Kroll, L. E. (KiGGS Study Group) (2014). Messung des sozioökonomischen Status in der KiGGS-Studie. Erste Folgebefragung (KiGGS Welle 1). *Bundesgesundheitsblatt*, 57, 762-770. <https://doi.org/10.1007/s00103-014-1974-8>
- Largo, R. H. (1998). *Babyjahre – die frühkindliche Entwicklung aus biologischer Sicht – das andere Erziehungsbuch*. München: Piper.
- Latouche, A. P. & Gascoigne, M. (2019). In-Service training for increasing teachers' ADHD knowledge and self-efficacy. *Journal of attention disorders*, 23 (3), 270–281. <https://doi.org/10.1177/1087054717707045>
- Lattner, K. & Jankowicz, V. (2022). Auswirkungen der Corona-Pandemie für Kita-Fachkräfte. Universität Leipzig. Abgerufen unter: <https://www.erzwiss.uni-leipzig.de/institut-fuer-paedagogik-und-didaktik-im-elementar-und-primarbereich/newsdetail/artikel/interview-verlffentlicht-auswirkungen-der-corona-pandemie-fuer-kita-fachkraefte-2022-02-11> (Stand 12.03.2023).
- Lees, D., Frampton, C. M. & Merry, S. N. (2019). Efficacy of a Home Visiting Enhancement for High-Risk Families Attending Parent Management Programs: A Randomized Superiority Clinical Trial. *JAMA psychiatry*, 76 (3), 241–248. <https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2018.4183>
- Leidig, T. (2019). *Wie kann es gelingen? – Professionalisierung von Lehrkräften auf dem Weg zum inklusiven Schulsystem unter besonderer Berücksichtigung prozessbegleitender Fortbildungsangebote*. Universität zu Köln: Dissertation.
- Leung, C., Leung, J., Leung, S. & Karnilowicz W. (2019a). Effectiveness of the Whole Inclusive School Empowerment (WISE) project in supporting preschool children with diverse learning needs. *Research in Developmental Disabilities*, 92, 103433. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2019.103433>
- Leung, C., Leung, J., Leung, S. & Karnilowicz, W. (2019b). Pilot evaluation of the Whole Inclusive School Empowerment (WISE) project in kindergartens in Hong Kong: A mixed method approach. *Psychology in the Schools*, 56 (1), 42-55. <https://doi.org/10.1002/pits.22204>
- Lindart, M. (2016). *Was Coaching wirksam macht*. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11761-0_4
- Lochman, J. E., Salekin, R. T. & Haaga, D. A. F. (Eds.) (2003). Prevention and intervention with aggressive and disruptive children: Next steps in behavioral intervention research. *Behavior Therapy*, 34 (4), 413-419. [https://doi.org/10.1016/S0005-7894\(03\)80027-8](https://doi.org/10.1016/S0005-7894(03)80027-8)

- Loosen, W. (2016). Das Leitfadeninterview – eine unterschätzte Methode. In S. Averbek-Lietz & M. Meyen (Hrsg.), *Handbuch nicht standardisierte Methoden in der Kommunikationswissenschaft* (S. 139-156). Wiesbaden: Springer VS.
- Lübke, L., Meyer, J. & Christiansen, H. (2016). Effekte von Einstellungen und subjektiven Erwartungen von Lehrkräften: Die Theorie des geplanten Verhaltens im Rahmen schulischer Inklusion. *Empirische Sonderpädagogik* 8 (3), 225-238.
<https://doi.org/10.25656/01:12592>
- Lütolf, M., Koch, C. & Venetz, M. (2015). Spannungsfeld Familienorientierung. *Forum: Mitglieder magazin des Berufsverbandes Heilpädagogische Früherziehung*, 87, 5-13.
- Lütolf, M., Koch, C. & Venetz, M. (2016). Wirksamkeit der Heilpädagogischen Früherziehung Eine tätigkeitsorientierte Annäherung. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 22 (3), 20-26. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5882673>
- Lütolf, M., Venetz, M. & Koch, C. (2018). Aufgabenfelder, Arbeitstätigkeiten und Qualität des Erlebens im beruflichen Alltag der Heilpädagogischen Früherziehung. *Frühförderung interdisziplinär*, 37 (2), 73-83. <https://doi.org/10.2378/fi2018.art13d>
- MacFarlane, K. & Woolfson, L. M. (2013). Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behavior. *Teaching and Teacher Education*, 29, 46–52. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.08.006>
- Mahoney, G. & Perales, F. (2005). Relationship-focused early intervention with children with pervasive developmental disorders and other disabilities: a comparative study. *Journal of developmental and behavioral pediatrics (JDBP)*, 26 (2), 77–85. <https://doi.org/10.1097/00004703-200504000-00002>
- Mahoney, G. & Wiggers, B. (2007). The Role of Parents in Early Intervention: Implications for Social Work. *Children & Schools*, 29, 7-15. <https://doi.org/10.1093/cs/29.1.7>
- Mahoney, G. (2016). Das Elternmodell in der Frühförderung. In M. Steffens, C. Borbe & V. Jendricke (Hrsg.), *Familie und Psychische Gesundheit – Anspruch und Wirklichkeit* (S. 109-132). Frankfurt: Referenz-Verlag
- Mangold, S. (Hrsg.) (2013). *Evidenzbasiertes Arbeiten in der Physio- und Ergotherapie*. 2. Aufl., Berlin, Heidelberg: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-642-17202-1_4
- Marvin, C. A., Moen, A. L., Knoche, L. L. & Sheridan, S. M. (2020). Getting Ready Strategies for Promoting Parent-Professional Relationships and Parent-Child Interactions. *Young Exceptional Children*, 23 (1), 36–51. <https://doi.org/10.1177/1096250619829744>
- Mas, J. M., Dunst, C. J., Balcells-Balcells, A., Garcia-Ventura, S., Giné, C. & Cañadas, M. (2019). Family-centered practices and the parental well-being of young children with disabilities and developmental delay. *Research in developmental disabilities*, 94, 103495. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2019.103495>
- Maykus, S., Beck, A., Hensen, G., Lohmann, A., Schinnenburg, H., Walk, M., Werding, E. & Wiedebusch, S. (2016). Entwicklungs- und Forschungsbedarf: Gestaltungsfelder

- Inklusiver Bildung. In S. Maykus, A. Beck, G. Hensen, A. Lohmann, H. Schinnenburg, M. Walk, E. Werding & S. Wiedebusch (Hrsg.), *Inklusive Bildung in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen. Empirische Befunde und Implikationen für die Praxis* (S. 262-270). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Mayring, P. (2008). Neuere Entwicklungen in der qualitativen Forschung und der Qualitativen Inhaltsanalyse. In P. Mayring & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse* (S. 7-19). 2. Aufl., Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Mays, D., Jindal-Snape, D., Wichmann, M. & Boyle, C. (2019). Schulische Übergänge und Inklusion. In R. Stein, P.-C. Link & P. Hascher (Hrsg.), *Frühpädagogische Inklusion und Übergänge* (S. 369-388). Bd. 16, Berlin: Frank & Timme.
- Mazheika, Y. & Borusiak, P. (2022). Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die Mitarbeitenden in der Sozialpädiatrie. Studie zur Gesamtbelastung und mentalen Gesundheit in Frühförderstellen und Sozialpädiatrie während der COVID-Pandemie. *Kinderärztliche Praxis*, 93 (5), 378-380.
- McClelland, M. M. & Cameron, C. E. (2012). Self-regulation in early childhood: Improving conceptual clarity and developing ecologically valid measures. *Child Development Perspectives*, 6 (2), 136–142. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00191.x>
- McGilloway, S., Mhaille, G. N., Bywater, T., Furlong, M., Leckey, Y., Kelly, P., Comiskey, C. & Donnelly, M. (2012). A parenting intervention for childhood behavioral problems: a randomized controlled trial in disadvantaged community-based settings. *Journal of consulting and clinical psychology*, 80 (1), 116–127. <https://doi.org/10.1037/a0026304>
- Mischo, C. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2011). Professionalisierung und Professionsentwicklung im Bereich der frühen Bildung. *Frühe Bildung*, 0 (0) 4–12. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000001>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D.G., The PRISMA Group (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. *PLOS Medicine*, 6 (7). <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>
- Mohr, G. & Rigotti, T. (2014). Irritation (Gereiztheit). In D. Danner & A. Glöckner-Rist (Hrsg.), *Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen*. Mannheim: GESIS. <http://dx.doi.org/10.6102/zis30>.
- Nentwig-Gesemann, I., Fröhlich-Gildhoff, K., Harms, H. & Richter, S. (2011). *Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren*. München: Deutsches Jugendinstitut e.V. / Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)
- Nentwig-Gesemann, I., Fröhlich-Gildhoff, K. & Pietsch, S. (2011). Kompetenzentwicklung von FrühpädagogInnen in Aus- und Weiterbildung. *Frühe Bildung*, 0, 22-30. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000003>
- Neville, H. J., Stevens, C., Pakulak, E., Bell, T. A., Fanning, J. L., Klein, S. et al. (2013). Family-based training program improves brain function, cognition, and behavior in lower

- socioeconomic status preschoolers. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 110 (29), 12138-12143. <https://doi.org/10.1073/pnas.1304437110>
- Niesel, R. & Griebel, W. (2015). KinderStärken für den ersten Übergang: Von der Familie in die Kindertageseinrichtung. In P. Büker (Hrsg.), *Kinderstärken - Kinder stärken Erziehung und Bildung ressourcenorientiert gestalten* (S. 90-98). Stuttgart: Kohlhammer-Verlag.
- Nittel, D. (2004). Die 'Veralltäglichung' pädagogischen Wissens - im Horizont von Profession, Professionalisierung und Professionalität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (3), 342-357.
- OECD (2017). *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264276253-en>
- OECD (2020). *Early Learning and Child Well-being. A study of five-year-olds in England, Estonia, and the United State*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/3990407f-en>
- Page, T. F., Pelham, W. E., Fabiano, G. A., Greiner, A. R., Gnagy, E. M., Hart, K. C. et al. (2016). Comparative cost analysis of sequential, adaptive, behavioral, pharmacological, and combined treatments for childhood ADHD. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 45 (4), 416-427. <https://doi.org/10.1080/15374416.2015.1055859>
- Pan, Q., Trang, K. T., Love, H. R. & Templin, J. (2019). School Readiness Profiles Growth in Academic Achievement. *Frontiers in Education*, 4, 1-17. <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00127>
- Peterander, F. (2022). Wohin treibt die interdisziplinäre Frühförderung? *Frühförderung interdisziplinär*, 41 (4), 165-169. <https://doi.org/10.2378/fi2021.art20d>
- Peterander, F. & Weiß, H. (2017). Wirksamkeit Familienorientierter Frühförderung. *Frühförderung interdisziplinär*, 36, 34-36. <http://dx.doi.org/10.2378/fi2017.art04d>
- Petermann, F. & Brähler, E. (2019). Ressourcen und Ressourcenaktivierung. *Zeitschrift für Psychiatrie, Psychologie und Psychotherapie*, 67 (3), 141-143. <https://doi.org/10.1024/1661-4747/a000383>
- Peters, S. (2010). *Literature review: Transition from early childhood education to school. Report to the Ministry of Education*. New Zealand: the Ministry of Education
- Peters, S., Wolstein, K., Mischo, C. & Ehm, J.-H. (2020). Wissen, Wissensorientierung und die Qualität von Fachkraft-Kind-Interaktionen: Eine Analyse ihrer Zusammenhänge. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23 (6), 1227–1250. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00979-1>
- Pfammatter, M. & Tschacher, W. (2012). Wirkfaktoren der Psychotherapie – eine Übersicht und Standortbestimmung. *Zeitschrift für Psychiatrie, Psychologie und Psychotherapie*, 60 (1), 67-76. <https://doi.org/10.1024/1661-4747/a000099>

- Pfeiffer, E. (2021). Rundschreiben separate Elternberatung. Abgerufen unter <https://www.soziale-teilhabe-kiju.lwl.org/de/fuer-fachleute/fruehfoerderung/> (Stand 25.12.2022).
- Pinkelman, S. & Horner, R. (2017). Improving implementation of function-based interventions: Self-monitoring, data collection, and data review. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 19, 228-238. <https://doi.org/10.1177/1098300716683634>
- Plath, D., Croce, N., Crofts, P. & Stuart, G. (2016). Outcomes of a school-based program for young children with disruptive behaviors. *Children & Schools*, 38 (1), 9-19. <https://doi.org/10.1093/cs/cdv036>
- Plück, J., Wieczorrek, E., Wolff Metternich, T. & Döpfner, M. (2006). *Präventionsprogramm für Expansives Problemverhalten (PEP): Ein Manual für Eltern- und Erziehergruppen*. Göttingen: Hogrefe.
- Plück, J., Eichelberger, I., Hautmann, C., Hanisch, C., Jänen, N. & Döpfner, M. (2015). Effectiveness of a teacher-based indicated prevention program for preschool children with externalizing problem behavior. *Prevention Science*, 16 (2), 233-241. <https://doi.org/10.1007/s11121-014-0487-x>
- Ponitz, C. C., McClelland, M. M., Matthews, J. S. & Morrison, F. J. (2009): A structured observation of behavioral self-regulation and its contribution to kindergarten outcomes. *Developmental Psychology*, 45 (3), 605-619. <https://doi.org/10.1037/a0015365>
- Pretti-Frontczak, K. (2014). Stop trying to make kids “ready” for kindergarten. *Young Exceptional Children*, 17 (1), 51-53. <https://doi.org/10.1177/1096250614523346>
- Pretis, M. (2015). Erlebte Fördereffekte und Familienorientierung in der Frühförderung. *Frühförderung interdisziplinär*, 34, 19-31.
- Pretis, M. (2020a). *Frühförderung und Frühe Hilfen. Einführung in Theorie und Praxis*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Pretis, M. (2020b): *ICF-basiertes Arbeiten in der Frühförderung*. 3. Aufl.. Ernst Reinhardt Verlag, München
- Prime, H., Andrews, K., McTavish, J., Harris, M., Janus, M., Bennett, T. & Gonzales, A. (2020). The application of positive parenting interventions to academic school readiness: A scoping review. *Child: Care, Health and Development*, 47 (1), 1-14. <https://doi.org/10.1111/cch.12810>
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. 4. Aufl., München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Rademacher, A. & Koglin, U. (2020). Selbstregulation als Mediator für den Zusammenhang zwischen Erziehung und der Entwicklung von Verhaltensproblemen und sozial-emotionalen Kompetenzen bei Grundschulkindern. *Kindheit und Entwicklung*, 29 (1), 21-29.

- Raina, P., O'Donnell, M., Rosenbaum, P., Brehaut, J., Walter, S. D., Russell, D., Swinton, M., Zhu, B. & Wood, E. (2005). The health and well-being of caregivers of children with cerebral palsy. *Pediatrics*, 115 (6), e626–e636. <https://doi.org/10.1542/peds.2004-1689>
- Randhawa, E., Keppler, I., Johnson, M. & Schöler, H. (2012). Effekte einer systemisch ausgerichteten Prozessbegleitung auf die Wirksamkeit der Zusatzförderungen im Projekt „Schulreifes Kind“. *Frühe Bildung*, 1 (1), 11-19. <http://dx.doi.org/10.1026/2191-9186/a000021>
- Rathgeber, H. & Hanisch, C. (i. D.). Wirksamkeit multimodaler Interventionen bei Vorschulkindern mit Verhaltensproblemen – eine systematische Literaturübersicht. *Frühe Bildung*.
- Rathgeber, H., Keßel, S., Balters, L., Grüber-Stankowski, C. & Hanisch, C. (i. D.). Umfeldzentriertes Arbeiten in der Frühförderung: eine qualitative Interviewstudie zu Veränderungen durch die MuTig Intervention aus Perspektive der Frühförderfachkräfte. *VHN Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*.
- Ravens-Sieberer, U., Devine, J., Napp, A.-K., Kaman, A., Saftig, L., Gilbert, M. et al. (2023). *Three years into the pandemic: Results of the longitudinal German COPSY study on youth mental health and health-related quality of life, 1-35*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4304666>
- Raver, C. C., Jones, S. M., Li-Grining, C., Zhai, F., Metzger, M. & Solomon, B. (2009). Targeting children's behavior problems in preschool classrooms: A cluster-randomized controlled trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 77 (2), 302-316. <https://doi.org/10.1037/a0015302>
- Raver, C. C., Jones, S. M., Li-Grining, C., Zhai, F., Bub, K. & Pressler, E. (2011). CSRP's Impact on low-income preschoolers' preacademic skills: self-regulation as a mediating mechanism. *Child development*, 82 (1), 362–378. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01561.x>
- Rädiker, S. & Kuckartz, U. (2019). *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA. Text, Audio und Video*. Wiesbaden: Springer VS.
- Reid, G. J., Stewart, M., Vingilis, E., Dozois, D. J., Wetmore, S., Jordan et al. (2013). Randomized trial of distance-based treatment for young children with discipline problems seen in primary health care. *Family practice*, 30 (1), 14-24. <https://doi.org/10.1093/fampra/cms051>
- Resch, B., Hasenbacher, V. & Kurz, R. (2020). Die Bedeutung und Effizienz interdisziplinärer Frühförderung für Kinder mit Beeinträchtigung oder drohender Behinderung – eine Literaturrecherche. *Pädiatrie & Pädologie*, 55 (4), 186-196. <https://doi.org/10.1007/s00608-020-00815-z>
- Rittel, K. (2021). Das System der Frühförderung am Übergang in die digitale Welt?! In B. Gebhard, L. Simon, K. Ziemer, G. Opp & A. Groß-Kunkel (Hrsg.), *Transitionen. Übergänge in der Frühförderung gestalten* (S. 308-317). Idstein: Schulz-Kirchner.

- Rittel, K. (2022). Aus der Praxis: Onlinearbeit in der Frühförderung – sehr viel besser als nichts!. *Frühförderung interdisziplinär*, 41 (1), <https://doi.org/10.2378/fi2022.art04d>
- Robson, A. A., Allen, M. S. & Howard, S. J. (2020). Self-regulation in childhood as a predictor of future outcomes: A meta-analytic Review. *Psychological Bulletin*, 146, 324-354. <http://dx.doi.org/10.1037/bul0000227>
- Roebbers, C. M. & Hasselhorn, M. (2018). Schulbereitschaft - zur theoretischen und empirischen Fundierung des Konzepts. In W. Schneider, & M. Hasselhorn (Hrsg.): *Schuleingangsdagnostik* (S. 1-18). 1. Aufl., Göttingen: Hogrefe.
- Romanos, M., Banaschewski, T., Egberts, K., von Gontard, A., Renner, T., Roessner, V. et al. (2016). Verhaltens- und emotionale Störungen mit Beginn in der Kindheit und Jugend. In H. J. Möller, G. Laux & H.P. Kapfhammer (Hrsg.), *Psychiatrie, Psychosomatik, Psychotherapie* (S. 1-70). Berlin, Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-45028-0_84-1
- Roos, J. (2012). Präventive Interventionen in der frühen Kindheit – Implikationen für Forschung und Qualitätssicherung. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 61 (10), 738-749. <https://doi.org/10.13109/prkk.2012.61.10.738>
- Rönnau-Böse, M., Grasy-Tinius, C., Hoffer, R. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2020). Wirkungsforschung in der psychosozialen Praxis – Herausforderungen, Fallstricke und Lösungsmöglichkeiten. Methodische Reflexionen der Evaluation einer komplexen Intervention in den Settings Kindertageseinrichtung. *Forum Gemeindepsychologie*, 25 (1), 1-14.
- Saarijärvi, M. & Bratt, E.L (2021). When face-to-face interviews are not possible: tips and tricks for video, telephone, online chat, and email interviews in qualitative research. *European Journal of Cardiovascular Nursing*, 20 (4), 392-396. <https://doi.org/10.1093/eurjcn/zvab038>
- Sarimski, K. (2022). Handbuch interdisziplinärer Frühförderung. 2. Aufl., München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Sarimski, K., Hintermair, M. & Lang, M. (2012). Zufriedenheit mit familienorientierter Frühförderung. *Frühförderung interdisziplinär*, 31 (2), 56-70. <https://doi.org/10.2378/fi2012.art04d>
- Sarimski, K., Hintermair, M. & Lang, M. (2013). „Auf die Familie kommt es an.“ Familienorientierte Frühförderung und inklusive Krippenförderung. *Frühförderung interdisziplinär*, 32 (4), 195-205. <https://doi.org/10.2378/fi2013.art11d>
- Sarimski, K., Hintermair, M. & Lang, M. (2014). Familienorientiertes Arbeiten in der Frühförderung. Perspektiven von Fachkräften. *Frühförderung interdisziplinär*, 33 (2), 68-79. <http://dx.doi.org/10.2378/fi2014.art07d>
- Sarimski, K., Hintermair, M. & Lang, M. (2021). *Familienorientierte Frühförderung von Kindern mit Behinderung*. 2. Aufl., München: Ernst Reinhardt Verlag.

- Sarimski, K. & Lang, M. (2018). Praxis familienorientierter Arbeit. Eine explorative empirische Studie in der Frühförderung für sehbehinderte und blinde Kinder. *Frühförderung interdisziplinär*, 37, 123-133.
- Sassu, R. & Roebbers, C. M. (2016). A multidimensional view of children's school readiness: Longitudinal evidence concerning cognitive and social aspects. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 48 (3), 144-157. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000154>
- Sawyer, B. E. & Campbell, P. H. (2012): Early interventionists' perspectives on teaching caregivers. *Journal of Early Intervention*, 34 (2), 104-124. <https://doi.org/10.1177/1053815112455363>
- Sawyer, B. E. & Campbell, P. H. (2017). Teaching caregivers in early intervention. *Infants and Young Children*, 30 (3), 175-189. <https://doi.org/10.1097/iyc.0000000000000094>
- Schlack, R., Kurth, B.-M. & Hölling, H. (2008). Die Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Daten aus dem bundesweit repräsentativen Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (KiGGS). *Umweltmedizin in Forschung und Praxis*, 13 (4), 245-260. <http://dx.doi.org/10.25646/778>
- Schlack, R., Peerenboom, N., Neuperdt, L., Junker, S. & Beyer, A.-K. (2021). Effekte psychischer Auffälligkeiten in Kindheit und Jugend im jungen Erwachsenenalter: Ergebnisse der KiGGS-Kohorte. *Journal of Health Monitoring*, 6 (4), 1-18. <https://doi.org/10.25646/8862>
- Schmidt-Atzert, L., Krumm, S. & Amelang, M. (2021). Psychologische Diagnostik. 6. Aufl., Heidelberg: Springer Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-61643-7>
- Schmitz, G. S. & Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14 (1), 12-25.
- Schneewind, J., Böhmer, N., Granzow, M. & Lattner, K. (2012). *Abschlussbericht des Forschungsprojektes „Studie zur Kompetenz und Zufriedenheit von Erzieherinnen in Niedersachsen“*. Osnabrück: Hochschule Osnabrück.
- Schulz, M. (2012). Quick and easy!?! Fokusgruppen in der angewandten Sozialwissenschaft In M. Schulz, B. Mack & O. Renn (Hrsg.), *Fokusgruppen in der empirischen Sozialwissenschaft* (S. 9-22). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19397-7_1
- Schulz, M., Mack, B. & Renn, O. (2012). Vorwort. In M. Schulz, B. Mack & O. Renn (Hrsg.), *Fokusgruppen in der empirischen Sozialwissenschaft* (S. 7-8). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19397-7_1
- Schulz, A. & Morawiak, U. (2017). Prozessevaluation. In T. Jungmann & K. Koch (Hrsg.), *Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. Konzept und Wirksamkeit des KOMPASS-Projektes* (S. 65–100). Wiesbaden: Springer.

- Seelhorst, C., Wiedebusch, S., Zalpour, C., Behnen, J. & Patock, J. (2012). Zusammenarbeit zwischen Frühförderstellen und Kindertageseinrichtungen bei der Diagnostik und Förderung von Kindern im Vorschulalter. *Frühförderung interdisziplinär*, 31 (4), 178-186. <http://dx.doi.org/10.2378/fi2012.art12d>
- Seidel, A. (2022). *Entwicklungspädiatrie in der Interdisziplinären Frühförderung. Medizinische und therapeutische Grundlagen*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Seidel, A. & Weiß, H. (2023). Vorwort. In A. Seidel & H. Weiß (Hrsg.), *Interdisziplinäre Zusammenarbeit und Inklusive Frühförderung* (S. 9-12). Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag
- Seitz, S. & Hamacher, C. (2021). Schattenseiten der Optimierung. *Frühe Bildung*, 10 (3), 119-125. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000528>
- Sheridan, S. M., Knoche, L., Edwards, C. P., Bovaird, J. A. & Kupzyk, K. A. (2010). Parent Engagement and School Readiness: Effects of the Getting Ready Intervention on Preschool Children's Social-Emotional Competencies. *Early Education & Development*, 21 (1), 125-156. <https://doi.org/10.1080/10409280902783517>
- Simon, L. (2023). Interdisziplinäre Zusammenarbeit. In A. Seidel & H. Weiß (Hrsg.), *Interdisziplinäre Zusammenarbeit und Inklusive Frühförderung* (S. 13-96). Stuttgart: Kohlhammer-Verlag.
- Simon, L. & Fricke, C. (2022). Umsetzung des „Inklusiven SGB VIII“. *Frühförderung interdisziplinär*, 41 (3), 159.
- Snarr, J., Slep, A. & Grande, V. (2009). Validation of a new self-report measure of parent attributions. *Psychological Assessment*, 21, 390-401.
- Snyder, H. (2001). Epidemiology of official offending. In R. Loeber & D. P. Farrington (Eds.), *Child delinquents: Development, intervention and service needs*, 25-46. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sohns, A. (2015). Wie modern ist „die“ Frühförderung? Perspektiven für ein (nicht) etabliertes Hilfesystem im Spannungsfeld zwischen fachlichen und gesetzlichen Ansprüchen und (konkurrierenden) Nachbarsystemen. In L. König & H. Weiß (Hrsg.), *Anerkennung und Teilhabe in der Interdisziplinären Frühförderung* (S. 55-70). Stuttgart: Kohlhammer-Verlag.
- Sohns, A. (2022a). Neue Wege in der Interdisziplinären Frühförderung. *Frühförderung interdisziplinär*, 41 (3), 113-115.
- Sohns, A. (2022b). Das Konzept der Inklusiven Frühförderung. *Frühförderung interdisziplinär*, 41 (3), 138-152. <http://dx.doi.org/10.2378/fi2022.art18d>
- Sohns, A., Hartung, A., Urbanek, J., Ederer, F. & Lamschus, K. (2015). Rahmenbedingungen und Qualitätsstandards der Frühförderstellen im Freistaat Thüringen. In L. König & H. Weiß (Hrsg.), *Anerkennung und Teilhabe für entwicklungsgefährdete Kinder* (S. 222-237) Stuttgart: Kohlhammer-Verlag.

- Son, S.C., Kwon, K., Jeon, H. & Hong, S.-Y. (2013). *Head Start Classrooms and Children's School Readiness Benefit from Teachers' Qualifications and Ongoing Training*. *Child & Youth Care Forum*, 42, 525-553. <https://doi.org/10.1007/s10566-013-9213-2>
- Song, J. H., Miller, A. L., Leung, C. Y. Y., Lumeng, J. C. & Rosenblum, K. L. (2018). Positive parenting moderates the association between temperament and self-regulation in low income toddlers. *Journal of Child and Family Studies*, 27 (7), 2354-2364.
- Sourander, A., McGrath, P. J., Ristkari, T., Cunningham, C., Huttunen, J., Lingley-Pottie, P. et al. (2016). Internet-assisted parent training intervention for disruptive behavior in 4-year-old children: A randomized clinical trial. *JAMA psychiatry*, 73 (4), 378-387. <https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2015.3411>
- Speck, O. (1999). *Die Ökonomisierung sozialer Qualität. Zur Qualitätsdiskussion in Behindertenhilfe und Sozialer Arbeit*. München: Reinhardt.
- Spilles, Markus (2019). *Lesen, Verhalten, soziale Integration: Zu Potentialen tutorieller Lernverfahren für Grundschul Kinder mit externalisierenden Verhaltensproblemen*. Universität zu Köln: Dissertation
- Sprague, J. & Perkins, K. (2009). Direct and collateral effects of the First Step to Success Program. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 11 (4), 208-221. <https://doi.org/10.1177/1098300708330935>
- Ständer, N. & Schubert, F.-C. (2020). *Arbeit mit Ressourcen in Beratung, Coaching und Psychotherapie – Konzepte und Fallbeispiele*. Abgerufen unter: https://www.researchgate.net/publication/340477761_Arbeit_mit_Ressourcen_in_Beratung_Coaching_und_Psychotherapie_-_Konzepte_und_Fallbeispiele (Stand 23.02.2023).
- Stefan, C. A. & Miclea, M. (2010). Prevention programmes targeting emotional and social development in preschoolers: Current status and future directions. *Early Child Development and Care*, 180, 1103-1128. <https://doi.org/10.1080/03004430902830263>
- Stoll, J., Müller, J. A. & Trachsel, M. (2020). Ethical Issues in Online Psychotherapy: A Narrative Review. *Frontiers in Psychiatry*, 19 (993). <https://doi.org/10.3389/fpsy.2019.00993>
- Strauch, A., Jütten, S. & Mania, E. (2009). *Kompetenzmessung in der Weiterbildung. Instrumente und Methoden situativ anwenden*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag
- Sukkar, H., Dunst, C. J. & Kirkby, J. (Eds.) (2017). *Early childhood intervention: Working with families of young children with special needs*. Abingdon: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315688442>
- Swafford, M. D., Wingate, K. O., Zagumny, L. & Richey, D. D. (2015). Families living in poverty: Perceptions of family-centered practices. *Journal of Early Intervention*, 37 (2), 138-154. <https://doi.org/10.1177/1053815115602880>
- Thurmair, M., Held, L., Höck, S. & Wolf, H.-G. (2010). *FranzL – Fragen zur Lage. Systemanalyse Interdisziplinäre Frühförderung in Bayern*. München: Arbeitsstelle Frühförderung Bayern

- Thurmair, M. & Naggl, M. (2010). *Praxis der Frühförderung*. 4. Aufl., München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag (UTB)
- Thyen, U. & Simon, L. (2020). Frühe Förderung und Frühe Hilfen in Deutschland. *Monatsschrift Kinderheilkunde*, 186, 195-207. <https://doi.org/10.1007/s00112-020-00859-2>
- Tomeny, K. R., Garcia-Grau, P. & McWilliam, R. A. (2021). Early Interventionists' Ratings of Family-Centered Practices in Natural Environments. *Infants and Young Children*, 34 (4), 266-283. <https://doi.org/10.1097/IYC.0000000000000203>
- Trentacosta, C. J. & Izard, C. E. (2007). Kindergarten children's emotion competence as a predictor of their academic competence in first grade. *Emotion*, 7, 77-88. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.7.1.77>
- Trivette, C. M., Dunst, C. J. & Hamby, D. W. (2010). Influences of family-systems intervention practices on parent-child interactions and child development. *Topics in Early Childhood Special Education*, 30 (1), 3-19. <https://doi.org/10.1177/0271121410364250>
- Tröster, H. (2011). *Eltern-Belastungs-Inventar (EBI)*. Göttingen: Hogrefe.
- Trute, B., Benzie, K. M., Worthington, C., Reddon, J. R. & Moore, M. (2010). Accentuate the positive to mitigate the negative: mother psychological coping resources and family adjustment in childhood disability. *Journal of intellectual & developmental disability*, 35 (1), 36-43. <https://doi.org/10.3109/13668250903496328>
- Upshur, C., Wenz-Gross & M., Reed, G. (2009). A pilot study of early childhood mental health consultation for children with behavioral problems in preschool. *Early Childhood Research Quarterly*, 24 (1), 29-45.
- Urton, K. (2017). Selbstwirksamkeitserwartung - Was bedingt sie und wie kann sie gefördert werden? *Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF)*, 3, 1-12.
- Valcan, D. S., Davis, H. & Pino-Pasternak, D. (2017). Parental behaviours predicting early childhood executive functions: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30 (3), 607-649. <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9411-9>
- Valiente, C., Lemery-Chalfant, K. & Castro, K. S. (2007). Children's effortful control and academic competence: mediation through school liking. *Merrill-Palmer quarterly*, 53 (1), 1-25. <https://doi.org/10.1353/mpq.2007.0006>
- Vereinigung für Interdisziplinäre Frühförderung - Bundesvereinigung e. V. (VIFF) (Hrsg.) (2020). *Qualitätsstandards für interdisziplinäre Frühförderstellen in Deutschland*. 3. Aufl., Potsdam: Berufsbildungswerk im Oberlinhaus gGmbH.
- Vilaseca, R. M., Galvan-Bovaira, M. J., Gonzalez-del-Yerro, A., Baques, N., Oliveira, C., Simo-Pinatella, D. & Gine, C. (2018). Training needs of professionals and the family-centered approach in Spain. *Journal of Early Intervention*, 41 (2), 87-104. <https://doi.org/10.1177/1053815118810236>

- Voigt, F. (2021). *Entwicklungsstörungen im Kleinkind- und Vorschulalter*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Voigt-Radloff, S., Blümle, A. & Meerpohl, J. (2016). Die TIDieR Checkliste und Anleitung – ein Instrument für eine verbesserte Interventionsbeschreibung und Replikation. *Das Gesundheitswesen*, 78 (3), 175-188. <https://doi.org/10.1055%2Fs-0037-1600948>
- Von Staabs, G. (1991). *Der Scenotest*. Göttingen: Hogrefe.
- Walker, H., Stiller, B., Severson, H. H., Feil, E. G. & Golly, A. (1998). First Step to Success: Intervening at the point of school entry to prevent antisocial behavior patterns. *Psychology in the Schools*, 35 (3), 259-269. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6807\(199807\)35:3<259::AID-PITS6>3.0.CO;2-I](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6807(199807)35:3<259::AID-PITS6>3.0.CO;2-I)
- Wanless, S. B., McClelland, M. M., Tominey, S. L. & Acock, A. C. (2011). The influence of demographic risk factors on children's behavioral regulation in prekindergarten and kindergarten. *Early Education and Development*, 22 (3), 461–488. <https://doi.org/10.1080/10409289.2011.536132>
- Webster-Stratton, C. & Reid, M. J. (2010). The Incredible Years program for children from infancy to pre-adolescence: Prevention and treatment of behaviour problems. In R. C. Murrihy, A. D. Kidman & T. H. Ollendick (Eds.), *Clinical handbook of assessing and treating conduct problems in youth* (pp. 117-138). New York: Springer.
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J. & Stoolmiller, M. (2008). Preventing conduct problems and improving school readiness: Evaluation of the Incredible Years Teacher and Child Training Programs in high-risk schools. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49 (5), 471-488. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01861.x>
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J. & Hammond, M. (2004). Treating children with early-onset conduct problems: Intervention outcomes for parent, child, and teacher training. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33 (1), 105-124. https://doi.org/10.1207/S15374424JCCP3301_11
- Wechsler, T. (2012). Das coachingtool-spezifische Wirkfaktorenmodell. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 19, 405-423. <https://doi.org/10.1007/s11613-012-0305-x>
- Weglarz-Ward, J., Santos, R. & Hayslip, L. (2020). How Professionals Collaborate to Support Infants and Toddlers with Disabilities in Child Care. *Early Childhood Education Journal*, 48, 1-13. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01029-5>
- Weiß, H. (2014). Veränderungen und Entstehungsbedingungen kindlicher Entwicklungsauffälligkeiten und Behinderungen: ihre Bedeutung für die Interdisziplinäre Frühförderung. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 59 (2), 150-165.
- Weiß, H. (2015). Anerkennung im Kontext der Frühförderung: Arbeit mit Kind und Familie im Spannungsfeld zwischen Verändernwollen und Respekt vor dem Gegebenen. In L. König & H. Weiß (Hrsg.), *Anerkennung und Teilhabe für entwicklungsgefährdete Kinder* (S. 24-39) Stuttgart: Kohlhammer-Verlag.

- Weiß, H. (2022). Inklusion und Integration als zentrale Aufgaben einer Interdisziplinären Frühförderung – und mögliche Hindernisse ihrer Realisierung. *Frühförderung interdisziplinär*, 43 (3), 116-127. <https://doi.org/10.2378/fi2022.art16d>
- Wenz-Gross, M., Yoo, Y., Upshur, C. C. & Gabino, A. J. (2018). Pathways to Kindergarten Readiness: The Roles of Second Step Early Learning Curriculum and Social Emotional, Preschool Academic and Task Behavior Skills. *Frontiers in Psychology*, 9, 1-19. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01886>
- Wiedebusch, S. & Franek, M. (2019). Förderung der sozial-emotionalen Entwicklung aus der Sicht frühpädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. *Perspektiven der empirischen Kinder- und Jugendforschung*, 5(2), 5–17.
- Winton, P. J., Guillen, C. & Schnitz, A. G. (Eds.) (2019). *Teaming and collaboration: Building and sustaining partnerships (DEC Recommended Practices Monograph Series No. 6)*. Washington, DC: Division for Early Childhood.
- Wittchen, H. U., Jacobi, F., Rehm, J. et al. (2011). The size and burden of mental disorders and other disorders of the brain in Europe 2010. *European Neuropsychopharmacology*, 21 (9), 655–679. <https://doi.org/10.1016/j.euroneuro.2011.07.018>
- Wlodarczyk, O., Pawils, S., Metzner, F., Kriston, L., Wendt, C., Klasen, F., Ravens-Sieberer, U., & BELLA Study Group (2016). Mental Health Problems Among Preschoolers in Germany: Results of the BELLA Preschool Study. *Child psychiatry and human development*, 47 (4), 529–538. <https://doi.org/10.1007/s10578-015-0586-3>
- Wölfl, J., Wertfein, M. & Wirts, C. (2017). IVO – Eine Studie zur Umsetzung von Inklusion als gemeinsame Aufgabe von Kindertageseinrichtungen und Frühförderung in Bayern. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik.
- Wörster, W. (2021). Frühförderung im „Stresstest“? In B. Gebhard, L. Simon, K. Ziemer, Kerstin, G. Opp & A. Groß-Kunkel (Hrsg.), *Transitionen. Übergänge in der Frühförderung gestalten* (S. 318-326). Idstein: Schulz-Kirchner Verlag.
- Xyländer, M. & Meyer, T. (2021). Gruppendiskussionen als Methode in der Gesundheitsförderung und Prävention. In M. Niederberger & E. Finne (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Gesundheitsförderung und Prävention* (S. 431-457). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31434-7_16
- Yelverton, R. & Mashburn, A. J. (2018). A conceptual framework for understanding and supporting children’s development during the kindergarten transition. In A. Mashburn, J. LoCasale-Crouch & K. Pears (eds), *Kindergarten transition and readiness. Promoting cognitive, social-emotional and self-regulatory development* (pp. 3-29). Schweiz: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-90200-5_1
- Ziemer, K. & Hanisch, C. (2021). Übergänge professionell gestalten. In B. Gebhard, L. Simon, K. Ziemer, G. Opp & A. Groß-Kunkel (Hrsg.), *Transitionen. Übergänge in der Frühförderung gestalten* (S. 178-184). Idstein: Schulz-Kirchner.

9 Anhang

9.1 Anhang A: Erklärung zur Eigenleistung

Nachfolgend werden nur die Fachbeiträge mit Erstautorinnenschaft gelistet.

Fachbeitrag 1 (*peer reviewed*)

Rathgeber, H. & Hanisch, C. (*angenommen*). Wirksamkeit multimodaler Interventionen bei Vorschulkindern mit Verhaltensproblemen – eine systematische Literaturübersicht. *Frühe Bildung*

Beitrag der Erstautorin

Ideengenerierung, systematische Literaturrecherche, -aufbereitung und -auswertung, Schreiben der Publikation, Einreichen des Manuskripts, Revisionen und Wiedereinreichung des Manuskripts

Beitrag der Co-Autorinnen

Ideengenerierung, Unterstützung als Zweitreviewerin im finalen Screening Prozess, Gegenlesen und Kommentieren des Manuskripts, Hilfestellung und Unterstützung bei der Verfassung der Revisionen

Fachbeitrag 3 (*peer reviewed*)

Rathgeber, H., Keßel, S., Balters, L., Grüber-Stankowski, C. & Hanisch, C. (2023). Umfeldzentriertes Arbeiten in der Frühförderung: eine qualitative Interviewstudie zu Veränderungen durch die MuTig Intervention aus Perspektive der Frühförderfachkräfte. *VHNplus Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 92, 1-21

Beitrag der Erstautorin

Ideengenerierung, Literaturarbeit, Forschungsdesign, Stichprobenakquise, Datenerhebung, -aufbereitung, -auswertung und -interpretation, Schreiben der Publikation, Einreichen des Manuskripts, Revision und Wiedereinreichung des Manuskripts

Beitrag der Co-Autorinnen

Ideengenerierung, Forschungsdesign, Stichprobenakquise, Datenerhebung, Gegenlesen und Kommentieren des Manuskripts sowie der Revision

Fachbeitrag 4 (*peer reviewed*)

Rathgeber, H., Balters, L., Keßel, S., Grüber-Stankowski, C. & Hanisch, C. (<i>angenommen</i>). Unterstützung des Übergangs von der Kita in die Grundschule durch die MuTig Intervention – Wirkfaktoren und Gelingensbedingungen aus Sicht der Frühförderfachkräfte. <i>Frühförderung interdisziplinär</i>
--

Beitrag der Erstautorin

Ideengenerierung, Literatuarbeit, Forschungsdesign, Datenerhebung, -aufbereitung, -auswertung und -interpretation, Schreiben der Publikation, Einreichen des Manuskripts

Beitrag der Co-Autorinnen

Ideengenerierung, Forschungsdesign, Datenerhebung, Gegenlesen und Kommentieren des Manuskripts

9.2 Anhang B: Erklärung zur Selbstständigkeit

Eidesstattliche Erklärung nach § 11 (1) 8 der Promotionsordnung der Humanwissenschaftlichen Fakultät vom 18.12.2018

Ich, Helen Rathgeber (geb. Hegerath), geboren am 23.02.1988, versichere eidesstattlich, dass ich die von mir vorgelegte Dissertation selbstständig und ohne unzulässige Hilfe angefertigt, die benutzten Quellen und Hilfsmittel vollständig angegeben und die Stellen der Arbeit einschließlich Tabellen, Karten und Abbildungen, die anderen Werken im Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen sind, in jedem Einzelfall als Entlehnung kenntlich gemacht habe sowie dass diese Dissertation noch keinem anderen Fachbereich zur Prüfung vorgelegen hat. Die Promotionsordnung ist mir bekannt. Die von mir vorgelegte Dissertation ist von Prof.in Dr. Charlotte Hanisch betreut worden.

Köln, 25.03.2023

(Ort, Datum)

(Unterschrift)
